PATRICK BÜHLER

SCHULE ALS SANATORIUM

PÄDAGOGIK, PSYCHIATRIE UND PSYCHOANALYSE, 1880–1940

CHRONOS

Historische Bildungsforschung

herausgegeben von
Patrick Bühler, Lucien Criblez,
Claudia Crotti und
Andreas Hoffmann-Ocon

Band 12

Patrick Bühler

Schule als Sanatorium

Pädagogik, Psychiatrie und Psychoanalyse, 1880–1940

CHRONOS

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds
zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung

Informationen zum Verlagsprogramm:
www.chronos-verlag.ch

Umschlagbild: Liegehalle des Sanatoriums «Adelheid», Januar 1929 (Privatbesitz).

© 2023 Chronos Verlag, Zürich
Print ISBN: 978-3-0340-1685-8
E-Book ISBN: 978-3-0340-6685-3
E-Book (PDF): DOI 10.33057/chronos.1685

Inhalt

	Einleitung	7
	Gestörte Kinder, gestörter Unterricht?	7
	Aufbau der Studie	13
1	Pädagogik und Psychopathologie	17
1.1	Kranke Körper, kranke Seelen	17
1.1.1	Medizin und Pädagogik	17
1.1.2	Schulmedizin	22
1.2	Popularisierung der Psychopathologie	26
1.2.1	Neue Nervenkrankheiten	26
1.2.2	Der pädagogisch-psychopathologische «Umschwung»	33
1.3	Recodierung von Moral in Pathologie	45
1.3.1	*Moral insanity* und Reformpädagogik	45
1.3.2	Pathologische Pädagogik	52
1.4	Pädagogik und Psychoanalyse	61
1.4.1	Die ambivalente Psychoanalyserezeption der akademischen Pädagogik	61
1.4.2	Reformpädagogische Schweizer Psychoanalyse: *Die Schulreform*	68
2	Psychopathologische pädagogische «Infrastrukturen»	79
2.1	Hilfsschule	79
2.1.1	Organisation der Hilfsschule	79
2.1.2	Der schlechte Ruf der Hilfsschule	98
2.2	Untersuchungen von Kindern	102
2.2.1	Zählungen der «schwachsinnigen Kinder»	102
2.2.2	Die Arbeit des Basler Schularztes und des Basler Schulpsychologen	109
2.3	Positive Übertragung: Psychoanalytische Pädagogik	130
2.3.1	Pädagogik als «suggestive Behandlung»	130
2.3.2	Unmögliche psychoanalytische Pädagogik	140

2.4 Die «Kuranstalt» Basler Beobachtungsklasse 151
2.4.1 Eröffnung der Basler Beobachtungsklassen für «psychopathische Kinder» 151
2.4.2 Beobachtungsklasse als Klinik 156

Dank 171

Quellen und Literatur 173

Einleitung

«Niemals ein status praesens, sondern erst die historia morbi schafft die Krankheitseinheit.»
Ludwik Fleck (1927/2019, S. 43)

«Vielleicht dürfte ferner der Erzieher der Jugend so manche Anregung aus den eigenartigen Fragestellungen entnehmen, mit denen sich die Irrenärzte abfinden mußten.»
Emil Kraepelin (1918, S. [I])

Gestörte Kinder, gestörter Unterricht?

Die seit geraumer Zeit anhaltende Debatte über ADHS beschäftigt nicht nur Medizin und Pädagogik, sondern immer wieder auch Medien und Politik. Dass dabei zuverlässig das Stichwort ‹Ritalin› fällt, kommt nicht von ungefähr: International ist das Medikament die seit längerem gebräuchlichste Metapher, um eine als gefährlich empfundene Medikalisierung der Gesellschaft zu brandmarken.[1] Schon 1999 bezeichnete etwa Richard DeGrandpre die USA als «ritalin nation» und führte deren «rapid-fire culture» ins Feld: «Leisure, slowness, idleness, relaxation, simplicity – these all have become past-times of American culture, replaced by an almost singular obsession with speed.» (DeGrandpre 1999, S. 16)[2] Obwohl DeGrandpre sich selbst als einsamen Warner in einer weiten pharmazeutischen Wüste verstand, war seine Diagnose keineswegs originell. Denn nicht nur hegten andere denselben Verdacht, sondern auch sein diagnostischer Kniff, psychische Störungen als soziale Symptome zu deuten, war alles andere als neu. Zwar setzte sich der Begriff ‹Zivilisationskrankheit› erst um 1880 durch, die Verbindung von Krankheit und Gesellschaft reicht aber in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts zurück, als der Begriff ‹Zivilisation›

1 Der Wirkstoff Methylphenidat wurde 1944 erstmals in Basel von Ciba-Geigy synthetisch hergestellt, er weist eine «strukturelle Ähnlichkeit» mit Amphetamin auf und ist «diesem auch in seinen pharmakologischen Eigenschaften sehr ähnlich» (Iversen 2009, S. 74, 75). Amphetamine wurden seit den Dreissigerjahren eingesetzt und auch als Wachmacher und für Schlankheitspillen verwendet (ebd., S. 45, 48, 51). Schlaf- und Appetitlosigkeit zählen auch zu den Nebenwirkungen von Methylphenidat.

2 Die deutsche Ausgabe *Die Ritalin-Gesellschaft* wurde 2002 veröffentlicht, die zweite Ausgabe erschien 2010 (DeGrandpre 2010).

überhaupt aufkam (Roelcke 1999, S. 15, 20 f., 31–36): Zivilisation und Zivilisationskrankheit lagen gewissermassen schon in der Wiege zusammen.
Es war jedoch nicht nur die Verbindung von individueller und gesellschaftlicher Störung, sondern auch die Symptome, die DeGrandpre beschwor, die seinem Lamento – zumindest historisch gesehen – einen geradezu klassisch anmutenden Anstrich verliehen. Dass DeGrandpre Topoi wiederholte, fällt auf, wenn man seine Klagen mit den Befürchtungen vergleicht, die Hysterie, Nervosität und Neurasthenie am Ende des 19. Jahrhunderts auslösten. Denn auch die damaligen Modekrankheiten sollten vom modernen Leben verursacht worden sein. Wie verbreitet diese Annahme war, zeigt sich etwa auch in der Literatur. So liess sich zum Beispiel der bekannte Meisterdieb Arsène Lupin gefangen nehmen, um sich im Gefängnis vom überspannten Grossstadtleben erholen zu können: «Et puis, je suis quelque peu neurasthénique! La vie est si fiévreuse, de nos jours! Il faut savoir, à certains moments, faire ce que l'on appelle une cure d'isolement.» (Leblanc 1907/1992, S. 64)[3] Im Gegensatz zur ironischen Erklärung Lupins schlagen Gesellschaftsdiagnosen zwar meistens heftig Alarm, aber Spott wie Bestürzung sind nur möglich, wenn eine als gefährlich weitverbreitet geltende Störung ins Feld geführt wird. Am Beispiel Lupins lassen sich daher auch spielerisch einige auf die Neurasthenie folgende diagnostische Moden durchgehen. So hätte Ende der Siebzigerjahre Lupins Hochmut und seine überbordende Tatkraft ihm vermutlich die Diagnose ‹Narzissmus› eingebracht, so lautete zumindest eine damals bekannte Gesellschaftsdiagnose (Lasch 1979/1991). Derzeit würde man dem Gentleman-Einbrecher seine Erschöpfung wohl wieder abnehmen, sie allerdings als eine Folge seiner rastlosen krankhaften Selbstoptimierung verstehen und wahrscheinlich ein Burn-out-Syndrom oder eine bipolare affektive Störung diagnostizieren (Ehrenberg 2000; King et al. 2019). Eine der Schwierigkeiten solcher mitunter durchaus amüsanter Gesellschaftsdiagnosen ist nun, dass man, um sie stellen zu können, selbst einer wenig elaborierten Monomanie verfallen muss. So übergeht nämlich etwa DeGrandpre, dass seine postulierte «rapid-fire culture» nicht alle Kinder gleich schädigt: Nicht nur scheint es nach wie vor auch gesunde Schulkinder zu geben, sondern es leiden auch nicht alle kranken Kinder an ADHS. Denn psychische «Auffälligkeiten» sind in der Schule mittlerweile – genauso wie in der Gesellschaft – keine «Randphänomene» mehr (Bilz et al. 2013, S. 170) und gängige Symptome und Störungen reichen von Angst, Anorexie, Aggression, Asperger-Syndrom über Drogenmissbrauch, Einnässen, Konzentrationsschwäche bis zu Lernbehinderungen, Minderwertigkeits-

3 Der französische Conan Doyle, wie Maurice Leblanc gern genannt wurde, wusste, wo. von er schrieb: Er litt selbst an Neurasthenie und unterzog sich mehrmals am Genfersee Kuren (Derouard 2001, S. 109, 122, 132, 141, 211).

gefühlen und Suizidalität.[4] Wie zum Beispiel die WHO-Studie «Health Behaviour in School-aged Children» 2009/10 zeigte, litten «bis zu einem Fünftel der Kinder und Jugendlichen an deutschen Schulen unter psychischen Entwicklungsproblemen» (Bilz et al. 2013, S. 183):[5] «Hierbei sind emotionale Probleme (Ängste, depressive Symptome, psychosomatische Beschwerden) eher bei Mädchen verbreitet und Verhaltensprobleme (aggressives Verhalten, Störungen der Impulskontrolle) etwas häufiger bei Jungen. Emotionale Probleme treten bei Schüler/innen aller Schulformen gleichermaßen auf, Verhaltensprobleme insbesondere an Hauptschulen.» (Ebd.) Solche psychischen «Probleme» seien besonders tückisch, weil sie mit «einem hohen Leidensdruck» einhergingen, «das Lernverhalten in der Schule und die sozialen Beziehungen» «beeinträchtigen» (ebd., S. 168).

Die ‹gestörte› Psyche führt also gewissermassen zu «gestörtem Unterricht» (Winkel 2011), ‹gestörtem› Lernen und ‹gestörten› Beziehungen. Wenn man daher das Übel an seiner psychischen Wurzel packte, müssten sich auch das Lernen und die «sozialen Beziehungen» wieder bessern. Wie jedoch bereits 1935 in *L'Observation Médico-Pédagogique au point de vue de la Pédiatrie Préventive* hingewiesen wurde, reicht es eigentlich nicht, Kinder und Jugendliche ‹nur› zu ‹heilen› und «de réagir énergiquement contre toutes les causes qui menacent la santé». Viel wichtiger wäre es, es überhaupt nicht so weit kommen zu lassen: «L'intervention préventive est à nos yeux une tâche primordiale.» (Shahine 1935, S. 7) So verständlich dieser Ruf nach Prävention ist, so schwierig ist er zu erfüllen. Denn da psychische Störungen nicht unbedingt auf körperliche Ursachen zurückgehen müssen, sind Therapie und Prävention unter Umständen noch schwieriger durchzuführen als bei somatischen Erkrankungen. In seiner frühen Genfer Studie unterschied Ahmed Shahine daher 1935 heuristisch auch drei ‹Arten› psychischer Störungen, die bei Schulkindern beobachtet würden, nämlich solche, die soziale, schulische und medizinische Ursachen hätten (ebd., S. 25). Wie er hellsichtig hervorhob, sei es äusserst schwierig, ein genaues Urteil zu fällen, da die Ätiologie meistens durch mehrere Faktoren bedingt sei. Shahine zufolge war es vor allem entscheidend, somatische von psychischen Ursachen zu trennen: «Les différents troubles observés peuvent être engendrés soit par des désordres organiques, soit par des facteurs psychologiques, ce qui permet une première classification en cas dit ‹psychologiques› (familiaux ou scolaires) et en cas dit ‹organiques›.» (Ebd., S. 46)

4 Siehe zum Beispiel Baumann/Alber 2011; Heinemann/Hopf 2008; Klicpera et al. 2019; Leitner et al. 2008; Myschker/Stein 2014.

5 Die erste Studie wurde 1982 unternommen. Zurzeit nehmen 50 Länder in Europa und Nordamerika an der Untersuchung teil, die alle vier Jahre durchgeführt wird.

Dass pädagogische Schwierigkeiten einen multifaktoriellen somatisch-psychosozialen Nexus aufweisen können, ist historisch gesehen eine neue Erkenntnis: Erst am Ende des 19. Jahrhunderts begannen sich Pädagogik und Psychiatrie mit der kranken Psyche von Kindern zu beschäftigen. Zu dieser Zeit wurden auch eine Reihe von «Kinderkuranstalten» gegründet (Weber-Biehly 1910, S. 37). Diese «Kinderheilstätten» (ebd., S. 21) waren Teil eines grösseren Wandels: Im Fin de Siècle entstanden ‹pädagogische› Gesundheitssysteme. Seitdem funktioniert die Schule auch als «Schulsanatorium» (ebd.). International sind besonders auffällige Zeichen dieser ‹kurativen› Veränderung der Bildungssysteme die Einführung von Schulärzten und die Entstehung der Sonderpädagogik: Die «sogenannten Hilfsklassen und Hilfsschulen» waren «ein Mittelglied zwischen den öffentlichen Volksschulen und den Anstalten» (Reukauf 1902, S. 8). Diese ‹Umgestaltung› der Bildungssysteme hatte weitreichende Folgen. Eine davon war, dass die Schulkinder systematisch untersucht wurden. Wie sehr viele Klassen seit dem Ende des 19. Jahrhunderts müssen daher auch im grossen Zyklus um den kleinen Nick der Held und seine Mitschüler zum Schularzt gehen, «pour voir si on n'est pas malades et si on n'est pas fous» (Sempé/Goscinny 1961/1994, S. 127). Die körperliche Untersuchung umfasst Wiegen, Abhören der Brust und Herausstrecken der Zunge. Danach müssen die Schüler malen, was ihnen durch den Kopf geht: «Un test, c'est quand on vous fait faire des petits dessins pour voir si vous n'êtes pas fous.» (Ebd.) Die Untersuchung endet mit einem Debakel: Die Kinder zeichnen eine Schokoladentorte, einen Cowboy oder auch überhaupt nichts, sie schwatzen, lachen und prügeln sich. Am Schluss sitzt der Arzt verzweifelt da, die Schulkrankenschwester reicht ihm ein Glas Wasser und eine Handvoll Tabletten, während er Revolver zeichnet: «Il est fou, le docteur!» (Ebd., S. 132)[6]

Die 1961 erschienene Erzählung hat selbst einen diagnostischen Wert, denn an ihr lässt sich sehr gut ablesen, wie normal es in der Mitte des letzten Jahrhunderts geworden war, dass die Schule sich um Kinder kümmerte, die als physisch und psychisch anormal galten. Die Erzählung illustriert ausserdem, dass im Vergleich zu körperlichen Krankheiten – ein nicht minder heikles Konstrukt (Borck 2016) – psychische Störungen eben häufig noch etwas schwieriger zu fassen sind. Bei psychischen Störungen helfen nämlich Abhören und Wiegen selten, da sich meistens keine «biologischen Marker nachweisen» lassen und «technisch objektivierbare Krankheitszeichen» grösstenteils fehlen (Heinz

6 1975 erschien übrigens der von René Goscinny geschriebene *Lucky Luke*-Band *La Guérison des Daltons*, in dem der Psychotherapeut Otto von Himbeergeist versucht, die Daltons zu heilen, dabei seine eigene kriminelle Bestimmung findet und zusammen mit den Daltons psychotherapeutisch sanft – ohne Revolver, ohne Dynamit – Banken ausraubt (Morris/Goscinny 1975/2020).

2014, S. 29). Um diesem diagnostischen ‹Technologiedefizit› beizukommen, galten Zeichnungen lange Zeit als ein probates Mittel. So benutzten etwa Alfred Binet und Théodore Simon für ihren berühmt gewordenen Intelligenztest sowohl Bilder, die interpretiert werden mussten, als auch Aufgaben, bei denen gezeichnet werden musste (Binet/Simon 1907b, S. 8–14, 16). Für Kinder von fünf Jahren lautete eine Aufgabe zum Beispiel: «Copie d'un carré» (ebd., S. 18). Es gab zahllose solcher Aufgaben, wie etwa das *Handbuch psychologischer Hilfsmittel der psychiatrischen Diagnostik* (Lipmann 1922) zeigt. So schickten etwa in Basel die «Kindergärtnerinnen» «von jedem schulpflichtig werdenden Kinde eine freie Zeichnung auf das Schularztamt. Dort werden jene Blätter, die noch ein ‹Kritzelstadium› verraten, ausgeschieden und die betreffenden Zeichner und Zeichnerinnen zur Untersuchung bestellt.» (Probst 1949, S. 197) Auch die Psychoanalyse schätzte Kinderzeichnungen. So verwendete etwa die ausgebildete Lehrerin Anna Freud sie «als technisches Hilfsmittel» bei Kinderanalysen (Freud 1927, S. 37) oder analysierte der Berner Lehrer und Psychoanalytiker Hans Zulliger die «verräterischen» Kritzeleien einer Schülerin auf einem «Löschblatt» (Zulliger 1923, S. 49).[7]

Schulärzte, die Klassen untersuchten, Kindergärtnerinnen, die Zeichnungen einsammelten, und Schulpsychologen, die sie auswerteten, ehemalige Lehrerinnen, bei denen Schulkinder in Therapie gingen, und Lehrer, die sich selbst einer Analyse unterzogen hatten und nun die Löschblätter auf den Pulten studierten, führen eindrücklich vor Augen, dass der rasante «Aufstieg von Psychologie und Psychotherapie zu zentralen Wissens- und Praxisformen» der Selbst- und Fremderforschung (Tändler/Jensen 2012, S. 17) zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch vor der Schule nicht haltmachte. Mit Michel Foucault liesse sich sogar vermuten, dass die neuen «Wissens- und Praxisformen» durch die Schulen überhaupt erst verbreitet wurden (Foucault 2003, S. 186–189): Die Schule übernahm sozusagen einen Lehrauftrag in Psychopathologie. Dessen Wert übertraf, so zumindest der renommierte Psychiater Emil Kraepelin, auch die «selbstverständliche Wirkung» der Hilfsschule, den «geistigen und körperlichen Verkümmerung zahlreicher Kinder» entgegenzuarbeiteten und zur «Entlastung der Schulen von dem Bleigewicht der Unbegabten und Zurückbleibenden» beizutragen (Kraepelin 1901b, S. 3): «Die bei weitem grösste Bedeutung der Hilfsschulen aber dürfte darin liegen, dass durch sie das Augenmerk der Lehrer und weiterhin auch der Bevölkerung auf die krankhaft veranlagten Kinder gelenkt und das Verständnis für ihre Eigenart geweckt wird.» (Ebd., S. 4) Wie Foucault in *Le pouvoir psychiatrique* unterstrich, lernte man in der Schule, dass

7 Zur Geschichte der Kinderzeichnung siehe Barbara Wittmanns aufschlussreiche Studie, die sowohl ein Kapitel zur Psychometrie als auch eines zur Psychoanalyse enthält (Wittmann 2018).

es psychische Anormalität gab: «Et c'est à partir de cette forme mixte, entre la psychiatrie et la pédagogie; à partir de cette psychiatrisation de l'anormal, du débile, du déficient, etc., que c'est fait, je crois, tout le système dissémination qui a permis à la psychologie de devenir cette espèce de doublage perpétuel de tout fonctionnement institutionnel.» (Foucault 2003, S. 188)
So offensichtlich es nun am Ende des 19. Jahrhunderts wurde, dass es anormale Kinder gab, so unklar blieb, was ihre Anormalität ausmachte. Diese Unsicherheit stellte sich nicht als Hindernis heraus, sondern bildete gerade im Gegenteil die Grundlage, um die höchsten professionellen und präventiven Ansprüche zu stellen: Nur weil psychische Anormalität häufig schwer zu fassen war, konnte sie sich als heimtückische Gefahr erweisen und war wissenschaftliche Expertise gefragt. Es war daher auch nicht möglich, den Eltern und Lehrkräften mehr als einige präventive propädeutische Fingerzeige zu geben. Als der zu seiner Zeit bekannte Neurologe Hermann Oppenheim an der Versammlung des Vereins für Kinderforschung im Herbst 1903 in Halle «Über die ersten Zeichen der Nervosität des Kindesalters» sprach, gestand er etwa unumwunden, dass er in früheren Publikationen «die Bezeichnung ‹nervös› und ‹Nervosität› angewandt» habe, «ohne eine Definition des Begriffes zu geben, ohne das Wesen und die Erscheinungen dieser krankhaften Zustände zu erläutern» (Oppenheim 1904, S. 49). Obwohl es seine Eröffnung nahegelegt hätte, räumte Oppenheim sein bisheriges Versäumnis auch in seinem Hallenser Vortrag nicht aus. Genauso wie seine Kollegen kam auch Oppenheim weiterhin ohne genauere Bestimmungen aus. Dafür bot Oppenheim eine ausführliche Aufzählung von Symptomen, unter denen Kinder leiden konnten: «Stimmungsanomalien und abnorme Gemütsreaktionen» wie Lach- und Weinkrämpfe, «Schreckhaftigkeit», «Aufschreien, Weinen oder Singen im Schlafe», Angst vor «gewissen Tier-Arten (Mäuse, Spinnen, Kröten, Käfer, Würmer und dergl.)», «Furcht vor dem Dunkel», «Tics», «Zerfahrenheit», «Zerstreutheit und Unaufmerksamkeit», «Nägelkauen», «Krampfzustände», «nervöses Erbrechen», «Kopfschmerzen», «Überempfindlichkeit», «Intoleranz des Magens», «Appetitlosigkeit» etc. (ebd., S. 50–60).[8] Nachdem Oppenheim dieses ‹nervöse› Inventar erstellt hatte, hob er, wenig erstaunlich, hervor, es falle «schwer», eine «Grenze zwischen dem Normalen und Pathologischen zu ziehen». Aufschlussreich ist nun gerade, dass es Oppenheim unwichtig erschien, diese Trennung überhaupt mit Bestimmtheit vorzunehmen. Denn Oppenheim wollte ‹nur›, dass «Eltern und Erzieher» die «ersten Keime und Knospen» der Nervosität als mögliche «Warnungssignale» erkennen lernten (ebd., S. 61, 52, 54): «Man könnte nun

8 Ohne die Kursivierungen des Originals. Im vorliegenden Buch sind alle Hervorhebungen in Zitaten nach Original.

noch die Frage aufwerfen, ob es denn ein Gewinn sei, wenn diese krankhaften Zustände früh erkannt werden, ob damit auch die Mittel an die Hand gegeben seien, sie zu bekämpfen und im Keim zu vernichten. Nun, die Frage beantwortet sich von selbst. Wenn wir auch nicht in der Lage sind, die ererbte und angeborene neuropathische Konstitution durch eine andere zu ersetzen, so steht es doch in unserer Macht, durch die Art der Erziehung und Behandlung, ganz besonders durch die Fernhaltung gewisser Schädlichkeiten […] dahin zu wirken, daß die vorhandenen Keime nicht zur üppigen Entwicklung, nicht zur vollen Entfaltung gelangen.» (Ebd., S. 62)

Am Ende des 19. Jahrhunderts begann man also ebenso vage wie häufig banale Vorkommnisse qua Psychopathologie mit ebenso unklaren wie bekannten pädagogischen Hoffnungen zu verquicken. Genau dieses neue Amalgam von Psychiatrie und Pädagogik untersucht die vorliegende Studie ‹inklusiv› für die Schule und die Sonderschule. Schliesslich prägt das um die Jahrhundertwende entstehende neue ‹pädagogische› Gesundheitssystem die Schule nach wie vor: Die heutigen Bildungssysteme zehren noch immer von diesem Erbe. Da es sich um einen verästelten, vielgestaltigen Wandel handelt, kann die Untersuchung nur einigen wichtigen ‹Symptomen› dieser ‹Infektion› der Pädagogik mit Psychopathologie nachspüren und zeigen, was es bedeutet, wenn Schulen auch als eine Art von Kliniken zu arbeiten beginnen.

Aufbau der Studie

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts begann sich die Schule natürlich nicht allein der «Errettung der modernen Seele» (Illouz 2011) zu verschreiben, sondern es kann insgesamt eine zunehmenden Psychopathologisierung der Gesellschaft beobachtet werden. Auch in den Armeen, Gerichtssälen, Fabriken, in der Kriminologie, der Theologie, in Kunst und Literatur oder beim Umgang mit Armut oder mit Eheproblemen etablierte sich ein neues psychopathologisches «Erzählmuster» (Becker 2002, S. 31). Während diesem ‹psychopathologischen› Wandel für gewisse Bereiche und gewisse Fachrichtungen bereits zahlreiche aufschlussreiche Studien gewidmet wurden und zur Therapeutisierung der Gesellschaft im 20. Jahrhundert bekannte Überblicksstudien vorliegen (zum Beispiel Illouz 2011; Rose 1999; Moskowitz 2001), ist der «Schnittstelle der Psychiatrie zum Schulwesen» bislang kaum grössere Aufmerksamkeit zuteilgeworden (Lengwiler 2000, S. 23). Die vorliegende Studie versucht daher erstmals detailliert für die Schweiz nachzuzeichnen, wie sich die Psychopathologie in der Pädagogik zwischen 1880 und 1940 ‹ausbreitete› und welche Folgen diese neue ‹klinische› Verbindung für die Schule hatte.

Das erste Kapitel gibt einen einleitenden Überblick darüber, wie die Medizin am Ende des 18. Jahrhunderts in die Schule kam und wie sich im 19. Jahrhundert eine sogenannte Schulhygiene etablierte. Zu dieser Zeit fürchtete man gefährliche Schulzimmer mit schlechter Luft, mit ungenügender Beleuchtung etc., welche die Kinder erkranken liessen. Bekannte sogenannte Schulkrankheiten waren Kurzsichtigkeit und Kopfschmerzen. Um die Jahrhundertwende setzte sich dann die Einsicht durch, dass an diesen Übeln die Schule gar nicht schuld sei, und man begann sich daher den Kindern selbst, ihrem Körper und ihrer Psyche, zuzuwenden (Kapitel 1.1). Diese Verschiebung der Wahrnehmung der gesundheitlichen Risiken und Nebenwirkungen der Schule auf die ‹eigenen› somatischen und psychischen Krankheiten der Kinder ging mit einer wichtigen Veränderung der Wahrnehmung psychischer Störungen einher: Um die Jahrhundertwende gesellten sich zu den bekannten Geistes- neue ‹mildere›, modische Nervenkrankheiten wie Hysterie, Neurasthenie oder Nervosität. Der neue Stellenwert der Psychopathologie für die Pädagogik lässt sich daher auch gut an der ‹nervösen› Publikationstätigkeit studieren: Psychische Störungen wurden im Fin de Siècle zu einem beliebten Vortragsthema und fehlten um 1900 in keinem pädagogischen Lexikon mehr (Kapitel 1.2). Die moralischen, therapeutischen und theoretischen Konsequenzen dieses ‹psychopathologischen› Umschwungs der Pädagogik werden mithilfe zweier Fallstudien untersucht. Zum einen liefern nämlich die Erziehungsversuche der Psychiaterin Maria Montessori in ihrer Casa dei bambini in Rom und der Vortrag des Psychiaters Otto Binswanger *Über den moralischen Schwachsinn, mit besonderer Berücksichtigung der kindlichen Altersstufe* eindrückliche Beispiele für die wirkmächtige Verbindung von Pädagogik und Psychopathologie und deren pädagogische Folgen (Kapitel 1.3). Zum anderen lässt sich die zum Teil durchaus zwiespältige ‹psychopathologische› Faszination der Pädagogik auch an ihrer vergleichsweise frühen Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse studieren (Kapitel 1.4).

Während sich das erste Kapitel vor allem für den Wandel von Begriffen und Beschreibungen interessiert, widmet sich das zweite Kapitel Institutionen und Praktiken. Sucht man nämlich nach besonders auffälligen Zeichen der ‹psychopathologischen› Veränderung der Bildungssysteme, dann springen international die Entstehung der sogenannten Hilfsschule am Ende des 19. Jahrhunderts (Kapitel 2.1) und – davon nicht zu trennen – die Durchführung grosser Reihenuntersuchungen, die Anstellung von Schulärzten und nach dem Ersten Weltkrieg von Schulpsychologen ins Auge (Kapitel 2.2). Die Konsequenzen dieses institutionellen Wandels sowie die damit einhergehenden praktischen ‹psychopathologischen› Veränderungen werden wiederum mithilfe zweier Fallstudien untersucht. So wird geprüft, wie die psychoanalytische Pädagogik

ihr neues therapeutisches Wissen und ihre neue analytische Technik pädagogisch einsetzte. Wie ihre Vertreter und Vertreterinnen schon damals wussten, verfuhr die psychoanalytische Pädagogik sehr unfreudsch. Ausserdem zeigen die Debatten der Dreissigerjahre, dass die Hoffnung schon bald wieder verflog, es könne eine wirkliche psychoanalytische Pädagogik geben (Kapitel 2.3). Aber nicht nur die psychoanalytische Pädagogik schlug sich mit der Schwierigkeit herum, eine therapeutische Pädagogik zu entwerfen, sondern auch die Heilpädagogik. So lässt sich am Beispiel der sogenannten Basler Beobachtungsklassen für psychopathische Kinder gut studieren, wozu die Klassen eigentlich eröffnet wurden und was in den Klassen tatsächlich geschah (Kapitel 2.4).

Die Studie, die vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützt wurde, bündelt Resultate, deren erste Ergebnisse schon in verschiedenen Publikationen präsentiert werden konnten.[9] Da die am Ende des 19. Jahrhunderts entstehende ‹Arbeitsgemeinschaft› von Pädagogik und Psychiatrie sich rasch verbreitete und unterschiedliche Formen annahm, musste sich die Untersuchung notgedrungen beschränken. So beschäftigt sie sich vor allem mit der deutschen Schweiz und bezieht Quellen aus dem deutschsprachigen Raum mit ein, da er – sowohl für die Deutschschweizer Pädagogik wie Psychiatrie – bestimmend war. Um eine konkrete Vorstellung davon zu haben, wie der ‹pathologische› ‹Umbau› eines Bildungssystems vonstatten ging und was eine ‹klinische› Pädagogik wirklich bedeutete, wurde für die Fallstudie die Stadt Basel gewählt. In Basel waren die ersten öffentlichen sogenannten Spezialklassen der Schweiz 1888 eröffnet worden. Die Stadt hatte auch schon früh einen hauptamtlichen Schularzt, er nahm seine Arbeit 1913 auf, und 1928 wurde auch einer der ersten Schulpsychologen der Schweiz eingestellt. Überhaupt entwickelte sich Basel in der Zwischenkriegszeit wie andere Städte zu einer «‹Wohlfahrtsstadt›» mit «Pionierfunktion» (Mooser 2000, S. 226, 258). Am Beispiel des ‹fortschrittlichen› Basel lassen sich daher Entwicklungen studieren, die an anderen Orten in der Schweiz erst nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzten.

Die Studie basiert auf einem umfangreichen Korpus pädagogischer Lexika und Zeitschriften, psychiatrischer Handbücher, einschlägiger psychiatrisch-pädagogischer Publikationen und psychoanalytisch-pädagogischer Veröffentlichungen sowie den glücklicherweise umfangreichen Beständen des Staatsarchivs Basel zu Schularzt, Schulpsychologe und den Hilfs-, Förder- und Beobachtungsklassen. Heilpädagogik wie Hilfsschule und Spezialklasse waren zu Beginn des 20. Jahrhunderts gängige Bezeichnungen. Die Studie verwen-

9 Die Arbeit an der Studie wurde durch das Forschungsprojekt «‹Wer ist normal?› Pädagogik und Psychopathologie 1890–1940» (Projektnummer 159340) und durch das NFP-76-Projekt «The ‹Grammar› of Stationary Education in Context» gefördert, welches das Landerziehungsheim Albisbrunn untersuchte (Projektnummer 177436).

det diese Quellenbegriffe. Der bekannte Schweizer Heilpädagoge Heinrich Hanselmann wollte 1941 den «falschen», «unschönen» und «irreführenden» Ausdruck ‹Heilpädagogik› durch «das schlichtere, aber weniger mißverständliche Wort Sondererziehung» ersetzen (Hanselmann 1941, S. 7, 22, 24). Das Vorhaben, das Hanselmann nicht allein verfolgte, scheiterte. Zumindest in der Schweiz hat sich bis heute die Bezeichnung ‹Heilpädagogik› gehalten, die nach wie vor häufig synonym zu Sonderpädagogik verwendet wird (Kronenberg 2016). Aus stilistischen Gründen wird in der Arbeit daher auch Sonderpädagogik für Heilpädagogik verwendet.

Durch ihre Anlage bedingt, ist es ein offenkundiges Manko der Studie, dass sie sowohl die Entwicklungen in der französischen und italienischen Schweiz als auch Transfers zwischen den drei Landesteilen sowie den transnationalen Wandel sträflich vernachlässigt. Eine weitere grosse Unzulänglichkeit der Studie ist, dass sie sich mit den sogenannten Regel- und Sonderklassen beschäftigt, hingegen Heime und Anstalten, die seit einiger Zeit intensiv erforscht werden, nicht einbezieht, obwohl in der Schweiz im 20. Jahrhundert «deutlich über 100 000 Kinder und Jugendliche in Heimen, Anstalten und Pflegefamilien platziert worden sein» dürften (Lengwiler 2018, S. 184). Ein zusätzlicher Mangel der Studie ist es schliesslich, dass sie zwar immer wieder Hinweise zu dem neuen «therapeutischen emotionalen Stil» (Illouz 2011, S. 33) der Pädagogik gibt, aber keine Geschichte der ‹therapeutischen› Gefühle der Pädagogik schreibt (vgl. zum Beispiel Jensen/Morat 2008; Kössler 2008). Trotz dieser offensichtlichen sowie zahlreicher weiterer Beschränkungen vermag die Studie hoffentlich gleichwohl zu zeigen, wie das am Ende des 19. Jahrhunderts entstehende pädagogische ‹Gesundheitssystem› zu funktionieren begann und welche Folgen es hatte. Diesen Vorgang zu verstehen, scheint umso wichtiger zu sein, als das damals entstehende pädagogische ‹Gesundheitssystem› bis heute Bestand hat.

1 Pädagogik und Psychopathologie

> «Kurzsichtige Schüler erhalten ihre Sitzplätze in den vordersten, schwerhörige mindestens in den vordern Bänken. Nervöse und leicht erregbare Kinder sitzen nie an stark hell beleuchteten Plätzen, melancholisch angelegte, auffallend ruhig dasitzende Schüler haben dagegen möglichst den Fenstern nahe Sitze.»
> Dr. med. Traugott Weber-Biehly (1910, S. 26)

1.1 Kranke Körper, kranke Seelen

1.1.1 Medizin und Pädagogik

Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts lässt sich eine rasante Medikalisierung der Gesellschaft beobachten, die auch vor der Schule nicht haltmachte. Bei dieser Entwicklung handelte es sich jedoch gewissermassen um eine «‹zweite Medikalisierung›», der eine «erste Medikalisierungswelle» ab der Mitte des 18. Jahrhunderts vorangegangen war (Bauch 1996, S. 12; vgl. Bauch 1996, S. 21–50): Zu dieser Zeit war «Krankheit» zu einem «politischen Problem» (Frevert 1984) geworden und hatte sich überhaupt die «moderne – und westliche – Art und Weise, den Körper zu verstehen, ihn als ‹eigenen Körper› wahrzunehmen, ihn zu pflegen und ihn zu genießen», entwickelt (Sarasin 2001, S. 32).[1] Schon am Ende des 18. Jahrhunderts hatte daher die Gesundheit von Kindern eine neue pädagogisch-medizinische Bedeutung erlangt (Golob 2010).
Eines der «Übel», das erbittert bekämpft wurde, war die Onanie. Sie nage «an den Wurzeln der Menschheit», lasse nicht nur «Düsternheit, Verdrossenheit und Schlaffheit» zurück, sondern führe auch dazu, dass «Gehirn, Magen, Nerven» angegriffen würden, wie der damals bekannte Pädagoge Christian Gotthilf Salzmann 1785 in seinem Traktat *Über die heimlichen Sünden der Jugend* behauptete (Salzmann 1785/1799, S. [I], 41). Für wie wichtig der Kampf

1 Medikalisierung gehört also wie Alphabetisierung, Bürokratisierung, Demokratisierung, Globalisierung, Mechanisierung, Individualisierung, Industrialisierung, Rationalisierung, Säkularisierung, Urbanisierung etc. zur grossen, groben Modernisierungsbegriffsfamilie. Zur Geschichte der Popularität dieser ‹dynamischen› Begriffe mit Suffix ‹-ung› in der Geschichtswissenschaft vgl. Mathieu 2000; für einen Forschungsüberblick über die Medikalisierung der Schule siehe Petrina 2006; zum schillernden Begriff selbst Busfield 2017.

gegen dieses «Laster» gehalten wurde, auf das übrigens die wenigsten «von selbst» verfielen, sondern das «die meisten» «auf Schulen» lernten (Villaume 1787/1979, S. 23), zeigt sich etwa auch daran, dass in der einflussreichen, von Joachim Heinrich Campe herausgegebenen *Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* 1787 sowohl Johann Friedrich Oests umfangreiches Traktat «Versuch einer Beantwortung der pädagogischen Frage: wie kann man Kinder und junge Leute vor dem Leib und Seele verwüstenden Laster der Unzucht überhaupt, und der Selbstschwächung insonderheit verwahren […]»? (Oest 1787/1979) als auch Peter Villaumes ausführlicher Beitrag «Ueber die Unzuchtsünden in der Jugend» (Villaume 1787/1979) erschien.[2]

Es wurde jedoch nicht nur die anstössige «Selbstschwächung» bekämpft, sondern man versuchte auch sonst die Gesundheit der Kinder zu erhalten. In Schulbüchern finden sich zum Beispiel «Belege» dafür, «daß Prophylaxe im Zahnbereich als besonders wichtig angesehen» wurde (Pöggeler 2000, S. 32). Neben der Dentalhygiene (Faust 1795, S. 65–67, 109–111) widmete sich Bernhard Christoph Fausts erfolgreicher *Gesundheits-Katechismus zum Gebrauche in den Schulen und beym häuslichen Unterrichte* 1794 etwa auch den Fragen, was bei «Wunden, Quetschungen und Geschwüren» zu unternehmen sei, wie gegen Fieber, Masern oder Pocken vorgegangen werden könne und wie Kinder zu ernähren und zu kleiden seien. Einer der Ratschläge lautete etwa, dass Kinder ihre «Köpfe» nicht mit «Mützen und Hüten» bedecken und ihre Schuhe keine Absätze haben sollten. Der Hofrat und Leibarzt warnte unter anderem auch vor der «verdorbenen» Luft in den «Stuben und Kammern» (Dämpfe von «Oehllampen, Talglichter», «vom Bügeln oder Plätten der Wäsche, vom Wollkämmen und von brennenden Holzkohlen») und forderte, dass Kinder viel «körperliche Bewegung» «in freyer Luft» haben und sich «Morgens und Nachmittags», ehe sie in die Schule gingen, das Gesicht waschen und sich kämmen sollten: Man «wird dadurch froher und munterer, und das Lernen wird leichter» (Faust 1795, S. 27, 31, 35, 39, 53, 82). In *Ueber die Einrichtung der Schulen in Rücksicht auf die körperliche Gesundheit der Jugend* setzte sich Carl Christian Ferdinand Weckherlin 1799 auch ausführlich mit der schädlichen «*inneren* Einrichtung der Schulen» auseinander, darunter die «zu frühe Anstrengung zum Lernen», das «anhaltende Sitzen» oder der Unterricht am Abend (Weckherlin 1799, S. 34, 35, 85). Weckherlin liess natürlich auch die «äußere Einrichtung» nicht ausser Acht: Die Schulhäuser sollten viel «frische Luft», ausreichend Licht sowie genügend Platz «zur Erholung» bieten. Es sollte daher «in der Nähe einer Schule» auch nicht erlaubt

2 Zur Geschichte der Onanie siehe zum Beispiel Laqueur 2003; für ein eindrückliches Beispiel dieser pädagogischen Obsession um 1900 siehe Hagner 2010.

sein, «während des Unterrichts eine betäubende oder geräuschvolle Handthierung zu treiben», und «wegen baufälliger Schulhäuser» sei sowieso «die genauste Aufsicht» zu führen (ebd., S. 106, 110, 111). Weckherlin ging auf die der Gesundheit abträglichen «Schulstuben» ein – Luft, Lichtverhältnisse, Vorkehrungen gegen Staub etc. (ebd., S. 112–130) –, beschrieb die heimtückischen Gefahren von «Tischen und Bänken», die zu «Druck auf den Magen» führten und sich «nachtheilig» auf «den geraden Körperbau» auswirkten, und warnte vor den «Schulabtritten», die wegen des «schädlichen Gestankes» «für die Gesundheit» und wegen der Gefahr des «Lasters der Selbstbefleckung» für die «Sittlichkeit» «schädlich» seien (ebd., S. 130–132, 144 f.). Mit solchen Mahnungen war Weckherlin nicht allein. So verlangte etwa der Minister der Helvetischen Republik Philipp Albert Stapfer in seinem «Vorschlag eines Gesetzes für die untern Bürgerschulen» 1799 «für jeden Distrikt einen Arzt», «welcher sich in jeder der vier Jahreszeiten in die Primärschulen des Bezirkes verfüge, um sowohl die Schüler als die Schulgebäude zu untersuchen» ([Stapfer] 1799, S. 93).[3]

Dass sich die Pädagogik am Ende des 18. Jahrhunderts mit der Gesundheit von Kindern zu beschäftigen begann, hing damit zusammen, dass zu dieser Zeit überhaupt die «Eroberung der Gesundheit» (Hudemann-Simon 2000) einsetzte und eine moderne klinische Medizin entstand, die den Körper immer genauer untersuchte. Verbindungen zwischen Symptomen und somatischen Vorgängen wurden hergestellt, Organe, Gewebe und Zellen erforscht: «Le corps est […] appréhendé de façon toujours plus fine et morcelée.» (Faure 2005, S. 24) Um 1820 setzte sich der Gebrauch – eine Art Emblem der modernen Medizin – des Stethoskops durch, um die Mitte des 19. Jahrhunderts verbreitete sich die Verwendung der Anästhesie – zuerst vor allem mithilfe von Äther und Chloroform – und gelang schliesslich mit der Entdeckung der Bakterien ein entscheidender Durchbruch. Mit der Bakteriologie kam ein «nouvel hygiénisme» auf, da der Körper nun gewissermassen von aussen bedroht zu werden schien (ebd., S. 19, 23–25, 29, 45, 47). Diese wissenschaftlichen Entwicklungen gingen sowohl mit einer zunehmenden Professionalisierung der Ärzte als auch mit sich wandelnden Institutionen einher: «Im Laufe des 19. Jahrhunderts fand in den europäischen Ländern eine Revolution des zivilen Krankenhauswesens statt, die aus der ehemaligen Fürsorgeeinrichtung eine rein medizinische Institution werden ließ.» (Hudemann-Simon 2000, S. 115)[4]

3 Eine Übersicht über die umfangreiche deutsche pädagogisch-medizinische Literatur vom Ende des 18. bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts bietet Stroß 2000; zur Entwicklung in Frankreich siehe Parayre 2011; zur Geschichte der Hygiene Sarasin 2001.

4 Für einen Überblick siehe zum Beispiel Grmek 1999; Porter 1997, S. 304–524.

Dass die Gesundheit von Kindern am Ende des 18. Jahrhunderts einen neuen Stellenwert erlangte, hing jedoch nicht allein mit dem Wandel der Medizin zusammen, sondern genauso mit der grundlegenden Veränderung der Schule selbst. Denn in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts fand – neben anderen Revolutionen – auch eine «Bildungsrevolution» (Bosse 2012) statt: Es begannen sich moderne, nationale Bildungssysteme herauszubilden und im 19. Jahrhundert wurden kostenlose, obligatorische Grundschulen eingeführt und weiterführende Schulen ausgebaut.[5] Die Schuldauer wurde kontinuierlich verlängert, eine öffentliche Lehrer- und Lehrerinnenbildung setzte sich durch, Abschlüsse wurden kodifiziert und gegen Ende des Jahrhunderts wurde Pädagogik sogar zu einem universitären Fach: Eine «flächendeckende, zunehmend intensivierte *Verschulung* der Gesellschaft» hatte eingesetzt (Oelkers 1989, S. 6). Nur weil am Ende des 19. Jahrhunderts an vielen Orten die Schulpflicht wirklich durchgesetzt wurde, konnte die Schule zu einem entscheidenden «Ort der Vermittlung von gesundheitsförderlichem Wissen und Verhalten» sowie der medizinischen Untersuchung und Vorsorge werden. Denn dank der Schule konnten nun «nahezu alle Kinder […] und damit – in einer längerfristigen Perspektive – die gesamte Bevölkerung» erreicht werden (Hofmann 2016, S. 12, 14). Gleichzeitig brachte die «obligatorische» Schule, die für «genügenden Primarunterricht» zu sorgen hatte, wie es etwa die revidierte Bundesverfassung von 1874 vorschrieb (Anonym 1874, Art. 27), auch ihre eigenen neuen Schwierigkeiten hervor. Wie die Forschung einhellig hervorhebt, hängen nämlich «the imperatives of compulsory education», «school failure and school dropout» zusammen (Cohen 1999, S. 242 f.). So wurden erst durch die tatsächlich durchgesetzte Schulpflicht Absenzen – die ersten Studien dazu wurden am Ende des 19. Jahrhunderts publiziert (Dunkake 2007, S. 19) –, Schulabbruch und mangelnder Schulerfolg zu sozusagen offiziellen Schwierigkeiten. Die Kinder, die als wenig begabt, als schwierig oder als krank galten, wurden nun zu «Störfaktoren des Volksschulunterrichts» (Ruchat 1999, S. 274), sodass man auch von «Medicalizing Academic Failure» sprechen kann (Meckel 2013, S. 67).[6]

Es waren jedoch nicht nur der Triumph der Medizin und der Siegeszug der Schule, die dazu führten, dass in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Beschäftigung der Pädagogik mit Krankheiten deutlich grössere Ausmasse anzunehmen begann und ein stärkeres institutionelles Gewicht erlangte als je zuvor. Von der einschneidenden Entwicklung der Medizin und dem imposanten Wachstum der Schule ist nämlich nicht zu trennen, dass sowohl Kindheit als auch Gesundheit überhaupt einen neuen Stellenwert in der Gesellschaft erlang-

5 Für einen Forschungsüberblick über die «Universalisierung von Schule» Adick 2008.

6 Siehe zum Beispiel Dekker 1996, S. 263 f.; Hofstetter 2012, S. 32–37; Meckel 2013, S. 67–70; Oelkers 2013, S. 230–232; Read 2004, S. 285 f.

ten. So beschäftigte man sich am Ende des 19. Jahrhunderts mit Kinderschutz, bemühte sich um ein spezielles Kinder- und Jugendstrafrecht, es entstanden die Kinder- und Jugendforschung, die Pädiatrie und die Kinder- und Jugendpsychiatrie.[7] Genauso gewann auch die «Gesundheitspflege» «auf allen Gebieten des Volkslebens» eine neue Bedeutung, wie etwa in einem Vortrag an der Zürcher Schulsynode 1879 betont wurde: «Wie die Hygiene in die Fabriken eingedrungen ist, […] wie sie den Markt inspiziert, Bäcker und Metzger beaufsichtigt, und selbst dem Architekten in die Pläne schaut, so soll sie auch in die Schule eintreten.» (Ernst 1880, S. 1, 2) Einen Eindruck davon, wie wichtig die Hygiene um die Jahrhundertwende geworden war, gibt zum Beispiel der Band *Oeffentliche Gesundheitspflege und Sanitätspolizei* der *Bibliographie der Schweizerischen Landeskunde*. Neben Veröffentlichungen zur «Schulhygiene» führte die Übersicht 1906 auch zahlreiche Publikationen zu «Lebensmittelhygiene und Volksernährung», zur «Bau- und Wohnungshygiene», zu «Kanalisation und Abfuhrwesen», zu «Kinderhygiene und Kinderschutz», zu «Gewerbehygiene und Arbeitsschutz», zur «Gefängnishygiene» oder zur «Hygiene der Wirtschaften und Gasthäuser» auf (Schmid 1906).[8]

Eine eingehende Beschäftigung mit Kindheit und mit Gesundheit kennzeichnete also insgesamt die im Fin de Siècle entstehenden staatlichen «Präventionsregime» (Lengwiler/Beck 2008; vgl. Lengwiler/Madarász 2010). Diese Entwicklung ging mit einer auffallenden «Verwissenschaftlichung des Sozialen» einher, die nicht nur die «dauerhafte Präsenz humanwissenschaftlicher Experten, ihrer Argumente und Forschungsergebnisse in Verwaltungen und Betrieben, in Parteien und Parlamenten» bedeutete, sondern auch die «alltäglichen Sinnwelten sozialer Gruppen, Klassen oder Milieus» erfasste (Raphael 1996, S. 166). Dank Pausenapfel und Pausenmilch, dank Lehrmitteln und Unterricht, dank Ferienkolonien und Schulbädern, dank Schulärzten und Schulpsychologen hatte just die Schule einen nicht zu unterschätzenden Anteil daran, dass die neuen, durchaus «heterogenen und hybriden» hygienischen «Wissenspraktiken» (Lengwiler/Beck 2008, S. 492) sich nicht nur verbreiteten, sondern überhaupt entdeckt, erprobt und entwickelt wurden.

7 Einen Überblick geben zum Beispiel Depaepe 1990; Dudek 1990; Boardman Smuts 2006; Trépanier/Rousseaux 2018; Turmel 2008.

8 Der Band wurde vom Arzt Johann Friedrich Schmid (1850–1916) herausgegeben, er war der erste Leiter des Schweizerischen Gesundheitsamts (1893). Schmid war auch eines der Gründungsmitglieder der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege (1899) und seit der Gründung deren Präsident. Schmid veröffentlichte auch Übersichten über die schulhygienischen Bestimmungen der Schweiz (Schmid 1902; Schmid 1911). Zur Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege siehe Imboden 2003, S. 65–68; Hofmann 2016, S. 49–59.

1.1.2 Schulmedizin

Mit rund hundert Jahren Verspätung ging der Traum des helvetischen Ministers Stapfer, Schulkinder und Schulhäuser ärztlich untersuchen zu lassen, tatsächlich in Erfüllung: In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelte sich eine Schulmedizin im buchstäblichen Sinne. Mit grossem Aufwand wurden nicht nur Kinder, sondern auch die Lichtverhältnisse, sanitären Anlagen, Heizungen etc. in den Schulhäusern untersucht. Für die *Statistik der Schulhygiene in den Primarschulen des Kantons Bern* wurden 1881 unter anderem die Feuchtigkeit, das verwendete Baumaterial, die Art der Bedachung, die Zahl der Stockwerke sowie die Unterkellerung der Schulhäuser erhoben, es wurden die Höhe und die Grösse der Öfen gemessen, die Beleuchtung der Schulzimmer bestimmt sowie die «Zahl, Lage und Himmelsrichtung» der «Aborte» zusammengestellt (Chatelanat 1881, S. 3–6, 10, 29, 35). An der Landesausstellung in Bern konnten 1914 auch «les poussières recueillies dans les salles d'écoles» bestaunt werden: «[Les] recherches […] ont mis en évidence, une fois de plus, le danger de ces poussières – habitat d'innombrables micro-organismes – et la nécessité de les éloigner non par un balayage à sec, qui ne fait que les déplacer pour les répandre dans l'atmosphère, mais par un balayage humide.» (Carrière/Schaffer 1917, S. 104)

Wegen des «anhaltenden Sitzens» im «Staub», wegen der durch «mangelhafte» «Ventilation» «verdorbenen Luft» und wegen der zugleich «zugigen Fenster und Thüren» wurde vermutet, dass der Schulbesuch Skrofulose und Lungenschwindsucht begünstige (Virchow 1869, S. 461–463). Auch darüber, wie die Schulbänke beschaffen sein mussten, um Haltungsschäden zu verhindern, und welche Schreibhaltung die vorteilhafteste sei, wurde ausgiebig gestritten:[9] «Nicht nur wenige unter den Aerzten, welche sich speciell mit der Schulfrage beschäftigt haben, und eine grosse Zahl von Orthopäden halten die Meinung aufrecht, dass die Schule einen grossen Theil der Schuld an der Hervorbringung von Verkrümmungen der Wirbelsäule trage» (ebd., S. 456), wie der bekannte Medizinprofessor und Politiker Rudolf Virchow in seiner für die preussische Regierung verfassten «Uebersicht» «Ueber gewisse, die Gesundheit benachtheiligende Einflüsse der Schulen» hervorhob (ebd., S. 447).

Es wurde jedoch nicht nur die schädliche Wirkung der Schulhäuser erforscht, sondern die «*Schul-Pathologie*» (Virchow 1869, S. 466) untersuchte genauso sorgfältig auch die abträglichen Folgen des Unterrichts selbst. So galt es etwa als erwiesen, dass gerade der Unterricht an den Gymnasien zu einer sogenannten Überbürdung führe (Oelkers 1998; Whittaker 2013). An dieser Debatte

9 Heller 1988, S. 83–101; Kost 1985, S. 69–192; Vigarello 1978/2018, S. 244–261.

beteiligten sich auch die Koryphäen der damaligen Psychiatrie wie Emil Kraepelin (1897) mit *Zur Überbürdungsfrage* oder August Forel (1908) mit *Die Gehirnhygiene der Schüler*. Neben der Überbürdung und den Verkrümmungen der Wirbelsäule waren weitere bekannte «*Schulübel*» und «*Schulkrankheiten*» (Virchow 1869, S. 448) Kurzsichtigkeit, Kopfschmerz und Nasenbluten. Solche «Kongestionen nach dem Kopf» stellten sich beim Unterricht ein, da «ein jedes Organ, welches in Tätigkeit tritt, alsbald blutreicher wird», was «ohne Zweifel» eben auch auf das Gehirn, «die Akropolis des menschlichen Geistes», zutreffe: «Starker Blutzudrang zum Gehirn […] ruft Kopfschmerz hervor», mit «der Fluxion des Blutes zum ganzen Kopf findet zugleich eine solche nach der Schleimhaut der Nase statt. Daher ist Nasenbluten eine bei Schülern nicht selten zu beobachtende Erscheinung», wie im Band *Schulgesundheitspflege* des *Handbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen* 1904 unterstrichen wurde (Kotelmann 1904, S. 92, 119, 120). Am Collège municipal de Neuchâtel etwa litten 1864 etwa im Durchschnitt 40 % der zwischen 7 und 16 Jahre alten Schüler und Schülerinnen an Kopfschmerzen und 21 % an Nasenbluten (Guillaume 1864, S. 77). Wenn man davon ausging, dass eifriges Nachdenken Nasenbluten und Kopfschmerzen verursachte, dann lag auch die Vermutung nahe, dass sie wie «die durch Überbürdung verursachte Schulnervosität» besonders an «höheren Schulen» aufträten (Poelchau 1926, S. 119). Schon damals wurden daher auch grosse Reihenuntersuchungen durchgeführt. 1867 veröffentlichte etwa der Breslauer Augenarzt Hermann Cohn seine einflussreiche Studie *Untersuchungen der Augen von 10060 Schulkindern nebst Vorschlägen zur Verbesserung der den Augen nachtheiligen Schuleinrichtungen* (Cohn 1867) und 1889 erschienen die *Schulhygienischen Untersuchungen* des Stockholmer Physiologen Alex Key. In seinem vier Jahre zuvor auf Schwedisch veröffentlichten «bahnbrechenden Werk» – so die Vorbemerkung –, einem «Gutachten des Schulkomitees» (Burgerstein 1889, S. III), erörterte Key die Ergebnisse von Untersuchungen, die an rund 11 000 Schülern vorgenommen wurden (Key 1889, S. 25). Die einzelnen Kapitel widmeten sich unter anderem der Kurzsichtigkeit, dem «Vermögen der Schüler, dem Unterricht zu folgen», oder den Schullokalen.

Am Ende des 19. Jahrhunderts wurden auch erstmals Schulärzte – zuerst im Nebenamt – eingestellt; wobei die Bezeichnung ‹Schularzt› 1877 geprägt worden sein soll (Poelchau 1926, S. 1; Walther 1937, S. 7).[10] In den 1880er-Jahren war in Basel und Lausanne schon je ein Schularzt im Nebenamt tätig: «Eine mehr oder weniger flächendeckende schulärztliche Überwachung in allen Kan-

10 Für einen Überblick über die Geschichte der Schulhygiene und einen Forschungsüber. blick siehe Imboden 2003, S. 9–64; Hofmann 2016, S. 29–69; Umehara 2013, S. 11–41.

tonen kam [jedoch] erst im Zug des 1929 in Kraft gesetzten Tuberkulosegesetzes zustande.» (Imboden 2003, S. 46) Die Entwicklung einer solchen Schulmedizin avant la lettre ging, wie auch sonst in der Wissenschaft üblich, mit der Gründung neuer Gesellschaften, der Veranstaltung eigener Kongresse und dem Erscheinen spezialisierter Zeitschriften einher. So fand der erste internationale Kongress für Schulhygiene 1904 in Nürnberg statt (Hofmann 2016, S. 59–69), die deutsche *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege* wurde 1888 gegründet, der erste Jahrgang des *Jahrbuchs der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege* wurde 1900 publiziert, das französische Pendant *L'hygiène scolaire* wurde 1903 veröffentlicht, *School Hygiene*, die Zeitschrift der American School Hygiene Association, erschien erstmals 1908.[11] Aber nicht nur Schulärzte, sondern auch Schulzahnärzte nahmen ihre Arbeit auf. Die weltweit erste Schulzahnklinik wurde 1902 in Strassburg eröffnet, in der Schweiz wurde die erste Schulzahnklinik 1905 in Luzern eingerichtet (ebd., S. 167 f.). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden in der Schweiz dann auch die ersten Schulärztinnen und Schulzahnärztinnen angestellt (ebd., S. 151–155, 180–183).

Um 1900 kam es zu einem wichtigen Wandel in der Wahrnehmung der sogenannten Schulkrankheiten. Zum einen veränderte sich ihre Ätiologie grundlegend und zum anderen wurden nicht mehr nur die Körper krank. In seinem umfangreichen *Handbuch der medizinischen Statistik* ging Friedrich Prinzing 1906 auf verschiedene internationale Erhebungen ein, welche die «Gebrechen» und die «Erkrankungshäufigkeit» der Schulkinder untersuchten (Prinzing 1906, S. 93, 97). In Übereinstimmung mit der schulhygienischen Forschung der Dekaden zuvor warnte der Arzt davor, dass die Schule ein ernsthaftes Gesundheitsrisiko darstelle: «Der Eintritt in die Schule ist ein wichtiger Abschnitt im Leben des Kindes. Das Kind kommt in Lebensbedingungen, die seiner Gesundheit zweifellos nicht zuträglich sind; der dauernde Aufenthalt in geschlossenen, oft überfüllten Räumen kommt da in erster Linie in Betracht; auch da, wo gute Schulzimmer bereitgestellt sind, ist die Luft oft sehr stark verdorben, da vielen Lehrern infolge jahrelangen Aufenthalts in den Schulräumen die Empfindung für die schlechte Luft und den unangenehmen Geruch fast vollständig abhanden gekommen ist.» (ebd., S. 93 f.). Solche Warnungen vor gefährlichen Schulzimmern, schlechter Luft etc. verloren zu Beginn des 20. Jahrhunderts jedoch langsam an Bedeutung. Während man in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vor allem versucht hatte, die «eigentlichen *Schulkrankheiten*», «die Scoliosen, die Kurzsichtigkeit und die Blutarmut» sowie «Kopfschmerz» oder «habituelles Nasenbluten» (Prinzing 1906, S. 95) zu kurieren, indem man die Schule

11 Zur Geschichte der Schulärzte und -ärztinnen in Frankreich, Deutschland, Grossbritannien, der Schweiz und den Vereinigten Staaten siehe Harris 1995; Heller 1988; Hofmann 2016; Imboden 2003; Meckel 2013; Parayre 2011; Zottos 2004.

verbesserte – mehr Licht, mehr Luft, mehr Pausen, bessere Bänke etc. –, setzte sich um die Jahrhundertwende allmählich die Einsicht durch, dass an diesen Übeln die Schule gar nicht schuld sei.[12] So hob der Arzt Gustav Poelchau 1926 in seiner *Anleitung für die schulärtzliche Tätigkeit* hervor: «Den Begriff der Schulkrankheiten in dem früher üblichen Sinne, daß man darunter Krankheiten verstand, welche durch die Schule hervorgerufen waren, wird man daher jetzt im allgemeinen fallen lassen müssen und unter Schulkrankheiten solche Krankheiten verstehen müssen, welche besonders in den Jahren der Schulpflicht auftreten und für den Schulbetrieb von Wichtigkeit sind, da sie einerseits das gute Fortkommen des einzelnen Kindes behindern, andererseits aber auch für die Mitschüler des Kindes eine Ansteckungsgefahr bedeuten können.» (Poelchau 1926, S. 98) Mit diesem «Perspektivwechsel» (Imboden 2003, S. 55) veränderte sich auch die Aufgabe der Schulhygiene. War bislang sozusagen vor allem die Schule ärztlich betreut worden, waren die übermüdeten Schulkinder mit ihren schlechten Augen, krummen Rücken, blutenden Nasen etc. gewissermassen die Symptome einer kranken Schule gewesen, deren ungesunde Bänke, pathogene Architektur, gesundheitsgefährdende Lektionen etc. geheilt werden mussten, begann man sich nun den Kindern selbst zuzuwenden: Aus «dem *Schularzt*» wurde «der eigentliche *Schülerarzt*» (Walther 1937, S. 10).

Zur selben Zeit fand ein zweiter bedeutsamer Wandel statt. Um 1900 stand nämlich nicht mehr nur die Gesundheit des Körpers auf dem Spiel, sondern neu auch die der Seele. Das «nervöse Jahrhundert» (Mantegazza [1888]) brach an, in dem die Psychopathologie die Irrenhäuser verliess und nicht zuletzt auch in die Schulhäuser gelangte. Schulhygiene wurde nun mehr und mehr und mit weitreichenden Folgen bis heute auch zur «psychischen Hygiene» (Zulliger 1938). Nach «dem Zeitalter der bewußten *Körperpflege*» begann «das Zeitalter der nicht minder bewußten und durchorganisierten *Nervenpflege*» (Müller-Claudius 1928, S. 78). Wie ein Kinderarzt spottete, gehörte «es fast zu Pflichten eines ‹gesellschaftsfähigen› modernen Menschen, etwas mehr oder weniger nervös zu sein» (Neter 1933, S. 24). So wurden die altbekannten Schulleiden «Kopfschmerz oder Kopfdruck» nun nicht mehr unbedingt durch zu viel Nachdenken oder zu langes, angestrengtes Starren an die Wandtafel verursacht, sondern konnten sich als «wesentliche Erscheinungen der reizbaren Nervenschwäche», der «Neurasthenie», erweisen (Wildermuth 1904, S. 50).

In einem halben Jahrhundert hatten sich jedoch nicht nur bekannte Krankheiten in möglicherweise ‹nervöse› Leiden verwandelt, sondern auch ‹Sünden› erwiesen sich nun meistens weniger als moralisches Vergehen denn als «pathologische Erscheinung» (Wunderle 1917, Sp. 299). So wurde in der

12 Imboden 2003, S. 48–50; Hofmann 2016, S. 83–89; Umehara 2013, S. 39 f.

Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien ‹Verstocktheit› 1866 noch als «sittliche Verwirrung» aufgefasst (Anonym 1866, S. 567): «Es gibt […] in jedem Orte ein oder das andere Kind aus zerrütteten Familien, welches sittlich verwahrlost und für heilsame Ermahnung unzugänglich geworden ist. Es weiß bereits von schweren Verschuldungen gegen Keuschheit, von Mißhandlungen anderer Kinder, von Schadenfreude, Thierquälerei, Dieberei etc. Es zeigt keine Empfindung der Reue bei Zurechtweisungen, die ihm ertheilt werden, es bleibt kalt theilnamlos.» (Anonym 1866, S. 568) Kindern mit einem «verstockten Herzen» zu helfen, sei daher nicht ganz einfach. So dürfe der «Lehrer» zwar «den Glauben nicht fallen» lassen, «daß die Hilfe möglich sei; aber er darf auch nicht glauben, daß eine solche eintreten werde ohne Dazwischenkunft der göttlichen Gnade». Der «Lehrer» werde daher «für ein solches Kind um die Gnade Gottes flehen. Sodann bedenke er, daß die Verstocktheit entweder die Folge einer schlechten irreligiösen Erziehung» sei oder sich «aus einer Gewohnheitssünde herausgebildet» habe (Anonym 1866, S. 568). Fünfzig Jahre später wurde im ebenfalls katholischen *Lexikon der Pädagogik* beim Lemma ‹Verstocktheit› auf den Eintrag ‹Ungehorsam› verwiesen. Zwar konnte Verstocktheit nach wie vor «eine Sünde gegen den Hl. Geist» sein, als «höchster Grad» des Ungehorsams erwies sie sich nun jedoch fast immer als ein psychopathologisches Symptom: «In den meisten Fällen, wo sich äußerlich das Bild solcher Verstocktheit eines Knaben od. eines Mädchens bietet, wird sich [jedoch] der Verdacht regen müssen, ob man es hier nicht mit einer pathologischen Erscheinung zu tun habe. […] Unter den Idioten […] gibt es solch ‹bösartige›, störrische Individuen; bei der *Dementia praecox* […] kann der oft auftretende Negativismus […] zuweilen auch unter dem Bilde der Verstocktheit sich darstellen. Schließlich ist gerade die sittliche ‹Gefühlslosigkeit› ein Hauptmerkmal der sog. *Moral insanity.*» (Wunderle 1917, Sp. 299 f.)

1.2 Popularisierung der Psychopathologie

1.2.1 Neue Nervenkrankheiten

Das Leben in einem reichen Haus in einer deutschen Grossstadt konnte im 19. Jahrhundert so kultiviert sein, dass das Verhalten eines armen, einfachen «Wesens» aus «den hohen, reinen Bergregionen» der Schweiz «nicht zu verstehen» war, «wenn nicht aus dem Einen Punkte, daß es Anfälle von völliger Verstandesgestörtheit» habe. Fräulein Rottenmeiers Diagnose erwies sich bekanntlich als falsch. Schon der besorgte Herr Sesemann kam zum Schluss, dass

das Kind sich «in einem normalen Zustand» befinde.[13] Heidi entpuppte sich tatsächlich als eine jener «bekannten» «Gestalten», die «wie ein idealer Hauch», der «reinen Bergluft entsprossen, sozusagen ohne die Erde zu berühren, durch das Leben gehen», von denen Rottenmeier «so oft gelesen» hatte ([Spyri] 1880, S. 142, 143, 148). Und so ereignen sich in *Heidi's Lehr- und Wanderjahren* (1880) und deren Fortsetzung *Heidi kann brauchen, was es gelernt hat* (1881) auch Wunder von fast biblischem Ausmass: Lahme können gehen, Alte lernen beten und Junge lesen.

«Gestörtheit des Verstandes» ([Spyri] 1880, S. 143) war nun nichts, was erst am Ende des 19. Jahrhunderts aufkam, wie gern zur selben Zeit betont wurde: «Die wissenschaftliche Kenntnis und rationelle Beurteilung von Geisteskrankheiten reicht bis weit in das Altertum zurück.» (Hirsch 1893, S. 623) Man griff auf ein bekanntes, klassisches Muster der historischen Entwicklung zurück, das nicht nur in der Geschichte der Psychiatrie Anwendung fand. So ging man von einem ersten «Aufschwung» der Psychiatrie in der Antike bei den «bedeutenden griechischen und römischen Aerzten» aus, danach soll ein «erheblicher Rückschritt» im Mittelalter mit seiner «verblendeten Priesterschaft» stattgefunden haben, schliesslich wurde im 15. Jahrhundert langsam das «Morgenroth einer neuen glücklicheren Zeit» erkennbar, die am Ende des 18. Jahrhunderts tatsächlich anbrach (Griesinger 1892, S. 12, 19). Es wurde also ein «zwar langer und schwerer, jedoch siegreicher Kampf» geschildert, «den Wissenschaft und Humanität mit Irrthum, Rohheit und Aberglauben führten» (Krafft-Ebing 1893, S. 34).[14] Bei dieser Art heroischer Geschichtsschreibung handelt es sich um einen für die damalige Zeit typischen Versuch, die eigene Profession zu nobilitieren. Schliesslich entstanden die moderne Psychiatrie wie die moderne Medizin erst langsam am Ende des 18. Jahrhunderts. Auch der Begriff ‹Psychiatrie› stammt übrigens aus dieser Zeit: Er lässt sich im Deutschen erstmals 1808 nachweisen (Glatzel 1989a, Sp. 1570). Der Begriff ‹Psychopathologie› kam rund fünfzig Jahre später auf und erst um die Jahrhundertwende erlangte «die Psychopathologie Unabhängigkeit von der somatischen Pathologie» (Glatzel 1989b, Sp. 1685, 1686). Um 1800 begann das «alte Zucht- und Tollhaus» langsam «in seine Komponenten» zu zerfallen (Ralser 2010, S. 151): Es waren Anstalten entstanden, in denen ‹Irre› gesondert kuriert wurden. Allmählich setzte sich die Auffassung durch, «dass Geistesstörungen Krankheiten» seien, «die der Arzt zu behandeln» habe (Kraepelin 1903, S. 2). So «wuchs» die Psychiatrie im 19. Jahrhundert langsam «in die Medizin hinein» (Blasius 1994, S. 47 f.) und Fachvereinigungen und spe-

13 Heidi leidet später, wie ein Arzt diagnostiziert, an Heimweh ([Spyri] 1880, S. 191). Siehe Brauer 2014.

14 Siehe Griesinger 1892, S. 10–38; Hirsch 1893, S. 623–637; Kirchhoff 1892, S. 256–280; Kraepelin 1903, S. 1–3; Krafft-Ebing 1893, S. 33–44; Jolly 1914, S. 1–40.

zialisierte Journale wie die *Annales médico-psychologiques* (1843), *The Journal of Mental Science* (1853) oder das *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten* (1868) wurden gegründet. Am Ende des Jahrhunderts hatte sich die Psychiatrie an den Universitäten etabliert und war Teil der ärztlichen Ausbildung geworden. Für Schweizer Ärzte wurde der Unterricht in Psychiatrie 1888 obligatorisch, im Deutschen Reich wurde Psychiatrie 1904 Teil des Staatsexamens (Bernet 2013, S. 83). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden international zahlreiche neue Anstalten und Kliniken gebaut. In der Schweiz nahm zwischen 1845 und 1912 «die Zahl der in öffentlichen Anstalten versorgten Geisteskranken im Verhältnis zur Wohnbevölkerung um mehr als das 10fache, in den 30 Jahren von 1880–1910 gerade um das Doppelte» zu: «Während es 1845 einen Anstaltspatienten auf 5000 Einwohner traf, kam im Jahre 1880 einer auf 800 Einwohner, 1900 etwas mehr als einer auf 500 und 1910 einer auf 400 Einwohner.» (Koller 1914, S. 124 f.) Die Anstalten waren jedoch nach wie vor häufig überfüllt und die Pflege zu Hause weitverbreitet. So hielt *Die Zählung der schwachsinnigen Kinder im schulpflichtigen Alter* 1897 fest, dass nur 8,5 % der Schweizer Kinder, die als hochgradig schwachsinnig galten, in einer Anstalt untergebracht waren. Entgegen dem Wunsch der Initianten der Zählung «verblieben» die «abnormen Kinder» zum grossen Teil «im Elternhaus» (Statistisches Bureau 1900, S. 3, 7 f.). Die Eltern waren «nicht selten voreingenommen» «gegen eine Anstaltsbehandlung» (Ziehen 1902, S. 56).[15]

Um 1900 begann die Psychiatrie, die im Jahrhundert zuvor vor allem Anstaltspsychiatrie war, mehr und mehr die engen Grenzen der sogenannten Irrenhäuser zu überwinden: Die forensische Psychiatrie, die Militärpsychiatrie und die Kinder- und Jugendpsychiatrie entstanden.[16] Diese Vergrösserung des überkommenen Arbeitsgebietes war nur möglich, weil auch neue Störungen behandelt wurden. Zu den bekannten Geistes- gesellten sich neue Nervenkrankheiten wie Hysterie, Neurasthenie oder Nervosität: Der «Aufstieg der Neurose […] als ‹kleiner Wahnsinn› im Verhältnis zum ‹großen› der Psychose» begann (Ralser 2010, S. 9). Um diese neuen Formen des alltäglichen ‹Wahnsinns› hatten sich bezeichnenderweise zunächst Neurologen wie George Miller Beard, Jean-Martin Charcot oder Sigmund Freud gekümmert: «Ohne unhöflich sein zu wollen, kann man sagen, die Psychiater haben diese Zustände wohl verstanden, aber nicht behandelt, und die Neurologen haben sie behandelt, aber meist

15 Für einen Überblick über die Geschichte der Psychiatrie in der Schweiz siehe Bernet 2013, S. 33–155; Luchsinger 2016, S. 147–207; Meier et al. 2007, S. 47–114; Ritter 2009, S. 59–103. In der Schweiz setzte sich im Gegensatz zum Deutschen Reich «das Modell der von der Anstalt losgelösten Universitätsklinik» nicht durch (Meier et al. 2007, S. 54), zur deutschen Entwicklung siehe Engstrom 2003.

16 Für die Schweiz siehe Germann 2004; Lengwiler 2000; Schaffner-Hänny 1997; Zürrer-Simmen 1994.

nicht verstanden», wie der Nervenarzt Ludwig Frank – ein ehemaliger Assistent Auguste Forels am ‹Burghölzli› – in einem Vortrag vor Psychiatern 1909 in Zürich stichelte (Frank 1910, S. 4). Um 1900 stand die Psychiatrie mit der Neurologie «in einem ambivalenten Doppelverhältnis von Konkurrenz und Kooperation» (Bernet 2013, S. 148).

Die Ausdehnung der Psychopathologie vom Geist auf die um die Jahrhundertwende allgegenwärtigen Nerven ging auch mit neuen Ätiologien und neuen Therapien einher. So setzte sich die Überzeugung durch, dass – so etwa *Meyers großes Konversations-Lexikon* 1906 – die «Krankheitsgruppe» der Neurosen nicht an «greifbaren anatomischen Veränderungen des Nervensystems» zu erkennen sei, «sondern lediglich aus *funktionellen* Störungen des Seelenlebens» bestehe ([Meyer] 1906, S. 526). Da bei solchen «Nervenerkrankungen» eben «nur die Tätigkeit, die Funktion der Nerven gestört» und «eine organische Erkrankung im Körper auszuschließen» war, führte man für sie auch «den Namen ‹*Psychoneurosen*› ein, d. h. Nervenkrankheiten, welche durch die Beteiligung der Seele ausgezeichnet sind» (Bergmann 1913a, S. 17). Wenn Neurosen jedoch – und dasselbe begann man auch für gewisse Psychosen zu vermuten – hauptsächlich «durch die Beteiligung der Seele» verursacht wurden, dann lag es nahe, dass die «Heilbehandlung» – so das *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* 1932 – ebenfalls nur «auf seelischem Wege» zustande kommen konnte (Legewie 1932c, Sp. 654): Der Aufschwung der neuen, ‹milderen› Nervenkrankheiten und die Blüte der Psychotherapien fielen zusammen. Unter «psychotherapeutische Verfahren» führte etwa Leopold Löwenfelds *Lehrbuch der gesammten Psychotherapie* 1897 «psychische Gymnastik», «Suggestivbehandlung», die «Breuer-Freud'sche kathartische Methode», «Emotionstherapie» sowie «Wunder-, Glaubens und Gebetkuren» auf (Löwenfeld 1897; siehe auch Birnbaum 1927). Die englische Bezeichnung «psycho-therapeutics» war 1872 geprägt worden, danach hatte sich der Ausdruck schnell im Französischen und im Deutschen verbreitet (Carroy 2000, S. 11; Shamdasani 2005, S. 2). 1892 begann die *Zeitschrift für Hypnotismus, Suggestionstherapie, Suggestionslehre und verwandte psychologische Forschung* zu erscheinen, zu deren Mitherausgebern bis 1895 Freud zählte (Schröder 1995, S. 103), 1909 wurde der erste Jahrgang der *Zeitschrift für Psychotherapie und medizinische Psychologie* veröffentlicht. Im selben Jahr wurde auf Anregung Forels auch die Internationale Gesellschaft für medizinische Psychologie und Psychotherapie gegründet, die sich vor dem Ersten Weltkrieg zu vier Tagungen traf (ebd., S. 95–97).[17] Die zweite Tagung fand im Herbst 1912 in Zürich statt, an der unter anderen Alfred

17 Eine Übersicht über die Geschichte der Psychiatrie bieten zum Beispiel Brink 2010; Bernet 2013, S. 33–107; Dowbiggin 2011; Foucault 2003; Martynkewicz 2013; Porter 2002; Radkau 1998; Schröder 1995; Shorter 1997.

Adler, Ludwig Binswanger und Ernest Jones teilnahmen. Der Tagungsort war wohlgewählt, denn die Stadt an der Limmat war eine der wichtigen internationalen Drehscheiben geworden, über die sich das «neue Programm» «einer sozialpsychologischen Sicht auf psychische Krankheit» verbreitete (Bernet 2013, S. 12). Eugen Bleuler, Ordinarius für Psychiatrie und Direktor der Zürcher ‹Irrenanstalt Burghölzli›, der diese Entwicklung massgeblich vorantrieb und der auch der Vorsitzende der Tagung war, eröffnete den Kongress mit einem Vortrag über «Das Unbewußte». Bleuler sprach über «Komplexe», die «*Verdrängung*» und Freud: «Unter den Komplexen, die in unserer Kultur mit Vorliebe verdrängt werden, befinden sich namentlich *sexuelle*» (Bleuler 1913, S. 91). Für Bleuler bestand «der größte methodologische Fortschritt» der Medizin in der Erkenntnis, dass «zwischen dem Heilmittel und dem Erfolg die Psyche eine Kette der wichtigsten Teilursachen bildet». So sei Psychotherapie endlich «*zu einer Wissenschaft*» geworden (Bleuler 1919, S. 47, 48).[18]
Das neue ‹neurotische› Wachstum der Psychiatrie lässt sich auch gut an deren Lehrbüchern ablesen. Nur schon die Durchsicht der Inhaltsverzeichnisse verrät die zunehmende Bedeutung, welche die «Psychopathologie des Alltagslebens» (Freud 1904/1955) erlangte. Wilhelm Griesingers einflussreiche *Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten* behandelte zum Beispiel bis zur vierten Auflage 1876 – klassische Anstaltspsychiatrie – Hypochondrie, Melancholie, Schwermut, Tobsucht, Wahnsinn, Idiotismus und Kretinismus. «Gänzlich umgearbeitet und erweitert», wies die fünfte Auflage 1892 zusätzlich eine «Abtheilung» zu den «Psychoneurosen» Hysterie und Neurasthenie auf (Griesinger 1876; Griesinger 1892). Sowohl solche Psychoneurosen als auch Perversionen durften am Ende des 19. Jahrhunderts in keiner Übersichtsdarstellung mehr fehlen. Richard von Krafft-Ebing, der den Begriff «Masochismus» geprägt hatte und dessen *Psychopathia sexualis* ein internationaler Bestseller wurde (Sigusch 2008, S. 175–193), ging in seinem *Lehrbuch der Psychiatrie* unter anderem auf Zwangsvorstellungen, auf das «Irrsein der Hysterischen», «hypnotische Suggestivbehandlung» oder – wenig erstaunlich – auf «Anomalien des Geschlechtstriebs» ein (Krafft-Ebing 1893). 1895 veröffentlichte Krafft-Ebing auch die Monografie *Nervosität und neurasthenische Zustände* (Krafft-Ebing 1895). Das von Otto Binswanger und Ernst Siemerling (1904) herausgegebene *Lehrbuch der Psychiatrie* wies ein Kapitel «Die hysterische Seelenstörung» auf,

18 Zahlreiche später bekannte Psychoanalytiker – unter anderen auch Sigmund Freuds zeitweiliger Kronprinz Carl Gustav Jung – und einflussreiche Schweizer Psychiater arbeiteten bei Bleuler am ‹Burghölzli›. Als einer der ersten Leiter einer psychiatrischen Klinik interessierte er sich für Psychoanalyse. Zur Zürcher Psychiatrie und zu Bleuler siehe Bernet 2013; Meier et al. 2007; zur Geschichte der Psychoanalyse in der Schweiz Fischer 2013.

das August Cramer beisteuerte, während Emil Kraepelin (1904) in seinem einflussreichen *Lehrbuch* unter anderem die «hysterische Persönlichkeit», Nervosität, Zwangsvorstellungen, Phobien, «geschlechtliche Verirrungen», worunter Exhibitionismus, Fetischismus, Masochismus, Sadismus oder «conträre Sexualempfindungen» fielen, und «psychopathischen Persönlichkeiten» wie «geborene Verbrecher» oder «krankhafte Lügner und Schwindler» behandelte.[19] Auch in Kraepelins (1901a) *Einführung in die psychiatrische Klinik* waren drei «Vorlesungen» dem «hysterischen Irrsein», den «Zwangsvorstellungen, Zwangsbefürchtungen» und den «krankhaften Persönlichkeiten» gewidmet. In seinem gefeierten *Lehrbuch* erörterte auch Bleuler (1916) die «nervöse Erschöpfung», Hysterie, Nervosität, Zwangsneurose, die «geschlechtlichen Verirrungen» sowie die «psychopathischen Persönlichkeiten».[20]

Am Ende des 19. Jahrhunderts begann sich also der «psychiatrische Blick auf Formen abweichenden Verhaltens» zu verlagern, «die bisher nicht als krankhaft gegolten hatten», und es kam zu einer eindrücklichen «Vervielfachung psychiatrischer Spezialdiagnosen» (Bernet 2013, S. 74). Johanna Spyris «Geschichte für Kinder» war somit auf der ‹diagnostischen› Höhe ihrer Zeit, wenn darin erwogen wird, ob Heidi ‹gestört› sei oder sich «in einem normalen Zustand» befinde. Nur schon Spyris Wortwahl ist verräterisch, denn bereits im bekanntesten deutschen Bildungsroman, auf den der Titel *Heidi's Lehr- und Wanderjahre* anspielte, zeigt der Harfner zwar «deutliche Spuren des Wahnsinns» (Goethe 1796/1998, S. 335), aber weder in *Wilhelm Meisters Lehrjahren* (1796) noch in dessen *Wanderjahren* (1821) fällt der Begriff ‹normal›. Dieser Terminus setzte sich im Deutschen wie auch im Englischen und Französischen erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts durch.[21] Ausserdem ist es kein Zufall, dass in den *Lehrjahren* ein «unglücklicher Alter» (ebd.) und eben nicht wie in *Heidi* ein Kind sich als möglicherweise anormal erweist. Auch in dieser Hinsicht war Spyri auf dem neusten psychopathologischen Stand. Denn erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann man in das «weithin unerforschte Niemandsland» der

19 Richard von Krafft-Ebings und Emil Kraepelins Lehrbücher erschienen in mehreren Auflagen und wurden auch übersetzt; an den Auflagen liesse sich das ‹neurotische› Wachstum der Psychiatrie ebenfalls gut untersuchen: Krafft-Ebings *Lehrbuch* wurde zum ersten Mal 1879 publiziert, es enthielt schon ein Kapitel zum «hysterischen Irrsein» (Krafft-Ebing 1879). Die siebte Auflage des *Lehrbuchs* erschien 1903. 1883 veröffentliche Kraepelin sein *Compendium der Psychiatrie*, das ab der zweiten Auflage den Titel *Lehrbuch* trug. Auch das *Compendium* behandelte schon hysterische Dämmerzustände und «neurasthenische Zustände» wie Grübelsucht, Zwangsimpulse etc. (Kraepelin 1883). 1927 erschien die neunte Auflage von Kraepelins *Lehrbuch*.

20 Siehe auch Jolly 1914; Kirchhoff 1892; Pilcz 1904; Scholz 1892; Wernicke 1900; Weygandt 1902. Zur Geschichte der Lehrbücher, die Gattung etablierte sich Ende des 19. Jahrhunderts, und zu den verwendeten Erzähltechniken siehe Wübben 2013.

21 Carson 2003, S. 86; Ritter 1984, Sp. 922–927.

«psychischen Störungen des Kindes- und Jugendalters» vorzustossen (Nissen 2005, S. 363; vgl. Arveiller 2006).
Genauere Angaben über die Häufigkeit psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen zu erhalten, ist äusserst schwierig. In «Schule und Nervenkrankheiten» wertete Hermann Wildermuth, dessen Patienten «meist aus dem Mittelstand» stammten, 1904 14 Jahre Tätigkeit als «Nervenarzt» in Stuttgart aus (Wildermuth 1904, S. 50). Die «Nervenkranken im Alter von 8–18 Jahren» (360 Fälle) verteilten sich in seiner Praxis ungefähr gleichmässig auf die Geschlechter und die drei «Krankheitsformen» neurasthenische Zustände, Hysterie und Geistesstörungen (ebd., S. 50, 52, 55). Wildermuth beobachtete Hysterie sowohl auf dem Land (*hysterica rustica*) als auch bei den weniger Gebildeten: «Die Hysterie betrifft keineswegs mit Vorliebe die gebildeten Stände. Sie findet sich im weltentlegenen Dorf wie in der Großstadt.» (Ebd., S. 50, 52) Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war die «‹Demokratisierung› der Nervosität» abgeschlossen, die Stadt und Land, «Kommerzienräte und Arbeiter, Männer und Frauen, Deutsche und Juden» (Radkau 1998, S. 218, 297) und eben auch Kinder und Jugendliche befiel. Albert Eulenburg stellte 1905 in seiner Berliner «Privatpraxis» bei rund 6 % der behandelten Fälle von Nervenkrankheit die Diagnose «Hysterie» (226 Fälle), es befanden sich 8 Mädchen und 9 Knaben unter 14 Jahren darunter (Eulenburg 1905, S. 7 f.). «Ein Vergleich der Untersuchungsergebnisse verschiedener Ärzte» sei jedoch «nur mit Vorsicht möglich», wie schon Wildermuth warnte. Wildermuths Mahnung, seine Auswertung sei mit Vorsicht zur Kenntnis zu nehmen, da dem «Nervenspezialisten» «in erster Linie schwere und hartnäckige Fälle zugeführt» würden (Wildermuth 1904, S. 50), trifft natürlich erst recht auf Kliniken zu. In *Die Prognose der psychischen Störungen des Kindes- und Entwicklungsalters nach dem Material der Zürcher psychiatrischen Klinik* wertete Ilse Schnabel die Krankenakten des ‹Burghölzlis› zwischen 1870 und 1920 aus. In den ersten fünfzig Jahren des Bestehens der Klinik wurden 231 Kinder und Jugendliche bis 16 1/2 Jahre behandelt (rund 1 % der Aufnahmen), rund 35 % davon waren Mädchen. Die «jährliche Zahl schwankte», die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen stieg ab 1910 «stark an»: 1913 war in Zürich die erste psychiatrische Poliklinik der Schweiz eröffnet worden (Meier et al. 2007, S. 75–78). Die «*Hauptformen* von psychischen Störungen», die in den Krankenakten von Kindern und Jugendlichen vorkamen, waren «Oligophrene 43, Psychopathen 23, Moralisch-Defekte 31, Schizophrene inklusive Pfropfhebephrene 60, Hysteriker 23, Epileptiker 32 und vereinzelte Formen 19 Fälle» (Schnabel 1921, S. 1–3, 56 f.).[22]

22 Bei den «Oligophrenien» handelte es sich um «Entwicklungshemmungen», als das «wesentliche Symptom» galt die «Schwächung der *Intelligenz*». Die «Störungen», die unter dieser Bezeichnung zusammengefasst wurden, waren «*Idiotie*, *Imbezillität* oder

1.2.2 Der pädagogisch-psychopathologische «Umschwung»

Der «Schwerpunkt» des pädagogischen «Arbeitsgebietes», das sich durch die Beschäftigung mit Psychopathologie entwickelte, machten nun die neuen vergleichsweise milden «Formen der Abnormität» aus, «die sich zwischen ausgesprochener Krankheit» wie «Psychose, Idiotie» und «geistiger Gesundheit» fanden (Trüper 1896, S. 11). Diese Erkrankungen hatten nicht nur den grossen Vorteil, zahllos und alltäglich zu sein, sondern wiesen auch den weiteren Vorzug auf, häufig «vorzügliche Heilresultate» zu bieten (Weber 1902, S. 5) oder überhaupt wieder von selbst zu verschwinden. Bleuler sprach «scherzweise» sogar von einer «Udenotherapie», einem «Nichtsmachen» (Bleuler 1919, S. 179). Die neuen Störungen versprachen ausserdem einen beruhigenden sekundären Krankheitsgewinn, da eine normale Pädagogik bei «anomalen Kindern» versagen musste: «*Macht die Erziehung erhebliche Schwierigkeiten oder verlangt sie außergewöhnliche Mittel, so darf man mit großer Wahrscheinlichkeit annehmen, daß das Kind geistig nicht normal geartet ist.*» (Scholz 1919, S. 10) Wie Heinrich Hanselmann 1930 in seiner einflussreichen *Einführung in die Heilpädagogik* betonte, war es «eine bedeutungsvolle Tatsache, daß ungefähr am Anfang dieses Jahrhunderts *von der Psychiatrie her eine neue Wertung des Gefühlslebens*, zunächst als Erklärung der Entstehung vieler Störungen des Seelenlebens, einsetzte»: «Französische Psychiater (Charcot, Janet) und der österreichische Nervenarzt Freud in Wien haben damit eine ‹Bewegung› ausgelöst, die in der Folgezeit bis zum heutigen Tage nicht nur in der speziellen Wissenschaft, sondern vor allem auch im Bereich der Welt- und Lebensanschauung weiter Kreise zu einem charakteristischen Umschwung des Denkens und Wertens geführt hat.» (Hanselmann 1930, S. 21 f.) Dieser bezeichnende psychopathologische «Umschwung des Denkens und Wertens» zeigte sich auch an einer neuen ‹nervösen› pädagogischen Publikationstätigkeit. Am Ende des 19. Jahrhunderts begann man über «Nervosität und Erziehung» (Pelman 1888), «Nervosität und Mädchenerziehung» (Ufer 1890), «Geistesstörungen in der Schule» (Ufer 1891), die «Nervosität der Schuljugend» (Schuschny 1895), die «Analyse pathologischer Naturen als eine Hauptaufgabe der pädagogischen Pathologie» (Fuchs 1897) oder «psychogene Störungen der Schulkinder» (Spitzner 1899) zu veröffentlichen. Man beschäftigte sich mit «Nervenhygiene und Schule» (Benda 1900), den «Abartungen des kindlichen Phantasielebens» (Moses 1906), dem «Tic im Kindesalter und seiner erziehlichen Behandlung» (Dirks 1908), «anormalen Kindern in öffentlichen Schulen» (Bronner 1909), «psychopa-

Debilität» (Bleuler 1916, S. 428, 429, 430). Die Schizophrenie konnte sich Bleuler zufolge auch mit «mit anderen Psychosen kombinieren: jedenfalls kann sie auf Oligophrenien entstehen (‹Propfhebephrenie›)» (ebd., S. 325).

thischen Mittelschülern» (Heller 1910) oder nervösen Kindern (Bosma 1904; Kampmann 1911) und beschrieb deren «krankhafte Seelenzustände» (Hermann 1910/1930) oder deren «nervöse Alltagserscheinungen» (Zappert 1914). Es wurden «Schulen für nervenkranke Kinder» (Stadelmann 1903) sowie eine «staatliche Volks- und Mittelschule für nervöse Kinder» (Kemény 1910) gefordert und die «Geisteskrankheiten des Kindesalters mit besonderer Berücksichtigung des schulpflichtigen Alters» (Ziehen 1902; Ziehen 1904; Ziehen 1906) erforscht. Werke wie *Der Kinderarzt als Erzieher* wiesen Kapitel wie «Das nervöse Schulkind» auf (Hippius 1909, S. 231–237) und es wurden «Vorlesungen über die Psychopathologie des Kindesalters für Mediziner und Pädagogen» gehalten (Strohmayer 1910).[23]

Auch an pädagogischen Tagungen wurde eifrig zu psychischen Störungen vorgetragen. Am ersten Internationalen Kongress für Schulhygiene in Nürnberg 1904 wurde zum Beispiel über «Nervosität und Schwachsinn beim Kinde» (Feser 1904) sowie über die Frage «Wie kann die unterrichtliche Behandlung abnormer Kinder die Prophylaxe der Nerven- und Geisteskrankheiten unterstützen?» (Stadelmann 1904) referiert und ein «Heilerziehungsheim für nervöse junge Mädchen» (Zimmer 1904) vorgestellt. Am ersten Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin wurde 1906 über «psychasthenische Kinder» (Heller 1907) und «hysterische Epidemien an deutschen Schulen» (Dix 1907) gesprochen. Psychische Störungen waren auch ein beliebtes Thema für Festreden und für Weiterbildungsvorträge. In Dresden etwa wurde 1901 auf der «Hauptversammlung der Lehrerschaft» über die «Fürsorge der Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler» vorgetragen (Weise 1903), in Zürich 1907 in einer «Rektoratsrede» die «Nervosität unter der Schuljugend» (Bosshardt 1907) erörtert oder an der Hauptversammlung des Hessischen Volksschullehrervereins in Marburg 1909 zu «Psychopathologie und Pädagogik» (Tuczek 1910) referiert. Die Kieler Kreislehrerkonferenz hörte 1910 einen Vortrag zur «Behandlung nervöser Schulkinder» (Raecke 1910), zur «Feier der akademischen Preisverteilung» wurde in Jena 1911 eine Rede «Ueber psychopathische Konstitution und Erziehung» (Binswanger 1911) gehalten, in Worms 1913 an einer Lehrerkonferenz die «prophylaktischen Aufgaben des Lehrers auf dem Gebiete der Nerven- und Geisteskrankheiten» (Bayerthal

23 Siehe zum Beispiel auch Anonym 1890; Benda 1902; Birnbaum 1911; Burkhard 1898; Cramer 1899; Dannemann 1907; Erb 1894; Erismann 1923; Feuchtwanger 1908; Flournoy [1933]; Fuchs 1927; Grob 1920; Hasse 1881; Hellpach 1912; Landau 1902; Maier 1923b; Michels 1903; Moritz 1899; Müller 1899; Müller-Claudius 1928; Oppenheim 1904; Oppenheim 1907; Pfeifer 1926; Pick 1904; Reukauf 1902; Royce 1894; Rutishauser 1920; Schepp 1906; Scheurer 1925; Schlesinger 1913; Schumann 1900; Spitzner [1894]; Stern 1920; Stier 1920; Stier 1927; Strümpell 1908; Ulrich 1908; Villinger 1926; Villinger 1930; Vincenz 1912; Wanke 1905.

1914) behandelt oder an den «Lehrer-Bezirkskonferenzen Steckborn-Diessenhofen und Kreuzlingen» 1915 und 1916 zwei Vorträge über «Kind und Seele» gehalten. Der erste Vortrag beschäftigte sich mit der «seelischen Entwicklung und dem seelischen Leben des gesunden Kindes», der zweite mit der «Lehre von den Eigenschaften des seelisch abnormen, leidenden Kindes», mit der «sog. *Psychopathologie*» (Rutishauser 1918, S. 7).[24]

Natürlich wurden psychischen Störungen erst recht in den darauf spezialisierten Abhandlungen grössere Aufmerksamkeit geschenkt. Jean Demoors *Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule* ging 1901 auf «nervöse Störungen» und «Hysterie» ein und beschrieb, wie der «psychische Zustand des Kindes» geprüft werden könne (Demoor 1901, S. 24 f., 58–62, 115–119). In Gustav Majors *Schwer erziehbare Kinder* fand 1913 sowohl das «nervöse Erbrechen» als auch die «nervöse Diarrhöe» Erwähnung und wurde etwa das «nervöse», «psychopathische», «melancholische» und das «hysterische Kind» eingehend beschrieben (Major 1913, S. 44–47, 59–66, 118–139). In Ludwig Scholz' *Anomale Kinder* wurden 1919 «Nervosität» und «Hysterie» und vor allem die «Psychopathen» ausführlich behandelt («Phantasten», «Zwangskranke», «Affektmenschen», «Haltlose», «sittlich Minderwertige», «geschlechtlich Anomale» etc.) (Scholz 1919, S. 87–108, 124–197). Das *Enzyklopädische Handbuch der Heilpädagogik* berücksichtigte 1911 zahlreiche ‹psychopathologische› Lemmata, unter anderem finden sich Einträge zur «Abulie» (Römer 1911) – der «krankhaften Willensschwäche» (Birnbaum 1911) –, zu «Ansteckungspsychosen» (Hellpach 1911), «Dementia praecox» (Weygandt 1911), «Halluzination» (Hackländer 1911), «Hysterie im Kindesalter» (Bruns 1911), «Neurosen» (Dannemann 1911b), «Psychiatrie und Pädagogik» (Strohmayer 1911) oder «Zwangszuständen» (Scholz 1911). Theodor Hellers einflussreicher *Grundriss der Heilpädagogik* wies schon 1904 ein umfangreiches Kapitel «Nervöse Zustände im Kindesalter. Pädagogische Therapie und Prophylaxe» auf (Heller 1904, S. 272–331). Die neue Bedeutung der Psychopathologie zeigt sich auch an den verschiedenen Auflagen von Arno Fuchs' bekanntem Lehrbuch. Die erste Ausgabe von *Schwachsinnige Kinder* 1899 konzentrierte sich auf das «Wesen des Schwachsinns» und die «Methodik des Unterrichts». Die zweite, «völlig umgearbeitete Auflage» unterschied 1912 drei Formen des Schwachsinns (leichter, mittlerer und schwerer) und behandelte auch «Aufregungszustände», «schwererziehbaren Charakter», «moralische Defekte», «Abwesenheitszustände», «geistige Störungen» oder «nervöse Anfälligkeit» (Fuchs 1912).[25] Ernst von Dürings Vorlesungen – er war Arzt –

24 Siehe auch Hanselmann 1927; Maier 1927.

25 Diese Änderungen wurden auch in der dritten Auflage beibehalten (Fuchs 1922).

Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik gingen nicht nur ausführlich auf Hysterie, Neurasthenie, Zwangszustände und Phobien, manisch-depressives Irresein oder Psychopathen ein, sondern erörterten 1925 auch die Bedeutung der «Psychoanalyse in der Erziehung» (Düring 1925, S. 280).
Dass psychische Störungen jedoch keineswegs für ein sonderpädagogisches Problem gehalten wurden, sondern als eine allgemeine Aufgabe galten, zeigen unter anderem auch die schulhygienischen Lexika. Im Kapitel «Abnorme Nerven- und Geisteszustände» des *Handbuchs der Schulhygiene* wurden 1902 unter anderem Kopfschmerzen, Nervosität und Geisteskrankheiten behandelt und der Hysterie ein eigenes Kapitel gewidmet (Netolitzky 1902a; Netolitzky 1902b). In *Das kranke Schulkind* wurde 1904 auf die «funktionelle Erkrankungen des Nervensystems» wie Schreibkrampf, Hysterie oder Neurasthenie eingegangen und ein eigenes Kapitel beschäftigte sich mit den «psychopathischen Minderwertigkeiten in der Schule» (Baur 1904, S. 145, 147–191). Das *Enzyklopädische Handbuch der Schulhygiene* wies 1904 Einträge zu «Geisteskrankheiten (Psychosen)» (Nawratzki 1904a), «Hysterie» (Erlenmeyer 1904a), «Melancholie» (Nawratzki 1904b) oder «Neurasthenie» (Erlenmeyer 1904b) auf und das *Schulhygienische Taschenbuch* enthielt 1907 einen Artikel «Nervöse Zustände; Ursache und Verhütung» (Stadelmann 1907), während im *Handbuch der deutschen Schulhygiene* 1914 sich ein Kapitel mit den «krankhaften Nerven- und Geisteszuständen» (wie Hysterie, Stotterneurose, Neuropathie oder Neurasthenie) und ein weiteres mit den «eigentlichen Geisteskrankheiten» auseinandersetzte (Drigalski 1914, S. 468–499).[26]
Wie normal Anormalität zu Beginn des 20. Jahrhunderts geworden war, verraten schliesslich auch die bekannten pädagogischen Lexika. Zum einflussreichen, von Wilhelm Rein herausgegebenen *Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik* steuerte allein der Psychiater Theodor Ziehen zwei Dutzend Artikel bei, die von «Abulie» und «Affektstörung» über «Gefühlsstörungen», «Hallucinationen» und «Neurasthenie» bis zu krankhafter «Unreinlichkeit», «Unruhe» und «Verstellung» reichten.[27] Das *Enzyklopädische Handbuch der Erziehungskunde* wies Lemmata wie «Halluzinationen» oder «Nervensystem» auf, in dem auch auf Neurasthenie eingegangen wurde (Nawratzki 1906; Nawratzki 1908), für das *Lexikon der Pädagogik* erörterte der Arzt Wilhelm Bergmann, der auch eine Monografie zur *Selbstbefreiung aus nervösen Leiden* verfasste (Bergmann 1913a), unter anderem «Ansteckungspsychosen», «Hysterie im Kindesalter»,

26 Vgl. zum Beispiel auch Eulenberg/Bach 1900, S. 1107–1163; Gottstein 1926, S. 79 f.; Graßl/Reindl 1915, S. 87–102; Reindl 1914, S. 75–102; Schmid-Monnard/Schmidt 1902, S. 155 f., 162 f.

27 Ziehen 1895a; Ziehen 1895b; Ziehen 1896; Ziehen 1897; Ziehen 1898; Ziehen 1899a; Ziehen 1899b; Ziehen 1899c.

«Nervosität», «Neurasthenie», «Psychopathologie» und «Psychotherapie».[28] Ins *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* wurden Einträge zu «Geisteskrankheiten», zu «Nerven u. Nervenkrankheiten», «Neurose», «Psychopathie», «Psychotherapie u. Pädagogik» und zu «Psychose» aufgenommen.[29] Die Bedeutung, die psychogene Störungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts erlangt hatten, lässt sich übrigens auch gut am voluminösen *Handbuch der Nervenkrankheiten im Kindesalter* erkennen: Ein Viertel der rund 1000 Seiten waren 1912 den «funktionellen Neurosen im Kindesalter» (Hysterie, Nervosität, Neurasthenie, Tics, Stottern etc.) gewidmet (Cramer 1912).

Die Beschäftigung mit der «*Entwicklung des seelischen Lebens im Kinde nach ihrem normalen Verlaufe*» mitsamt «*ihren wichtigen pathologischen Zuständen*» wurden auch Teil der Lehrpläne der Seminare. Die «pathologischen Zustände» waren etwa 1901 «in den *preußischen Lehrerseminaren*» auf die Lehrpläne gesetzt worden (Tracy/Stimpfl 1912, S. III). Der Lehrplan des kantonalen Lehrerseminars Mariaberg bei Rorschach sah 1900 zum Beispiel den Unterricht in den «physiologischen und psychologischen Grundlagen der Erziehung» vor: «Begehren, Triebe, Neigungen», «Fühlen und Wollen» waren Teil der Lektionen (Anonym 1900, S. 4). Gleichzeitig fand die Psychopathologie auch Eingang in Lehrbücher. Die *Psychologie der Kindheit. Eine Gesamtdarstellung der Kinderpsychologie für Seminaristen, Studierende und Lehrer* endete mit dem Kapitel «Psychopathisches im Kinderleben» (Tracy/Stimpfl 1912, S. 162–189), die *Pädagogische Psychologie für Lehrer- und Lehrerinnenseminare* des Seminardirektors in Hitzkirch Lorenz Rogger wies ebenfalls am Schluss ein Kapitel «Psychopathisches im Seelenleben des Kindes» auf (Rogger 1919, S. 245–249). *Die Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung* des Churer Seminardirektors Paul Conrad gingen 1924 in einem ausführlichen Kapitel auf die «Psychologie des Unbewussten» ein (Conrad 1924, S. 349–397), in dem unter anderem die «Sexualtheorie Freuds», die «Machttheorie Adlers» und die «Typenlehre Jungs» erörtert wurden (ebd., S. 358, 361, 368).[30]

Von der ersten Auflage 1881 an hatte Eduard Henoch, Leiter der Kinderklinik der Berliner Charité, in seinen erfolgreichen *Vorlesungen über Kinderkrankheiten* – sie wurden auch ins Englische übersetzt – die «hysterischen Affectionen der Kinder» beschrieben (Henoch 1881, S. 181–198). Die Pathogenese dieser «merkwürdigen nervösen Erscheinungen», die «*Knaben* so gut

28 Bergmann 1913b; Bergmann 1913c; Bergmann 1914a; Bergmann 1914b; Bergmann 1915b; Bergmann 1915c.

29 Allers 1932; Hegemann 1930; Legewie 1932a; Legewie 1932b; Legewie 1932d.

30 Es liegen bislang kaum Untersuchungen zu «Gesundheit und Hygiene in der Lehrerbil. dung» vor, für das Rheinland zwischen 1870 und 1970 siehe Krei 1995.

wie *Mädchen*» befielen, liege zwar im Dunkeln, «fast immer liess sich aber in der *Erziehung* eine wunde Stelle nachweisen, welche der späteren Neurose einen günstigen Boden bereitete» (ebd., S. 181, 194, 196).[31] Auch die bekannten *Psychischen Störungen des Kindesalters*, die der Professor für Psychiatrie und Leiter der psychiatrischen Klinik in Freiburg im Breisgau Hermann Emminghaus 1887 publizierte, wiesen ein Kapitel zur Hysterie auf (Emminghaus 1887, S. 274–286). Emminghaus betonte die «Vielgestaltigkeit des Krankheitsbildes». Seine «Gelegenheitsursachen» seien «vornehmlich psychische»: «Angst», «Schreck», «anhaltende Besorgnis» etc. Hysterie werde häufig auch durch «Imitation und Contagion (Anblick hysterischer Zufälle und Störungen bei der Mutter, bei anderen Kindern)» verursacht (ebd., S. 274, 284). Da es sich um eine ansteckende psychische Störung handelte, die mannigfaltige Formen annehmen konnte und durch Erziehung mit bedingt wurde, kam «Hysterie bei Kindern» «recht häufig» vor, wie auch Kraepelin in seinem einflussreichen *Lehrbuch* unterstrich (Kraepelin 1904, S. 705): «Freilich sehen wir hier meist nur einzelne Krankheitserscheinungen auftreten, halbseitige Blindheit, Stummheit, Reflexkrämpfe, Schiefhaltung der Wirbelsäule oder des Kopfes durch Muskelspannungen, Lähmungen, Schreianfälle, krampfhaftes Husten, läppische Dämmerzustände.» (Ebd.) Wegen der «psychischen Ansteckung» konnten die hysterischen «Störungen» auch ganz buchstäblich Schule machen: «Schulepidemien» brachen aus (Kraepelin 1904, S. 705; vgl. Dannemann 1907, S. 65). In der Schweiz wurden «Schulepidemien» von hysterischem Zittern etwa 1891 und 1904 an der Mädchensekundarschule in Basel und 1894 an der Primarschule in Zürich beobachtet.[32] In Basel wurde 1904 sogar eine Art schulische Quarantänestation eingerichtet und eine «Sammelklasse für Zitterende» geschaffen (Zollinger 1906, S. 28).[33]

Da es um 1900 einer rasanten Verbreitung von nervösen Leiden kam, ist es kaum verwunderlich, dass nicht nur Schüler und Schülerinnen, sondern auch Lehrer und Lehrerinnen erkrankten – wie etwa auch die Werbung in

31 Zur Hysterie im Kindesalter siehe zum Beispiel Bruns 1906; Eulenburg 1905; Riesenfeld 1887; Weber 1902; Wolze 1895. In seiner Follow-up-Studie untersuchte Marc Duvoisin (1889) alle 23 Fälle (20 Mädchen, 3 Jungen), die zwischen 1872 und 1888 im Basler Kinderspital behandelt worden waren. Adele Tobias (1913) unternahm eine Nachuntersuchung von 30 Fällen der Heidelberger Kinderklinik (16 Mädchen, 14 Jungen).

32 Aemmer 1893; Leuch 1896; Zollinger 1906.

33 Zu hysterischen Schulepidemien in Deutschland siehe Aemmer 1893, S. 8, 25, 36, 39; Dix 1907; Leuch 1896, S. 472; Weygandt 1905b, S. 86–89. Bei der Basler «Schulepidemie» 1891 wurden insgesamt 62 Fälle beobachtet (Aemmer 1893, S. 5). Über die 27 Fälle von nervösem Zittern, die 1904 auftraten, verfasste der Rektor der Basler Mädchensekundarschule Edwin Zollinger einen ausführlichen Bericht. StABS, B 63, Edw[in] Zollinger, «Mädchen-Sekundarschule Basel. Über das Auftreten des Nervösen Zitterns (Tremor hystericus) im Juni und Juli 1904. Bericht an die Inspektion».

Abb. 1: Werbung in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* (Anonym 1932).

der *Schweizerischen Lehrerzeitung* nahelegt. Bei der «Zürcher-Epidemie» hatte sich durch «unbewusstes Nachahmen» etwa auch eine «Arbeitslehrerin» angesteckt, eine «circa 30jährige, zart gebaute», «nervöse und aufgeregte Frau» (Leuch 1896, S. 467 f., 472, 474). Zwar wurden die Beschwerden der Lehrkräfte nicht mit dem gleichen Aufwand wie die der Schulkinder untersucht, aber 1905 erschien immerhin eine erste grössere Untersuchung zur *Geistigen Leistungsfähigkeit und Nervosität bei Lehrern und Lehrerinnen* (Wichmann 1905). Die Studie ergab, dass fast 80 % der Lehrer und rund 60 % der Lehrerinnen, die den Fragebogen zurückgeschickt hatten, nervös waren (ebd., S. 15, 39). Natürlich waren auch den Nachschlagwerken die Gefahren nicht verborgen geblieben, die Lehrpersonen drohten. Das *Enzyklopädische Handbuch der Schulhygiene* wies 1904 einen Eintrag zu «Lehrerkrankheiten» auf und das *Schulhygienische Taschenbuch* 1907 das Lemma «Krankheiten der Lehrer und Lehrerinnen». Beiden Lexika zufolge waren «nervöse Störungen» überhaupt nicht selten und die «häufigste Krankheit des Lehrpersonals» war «*die Neurasthenie*».[34] Dass solche Affektionen nicht zu unterschätzen waren,

34 Marr 1907, S. 322; vgl. Wehmer 1904; Frank 1920, S. 288–321.

zeigt auch ein Nachruf in der *Schweizerischen Lehrerzeitung*. Mit 54 Jahren war 1899 der «verehrte» «Elementarlehrer» Arnold Lienhard gestorben, an dem «die Schüler durchs ganze Leben hindurch mit grosser Liebe» gehangen hatten. «Allein der Verstorbene leistete auch ausserhalb der Schule ganz Bedeutendes, ja viel zu viel. Überall stellte er seinen Mann voll und ganz»: Männerchor, Schützenverein, Krankenverein, Kirchenpflege, Kreisschulpflege. Eine «solche Betätigung musste auch den stärksten Mann ruinieren. In den letzten Jahren zeigte unser Freund eine auffallende Nervosität und er litt immer mehr an Schlaflosigkeit.» (K. 1899, S. 198 f.)

Um die Jahrhundertwende begannen «Ärzte und Pädagogen» also die neuen neurotischen Formen der psychischen Störungen «einem tieferen Studium» zu unterziehen: Die «Literatur über Kindernervosität» schwoll «nachgerade mächtig» an, wie der bekannte Wiener Heilpädagoge Theodor Heller 1907 betonte (Heller 1907, S. 145, 146). Dass in der «Literatur, welche 20 bis 30 Jahre» zurücklag, «auffallend wenig von der Nervosität der Kinder die Rede» war, verleitete damals viele Forscher zur Annahme, dass sich «die Zahl der nervösen Störungen bei Kindern» stark vermehrt habe (Czerny 1908, S. 104). Die Erklärungen, die für die verhängnisvolle «Zunahme der Nerven- und Geisteskrankheiten» repetitiv vorgebracht wurden und die sich gegenseitig nicht ausschlossen, lauteten: Degeneration, Alkoholkonsum, Auswüchse des ungesunden modernen Lebens (wie «sitzende Lebensweise», «gesteigerter Wettbewerb», «einförmige Arbeit» etc.) (Gelpke 1905, S. VI).[35] Zu diesen schädlichen Einflüssen gesellten sich pädagogische Missstände, die in der Literatur ebenfalls beharrlich wiederholt wurden: Überbürdung, Schulangst, Lernüberdruss (Gelpke 1905, S. 24–33). Die «wichtigste» Forderung «des Psychiaters an die moderne Schule» lautete daher «individualisierender Unterricht», wie Ludwig Gelpke, der sowohl dem Kantonsspital als auch der Irrenpflegeanstalt des Kantons Basel-Landschaft in Liestal vorstand, 1905 betonte. Ein Antidot, mit dem sich diese «Culturschäden» bekämpfen liessen, war daher, wenig überraschend, Reformpädagogik: «Das Sichbeschäftigen mit jedem einzelnen im Verhältnis des väterlichen Freundes und nicht des strengen Richters. Einwirkung auf die Psyche des Schülers auch außerhalb der Schulstube bei allerhand Beschäftigung im Freien», wie sie in den Landerziehungsheimen praktiziert werde, verhiessen Heilung (ebd., S. 32).[36] Neben Sport, Sonnenbaden oder einer besseren Erzie-

35 Für einen Überblick über den internationalen Kampf der Psychiatrie gegen den Alkohol siehe Lengwiler 2014, für eine Übersicht über den medizinischen «Krisendiskurs» und die psychiatrische Expansion um die Jahrhundertwende in der Schweiz siehe Bernet 2013, S. 279–316.

36 Für einen Überblick darüber, wie Schulkritik durch medizinische «Schadensvermutungen» «öffentliche Resonanz» erzielte, siehe Oelkers 1998, hier S. 247. Zum schwierigen

Abb. 2: Ausschnitt aus einem von Dora Lauterburg gemalten Fries (2 × 16 Meter), der an der ersten Schweizerischen Ausstellung für Gesundheitspflege und Sport 1931 in Bern gezeigt wurde (Anonym 1931, S. 4, Beilage).

hung hätte Gelpke zufolge die «Hygiene des Nervenlebens» eigentlich auch in einer «zielbewußten Modifikation» durch «*künstliche Zuchtwahl*» bestehen müssen. Wie viele Psychiater hätte er die gravierenden «Culturschäden» gern mithilfe eugenischer Massnahmen bekämpft: «Epileptische sollten z. B. nie heiraten, ebensowenig hochgradig Hysterische» (ebd., S. 55, 62).[37]

Im Rückblick scheinen die Mutmassungen, wie es zur rasanten und bedrohlichen Ausbreitung von psychischen Störungen kam, natürlich alles andere als überzeugend zu sein. Die Annahmen wurden ausserdem nicht nur mit grosser Ausdauer wiederholt, wenn es darum ging, die Zunahme von psychischen Erkrankungen zu erklären, sondern waren auch sonst beliebt, erlaubten sie es doch, «eine Vielzahl von Phänomenen» wie zum Beispiel die Abnahme der Militärtauglichkeit oder «die rasche Verbreitung von Geschlechtskrankheiten» zu erklären (Becker 2017, S. 362): Die «Furcht vor Niedergang und Entartung» war der «Nährboden» für zahlreiche «sozialdarwinistische Ideen» (Becker 2017). Im Fin de Siècle betrieb die Schule ausserdem die «Errettung der modernen Seele» (Illouz 2011) nicht allein, sondern es kann insgesamt eine zunehmende Psychopathologisierung der Gesellschaft beobachtet werden. So wurde das zuvor vorherrschende «moralisch-sittliche Erzählmuster», das von

Begriff ‹Reformpädagogik›, der sowohl eine gemeinsame mythische Geschichte als auch ein einheitliches originelles Programm suggeriert, siehe Oelkers 2010.

37 Zu Eugenik, Heilpädagogik und Psychiatrie in der Schweiz siehe Ritter 2009; Wecker et al. 2009; Wecker et al. 2013; Wolfisberg 2002. Zum Verhältnis von Psychiatrie und Heilpädagogik Wolfisberg/Hoyningen-Süess 2003.

einem «*gefallenen Menschen*» ausging, allmählich durch das eines «*verhinderten*», meistens «*minderwertigen* Menschen» ersetzt, der wegen «psychophysischer Defekte» «zum abweichenden Verhalten bestimmt» sei (Becker 2002, S. 33 f., 331).[38] Dieses neue wissenschaftliche «Erzählmuster» ging mit grossen sozialpolitisch präventiven, eugenischen und therapeutischen Phantasmen einher und ist nicht vom Aufbau von Wohlfahrtsstaaten, der Entwicklung der Statistik, der Etablierung von Sozialarbeit und Sozialwissenschaft zu trennen.[39] So wurden nicht nur Psychiatrie und Pädagogik immer weniger «psychophob», wie Bleuler 1917 hervorhob, sondern auf «allen Gebieten» wurde man «sehr viel psychologischer»: etwa in der Politik, der Theologie, der Zoologie, vor Gericht, in der Literatur, in der Kunst (Bleuler 1917, S. 87, 103 f.).[40] Der «*Popularisierung* allgemeiner Kenntnisse aus dem Gebiete der Psychiatrie» kam dabei eine «fundamentale Bedeutung» zu: Nicht mehr «nur der Arzt» musste sich mit den «Geisteskrankheiten» auskennen, sondern «auch der Richter, der Geistliche, der Lehrer, der Offizier, der Vorsteher der Strafanstalt, der Fabrikbesitzer u. s. w.» (Gelpke 1905, S. 14). Retrospektiv lässt sich daher vermuten, dass die zunehmende Verbreitung von psychischen Störungen in jedem Fall auch durch eine Art soziale Rückkoppelung begünstigt wurde. So waren für das Bildungssystem Krankheiten wie Nervosität zum einen eine Art exogene Störungen, die sozusagen von aussen zu «*Schulkrankheiten*» ([Meyer] 1907, S. 65) wurden, was dazu führte, dass sich die Pädagogik dem «seelischen Gesundheitsschutz» (Meng 1939) verschrieb. Zum andern führte gleichzeitig just die massive endogene «Ausgestaltung der Pädagogik in pathologischer und therapeutischer Richtung» (Heller 1904, S. VI) – die Einführung von Spezialklassen, die Anstellung von Schulärzten etc. – dazu, dass Hysterie, Neurasthenie, Psychopathie etc. bei Schulkindern beobachtet wurden und sich dadurch zu ernst zu nehmenden Störungen entwickelten. Solche gegenseitigen Steigerungen waren nicht auf die Schule beschränkt, sie lassen sich genauso vor Gericht oder in der Armee beobachten und verstärkten sich wechselseitig weiter. Es handelte sich also um eine Form gesellschaftlicher *folie à deux*, *à trois*, *à quatre* …[41] Diese soziale ‹Komorbidität› blieb auch schon damaligen Beobachtern nicht verborgen, meistens wurde sie jedoch nur ‹einseitig› gedeutet. So betonte Kraepelin in *Die psychiatrischen Aufgaben des Staates*, dass weder prozentual «die Zahl der Geisteskranken selbst […] stark

38 Zu «Psychopathologie und ‹Rasse›» siehe Adams 2013.

39 Für die Schweiz siehe zum Beispiel Matter 2011; Ramsauer 2000; Wilhelm 2005.

40 Für eine aufschlussreiche Untersuchung, die zeigt, wie in Frankreich Psychopathologie und -therapie am Ende des 19. Jahrhunderts Eingang in die katholische Kirche fanden, siehe Guillemain 2006.

41 Für Psychiatrie und Justiz und Psychiatrie und Armee in der Schweiz siehe Germann 2004; Lengwiler 2000.

zugenommen habe» noch sich wirklich etwas an den «bekannten Ursachen des Irreseins» geändert habe (Kraepelin 1900, S. 12): «Vielmehr ist es wesentlich die *Versorgungsbedürftigkeit* der Geisteskranken, welche zunimmt, zum Teil im Zusammenhange mit unseren allgemeinen Lebensverhältnissen, zum Teil mit der immer weiter offenstehenden *Möglichkeit* der Versorgung, wie sie durch den Neubau von Anstalten, ihre leichtere Zugänglichkeit, namentlich aber auch durch den wirtschaftlichen Aufschwung und die soziale Gesetzgebung geboten wird.» (Ebd.) Der Oberarzt am Jugendamt Hamburg, der später einflussreiche Kinderpsychiater Werner Villinger, widersprach einer solchen Annahme und kehrte die Begründung sozusagen um: «Die seelischen Abartungen und Abwegigkeiten, die Nervosität, die Psychopathie, die Neurosen, einschließlich der eigentlichen Gemüts- und Geisteskrankheiten sind doch – um einem manchmal gehörten Einwand gleich zu begegnen – heutzutage nicht etwa nur deshalb so zahlreich und in die Augen springend, weil man mehr darauf achten gelernt hat, sondern man achtet mehr auf sie, weil sie immer aufdringlicher wurden und eine Jugendhilfe, einen Jugendschutz, eine Hygiene des Seelenlebens der Kinder und Jugendlichen notwendig machten.» (Villinger 1926, S. 11) Wegen dieser doppelten Entwicklung scheint es auch durchaus glaubhaft, dass es vor der Jahrhundertwende «nur selten nervöse Kinder gab» (Czerny 1908, S. 104). Allerdings nicht in dem Sinn, wie der Befund damals verstanden wurde: Die neuen Nosologien verbreiteten sich erst am Ende des 19. Jahrhunderts, die Möglichkeit, an Störungen wie Hysterie, Nervosität, Neurasthenie, Psychopathie etc. zu leiden, existierte zuvor gar nicht.

Ein eindrückliches Beispiel dafür, wie weit die Beschäftigung mit neurotischen Störungen in der Pädagogik in der Zwischenkriegszeit schon gediehen war, liefert die Jahresversammlung der Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft 1928 in Genf, an der über geistige Hygiene debattiert wurde.[42] «Infolge der Referate» und «der dort angenommenen Resolution» wurde nämlich erwogen, «eine *Enquête über alle schwererziehbaren Kinder in der Schweiz* […] nach einem von einem Psychiater aufgestellten detaillierten Fragebogen» durchzuführen (Wild 1931, S. 13). In der Diskussion betonte der bekannte Genfer Psychologe und Reformpädagoge Édouard Claparède, dass er schon sehr früh die Bedeutung der Psychopathologie für die Pädagogik erkannt und sich das Institut Jean-Jacques Rousseau schon lange der geistigen Hygiene verschrieben habe: «Ayant eu l'occasion de constater, au début de ma carrière médicale, comme psychothérapeute, l'importance que pouvaient avoir sur la santé mentale les erreurs éducatives, j'ai peu à peu glissé de la médicine dans la pédagogie,

42 Zur Gemeinnützigen Gesellschaft und zu ihrer Bedeutung für die Pädagogik siehe Criblez 2013.

pensant qu'il était plus important de prévenir que de guérir. En fondant, en 1912, l'Institut J. J. Rousseau, nous avons répondu par avance à bien des points du programme d'hygiène mentale qui nous est proposé aujourd'hui. Nous avons cherché non seulement à mettre l'éducateur au courant de la psychologie de l'enfant normal et anormal, mais à le mettre en contact avec des médecins et des psychiatres, à lui donner des éléments de psychopathologie, non pas du tout pour que l'instituteur devienne lui-même un médecin, mais afin qu'il ait son attention attirée sur les cas dans lesquels il doit faire appel au médecin, au psychanalyste.» (Wild 1928, S. 380) In seinem «Rapport» hatte zuvor der Walliser Psychiater und Psychoanalytiker André Repond, «président du Comité national suisse d'hygiène mentale», auf Bleuler, Freud und Jung verwiesen und dabei Begriffe wie Verdrängung oder Über-Ich verwendet. Weil «le rideau obscur du subconscient humain s'est en partie levé», könne die geistige Hygiene nun «aider à l'adaptation la meilleur possible de l'individu à l'ensemble» (Repond 1928, S. 384, 385).[43] In der Pädagogik habe bislang «une évidente surestimation du rôle de l'intelligence» vorgeherrscht und sei es zu einer «méconnaissance du rôle primordial des facultés émotionnelles» gekommen: «La psychopathologie moderne sait que les facteurs essentiels de l'équilibre psychique, résident dans la vie émotionnelle et instinctive et que l'importance attribuée à cet égard à l'intelligence a été très exagérée.» Im Gegensatz zur Schweiz seien in Übersee schon weit grössere Anstrengungen unternommen worden, die geistige Hygiene in der Schule zu verbessern. Wenn Kinder Schwierigkeiten hätten «à s'adapter à la vie de l'école», würden amerikanische ‹Hygieniker› ihnen dabei helfen (ebd., S. 388, 389, 393): «Ils s'occupent des paresseux, des timides, des introvertis, des dispersés, des distraits, des indisciplinés, des caractères difficiles etc. Ces défauts du caractère sont bien entendu considérés du point de vue psychologique comme étant le résultat d'un détraquement, d'un déséquilibre, d'une insuffisante adaptation aux nécessités de la vie. L'hygiéniste ne se borne pas à étudier les problèmes de l'individu en lui-même, mais les examine en fonction de l'ambiance, de la famille du milieu.» (Ebd., S. 393)

Das Thema der Jahresversammlung und Reponds Vortrag sind bemerkenswerte Beispiele für den neuen «therapeutic discourse of education», der am Ende des 19. Jahrhunderts entstand und «which privileges the vocabulary of persona-

43 Eine solche optimistische Form der Psychoanalyserezeption war typisch für die geistige Hygiene: «The reception of psychoanalysis was selective: Mental hygienists did not see an inherent conflict between individual drives and the demands of civilization; instead, they developed a highly normative conception of mental health in which adjustment, social conformity, and social integration were essential elements.» (Pols 2010, S. 121) Zu Pädagogik und geistiger Hygiene in den USA und in Grossbritannien siehe Cohen 1999, S. 185–271; Toms 2013; zur Geschichte der seelischen Hygiene in der Schweiz Ritter 2009, S. 157–174.

lity, psychological adjustment, and maladjustment, views children's behavior problems as symptoms, and which conceives the school as a kind of psychiatric clinic» (Cohen 1999, S. 229). Als sich die Schule in eine Art von Klinik zu verwandeln begann, veränderte sich gleichzeitig auch die Wahrnehmung der Schwierigkeiten, die Schulkinder haben konnten. Der ‹psychopathologische› Wandel von Erziehungsschwierigkeiten und dessen weitreichende moralische, therapeutische und pädagogische Folgen lassen sich gut mithilfe zweier Fallstudien untersuchen. Zum einen liefern nämlich die Erziehungsversuche der Psychiaterin Maria Montessori sowie der Vortrag des Psychiaters Otto Binswanger *Über den moralischen Schwachsinn, mit besonderer Berücksichtigung der kindlichen Altersstufe* eindrückliche Beispiele für die Verbindung von Pädagogik und Psychopathologie und deren pädagogische Konsequenzen (Kapitel 1.3). Zum anderen lassen sich die Implikationen der zum Teil durchaus zwiespältigen ‹psychopathologischen› Faszination der Pädagogik auch gut an ihrer vergleichsweise frühen Auseinandersetzung mit Psychoanalyse studieren (Kapitel 1.4).

1.3 Recodierung von Moral in Pathologie

1.3.1 *Moral insanity* und Reformpädagogik

Fröhliche Kinder war der Titel einer 1906 veröffentlichten Abhandlung des Bremer Volksschullehrers Heinrich Scharrelmann, eines erfolgreichen reformpädagogischen Autors. Der auf dem Buchdeckel eingeprägte Untertitel verhiess «Ratschläge für die geistige Gesundheit unserer Kinder», das Titelblatt hingegen versprach «Ratschläge» für deren «geistige Erziehung». Das Durcheinander war insofern schlüssig, als in *Fröhliche Kinder* wie in so vielen reformpädagogischen Pamphleten gute Gesundheit und gute Erziehung tatsächlich zusammenfielen. Schliesslich war es ein reformpädagogischer Allgemeinplatz, dass «eine ganze Reihe von Fähigkeiten» im «Schulbetrieb» «nicht zu ihrem Rechte» kämen und dadurch «Schäden» entstünden (Scharrelmann 1906, S. 11, 173): «Unsere Schule […] ist die Lernschule. Sie wendet sich als solche zunächst an den Kopf, sie nimmt nicht den ganzen Menschen» (ebd., S. 12). An sich seien die «Anlagen und Fähigkeiten im Kinde» nämlich gut. Schlecht hingegen seien der «unkindliche, gequälte, unnatürliche» Unterricht, der «direkt verdummt», das «falsche, verlogene Bildungsideal der Schule» sowie gewisse Eltern, die mit «Ungeduld und Nervosität» viel ruinierten und «manchen Entwicklungskeim» erstickten (ebd., S. [5], 39, 70, 170, 172). Die reformpädagogische Binsenweisheit, dass die Natur der Kinder nicht nur gut, sondern sogar

göttlich sei, hob Scharrelmann auch in der Überschrift des fünften Kapitels hervor: «Von der göttlichen Natur im Kinde». Und so wimmelte es in Scharrelmanns Büchlein von ‹heiligen›, «gesunden und natürlichen Kind[ern]», die begeistert an reformpädagogischen Museumsbesuchen, Schulstunden, Spaziergängen, Weihnachtsfeiern etc. teilnahmen (ebd., S. 19).
Trifft es jedoch wirklich zu, dass die «Anlagen und Fähigkeiten im Kinde», wie es Scharrelmanns Beitrag zu einer fröhlichen Kinderwissenschaft und alle anderen reformpädagogischen Broschüren behaupteten, immer nur gut sind und kann bei Kindern tatsächlich nur «ein gesundes Wachstum aller geistigen Kräfte» (Scharrelmann 1906, S. [5]) beobachtet werden? Rund vier Jahre nach dem Erscheinen von Scharrelmanns *Fröhlichen Kindern* besuchte die Schriftstellerin und promovierte Romanistin Dorothy Canfield Fisher Maria Montessoris ‹Kinderhaus› in Rom. Ihr Buch *A Montessori Mother* (1912) wurde «in viele Sprachen übersetzt und sorgte wie kein anderes für die Popularisierung der Ideen Montessoris unter einem ‹Laienpublikum›» (Schwegman 2000, S. 136). In Rom wagte Canfield Fisher, genau die Frage zu stellen, «die jedem neuen Beobachter» von reformpädagogischen Versuchen «auf der Zunge liegt»: «Was fangen Sie aber mit dieser ganzen schönen Theorie von unbeschränkter Freiheit an, wenn ein Kind eben doch boshaft ist? Zuweilen, wenn auch nicht oft, findet sich gewiß auch ein ‹böses› Kind, das schreit, andere stößt, an den Haaren zieht, nach ihnen greift!» (Canfield Fisher 1912/1927, S. 49 f.)
Dass ihre Frage fast buchstäblich Sprengstoff barg, wusste Canfield Fisher genau. Schliesslich betonte sie in ihrem Buch *Eine Montessori-Mutter*, dass «eine Lehrerin nach Montessori» eher «ihren Schulsaal mit Dynamit in die Luft sprengen» werde, als sich «in die natürliche Richtung» einzumischen, «welche der selbsterzieherische Instinkt der Kinder im Augenblick eingeschlagen» habe (Canfield Fisher 1912/1927, S. 47). Dank Montessoris Methode gab es das «bösartige Kind» in Rom jedoch gar nicht mehr, wie eine «Gruppe begeisterter Anhänger» Canfield Fisher versicherte: «Kinder, wie die unsrigen, [würden] niemals so etwas tun.» Früher hingegen, als Montessoris «System noch nicht recht im Geleise war», habe man bei «Beispielen von ‹Bosheit›» das folgende Verfahren angewandt. Es sei «bei einem solchen Kind der Gesundheitszustand untersucht» worden, «da solch unnatürliche Heftigkeit gewöhnlich die Folge irgendeiner Störung im körperlichen Befinden» sei: «Findet man nichts Derartiges an ihm, so wird es als moralisch leidend behandelt» und eine pädagogische Quarantäne verhängt (ebd., S. 50). Ein solches Kind werde «an ein eigenes Tischchen gesetzt, von wo es das heitere, geordnete Spiel der andern überblicken kann, man gibt ihm alle Spielsachen, die es sich wünscht, man ist nachsichtig, hilfsbereit, besänftigend, zärtlich zu ihm, läßt aber (und dies ist das Wesentliche) die andern Kinder nicht zu ihm, sondern sagt ihnen, jenes

sei krank und könne so lange nicht mit ihnen spielen, bis es wieder gesund sei. Diese stille Trennung hat mit dem Anschauungsunterricht von dem friedlichen Spiel der andern Kindern eine mächtig beruhigende Wirkung – da des Kindes Bosheit keine Nahrung mehr hat und kein Widerstand, an dem sie sich entfacht, verliert sie sich und verschwindet.» (Ebd.)

Wenn «Bosheit» also nicht körperlich bedingt war, sich keine «Störungen im körperlichen Befinden» feststellen liessen, musste das Kind – so die auf den ersten Blick erstaunliche Folgerung – «moralisch» «krank» sein. Auch «kindliche Schüchternheit» verstand Montessori als «eine moralische Krankheit», die «durch Unterdrückung des Willens» entstehe. Montessori versprach, dass durch ihre Pädagogik auch diese «moralische Mißform, ein gedrücktes und schüchternes Kind, das nur unter seinen Spielgenossen oder unter Strassenschlingeln sich frei fühlt, weil man seine Willenskraft nur im Dunkeln hat gedeihen lassen», kuriert werden könne (Montessori 1909/1913, S. 339). Verglichen mit den Fällen, die in der Psychiatrie behandelt wurden, litten nun die erwähnten boshaften und schüchternen Kinder gewissermassen nur an einem moralischen Schnupfen. Denn um 1900 lautete die Lehrmeinung, dass das «moralische Irresein» und der «moralische Schwachsinn» grassierten (Kraepelin 1904, S. 819), es zahlreiche «moralische Idioten und moralische Imbezille» gebe (Bleuler 1916, S. 424): «Der moralische Schwachsinn ist eine *endemische Volkskrankheit von grosser Verbreitung.*» (Schaefer 1906, S. 120) Die Leiterin der im Januar 1907 eröffneten Casa dei bambini kannte die einschlägige Fachliteratur. 1902 hatte Montessori etwa einen Aufsatz über «Normen für die Klassifikation der Schwachsinnigen im Verhältnis zu den Spezialmethoden der Erziehung» publiziert, in dem sie auch auf den «moralischen Wahnsinn» einging (Montessori 1902/2011, S. 86–88). Montessori war eine Expertin, schliesslich war sie eine ausgebildete Psychiaterin. Bevor sie sich der Pädagogik zuwandte, hatte sie 1892 als eine der ersten Italienerinnen Medizin studiert, 1895 hatte sie als «Assistenzärztin an der psychiatrischen Klinik in Rom» mit «minderbegabten Kindern» (Canfield Fisher 1912/1927, S. 204) gearbeitet und 1896 war sie mit einer Arbeit über Halluzinationen promoviert worden (Schwegman 2000, S. 31–65).

Der Begriff *moral insanity* war 1835 vom englischen Arzt James Cowles Prichard geprägt worden (Berrios 1999). Die Diagnose setzte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch (Rafter 2008, S. 27–35). Am Ende des Jahrhunderts war man davon überzeugt, dass die Störung durch Degeneration verursacht werde, es sich um ein häufiges vererbbares Leiden handle: «Early theorists considered moral insanity a rare phenomenon; their degenerationist descendants discovered it everywhere.» (Ebd., S. 38) Der «moralische Defekt» war, so zum Beispiel Bleulers *Lehrbuch*, «in der Regel angeboren und auch

angeerbt» (Bleuler 1916, S. 426). Ein bekannter Vorschlag für «die *Prophylaxe* der moralischen Idiotie» lautet daher, dass «möglichst bald die zwangsweise Sterilisierung» verordnet werden solle (Maier 1908, S. 28 f.). Kraepelin behandelte «moralisches Irresein» im Kapitel «Der geborene Verbrecher» (Kraepelin 1904, S. 816, 817). Wie schon die Überschrift verriet, ging auch die Münchner Koryphäe von einer «Entartung», von einer «*angeborenen sittlichen Stumpfheit*» aus (ebd., S. 817, 819), und etwa auch Emminghaus betonte, dass die «*Gemüthsentartung* […], *moralisches Irresein der Kinder*», «in der Mehrzahl der Fälle auf erblicher Belastung» beruhe (Emminghaus 1887, S. 232, 242).[44] Als «Signatur», als die «grellste Erscheinung» der «klinischen Merkmale dieses eigenthümlichen Defektzustandes», galten, wie Krafft-Ebing in seinem *Lehrbuch* unterstrich, «eine mehr oder weniger vollkommene moralische Insensibilität, ein Fehlen der moralischen Urtheile und ethischen Begriffe». Denn «diese unglücklichen Defektmenschen» fielen zwar schon früh «durch Mangel an Kindes- und Verwandtenliebe, Fehlen aller socialen geselligen Triebe, Herzenskälte, Gleichgültigkeit gegen das Wohl und Wehe ihrer nächsten Angehörigen» etc. auf, schienen aber «auf intellektuellem Gebiet» – «formell logisches Denken, Besonnenheit, planmässiges Handeln» – als «unversehrt» (Krafft-Ebing 1893, S. 675, 676; vgl. Ernst 1995; Sass/Herpertz 1995).

Unter *moral insanity* wurde also ein «Zustand von angeborenem, ausgeprägten ethischen Defekt bei normal oder nur wenig veränderter Intelligenz, mit starker Neigung zu unmoralischen Handlungen» verstanden (Näcke 1902, S. 1). Eine Vorstellung davon, wie häufig die Diagnose gestellt wurde, gibt die Übersichtsdarstellung «L'éducation des enfants anormaux en Suisse», die 1914 zur Landesausstellung in Bern erschien: 3 % der Schulkinder, die 1913 eine Sonderklasse besuchten, litten unter *moral insanity*, in den Heimen waren es 4 % (Naville 1914, S. 296–299).[45] Im Zürcher ‹Burghölzli› wurde die Diagnose «*moralische Imbezillität*» bei Kindern und Jugendlichen ab 1883 verwendet: 13 % der Kinder und Jugendlichen, die zwischen 1870 und 1920 in die Klinik aufgenommen wurden, galten als «Moralisch-Defekte» (Schnabel 1921, S. 15, 57). Die «Zeichen von moralischem Defekt» fanden sich übrigens auch im Entwurf «eines einheitlichen Personalbogens für schweizerische Spezialklassen», der im Juni 1914 in Bern an einer Tagung diskutiert wurde. Die im Bogen genannten ‹amoralischen› Merkmale waren: «still, verschlossen, ängstlich, apa-

44 Obwohl «gewisse Einzelheiten», «insbesondere die körperliche Kennzeichnung des geborenen Verbrechers», «einer strengen wissenschaftlichen Prüfung nicht Stand» hielten, bezog sich Kraepelin auf Cesare Lombrosos «Lehre vom geborenen Verbrecher», der «ein durchaus brauchbarer Kern zugrunde» liege (Kraepelin 1904, S. 818).

45 Für Beiträge von Pädagogen siehe zum Beispiel Cron 1904; Dannemann 1911b; Hasenfratz 1909; Heller 1904, S. 6–57; Kölle 1896; Nawratzki 1904c.

thisch, boshaft, reizbar, unerträglich, jähzornig, Neigung zum Lügen, Stehlen, Fortlaufen, zum Zerstören, zur Quälerei usw.» (Villiger [1916], S. 38).
Die Diagnose ‹moralischer Schwachsinn› zu stellen, war nun alles andere als einfach, wie die Ärzte selbst immer wieder betonten. An der Jahresversammlung der Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwache 1931 referierte etwa der Basler Ordinarius für Psychiatrie und Leiter der kantonalen Heil- und Pflegeanstalt Friedmatt John E. Staehelin über «scheinbaren und echten moralischen Schwachsinn». In seinem Vortrag hob er hervor – er war Assistent und Oberarzt bei Bleuler am ‹Burghölzli› gewesen –, dass sowohl «das *nervöse* Kind» als auch Jugendliche mit «*neurotischem Charakter*» «leicht als moralisch minderwertig verkannt» würden (Staehelin 1931, S. 41, 42). In seinem *Lehrbuch* hatte schon Bleuler bekräftigt, dass das «Krankheitsbild» «gegen das Normale hin» keine «scharfen Grenzen» aufweise und es «breite Übergangs- und Mischzonen zu allen nervösen Krankheiten, namentlich auch zur Hysterie» gebe (Bleuler 1916, S. 422). Auch Kraepelin hatte auf das «breite Zwischengebiet zwischen ausgesprochen krankhaften Zuständen» und «Eigentümlichkeiten» hingewiesen, die «noch dem Bereiche des Gesunden» zuzuschlagen seien (Kraepelin 1904, S. 815). Ebenso betonte Bleulers und Kraepelins Kollege Otto Binswanger 1905 in *Über den moralischen Schwachsinn, mit besonderer Berücksichtigung der kindlichen Altersstufe*, dass diese Störung nur schwer zu fassen sei. Die Diagnose ‹moralischer Schwachsinn› sei vor allem deshalb schwierig zu stellen, weil man gerade «bei leidlicher oder sogar guter intellektueller Entwicklung» nie sicher sein könne, ob die «unsittliche, verbrecherische Lebensführung», der «ethische Defekt», welcher der Erkrankung zu ihrer Bezeichnung verhelfe, seelisch oder sozial bedingt sei: «Denn mangelnde Erziehung, böses Beispiel, frühzeitige Übung und Gewöhnung an antisoziale und unsittliche Lebensführung können die gleichen Früchte» wie eine «geistige Erkrankung» «zeitigen» (Binswanger 1905, S. 9, 15). Das Dilemma ‹seelisch oder sozial?› versuchte Binswanger dadurch zu lösen, dass zwingend «*krankhafte*» «*psychische*» «*Zeichen*» festgestellt werden mussten (ebd., S. 9), um die Diagnose stellen zu können. «Zeichen», die Binswanger in seinen Falldarstellungen nennt, sind etwa «Selbstmorddrang», «abnorm starke Entwicklung der sexualen Erregung», «frühzeitige Sucht nach berauschenden Getränken und nach übermäßigem Tabkasgenuß», «affektive Erregung», «Umherirren» oder «der Mangel aller sittlichen Hemmungen» (ebd., S. 19).
Es war ihre «Gefühlskälte», welche die Kinder mit dieser «*Gemüthsentartung*» zum «Schrecken der Familie», «des Wohnortes» und «der Schulen» werden liess, wie Emminghaus betonte: Die Kinder seien «garstig, hinterlistig», «undankbar», neigten zu «heftigen Zornesparoxysmen», hätten nicht «selten Lust an raffinierter Thierquälerei» oder «die Neigung Obscönes vorzumachen»

(Emminghaus 1887, S. 232, 235, 236, 237). Dem Charlottenburger Schularzt Poelchau zufolge «charakterisiert» sich das Leiden just «durch die krankhafte Unmöglichkeit moralische Hemmungen durch die Erziehung hervorzurufen» (Poelchau 1926, S. 120). Heinrich Schaefer erhob diese Behauptung sogar zu einer Art pädagogischen Gleichung: «*Schwererziehbarkeit der Kinder bei guter Erziehungsmethode seitens der Eltern ist identisch mit [moralischem] Schwachsinn.*» (Schaefer 1906, S. 25) Wie der Hamburger Psychiater unterstrich, führte der «Kummer der Eltern» vielfach zur «Ausartung der Züchtigung»: «Solche Kinder [sind] die Opfer von Misshandlungen.» (Ebd.)

Gerade weil «ein sicheres Urteil» bei moralischem Schwachsinn nur schwer gefällt werden konnte, war die Psychiatrie auf die Pädagogik angewiesen. Denn der «ärztliche Sachverständige» könne, wie Binswanger hervorhob, gerade «der Mitarbeit des Pädagogen nicht entraten», weil es bei «der Mehrzahl» solcher «Krankheitsfälle» eben auf «die genaueste Erforschung des geistigen Werdeganges» ankomme, um «mit genügender Sicherheit eine Lösung» zu finden (Binswanger 1905, S. 3). Die «Pädagogen» sollten daher zum einen bei der Anamnese assistieren, indem sie die «seelischen Vorgänge des Kindesalters in einer den modernen psychopathologischen Erfahrungen entsprechenden Form und Darstellung bekannt» gaben. Zum anderen sollte die Schule helfen, «dem Leiden Einhalt» zu gebieten: «Besitzt der Lehrer ein hinlängliches Verständnis für die Ursachen und die Erscheinungen krankhafter psychischer Vorgänge im Kindesalter, so eröffnet sich ihm ein segensreiches Feld der Tätigkeit. Es sind ihm dann die Mittel in die Hand gegeben, auf die Eltern in derartigen Krankheitsfällen aufklärend und belehrend einzuwirken und psychiatrische Begutachtung und Behandlung des kranken Kindes herbeizuführen.» (Ebd., S. 3 f.). Ein solches «hinlängliches Verständnis» der «Erscheinungen krankhafter psychischer Vorgänge» bedeute zum Beispiel, dass die «psychologisch geschulten Pädagogen» «die auffällige Labilität der Stimmung (Launenhaftigkeit)» oder «die krankhaft gesteigerte Tendenz zu körperlichen Begleit- und Folgeerscheinungen der affektiven Überregung» zu erkennen vermochten (Binswanger 1905, S. 26): «Wie störend Kinder mit motorischen Affektentladungen in der Form des Grimassierens, ewigen Hin- und Herrutschens, Greif- und Schüttelbewegungen mit den Händen und Strampelbewegungen mit den Füßen im Klassenunterricht sein können, wird jeder praktische Schulmann kennen gelernt haben.» (Ebd., S. 27).

An Binswangers Abhandlung lässt sich sehr gut ermessen, wie wenig vom fröhlichen reformpädagogischen Zauber à la Scharrelmann übrig blieb, sobald es sich um psychisch anormale Kinder handelte. *Über den moralischen Schwachsinn* zeigt auch, welche pädagogischen Hoffnungen mit den «modernen psychopathologischen Erfahrungen» einhergingen (Binswanger 1905, S. 4): Aus

den Lehrkräften sollten «psychologisch geschulte Pädagogen» werden, die dazu beitrugen, den psychischen «Leiden Einhalt» zu gebieten (ebd., S. 4, 26). Genauso wie bei Binswanger funktionierte auch bei Montessori Pädagogik als eine doppelte «Vermittlerin» und die «Lehrerin» als eine Art ‹Krankenschwester›. Denn bei Montessori assistierte die «Lehrerin» ebenfalls dem «Arzt», indem sie «Erkundigungen von mehr praktischer Art» einholte und versuchte, «die Umrisse einer Familienbeschreibung» zu gewinnen («Bildung der Eltern», «Lebensgewohnheiten», «Verdienst», «Ausgaben» etc.). Gleichzeitig diente die «Leiterin der Schule», die das «Vertrauen der Mütter» genoss, auch als Medium der männlichen Medizin: Sie verstand es, «den Rat des Arztes in Beziehung auf die hygienische Behandlung des einzelnen Kindes und auf Hygiene im allgemeinen» «ungezwungen und natürlich» zu übersetzen (Montessori 1909/1913, S. 75). Binswangers Abhandlung wie Montessoris Casa dei bambini liefern ausserdem schlagende Beispiele für die «ziemlich unklaren und diffusen Kategorien», die verwendet wurden (Depaepe 1990, S. 206 f.). Natürlich sind schwammige Begriffe keine Eigenheit der Psychiatrie, auch in anderen Disziplinen zirkulieren «zahllose schlagwortartige Abstraktionen» wie etwa Bildung oder Geschichte: Ein «Zwang zur gesteigerten Abstraktion» zeichnet moderne Gesellschaften insgesamt aus (Koselleck 1975/2006, S. 85). Dass es sich bei der Diagnose ‹moralischer Schwachsinn› um einen unklaren «Sammelbegriff für eine Reihe ganz verschiedenartiger Zustände» handle (Kraepelin 1904, S. 819), wurde zudem schon zur Zeit des Siegeszuges der Störung getadelt. Dem Begriff wurde deswegen sogar der «Krieg erklärt» und es gab Versuche, «ihn ganz und gar aus der psychiatrischen Nomenklatur zu entfernen» (Nawratzki 1904c, S. 396).[46] Die Diagnosen ‹Psychopathie›, ‹psychopathische Konstitution›, ‹psychopathische Minderwertigkeit› und ‹Neurose› liefen der Störung nach dem Ersten Weltkrieg endgültig den Rang ab, «in zuverlässigen psychiatrischen Werken» war *moral insanity* danach «kaum mehr» zu finden (Mauthner 1924, S. 357). Wie Fritz Mauthner in seinem *Wörterbuch der Philosophie* 1924 hellsichtig hervorhob, gelang es jedoch auch mit den anderen «wohl oder übel nach ungefähren Symptomgruppen abgeteilten» «Formen» von Störungen nicht, die definitorischen Schwierigkeiten zu bewältigen (ebd., S. 358).[47] «*Der Begriff der Geisteskrankheit ist eben kein medizinischer, sondern ein sozialer*», wie Bleuler betonte (Bleuler 1919, S. 61): «Viele meinen auch mit dem Worte *‹Psychopathie›* etwas Bestimmtes zu sagen oder zu hören. In Wirklichkeit hat noch niemand einen klaren positiven Begriff geschaffen, den man so bezeichnen könnte.» (Ebd., S. 65)

46 Siehe zum Beispiel Bösbauer et al. 1909, S. 19; Dannemann 1907, S. 52; Näcke 1902, S. 37.
47 Es handelt sich um eine grundlegende Schwierigkeit, siehe Berrios 2002, S. 419–442.

1.3.2 Pathologische Pädagogik

Am Ende des 19. Jahrhunderts fand «a rupture, a revolution in the language of educational discourse» statt. Während die «key words» bis ans Ende des 19. Jahrhunderts noch «character, will, virtue, discipline, morality» gelautet hatten, setzte sich nun eine «rhetoric of ‹developmentalism›» durch. Der «moral-intellectual discourse of education» wurde mehr und mehr von einem «therapeutic discourse of education» überlagert (Cohen 1999, S. 95 f., 114, 229), der als physischer begann und immer stärker auch ein psychischer wurde. Aus einer vornehmlich moralischen Pädagogik wurde also zumindest vordergründig eine pathologische. Diesem Wandel trug die Diagnose ‹moralischer Schwachsinn› sogar im Namen Rechnung. Die Konsequenzen, die mit diesem gewichtigen Wechsel «from sin to sickness» in der Pädagogik einhergingen (Bakker 2010, S. 395; siehe Göppel 1989), lassen sich gut an zwei erfolgreichen Werken des 19. Jahrhunderts studieren. Das eine wurde von einem Psychiater publiziert, der Kinderbücher verfasste, das andere stammt von einem Pädagogen, der sich der Psychiatrie verschrieb, nämlich Heinrich Hoffmanns *Struwwelpeter* und Ludwig Strümpells *Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder*.

1845 erschien *Der Struwwelpeter* des Arztes Hoffmann, der von 1851 bis 1888 die Anstalt für Irre und Epileptische in Frankfurt leitete (Siefert 2009; Vanja 2009). Auch in dieser Zeit arbeitete Hoffmann weiter am *Struwwelpeter*, wobei sich auch das Aussehen der Titelfigur – die Zeichnungen stammten ebenfalls von ihm – noch bis 1889 veränderte (Matt 2009, S. 65). Mit dem *Struwwelpeter*, der zunächst ein Weihnachtsgeschenk für seinen dreieinhalbjährigen Sohn war (Hoffmann 1893, S. 17), verfolgte Hoffmann einen rigorosen Anschauungsunterricht: «Das Kind lernt einfach nur durch das Auge, und nur das, was es sieht, begreift es. Mit moralischen Vorschriften zumal weiß es gar nichts anzufangen. Die Mahnung: sei reinlich! sei vorsichtig mit dem Feuerzeug und laß es liegen! sei folgsam! – das alles sind leere Worte für das Kind. Aber das Abbild des Schmutzfinken, des brennenden Kleides, des verunglückenden Unvorsichtigen, das Anschauen allein erklärt sich selbst und belehrt.» (Ebd.) Sind die Kinder im *Struwwelpeter* nicht «artig», «nicht hübsch ordentlich und fromm», folgt die Strafe daher bekanntlich auf dem Fusse. Zum Beispiel kommt «der Schneider mit der Scheer […] ganz geschwind daher» und schneidet dem lutschenden Konrad, der sich über das mütterliche Verbot hinwegsetzte, beide Daumen ab (Hoffmann 1859/2009, S. 7, 35). Wie sich an der Erfolgsgeschichte des *Struwwelpeter* ablesen lässt, verlor eine solche moralische Pädagogik nicht ihre Bedeutung. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts lassen sich Erziehungsschwierigkeiten, die man mit einem zündeln-

den Paulinchen, einem «Suppen-Kaspar», einem «Zappel-Philipp» oder einem «bösen Friedrich», diesem «argen Wütherich», haben kann (ebd., S. 11, 17, 39, 41), jedoch neu auch psychopathologisch verstehen. Einen solchen Versuch unternahm Strümpell mit seiner 1890 erschienenen *Pädagogischen Pathologie* – die vierte Auflage wurde 1910 publiziert –, die von Anfang an auch ein umfangreiches «Alphabetisches Verzeichnis der Kinderfehler» (Strümpell 1890, S. 19–74) mit «mehr als dreihundert» Einträgen (ebd., S. 74) hatte. Ein Beispiel: «Wüthend» zu sein, sei «entweder ein Affectfehler, der zeitweilig auftritt, oder die Wuth gehört als Bestandteil zu einer wirklichen Geistesstörung» (ebd., S. 71). Im Nachhinein konnte das im *Struwwelpeter* geschilderte Fehlverhalten daher auch leicht als pathologisch klassifiziert werden: Das «Kinderbuch» liefere, wie der Stadtmedizinalrat Walter Fürstenheim 1930 behauptete, «die instruktivste Schilderung kleiner Psychopathen vom Zappelphilipp über den Suppenkaspar bis zum bösen Friedrich» (Fürstenheim 1930, S. 11 f.). Im *Struwwelpeter* galten Hyperkinese, Impertinenz oder Jähzorn jedoch gerade noch nicht als krankhafte Erscheinungen, sondern waren Ungezogenheiten, wie der Kinderarzt Eugen Neter zur selben Zeit betonte. Er erkor den Autor des *Struwwelpeter* selbst zum Richter in dieser Frage: «Der Zappelphilipp! Ist dieser Bub nervös oder nur unartig? Viele werden sagen: ‹Nervös; er kann ja nicht fünf Minuten still sitzen; ein aufgeregtes, nervöses Kind.› Andere teilen diese Ansicht nicht und meinen: ‹Nervös? Nein; ganz einfach ein unartiger Junge mit lebhaftem Temperament.› Welche Auffassung ist nun wohl die richtige? Wir wollen den Verfasser des Struwwelpeter, den Nervenarzt *Dr. Hoffmann* selbst entscheiden lassen: Unter dem letzten Bild des Zappelphilipp drohen zwei kräftige Ruten, d. h. der Philipp soll für sein Tun bestraft werden. Daraus ergibt sich, daß Kollege *Hoffmann* den Jungen verantwortlich macht für seine Unart, ihn also nicht für nervös, sondern für völlig nervengesund hält. Wir können aus diesem Beispiel erkennen, wie leicht man geneigt ist, Nervosität anzunehmen dort, wo es sich um einen ‹Zappelphilipp› handelt.» (Neter 1933, S. 25)

Um 1900 wurde eine Unterscheidung generalisiert, die zwar schon zuvor bestanden hatte, aber nur in seltenen gravierenden Fällen wie Wahnsinn zur Anwendung gekommen war. Denn Zurechnungsfähigkeit war nicht nur ein pädagogisches, sondern auch ein bekanntes juristisches Problem. So wurde um die Jahrhundertwende genauso auch in der «Strafrechtspflege» für einen «Sieg der Besserungstheorie über die Vergeltungstheorie» gekämpft (Kraepelin 1880, S. VI) und Psychiater wie Kraepelin und Forel engagierten sich für diese Reformen (Forel 1907).[48] Indem sich nun plötzlich sehr viele Formen

48 Zur Entwicklung des Schweizer Strafrechts siehe Germann 2004, S. 101–163.

des Verhaltens als möglicherweise pathologisch erweisen konnten, vervielfachten sich gleichzeitig auch die Schwierigkeiten, die durch die Unterscheidung selbst eingeführt worden waren. So musste in der Pädagogik die Entscheidung gefällt werden – und daran hat sich bis heute nichts geändert –, ob ein gewisses Verhalten für Eltern und Lehrkräfte vielleicht als schwer zu ertragen, aber normal zu gelten habe (mangelnde Ausdauer, fehlende Disziplin, ärgerliche Indolenz etc.) oder ob es sich um Symptome einer psychischen Störung handle: «Nun sind freilich längst nicht alle unartigen oder, wie man in Oesterreich sagt, ‹schlimmen› Kinder kleine Psychopathen, aber – sie könnten es doch sein. Sobald man daher mit den Auffälligkeiten der Kleinen *nicht selbst fertig wird*, sobald die Rücksprachen mit den Eltern nicht hinreichende Aufklärung bringen, sollte man von seiten der Lehrerschaft sich um sachverständigen ärztlichen Rat bemühen.» (Fürstenheim 1930, S. 12) Alle Kinder konnten sich also unter Umständen als krank erweisen und gleichzeitig alle kranken Kinder sich möglicherweise nur als «unartig» herausstellen: Genauso wenig wie Fürstenheim in Abrede stellte, dass es ungebührliches Benehmen gab, genauso wenig zweifelte Neter daran, dass nervöse Leiden existierten. Neter beharrte nur darauf, dass Unrast sich nicht immer als ein krankhaftes Symptom erweisen müsse: «Selbstverständlich kann eine starke Unruhe, ein zappeliges Wesen ein Zeichen von Nervosität sein. Aber man hüte sich streng, aus einer oder mehreren solcher Eigenschaften des Kindes den Schluß zu ziehen, das Kind sei nervös.» (Neter 1933, S. 25) Gleichgültig, wie nun die diffizile Frage ‹Unart oder Symptom?› im Einzelnen entschieden wurde, es herrschte Einmütigkeit darüber, dass nur der «sachverständige ärztliche Rat» weiterhelfen könne (Fürstenheim 1930, S. 12). Mögliche Pathologien bedeuteten immer Abklärungen durch Fachleute, Psychopathologie war nicht von medizinischer Expertise zu trennen: «Der Arzt» werde – so etwa Alice Descœudres in *Die Erziehung der anormalen Kinder* 1921 – «den Lehrer, der oft im Unklaren ist, darüber aufklären können, ob man der Gesundheit oder dem Charakter des Kindes die Trägheit, die Aufgeregtheit, das tolle Lachen usw. zuzuschreiben habe» (Descœudres [1921], S. 14).

Welche Folgen hatte nun diese neue allgemeine Möglichkeit, moralische Schwierigkeiten als pathologische Störungen recodieren zu können? Die erste weitreichende Konsequenz war, dass sich diese pathologische «Umwerthung aller Werthe» ganz buchstäblich als demoralisierend erwies. Fehler waren nun unter Umständen keine mehr. So erklärt etwa der Erzähler in *Du côté de chez Swann*: «Ainsi, pour la première fois, ma tristesse n'était plus considérée comme une faute punissable mais comme un mal involontaire qu'on venait de reconnaître officiellement, comme un état nerveux dont je n'étais pas responsable; j'avais le soulagement de n'avoir plus à mêler de scrupules à l'amertume de mes larmes,

je pouvais pleurer sans péché.» (Proust 1913/1987, S. 37 f.)[49] Die pädagogische Pathologie sollte daher die traditionelle, moralische Pädagogik auch nicht ersetzen, sondern vielmehr «ergänzen» (Trüper 1896, S. 3, 5). «Wir sind ferne davon, jede Sünde, jede Fehlerhaftigkeit als Krankheit zu betrachten und sie damit der Verantwortung der Einzelnen wie der menschlichen Gemeinschaft zu entziehen», wie Johannes Trüper in seinem «Programm einer neuen Zeitschrift», *Die Kinderfehler. Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie*, bekräftigte (ebd., S. 4):[50] «Doch gilt es weit mehr, als bisher geschehen, zu untersuchen – und das ist zugleich ein Gebot der christlichen Moral, der Humanität, der Idee des Wohlwollens wie der Gerechtigkeit und Billigkeit –, *inwieweit* eine ethische Regelwidrigkeit Sünde oder Krankheit ist.» (Ebd., S. 4 f.) «Dummheit, Faulheit, Ungezogenheit, Flegelei u. s. w. der Kinder» hätten nämlich «gewöhnlich» allein «als Ursache der abnormen Erscheinungen» gegolten: «Für das Individuelle und Abnorme zeigte man weder Interesse noch Verständnis.» (Trüper 1896, S. 6) Die von Trüper geforderte psychopathologische Umsicht walten zu lassen, bedeutete etwa, «grosse Ermüdbarkeit» nicht mehr «mit Trägheit» zu verwechseln: «Es ist vielleicht an dieser Stelle nicht überflüssig, daran zu erinnern, dass wir in Deutschland mindestens 200 000 Geisteskranke haben, die alle einmal Schulkinder gewesen sind. Dazu kommt noch die weit grössere Zahl von Neurasthenischen, ‹psychopathisch Minderwertigen›, Entarteten u. s. f. Wir werden daher mit Sicherheit darauf rechnen müssen, dass sich in jeder Schule eine Anzahl von Schülern findet, welche die mehr oder weniger ausgesprochene Anlage zu geistiger Erkrankung in sich tragen; eines der Zeichen solcher Veranlagung ist aber sicher die grosse Ermüdbarkeit.» (Kraepelin 1897, S. 36) Wie Kraepelin betonte auch der bekannte Pariser Psychologe Alfred Binet, dass man ein Kind, bei dem man «einen krankhaften Zustand» festgestellt hat, wenn es «Faulheit, Trägheit, zuweilen sogar Widersetzlichkeit» zeige, «nicht ausschelten», «ihm keinen Verweis geben» und es «vor allem» «nicht für Fehler bestrafen» solle, «für die es nicht verantwortlich zu machen ist; man muß sich sagen, daß die wahre Schuld dabei ein schlecht funktionierendes oder mangelhaft ernährtes Verdauungsorgan trifft, einen erweiterten Magen, ein ungenügend zusammengesetztes Blut, ein ungleichmäßig gebildetes Nervensystem, eine durch Wucherungen im Gurgelgrunde gehemmte Atmung, eine Bildungsperiode, die eine moralische Krisis in sich birgt, vielleicht sogar die

49 Marcel Prousts Vater war Arzt, 1897 hatte er zusammen mit Gilbert Ballet *L'hygiène du neurasthénique* veröffentlicht (Müller 2021).

50 Das Periodikum *Die Kinderfehler*, das zwischen 1896 und 1944 erschien, änderte 1907 seinen Namen in *Zeitschrift für Kinderforschung*. Der Lehrer Johannes Trüper (1855–1921), der unter anderem bei den Psychiatern Binswanger und Ziehen studiert hatte, gründete 1892 in Jena das Erziehungsheim auf der Sophienhöhe, wo unter anderen Hermann Lietz, Paul Geheeb und Arno Fuchs arbeiteten (Balcar 2018; Schotte 2010).

ersten Anzeichen jener so schweren Krankheit, die man frühzeitigen Wahnsinn nennt» (Binet 1912, S. 40). So sei auch der Müssiggang «der allgemeinen Meinung» zufolge weitverbreitet: «Die meisten Schüler sind, wenn man die Lehrer hört, faul.» (Binet 1912, S. 242) Ein «Mangel an intellektueller Arbeit» könne jedoch «in mancherlei Umständen begründet sein», «welche dem Willen des Schülers fern liegen; wir haben auf Schwächlichkeit, Krankheiten, Sinnesfehler, Mangel an Intelligenz, Mangel an Gedächtnis und endlich auf eine Spezialisierung der Anlagen verwiesen, welche das Kind für die Klassenarbeit unfähig macht. Wenn man nun den einen oder anderen von den genannten Gründen geltend machen kann, dann darf man dem Kinde nicht einen Mangel an Willen vorwerfen; man darf es nicht ‹faul› nennen, da man mit diesem Worte eine Willensschwäche bezeichnen würde, für die das Kind verantwortlich wäre.» (Ebd., S. 241) Tatsächlich sei, wie «eine sorgfältige Untersuchung» in Pariser Schulen ergeben habe, Faulheit nur bei 2 % der Schulkinder «auf moralische Ursachen zurückführen» (Binet 1912, S. 242 f.). Genauso wie Faulheit konnte auch «die Neigung sich herumzutreiben, zu spät nach Hause zu kommen, die Schule zu schwänzen», ein «Symptom eines *krankhaften* Seelenzustandes» sein, wie Ewald Stier in seiner Studie *Wandertrieb und pathologisches Fortlaufen bei Kindern* zeigte (Stier 1913, S. 3). Der Untersuchung zufolge konnte ein pathologischer Wandertrieb etwa bei Epilepsie, Hysterie oder Schwachsinn auftreten und häufig auch bei Psychopathien beobachtet werden (Schröder 1911). Solche *fugues* waren zuerst «von den Franzosen studiert» worden und wurden auch «als Poriomanie oder Dromomanie bezeichnet» (Pick 1904, S. 4). Bevor man diese Störungen bei Kindern und Jugendlichen beschrieb, waren sie bei Erwachsenen vor allem bei Deserteuren – so unter anderem von Stier – und bei Vagabunden erforscht worden.[51] Der später einflussreiche Schweizer Kinderpsychiater Moritz Tramer wurde 1916 mit einer Arbeit über «Vaganten» bei Bleuler promoviert. Dem «Wandertrieb» mass Tramer keine grössere Bedeutung zu (Tramer 1916, S. 58–65), denn es sei eine «schlagende Tatsache, daß nicht das Walzen und Vagieren die geistigen Störungen und Krankheiten» hervorbringe: «Die Störungen bzw. Krankheiten sind zuerst da, und auf ihnen als Grundlage wird der Vagant.» (Ebd., S. 139)

Wie neu der Gedanke war, dass Fehlverhalten möglicherweise der Ausdruck einer Krankheit sein könne, wurde immer wieder betont, wenn für die Psychopathologie die Werbetrommel gerührt wurde. Am ersten Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge unterstrich zum Beispiel der Heilpädagoge Heller 1906 in Berlin, dass erst «in den letzten Jahrzehnten» die «Erkenntnis, daß die vermeintlichen Fehler und Unarten vieler Kinder als Symptome ab-

51 Althammer 2013; Althammer 2014; Bischoff 2018; Lengwiler 2000, S. 137–154.

normer Veranlagungen anzusehen seien», «sich immer mehr Bahn» gebrochen habe (Heller 1907, S. 145). Friedrich Kölle, der die Schweizerische Anstalt für Epileptische in Zürich leitete, schilderte 1896 den Fall eines zwölfjährigen, «moralisch entarteten» Knaben, der «lose Streiche jeder Art» begangen habe, «ungehorsam», «zerstörungs- und genußsüchtig» und «vernünftigen Reden durchaus unzugänglich» gewesen sei (Kölle 1896, S. 5, 11). In seiner Darstellung hob Kölle nicht nur hervor, wie «ganz neu» der «Gedanke» für Laien sei, dass ein «missratener Schlingel» «krank» sein könne, sondern dass damit auch eine herkömmliche Pädagogik als «unrecht» zu Ende kommen müsse: «Beim Eintritt in die Anstalt klagt der Vater, er habe zu Hause, um dem widerspenstigen Wesen seines Sohnes ein Ziel zu setzen, alles mögliche versucht: ihn eingesperrt, geschlagen, mit Stricken gebunden … Als der Anstalts-Arzt ihn aufmerksam machte, daß sein Sohn krank und die Ursachen seiner verschiedenen Vergehen in seinem physischen Zustand zu suchen seien, gestand der Vater, dieser Gedanke sei ihm ganz neu, er habe seinen Sohn bis jetzt einfach als einen unartigen, mißratenen Schlingel behandelt, er sehe ein, wie unrecht er gehabt.» (Ebd., S. 11) Wenn unartige Kinder tatsächlich an Krankheiten litten, mussten sie anders als bisher behandelt werden: «Sie als ‹böse› Kinder zu bestrafen, das heißt zu schlagen, bedeutet eine bedenkliche Verkennung der Sachlage.» (Hanselmann 1930, S. 112) Gerade weil die «pathologischen Erscheinungen im Geistesleben des Kindes […] noch viel zu wenig bekannt» seien, geschehe den «krankhaft veranlagten Kindern» häufig «großes Unrecht»: «Sie werden, weil nicht verstanden, vielfach unrichtig behandelt.» (Hasenfratz 1909, S. 173)

«Ein Verständnis für die anormalen Kinder» war jedoch «nicht nur ihretwillen wünschbar», sondern kam «auch der Behandlung der normalen Kinder […] direkt zugute» (Bronner 1909, S. 178): «Auch hier lernen wir eben das Gesunde durch das Krankhafte oft besser verstehen und demgemäss auch erzieherisch besser behandeln. Bei anormalen Schülern sehen wir viele Fehler und Schwächen gewissermassen ausgewachsen vor uns, die bei gesunden nur im Keim und ohne Degeneration vorhanden sind.» (Ebd.) Die Psychopathologie ging in der Pädagogik somit nicht nur mit einer veränderten Wahrnehmung der unartigen Kinder einher, sondern – zweite weitreichende Konsequenz – auch der artigen. Zwar wurden viel häufiger und weit ausführlicher Formen von Fehlverhalten und pathologisch «herabgesetzter Leistungsfähigkeit» (Bronner 1909, S. 146) beschrieben, aber nun konnte es sogar pathologisch sein, moralisch zu sein. So «entpuppte» sich beispielsweise ein «Stadtmissionar», der ein «überaus empfindungsvolles, warmes religiöses Leben» führte, dessen «Ansprachen und Gebete» voller «Inbrunst und Glut» waren, «als ein Wollüstling, der alle, die mit ihm zu thun gehabt» hatten, «auf das ärgste kompromittiert[e]». «Die schmerzliche Überraschung» war für den Theologieprofessor, Direktor des Prediger-

seminars und Vorstand des Evangelischen Diakonievereins in Herborn Karl Friederich Zimmer «groß». Aber fast noch «größer» war sein «Erstaunen», wie er 1896 in «Seelsorge und Heilerziehung» schilderte, als ein Psychiater ihm erklärte, «das hätte sich voraussehen lassen, denn derartige religiöse Erregtheit sei ein bekanntes klinisches Äquivalent für gesteigerte geschlechtliche Begierde. Hätten doch Pastor und Arzt sich von vornherein verständigt!» (Zimmer 1896, S. 40) Ähnliche Beobachtungen wurden auch bei Kindern gemacht. Der Arzt Paul Riesenfeld beschrieb in seiner Abhandlung *Über die Hysterie der Kinder* etwa den Fall Emma L.s, einer achtjährigen «Kuhhirtstochter», die er im Februar 1887 behandelt hatte. Die Patientin, die «oft mürrisch» und «sehr launisch» war, spielte nicht mit anderen Kindern, zeitweise strickte und schrieb sie «unaufhörlich», sie las «fortwährend und aufmerksam in der Bibel». Ihre Lektüre hielt Riesenfeld nur für ein weiteres verdächtiges und bekanntes Symptom. Schliesslich bot der Fall «ein so deutliches Bild der Hysterie», wie «es ausgeprägter kaum bei erwachsenen Frauen» zu finden und das unter anderem eben auch durch «religiöse Stimmung» gekennzeichnet sei (Riesenfeld 1887, S. 33 f.; siehe Weygandt 1905b, S. 12, 39–43). Aber auch «eigentliche Arbeitswut», «hochgradiger Ehrgeiz» oder «rastloser Wetteifer» – die Epitheta waren entscheidend, um die krankhafte Ausprägung des Verhaltens zu markieren – konnten sich nun als Zeichen «flüchtig auftretender Störungen» erweisen (Bronner 1909, S. 146; siehe Schepp 1906, S. 204–206). Der Professor für Psychiatrie Wilhelm Weygandt wies in *Leicht abnorme Kinder* 1905 ausserdem darauf hin, «dass ein ausserordentlich hoher Prozentsatz der Gebildeten, die vielfach nach irgend einer Seite hin durch ausgezeichnete Leistungen hervorragen, nach anderen Seiten hin abnorme Züge aufweist und auch in der Kindheit schon als leicht abnorm erkannt wurde» (Weygandt 1905a, S. 35). Die *Zeitschrift für Jugend-Erziehung, Gemeinnützigkeit und Volkswohlfahrt* mahnte 1912, dass kindliche «‹Wie- und Wasfragen›» nicht als «Unart» gerügt werden dürften und dass viele Kinder «ungerechterweise» als schlecht begabt gälten. Wie nämlich «Hörprüfungen» an rund 6000 Schulkindern ergeben hätten, seien Ursache für beides möglicherweise schlicht «Ohrenschmalzpfröpfe» («von den Knaben 11 % und von den Mädchen 15 %»): «Merken die Eltern irgendwie, wenn auch nur zeitweise, eine Unaufmerksamkeit oder ein Ueberhören von Worten bei Kindern, so müssen sie möglichst bald einen Arzt zu Rate ziehen.» (Thraenhart 1912, S. 244, 245)[52] So war es auch dem *Handbuch der medizinischen Statistik* zufolge einer der «ersprießlichen» «Nutzen» der «Aufstellung von *Schulärzten*»,

52 Ohrenschmalzpfröpfe kamen natürlich nicht nur bei Kindern vor. In seinen *Lebenserinnerungen* schilderte Kraepelin «eine alte Frau», die er «von einer lange bestehenden Taubheit durch Entfernung verhärteter Ohrenschmalzpfröpfe heilte; sie war von diesem Wunder so ergriffen, daß sie knieend ihr Dankgebet verrichtete» (Kraepelin 1983, S. 7).

dass die «Bestrafungen von Schülern wegen Lücken in den Kenntnissen, die auf Faulheit zurückgeführt» würden, zurückgingen, da sie tatsächlich «auf mangelhafter Begabung, schlechtem Gehör u. dgl.» beruhten (Prinzing 1906, S. 101). Nur war jedoch just somatischen Befunden wie «schlechtem Gehör» zu Beginn des 20. Jahrhunderts leider nicht mehr immer Glauben zu schenken: «Sehstörungen», «Flimmern vor den Augen», «Husten», aber auch «Stimmlosigkeit» oder «Blindheit» konnten sich als «Symptome der Nervenschwäche» und Hysterie erweisen (Ulrich 1908, S. 411), es wurden unter anderem auch «nervöses» «Asthma», «nervöses Erbrechen» oder «nervöse Diarrhöe» beobachtet (Major 1913, S. 33, 44, 46).

Die neue ‹neurotische› Psychopathologie war also, drittens, mit einem grundlegenden Wandel des Stellenwerts physischer Symptome verbunden: Es konnte nun nicht mehr ausgeschlossen werden, dass es sich tatsächlich um psychische handelte. Denn «psychogene Störungen der Schulkinder» zeichneten sich dadurch aus, dass sie sich «vollständig von den der Medicin bekannten anatomischen Grundlagen emancipieren». Die Störungen betrieben eine tückische Form der Mimikry, sie konnten «alle bekannten organischen und funktionellen Erkrankungen des Nervensystems und viele andere Krankheiten bis zu einem bestimmten Grade *nachahmen*» (Spitzner 1899, S. 8): «Unter den als ‹debil› geltenden Kindern, bei denen neben einer leichten intellektuellen Abschwächung gerade der Defekt des moralischen Empfindens am meisten hervortritt und überhaupt ein grelles Mißverständnis des Vorstellungs- und Gefühlsleben obwaltet, sind wahrscheinlich manche hysterisch veranlagte.» (Eulenburg 1905, S. 15 f.) Solche hysterischen Nachahmungen physischer «Defekte» konnten selbst wiederum sehr gut imitiert werden. So falle es sowohl «dem Mediciner als auch dem Pädagogen» schwer, «eine scharfe Grenze zwischen den Symptomen echter psychogener Störung und mehr oder weniger bewußter Simulation zu ziehen». Immerhin seien solche «*Simulations- und Betrugsversuche*» selbst wiederum erfreulicherweise nur ein Symptom einer psychischen Störung und daher konnte die diagnostische Verwirrung nicht überhandnehmen: «*Dann ist wohl das Symptom vorgetäuscht – die krankhafte Grundlage, die Hysterie, besteht aber darum nicht minder.*» (Spitzner 1899, S. 24 f., 26)

Da sich im Fin de Siècle sowohl artiges als auch unartiges Verhalten sowie physische Beschwerden möglicherweise als Symptome psychischer Störungen erweisen konnten, brauchte es neue Formen der Expertise, um exakte Diagnosen stellen und die nötigen Therapien in Angriff nehmen zu können. Diese Aufgaben fielen nicht nur der Medizin zu, sondern wurden genauso von der Pädagogik übernommen. Nicht nur Strümpells pädagogische Pathologie gefiel sich darin, «Analogien» zu bemühen und sich neben Pathologie und Prophylaxe etwa auch der pädagogischen Diagnose und «pädagogischen Therapie» zu ver-

schreiben: Neben dem «Kinderarzt» brauchte es den «pädagogischen Therapeuten» (Strümpell 1890, S. V, 93, 95; siehe Strümpell 1890, S. 75–102). Denn wenn ungezogene Kinder tatsächlich krank waren, dann konnte nicht mehr zu den üblichen «pädagogischen Hausmitteln» wie «das *Drohen* und *Strafen*, das *Tadeln* und *Schelten*, das *Erinnern* und *Ermahnen*» gegriffen werden (Strümpell 1890, S. 97). Binets Abhandlung trug daher den programmatischen Titel *Die neuen Gedanken über das Schulkind*. Wie Binet zu Beginn seines Entwurfs hervorhob, waren «die Bestimmung der Fähigkeiten der Kinder» zur «umfangreichsten Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung» geworden (Binet 1912, S. 9). Entscheidend sei die «Diagnostik», die Binet vom herkömmlichen «Unterrichten» unterschied. Warum hätten gewisse Schulkinder schlechte Noten? Eine wirkliche Antwort könne man nur geben, wenn man in das «Seelenleben» der Kinder «näher eindringt» und prüfe, «ob es sich hier um einen Mangel an Intelligenz oder an Charakter handelt» (ebd., S. 8, 15, 16, 26). Insgesamt war die neue Pädagogik, die Binet vorschwebte, «mit der Medizin zu vergleichen». Denn die Pädagogik bestand nicht nur in der «Diagnostik», sondern umfasste ebenso die «praktische Behandlung»: Den Schulkindern musste auch geholfen werden (ebd., S. 34). Auch Binets Genfer Kollege Claparède, der Medizin studiert hatte, operierte zur selben Zeit mit demselben Zweischritt von Diagnose und Therapie und verglich die Pädagogik ebenfalls mit der Medizin. Claparède unterschied «l'appréciation de tel état mental donné (*psychognostique*)» von «l'obtention de tel résultat désiré (*psychotechnique*)», «la psychognostique correspond au diagnostic; et la psychotechnique à la thérapeutique» (Claparède 1905, S. 23, 25). Für den Schweizer Pionier einer therapeutischen Pädagogik gab es gewissermassen zwei Arten des Lernens: «Avant d'apprendre, il faut apprendre à apprendre. Les problèmes rentrant dans cette catégorie sont relatifs à l'éducation des sens, des mouvements, de l'esprit de l'observation, de l'attention, du jugement, du raisonnement.» (Ebd., S. 20) Bei solchen Schwierigkeiten des Lernens des Lernens konnten etwa «‹geistig-orthopädische› Übungen» helfen, die Binet pries. Sie seien zuerst an «anormalen Kinder» erprobt worden, wie zum Beispiel die «‹Statuenübungen›», die «auf Beibehaltung einer bestimmten Körperstellung hinausliefen». Wie Montessori oder Decroly zur selben Zeit – beide in Psychiatrie ausgebildet – erhob auch Binet eine spezielle anormale zu einer allgemeinen normalen Pädagogik. Denn die «Übungen der geistigen Orthopädie» gäben «ein genaues, deutliches und treffendes Beispiel» der «neuen pädagogischen Methode, die den Schüler selbsttätig macht und ihn nicht auf die Stufe eines bloßen Zuhörers herabsetzt» (Binet 1912, S. 126, 127, 132). Reformpädagogik war somit zuerst einmal Sonderpädagogik: «[W]enn man mit einiger Ausdauer diese bescheidenen Untersuchungen und Übungen weiterverfolgt, die den armen Anormalen etwas Bildung geben sollen, dann wird man

sehen, wie die Methode, die diese Übungen beherrschen, nicht eine solche für Unaufmerksame, Debile und Abulische [‹Willenslose›] ist, sondern daß sie auch auf alle Normalen anzuwenden wäre, ja ich möchte noch weiter gehen und sagen: es ist die einzig wahre Unterrichtsmethode.» (Ebd., S. 130)
In der Forschung wurden bislang die Qualifikationsfunktion, die Allokationsfunktion, die Legitimationsfunktion, die Enkulturationsfunktion und die kustodiale Funktion – die Aufbewahrungsfunktion – der Schule beschrieben (Herzog 2011, S. 165–167). Um 1900 kam zu den bekannten Funktionen der Schule eine weitere hinzu, nämlich eine therapeutische. Eine kurative Pädagogik zweiter Ordnung entstand: Seitdem geht es nicht mehr nur darum, zu unterrichten, sondern auch festzustellen, ob Kinder den Lektionen physisch und psychisch folgen können, und ihnen – sollten sie Schwierigkeiten haben – zu helfen. Es war diese neue Pädagogik, der Binet «die Attribute ‹wissenschaftlich, modern, experimentell, physiologisch und psychologisch›» verlieh (Binet 1912, S. 1). Die Faszination, welche die neue moderne wissenschaftliche Psychopathologie auf die Pädagogik ausübte, zeigt sich auch an der vergleichsweise frühen Psychoanalyserezeption der Pädagogik, die äusserst ambivalent ausfiel: Obwohl man von der unheilvollen Praxis, Psychotherapien mit Kindern durchzuführen, nichts wissen wollte, hielt die akademische Pädagogik psychoanalytische Theorie trotzdem für anregend (Kapitel 1.4.1). Gleichzeitig lässt sich in gewissen reformpädagogischen Schweizer Kreisen eine enthusiastische, aber bruchstückhaft verkürzte Psychoanalyserezeption beobachten (Kapitel 1.4.2).

1.4 Pädagogik und Psychoanalyse

1.4.1 Die ambivalente Psychoanalyserezeption der akademischen Pädagogik

Genauso wie die Reformpädagogik verstand sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch die Psychoanalyse als modern, psychologisch und wissenschaftlich. Da in Psychiatrie und Pädagogik schon seit rund dreissig Jahren intensiv über anormale Kinder publiziert worden war, bestand die Leistung der Psychoanalyse nicht darin, die Leiden dieser Kinder entdeckt zu haben. Das Novum der Psychoanalyse war vielmehr, wie sie mit psychischer Anormalität umging: Die Psychoanalyse zeichnete sich durch ihr neues psychodiagnostisches Wissen und durch ihre neuen psychotherapeutischen Praktiken aus. Aus diesem Grund liess sich die neue Seelenlehre auch leicht mit der neuen Erziehung verbinden. Für wie bedeutsam die Psychoanalyse zumindest von gewissen Reformpädagogen gehalten wurde, zeigt etwa der Artikel «Les innovations les plus im-

portantes du domaine de la pédagogie depuis le début du siècle», der 1914 im *Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege* erschien. Der Beitrag unterschied wissenschaftliche von praktischen Fortschritten wie den Landerziehungsheimen, den Freiluftschulen, den Spezial- und Hilfsklassen, der Arbeitsschule oder der Montessori-Methode. Bei den wissenschaftlichen Durchbrüchen schaffte es die «Psychanalyse (Autriche 1900)» auf den dritten Platz (Claparède 1914, S. 248).[53] Dass Claparède, Psychologieprofessor und Mitgründer des Institut Jean-Jacques Rousseau, der Psychoanalyse als einer der wichtigsten wissenschaftlichen Errungenschaften für die Pädagogik seine Ehrerbietung erwies, dürfte zumindest unter seinen Genfer Kollegen kaum Erstaunen hervorgerufen haben. Denn wie Claparède selbst – er hatte Sigmund Freud schon ein paar Jahre vor dem Ersten Weltkrieg besucht (Claparède 1920, S. 849) – in seiner Einführung zur ersten französischen Übersetzung von Freuds *Über Psychoanalyse* (1910) unterstrich, nahm die Stadt an der Rhone eine Sonderstellung ein: «Genève, il faut le dire, avait fait exception, dans les pays de langue française, à ce mouvement général d'ostracisme ou d'indifférence.» (Claparède 1921, S. 7)[54] Théodore Flournoy, der 1891 in Genf auf einen Lehrstuhl für Psychologie berufen worden war, hatte sich schon früh für die neue Wissenschaft begeistert: «A peine parus, les premiers travaux de Freud étaient cités et commentés par M. Flournoy, dont la perspicacité avait vite saisi leur valeur.» (Ebd.) Nicht nur Flournoy und sein Cousin Claparède setzten sich fleissig mit Psychoanalyse auseinander, sondern auch andere Mitarbeiter des 1912 gegründeten Institut Jean-Jacques Rousseau. So wurde der erste Leiter des Instituts Pierre Bovet 1919 Mitglied der im selben Jahr gegründeten Schweizerischen Gesellschaft für Psychoanalyse (Oberholzer 1920, S. 101, 107) und veröffentlichte 1920 den Artikel «La psychanalyse et l'éducation» (Bovet 1920). An der Popularisierung der Psychoanalyse war auch ein weiterer Mitarbeiter des Instituts massgeblich beteiligt: Charles Baudouin. 1922 erschienen seine *Études de psychanalyse* und 1931 *L'âme enfantine et la psychanalyse*, beide Titel wurden in der Publikationsreihe des Institut veröffentlicht (Cifali 2005; Ruchat 2005). Auch Jean Piaget beschäftigte sich zumindest eine Zeit lang eingehend mit Psychoanalyse. 1918 unterzog er sich in Zürich nicht nur vermutlich seiner ersten psychoanalytischen Kur, sondern behandelte selbst auch «mindestens fünf Analysanden» (Kohler 2009, S. 52). 1920 trat Piaget – in der Sitzung sprach Bovet passenderweise zu «L'inconscient à Genève» – auch der

53 Als erste wissenschaftliche Neuerung nannte Édouard Claparède «Eugénique», als zweite «Etude et calcul des corrélations». Nach der Psychoanalyse folgten «Tests Binet-Simon», «Laboratoire-école», «Instituts pédologiques», «Taylorisme» (Claparède, 1914, S. 248).

54 Die Einführung erschien 1920 als «Freud et la psychanalyse» in der *Revue de Genève*, 1921 in Buchform.

Schweizerischen Gesellschaft für Psychoanalyse bei (Oberholzer 1921, S. 129). Anfang der Zwanzigerjahre begann Piaget in Genf bei Sabina Spielrein, die auch Bovet und Claparède analysiert hatte, eine Lehranalyse (Kohler 2009, S. 58). Piaget veröffentlichte verschiedene Artikel zur Psychoanalyse und versuchte ausgerechnet «seine eigene Mutter zu therapieren»: Er «scheitert, weil sie seine Interpretationen nicht akzeptiert, was ihn schmerzt» (ebd., S. 59). Obwohl sich Piagets Enthusiasmus danach beträchtlich abkühlte, blieb er bis an sein Lebensende Mitglied der Groupe psychanalytique de Genève (Fischer 2013, S. 222–228; Roudinesco 1986, S. 362–368).

Ähnlich wie Genf können nun auch Bern und Zürich als Ausnahmen gelten, denn in diesen beiden Städten wurde ebenfalls ebenso früh wie entschieden versucht, Pädagogik und Psychoanalyse miteinander zu verbinden. Als besonders umtriebig erwiesen sich der Berner Seminardirektor Ernst Schneider und der Zürcher Pfarrer Oskar Pfister. 1915 verlor Schneider seine Stelle als Seminardirektor (Weber 1999, S. 220–237). Seine Entlassung veranlasste Freud sogar zu einem Kommentar: «In der freien Schweiz ist kürzlich ein Seminardirektor wegen Beschäftigung mit der Psychoanalyse seiner Stellung enthoben worden.» (Freud 1917/1961, S. 239) Die Kündigung tat Schneiders Enthusiasmus jedoch keinen Abbruch. Zusammen mit Heinrich Meng gründete er 1926 die *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*.[55] Auch Pfister hatte früh begonnen, sich mit Psychoanalyse zu beschäftigen. Es war der Pastorensohn C. G. Jung, der Pfister «in diese Probleme und ihre Behandlung eingeweiht hatte» (Pfister 1909b, S. 139). Ausserdem arbeitete Pfister schon früh an einem Brückenschlag zwischen Psychoanalyse und Pädagogik. Schon 1909 lieferten sich Pfister und der damals bekannte Verfasser einer *Lebenskunde […] für Knaben und Mädchen* (1904) und einer *Jugendlehre […] für Eltern, Lehrer und Geistliche* (1904), Friedrich Wilhelm Foerster, einen öffentlichen Schlagabtausch über den Wert der Psychoanalyse.[56] 1913 erschien Pfisters *Psychanalytische Methode* als erster

55 Ernst Schneider (1878–1957) hatte das Lehrerseminar besucht, als Lehrer gearbeitet und danach in Bern und Jena studiert. Von 1905 bis 1915 leitete er das staatliche Lehrerseminar in Bern. 1920 bis 1928 war er Professur für pädagogische Psychologie in Riga, danach arbeitete er bis 1946 als Psychotherapeut in Stuttgart. Zu Schneider siehe Weber 1999. Oskar Pfister (1873–1956) studierte in Basel, Zürich und Berlin Theologie und promovierte über ein religionsphilosophisches Thema in Zürich (Pfister 1898). Pfister war von 1902 bis 1939 als reformierter Pfarrer in Zürich tätig. Zu Pfisters Leben und seiner Vorstellung von Psychoanalyse siehe Germann-Gehret 1987.

56 Siehe Pfister 1909b; Pfister 1910; Foerster 1909; Foerster 1910. Friedrich Wilhelm Foerster war zu dieser Zeit Privatdozent für Philosophie in Zürich. Er war übrigens das Vorbild für den Lehrer August Lindner im *Mann ohne Eigenschaften*. Robert Musil lieferte «eine meisterhafte physiognomische Beschreibung» Foersters und «collagierte» «ungeniert ganze Kapitel» aus seinen Schriften (Corino 2003, S. 908). Zu Oskar Pfisters späterer Einschätzung der Auseinandersetzung vgl. Pfister 1918/1919a, S. 7 f.

Band der Reihe «Pädagogium. Eine Methoden-Sammlung für Erziehung und Unterricht» (Pfister 1913).[57] Freud attestierte Pfister 1926 charmant – sie korrespondierten seit 1909 –, die «Anwendung der Analyse» «auf die Paedagogik» «inaugurirt» zu haben (Noth 2014, S. 223). Dem Geistlichen kam zweifelsohne «le rôle central […] dans la diffusion de la psychanalyse dans le milieu pastoral et le monde pédagogique suisses» zu (Moll 1989, S. 55). Von Pfisters pädagogischem Renommee zeugt etwa auch, dass er nicht in die Sammlung *Die Religionswissenschaft der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, sondern in *Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen* aufgenommen wurde (Pfister 1927). Schneider und Pfister besassen auch hervorragende Verbindungen nach Genf, zusammen mit Bovet und Claparède gaben sie im Bircher-Verlag etwa die Reihe «Schriften zur Seelenkunde und Erziehungskunst» heraus, die zwischen 1921 und 1923 erschien und zehn Bände umfasste.

Ein solcher Elan war nicht unbedingt gang und gäbe. Der bekannte Jugendforscher William Stern hätte nicht wie Claparède ohne Kautelen die Psychoanalyse als «un des événements les plus importants qu'ait jamais eu enregistrer l'histoire de la science de l'esprit» gefeiert (Claparède 1920, S. 864). Der Extraordinarius für Philosophie, Psychologie und Pädagogik in Breslau hatte 1913 nämlich in der *Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung* einen scharfen «Protest» gegen die «Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend» (Stern 1914) veröffentlicht. Trotzdem fiel weder Sterns eigene noch die Rezeption der Psychoanalyse der akademischen Pädagogik eindeutig ablehnend aus. Auch auf die Pädagogik trifft Stefan Zweigs 1931 formuliertes Aperçu zu: «Heute zirkulieren längst Freudische Gedanken – vor zwanzig Jahren noch Blasphemie und Ketzerei – völlig flüssig im Blut der Zeit und der Sprache.» (Zweig 1931, S. 321) Ein angeregter ‹Blutkreislauf› bedeutet jedoch noch lange nicht, dass der Psychoanalyse nur Beifall gezollt wurde. Zumindest als «Erziehungsmethode» war sie nämlich «verhängnisvoll», wie Charlotte Bühler 1922 in *Das Seelenleben des Jugendlichen* hervorhob. Sie schloss sich «vollständig» Sterns Kritik der Psychoanalyse an (Bühler 1922/1923, S. 127 Anm.).

In seinem umfangreichen Protestartikel hatte Stern die «Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend» 1913 klar verurteilt. Er kritisierte, dass das völlig unwissenschaftliche, «magisch-mystische System der Zeichendeuterei» der Psychoanalyse im Dienst des «allseitigen Witterns von Sexuellem» stehe (Stern 1914, S. 73). Diese «Hypertrophie der Sexualgedanken und -gefühle» führe zu einer grauenhaften «Verzerrung und Verödung des Seelenbil-

57 Pfister bestand auf der Bezeichnung Psychanalyse, wie sie sich im Französischen eingebürgert hat, da es sich seiner Meinung zufolge beim Kompositum mit ‹o› um eine falsche Ableitung aus dem Griechischen handle (Pfister 1913, S. 16 f. Anm.).

des» (ebd., S. 74). Die Psychoanalyse «*vergreift sich an der werdenden Seele*»: In «*ihrer Anwendung auf das Kind*» sei sie «*nicht nur eine wissenschaftliche Verirrung, sondern eine pädagogische Versündigung*» (ebd., S. 77, 91). Obwohl Stern ein dezidierter Widersacher war, anerkannte er gleichwohl, dass die Psychologie der Psychoanalyse «manches Wertvolle zu verdanken» habe: «Gerade wer in gewissen Grundgedanken der Theorie etwas Wertvolles zu erblicken glaubt, muß nun doppelt bedauern, daß diese hier und da sprossenden Blüten von einem üppig wuchernden Unkraut verdeckt und erstickt werden.» (Ebd., S. 72, 73) Dass Stern die Psychoanalyse nicht rundweg ablehnte, sondern zumindest ihrer Theorie etwas abgewinnen konnte, wurde auch schon in einem zeitgenössischen Referat hervorgehoben. In den «Mitteilungen» der *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* wurde gleich zu Beginn betont, dass Stern nicht «unrecht in der wissenschaftlichen Bewertung der Freudschen Lehre» werde. Stern würdige durchaus, dass «die Kinderforschung der Psychoanalyse manches zu danken» habe. Mit «aller berechtigten Erregung» erhebe Stern jedoch «Einspruch gegen die *Übertreibung und Verallgemeinerung der Lehre von der Kindersexualität*», gegen die «ungeheuerliche *Deuterei*» der Psychoanalyse sowie gegen deren «*unsinnige praktische Anwendung*» (Anonym 1913, S. 579).

Die Trennung einer «unsinnigen praktischen Anwendung» von einer teils sinnvollen Theorie kennzeichnete insgesamt die akademische Psychoanalyserezeption der Pädagogik. So konnte sich etwa auch Eduard Spranger in seiner *Psychologie des Jugendalters* 1924 kaum für Psychoanalyse erwärmen: Freuds «*Tiefenpsychologie*» sei «in Wahrheit Oberflächenpsychologie», die nur dank «offenkundiger Gewalt und handgreiflichen Theoriefehlern» aufrechterhalten werden könne (Spranger 1924, S. 107 f., 130, 132). Trotz dieser Mängel und obwohl Freud «ein Verwandlungskünstler ersten Ranges» sei, der es schaffe, «das Harmloseste als irgendwie verkappte sexuelle Wünsche erscheinen» zu lassen (ebd., S. 132), lobte Spranger zwei Aspekte der «Freudschen Lehre». Zum einen sei ihr «großer Vorzug gegenüber älteren Theorien», dass sie wirklich psychologisch verfahre, und zum anderen werde «die seelische Struktur […] bis in Sinnzusammenhänge *hinabverfolgt*», die nicht bewusst seien (ebd., S. 130): «Die beiden bezeichneten Tendenzen der Freudschen Psychologie halte ich für wesentliche Bereicherungen unserer Methode, und ich gehe bis zu diesem Punkte durchaus mit. Nicht so mit der weiteren Durchführung. Sie ist im Verhältnis zu unserem sonstigen Wissen von der Seele als primitiv zu bezeichnen.» (Ebd.)[58]

58 Siegfried Bernfeld drehte den Spiess um und mokierte sich über Eduard Sprangers hohle philosophische Phrasen: Spranger selbst sei der wirkliche «Verwandlungskünstler, unter seiner tiefen Feder wird das Niedrigste hoch und total». Denn Spranger huldige einem

Spranger wie auch Herman Nohl können zur neuen «Pufferschicht» gezählt werden, die sich Freud zufolge in den Zwanzigerjahren «zwischen der Analyse und ihren Gegnern» gebildet hatte: «Leute, die etwas an der Analyse gelten lassen, es auch unter ergötzlichen Verklausulierungen bekennen, dafür anderes ablehnen, was sie nicht laut genug verkünden können» (Freud 1933/1961, S. 149). Während Stern «*die Gefährdung herausstellen*» wollte, «*die für unsere heranwachsende Jugend und für das Erziehungswesen von jener Bewegung zu befürchten*» sei (Stern 1914, S. 72), gestand Nohl der Psychoanalyse sogar eine gewisse pädagogische Berechtigung zu. Denn Nohl würdigte «die große Bedeutung der Freud-Schule» für die «neue Pädagogik», die «ihren Augenpunkt unbedingt im Zögling» habe. Gleichzeitig betonte Nohl jedoch auch, dass es «falsch» sei, «alle selbständigen Bezüge des Lebens» – wie etwa Nohls eigenen pädagogischen Bezug – «bloß als Derivate» einer «primären Libido» zu verstehen (Nohl 1926/1949, S. 152, 154). So hätten die «psychoanalytischen Schulen» zwar «ungemein anregend gewirkt», aber ihre libidinöse «Einseitigkeit» müsse bekämpft werden (ebd., S. 155, 156): «Die psychoanalytische Literatur leidet zur Zeit noch an der Monomanie der Entdecker, aber es steckt doch in ihr bereits ein erstaunlicher Reichtum an Erfahrung, beobachteter Gesetzlichkeit und Erkenntnis ihrer pädagogischen Bedeutung trotz aller Übertreibung, Willkür der Deutung und ‹Dichtung›.» (Nohl 1924/1949, S. 177)

Eine ähnliche Zurückhaltung, welche die Psychoanalyse nicht in Bausch und Bogen verdammte, sondern sich an deren «Übertreibung» in der Praxis stiess, hatte sich 1913 auch schon die Sektion für Jugendkunde im Bunde für Schulreform in ihrer «Warnung vor den Übergriffen der Jugend-Psychoanalyse» auferlegt. Die «Warnung» hielt unmissverständlich fest: «*Die Freigabe der psychoanalytischen Methode zur Anwendung in der Praxis der normalen Erziehung ist verwerflich.*» Die Sektion nahm jedoch gleichzeitig ausdrücklich nicht Stellung zur «wissenschaftlichen Bedeutung der psychoanalytischen Grundgedanken und zu der therapeutischen Anwendung der Methode auf Erwachsene». Durch diese Einschränkung legte die Sektion immerhin nahe, dass die Psychoanalyse weder wissenschaftlich noch therapeutisch bei Erwachsenen vollkommen bedeutungslos sein könne (Sektion für Jungendkunde 1914). Gerade weil Psychoanalyse nicht in toto zu verdammen sei, blickte Foerster zuversichtlich in die Zukunft. Zwar warnte er ebenfalls «aufs allernachdrücklichste vor der verhängnisvollen Einseitigkeit und Oberflächlichkeit» der Psychoanalyse, aber wie viele Kritiker erkannte auch er in der Psychoanalyse trotz allem «berechtigte und brauchbare Momente»: Freud sei ein «durchaus ehrli-

«wehleidigen, romantischen und ressentimentalen Begriff von Wissenschaft» und lande immer «glücklich beim Weltganzen» (Bernfeld 1927, S. 13, 30, 33).

cher und scharfsinniger Forscher», der «die psychologische Deutung nervöser Erscheinungen und die psychotherapeutische Einwirkung auf diese Erscheinungen außerordentlich angeregt» habe (Foerster 1913, S. 119). Gerade weil in der Psychoanalyse «ein Kern von Wahrheit in einem Wust von phantastischen, verschrobenen, einseitigen und grundfalschen Hypothesen und Theorien» verborgen sei, hoffte Foerster, dass das «Brauchbare und Anregende» «zutage gefördert» werde: Das «Chaos von Phantasmen und unwissenschaftlichen Kombinationen» sollte «von einer tieferen Seelenkenntnis gesichtet und fruchtbar gemacht werden können, die nicht von der sexuellen Sphäre» ausgehe (ebd., S. 119, 135).[59]

Dem Leiter des Heilpädagogischen Seminars in Zürich schwebte rund zwanzig Jahre später nach wie vor etwas sehr Ähnliches vor: Hanselmann verlangte, dass der «Erzieher» «möglichst viel von der Psychoanalyse wissen, sie aber möglichst wenig ‹anwenden› sollte» (Hanselmann 1930, S. 503). In seinen Werken behandelte Hanselmann die «spezifisch ärztlich-psychotherapeutischen Methoden» ausführlich.[60] Was er jedoch an der «erfolgreichen» Arbeit der psychoanalytischen Pädagogen August Aichhorn und Hans Zulliger «mit schwierigen Kindern» besonders schätzte, war gerade, dass sie eben nicht «klassische Psychoanalyse als Methode» betrieben, sondern eine «erzieherische Behandlung» mit einer «analytischen Einstellung» verfolgten, wie er sie selbst auch anstrebte: «Die Psychoanalyse ist hier eben mehr eine allgemeine Voraussetzung und nicht Behandlung selbst oder gar Methode.» (Hanselmann 1941, S. 206) So wurden im 1925 eröffneten reformpädagogischen Landerziehungsheim Albisbrunn, das Hanselmann zu Beginn leitete, zwar «Einzelbesprechungen» als «wichtiges besonderes Erziehungsmittel» eingesetzt, geleitet von «Einsichten» Freuds und Adlers, «kunstgerechte Analysen» wurden jedoch nicht durchgeführt (Hanselmann/Zeltner 1930, S. 15).

Diese ambivalente Kritik, die der psychoanalytischen Theorie einen gewissen Respekt zollte und gleichzeitig vor ihrer Anwendung zurückschreckte, wurde nicht nur von bekannten Pädagogen geäussert, sondern fand sich ebenso in pädagogischen Nachschlagewerken. Die Psychoanalyse auf die Pädagogik anzuwenden, war dem *Lexikon der Pädagogik* zufolge eine gefährliche «Verirrung». Obwohl Freud «ein völlig unwissenschaftliches Verfahren» entwickelt und eine «phantastische Deutungskunst eingeführt» habe, wurde der Psychoanalyse dennoch «das Verdienst» zugestanden, «den Blick der Psychiater nachdrücklich auf die vorwiegend seelische Verursachung mancher Neurosen hin-

59 Für weitere Beispiele dieser ambivalenten Kritik siehe zum Beispiel Düring 1925, S. 280–304; Häberlin 1928, S. 225–240; Hoffmann 1922, S. 24 f., 143–145; Lindworsky 1916.

60 Hanselmann 1930, S. 492–507; Hanselmann 1938, S. 346–349; Hanselmann 1941, S. 202–210.

gelenkt» zu haben: Die Psychoanalyse könne auf «den besonnenen Fachmann» «anregend» wirken (Lindworsky 1917, Sp. 1164, 1165). Eine ähnlich widerstrebende Reverenz wurde der Psychoanalyse auch im *Pädagogischen Lexikon* und im *Enzyklopädischen Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge* 1930 erwiesen (Isserlin 1930, S. 565; Jahn 1930, Sp. 1301, 1306–1311). Wie das *Pädagogische Wörterbuch* 1931 betonte, musste zwischen «*psychoanalytischen Erkenntnissen*, die zweifellos die Einsicht in den Aufbau des kindlichen Trieb- und Gefühlslebens bereichert haben, und einer *Anwendung der Kinderanalyse* in der Erziehung, die nur in den seltensten Fällen ohne schwerste Schädigung des Kindes möglich» sei, unterschieden werden (Hehlmann 1931, S. 162).
Die Pädagogik beschäftigte sich also durchaus schon früh und nicht nur ablehnend mit Psychoanalyse.[61] Der insbesondere von der älteren pädagogischen und psychoanalytischen Geschichtsschreibung gepflegte Mythos, dass Freud lange Zeit ignoriert worden sei, trifft auf die Pädagogik genauso wenig wie auf andere Disziplinen zu (Kauders 2011, S. 381 f.). Vielmehr gilt auch für die Pädagogik, was Freud für die Psychiatrie diagnostiziert hatte: In der Zwischenkriegszeit kam es zu einer «Art von *pénétration pacifique* mit analytischen Gesichtspunkten». Man beteuerte eifrig, nicht «an das übermächtige sexuelle Moment zu glauben», schimpfte auf die psychoanalytischen «Übertreibungen» und machte sich gleichzeitig gern «dies oder jenes Stück der analytischen Lehre» zu eigen (Freud 1925a/1963, S. 87). So gehörte ab 1920 die doppelbödige Einschätzung zum guten pädagogischen Ton, dass die Psychoanalyse zwar einen gewissen theoretischen Wert aufweise – ‹anregend› war das Epitheton constans –, ihre praktische Anwendung aber verwerflich sei.

1.4.2 Reformpädagogische Schweizer Psychoanalyse: *Die Schulreform*

Im Gegensatz zur ambivalenten akademischen Psychoanalyserezeption lässt sich an der reformpädagogischen Zeitschrift *Berner Seminarblätter* und deren Weiterführung *Die Schulreform*, zu deren Herausgebern die beiden psychoanalytischen Pädagogen Schneider und Pfister zählten, eine zwar eindeutig

61 Dass Psychoanalyse schon sehr früh «in vielfacher Verkleidung ihren Eingang» in die Pädagogik fand (Freud 1974/1980, S. 3), zeigt auch ein Blick in die Nachschlagewerke. Bereits 1911 wies das *Enzyklopädische Handbuch der Heilpädagogik* einen kurzen Eintrag zu Psychoanalyse auf (Anonym 1911). Nicht einmal zehn Jahre später feierte die Psychoanalyse ihren allgemeinen Durchbruch: 1917 wurde ein umfangreicher Beitrag zur Psychoanalyse in das fünfbändige Standardwerk *Lexikon der Pädagogik* aufgenommen (Lindworsky 1917). Für weitere Einträge in pädagogischen Nachschlagewerke siehe Grimm 1920; Nonne 1926; Jahn 1930; Isserlin 1930; Hehlmann 1931; Kroh 1929; Bopp 1932; zu den Lexika Wininger 2011, S. 231–255.

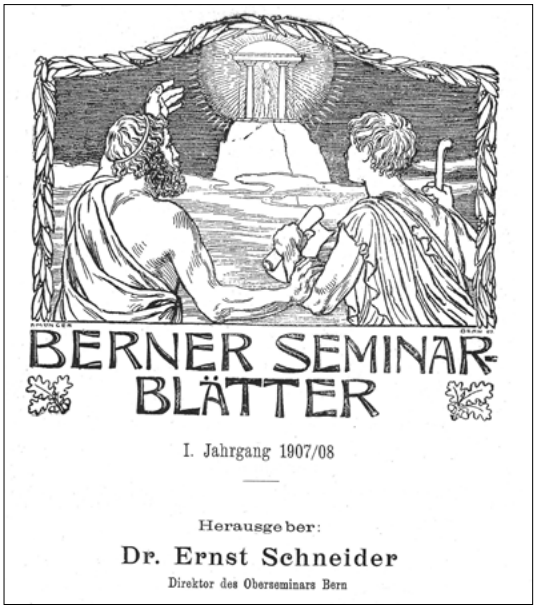


Abb. 3: Titelseite der *Berner Seminarblätter*.

positive, aber doch recht eigenwillige reformpädagogische Psychoanalyserezeption studieren. Im April 1907 erschien die erste Nummer der *Berner Seminarblätter*, die vom Seminardirektor Schneider gegründet wurden. Die *Seminarblätter* entsprangen dessen «Bedürfnis», «mit seinen Schülern nach der Seminarzeit in geistigem Kontakt zu bleiben, um ihnen bei ihrer Fortbildung im Dienste der pädagogischen Seite der Berufsarbeit behilflich zu sein» (Schneider 1907/1908, S. 1). Dass dieser «geistige Kontakt» wohl eher einseitig ausfiel, lag nicht nur in der Natur des Mediums. Denn zumindest das «Titelbild» des Berner Künstlers Rudolf Münger legte nahe, dass Schneider die *Seminarblätter* nicht nur als einfachen «Ratgeber und Wegweiser», sondern sich selbst auch als weisen «Führer» verstand: «Ein Jüngling strebt, angezogen von einer Leuchte, dem Tempel der Wahrheit, der Schönheit und er Tugend zu. Auf dem Wege dazu bietet sich ihm ein Führer an.» (Ebd., S. 2) Das Programm der Zeitschrift, das Schneider in der ersten Nummer skizzierte, umfasste «die Besprechung, Beurteilung und Würdigung der gegenwärtigen Bewegungen auf dem Gebiete des Bildungswesens», «besondere Aufmerksamkeit wird dem Fortschritt der experimentellen Psychologie und Pädagogik und den Bestrebungen auf dem Gebiete der Kinderforschung gewidmet» (ebd.). Mit den «gegenwärtigen Bewegungen» und aktuellen «Bestrebungen» waren sogenannte reformpädagogische Entwürfe und Versuche gemeint. Der erste Jahrgang enthielt etwa Beiträge zu «Vorstellungstypen», Kinderfesten,

Schulwanderungen, Landerziehungsheimen, Waldschulen, zur Methode Jacques-Dalcroze oder zur Erziehung durch Kunst. 1910 wurde unmissverständlich festgehalten, dass es der Zeitschrift um «Schulreform» zu tun sei. Ein Ziel, das nun auch offiziell in den Titel erhoben wurde. Ab dem vierten Jahrgang schmückte neu der Untertitel *Monatsschrift für Schulreform* die *Seminarblätter*: «Wie reich ist die Gegenwart an Problemen! Wie herrlich ist für den Suchenden jenes Gefühl, das aus dem Streben nach Wahrheit fliesst. Glücklich die Zeit, die Probleme kennt, die tapfere Ideenkämpfe entbrennen sieht. Da ist Leben; da wollen wir mittun!» (Anonym 1910/1911, S. 1) Ab 1916 erschien die Zeitschrift nur noch als *Die Schulreform*, Müngers Bild schmückte weiterhin die Hefte. «Der Name ist ihr [der Zeitschrift] Programm», wie die Herausgeber einmal mehr betonten: «Es ist heute nötiger denn je, daß die Freunde der Schulreform zusammenstehen. Unterstützt unser Organ durch Abonnement und fleißige Lektüre!» (Anonym 1916/1917, S. 1)

1910 hatten die *Seminarblätter* «ihr bisheriges bescheidenes Gewand» abgelegt und war «die Redaktion erweitert» worden (Anonym 1910/1911, S. 1). Neben Schneider war der Berner Sekundarschulinspektor Arnold Schrag und der Rorschacher Seminarlehrer Oskar Messmer zur Redaktion gestossen. 1911 kam es zu einem weiteren Wechsel: Schrag schied schon wieder aus, an seiner Stelle nahm der Deutschlehrer des Landerziehungsheims Glarisegg Otto von Greyerz seine Arbeit auf. 1912 wurde die Redaktion nochmals erweitert und Pfister stiess dazu. In dieser Zusammensetzung blieb die Redaktion bis 1915 bestehen, als Messmer aufhörte. Schneider, von Greyerz und Pfister bildeten bis 1926 die Redaktion. Danach zeichneten von Greyerz und der Sekundarlehrer Fritz Schwarz bis zum Ende der Zeitschrift als deren Herausgeber. Die *Schulreform* «vereinigt[e]» sich im Herbst 1930 mit der *Schweizer Erziehungs-Rundschau* (Schwarz 1929/1930).[62]

Mit Pfister erhielt die Zeitschrift 1912 neben Schneider einen weiteren, äusserst prominenten Psychoanalytiker als Herausgeber. Schliesslich war Pfister nicht nur «in das innere Wesen der Reformbewegung eingedrungen», sondern vor allem «als Vorkämpfer für eine pädagogische Verwertung der Freudschen Psychoanalyse» bekannt geworden (Anonym 1912/1913).[63] Diese «Verwertung» sei «allerdings» nach wie vor «noch heftig umstritten»: «Wenn wir die Psychoanalyse zu Wort kommen lassen wollen, so geschieht es deshalb, weil uns die eigene praktische Erfahrung zur Ueberzeugung gebracht hat, dass von ihr eine grosse Befruchtung der pädagogischen Praxis, besonders der Willensbildung zu erwarten sein dürfte; dann ist es für den Lehrer wertvoll, wenn er die

62 Zu den Mitarbeitern der Zeitschrift siehe Weber 1999, S. 93–145.

63 1909 war Pfisters *Religionspädagogisches Neuland. Eine Untersuchung über das Erlebnis- und Arbeitsprinzip im Religionsunterricht* erschienen (Pfister 1909a).

Fortschritte auf dem Gebiete der Psychologie überhaupt kennt; und zuletzt wollen wir, soweit uns möglich ist, mithelfen, den Streit um die Psychoanalyse von der pädagogischen Praxis aus zu einer, hoffen wir, positiven Abklärung zu führen.» (Ebd.) Nach der Ernennung Pfisters zum Herausgeber begannen vermehrt psychoanalytisch-pädagogische Beiträge in der Zeitschrift zu erscheinen. 1913 publizierte Pfister seinen ersten psychoanalytischen Artikel (Pfister 1913/1914a). Der überhaupt erste psychoanalytische Beitrag war 1911 erschienen und stammte vom Mitherausgeber Messmer: «Die Psychanalyse und ihre pädagogische Bedeutung» (Messmer 1911/1912). Nimmt man, um die Psychoanalyserezeption der *Seminarblätter* und der *Schulreform* abzuschätzen, die unter «Aufsätze» publizierten Beiträge, die Termini wie Freud, Analyse oder Psychoanalyse im Titel und somit gleichsam eine psychoanalytische Ausrichtung leicht erkennbar ‹vor sich her tragen›, dann finden sich zwischen 1911 und 1930 in fast jedem Jahrgang ein bis zwei psychoanalytische Artikel (in den ersten vier Jahrgängen keine). Auf alle Jahrgänge gerechnet beträgt der Anteil psychoanalytischer Beiträge rund 3 %: 23 Artikel von 754.[64] Einsamer Spitzenreiter als Verfasser ist Pfister, der zwischen 1913 und 1919 sieben Artikel beisteuerte. Der Sekundarlehrer und Psychoanalytiker Gustav Hans Graber, der bei Schneider das Seminar besucht hatte und auch von ihm analysiert worden war (Schröter 2000), kommt mit drei Artikeln, die zwischen 1923 und 1928 erschienen, schon auf den zweiten Rang. Den dritten Platz teilten sich mit je zwei Beiträgen Messmer, Schneider und Grüninger.

1911 veröffentlichte Messmer den ersten psychoanalytischen Beitrag der *Seminarblätter*. Da die Psychoanalyse erlaube, «die Schüler» «als persönliches Wesen» zu verstehen, und helfe, eine «persönliche Beeinflussung der Schüler zu entwickeln» (Messmer 1911/1912, S. 291, 292), endete Messmers Artikel «Die Psychanalyse und ihre pädagogische Bedeutung» mit der Feststellung: «Alles in allem: Wir haben viel von der Psychanalyse zu lernen. Mit etwelcher Beschämung (in Ansehung unserer Versäumnis [sic]) aber auch mit tiefer Freude (in Ansehung des objektiven Fortschrittes) stellen wir fest, was für grosse und schöne Früchte uns von fremder Seite her in den pädagogischen

64 Dieses Vorgehen hat seine Tücken, weil damit Aufsätze wie zum Beispiel «Faule Schü. ler» der Wiener Analytikerin Edith Buxbaum (1929/1930) nicht berücksichtig werden. Nähme man Buxbaums und ähnliche Beiträge hinzu (zum Beispiel die von Hans Zulliger), stiege der psychoanalytische Anteil der Zeitschrift jedoch nicht markant an. Auch wenn man den Zeitraum einschränkte und vom ersten psychoanalytischen Artikel ausginge und nur die Periode von 1911 bis 1930 berücksichtigte, erhöhte sich der Anteil psychoanalytischer Beiträge nur auf rund 3,5 %. Die Auswertung der Rezensionen ergibt übrigens ein ähnliches Bild: Rund 6 % der besprochenen Titel tragen Psychoanalyse oder verwandte Begriffe im Titel, wurden von Psychoanalytikern und Psychoanalytikerinnen verfasst oder sind in einer psychoanalytischen Reihe erschienen.

Garten wachsen.» (Messmer 1911/1912, S. 292) Trotz der reifen «Früchte», welche die Psychoanalyse zu bieten hatte, griff Messmer noch nicht wirklich zu: Die «Schriften von S. Freud selbst» seien etwa, wie Messmer gleich zu Beginn betonte, «ziemlich zahlreich» (Messmer 1911/1912, S. 285), nur zitierte sie Messmer in keiner Passage. Als «bequeme», «zuverlässige und objektive Zusammenfassung» empfahl er Eduard Hitschmanns *Freud's Neurosenlehre* (1911) und Eugen Bleulers *Die Psychanalyse Freuds* (1911) (ebd.). Auch sein «Beispiel» einer Psychoanalyse war nicht besonders psychoanalytisch: Es stammte aus einem Vortrag des Zürcher Nervenarztes Ludwig Frank, der die von Freud «beseitigte Hypnose» weiterverfolgte (Messmer 1911/1912, S. 288). Unter Hypnose erinnerte sich Franks Patient, wie er Angst hatte, von einer Lokomotive überfahren zu werden. Der Patient konnte von seiner «Schreckneurose» geheilt werden (ebd.). Wie Frank in seinem Vortrag betonte, zeigte dieser «einfache Fall» «die nervösen Folgezustände der Verdrängung lebhafter Angstgefühle und ihre Beseitigung durch Abreagieren im Halbschlafzustand» (Frank 1910, S. 31).[65] Ausserdem hatte die geschilderte Kur den Vorteil, dass «die Freudsche *Aetiologie* (Ursachenlehre) der Neurosen» dabei keine Rolle spielte, die von seinen «Gegnern» immer wieder «angegriffen» werde: «Freud führt nämlich die Neurose im Grunde immer wieder auf *erotische Komplexe* zurück.» (Messmer 1911/1912, S. 289)

Im September 1912 begann Messmers umfangreiche zweite und auch schon letzte psychoanalytische Arbeit «Die Psychanalyse in ihrer Entwicklung» in den *Seminarblättern* zu erscheinen. Sein Beitrag belegt, dass es Messmer mit seinem Aufruf, «viel von der Psychanalyse zu lernen», ernst gewesen war (Messmer 1911/1912, S. 292). Als er seinen ersten Artikel verfasste, hatte Messmer Freuds *Traumdeutung* noch nicht gelesen (Messmer 1912/1913, S. 402 Anm.). Dieses «Versäumnis» hatte er in der Zwischenzeit nachgeholt (Messmer 1911/1912, S. 292) und sich in die «psychanalytische Literatur» vertieft (Messmer 1912/1913, S. 520). Messmer referierte in seinem zweiten Beitrag ausführlich und wohlwollend Arbeiten Freuds (unter anderem *Die Traumdeutung*, Zur *Psychopathologie des Alltagslebens*, *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten* oder *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*) und Studien seiner Schüler (zum Beispiel Karl Abrahams, Jungs, Ludwig Binswangers, Pfisters, Otto Ranks, Franz Riklins). Die «hohe *pädagogische Bedeutung der Psychanalyse*» rührte Messmer zufolge daher, dass es sich bei der Psychoanalyse um ein ‹Heilmittel› handle, das «der Komplexwucherung entgegentritt und sie auflöst» (ebd., S. 489). Mit Messmers detailliertem Beitrag hatte die theoretische Aus-

65 Das Beispiel findet sich in Ludwig Franks Vortrag *Psychanalyse* (Frank 1910, S. 28–31), in dem er auch seine hypnotisch-kathartische Methode beschreibt (ebd., S. 18–26).

einandersetzung in der Zeitschrift ihren Zenit schon 1912/1913 erreicht. Eine ähnlich differenzierte Darstellung versuchte nur noch Pfister in «Psychanalyse und Jugendforschung» zu unternehmen. Bei seinem Beitrag handelte sich jedoch um «ein kurzes Referat», das «sich auf spärliche Andeutungen beschränken» musste und das fast ohne Verweise auf Sekundärliteratur auskam (Pfister 1914/1915b, S. 191 f.).

Neben der psychoanalytischen Theorie beschäftigten sich eine Reihe weiterer Artikel mit verschiedenen Formen der Psychoanalyserezeption. So wurde die Hinwendung des Berner Professors für Philosophie, Psychologie und Pädagogik Ernst Dürr zur Psychoanalyse geschildert (Pfister 1913/1914b), setzte man sich mit Kritikern wie Foerster auseinander (Grüninger 1921/1922; Grüninger 1922/1923; Pfister 1918/1919a) oder erörterte die Verbindung von Christentum und Psychoanalyse (Blum 1921/1922; Burri 1928/1929). Ein Beitrag zu Freud und Oswald Spengler erschien (Graber 1923/1924) und Bleulers Gratulation zu Freuds 70. Geburtstag aus der *Neuen Zürcher Zeitung* wurde abgedruckt (Bleuler 1926/1927). Ein Referat eines Artikel aus der *Internationalen Zeitschrift für Psychoanalyse* zur Selbstanalyse wurde veröffentlicht (Schwarz 1926/1927), es erschien ein Aufsatz zu «Psychotechnik und Psychanalyse» (Schneider 1921/1922) und einer über «Psychoanalytische Beobachtungen in Alltagsgespräch und Lektüre» (Pye 1920/1921) oder es wurde Otto Ranks und Hanns Sachs' programmatische ‹Ouvertüre› der Zeitschrift *Imago* veröffentlicht (Rank/Sachs 1912/1913) sowie eine «arbeitsgemeinschaft» in Bern angezeigt, deren «hauptinteresse» «auf die *psychoanalytische pädagogik* gerichtet» sei, wobei eigens erwähnt wurde, dass die «referate der ersten drei sitzungen» Graber selbst übernommen habe.[66] Graber habe aus seiner «grösseren unveröffentlichten arbeit» zu «Zeugung, geburt und tod» vorgetragen (Graber 1927/1928b, S. 375).[67] Neben dieser Arbeitsgemeinschaft und Messmers (1911/1912) «Psychanalyse und ihre pädagogische Bedeutung» beschäftigen sich – immer nach dem Titel geurteilt – noch weitere zehn Beiträge explizit mit Pädagogik und Psychoanalyse.

Den «intensiven Wertzuwachs», den die Psychoanalyse für die Pädagogik bedeutete, rührte nun den meisten Beiträgen zufolge daher, dass, wenn neben dem «*bewussten* Seelenleben» auch das unbewusste beachtet werde, man sich «unvergleichlich viel tiefere Blicke in die Zöglingsseele» verschaffen könne (Pfister 1913/1914a, S. 243, 244). Dasselbe galt natürlich auch für die Psyche

66 Die *Schulreform* verwendete zwischen 1926 und 1929 Kleinschreibung und eine Antiquaschrift, davor Gross-/Kleinschreibung und Fraktur, für den letzten Jahrgang schliesslich Gross-/Kleinschreibung und Antiqua.

67 Die Untersuchung erschien 1930 unter dem Titel *Zeugung, Geburt und Tod. Werden und Vergehen im Mythus und in der Vorstellung des Kindes* (Graber 1930).

der Lehrkräfte: «Wollen wir die Erziehung der Jugend reformieren, so weiss ich […] kein besseres Mittel, als dass wir Lehrer uns der Psychanalyse unterziehen.» (Pfister 1913/1914a, S. 251) Wie die in den *Seminarblättern* abgedruckten «Diskussionen» der Psychoanalytischen Vereinigung Zürich im Sommer 1912 zeigen, war man sich schon sehr früh einig, dass die «innere Beziehung (Uebertragung)» zwischen «Zögling» und «Erzieher» «einer der stärksten Hebel» sei (Psychoanalytische Vereinigung Zürich 1912/1913, S. 290).[68] Die Psychoanalyse hatte jedoch nicht nur «eine wesentliche Vertiefung der Kenntnisse dieser Beziehung herbeigeführt» (ebd., S. 294), sondern versprach gleichzeitig auch Schulkindern mit Schwierigkeiten zu helfen. Die möglichen Schulprobleme, bei denen Psychoanalyse für Abhilfe sorgte, waren «unermeßlich viele»: Ob es die «völlige Verwirrung» sei, in die «ein zur Wandtafel Gerufener aufs heftigste» gerate, der «förmliche intellektuelle Heißhunger», mit der ein «Rechner» «die Zahlen verschlingt und mit zärtlicher Liebkosung die geometrischen Linien in Angriff» nehme, «verräterische Versprecher», die gemacht würden, «die zahllosen Arbeiten, in denen ein Schüler seinen alles zersetzenden Pessimismus» ausspreche oder die «Fälle» «im *Turnen*», «die dem Schwindel unterworfen» seien, stets sollte die Psychoanalyse helfen. Für die Pädagogik sei die Psychoanalyse «unentbehrlich, weil in gewissen Fällen sie allein auf die unterschwelligen Seelenkräfte den erforderlichen Einfluß gewinnen» könne (Pfister 1918/1919b, S. 263, 266, 267, 268). Schliesslich seien «[z]ahlreiche Erscheinungen des sittlichen Lebens, die man gewöhnlich als Ausdruck der Bosheit betrachtet, […] in Wirklichkeit als neurotisch, als Ergebnis einer Triebverklemmung zu betrachten und zu behandeln» (Psychoanalytische Vereinigung Zürich, 1912/1913, S. 290). Dank der Psychoanalyse konnten «Pädagogen» also sowohl den Kindern «*die Gesundheit wieder* […] *geben*» als auch durch «aktive Mithülfe» «*Prophylaxe*» betreiben, sodass sie erst gar nicht erkrankten (Jung 1921/1922, S. 10, 12), wie der Berner Psychiater Ewald Jung, ein Vetter Carl Gustav Jungs, betonte (Weber 1999, S. 254 Anm.).

In seinem Aufsatz «Wesen und Aufgaben der psychanalytischen Erziehung» rief Pfister als «das erste Ziel» der Psychoanalyse die «*Erlösung aus schädlichen Bindungen*» aus: «Der rein negative Erlösungsbegriff genügt uns jedoch nicht.» (Pfister 1918/1919c, S. 292) Wie Pfister in den Debatten der Psychoanalytischen Vereinigung Zürich betonte, strebte er eine «positive Ergänzung des negativen analytischen Prozesses» an (Psychoanalytische Vereinigung Zürich 1912/1913, S. 289): «Der Analytiker sollte nur die unter die Bewusstseinsschwelle verdrängten Erinnerungen aufdecken und zur affektvollen Aussprache bringen; um die neuen Bahnen, welche der also befreite Trieb ein-

68 Siehe Psychoanalytische Vereinigung Zürich 1912/1913, S. 294–301, 332 f.

schlüge, um die ‹Kompensationen› glaubte er sich nicht bekümmern zu sollen. Dem gegenüber forderte ich von Anfang an Regelung dieser neuen Kanalisation der Triebe durch den Analytiker, weil der Patient, sich selbst überlassen, leicht in neue, unvorhergesehene Verwicklungen gerät und eine dynamische Gesundung niemals mit ethischer Schädigung erkauft werden darf. Ersatz der krankhaften Triebvergeudung durch sittlich-religiös möglichst hohe Willensbestätigung schien mir von Anfang an das Ziel des Analytikers zu sein.» (Ebd.) Dank dieser «positiven», «sittlich-religiösen» «Kanalisation» konnten «auch jugendliche Anarchisten, Pfaffenfresser, Gesinnungslumpen, Weiberhasser, Apostel einer brutalen freien Liebe, Weltverächter, Welteroberer und ähnliche schwierige Klienten dem Erzieher gefügig» gemacht und «durch ihn vor qualvollen, oft lebenslang anhaltenden schweren Irrungen» bewahrt werden (Pfister 1913/1914a, S. 253). Da der Erlöser sowohl «Vergangenheit und Gegenwart (Abreaktion und Übertragung)» als «auch die Zukunft, die er kräftig zu erfassen anleitet», «berücksichtigt», sei es sogar «nicht absurd, wenn man die Grundzüge der Pädanalyse bei Jesus vorgezeichnet» finde, wie der Pfarrer betonte (ebd., S. 345).

Die «Pädanalyse» – es handelt sich um Pfisters eigene Wortschöpfung – scheint ihren Namen also aus mindestens zwei guten Gründen redlich verdient zu haben. Nicht nur sollten psychische Erkrankungen von Schulkindern von analysierten Lehrkräften verhindert und behandelt werden, sondern es sollte dabei auch eine besondere positive pädagogische Form der Psychoanalyse zum Einsatz gelangen. Freud spottete, dass diese spezielle Auffassung von Psychoanalyse am «Erbübel» der «Tugend» leide und «das Werk eines zu anständigen Menschen» sei. Immer wieder kritisierte Freud Pfisters überbordenden «therapeutischen Optimismus» und seine chronisch «enthusiastisch verkürzten Analysen» (Noth 2014, S. 64, 225), die für grossen Unmut sorgten und 1928 schliesslich auch zur Abspaltung einer Schweizerischen Ärztegesellschaft für Psychoanalyse beitrugen (Kurz 2017). Vergeblich versuchte Freud, dem Pfarrer seine «düsteren Theorien» näherzubringen und ihm zu erklären, dass «es nach der Analyse» keiner «Synthese bedarf, vielmehr ist eine gründlichere Analyse besonders der Übertragungssituation von Nöten»: Denn «wie warmherzig sich der Analytiker auch gebärden mag, er kann es doch nicht übernehmen dem Analysanden Gott und die Vorsehung zu ersetzen» (Noth 2014, S. 236 f., 240, 272).

In den *Berner Seminarblättern* und der *Schulreform* wurde Psychoanalyse nur vage mit den Bestrebungen der «modernen Pädagogen» verbunden. So helfe Psychoanalyse etwa, «die Entwicklungsgesetze des Kindes» zu verstehen (Psychoanalytische Vereinigung Zürich 1912/1913, S. 293), lasse eine «Pädagogik der *unbedingten Autorität*» «unrühmlich» erscheinen oder liefere Argumente

gegen Strafen und für sexuelle Aufklärung (Pfister 1913/1914a, 256, 297–309). Graber schloss seinen Beitrag zur «Tiefenpsychologischen Erziehung» mit der kühnen, aber vagen Ankündigung: «Durch die harmonische verschränkung […] von bewussten und unbewussten tendenzen wird das individuum des werdenden zeitalters mehr und mehr der von aussen kommenden einflüsse entraten können und wird zu grossen taten sich erkühnen, ohne des triebrades der identifikation oder des widerpruches bedürftig zu sein.» (Graber 1927/1928a, S. 246) Ansätze zu einer konkreten psychoanalytischen Pädagogik gab es hingegen nur wenige und nur ungewisse. Es wurde etwa darauf hingewiesen, dass sich «Komplexeinstellungen» aus «Schulaufsätzen heraus[]lesen» liessen (Psychoanalytische Vereinigung Zürich 1912/1913, S. 304), oder gefordert, man müsse sich vor «abstrakter Rationalisierung» im Religionsunterricht hüten: «Die Psychanalyse zeigt uns die Unentbehrlichkeit des Symbols.» (Pfister 1913/1914a, S. 347) Ausführlichere Fallbeschreibungen, verbunden mit theoretischen Erörterungen, wie sie für die zeitgenössische Psychiatrie und Psychoanalyse typisch waren und später auch die *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* prägten, gab es nur zwei: Emmy Niedermanns (1916/1917) «Die Psycho-Analyse in der täglichen Erziehung» und Hans Zulligers (1928/1929) «Psychoanalyse, Führer und Gemeinschaft».

Die Psychoanalyserezeption in den *Berner Seminarblättern* und der *Schulreform* war ausserdem häufig eklektisch. Pfister etwa widmete einen Artikel der «Pädagogik der Adlerschen Schule», in dem er trotz aller Kritik betonte, dass sie einen «eigentümlichen Wert» besitze und er «ihr Studium» nur «warm empfehlen» könne (Pfister 1914/1915a, S. 160, 171). Ähnlich irenisch zeigte sich der Pfarrer auch Jung gegenüber (Pfister 1914/1915b, S. 198–202). Schneider bot zum Beispiel – er machte 1912 eine Analyse bei Pfister und 1916 eine bei Jung und lehrte ebenfalls «eine ziemlich verunreinigte Form von Psychoanalyse» (Schröter 2000, S. 25) – im Sommer 1918 einen Kurs «Lesen und Besprechen» zu Alfred Adlers und Curt Furtmüllers *Heilen und Bilden* (1914) an (Anonym 1918/1919, S. [3]). Die wenig ‹orthodoxe› psychoanalytische Ausrichtung der Zeitschrift zeigt sich auch bei den Rezensionen: Von insgesamt fast fünfzig Besprechungen entfallen sechs auf Pfister, gefolgt von Freud mit fünf und von Graber mit drei, es wurden zwei Arbeiten Jungs und eine eines Jungianers rezensiert. Wie es in der Besprechung von Jungs *Psychologischen Typen* (1921) hiess: «*Freud – Adler – Jung* in diesen drei ragenden Gestalten verkörpern sich die heutigen drei ausgeprägten Denkrichtungen der psychanalytischen Wissenschaft.» (Zimmermann 1921/1922, S. 79) Diese drei «Denkrichtungen» mussten sich nicht ausschliessen: «Die zwischen den verschiedenen psychanalytischen Richtungen [Adler, Freud und Jung] zu Tage tretenden Unterschiede bezeichnen nicht kontradiktorische Gegensätze, sondern zum guten Teil wichtige

Ergänzungen, die in ihrer Gesamtheit einen gesunden Fortschritt der neuen für die Kindheitsforschung hochwichtigen Bewegung ausmachen.» (Pfister 1914/1915b, S. 202) Über eine solche Weitherzigkeit in Theoriefragen war man in Wien nur wenig erbaut. Schliesslich hatte sich Freud sowohl von Adler als auch von Jung getrennt. Freud hielt Pfister vor, dass er in die Gefahr einer «Jung'schen Verphrasung» gerate und «der Armseligkeit von Adler noch immer zu viel Respekt» zolle (Noth 2014, S. 121, 191).

Nach dem Ersten Weltkrieg trat die Psychoanalyse ihren Siegeszug international nicht nur in der Medizin an: «Der wachsende Einfluss der Psychoanalyse auf die Geistesrichtung macht sich von Jahr zu Jahr geltender, die schöne Literatur, die Tagespresse können sich ihm nicht entziehen.» (Hug-Hellmuth 1924, S. 4)[69] Je grösser das Interesse an der Psychoanalyse wurde, umso weniger schien man sich in der *Schulreform* noch dafür erwärmen zu können. 1926 schieden Pfister und Schneider als Herausgeber aus. Ganz zum «Schluss», am Ende des letzten Jahrgangs, betonte der Mitherausgeber Schwarz, die Zeitschrift sei «oft der letzte Zufluchtsort für Stürmer und Dränger» gewesen: «Sie hat als erste schweizerische Zeitschrift der Kunsterziehungsbewegung, später der Psychanalyse, 1919 den Bestrebungen von Paul Hulligers Schriftreform Raum gewährt.» (Schwarz 1929/1930)[70] In Schwarz' Résumé war Psychoanalyse also nur eine von verschiedenen vergangenen Schulreformen. Obwohl zwei prominente psychoanalytische Pädagogen während über zehn Jahren die Herausgeber der Zeitschrift waren, blieb Psychoanalyse in den *Berner Seminarblättern* und der *Schulreform* eine eklektisch rezipierte Hilfswissenschaft, deren pädagogische Bedeutung vor allem in einer vornehmlich sittlich-religiösen Prophylaxe und Ersten Hilfe bei neurotischen ‹Verstauchungen› von Schulkindern bestand. Verglichen mit den klinischen und theoretischen Bemühungen, welche die zur selben Zeit erscheinende *Imago* oder die *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse* prägten, nimmt sich der schulreformerische ‹Berner› Ansatz zumindest psychoanalytisch gesehen eher dürftig aus. Ein solcher «widersprüchlicher und selektiver» Umgang mit Psychoanalyse war jedoch keineswegs eine Schweizer Eigenheit (Oelkers 2010, S. 797), sondern kennzeichnete überhaupt die Reformpädagogik: «Für die Schulreformer sollte die neue Tiefenpsychologie nicht die Schäden der Erziehung beschreiben, sondern den pädagogischen Optimismus bestätigen.» (Oelkers 2005, S. 298 f.)

69 Zum Ersten Weltkrieg und zur sich wandelnden Wahrnehmung psychischer Störungen siehe zum Beispiel Bennette 2020; Lerner 2003; Thomas 2009.

70 Zu Paul Hulligers Reform siehe Kaufmann 2021.

2 Psychopathologische pädagogische «Infrastrukturen»

> «Auch Psychiater und Neurologen sind an manchen Orten zur Begutachtung und Beratung nervenleidender und psychopathischer Kinder angestellt.»
> Schularzt Gustav Poelchau (1926, S. 7)

2.1 Hilfsschule

2.1.1 Organisation der Hilfsschule

Am 4. Dezember 1942, einem Freitag, begann «punkt 8 Uhr» in Basel im «Capitol-Kino» die Schulsynode.[1] Bevor die Lehrkräfte zwölf Stunden später eine geschlossene Vorstellung des *Barbiers von Sevilla* besuchen konnten, fanden die üblichen «geschäftlichen Verhandlungen» statt: Protokoll, Jahresbericht, Jahresrechnung. Die «pädagogischen Verhandlungen», die danach folgten, waren der «Förderung des Begabten» gewidmet (Anonym 1942a, S. 141 f.). «Das Thema der Jahresversammlung […] war eine Art ‹Trotzthema›», wie der Präsident der Schulsynode Heinrich Burckhardt zwei Wochen später im *Basler Schulblatt* verriet: «An vielen Orten der Welt blickt man mit einer gewissen geringschätzigen Herablassung auf den Intellektuellen (von der intellektuellen Begabung sollte vor allem geredet werden). […] Von der Begabung wird nur soweit Gebrauch gemacht, als sie dem Staatszweck sich einfügen läßt.» (Burckhardt 1942, S. 173) Wie die Werbung im *Schulblatt* suggerierte, litten die Begabten – wie die Unbegabten – allerdings nicht nur unter gesellschaftlicher Missachtung und politischer Vereinnahmung, sondern es drohte ihnen gewissermassen auch von innen Unbill. Denn am Schluss der Nummer, in der die «Einladung» zur Schulsynode abgedruckt war, hatte der Schwabe-Verlag eine ganzseitige Annonce für seine neue Buchreihe «Psychohygiene – Wissen-

1 Die erste freiwillige Basler Schulsynode tagte 1892, mit dem neuen Basler Schulgesetz wurde 1929 auch eine staatliche Schulsynode eingeführt, deren Besuch als verbindlich erklärt werden konnte (Anonym 1929, §§ 122–129). Der Besuch der staatlichen Synode war 1942 «für alle Lehrkräfte der öffentlichen Schulen [als] obligatorisch erklärt» worden (Anonym 1942a, S. 143). Zur Geschichte der Basler Schulsynoden siehe Felder 2019, S. 141–144.

schaft und Praxis» schalten lassen. Das Inserat warb für die ersten drei Bände der Reihe, nämlich für den *Seelischen Gesundheitsschutz. Eine Einführung in Diagnostik, Forschung und Nutzanwendung der Psychohygiene* des Basler Psychoanalytikers und Dozenten für Psychohygiene Heinrich Meng, für Clifford Whittingham Beers' *Eine Seele, die sich wiederfand. Autobiographie des Begründers der «Geistigen Hygiene»* und für die *Allgemeine Neurosenlehre. Biologie, Psychoanalyse und Psychohygiene leib-seelischer Störungen* des Zürcher Neurologen und Psychoanalytikers Rudolf Brun (Anonym 1942b). Die Reklame war gut platziert, denn an der Schulsynode sprach kein Geringerer als Sigmund Freuds ehemaliger Kronprinz Carl Gustav Jung «Zur Psychologie des Begabten» (Anonym 1942a, S. 141). Nach Reiseeindrücken («Amerika fordert und fördert die Intelligenz, Europa schaut zurück, ob die Dummen ja auch mitkommen») und «autobiographischen Einzelheiten» zu seinen Qualen als begabter Schüler verlangte Jung wenig überraschend, dass das «begabte Kind» in der Schule «trotz des guten Grundsatzes der Hilfe für den Schwachbegabten nicht außer acht» gelassen werde (Jung 1946, S. 185, 188). Diese «bedeutsame Aufgabe» sei «keineswegs einfach», da Begabte und «Schwachbegabte» mitunter nur schwer zu unterscheiden seien (ebd., S. 188, 189): Das begabte Kind könne sich «ungünstig auszeichnen durch besondere Zerstreutheit», habe bisweilen «den Kopf voll Allotria», könne «faul, nachlässig, unaufmerksam, unartig, eigensinnig» sein und «sogar den Eindruck von Verschlafenheit erwecken» (ebd., S. 189). Jung wollte sich «keineswegs zum Richter über die Pädagogen aufwerfen» (ebd., S. 193). So empfahl er zwar «die Institution eines psychologisch gebildeten Schulpsychiaters» und forderte «Diagnose», «genaue Untersuchung und Beobachtung» (ebd., S. 189, 200), aber der bekannte Psychotherapeut hob gleichzeitig – ein beliebter Topos – die Bedeutung des «*Herzens des Erziehers*» hervor. Die Wirkung von dessen «Wärme» könne bei der Erziehung des Begabten «kaum hoch genug bewerte[t]» werden: «Statt der Versetzung in spezielle Begabtenklassen wird daher die persönliche Anteilnahme und Aufmerksamkeit des Erziehers wohl Nützlicheres bewirken.» (Ebd., S. 200, 201) Pädagogisches Feingefühl sei umso wichtiger, als die «Einseitigkeit der Begabung […] fast stets im Gegensatz zu einer gewissen kindlichen Unreife in anderen Gebieten der Seele» stehe. Es sei just die «nahe Verwandtschaft der Begabung mit pathologischen Abarten», die «das Problem der Erziehung solcher Kinder» erschwere: Begabung «paart sich gelegentlich sogar mit einem krankhaften Defekt. In solchen Fällen ist es oft fast unmöglich zu entscheiden, ob die Begabung oder die psychopathische Konstitution vorwiegt», wie der ‹begabte› Jung in seiner öffentlichen Therapiestunde hervorhob (ebd., S. 187, 196, 201).

Rund ein Jahr nach seinem Vortrag wurde Jung nach Basel berufen. Im Oktober 1943 wurde ihm ein Lehrauftrag für «medizinische Psychologie mit spezieller

Berücksichtigung der Psychotherapie» erteilt und «gleichzeitig Titel und Rechte eines ordentlichen Professors» der Universität verliehen. Ganz ordentlich war Jungs Professur jedoch nicht. Denn «eine Honorierung des Lehrauftrages» kam «nicht in Betracht», die Universität übernahm nur die «aus der Lehrtätigkeit erwachsenden Reiseauslagen» des in Küsnacht wohnenden Jung.[2] Das für die Universität günstige Arrangement war mit Jung abgesprochen und es war neben seinem «Weltruf» und der «Neubelebung und Erweiterung psychologischen und psychiatrischen Forschens», die man sich von ihm erhoffte, ein weiteres überzeugendes Argument, das für seine Berufung sprach.[3] Jung begann in Basel jedoch nie wirklich zu lehren. Sein Unbewusstes habe es ihm verboten zurückzukehren: Jung war in der Stadt aufgewachsen (Haenel 1982, S. 181). Was immer seine unbewussten ‹infantilen› Beweggründe gewesen sein mögen, der Universität gegenüber hob Jung die spürbaren Folgen eines Infarkts hervor, die dazu geführten hätten, dass er sich den mit den «Vorlesungen verbundenen physischen Anstrengungen des Reisens und Vortragens» nicht mehr gewachsen fühle:[4] In «den Becher der Freude» der Berufung war «jener bittere Tropfen» gefallen, «als schwere Krankheit die Fortsetzung einer Lehrtätigkeit in Basel verhinderte».[5] Im Vorlesungsverzeichnis finden sich nur im Sommersemester 1944 zwei Veranstaltungen Jungs: Alle zwei Wochen stand am Donnerstagabend «Methodik der Psychotherapie» und am Freitagmorgen «Medizinische Psychologie» auf dem Programm.[6] 1945 gab Jung seinen Lehrauftrag auf.[7] Er wurde nun «wie die anderen emeritierten Dozenten weiterhin im Vorlesungsverzeichnis aufgeführt, ein äusseres Zeichen der dauernden Verbundenheit».[8]

Die Werbung im *Basler Schulblatt*, der Umstand, dass Jung zur Schulsynode eingeladen wurde, der Inhalt seines Vortrages und seine Berufung sind aufschlussreich, weil sich an solchen scheinbaren Nebensächlichkeiten sehr gut ablesen lässt, wie populär Psychopathologie geworden war. Die Beschäftigung

2 StABS, UNI-REG 5d 2-1 (1) 156, Beschluss des Regierungsrates des Kantons Basel-Stadt, 15. Oktober 1943.

3 StABS, ED-REG 1a, 1 715, Präsident der Kuratel der Universität Basel Max Gerwig an das Erziehungsdepartement, 11. Oktober 1943, S. 1. Vgl. StABS, ED-REG 1a, 1 715, Carl Gustav Jung an Adolf L. Vischer, 17. September 1943. Die Kuratel der Universität bestand aus fünf Mitgliedern, die vom Regierungsrat gewählt wurden. Die Kuratel führte – wie es im Universitätsgesetz 1937 hiess – «die unmittelbare Aufsicht über die Universität und wahrt deren Interessen» (Anonym 1937/1961, § 4).

4 StABS, ED-REG 1a, 1 715, Jung an die Kuratel der Universität Basel, 8. Dezember 1945.

5 StABS, UNI-REG 5d 2-1 (1) 156, Jung an den Rektor der Universität Basel, 6. September 1955.

6 StABS, Universitätsarchiv AA 2, Vorlesungsverzeichnisse 1943–1962.

7 StABS, ED-REG 1a, 1 715, Jung an die Kuratel der Universität Basel, 8. Dezember 1945.

8 StABS, ED-REG 1a, 1 715, Präsident der Kuratel der Universität Basel Gerwig an Jung, 5. Februar 1946.

mit Psychopathologie verbreitete sich nicht nur an den Schulen, sondern eben auch an den Hochschulen. In Basel hatte schon 1937 der «Pionier psychoanalytischer Pädagogik» Meng, der 1933 aus Frankfurt floh, ein Lektorat für Psychohygiene an der Universität erhalten. 1945 wurde er zum ausserordentlichen Professor ernannt (Berna 1995). Sucht man nun nach besonders auffälligen institutionellen ‹Symptomen› der psychopathologischen ‹Infektion› der Pädagogik, dann springen die Entstehung der sogenannten Hilfsschule am Ende des 19. Jahrhunderts und – davon nicht zu trennen – die Anstellung von Schulärzten und Schulpsychologen ins Auge.[9] Dass die Pädagogik nicht zögerte, sich der leidenden Psyche anzunehmen, ist kaum verwunderlich. Denn «Bildungssysteme […] *arbeiten an der ‹Seele› von Heranwachsenden*»: Die Schule ist vor allem mit der «Herstellung […] von mentalen Infrastrukturen» beschäftigt (Fend 2008, S. 29, 35).

Eine der einflussreichen ‹psychopathologischen› Veränderungen der Bildungssysteme ist fraglos die Entstehung des sogenannten Hilfsschulwesens am Ende des 19. Jahrhunderts. Die für die Hilfsklassen anfänglich wichtigen Schulkinder waren diejenigen, die als schwachsinnig galten: Schwachsinn war damals eine psychiatrische Diagnose (Hofmann 2017). Das «um die Jahrhundertwende entwickelte und gelehrte heilpädagogische Wissen» wurde «von Beginn an stark von der psychiatrischen Forschung beeinflusst» (Wolfisberg/Hoyningen-Süess 2003, S. 48). So wurde 1889 an der ersten Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen, welche «die Sache der Schwachsinnigen und Schwachbegabten an die Hand» nehmen wollte (Hofstetter-Bader 1889, S. 1), nicht nur über «Hilfsklassen für Schwachbegabte» referiert (Fisler 1889; Largiadèr 1889), sondern trugen auch die Psychiater Auguste Forel und Hermann Wildermuth über «Jugendliche Geisteskranke» (Forel 1889) und zur «Pathologie der Idiotie» (Wildermuth 1889) vor. Die ersten öffentlichen Spezialklassen der Schweiz wurden 1888 in Basel eröffnet, danach folgten Klassen in weiteren «schulfreundlichen Schweizerstädten»: 1889 in St. Gallen, 1891 in Zürich und 1892 in Bern (Imbach 1894, S. 4; siehe Walker 1903, 38–96).[10] Zwischen 1890 und 1940 bildete sich die Sonderpädagogik allmählich aus, wobei ihre Institutionalisierung vor allem durch die Spezialklassen vorangetrieben wurde: Für die speziellen Klassen brauchte es spezielle Lehrkräfte.

9 Einen Überblick über die Schweizer Erziehungsberatungsstellen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bietet Laube 1953, S. 20–26, einen Eindruck von der internationalen Entwicklung gibt eine Umfrage der UNESCO (1948). Zur Geschichte der schulpsycho. logischen Dienste in der Deutschschweiz siehe Wenger 2022.

10 In der französischen Schweiz wurden Spezialklassen 1898 in Genf und in Fribourg 1900 eröffnet, zur Geschichte dieser Klassen siehe Ruchat 2003.

1928 wurde in Basel eine «Reorganisation der Hilfsschule» vorgenommen, die unter anderem in den folgenden Neuerungen bestand: Es wurde eine «[r]äumliche Konzentration» der Spezialklassen in zwei Schulhäusern vorgenommen und die «Trennung der Geschlechter» im Unterricht eingeführt, ausserdem wurden «ausführliche neuzeitliche Lehrziele und Stoffprogramme» geschaffen und die «Lehrkräfte» zur «Sonderausbildung» an das Heilpädagogische Seminar in Zürich geschickt.[11] Rektor Jakob Gysin, der diese «Zentralisierung» und Professionalisierung vorantrieb (Anonym 1933, S. 6), war der «Ansicht», dass die «Hilfsklassen» zwar ihre «hauptsächlichste» «Aufgabe» übernommen hätten, zur «Entlastung der Normalklassen von den schwachbegabten Kindern» beizutragen, «die hemmend auf den Unterricht mit den besser Begabten einwirken», die Klassen neben dieser «Entlastungszweckbestimmung» aber nach wie vor «zu wenig Eigenzweck» aufwiesen.[12] Gysin wollte deswegen nicht nur eine «äußere Reorganisation» vornehmen, sondern gleichzeitig «auch den inneren Ausbau der Basler Hilfsschule» voranbringen (Hasenfratz 1929, S. 149). Die «Geschlechtertrennung» schien «notwendig» zu sein, um in «einzelnen Fächern, besonders im manuellen Unterricht und im Turnbetrieb, hinsichtlich des Unterrichtsstoffes, der Unterrichtsmethode und Unterrichtsbeispiele die auf das Geschlecht, seine Veranlagung und seine späteren Bedürfnisse gebotene Rücksicht zu nehmen» (ebd.).[13]

Um nun selbst in den Unterrichtsstoffen, -methoden und -beispielen der Hilfsschule unterwiesen zu werden, konnten die Basler Lehrer und Lehrerinnen 1928 nur nach Zürich gehen, wollten sie ihre Ausbildung nicht in Genf oder im Ausland absolvieren. Das 1924 eröffnete Heilpädagogische Seminar bot ausgebildeten Lehrkräften nämlich die einzige Möglichkeit, eine einjährige Ausbildung in der Deutschschweiz abzuschliessen. Erst rund zehn Jahre später folgten auf die ‹protestantische› Zürcher Gründung zwei ‹katholische›: 1932 wurde das Institut für Heilpädagogik in Luzern und 1935 das Heilpädagogische Seminar in Freiburg eröffnet (Schriber 1994, S. 96–100). Zuvor war zwischen 1899 und 1921 sechs Mal an verschiedenen Orten der Deutsch-

11 StABS, WW 1, Rektor der Mädchen-Primar- und Mädchen-Sekundar-Schule Basel-Stadt Jakob Gysin, 6. Januar 1933, S. 1; Gysin 1930b, S. 84 f. Für einen Überblick über die Organisation siehe Anonym 1933, S. 14–16.

12 StABS, WW 1, «Organisation der Hilfsklassen Kleinbasels», Inspektor Gysin an das Erziehungsdepartement, 15. Mai 1928, S. [1], ohne Unterstreichungen des Originals.

13 In den «Hilfsklassen» waren «vorderhand» «Knaben und Mädchen gemeinsam» unterrichtet worden. Schon die *Ordnung für die Hilfsklassen* sah vor, dass das Erziehungsdepartement «jederzeit eine Trennung der Geschlechter in der obersten Klasse vornehmen» könne (Anonym 1917, § 1). Indem 1928 nach Geschlechtern getrennte Klassen eingeführt wurden, herrschten in der Sonderschule gewissermassen wieder normale Basler Verhältnisse: In Basel war seit dem 19. Jahrhundert getrennt unterrichtet worden, Ende der Fünfzigerjahre wurden die getrennten Klassen aufgelöst (Felder 2019, S. 236–239).

schweiz ein acht- bis zehnwöchiger «Vorbereitungskurs für Lehrer an Spezialklassen für Schwachbegabte» durchgeführt worden, den insgesamt fast 150 Lehrpersonen besucht hatten (ebd., S. 50, 258; Wolfisberg 2002, S. 73–75).[14] Auch die neuen heilpädagogischen Institute boten also gewissermassen nach wie vor ‹Weiterbildungskurse› für ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen an. Meistens setzten die Seminare nämlich Unterrichtserfahrung in ‹normalen› Klassen voraus (Schindler 1979, S. 53, 75).

Die zu Beginn des 20. Jahrhunderts einsetzende «Etablierung der Heilpädagogik» (Strasser/Wolfisberg 2011, S. 12) zeigt sich nicht nur an der Schaffung von Ausbildungsinstituten, sondern auch an der Gründung von Gesellschaften, der Durchführung von Kongressen oder am Erscheinen spezialisierter Publikationen. 1920 wurde die Schweizerische Vereinigung für Anormale gegründet, in der sich verschiedene Organisationen zusammenschlossen (Wolfisberg 2002, S. 93–95), 1928 wurde in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* die Rubrik «Heilpädagogik» eingeführt und 1932 begannen die *Arbeiten aus dem heilpädagogischen Seminar Zürich* und die *Heilpädagogischen Werkblätter* zu erscheinen. Zwischen 1922 und 1930 fanden in Deutschland fünf Kongresse für Heilpädagogik statt, 1939 tagte die Internationale Gesellschaft für Heilpädagogik zum ersten Mal in Genf (Castell et al. 2003, S. 367–380). Institutionalisierung und Internationalisierung der Sonderpädagogik gingen mit einer sich wandelnden Sozialpolitik einher: «[I]m und durch den Ersten Weltkrieg» war es zu einem allmählichen «Übergang» von «einem elementaren sozialen Sicherungsregime» zu «einem Krisenbewältigungsstaat» gekommen (Conrad 2013, S. 562).[15]

Die verstärkte Institutionalisierung der Sonderpädagogik lässt sich nun nicht von ihrer zunehmenden Ausdifferenzierung trennen. Denn solange es neben Anstalten ‹nur› Hilfsklassen gab, liessen diese «an Vielgestaltigkeit nichts zu wünschen übrig», wie ein Zürcher Spezialklassenlehrer 1909 betonte (Beglinger 1909, S. 86). So fänden sich in den Klassen die «‹schwersten› Vertreter» «aller Altersstufen» sowie «Unbehilfliche, denen der Knopf, bildlich oder buchstäblich genommen, nicht von selbst aufging und der Schuhbändel sich nicht binden wollte. Dazu kamen erethische Naturen voll Leben, das sich aber nicht konzentrieren wollte, ferner Hörstumme, Seelentaube, Schwerhörige, sehr Begriffsarme, Stotterer, Stammler, Agrammatiker, psychopathisch Belastete und damit der Ueberfluß nicht fehle, auch noch verwahrloste Leutchen.» (Ebd.)[16] Nach und nach versuchte

14 Für eine Übersicht über die Geschichte der Schweizer Heilpädagogik siehe Lussi Borer 2011; Wolfisberg 2002, S. 43–136; Strasser/Wolfisberg 2011.

15 Für einen Überblick über die Entwicklung des Schweizer Sozialstaats siehe Degen 2006; Germann 2010; Matter 2015.

16 Erethismus bedeutete «gesteigerte Erregbarkeit», unter Seelentaubheit verstand man den «Verlust der akustischen Erinnerungsbilder bei erhaltenem Gehör und Verstand» (Dornblüth 1911, S. 86, 262).

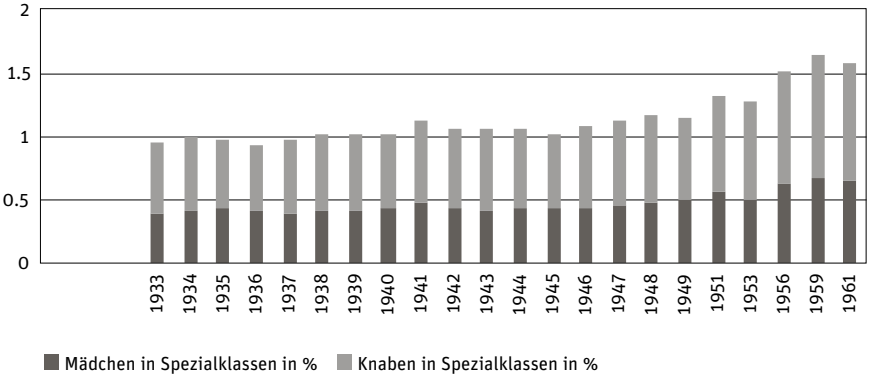
man diesem «Ueberfluß» durch besondere Kurse, unterschiedliche Klassen und spezialisierte Heime beizukommen. Neben den 1888 eingeführten «Spezialklassen für schwachbegabte Schüler» wurden in Basel 1915 «Sprachheilkurse» eingeführt, 1917 eine «Schwerhörigenschule» eröffnet, 1921 eine «Waldschule» für erholungsbedürftige Kinder gegründet, ab 1925 «Sonderturnkurse für Schüler mit Haltungsanomalien» durchgeführt, 1929 Beobachtungsklassen für sogenannte psychopathische Kinder eingerichtet, 1930 eine «Sonderklasse für Sehschwache» geschaffen sowie 1922 das «Kinderheim für Bettnässer, Herzkranke und Nervöse auf Blauenrain» und 1927 das «Kinderheim für Psychopathen auf Farnsburg» eröffnet (Villiger 1930, S. 336; Villiger 1931b).[17] Nicht nur in Basel war ein wichtiger «‹Motor›» der Entwicklung der Heilpädagogik, dass die «Gründung von Institutionen für eine als homogen verstandene Gruppe von Menschen mit einer bestimmten Behinderungsart […] zur Wahrnehmung derer Heterogenität und damit zur Forderung nach der Gründung weiterer Institutionen» führte (Strasser/Wolfisberg 2011, S. 7).

Obwohl sich die Spezialklassen zunehmend etablierten, war die Sonderpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts nach wie vor vergleichsweise überschaubar: Hilfsklassen wurden zuerst in den Städten und grösseren Orten eingeführt.[18] Im ‹amtlichen› von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren herausgegebenen *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen* wurde den «*Spezial-* und *Sonderklassen*» für das Schuljahr 1932/1933 der statistische Adelsschlag erteilt: Sie erhielten «erstmals eine eigene Tabelle» (Anonym 1934a, S. III). Ein Eindruck davon, wie stark die kantonalen Unterschiede waren, erhält man, wenn man zum Beispiel die Angaben des *Archivs* für das Schuljahr 1933/1934 studiert. So führte in diesem Schuljahr der Stadtkanton Basel an den Primarschulen 26 Sonderklassen mit rund 450 Kindern, das entsprach stolzen 6 % aller Basler Primarschüler und -schülerinnen. Im Kanton Baselland gab es hingegen nur 4 Klassen, die von rund 90 Kindern besucht wurden, das waren nicht einmal 0,8 % der Schüler und Schülerinnen. Der Kanton Zürich führte 55 Sonderklassen, die von 2 % der Schüler und Schülerinnen besucht wurden, der Kanton Bern 42 Klassen, 0,7 % der Schülerschaft, im Kanton Genf gab es 26 Klassen, das entsprach 3 % der Schüler und Schülerinnen, im Kanton Aargau waren es 17 Klassen, die von 0,9 % der Primarschüler und -schülerinnen besucht wurden, und im Kanton Waadt waren es 11 Klassen, was 0,7 % entsprach. Im Kanton Thurgau gab es vier (0,5 %), im Kanton Graubünden zwei (0,2 %)

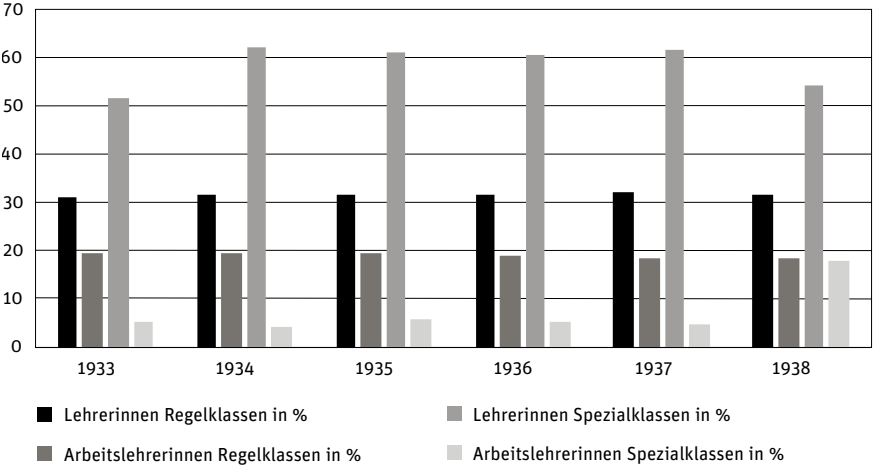
17 Vgl. Frei 1937; Gysin 1930b; Villiger 1923a; Villiger 1931a; Villiger 1931b.

18 Für den Kanton Zürich existiert eine detaillierte Studie zur Entwicklung der Sonderklas. sen zwischen 1930 und 1980. Zwischen 1950 und 1975 kam es zu einer eindrücklichen «Expansion» im ganzen Kanton (Beck/Imhof 1982, S. 12 f.), «viele Entwicklungen im Gesamtkanton» gingen von der Stadt Zürich aus (ebd., S. 21).

Grafik 1: Anteil der Schweizer Primarschulkinder in Spezialklassen, 1933–1961

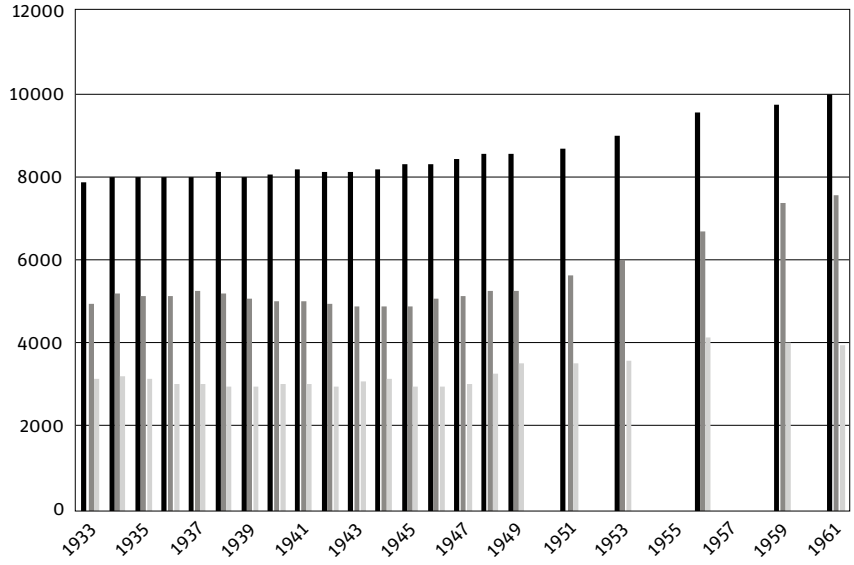


Grafik 2: Anteil von Lehrerinnen in Schweizer Regel- und Spezialklassen, 1933–1938



und im Kanton Glarus eine einzige Klasse (0,6 %), während die Innerschweizer Kantone Schwyz, Obwalden und Nidwalden noch gar keine Sonderklassen eingeführt hatten. Im Durchschnitt besuchten im Schuljahr 1933/34 rund 1 % der Schweizer Primarschüler und -schülerinnen eine Spezialklasse (4,2 ‰ Mädchen, 5,8 ‰ Knaben). Die Klassengrösse lag bei rund zwanzig Kindern. In den Spezialklassen unterrichteten fast doppelt so viele Lehrerinnen wie Lehrer: Insgesamt waren 286 Lehrkräfte angestellt, 66 % Lehrerinnen, 34 % Lehrer (Anonym 1934b, S. 160 f.). Am Heilpädagogischen Seminar in Zürich

Grafik 3: Anzahl Lehrer und Lehrerinnen der Schweizer Primarschule (mit Spezialklassen), 1949–1961



absolvierten in den ersten zehn Jahren seines Bestehens, zwischen 1924 und 1934, pro Jahr durchschnittlich auch ‹nur› zehn angehende Heilpädagogen und Heilpädagoginnen die Ausbildung. Als 1928 «einer Reihe schweizerischer Persönlichkeiten» die Frage gestellt wurde: «Was fordern Sie von der modernen Schule?» (Anonym 1928a, S. 2), war daher nach wie vor einer der dringendsten Wünsche, die der Leiter des Zürcher Seminars Heinrich Hanselmann äusserte:[19] «*Entlastung der Volksschule* vom *entwicklungsgehemmten*, dem sinnesdefekten, geistesschwachen und seelisch abwegigen *Kinde* und *Erziehung* desselben in *Sonderklassen und Anstalten*» (Hanselmann 1928, S. 6). Der damals wohl prominenteste Schweizer Heilpädagoge anerkannte zwar «dankbar», «dass die grossen Schulgemeinden diese Forderung zum Teil schon erfüllt haben. Aber für das Land und für unsere kleinen Berggemeinden muss die sicher schwierige, aber sicher auch mögliche Lösung noch gefunden werden. In der Viehzucht und in der Industrie sind viel schwerere Aufgaben gelöst worden.» (Ebd.)
Wie die Übersichten im *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen* zeigen, wurden von Anfang der Dreissigerjahre bis Ende der Fünfzigerjahre die

19 Die zweite Frage lautete: «Welche Erziehungsaufgabe der zeitgenössischen Schule er. scheint Ihnen gegenwärtig als die wichtigste?» Unter anderen beantworteten auch ein Oberstkorpskommandant und ein Nervenzart die Fragen (Anonym 1928a).

Spezialklassen ausnahmslos von mehr Schülern als Schülerinnen besucht. Im Durchschnitt besuchten 4,7 ‰ der Schülerinnen und 6,7 ‰ der Schüler der Primarschule Spezialklassen. Ende der Fünfzigerjahre erreichte der addierte Wert 1,5 %.[20] Für die Schuljahre 1933/34 bis 1938/39 wies das *Archiv* auch die Anzahl der Lehrer, Lehrerinnen und Arbeitslehrinnen aus, die in den Spezialklassen unterrichteten. Die Arbeitslehrerinnen erteilten den Mädchen Unterricht in Handarbeiten (wie Nähen, Stricken, Flicken).[21] Während in den Regelklassen rund ein Drittel Lehrerinnen und ein Fünftel Arbeitslehrerinnen beschäftigt wurden, herrschten in den Spezialklassen gewissermassen umgekehrte Verhältnisse: Die Lehrerinnen waren in der Überzahl. Daran, dass in den Schweizer Primarschulen insgesamt mehr Lehrer als Lehrerinnen unterrichteten, änderte sich bis Ende der Sechzigerjahre nichts. Ob Spezialklassen besser von Lehrern oder Lehrerinnen übernommen würden, war um die Jahrhundertwende umstritten.[22] Bereits am Ende des 19. Jahrhunderts unterrichteten in der Schweiz – etwa im Gegensatz zu Deutschland – mehr Lehrerinnen als Lehrer in den Spezialklassen: «[Z]irka 75 % der betr. Lehrstellen [waren] *weiblicher Leitung* übertragen» worden (Fisler 1899, S. 140).[23] Auch die Basler *Bestimmungen betreffend versuchsweise Errichtung von Spezialklassen für schwachbegabte Schüler der Primarschulen* hatten schon 1888 vorgesehen, dass die «Leitung» der Spezialklassen «einer Lehrerin, eventuell einem Lehrer» übertragen werden sollte (Anonym 1888, § 5; siehe Ruchat 2003, S. 97–99). Die in der *Fürsorge für die anormale Jugend in der Schweiz* und der *Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge der Schweiz* publizierten Zahlen zeigen (Hasenfratz 1916, S. 61; Hasenfratz 1929, S. 304 f.), dass seit Beginn des Jahrhunderts immer mehr Lehrerinnen als Lehrer in den Spezialklassen unterrichteten, die stets von mehr Knaben als Mädchen besucht wurden. Das Betreuungsverhältnis veränderte sich kaum; setzt man die Anzahl der Schüler und Schülerinnen zu der der an-

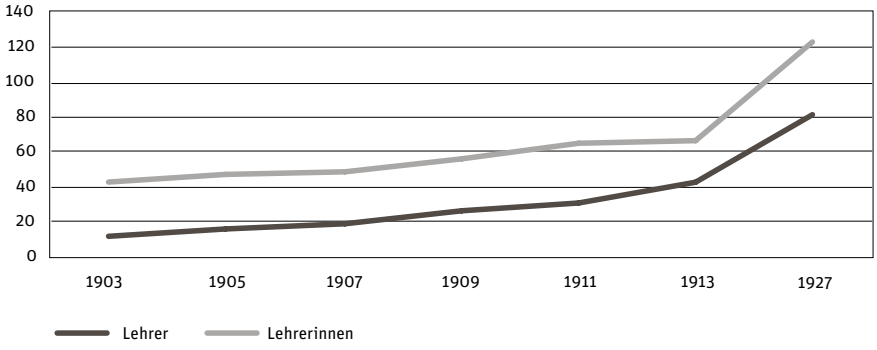
20 Für die drei Grafiken wurden die nicht lückenlosen Angaben der Bände 19 (1933) bis 48 (1962) des *Archivs für das schweizerische Unterrichtswesen* ausgewertet. Die Hilfslehrer der Regelklassen wurden nicht berücksichtigt, ihre Anzahl war gering und wurde nur unregelmässig ausgewiesen, es gab sie nur in einigen Kantonen. Ab 1949 wurden bei den Lehrkräften die Lehrpersonen der Spezialklassen mitgezählt; ab der Ausgabe 1950 wurde die Rubrik «Schüler in Spezial- und Sonderklassen», die es seit 1939 gab, in «Schüler in Spezial- und Förderklassen» geändert.

21 Für einen Überblick über die verlangte Vorbildung der Arbeitslehrerinnen, die verschie. denen Ausbildungsgänge, die unterschiedliche Besoldung etc. in den Kantonen am Ende der Zwanzigerjahre siehe Schweizerischer Arbeitslehrerinnenverein [1932]. Zur Geschichte der Handarbeit siehe Kellerhals 2008; Ohlsen/Littmann 2001; Schmid 2008.

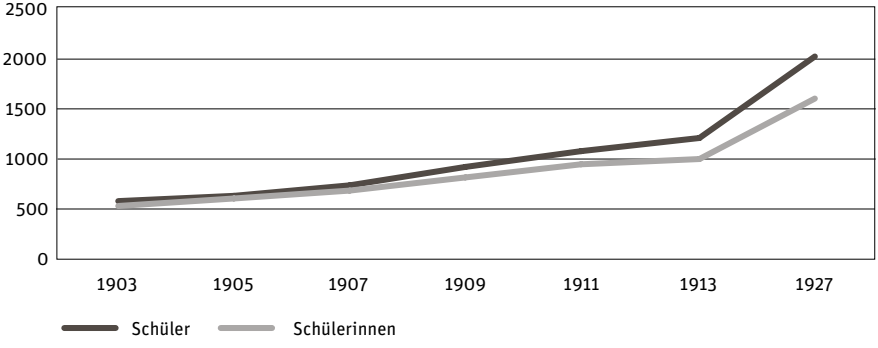
22 Siehe Fisler 1899, S. 138–142; Walker 1903, S. 40, 44, 45 f., 48 f.

23 Eine detaillierte Übersicht über Klassenanzahl, Anzahl der Lehrkräfte, verwendete Lehr. mittel, Gehaltszulagen, schulärztliche Aufsicht etc. in den Hilfsschulen am Ende des 19. Jahrhunderts im Deutschen Reich und in der Deutschschweiz bietet Wintermann 1898.

Grafik 4: Anzahl Lehrer und Lehrerinnen der Schweizer Spezialklassen, 1903–1927



Grafik 5: Anzahl Schüler und Schülerinnen in Schweizer Spezialklassen, 1903–1927



gestellten Lehrkräfte ins Verhältnis, kamen im Durchschnitt 20 Kinder auf eine Lehrperson. Da die Lehrerinnen in fast allen Kantonen schlechter als die Lehrer bezahlt wurden, war einer der Gründe für ihre Anstellung «nicht selten» die «verwerfliche Absicht engherziger Behörden», Geld zu sparen (Walker 1903, S. 93). Zum Beispiel wurden im Schuljahr 1933/1934 die Lehrerinnen nur in den Kantonen Zürich, Schaffhausen, Glarus, Graubünden und Genf finanziell «gleich gehalten wie die Lehrer». In allen anderen Kantonen lag ihr «Grundgehalt» im Durchschnitt 16 % unter dem der Lehrer. Im Kanton Basel-Stadt war das «Grundgehalt» der Lehrinnen 20 % niedriger als das der Lehrer (Anonym 1934b, S. 174). Der Kanton führte 1922 zudem das sogenannte Lehrerinnenzölibat ein: Wenn Lehrerinnen heirateten, verloren sie ihre Stelle. Das Gesetz blieb bis 1965 in Kraft (Crotti 2011, S. 176–180; Reh 2017).

1933 erschien die Broschüre *Die Basler Hilfsschule*, die eine Art Begleitpublikation zur umfassenden Neuordnung der Basler Sonderschule von 1928 war und «sämtlichen Lehrkräften» der Basler Primarschulen zugestellt wurde.[24] Die Abhandlung war zwar vor allem dem neuen «‹Lehrplan›» der Hilfsschule gewidmet, sie wies aber auch ein einführendes «kleines Kapitel» auf, in dem «die Eigenart des Sonderschulkindes» beschrieben und «seine notwendige Spezialschulung» begründet wurde (Anonym 1933, S. 5, 7).[25] Denn selbst in einer so fortschrittlichen Stadt wie Basel konnte «nicht ohne weiteres als selbstverständlich» vorausgesetzt werden, «daß der Gedanke des Sonderschulwesens in weite pädagogische Kreise eingedrungen und das Verständnis für das Sonderschulkind Allgemeingut geworden» sei (ebd., S. 7). Welche Kinder benötigten also eine «Spezialschulung»? Die Schüler und Schülerinnen, mit denen sich das «Sonderschulwesen» befasse, seien zunächst die beiden «auffallendsten Gruppen», die aus «der Gesamtheit der schulpflichtigen Kinder» «zum vornherein» ausschieden, nämlich die «*Mindersinnigen*», also «die Blinden und die Taubstummen», sowie die «*[i]diotischen Kinder*». Nach «Ausscheidung» dieser beiden «Gruppen» verblieb in den Klassen jedoch «immer noch eine verhältnismäßig große Anzahl von Kindern, die nicht so schwere Schädigungen wie die obgenannten» aufwiesen, nämlich die Kinder mit «leichteren Defekten». Zu diesen zählten zum einen «die *Sehschwachen* und *Schwerhörigen*», zum anderen «die *Debilen* und *Imbezillen*, die vorwiegend Störungen des Intellekts» zeigten. Neben diesen vier «Gruppen» wurde in derselben Passage eine fünfte eingeführt, nämlich Kinder mit psychischen «Störungen», die nur in ihrer «leichteren» Form berücksichtigt wurde. Bei dieser «Gruppe» handelte es sich um «die *Schwererziehbaren* mit teils temporären, teils dauernden Störungen auf seelischem Gebiete» (ebd.). Eine «Spezialschulung» war also für Schüler und Schülerinnen nötig, die unter folgenden «Störungen» litten: Die Leerstelle «schwerere psychische Störung» im Tableau der *Basler Hilfsschule* lässt sich dadurch erklären, dass für sogenannte Irrsinnige eben nicht die Sonderpädagogik, sondern die Psychiatrie zuständig war: «Die *Geisteskrankheiten des Kindesalters* fallen nicht mehr in den Bereich der Heilpädagogik», wie Hanselmann 1930 in seiner einflussreichen *Einführung in die Heilpädagogik* betonte (Hanselmann 1930, S. 255). Sich jedoch mit vergleichsweise leichteren psychischen Störungen zu beschäftigen, war zu Beginn des 20. Jahrhunderts

24 StABS, WW 1, Vorsteher des Erziehungsdepartements Hauser an die Schulmaterialverwaltung, 25. Mai 1934, S. 1.

25 Die Abhandlung trug zwar die «Bezeichnung ‹Hilfsschule›» im Titel, aber es wurde betont, dass sie sich gerade «überleb[e]»: «Das bloße Helfen resp. Nachhelfen steht nicht mehr als Hauptaufgabe im Vordergrund der Hilfsschule. Man ergründet und umschreibt heute die seelisch-geistigen Funktionen der Sonderschüler und versucht vor allem, deren Störungen abzuschwächen und zu heilen.» (Anonym 1933, S. 58)

Tab. 1: Einteilung der Schulkinder für die Basler Sonderschule nach Störung

	Störung der Sinne	Störung des Intellekts	Störung der Seele
Leichterer Defekt	sehschwach, schwerhörig	debil, imbezill	schwererziehbar
Schwererer Defekt	blind, taub	idiotisch	

Quelle: nach Anonym 1933, S. 7.

just eine der neuesten Errungenschaften der Pädagogik. Für solche Störungen benutzte Rektor Gysin auch die Bezeichnung «psychopathisch»[26] sowie die Umschreibung «Störungen auf dem Gebiete des Gefühls- und Willenslebens»[27] (vgl. Kapitel 2.4.2).

Dieses Basler «Programm» der Hilfsschule (Anonym 1933, S. 5) entsprach exakt – sogar im Wortlaut – den Zürcher Vorstellungen. Denn Hanselmann, der 1931 in Zürich auf die überhaupt erste Professur für Heilpädagogik berufen worden war, nahm genau dieselbe Unterscheidung dreier Arten von Störungen vor.[28] Mit der letzten, neusten Gruppe von Störungen habe sich auch «die *Gesamthaltung des Erziehers* dem schulisch oder erzieherisch schwierigen Kinde gegenüber» zu verändern begonnen. Die «neue» «Einstellung», mit der das «‹dumme› und ‹böse› Kind» behandelt werde, die «grundsätzliche Wandlung der pädagogischen Beeinflussungsversuche», sei «wesentlich das Ergebnis der *Mitwirkung der Psychiatrie*» gewesen (Hanselmann 1938, S. 309): «Das Kind hat sich Boshaftigkeit, Faulheit, Lügen, Stehlen, Fortlaufen, mangelhafte schulische Leistung usw. nicht absichtlich vorgenommen; es fehlt ihm auch nicht nur am sogenannten guten Willen, sondern es muß auf Grund seiner Anlage und der bisherigen Umweltswirkungen einfach so sein, zu viel oder zu wenig oder falsch leisten; es kann nicht anders.» (Ebd.)

Mithilfe dieser drei «Defekte», den «Störungen» der Sinne, des Intellekts und der Seele, liess sich auch die Entwicklung der Sonderpädagogik selbst schematisch darstellen. So resümierte Hanselmann 1932 in seiner Zürcher Antrittsvorlesung «Was ist Heilpädagogik?» die Abfolge der verschiedenen Schwächen, mit denen sich die Heilpädagogik befasst habe, mit «Sinnesschwäche», «Intelligenzschwä-

26 StABS, WW 1, Organisation der Hilfsklassen Kleinbasels, Inspektor Gysin an das Erzie. hungsdepartement, 15. Mai 1928, S. [4].

27 StABS, WW 1, Organisation und Reorganisation der Hilfsklassen Kleinbasels, Inspektor Gysin an das Erziehungsdepartement, 1. Dezember 1928, S. 5.

28 Zu diesem heilpädagogischen Gründungsmythos siehe Moser 2012.

che» und Schwäche «auf dem Gebiete des Gefühls- und Willenslebens». Nach der «Sinnesschwäche», den «blinden und taubstummen» Kindern, für die es schon am Ende des 18. Jahrhunderts Anstalten gegeben habe, habe man sich ab der Mitte des 19. Jahrhunderts verstärkt der «Intelligenzschwäche» angenommen und sich am Ende dieses Jahrhunderts dann der «zahlenmäßig größten Gruppe jener Kinder und Jugendlichen» zugewandt, «die wegen ihrer Abwegigkeit auf dem Gebiete des Gefühls- und Willenslebens schuluntauglich geworden» seien (Hanselmann 1932, S. 1, 3, 4). Zu dieser «Gruppe» zählten die «vorläufig nur mit dem Sammelnamen ‹schwererziehbar› zu bezeichnenden Neuropathen, Psychopathen, Epileptischen, Hysterischen, Neurotischen und Umweltgeschädigten» (ebd., S. 1, 5). Solchen ‹Schwererziehbaren› war fast die Hälfte von Hanselmanns umfangreicher *Einführung in die Heilpädagogik* gewidmet, in der er unter anderem auf Neuropathien (zum Beispiel Tics, Veitstanz, Bettnässen), nervöse und hysterische Kinder, Psychopathen oder «[s]exuelle Fehlerscheinungen im Kindesalter» einging (Hanselmann 1930).

Die «Genese» der Spezialklassen, dieses «eigenartigen Teilsystems der obligatorischen Schule», muss also «vor allem in Relation zum Elementar- und Volksschulwesen» und «nicht so sehr im Kontext der Pädagogik der Behinderten» verstanden werden (Tenorth 2006, S. 507). Denn es war die ‹normale› Klasse, in der meistens entschieden wurde, ob eine Spezialklasse besucht werden musste. Wie sehr ‹normale› und ‹spezielle› Klasse zusammenhingen, zeigt etwa der Entwurf «eines einheitlichen Personalbogens für schweizerische Spezialklassen», der im Juni 1914 an der Tagung des Verbandes Schweizer Lehrkräfte für geistesschwache Kinder in Bern diskutiert wurde. Der Bogen liefert auch einen eindrücklichen Beleg dafür, wie die Verknüpfung von ‹normaler› und ‹spezieller› Klasse mit dem Wechsel der «wissenschaftlichen Referenzsysteme» der Pädagogik von einer «eigenen hypothetischen Anthropologie hin zu Medizin, Psychologie und Psychopathologie» (ebd., S. 513) einherging. Denn wie der Bogen zeigt, war die psychiatrische Untersuchung die ‹Nahtstelle› der ‹normalen› und ‹speziellen› Klassen. Der Bogen bestand nämlich aus den «drei Hauptteilen» «Meldungsformular», das «vom überweisenden Lehrer auszufüllen» war, «ärztlicher Fragebogen», der «vom untersuchenden Arzt resp. Schularzt ausgefüllt» wurde, und schliesslich den «Aufzeichnungen während des Besuchs der Spezialklasse» (Villiger [1916], S. 35). Neben einer «körperlichen Untersuchung» und dem «Ergebnis der Intelligenzprüfung» umfasste die medizinische Untersuchung auch eine umfangreiche «[a]namnestische Erhebung». Bei Aufnahme der Anamnese wurde versucht, die «[e]rbliche Belastung» (zum Beispiel «Nervenkrankheiten, Schwachsinnsformen», «Alkoholismus, Morphinismus, Syphilis» etc. in der Verwandtschaft), «[i]ntra- und extrauterin erworbene Schädigungen» sowie die «[k]örperliche und geistige Entwicklung» des Schul-

kindes zu eruieren (ebd., S. 37 f.). Unter «geistige Entwicklung» fanden sich die folgenden Kriterien: «Besondere Triebe und Gewohnheiten (Eßtrieb, Spieltrieb, Nägelkauen, Gesichterschneiden usw.), Gemüts- und Charakterbildung, speziell Zeichen von moralischem Defekt (still, verschlossen, ängstlich, apathisch, boshaft, reizbar, unerträglich, jähzornig, Neigung zum Lügen, Stehlen, Fortlaufen, zum Zerstören, zur Quälerei usw.). Geschlechtliche Entwicklung (zeitlich, Anomalien)» (ebd., S. 38). Der «Personalbogen» war vom Basler Schularzt Emil Villiger entworfen worden, der ausgebildeter Psychiater war (siehe Kapitel 2.2.2). Villigers Vorschlag war jedoch kein kühner psychiatrischer Alleingang, sondern der «Personalbogen» war zuvor «in verschiedenen engeren und weiteren Kommissionen gründlich durchberaten» worden. Der Bogen überzeugte die «Versammlung», er wurde «mit großer Mehrheit zur Erprobung angenommen» (Villiger [1916], S. 35, 43). Mit dem Entwurf des «Personalbogens» wurde auch kein wissenschaftlicher Durchbruch erzielt, sondern es gab schon zuvor zahlreiche «Muster schweizerischen und ausländischen Ursprungs» (ebd., S. 35): Die «‹Personalbogenfrage›» war «jahrelang» «Gegenstand eingehender Erörterungen und Besprechungen in Fachkreisen und Fachzeitschriften» (Büttner 1911, S. 28). Daran sollte auch Villigers Entwurf nichts ändern: «An solchen Fragebögen ist heute gewiß kein Mangel mehr», wie Hanselmann 1941 feststellte (Hanselmann 1941, S. 189).[29] Kaum erstaunlich, war die psychiatrische Untersuchung das Vorbild für viele dieser Bogen, wie zum Beispiel ein Vergleich mit Richard von Krafft-Ebings «Schema zur Geisteszustandsuntersuchung» (Krafft-Ebing 1893, S. 258–263) oder Emil Kraepelins «Erkennung des Irrseins» («Vorgeschichte», «Zustandsuntersuchung») (Kraepelin 1903, S. 339–384) sowie sein «Krankenzeichen und Krankenuntersuchung» mitsamt einem «Fragebogen zur Prüfung des Geisteszustandes» und «Verstandesprüfung nach Binet-Simon» zeigen (Kraepelin 1916, S. 436–493).[30] Das Modell ‹Psychiatrie› bestimmte jedoch nicht nur die «Aufnahme des Kindes in die Hilfsschule» (Leubuscher 1909, S. 8), sondern in vielen Spezialklassen wurde auch eine Art Pendant zur Krankenakte angelegt. Auch Villigers Entwurf sah vor, dass neben den schulischen Leistungen in den «Aufzeichnungen während des Besuchs der Spezialklasse» «[a]llgemeine Bemerkungen über das Verhalten» mit «jeweiliger Angabe des Datums der Eintragung» zu notieren seien: «Psychische Eigentümlichkeiten, einseitige Entwicklung, moralische

29 Für Beispiele solcher Bogen siehe zum Beispiel Adam 1909, S. 19–21; Bartsch 1922; Büt.t ner 1911, S. 29–44; Binet/Simon 1907a, S. 166 f.; Dannemann 1907, S. 141–147; Descœudres [1921], S. 14–17; Fisler 1899, S. 146 f.; Le Grand 1903, S. 23 f., 42–47; Montessori 1909/1913, S. 69–75; Poelchau 1926, S. 18, 163 f.; Schober 1911; Shahine 1935, S. 18 f., 26–31, 86–89; Sickinger 1904, S. 150–155; Trüper 1911; Vincenz 1912, S. 48–51.

30 Siehe zum Beispiel auch Kirchhoff 1892, S. 194–224; Scholz 1892, S. 277–287.

Verstöße, Gesundheitszustand usw.» (Villiger [1916], S. 35, 41). Schliesslich war es wichtig, dass jeder «Erzieher» über seine «Zögling[e]» «einen umfassenden Bericht liefern» und «über die Gesamtsumme» seiner «Beobachtungen» «Rechenschaft geben» konnte (Dannemann 1907, S. 122), wie der Psychiater Adolf Dannemann in *Psychiatrie und Hygiene in den Erziehungsanstalten*, einer «populärpsychiatrischen» «Anleitung für Seelsorger, Lehrer und Erzieher» 1907 unterstrich (ebd., S. [3]): «Es wird ihm [dem Erzieher] dann ergehen, wie dem *psychiatrischen Arzte*, der genau über Wochen und Monate verzeichnet, was er an einem Kranken auf psychischem Gebiete beobachtet, nachdem er sich durch genaue Feststellung über seinen Intelligenzgrad, seine Urteilskraft, seine Empfindungen und Strebungen, wie weit sie normal oder pathologisch, orientiert hat. Wenn man dann nach Wochen die Aufzeichnungen einmal durchgeht, alle Einzelheiten der Beobachtung gewissermassen auf *eine* Fläche projiziert vor sich erblickt, dann erfasst man naturgemäss die Eigenart des Falles ganz anders und kommt zu einem treffenderen Gesamturteil, wie man es ohne diese Brücke zum Verständnis zu gewinnen vermag! – So wird es auch dem Erzieher ergehen, wenn er über den einzelnen *eine Art Journal* führt.» (Ebd., S. 122)

Die ‹normale› Klasse war also von Anfang an das entscheidende Relais der Spezialklasse. Nicht nur hatten die sonderpädagogischen Lehrkräfte zuerst als ‹normale› Lehrpersonen gearbeitet, sondern es war die ‹normale› Klasse, in der fast immer über den Besuch einer Spezialklasse bestimmt wurde. Der Stoff und die Lehrkraft der Regelkasse waren entscheidend, wenn erwogen wurde, ob ein Kind eine Spezialklasse besuchen sollte: «Meistenorts überläßt es […] die Spezialklasse der öffentlichen *Volksschule*, ihr erstes Urteil über die Normalität oder Anormalität der Bildungsfähigkeit eines Kindes abzugeben. Ohne vorangegangene Unterrichtsversuche werden nur *ausnahmsweise* Schüler aufgenommen; ebenso selten noch solche, die an der Grenze der Schulpflicht stehen.» (Fisler 1899, S. 142) Auch die Gesetze, welche die Aufnahme in die Spezialklasse regelten, führen deutlich vor Augen, dass die ‹normale› Klasse das Mass war, mit dem die ‹besonderen› Kinder gemessen wurden. In die ersten Schweizer Spezialklassen sollten – so die Basler *Bestimmungen betreffend versuchsweise Errichtung von Spezialklassen für schwachbegabte Schüler* 1888 – nur Kinder aufgenommen werden, «welche zwar bildungsfähig sind, aber in Folge körperlicher oder geistiger Mängel einer individuellen Behandlung bedürfen und deshalb in den gewöhnlichen Klassen der öffentlichen Schule mit ihren normal beanlagten Klassengenossen nicht Schritt halten können» (Anonym 1888, § 7). Um herauszufinden, wer mit den «normal beanlagten Klassengenossen nicht Schritt halten» kann, wurde «ein wenigstens einjähriger Versuch in einer gewöhnlichen Klasse» unternommen. Ausserdem musste die «Aufnahme vom Klassenlehrer, vom Schulinspektor und vom Schularzt befürwortet» wer-

den (Anonym 1888, § 8). Dass die «gewöhnlichen Klassen» die Richtschnur für die ‹speziellen› waren, zeigte sich auch daran, dass das «Lehrziel der Spezialklassen» sich «im allgemeinen nach dem der Primarschulen» richtete (Anonym 1888, § 11). So sollten Kinder, die wegen «körperlicher oder geistiger Gebrechen sich für den Besuch einer öffentlichen Schule überhaupt nicht eignen», die «das Lehrziel der zweiten Klasse der Primarschule erreicht» hatten oder die «sittlich verdorben» waren, überhaupt nicht aufgenommen werden (ebd., § 6).[31] Die Basler *Bestimmungen* erläutern nicht, weshalb «sittlich verdorbene» Kinder nicht in eine Spezialklasse gehörten. In einem zeitgenössischen Schweizer Pamphlet wurde behauptet, dass es sich bei ihrem Ausschluss um eine Art Quarantäne handle: «[A]lle verwahrlosten und sittlich verkommenen Elemente» seien von der Schule «fernzuhalten», «weil die Gefahr der Ansteckung für die anderen eine zu große wäre» (Imbach 1894, S. 18). Die ‹offizielle› Meinung der Schweizer *Zählung der Schwachsinnigen Kinder im schulpflichtigen Alter* lautete, dass «verwahrloste Kinder» eigentlich «in eine Anstalt» gehörten (vgl. Kapitel 2.2.1): Denn durch «den Besuch einer Specialklasse» könne «der schlimme Einfluss» nicht «beseitigt» werden, «dem sie zu Hause ausgesetzt» seien (Statistisches Bureau 1897, S. XXVI).

Zürich und St. Gallen kannten sehr ähnliche Vorgaben wie Basel. In manchen Formulierungen stimmten ihre Anordnungen sogar wörtlich mit den Basler *Bestimmungen* überein.[32] Das St. Galler *Regulativ der Spezialklasse* präzisierte 1889, dass «Anmeldung zur Versetzung in die Spezialklasse […] jeweilen durch den Klassenlehrer» geschehe (Hasenfratz 1916, S. 35). Auch andere Weisungen kannten ähnliche Bestimmungen. Der Erlass zum *Loi du 18 Mai 1911 concernant l'enseignement destiné aux enfants arriérés* des Kantons Waadt schrieb etwa vor: «L'instituteur primaire signale à l'inspecteur et à la commission scolaire les élèves de sa classe, qui lui paraissent devoir être mis au bénéfice de l'enseignement spécial» (ebd., S. 44), und das *Regulativ der Spezialklasse Rorschach für schwachbegabte Kinder* hielt 1912 fest, dass die «Lehrerinnen der ersten Primarklassen […] nach Verlauf des ersten Vierteljahres ein Verzeich-

31 Alle angeführten Bestimmungen wurden 1892 auch in die Basler *Ordnung für die Spezialklassen für schwachbegabte Schüler der Primarschulen* (Anonym 1892/1913), 1917 in die *Ordnung für die Hilfsklassen für schwachbegabte Schüler der Primarschulen* (Anonym 1917) und grosso modo – die «sittlich verdorbenen» Kinder werden zum Beispiel nicht mehr erwähnt – 1929 auch in das neue *Schulgesetz* übernommen (Anonym 1929/1939, §§ 23–28). Auch im Deutschen Reich war es eine verbreitete Vorgabe, dass mindestens ein Jahr lang die öffentliche Schule besucht werden musste, bevor ein Kind in eine Spezialklasse aufgenommen werden konnte (Fisler 1899, S. 143 f.).

32 Zur *Verordnung betreffend die Spezialklassen* der Stadt Zürich und zum *Regulativ der Spezialklasse für schwachbegabte Kinder* der Stadt St. Gallen siehe Hasenfratz 1916, S. 8–10, 34–36.

nis aller derjenigen Kinder abzugeben» hätten, «die ihnen nicht normal» erschienen; «alsdann werden diese von den Schulärzten und den Lehrerinnen der Spezialklasse untersucht» (ebd., S. 36). In St. Gallen, im Kanton Waadt und in Rorschach sollten sich die Lehrziele der Spezial- ebenfalls wie in Basel nach denen der «Normalklassen» richten (ebd., S. 9, 36, 37). Im Kanton Waadt war zwar «[u]n programme spécial d'enseignement pour les classes d'arriérés» vorgesehen, dessen Ziel blieb aber die ‹normale› Klasse: «Il [le programme] doit tendre à permettre aux élèves de rentrer, si possible, dans les classes ordinaires.» (Ebd., S. 43) Die Waadtländer Vorschriften sahen sogar vor, dass die ‹anormalen› mit den ‹normalen› Schulkinder unterrichtet werden konnten: «L'arriéré suit avec les élèves ordinaires les leçons dont il peut profiter.» (Ebd., S. 45) Nun sagen Gesetze bekanntlich noch nichts darüber aus, wie sie umgesetzt und ob sie eingehalten werden. Emil Hasenfratz, der eine Übersicht über die kantonalen Vorschriften zusammenstellte, lobte die Waadtländer «Gesetzesbestimmungen» als «vorbildlich ausgearbeitet[]». Trotzdem gab es im Kanton 1916 nur, wie er bedauerte, eine einzige Spezialklasse. In «allen größeren Ortschaften» des Kantons würden nach wie vor «Nachhilfeklassen» geführt und «einzelnen Schülern Nachhilfestunden erteilt» (ebd., S. 46). Nachhilfeunterricht war die herkömmliche Lösung, mit der – so die Schulordnung des Kanton Baselland 1913 – «schwächer begabten Schülern» geholfen werden sollte. Auch diese Form des Unterrichts findet sich in verschiedenen Bestimmungen: 1904 wurde «Nachhilfeunterricht» im Kanton Thurgau im Gesetz neben der «Errichtung von Spezialklassen» als Möglichkeit vorgesehen, im Kanton Baselland schuf man 1911 «besondere Förderstunden», während der Kanton Appenzell Innerrhoden «*Vorbereitungs-Unterricht*» für die «Schwachbegabten» einführte, der «an einem freien Halbtage» stattfand oder – wenn nicht möglich – «dem Normalunterricht» voranging (ebd., S. 24, 31, 32, 41, 46).

Es waren handfeste organisatorische Gründe, welche die ‹normalen› Klassen zum Prüfstein der Spezialklassen werden liessen: Erst in den Schulklassen konnten Kinder eingehend verglichen werden. Dieses ‹Arrangement› war keine Schweizer Eigenheit, sondern fand international Verbreitung. Ein bekanntes Beispiel dafür ist Alfred Binets und Théodore Simons (1907a) *Les Enfants anormaux. Guide pour l'admission des Enfants anormaux dans les classes de Perfectionnement*.[33] Um zu wissen, wer eine Spezialklasse besuchen sollte, schlugen nämlich auch Binet und Simon vor, dass die Schulkinder der ‹normalen› Klassen, die als ‹anormal› gemeldet worden waren, einer genauen Prüfung unterzogen würden: Auch in Frankreich waren das Verhalten und die Leistung in

33 Für eine Übersicht über die Einführung der Spezialklassen in Frankreich siehe Ellger-Rüttgardt 2019, S. 173–184, für eine ausführliche Darstellung Carson 2007, S. 113–158; Vial 1990; Ravon 2000, S. 67–110.

der ‹normalen› Klasse ausschlaggebend, denn den Lehrkräften fiel die Aufgabe zu: «recruter les enfants suspects d'arriération» (ebd., S. 57). Für dieses Vorgehen sprachen sehr pragmatische Gründe: «Il ne peut pas être question de faire passer devant une commission d'examen tout le contingent d'une école, afin qu'elle analyse les facultés mentales de 500 élèves. Ce travail fastidieux autant qu'inutile prendrait plusieurs mois. On doit employer d'abord une méthode rapide qui décèle simplement *les enfants suspects d'arriération*; il suffit qu'il soient suspects; la commission d'examen, cette sélection une fois faite, ne trouvera devant elle qu'un nombre restreint de candidats, sur lesquels elle pourra concentrer son attention.» (Ebd.) Für «les sourds-muets, les aveugles et les idiots complets» interessierten sich Binet und Simon nicht, denn ihnen werde schon geholfen, für sie seien die neuen Klassen nicht gedacht: Die Spezialklassen sollten von Kindern ohne körperliche Behinderung besucht werden, die nicht ‹idiotisch› seien (Binet/Simon 1907a, S. 7 f.). Die zwei «catégories d'enfants», für welche die neuen Spezialklassen eingerichtet wurden, waren zum einen die Kinder, die an einer «débilité mentale» litten, «sans être complètement inintelligents, ils ne sont pas suffisamment doués pour bénéficier d'un travail commun avec les normaux». Die zweite ‹Kategorie› bestand aus den «instables»: «[I]ls ont le caractère irritable, le corps toujours en mouvement; ils sont réfractaires à la discipline ordinaire.» (Ebd., S. 8)

Binet und Simon unterschieden also «des *arriérés* de l'intelligence», die «ne présentent pas une anomalie bien tranchée du caractère», von den ‹charakterlich Zurückgebliebenen›: «Les instables, terme médical auquel correspond l'expression plus scolaire d'*indisciplinés*, sont principalement des anormaux du caractère; ils se signalent par leur turbulence, leur bavardage, leur défaut d'attention, et parfois leur méchanceté.» (Binet/Simon 1907a, S. 24) Es handelte sich bei diesen Kindern – in der Formulierung der Broschüre *Die Basler Hilfsschule* – um «die *Schwererziehbaren* mit teils temporären, teils dauernden Störungen auf seelischem Gebiete» (Anonym 1933, S. 7). «Schwachsinn» «im Sinne eines Intelligenzdefektes» und «geistige Andersartigkeit ohne Schwachsinn» (Düring 1928, S. 2) – darunter fielen etwa Hysterie, Nervosität, Neurasthenie, Phobien, Psychopathien (ebd., S. 26–80) – grenzte ein ebenso vages wie weites pädagogisch-psychiatrisches Niemandsland ein, in das dringend Hilfe geschickt werden sollte: «Les enfants anormaux et arriérés sont des enfants dont l'école ordinaire et l'hôpital ne veulent pas; l'école les trouve trop peu normaux, l'hôpital ne les trouve pas assez malades.» (Binet/Simon 1907a, S. 10)

2.1.2 Der schlechte Ruf der Hilfsschule

Als schwachbegabt oder schwachsinnig zu gelten oder den Verdacht zu erregen, schwererziehbar zu sein, wurde, kaum verwunderlich, nicht als schmeichelhafte Diagnose empfunden – weder von den Kindern noch von deren Eltern. Auch in dieser Hinsicht glich die Hilfsschule der Psychiatrie, die «wohl zu keiner Zeit eine Institution gewesen [ist], deren Hilfe die Kranken oder ihre Angehörigen dankbar in Anspruch genommen» haben (Brink 2010, S. 366). Als die neuen ‹klinischen› Klassen am Ende des 19. Jahrhunderts geschaffen wurden, waren auch nicht alle Lehrkräfte davon überzeugt, dass es sich um eine sinnvolle Lösung handelte. Seitdem es Sonderklassen gibt, sind sie nämlich umstritten (Ellger-Rüttgardt 2019, S. 163–173). Welche Einwände gegen die neuen Klassen vorgebracht wurden, lässt sich gut am Vortrag studieren, den der Zürcher Lehrer Albert Fisler an der ersten Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen im Sommer 1889 hielt. Fisler sprach über eine damals für die Schweiz neue Form des Unterrichts, eben über «Hilfsklassen für Schwachbefähigte» (Fisler 1889). Erst im Jahr zuvor waren in Basel die ersten beiden öffentlichen Spezialklassen der Schweiz eingerichtet worden. Wenige Tage vor dem Beginn der Konferenz war in St. Gallen ein *Regulativ der Spezialklassen für schwachbegabte Kinder* verabschiedet worden (Hasenfratz 1916, S. 34–36), der Unterricht begann im Oktober (Hasenfratz 1929, S. 177). Zwei Jahre später sollten dann auch in Zürich Spezialklassen geschaffen werden, deren Leitung Fisler übernahm. Denn sein «Lebensgang» hatte in «der Schulung und Erziehung der *Schwachbegabten*» sein «Ziel» gefunden, wie es in einem Nekrolog hiess. Dieses hehre «Ziel» brachte Fisler auch ins Grab: Er wurde «ein Opfer seines Berufs», er starb «verzehrt von der Arbeit, an die er seine Kraft, sein Können, seine ganze Person gesetzt» hatte (Ritter 1901, S. 3 f., 5 f.).
In seinem Vortrag versuchte Fisler, die «*Gründe*» zu zerstreuen, die «*gegen die Errichtung* solcher Schulen in der Schule» sprachen. Ein Einwand lautete Fisler zufolge, dass die Schule schon jetzt «geneigt» sei, «*allzu hastig vorwärts zu eilen*», allein «die Schwachen» gäben «noch zu einem langsamen Tempo Veranlassung» (Fisler 1889, S. 148 f.). Mit den Spezialklassen werde also – so die Befürchtung – eine nützliche, nicht zu unterschätzende didaktische ‹Bremse› wegfallen. Eine weitere Kritik lautete, dass «die schwächeren Elemente von den intelligenteren, lernfreudigeren mit fortgerissen werden» und «aus diesem Grunde» «eine Trennung» «nicht zu wünschen sei» (ebd., S. 149). Zudem wurde vorgebracht, dass es gar keine Spezialklassen brauche, um «das gewünschte Ziel zu erreichen», es könne nämlich «z. B. durch Nachhilfestunden, durch Zurückversetzung in eine untere Schulklasse» erreicht werden (ebd., S. 150). Ausserdem wurde darauf hingewiesen, dass «es äußerst schwer sein

müßte, *Lehrkräfte* zu finden». Schliesslich solle «da oder dort die Ansicht obwalten, es sei die *Zahl* der völlig Zurückgebliebenen denn doch nicht so groß, daß sie den Aufwand der Errichtung eigener Klassen rechtfertige» (ebd., S. 152, 153). Auf eine weitere wichtige Einwendung kam Fisler in seinem Vortrag nicht zu sprechen. Schulinspektor Anton Philipp Largiadèr, der massgeblich an der Einführung der Basler Spezialklassen beteiligt war, behandelte den Einwand in der «Schlussbemerkung» seines «Koreferats» zu Fislers. Er endete mit einem Geständnis und einem Appell: «Der Sprechende [Largiadèr] war einst ein entschiedener Gegner von Spezialklassen für schwachbegabte Kinder. Es schien mir gewagt und unter Umständen ungerecht, in frühen Lebensjahren ein Kind als dumm abzustempeln und dasselbe einer besonderen Sorte von Individuen zuzuweisen. Auch glaubte ich, daß es möglich sein müßte die Schwachen mit den Begabten vorwärts zu bringen, wenn die Schüler mittlerer Begabung den Maßstab bei Feststellung des Zeitmaßes für das Fortschreiten in erster Linie abgeben. Die Erfahrung hat mich eines andern und bessern belehrt. Nun weiß ich, daß solche Spezialklassen eine unberechenbare Wohlthat sind für die Kinder, die hineingehören, und eine große Erleichterung für die Klassen, denen sie auf diese Art entzogen werden können. Möge man daher allenthalben diese Erfahrungsthatsachen beachten und beherzigen, und aufhören, ungerecht zu sein gegen die Schwachen und Geringen, um gewisser Vortheile willen, die schließlich doch keine Vortheile sind.» (Largiadèr 1889a, S. 172) Was Largiadèrs Sinneswandel ausgelöst, welche «Erfahrungsthatsachen» ihn eines Besseren belehrten und zu seiner Bekehrung geführt hatten, erklärte er leider nicht. Wie jedoch sein Wunsch verriet, mit dem er seine Ausführungen schloss, war er sich nicht sicher, ob auch schon alle anderen von der «Wohlthat» der neuen Spezialklassen überzeugt waren.

Dass Largiadèrs Befürchtung berechtigt war, zeigte etwa die siebte Konferenz für das Idiotenwesen 1909. Dem Basler «Lehrer an der Spezialklasse» Graf zufolge gab es nämlich auch zwanzig Jahre später nach wie vor ein «Lager» der «ausgesprochenen Gegner der Spezialklassen», das – genau wie anfänglich Largiadèr – auf eine «weitgehende Individualisierung» setze und behaupte, mit «pädagogischem Geschick», «Ausdauer und Fleiß» könnten alle Kinder «in den sog. Normalklassen» unterrichtet werden (Graf 1909, S. 102). Erhebungen belegen ausserdem, dass Lehrkräfte tatsächlich nicht alle Kinder, die für den Besuch einer Anstalt oder Spezialklasse indiziert waren, auch tatsächlich dafür vorschlugen. Bei der ersten Schweizer «Zählung der Schwachsinnigen Kinder im schulpflichtigen Alter» (Statistisches Bureau 1897) beobachtete man, wie der Direktor des statistischen Bureaus unterstrich: «Nombre d'enfants indiqués comme faibles d'esprit à un léger degré étaient en même temps déclarés capables de suivre l'enseignement donné et n'étaient pas recommandés pour être

placés dans une classe spéciale ou un établissement spécial.» (Guillaume 1901, S. 69) Die entsprechenden Zahlen wurden in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* auch veröffentlicht: Bei 4 % der Schulkinder – 534 von 13 155 Kindern –, die für eine Anstalt oder für eine Spezialklasse hätten empfohlen werden können, wurde eine solche «Versetzung nicht gewünscht» und bei 3,5 % der Kinder war die «Frage unbeantwortet gelassen» worden (Anonym 1897a, S. 385). Bei der «Zählung der Schwachsinnigen, Taubstummen und Epileptischen» im Kanton Appenzell Ausserrhoden wurde 1922 für rund 15 % aller Kinder, die als schwachsinnig galten, «[k]eine besondere Erziehung» in Spezialklassen oder in Anstalten gewünscht: «Entweder glaubt in diesen Fällen der Lehrer, die Kinder in der allgemeinen Klasse genügend fördern zu können, oder umgekehrt, er hält jede weitere Bemühung für nutzlos.» (Koller 1926, S. 58, 59)

Es waren jedoch nicht nur «Lehrerkreise» (Graf 1909, S. 102), bei denen Spezialklassen nicht nur auf Zustimmung stiessen, sondern Largiadèr war sich auch nicht sicher, ob die Eltern die neuen Klassen mit Begeisterung begrüssen würden. Der Schulinspektor behauptete, die «anfänglich vorhanden gewesene Besorgniss, die Eltern werden ihre Kinder diesen Klassen nicht anvertrauen wollen, hat sich als völlig unbegründet erwiesen», die Spezialklassen erfreuen «sich des allgemeinen Interesses in hohem Masse» (Largiadèr 1889b, S. 76). Eine genauere Vorstellung davon, was «in hohem Masse» bedeuten könnte, geben die für gewisse Jahre erhaltenen Basler Verzeichnisse der «Ueberweisung in die Hilfs- oder Spezialklassen»:[34] 1915 gab es in Kleinbasel 23 Anmeldungen, fünf Eltern waren «mit der Versetzung in die Hilfsklassen» nicht einverstanden.[35] 1916 kamen bei zwei von 19 «Angemeldeten» die Eltern der Einladung des Schularztes zu einem Gespräch nicht nach. Sie liessen ausrichten, dass sie nicht «mit der Ueberweisung einverstanden seien», während die Eltern eines Kindes nicht «reagierten», «weder in bejahendem noch verneinendem Sinne»: «Die Eltern der andern Kinder sind mit der Versetzung einverstanden.»[36] 1917 wurde vom Schularzt beantragt, dass 15 Kinder in eine Hilfsklasse versetzt würden. Bei zwei Kindern waren die Eltern «mit der Einweisung *nicht* einverstanden», bei drei Kindern waren die Eltern «auf die Vorladung des Herrn Schularztes gar nicht erschienen, wahrscheinlich aus Gleichgültigkeit».[37] Ähnlich sah es auch in Grossbasel aus. 1915 wurden 17 Kinder angemeldet, zwei Eltern antworteten nicht, bei einem Kind waren die Eltern nicht einverstanden.[38] 1916 waren vier

34 StABS, K 13, Inspektor Albert Tuchschmid an das Erziehungsdepartement, 3. März 1916, S. 1.
35 StABS, K 13, Inspektor Tuchschmid an das Erziehungsdepartement, 12. März 1915, S. 2.
36 StABS, K 13, Inspektor Tuchschmid an das Erziehungsdepartement, 3. März 1916, S. 1, 2.
37 StABS, K 13, Inspektor Tuchschmid an das Erziehungsdepartement, 3. März 1917, S. 1.
38 StABS, K 13, Inspektor Ferdinand Holzach an das Erziehungsdepartement, 22. März 1915, S. 1.

Eltern bei 18 Anmeldungen «mit der Zuweisung ihrer Kinder» in eine Spezialklasse «*nicht* einverstanden», die Eltern eines Schülers hatten «*nicht geantwortet*».[39] 1917 wurden 18 Kinder angemeldet, einmal wurde nicht geantwortet, zweimal wurde die «Zustimmung verweigert».[40] 1918 wurden 21 Kinder in Grossbasel angemeldet, drei Eltern waren «*nicht einverstanden*», zwei Eltern erteilten «*keine Antwort*».[41] Zwischen 1915 und 1918 waren also fast 15 % der Eltern mit der Zuteilung ihrer Kinder in eine Spezialklasse nicht einverstanden und 7,5 % antworteten überhaupt nicht. Eine Möglichkeit, sich gegen den Besuch einer Spezialklasse zu wehren, war etwa, dass die Eltern «ihr Kind zu Verwandten» schickten, die ausserhalb der Stadt wohnten.[42]

Dass gewisse Vorbehalte auch ein halbes Jahrhundert nach der ersten Konferenz für das Idiotenwesen noch immer nicht verschwunden waren, lässt die Ausstellung «Die Hilfsschule» erkennen, die im Sommer 1931 in Basel gezeigt wurde. In der Schau sollte den Eltern vorgeführt werden, «*was* und *wie*» ihre Kinder «arbeiten». Die Ausstellung verfolgte jedoch noch ein weiteres Ziel: «Es liegt uns auch *sehr* daran, endlich mit dem alten und ungerechten Vorurteil aufzuräumen, dass die Kinder bei uns nichts lernen, und dass sie als Hilfsschüler fürs ganze Leben abgestempelt seien. Die Ausstellung will Ihnen gerade zeigen, *wie* sorgfältig wir die zurückgebliebenen Veranlagungen der uns anvertrauten Kinder entwickeln und stärken wollen.»[43] Wie wichtig es war, mit dem «alten und ungerechten Vorurteil aufzuräumen», betonte auch die gesonderte Einladung, die an die Eltern der Schulkinder erging, die nicht die Hilfsschule besuchten: «Für viele Eltern ist die Hilfsschule – die ehemalige Spezialklasse – ein schreckliches Gespenst, dem man die geistig schwachen Kinder unbarmherzig ausliefert, sobald sich in der Normalschule ernstliche Schwierigkeiten beim Schritthalten zeigen: Und dies nur deshalb, weil ‹man› ihnen gesagt hat, dass die Kinder dort nichts Rechtes mehr lernen, dass sie ganz verdummen und später ihnen alle Wege vernagelt seien. Die Ausstellung möchte dem Vorurteil zeigen, wie *ungerecht* diese Beurteilung ist, und wie sehr die Schule bemüht ist, *alles* aufzubieten, um die Hilfsschüler zu lebenstüchtigen Menschen heranzubilden.»[44] An der Ausstellung wurde neben Arbeiten aus den Anstalten und Hilfsschulen auch ein «Stammbaum eines Debilen» gezeigt, der «mit erschreckender Deutlichkeit für sich» sprechen und bloss-

39 StABS, K 13, Inspektor Holzach an das Erziehungsdepartement, 3. März 1916, S. 2.
40 StABS, K 13, Inspektor Holzach an das Erziehungsdepartement, 5. März 1917.
41 StABS, K 13, Inspektor Holzach an das Erziehungsdepartement, 20. März 1918.
42 StABS, K 13, Vorsteher des Erziehungsdepartement Mangold an das Inspektorat der Mädchenprimarschule, 14. April 1915.
43 StABS, WW 1, Einladung des Rektorats und der Lehrerschaft der Basler Hilfsschule an die Eltern der Hilfsschüler und Hilfsschülerinnen, Juni 1931.
44 StABS, WW 1, Einladung des Rektorats und Lehrerschaft der Basler Hilfsschule an die Eltern der Primar-Schüler und -Schülerinnen, Juni 1931.

legen sollte, «wo die Wurzeln des Elendes und Verkommens zu suchen» seien: «Er hämmerte jedem die ungeheuren Kosten des Staates in der Fürsorge in den Kopf, weil wir noch keine gesetzliche Handhabe besitzen, um der Ausbreitung des Schwachsinns die Wurzeln abzuschneiden.» Daneben wurden auch Bilder gezeigt, die in «drastischer Weise von den kolossalen Gegensätzen» des «Lebens der Schwachsinnigen vor und nach der Anstaltserziehung» zeugen sollten: «Hier Elend, Trunksucht, Laster, – dort Freude, Nüchternheit, Beruf, Arbeit», wie es im Bericht über die Ausstellung im *Schulblatt* hiess (Speiser 1931, S. 265). Wie die Arbeitsgemeinschaft der Lehrkräfte der Basler Hilfs- und Beobachtungsklassen wusste, musste «verstärkt Propaganda» betrieben werden, da die Hilfsschule «in Verruf» geraten war: «Im scharfen Volksurteil ist sie die Schule letzten Grades, der Kehrichtplatz der Ausgestossenen, der Verblödeten und Missratenen.» Aus diesem Grund stellten «einzelne Eltern bei der Einweisung ihrer Kinder in die Hilfsschule dieser Einweisung schärfsten Protest und Widerstand» entgegen.[45]

2.2 Untersuchungen von Kindern

2.2.1 Zählungen der «schwachsinnigen Kinder»

Am Ende des 19. Jahrhunderts gewann Maria Montessori aus einer Sonderpädagogik, die «den kleinen Schwachsinnigen» «*zu normalisieren*» versuchte (Montessori 1902/2011, S. 65, 66), eine normale allgemeine Reformpädagogik (vgl. Kapitel 1.3.1): «[A]ls ich mich in den Jahren 1898–1900 dem Unterricht der Schwachsinnigen widmete, glaubte ich zu erkennen, daß die angewandten Methoden nichts an sich haben, was sich nur auf den Unterricht so beschaffener Kinder bezöge […]. Diese Erkenntnis wurde der Gedanke, der mich beherrschte, auch als ich schon die Schule der Schwachsinnigen verlassen hatte, und allmählich gewann ich die Überzeugung, daß ähnliche Methoden, wenn sie auf normale Kinder angewendet würden, bei diesen zu einer außerordentlichen, überraschenden Entwicklung ihrer Persönlichkeit führen müßten.» (Montessori 1909/1913, S. 30 f.) Um die Jahrhundertwende war Montessori nicht die Einzige, die einen solchen Versuch wagte. Ein weiteres bekanntes Beispiel ist Ovide Decroly. Wie der belgische Psychiater und berühmte Reformpädagoge 1921 selbst betonte: «Les idées se répandent et à un moment donné on voit, dans différents endroits, et à peu près à la même époque, des gens qui travaillent à réaliser une idée identique» (Decroly 1921/2011, S. 60). Genauso wie Montessori entwickelte auch

45 StABS, WW 1, Arbeitsgemeinschaft der Lehrkräfte der Basler Hilfs- und Beobachtungs. klassen an Rektor Gysin, 8. Juli 1931, S. 1.

Aus der Erwägung heraus, dass geistesschwache Kinder nur durch besondere Ausbildung zu nutzbringender Tätigkeit gebracht werden können, entstand ein Sonderschulwesen. Es gibt heute in Baselstadt und Baselland 18 Hilfsschulklassen und 2 Erziehungsanstalten mit rund 500 geistesschwachen Kindern. Diese Tatsache rechtfertigt es, dass die Arbeit dieser Sonderausbildung der gesamten Lehrerschaft in einer speziellen Ausstellung dargestellt werde. Dies ist der Zweck unserer 37. Veranstaltung, an der die Lehrkräfte der Hilfsschulen und Anstalten von Stadt und Land, sowie die Mitglieder der Sektion Basel der schweizerischen Gesellschaft für Erziehung Geistesschwacher mitwirken. Wir stehen nicht an zu glauben, dass die gesamte Lehrerschaft gerne orientiert werde über die individuelle Methodik der Hilfsschule, ihren auf das praktische Leben eingestellten Sonderlehrplan, die hemmunglösenden Wirkungen der Gymnastik, die Einweisungspraxis des geistesschwachen Kindes in die Hilfsschule und Anstalt, kurz über alle, die Hilfsschule betreffenden Prinzipien der Heilpädagogik. Insbesondere dürfen wir die klaraufgebaute und aufschlussreiche Ausstellung Behörden, Lehrern, Eltern sowie den Teilnehmern am 25. Schweizerischen Lehrertag aufs angelegentlichste empfehlen.

Im Auftrag der Kommission,
Der Leiter der Basler Schulausstellung:
A. Gempeler.

Abb. 4: Prospekt der Basler Ausstellung «Die Hilfsschule» (StABS, WW 1, 1930).

Decroly aus einer besonderen eine allgemeine Pädagogik: «C'est grâce aux enfants anormaux que Madame Montessori a découvert son système, et grâce à eux que j'ai fait des expériences semblables aux siennes. Nous avons travaillé vers la même époque, en 1901, et parallèlement. L'atmosphère était prête.» (Ebd.) Dass Montessori ihre Sonderpädagogik ‹normalisierte›, bedeutete auch, dass sie die Kinder regelmässigen Untersuchungen unterzog. Montessori entwarf sogar einen «Anthropometer mit einer Zentimeterskala», der «die Technik der Untersuchung» erleichterte. Von ihren Lehrerinnen liess Montessori «die Gestalt der

Kinder im Sitzen und im Gehen allmonatlich» messen und auch «das Gewicht» der Kinder wurde «allwöchentlich» in einer «Tabelle» verzeichnet (Montessori 1909/1913, S. 69, 70, 71). «Weitere Messungen» liess Montessori «von einem Arzt» vornehmen. Sie entwarf dafür «Individualbögen», auf denen die «persönliche Vorgeschichte», Gewicht und Grösse, Brustumfang und Schädelmasse sowie die «ererbten Anlagen» aufgenommen wurden: Der Arzt «notiert jede Mißbildung und legt sorgfältig jede krankhafte Anlage dar» (ebd., S. 71, 72, 75). Die «Untersuchung des *Schädels*» war am Ende des 19. Jahrhunderts in der Psychiatrie von «grossem wissenschaftlichen Interesse», weil man glaubte, darüber Aufschlüsse «über geistige Erkrankung» und Entwicklung zu erhalten (Kirchhoff 1892, S. 206). Wie Hanselmann schrieb, war 1930 «die Zeit […] noch nicht fern, da man […] in medizinischen Kreisen geringen *Formabweichungen des Schädel*s große, ja ausschlaggebende Bedeutung zugemessen» habe (Hanselmann 1930, S. 136). Ob jedoch tatsächlich «eine konstante Beziehung zwischen Kopfumfang und dem Grade der intellektuellen Entwicklung» bestand (Villiger 1913, S. 14), war schon zuvor immer wieder in Zweifel gezogen worden. Dem Psychiater Georg Leubuscher zufolge war etwa der «Kopfumfang der Hilfsschulkinder» in Sachsen-Meiningen «im Durchschnitt abnorm groß», «diese Abnormität» werde häufiger bei Knaben als bei Mädchen beobachtet, «bei welch letzteren sich mehrfach auffällig kleine Köpfe, Microcephale vorfinden. Ich brauche wohl nicht zu betonen, daß Schädelgröße und geistige Leistungsfähigkeit keineswegs in proportionalem Verhältnisse zueinander stehen und daß ein großer Schädel durchaus noch keinem großen Gehirn zu entsprechen braucht.» (Leubuscher 1909, S. 14)

Kinder wurden jedoch nicht nur in Rom und Sachsen-Meiningen vermessen, sondern solche Untersuchungen mitsamt den dazugehörigen statistischen Auswertungen und grafischen Darstellungen waren international en vogue (Hofmann 2015; Turmel 2008, S. 115–181). Am Ende des 19. Jahrhunderts waren in verschiedenen Ländern zahlreiche «anthropometrische Massenuntersuchungen» vorgenommen worden (Hoesch Ernst 1906, S. 1). Für ihre Dissertation *Anthropologisch-psychologische Untersuchungen an Zürcher Schulkindern* untersuchte etwa Lucy Hoesch Ernst 700 Kinder. Sie erhob unter anderem Grösse, Spannweite der Arme, Gewicht, Brustmasse, Lungenkapazität, Kopf- und Gesichtsmasse und trug insgesamt «8750 Maße» zusammen (Hoesch Ernst 1906, S. 1). In einer weiteren Dissertation erörterte Alfons Engelsperger die «physische und psychische Natur des sechsjährigen in die Schule eintretenden Kindes»: Engelsperger hatte rund 500 Erstklässler und Erstklässlerinnen in München untersucht. Er nahm ihre Grösse und ihr Gewicht auf, machte «Kopfmessungen» und ermittelte mithilfe eines Dynamometers ihre «Druckkraft» (Engelsperger [1905], S. 42, 60). Engelsperger unterschied zwei «soziale Milieus», nämlich «besser und

weniger gut situierte Eltern», wozu er «Arbeiter, Gehilfen und Bedienstete in Handel und Verkehr, Gewerbe und Industrie» zählte (ebd., S. 8, 11). Obwohl sich «eine solche Differenzierung» niemals «vollständig zuverlässig» vornehmen lasse, sei sie wichtig, weil verschiedene «Untersuchungen Unterschiede aufgedeckt» hätten, «welche auf den sozialen Lebensverhältnissen der Kinder basieren» (ebd., S. 8). Wie andere Untersuchungen kam auch Engelsperger zum Schluss, dass «Kinder schlechter situierter Stände» im Durchschnitt kleiner seien (Hoesch Ernst 1906, S. 21–42): Die «schlechteren hygienischen und alimentären Verhältnisse» beeinflussten «die Körpergröße ungünstig» (Engelsperger [1905], S. 17, 19). Die «Kinder ärmerer Eltern» wogen auch weniger, wiesen jedoch gleiche «*Druckleistungen*» wie die Kinder «wohlhabenderer» Eltern auf (ebd., S. 28, 66; Hoesch Ernst 1906, S. 82). Nationale Unterschiede fielen dabei weniger ins Gewicht als soziale, wie Hoesch Ernst zeigte: Die «Wachstumsdifferenz, welche zwischen wohlhabenden Engländern, Amerikanern, Italienern, Deutschen, Russen oder Schweden» bestehe, weiche «unter einander weniger» ab, «als dies in Bezug auf ihre armen Landsleute der Fall» sei (Hoesch Ernst 1906, S. 22 f.). In ihrer «Schluss-Zusammenfassung» betonte Hoesch Ernst als erstes «Hauptergebnis» dann auch: «*Je besser die soziale Stellung der Eltern, desto besser die körperliche Entwicklung der Kinder*» (ebd., S. 141).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts interessierte man sich jedoch international nicht nur für die Entwicklung der Körper, sondern genauso für die Entwicklung des Geistes: «La question des anormaux est à l'ordre du jour, de toute part surgissent des travaux […]. Les gouvernements eux-mêmes s'en préoccupent.» (Decroly 1905, S. 5) So untersuchten zur selben Zeit, in der Decrolys, Engelspergers, Hoesch Ernsts und Montessoris Arbeiten erschienen, etwa Schweizer Lehrkräfte und – sofern sie schon im Amt waren – Schulärzte die körperlichen und geistigen Gebrechen von Schulkindern. 1915 wurden die Resultate der «Untersuchung der ins schulpflichtige Alter gelangten Kinder (1905–1914 in 19 Kantonen)» im *Statistischen Jahrbuch* veröffentlicht. Im Schnitt waren in den zehn Untersuchungsjahren um die 11 % «der in die Schule eingetretenen Kinder» «mit Gebrechen behaftet»; «mit geistigen Gebrechen behaftet, schwachsinnig», waren im Durchschnitt nicht ganz 1 % aller Schulkinder. An «körperlichen Gebrechen» – «Gehörorganfehler», «Sprachorganfehler», «Sehorganfehler» und «Nervenkrankheiten» – litten rund 10 %, am häufigsten waren mit fast 4 % «Sehorganfehler». Neben der Unterscheidung von geistigen und körperlichen Gebrechen gab es eine dritte Kategorie, die von dieser klassischen Unterscheidung ausgenommen war und eine eigene Kolonne erhielt: «Sittlich verwahrlost» waren im Durchschnitt rund ein halbes Prozent der Kinder (Schweizerisches statistisches Bureau 1915, S. 198).

Die erste «Enquête der in der Schweiz gezählten schwachsinnigen, körperlich gebrechlichen und sittlich verwahrlosten Kinder im schulpflichtigen Alter» war

1897 durchgeführt worden (Anonym 1898a, S. 1 Anm.). Die erste Schweizerische Konferenz für das Idiotenwesen hatte 1889 der Frage, was «zur Fürsorge und Rettung der unglücklichen Idioten» zu tun sei, «etwas mehr Interesse zu verschaffen» vermocht (Le Grand 1903, S. 5). Regelmässiger fanden die Konferenzen jedoch erst zehn Jahre später statt. Bevor 1899 die zweite Schweizerische Konferenz für das Idiotenwesen tagte und der erste «Kurs zur Heranbildung von Lehrern und Lehrerinnen an Spezialklassen» durchgeführt wurde (ebd., S. 19), war 1897 die erste «eidgenössische Zählung der schwachsinnigen Kinder im schulpflichtigen Alter zu stande» gekommen (ebd., S. 5 f.). Während die Schweiz 1889 noch «fast hinter allen zivilisierten Staaten zurückstand», glaubte man zehn Jahre später stolz, an deren Spitze zu stehen (ebd., S. 5): «Nirgends sind so allgemeine und eingehende Erhebungen gemacht worden als in der Schweiz 1897» (ebd., S. 14). Die damaligen Verfechter der Spezialklassen waren davon überzeugt, dass «ganz besonders durch die eidgenössische Statistik […] das Interesse für die Fürsorge der schwachsinnigen Kinder angeregt» worden sei (ebd., S. 6).[46] Ebenso wenig zweifelt auch die neuere Forschung daran,[47] dass die Zählungen tatsächlich, wie damals behauptet wurde, einen «stimulierenden Einfluß» hatten (Auer 1899a, S. 47) und «einen edlen Wetteifer» unter den Kantonen entfachten (Guillaume 1899, S. 87). Die umfangreichen Resultate der ersten Zählung wurden in zwei Bänden publiziert (Statistisches Bureau 1897; Statistisches Bureau 1900). Anfänglich als einmalige Untersuchung geplant, wurde in der Folge erwogen, die ‹gebrechlichen› Kinder der ersten Zählung einer «ergänzenden Enquete» zu unterziehen, um «genauere Informationen zu erhalten», «ob eine Heilung oder wenigstens eine Besserung möglich sei» (Statistisches Bureau 1900, S. 36). Schliesslich entschied man sich für den «ebenso einfachen, gangbaren, als billigen Weg» einer «*jährlich vorzunehmenden Erhebung*» der Kinder der ersten Klassen (ebd., S. 47). Diese jährlichen Zählungen fanden zwischen 1899 und 1914 statt (Anonym 1906; Schweizerisches statistisches Bureau 1915).

Dass Statistik ein wichtiges Hilfsmittel war, um für Spezialklassen zu werben, erstaunt nur wenig. Schliesslich ging am Ende des 19. Jahrhunderts in Verwaltung und Wissenschaft eine «avalanche of numbers» nieder und es kam zu einer neuen numerischen «invention of normalcy» (Hacking 1990/2008, S. 5): «A new type of law came into being, analogous to the laws of nature, but pertaining to people. These new laws were expressed in terms of probability. They carried with them the connotations of normalcy and of deviations from the norm.» (Ebd.,

46 Siehe Alther 1908, S. 586–591; Anonym 1898b; Anonym 1899a; Anonym 1899b, S. 169; Anonym 1901a, S. 13; Anonym 1901b, S. 189 f.; Auer 1899a, S. 34–49, 59–62; Ganguillet 1901; Guillaume 1899; Guillaume 1901; Hasenfratz 1929, S. 25–28; Ritter 1899, S. 12, 14 f.; Walker 1903, S. 96–99.

47 Siehe Hofmann 2017, S. 147–150; Ruchat 2003, S. 63–80; Wolfisberg 2002, S. 75–83.

S. 1) Das Gesetz der grossen Zahlen, das nun auch auf Bevölkerungen angewandt wurde, war jedoch nicht nur qua Statistik auf Norm und Abweichung ausgerichtet, sondern auch ganz praktisch: «Most of the law-like regularities were first perceived in connection with deviancy: suicide, crime, vagrancy, madness, prostitution, disease.» (Hacking 1990/2008, S. 3) Statistiken einzusetzen, um öffentliches Interesse zu wecken, war daher sowohl in der Schweizer Pädagogik als auch in der Psychiatrie ein bereits erfolgreich erprobtes Mittel (Ruoss 2018). So wurden zwischen 1875 und 1914 etwa durch die sogenannten pädagogischen Rekrutenprüfungen die Ausgehobenen jährlich in Lesen, Aufsatz, Rechnen und Vaterlandskunde (Geschichte, Geografie, Verfassung) geprüft (Anonym 1875). Die Ergebnisse wurden in Ranglisten gebracht und das schlechte Abschneiden gewisser Kantone verursachte grosses publizistisches Getöse (Crotti 2008; Crotti/Kellerhals 2007). Auch in der Psychiatrie waren Statistiken schon eingesetzt worden, um zu belegen, dass man sich «in den meisten Kantonen» der «unglücklichen, armen Menschenklasse» der «Geisteskranken» noch nicht genügend «angenommen» habe. Um die «Verbesserung im öffentlichen Irrenwesen» voranzutreiben, wurde schon 1846 gefordert, «nach *einer* Methode eine allgemeine Zählung aller Irren in der ganzen Schweiz» vorzunehmen (Hungerbühler 1846, S. 15, 59, 68). Ab 1872 wurden die Jahresberichte der kantonalen Irrenanstalten dann tatsächlich einheitlich geführt, seit 1891 wurden die Ergebnisse regelmässig in der amtlichen Statistik veröffentlicht (Ritter 2003, S. 61 f.). So wie «die Irrenzählungen […] den Nachweis erbringen [sollten], dass ein Auf- und Ausbau des Irrenwesens vonnöten sei» (ebd., S. 68), sollte die 1897 erstmals durchgeführte Erhebung der Schulkinder dasselbe für den Auf- und Ausbau der Spezialklassen tun: «Die Ergebnisse dieser Zählung sind in der Hauptsache durchaus zuverlässig und beweisen, daß in unserem Vaterland – trotz der großen Opfer für das Schulwesen und der vielseitigen humanitären Bestrebungen und Schöpfungen – für die Rettung der unglücklichen Jugend noch viel zu wenig gethan wird» (Auer 1899b, S. 89).

Die Zählungen gingen auf eine Anregung der Schweizerischen Lehrervereine zurück, die sich an das Eidgenössische Departement des Innern gewandt hatten. Die Vereine hatten sich um «das Los jener Kinder» gesorgt, «die, ohne taub, stumm oder blind zu sein, geistig schwach entwickelt, aber *doch nicht ganz bildungsunfähig*» waren. Viele «dieser Unglücklichen» würden «der Volksschule zugewiesen, wo ihnen die Sorgfalt, Pflege und Aufmerksamkeit nicht zu teil werden kann, die nötig ist, um ihre *schwachen Kräfte* zu entwickeln» (Anonym 1898a, S. 2). Es gehe um nichts weniger als um eine «grosse humanitäre Aufgabe»: Die «schweizerische Lehrerschaft» erachtete es als ihre «Pflicht, nach Kräften mitzuhelfen, auf dass das Mögliche getan werde, um diesen unglücklichen Kindern» zu helfen. Remedur sollten Anstalten und Spezialklassen für

«*schwachbegabte Kinder*» schaffen. Gehe man nämlich von 1 bis 2 % «schwachbefähigter Kinder» aus, «beliefe sich die Zahl der besonderer Fürsorge bedürftigen Kinder in die Tausende, während die Klassen für Schwachbegabte und die Erziehungsanstalten für Schwachsinnige nur für Hunderte diese Fürsorge treffen» (ebd., S. 3). So beschäftigen sich zum Beispiel auch der Kommentar zur Erhebung und die umfangreichen Tabellen im *Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz* vor allem mit den «immerhin noch etwelchermassen bildungsfähigen Kinder» unter den «schwachsinnigen» (ebd., S. 14). Mit der Erhebung sollte die «Errichtung» von «Hilfsklassen» als ein «integrierender Bestandteil der öffentlichen Volksschule» vorangetrieben werden (Auer 1899a, S. 55), wie einer der wichtigen Verfechter der Zählungen betonte: «Im ganzen Schweizerlande müssen die nötigen Maßnahmen getroffen werden, damit alle bildungsfähigen Kinder im schulpflichtigen Alter, die wegen körperlicher Gebrechen, geistiger Mängel oder sittlicher Verwahrlosung nicht mit Erfolg in der Volksschule unterrichtet werden können, die individuelle Behandlung, deren sie zu ihrer Ausbildung bedürfen, in Hilfsklassen für Schwachbegabte oder in Erziehungsanstalten für Schwachsinnige, Taubstumme, Blinde, Epileptische und sittlich Verwahrloste erhalten.» (Auer 1899b, S. 91)

Das «unanfechtbare Zahlenmaterial», das durch die Erhebungen zusammengebracht wurde, hatte jedoch nicht nur «eine intensive Leuchtkraft» und öffnete «all denen, die sehen wollen, die Augen» (Auer 1899a, S. 39, 45), sondern die Zählungen waren auch deshalb bedeutsam, weil sie sozusagen unter der Hand weitere Mittel und Möglichkeiten erschlossen: Mit den Erhebungen wurde auch das Erkennen körperlicher, geistiger und ‹sittlicher› Gebrechen ‹eingeübt›. Wie in einer zeitgenössischen medizinischen Dissertation unterstrichen wurde, die der Direktor des eidgenössischen statistischen Amtes unterstützte (Le Grand 1903, S. 50), fördere die jährliche Untersuchung «nicht nur die Erkenntnis des Zustandes unserer Jugend im allgemeinen, sondern bringt auch jeder Schule direkten Nutzen, weil die Schulbehörden der Schulgesundheitspflege erhöhte Aufmerksamkeit schenken müssen, und die Lehrerschaft veranlasst wird, die Schüler genau zu beobachten» (ebd., S. 30).

Die Zählungen lieferten ausserdem gute Argumente für die Einführung von Schulärzten (Le Grand 1903, S. 30).[48] Hauptamtliche Ärzte wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts erst allmählich eingestellt (vgl. Kapitel 1.1.2). Die Zählungen wurden daher noch «in den meisten Fällen durch das Lehrpersonal» vorgenommen, nur «in den grossen Ortschaften» kamen Ärzte zum Zug. In den Kantonen Basel-Landschaft, Nidwalden, St. Gallen, Neuenburg, Zürich und Appenzell Ausserrhoden wurden 1898 zum Beispiel durchschnittlich 35 % der

48 Siehe Ganguillet 1901 S. 61–67; Guillaume 1901, S. 73.

Kinder von Ärzten untersucht. Die Ärzte fanden mehr «Anomalien» und «Gebrechen» als die Lehrkräfte (Statistisches Bureau 1900, S. 66 f.). Durch deren laienhafte Untersuchung liessen sich auch leicht gewisse Schwankungen erklären. So sank zwischen 1899 und 1900 etwa der prozentuale Anteil «der mit geistigen Gebrechen behafteten Kinder» deutlich: «Die Verminderung der geistigen Gebrechen darf zum grossen Teil dem Umstande zugeschrieben werden, dass bei der Bestimmung als Geistesschwache mit grösserer Genauigkeit vorgegangen, und dass ein einheitlicherer Massstab angewendet wurde. Die subjektive Ansicht der Lehrer war bei der ersten Untersuchung viel zu sehr in den Vordergrund getreten […]. Diese Fehler wurden teilweise beseitigt dadurch, dass man über die Art und Weise der Untersuchung der Kinder genaue Angaben machte und das Lehrpersonal über die zur Erhebung gehörenden Fragen genauer instruierte.» (Le Grand 1903, S. 13)

Schliesslich führten die Zählungen auch eine Art «Anzeigepflicht» für «physische oder geistige Anomalien» ein (Statistisches Bureau 1900, S. 48, 57). Dank der Erhebungen konnten «Verzeichnis[se]» (Ganguillet 1901, S. 63–66) erstellt werden: «Die Kinder, welche Anomalien zeigen und deren Namen auf den Erhebungsformularen stehen, können alsdann durch die Schulbehörden, durch den Schulinspektor, den Schularzt, wo ein solcher besteht, oder einen anderen Fachmann näher untersucht werden und die Diagnose des Lehrers wird somit kontrolliert, seine Vorschläge für die Behandlung der einzelnen Fälle können formuliert werden.» (Statistisches Bureau 1900, S. 61)

Schweizer Schulkinder waren schon vor den eidgenössische Enquêten untersucht worden, und auch das Ende der Zählungen 1914 bedeutete keineswegs, dass Schulkinder nicht weiter untersucht worden wären. Am Beispiel der Tätigkeiten des Baslers Schularztes, der seine Arbeit 1913 aufnahm, und der des Basler Schulpsychologen, der 1928 eingestellt wurde, lässt sich ein genauerer Einblick gewinnen: Wie arbeiteten sie, welche Verfahren verwendeten sie und was bedeuteten ihre Untersuchungen für die Schulkinder?

2.2.2 Die Arbeit des Basler Schularztes und des Basler Schulpsychologen

In Basel waren Schulärzte im Nebenamt bereits seit 1886 im Einsatz. 1913 wurde dann «als erster Schularzt im Hauptamte» Emil Villiger (1870–1931) eingestellt, ihm stand ein «Stellvertreter» zur Seite (Villiger 1930, S. 335).[49] Basel hatte damit schon früh einen Schularzt sowohl im Nebenamt wie im Hauptamt. Der

49 Als erste Schulärztin wurde in Basel im April 1930 Marie Lötscher eingestellt, die zuvor Assistenzärztin an der Basler Universitätsaugenklinik gewesen war (Anonym 1930).

erste hauptamtliche Schularzt der Schweiz war 1905 in Zürich angestellt worden (Hofmann 2016, S. 121). 1904 hatte in Mannheim der erste hauptamtliche Schularzt im Deutschen Reich seine Tätigkeit aufgenommen (Poelchau 1926, S. 1 f., 7). Wie der Charlottenburger Schularzt Gustav Poelchau 1926 unterstrich, «hängt die Aufgabe des Schularztes hauptsächlich von dem Ausbau des Schulwesens ab. Je höher dieses steht und je besser es entwickelt ist, desto umfangreicher und mannigfaltiger wird die Arbeit des Schularztes sein. In einer Dorfschule wird diese sich einfacher gestalten als in den vielfach gegliederten, mehrere Tausende von Kindern beherbergenden Gemeindeschulen der Grossstädte.» (ebd., S. 4 f.) Die *Schweizerische Schulstatistik* gibt einen Überblick über die 1911/12 sehr unterschiedliche Anzahl schulärztlicher Dienste (Huber/Bay 1914, S. 1). Daran, dass «die schulärztliche Tätigkeit in der Schweiz ausserordentlich verschieden» war, sowohl was ihre Aufgaben als auch ihre Verbreitung betraf, änderte sich auch in den Jahrzehnten danach nichts: «Es fehlt – wie das in unserem Lande üblich ist – an Einheitlichkeit.» (Lauener 1929/1930, S. 100) Auch als das 1929 in Kraft getretene *Bundesgesetz betreffend Massnahmen gegen die Tuberkulose* die Kantone dazu verpflichtete, dass in «Schulen» (genauso wie «Erziehungs-, Pflege-, Bewahrungs- und ähnlichen Anstalten») «die Kinder und Zöglinge sowie das Lehrpersonal und das Pflegepersonal […] einer ärztlichen Beobachtung unterworfen» wurden (Anonym 1928b, Art. 6), wurde nicht sogleich überall «ein richtiger schulärztlicher Dienst eingeführt» (Wild 1929/1930, S. 90), wie der Sekretär der Gemeinnützigen Gesellschaft Albert Wild in seiner Überblicksdarstellung darlegte: «Die Darstellung des gegenwärtigen schulärztlichen Dienstes in der Schweiz zeigt, daß diese Institution in einigen Städten, aber auch in verschiedenen kleineren Kantonen gut ausgebildet ist und ihren, die Volksgesundheit fördernden, Krankheiten vorbeugenden Zweck bestens erreicht. Es ergibt sich ferner, daß in allen übrigen Kantonen mehr oder weniger starke Ansätze für einen schulärztlichen Dienst vorhanden sind, an die man mit Erfolg wird anknüpfen können.» (Ebd., S. 98) Trotz seiner zuversichtlichen Einschätzung hob Wild jedoch auch hervor, dass man wohl «noch nicht überall von der Notwendigkeit und dem Werte eines richtig organisierten umfassenden schulärztlichen Dienstes überzeugt» sei. Wichtig schien es dem Pfarrer, «namentlich auch darauf hinzuweisen», dass sich die Arbeit der Schulärzte «nicht nur auf die körperliche Gesundheit zu erstrecken hat, sondern auch auf die geistige, psychische Verfassung des jungen Menschen, woraus sich dann Winke für die Erziehung und Behandlung in der Schule, fürs spätere Leben und die Berufseignung ergeben» (Wild 1929/1930, S. 98). Deswegen forderte Wild für «alle Schularztämter» auch eine «Beiziehung von Spezialärzten und eines Psychologen oder Psychiaters (vide Basel, Bern und Solothurn)» (ebd.).

In Basel war die ‹hauptamtliche› «Durchführung des schulärztlichen Dienstes» zu Beginn aus anderen Gründen «mit Schwierigkeiten» verbunden: «Schularzt und Stellvertreter» waren im Ersten Weltkrieg «oft längere Zeit im Militärdienste». Erst 1918 setzte «ein regelmäßigerer und geordneterer Betrieb ein», wie Villiger 1930 in der offiziellen Überblicksdarstellung *Das Basler Schulwesen* betonte (Villiger 1930, S. 336). Die Zahl der Konsultationen stieg an und es «mehrten sich auch die dem Schularzte überbundenen Arbeiten» (ebd.). Am Ende dieser Dekade kam es sowohl zu einem rasanten personellen Ausbau als auch zu einer starken Ausdifferenzierung des Dienstes. Waren es 1914 1483 Konsultationen, betrug 1924 ihre Anzahl 4109, sie stieg 1929 auf 4994 (ebd., S. 337 f.). Da «diese große Arbeit» ein «einziger Schularzt im Hauptamte und ein ihm beigegebener Adjunkt im Nebenamte» nicht «mehr zu bewältigen» vermochten, wurde 1928 eine «Reorganisation» des Dienstes vorgenommen und neben dem Hauptschularzt zwei Schulärzte sowie ein Schulpsychologe im Hauptamt eingestellt (ebd., S. 337). 1930 arbeiteten im Nebenamt ausserdem ein Schulpsychiater, ein Ohrenarzt «zur Ueberwachung der Schwerhörigenschule», ein Augenarzt zur «Ueberwachung der Sehschwachenschule» sowie ein Orthopäde «zur Überwachung des Sonderturnens» für den Dienst (ebd.). Die «ungeahnte Ausdehnung des schulärztlichen Dienstes» hing auch mit der «Einführung verschiedener Spezialschulen und Sonderklassen» zusammen, wie schon in einer zeitgenössischen Untersuchung hervorgehoben wurde (Walther 1937, S. 38 f.). Denn neben den Spezialklassen waren die Schulärzte nämlich auch bei der «Untersuchung der Schüler zwecks Einweisung» in die «Sprachheilkurse (seit 1915)», in die 1917 eröffnete «Schwerhörigenschule», in «die Waldschule (Eröffnung 1921)» für erholungsbedürftige Kinder, die «Sonderturnkurse für Schüler mit Haltungsanomalien (seit 1925)», in die «Beobachtungsklassen (Eröffnung 1929)» und in die 1930 gegründete «Klasse für Sehschwache» sowie ins «Kinderheim für Psychopathen auf Farnsburg (Eröffnung 1927)» und ins «Kinderheim für Bettnässer, Herzkranke und Nervöse auf Blauenrain (Eröffnung 1922)» zuständig (Villiger 1930, S. 336).[50] Mit der «Einführung neuer Institutionen und speziell dem Ausbau der Fürsorge für die schwächlichen und körperlich und geistig anormalen Schulkinder» waren für die Schulärzte also «immer mehr neue Aufgaben» hinzugekommen (ebd.).

An diesem «Ausbau der Fürsorge» war Villiger selbst massgeblich beteiligt gewesen. Wie im Nekrolog in der *Schweizerischen Medizinischen Wochenschrift* hervorgehoben wurde, hatte Villiger nämlich für «die Kranken und Schwachen,

50 Zu den verschiedenen Klassen siehe auch Frei 1937; Gysin 1930b; Villiger 1923a; Villiger 1931a; Villiger 1931b.

für alle irgendwie Zurückgebliebenen und Verkürzten unter der Schuljugend» «ein warmes Herz gehabt» (Ludwig 1931, S. 527). Villiger zufolge gehörte die «Musterung schulunreifer und anormaler Kinder» zum «Minimalprogramm» eines jeden schulärztlichen Dienstes (Villiger 1923b, S. 443, 445 f.). Sich für die Anormalen einzusetzen, war sozusagen Villigers Spezialität, war er doch ein ausgebildeter Psychiater. 1898 war er mit einer Arbeit über die *Ätiologie der Melancholie* promoviert worden (Villiger 1898). Seine Ausbildung war auch bei seiner Anstellung als Schularzt durchaus von Bedeutung. Als es nämlich um die Besetzung der Stelle ging, betonte der Vorsteher des Erziehungsdepartements Fritz Mangold, dass Villiger «insbesondere Gebiete bearbeitet» habe, «die ein Schularzt kennen muss. Hierher gehören seine Arbeiten über Sprachentwicklung und Sprachstörungen beim Kinde (1911). Die Erkennung des Schwachsinns beim Kinde (1913)». Villiger war «1896/97 Assistenzarzt an der Irrenanstalt» Friedmatt in Basel und arbeitete seit 1900 als «Arzt und Spezialist für Nerven-Krankheiten».[51] Als Villigers Stellvertreter 1922 seine Stelle wegen Krankheit aufgab, wurde auf Villigers Anregung hin ein weiterer Psychiater, der ausserdem Psychoanalytiker war, zu seinem Stellvertreter gewählt: Hans Christoffel (1888–1959).[52] Er hatte in Basel Medizin studiert und war in Zürich am ‹Burghölzli› bei Eugen Bleuler Assistent gewesen (Kaiser 1982, S. 16–18).[53] Sein Amt versah Christoffel bis 1928, danach wurde er Schulpsychiater im Nebenamt.[54] Fritz Hauser zufolge, Mangolds Nachfolger als Vorsteher des Erziehungsdepartements, war Christoffel «ein junger, tüchtiger Arzt und vor allem auch im Gebiete der Psychiatrie bewandert»: «Psychiatrische Kenntnisse sind gerade für den schulärztlichen Dienst von grösster Wichtigkeit.»[55]

Die *Ordnung für die Spezialklassen für schwachbegabte Schüler der Primarschulen* schrieb seit 1892 vor, dass «die Aufnahme» in eine Spezialklasse «vom Klassenlehrer, vom Schulinspektor und vom Schularzt befürwortet» werden müsse (Anonym 1892/1913, § 6). Das *Gesetz betreffend den schulärztlichen Dienst* umschrieb 1913 die Aufgaben des neuen hauptamtlichen Basler Schularztes ebenso

51 StABS, C 28.1, Vorsteher des Erziehungsdepartements Fritz Mangold an den Regierungs. rat, 21. September 1913, S. 2.

52 StABS, C 28.1, Villiger an den Vorsteher des Erziehungsdepartements Hauser, 9. März 1922.

53 Hans Christoffel versuchte sich 1924 vergebens in Basel zu habilitieren. Christoffel zu. folge wurde ihm keine Venia Legendi für Psychiatrie erteilt – Eugen Bleuler unterstützte das Begehren –, weil die medizinische Fakultät nichts von moderner Psychiatrie wissen wollte. Christoffels Gesuch wurde 1926 und 1928 nochmals erwogen, jedoch abgelehnt, wobei das Erziehungsdepartement Christoffel unterstützte (Kaiser 1982, S. 19–24).

54 StABS, WW 1, Schularzt Otto Wild an den Vorsteher des Erziehungsdepartements Hau. ser, 19. Januar 1932.

55 StABS, C 28.1, Vorsteher des Erziehungsdepartements Hauser an den Regierungsrat, 6. April 1922, S. 2.

allgemein wie lapidar damit, dass er «für die Ueberwachung der gesundheitlichen Verhältnisse der Schule» zuständig sei (Anonym 1913, § 1). Dass diese ärztliche «Ueberwachung» selbstverständlich auch die «Verbringung in Spezialklassen» und «Heilanstalten» einschloss, legten die *Amtsordnung für den Schularzt des Kantons Basel-Stadt*,[56] die *Ordnung für die Hilfsklassen für schwachbegabte Schüler der Primarklassen* (Anonym 1917, § 5) sowie das *Schulgesetz* fest (Anonym 1929/1939, § 24). Um über die «Verbringungen» entscheiden zu können, setzte Villiger die neuste psychometrische Methode ein: Villiger war ein unermüdlicher Verfechter der «Prüfung der Intelligenz nach der Binet-Simon'schen Methode» (Villiger [1921]), deren erste Version 1905 erschienen war (Binet/Simon 1905). Der Schularzt benutzte die einflussreiche deutsche «Neuordnung von Bobertag (1912)» (Villiger [1921], S. 221):[57] «Ich möchte nur hoffen, daß sich die *Binet-Simonsche* Methode für die Untersuchung normaler wie schwachbegabter Kinder in Lehrer- und Ärztekreisen immer mehr einbürgern werde, mehr als es bisher der Fall war.» (Villiger 1913, S. 4)

Gleich zu Beginn seiner Tätigkeit als Schularzt verwendete Villiger den Binet-Simon-Test, um zu kontrollieren, ob die Schüler und Schülerinnen zuvor zu Recht in Spezialklassen versetzt worden waren.[58] 1913/14 liess der Schularzt nämlich die Basler Lehrkräfte der Hilfsklassen die Intelligenz ihrer Schüler und Schülerinnen prüfen (Villiger 1914, S. 212). Je nachdem, mit welchem Intelligenzquotienten man eine Hilfsklasse besuchen sollte, veränderte sich das Ergebnis: Wenn man einen «Intelligenzquotient zwischen 0,80 und 0,61» ansetzte – nach heutiger Berechnung zwischen 61 und 80 –, waren von 239 Schüler und Schülerinnen «166 als richtig beurteilt den Spezialklassen zugeteilt» worden. Ging man von einem «I. Q. zwischen 0,85 und 0,61» aus, waren schon 193 Schulkinder richtig zugewiesen worden und erhöhte man die obere Grenze auf 0,9, waren es 208 Schüler und Schülerinnen (Villiger 1914, S. 224). Obwohl Villiger ein überzeugter Verfechter des «wirklich wertvollen» Binet-Simon-Tests war, wollte er nicht, dass man sich bei der Beurteilung von Schülern «bezüglich ihrer Einweisung in Spezialklassen lediglich an das Resultat

56 StABS, C 28.1, Amtsordnung für den Schularzt des Kantons Basel-Stadt. (Vom Regie. rungsrat genehmigt den 31. Mai 1913), S. 2.

57 Vgl. Villiger 1913, S. 61–90; Villiger 1914, S. 212 f. Otto Bobertags Bearbeitung erschien 1909, 1911 und 1912 als Artikel in der *Zeitschrift für angewandte Psychologie* und 1914 als Buch (Bobertag 1914/1920). Zu Bobertag und der Geschichte der Intelligenzmessung siehe Ingenkamp 1990.

58 Für den Begriff ‹Test› verwendeten Alfred Binet und Théodore Simon meist Formen von *examiner* oder *diagnostic*. Villiger gebrauchte häufig den Ausdruck ‹Intelligenzprüfung›. Der Terminus ‹Test› wurde im Deutschen Anfang des 20. Jahrhunderts aus dem Englischen übernommen, auch das Verb verbreitete sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Anonym 1993, S. 1427).

solcher Intelligenzprüfungen» hält, «andere Faktoren sind ebenfalls zu berücksichtigen»: Die Resultate der «Prüfungen» seien «Wegweiser», wie man sich «in bestimmten und speziell zweifelhaften Fällen zu verhalten» habe (ebd.). Auch in dieser Hinsicht erwies sich Villiger als ein treuer Gefolgsmann von Binet und Simon. Denn ihr Test sollte schliesslich «un moyen de réhabiliter l'enfant qui présente un retard scolaire accentué» sein: «C'est là sa seule utilité. Jamais, dans aucun cas, cet examen ne peut servir à déclarer arriéré un enfant régulier dans ses études» (Binet/Simon 1907a, S. 103). Wie Binet und Simon 1907 in *Les Enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement* betonten, ging es ihnen darum, die von den Lehrkräften zuerst ausgelesenen ‹verdächtigen› Fälle zu prüfen: «C'est à la pédagogie qu'il appartient de faire le premier triage parmi les enfants des écoles, en désignant ceux qui sont suspects d'arriération.» (Ebd., S. 56) Das Ziel der psychologischen Untersuchung war es, «de mettre en lumière la puissance intellectuelle de l'enfant, prise en elle-même, et séparée de tout ce qui constitue le savoir. Nos examens psychologiques sont par conséquent le contrepied des examens scolaires.» (Ebd., S. 42) Das Herzstück von Binets und Simons Vorschlag war also ein von der Schule unabhängiges psychologisches Schiedsgericht, welches das Verdikt der pädagogischen ersten Instanz überprüfte. An dieser Abfolge und dieser Arbeitsteilung zwischen einem ersten «examen pédagogique» (ebd., S. 53), bei dem die Kinder in den Schulen kontrolliert wurden, und einem zweiten «examen psychologique» (ebd., S. 97), das die Ergebnisse des «examen pédagogique» überprüft, hat sich bis heute nichts geändert.

Aus Villigers Amtszeit haben sich in den Akten verstreut verschiedene Intelligenztests erhalten. Gemessen daran, dass die Schulärzte zwischen 1914 und 1922 pro Jahr durchschnittlichen 80 «Untersuchungen für die Aufnahme in Spezialklassen» durchführten, handelt es sich um eine sehr kleine, nicht repräsentative Auswahl.[59] Die erhaltenen IQ-Tests zeigen jedoch, dass Villiger sein 1914 skizziertes Binet-Simon'sches ‹Arbeitsprogramm› in den folgenden Jahren in die Tat umsetzte und der Test für ihn ein entscheidender «Wegweiser» blieb. Denn die IQ-Tests führten sowohl dazu, dass Kinder eine Spezialklasse besuchen mussten, als auch dazu, dass sie von deren Besuch ausgenommen wurden, wie es Binet und Simon vorgesehen hatten. Denn wenn die «Intelligenzprüfung» keinen «Tiefstand» ergab, war für Villiger eine «Aufnahme in die Spezialklassen» ausgeschlossen.[60]

Die siebenjährige Schülerin R. B. zum Beispiel hatte die erste Klasse wiederholt, sie rechnete «ordentlich» – so ihre Lehrerin – und war im «Lesen eher schwach,

59 StABS, C 28.1, Jährliche Berichte des Schularztes. Ausserdem wurden Rorschach-Tests archiviert, die 1932 durchgeführt wurden (siehe StABS, C 28.6).

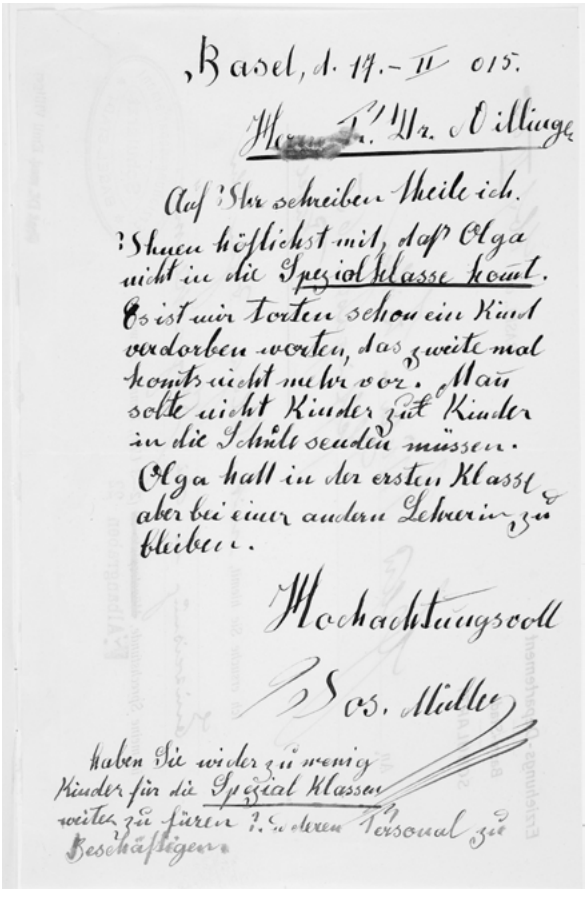
60 StABS, K 17, Meldungsformular für die Spezialklassen M. N., 28. Februar 1914.

Schreiben gut. Sprache unbefriedigend. Fleiss wenig vorhanden, auch zu Hause zu jeder Arbeit unwillig. Dabei grosstuerisch, vorlaut und unfolgsam. – Sie litt an Nervenstörungen, lange Zeit an Veitstanz, ist wohl auch erblich belastet, da schon 2 Brüder die Hilfsklassen nötig hatten, u. ein jüngerer Bruder ein vollständig blödes Aussehen hat.» Da die Schülerin einen IQ von 1,0 – heute 100 – hatte, war für den Schularzt der Antrag der Lehrerin unbegründet. Das Ergebnis des Tests hatte also mehr Gewicht als mögliche ‹schulische› Abweichungen (‹Leseschwäche›, Wiederholung der Klasse, Bequemlichkeit etc.), frühere psychische Störungen («Nervenstörungen», «Veitstanz») und eine mögliche ‹erbliche Belastung›. Wie Villiger auf dem «Meldungsformular» hervorhob: «Nach der Intelligenzprüfung gehört die Schülerin *nicht* in die Spezialklasse, ein *Versuch in den Förderklassen* ist unbedingt angezeigt.»[61] Auch die Erstklässlerin M. F. war keine gute Schülerin: Sie konnte nicht «[r]echnen, [l]esen, oder etwas aus dem Gedächtnis schreiben» und antwortete «auf gestellte Fragen nur durch Nicken od. Schütteln mit dem Kopfe» oder überhaupt nicht. Die Schülerin konnte jedoch «wüste Wörter sage[n], fluche[n]», wie die Lehrerin im «Meldungsformular» vermerkte. Der Binet-Simon-Test ergab 0,98. Ihr Abschneiden war vermutlich der Grund, weshalb der Arzt die Schülerin nicht für die Spezialklasse vorsah, sondern «[v]orerst» eine «Versetzung in [die] Förderklasse zur weiteren Beobachtung» empfahl und «Moralisch defekt?» hinzufügte.[62] (Vgl. Kapitel 1.3.1) Welche Bedeutung der Intelligenzprüfung zukam, zeigt auch der Fall der achtjährigen Schülerin A. K., bei welcher der Test nicht durchgeführt werden konnte, weil das Mädchen «absolut nicht zum Sprechen zu bringen» war. Das «sehr nervöse» Kind, das zu Hause durchaus sprach, litt unter «Hörstummheit, die auf das Bestehen von psychologischen Hemmungen zurückzuführen» sei, wie Villiger ausführte. Der Schularzt empfahl daher wiederum die Aufnahme in die Förderklasse: «Eine Einweisung in die Spezialklasse finde ich [Villiger], da eine Prüfung der geistigen Fähigkeiten bis jetzt nicht möglich war, nicht gerechtfertigt.»[63] Bei einem IQ über 0,9 kam für Villiger der Besuch einer Spezialklasse nicht infrage, wie die erhaltenen Intelligenzprüfungen und seine Schriften zeigen. 1932 wurde offiziell die «Grenze: 0,85» für den Besuch der Hilfsklassen angegeben.[64] Villiger zufolge hätten «Idioten» einen IQ unter 0,6, zwischen 0,61 und 0,7 lägen die «Imbezillen», zwischen 0,71 und 0,8 seien die Werte der «Debilen» angesiedelt, zwischen 0,81 und 0,9 fänden sich die «zurückgebliebenen», «die eigentlich schwachsinnigen Kinder» (Villiger [1921], S. 229; vgl. Villiger 1914, S. 222).

61 StABS, K 17, Meldungsformular für die Spezialklassen R. B., 28. Februar 1914.
62 StABS, K 17, Meldungsformular für die Spezialklassen M. F., 24. Februar 1914.
63 StABS, K 17, Meldungsformular für die Spezialklassen A. K., 18. Februar 1915.
64 StABS, WW 1, Rektor Gysin an das Erziehungsdepartement, 23. April 1932.

Um zu bestimmen, wer welche Klassen besuchen sollte, war der IQ zwar wichtig, aber nicht allein ausschlaggebend. Beim zehnjährigen G. L. P. gab der Lehrer an, dass er «ein sehr angenehmer Schüler» sei, der «seinen Pflichten» nachkomme, so gut es gehe. Der IQ betrug 0,88, «ein ganz befriedigendes Resultat», wie Villiger notierte: «Wenn der Schüler in seinen Schulleistungen nicht auf der Höhe steht, ist das wohl seinem längeren Kranksein zuzuschreiben & dem Umstand, dass zu Hause Italienisch gesprochen wird und die notwendige Nachhilfe gefehlt hat. Ich schlage vor, den Schüler in der Normalschule zu belassen.»[65] Wie Villiger 1913 in *Die Erkennung des Schwachsinns beim Kinde* unterstrichen hatte, war es wichtig, bei einem «schlechten Resultat» genau «zu untersuchen, ob dieses Fehlresultat nicht auf ungünstige Erziehungsverhältnisse, wie auf Krankheit, häufigen Schulwechsel, Übergang von der Land- in die Stadtschule, schlechte häusliche Verhältnisse usw. zurückzuführen» sei (Villiger 1913, S. 59). Es gab jedoch auch noch andere Gründe, die Villiger bewogen, nicht allein den IQ zu beachten. Für die Schülerin O. M., bei der Villiger einen IQ von 0,85 mass, «wäre wohl eine Einweisung in die Spezialklasse zu befürworten». Der Schularzt beantragte jedoch trotzdem «provisorisch» «einen Versuch in den Förderklassen zu machen». Villiger glaubte, «dass eine Versetzung in die Spezialklassen später doch eintreten» werde. Unter «Auffallende Eigenschaften des Kindes» hatte die Lehrkraft aufgeführt, dass O. M. «eine aufmerksame, willige Schülerin u. stets freundlich» sei. Dass Villiger in diesem Fall eine «provisorische» «Versetzung» in die Förderklasse vorschlug, hatte jedoch nicht unbedingt nur mit dem freundlichen Wesen der Schülerin zu tun, sondern vermutlich genauso mit der unfreundlichen Post, die er von ihrem Vater erhielt. Er teilte dem Schularzt «höflichst mit, daß O. nicht in die *Spezialklasse*» komme: «Es ist mir torten schon ein Kind verdorben worden.» Sein Kind solle «in der ersten Klasse […] bei einer anderen Lehrerin» bleiben. Im Postskriptum fragte der Vater: Haben «Sie wider zu wenig Kinder für die *Spezial Klassen* weiter zu füren? Um «deren Personal zu Beschäftigen»?[66]
Spätestens 1931 wurden die «Testprüfung nach Binet-Simon» durch die «Rorschach-Methode» «ergänzt».[67] So wurden etwa, als ein Vater eine «Rückversetzung» seiner Töchter O. J. und G. J. aus der Hilfsschule «in die Normalschule» wünschte, beide Tests vom Schulpsychologen durchgeführt. Die dreizehnjährige O. J. hatte einen IQ von 0,73. Bei ihr «bestätigt[e]» der Rorschach-Test die bereits «gewonnenen Feststellungen»: Das «Kind ist wohl ansprechbar, produktionsfähig, praktisch orientierungsfähig, doch in seinem Denken unpräzis,

65 StABS, K 13, Meldungsformular für die Spezialklassen G. L. P., 29. Januar 1915.
66 StABS, K 17, Meldungsformular für die Spezialklassen O. M., 18. Februar 1915.
67 StABS, WW 1, Erziehungsdepartement an A. Bürer, Oberlehrer an den Hilfsklassen Schaffhausen, 23. April 1932.



Basel, d. 17.– II 015.

Herrn [illegible] Villinger

Auf Ihr Schreiben theile ich Ihnen höflichst mit, daß Olga nicht in die Spezialklasse kommt. Es ist mir Fällen schon ein Kind verdorben worden, das zweite mal kommts nicht mehr vor. Man sollte nicht Kinder für Kinder in die Schule senden müssen. Olga hatt in der ersten Klasse aber bei einer andern Lehrerin zu bleiben.

Hochachtungsvoll

Jos. Müller

Haben Sie wieder zu wenig Kinder für die Spezial Klassen weiter zu führen? Andern Personal zu beschäftigen.

Abb. 5: Brief an den Schularzt (StABS, K 17, Dossier O. M.).

verschwommen. Es fehlt das ‹geistige Band›. Schwere psychopathische Züge sind aber nicht festzustellen.» Bei ihrer zehnjährigen Schwester, die einen IQ von 0,76 aufwies, war das Ergebnis des Rorschach-Tests «trotz des besseren Binetquotienten ungünstiger»: «Es fehlt zwar auch hier nicht die Möglichkeit zur praktischen Anpassung an die Wirklichkeit. Doch erscheint sie schon durch Widerstände gehemmt.»[68] Villigers Nachfolger Otto Wild[69] kam zum Schluss, dass die Schwestern nur unter einer «scheinbaren Blutarmut» litten, es sich tatsächlich um eine «vegetative Neuropathie» handle: «Dieses Krankheitsbild ist in der Regel ausgezeichnet durch eine Reihe subjektvier Beschwerden wie

68 StABS, WW 1, Bericht des Schulpsychologen Probst, 4. November 1931, S. 1, 2.

69 Otto Wild (1894–1975) war von 1931 bis 1957 Hauptschularzt in Basel. Der St. Galler hatte in Basel Medizin studiert und war 1927 zum städtischen Schularzt in St. Gallen gewählt worden.

Kopfweh, Müdigkeit, gesteigerte Ermüdung, Unlust zur Arbeit, Schwindel, Uebelkeit und dergleichen. Es ist darum sehr wohl verständlich, dass die Lehrerinnen in ihren Berichten immer wieder Müdigkeit, Bequemlichkeit, Faulheit, Kopfweh, allgemeine Kränklichkeit aufzählen. Zweifellos haben die beiden Mädchen mit ihrer schwachen Gesundheit gegenüber den Anforderungen des Lebens, und wenn es sich auch nur um jene der Schule handelt, nicht wenig zu kämpfen.» Was ihre «Begabung» anbelange, könnten die beiden Mädchen «im günstigsten Falle» «den normalen Bereich» «eben noch erreichen», vermutlich handle es sich jedoch um «zwei debile Menschenkinder». Der Schularzt sprach sich dafür aus, dass die «beiden Geschwister» weiterhin die «Hilfsschule» besuchten. Er wollte jedoch «mit den Eltern noch Rücksprache» halten «und bei dieser Gelegenheit versuchen, die elterliche Einwilligung zur Versorgung der beiden Schülerinnen auf dem Blauenrain [Kinderheim] zu erlangen».[70]

Wenn Eltern «unschlüssig» waren, «ob sie ihre Einwilligung zur Ueberweisung in die Spezialklasse geben sollten», konnten Kompromisse gemacht werden. Es konnte den Eltern etwa der «Vorschlag» unterbreitet werden, die Kinder die Klasse repetieren zu lassen: Ein siebenjähriger Schüler sollte «versuchsweise in einer ersten Normalklasse belassen werden und er sei dann im Herbst dem Schularzt wieder vorzustellen».[71] Dass der Schularzt und der Schulinspektor durchaus bereit waren, den Eltern entgegenzukommen, um ihr Einverständnis zu erhalten, zeigt etwa auch der Fall der siebeneinhalbjährigen B. T. Ihr Intelligenzquotient betrug 0,69. Mit Villigers «Antrag auf Einweisung in die Spezialklasse» konnte sich die Mutter jedoch «*nicht* einverstanden erklären»: «Ich [Villiger] ersuche das Inspektorat ebenfalls um Ueberprüfung. Eventuell könnte versuchsweise zunächst die Aufnahme in eine Förderklasse erfolgen, obwohl ich glaube, dass der Rückstand ein zu grosser ist.» Aber auch dieser Vorschlag überzeugte die Mutter nicht und es kam zu einer «nochmaligen Rückstellung», wie es sich die Mutter gewünscht hatte: «Weil ich [Mutter] schon der Lehrerin anfangs vom Schuljahr schrieb, das Kind sei noch zurück & könne nicht durch Strafen gezwungen werden seine Aufgaben zu machen, so glaube ich doch, dass das Kind durch einigen guten Willen weitergebracht worden wäre in dieser Zeit. Ich möchte deshalb schon jetzt anregen, dasselbe beim Wiedereintritt der freundlichen Fr. M. zuteilen zu wollen.»[72]

Dass das Einverständnis der Eltern zu erhalten als Schwierigkeit wahrgenommen wurde, zeigt auch die neue *Ordnung für die Hilfsklassen*, die 1917 erlassen wurde. Seitdem es Spezialklassen in Basel gab, hatten Kinder nämlich nur

70 StABS, WW 1, Schularzt Wild an das Rektorat der Mädchenprimar- und -sekundarschule, 11. November 1931, S. 1, 2.
71 StABS, K 13, Inspektor Holzach an das Erziehungsdepartement, 24. März 1915.
72 StABS, K 13, Meldungsformular für die Spezialklassen B. T., 1. Oktober 1915.

«mit Zustimmung der Eltern» nach einem «wenigstens zweijährigen Versuch in einer gewöhnlichen Klasse» in eine Spezialklasse übertreten können (Anonym 1888, § 8; Anonym 1892/1913, § 6).[73] Die *Ordnung für die Spezialklassen* hatte jedoch schon 1892 festgelegt, dass, wenn «Eltern mit der Zuteilung ihres Kindes in die Spezialklasse nicht einverstanden» seien, «dem Erziehungsdepartement die Entscheidung vorbehalten» bleibe, «ob das Kind noch länger in einer gewöhnlichen Klasse verbleiben, oder ob es aus der öffentlichen Schule entfernt werden» solle (Anonym 1892/1913, § 7). Die alte *Ordnung* hatte sich, so der Vorsteher des Erziehungsdepartements Mangold, nur «in einem Punkt als revisionsbedürftig erwiesen», nämlich «in den *Voraussetzungen zur Aufnahme in die Klassen für Schwachbegabte*». Mit der neuen *Ordnung* sollten Kinder schneller die Hilfsklassen besuchen können. Zum einen konnten sie schon ab «Schuleintritt oder während ihres ersten Schulquartals in die Hilfsklasse versetzt werden». Zum anderen konnte die «Aufnahme» dadurch beschleunigt werden, dass sie nun «*auch ohne Zustimmung der Eltern* möglich» wurde.[74] Nach der neuen Ordnung waren die Eltern «vorher anzuhören» und sie konnten gegen die «Verfügung» des Erziehungsdepartements «rekurrieren» (Anonym 1917, § 5, 7). Wie Mangold hervorhob, biete «die peinlich genaue Prüfung der Kinder durch den Schularzt nach einem bestimmten System den Schülern einen genügenden Schutz und den Eltern eine genügende Garantie dafür […], dass eine Versetzung nicht zu Unrecht erfolgt. Ueberdies steht es den Eltern frei, gegen die Zuweisung ihrer Kinder in die Hilfsklassen an das Erziehungsdepartement zu rekurrieren. Im Erziehungsrat ist mit Recht darauf hingewiesen worden, dass die normalen Schüler und letzten Endes auch die Lehrer vor den schwachen, hemmenden Elementen ebenfalls geschützt werden müssen, wie es durch die neuen Bestimmungen geschieht.»[75] Wenn Eltern und Erziehungsdepartement sich nicht einigen konnten, drohte den Kindern nach wie vor der Ausschluss aus der Schule (Anonym 1892/1913, § 7; Anonym 1917, § 5). Einer Mutter, die nicht damit einverstanden war, dass ihre Tochter eine Spezialklasse besuchen sollte, teilte Mangold 1916 mit, dass ihre Tochter entweder «einer Spezialklasse zugewiesen» werde (was der Klassenlehrer, der Schulinspektor und der Schularzt befürworteten) oder «aus der öffentlichen Schule entfernt werden» müsse: «Wollen Sie sich nun, bitte, in nächster Zeit entscheiden und uns berichten. Wir fügen bei, dass Ihr Kind durch den Unter-

73 «Auf Antrag der Eltern und mit Genehmigung des Erziehungsdepartementes» war es auch möglich, dass Kinder schon nach einem «einjährigen Versuch» die Spezialklassen besuchten (Anonym 1888, § 8; Anonym 1892/1913, § 6).

74 StABS, K 13, Vorsteher des Erziehungsdepartements Mangold an den Regierungsrat, 22. Juni 1917, S. 1, 2.

75 Ebd., S. 2.

richt in der Spezialklasse ganz gewiss gewinnt; die Schülerzahl ist viel kleiner, so dass der Lehrer den einzelnen Schüler besser im Auge behält und sich mit ihm mehr abgeben kann. Die Kinder haben sich auch in Handarbeit zu betätigen; das freut sie und spornt sie an, etwas zu leisten. Die Spezialklassen sind eine sehr gute Einrichtung und dazu da, nicht gut begabte auf alle mögliche Weise zu fördern.»[76] Wie Villigers handschriftlicher Vermerk zeigt, blieb der Brief nicht ohne Wirkung: «Die Eltern sind jetzt mit der Aufnahme in die Spezialklasse einverstanden.»[77] Auch aus den Spezialklassen konnten Kinder ausgeschlossen werden (Anonym 1917, § 5). Dass dabei nicht allein die gemessenen «Intelligenzdefekte» wichtig waren, sondern sich auch ‹Disziplindefekte› als bedeutsam erweisen konnten, zeigt der Fall der neunjährigen J. G. Sie war «bereits zwei Mal zurückgestellt worden». Schon nach wenigen Wochen in der Primarschule war sie von Villiger «*zur weiteren Beobachtung*» für die «*provisorische Aufnahme* in die Spezialklasse» empfohlen worden: «Es handelt sich bei dem Kinde um einen Fall von *mongoloider Idiotie* resp. *Imbezillität*. Schon bei der ersten genaueren Untersuchung war ich der Ueberzeugung, dass das Kind kaum dem Unterricht werde folgen können, und nach meinen weiteren Beobachtungen muss ich den Antrag auf gänzliche Entlassung aus der Schule stellen. Neben dem Intelligenzdefekt tritt bei J. G. besonders die grosse motorische Unruhe hervor, die während des Unterrichts sehr störend wirkt, ausserdem muss sie während der Pausen oder wenn sie hinausgehen muss, immer überwacht werden, da sie alles mögliche unternimmt, besonders durch ihr Eindringen in andere Klassenzimmer Störungen verursacht. Eine Bildungsfähigkeit ist nicht absolut ausgeschlossen, die Erziehung in einer Anstalt ist aber entschieden zu wünschen.»[78] Auch der Lehrerin der Spezialklasse zufolge war die Schülerin «durchaus idiotisch, hat aber ein ziemlich gutes Gedächtnis». Die Schülerin habe in einem halben Jahr «mechanisch die kleinen Buchstaben sowie 2- u. einige 3lautige Wörtchen lesen gelernt», sie kenne die Zahlen von 1 bis 5, «kann aber nicht damit operieren. Daheim wird fleissig nachgeholfen, sonst wären die Leistungen jedenfalls geringer.» Die «übrigen Schüler» der Klasse, «auch die schwächsten, arbeiten viel rascher u. besser». Auch in der Spezialklasse verursache das Kind «sehr viel Störung»: Es halte die «anderen Schüler, die es beständig beobachten u. sich an seinen Dummheiten freuen», vom Arbeiten ab.[79] Die Schülerin war «auf Grund eines Zeugnisses», das nicht vom Schularzt stammte, schon «für zwei Jahre zurückgestellt» worden: «[D]as

76 StABS, K 13, Vorsteher des Erziehungsdepartements Mangold an Frau S., 3. März 1916.
77 StABS, K 13, Vermerk Villigers auf dem Brief, 24. März 1916.
78 StABS, K 13, Villiger an Inspektor Holzach, 17. Oktober 1916, S. 1 f.
79 StABS, K 13, Lehrerin der Spezialklasse E. H. an Inspektor Holzach, 26. September 1916, S. 1, 2, 3.

Kind sei schwachsinnig und werde wohl niemals am normalen Schulunterricht teilnehmen können.» Während sich beide Ärzte sowie die Lehrerin der Spezialklasse in ihrer Diagnose einig waren, teilte die Mutter ihre Einschätzung nicht: «J. G. hat merkwürdig biegsame Knochen und Gelenke, so dass sie die unmöglichsten Gliedverrenkungen und Körperstellungen vornehmen kann. Weil das Mädchen dies weiss und offenbar von der Mutter zu akrobatischen Leistungen und Produktionen angehalten wird, gibt es nun mit sichtlicher Freude, sobald es sich beobachtet weiss, groteske Vorstellungen im Klassenzimmer, im Schulhof, in den Gängen, auf dem Vorplatz des Abortes u. s. w. Als die Mutter mit dem Kind auf eine Vorladung hin bei mir [Inspektor Ferdinand Holzach] war, liess sie es, um seine geistigen Fähigkeiten zu bewiesen, in meinem Bureau seine grotesken Künste ausüben. Sie wollte es nicht fassen, dass ein Kind, welches solche Kunststücke vollbringt, nicht mit Erfolg die Schule besuchen könne.»[80] Der Vorsteher des Erziehungsdepartements Mangold verfügte schliesslich «die Entlassung» der Schülerin «aus der öffentlichen Schule». Den Eltern legte er «nahe, das Kind in einer Anstalt unterzubringen und zu diesem Zwecke mit der Vormundschaftsbehörde […] Rücksprache zu nehmen».[81]

Villiger scheint als Versuchs-, Zwischen- und Kompromisslösung häufiger die Förderklasse vorgeschlagen zu haben. «Förderklassen (Wiederholungsklassen)», wie sie das damals bekannte Mannheimer ‹Modell› seit 1901 vorsah,[82] waren 1906 in Basel eingeführt worden.[83] Die Klassen gab es nur in der «Mädchenprimarschule», «die Inspektion der Knabenprimarschule» verhielt sich «prinzipiell ablehnend» «und erklärte, für ihre Schule läge sowieso die Notwendigkeit einer derartigen Einrichtung nicht vor, da die Zahl der Remanenten nicht 10 % betrage, wie in der Mädchenprimarschule».[84] Bevor die Förderklassen eröffnet wurden, «hatten 2 Mitglieder des Erziehungsrats sich in Mannheim persönlich von der guten Wirkung der Wiederholungsklassen überzeugen lassen».[85] Diese Klassen bildeten «innerhalb des Mannheimer Systems» – so das Resümee des *Pädagogischen Lexikons* 1929 –, «einen eigenen Klassenzug, der

80 StABS, K 13, Inspektor Holzach an das Erziehungsdepartement, 20. Oktober 1916, S. 1 f.

81 StABS, K 13, Vorsteher des Erziehungsdepartements Mangold an J. G.s Vater, 23. Oktober 1916.

82 StABS, K 17, Brief im Auftrag des Schulinspektors Tuchschmid an den Wiener Bezirksschulinspektor Moritz Habernal, 27. Februar 1907.

83 Zu Aufbau und Entwicklung der Basler Förderklassen siehe Gysin 1930a, S. 63–75; Felder 2019, S. 150–154, zur Rezeption der Mannheimer Schulreform in der Schweiz Noll 1985, S. 143–236; Stauffer 1950, S. 38–96.

84 Warum weniger Knaben repetieren mussten und ob es schon damals als zweifelhaft galt, dass allein für die Mädchen spezielle neue Klassen eingeführt worden waren, lässt sich mit den untersuchten Quellen je nicht klären.

85 StABS, K 17, Bericht des Erziehungsdepartements «Der Ausbau der Förderklassen der Mädchenprimarschule», 26. März 1912, S. 2.

etwa in der Mitte stand zwischen der normalen Volksschule und der Hilfsschule». Dieser «eigene Klassenzug» war eingeführt worden, um Kindern, «die in der *Normalschule nicht mitkamen*, sondern gelegentlich sitzen blieben und die eine oder andere Klasse wiederholen mußten, trotzdem eine möglichst abgeschlossene Ausbildung zu sichern» (Kullnick 1929, Sp. 127). Wie im ersten Basler «Bericht über die Förderklassen» 1907 präzisiert wurde, kamen für diese Klassen, wie es dem sogenannten Mannheimer System entsprach, auch Kinder infrage, die wegen «schwacher Begabung, Kränklichkeit & daheriger zahlreicher Absenzen & wegen Zuzugs von auswärtigen Orten mit rückständigen Schulen nicht befördert werden konnten»:[86] «Zu unserer grossen Genugtuung stiessen wir hiebei nicht auf die geringsten Schwierigkeiten: die Leute waren im Gegenteil gerne bereit, die gebotene Gelegenheit zur besseren Schulung ihrer Kinder zu ergreifen, und es ging die Einweisung viel leichter von statten, als z. B. diejenige in die Spezialklassen.»[87]

Der erste ‹Jahrgang› der Förderklasse wurde als grosser Erfolg gefeiert: «Der Besucher gewann im II. Semester den Eindruck, dass er eine gute Normalklasse vor sich habe.» 61 % der «beklagenswerten Remanenten» konnten am Ende des Schuljahres wieder in die Normalklasse «abgegeben» werden.[88] Schon der Bericht des folgenden Jahres fiel jedoch um einiges zurückhaltender aus: «Die Schülerinnen der Förderklassen gehörten eben, sagt der Bericht [1907/1908], in ihrer grossen Mehrzahl zu den Schwachbegabten; sie entbehren in der Normalklasse der günstigen Unterrichtsbedingungen, die sie vorher genossen (kleine Schülerzahl, Abteilungsunterricht, individuelle Behandlung) und fallen deshalb wieder in die hinterste Reihe zurück. Es empfehle sich, die schwachen Elemente in den Förderklassen aufsteigen zu lassen. Im Jahre *1908/1909* wurde dieses Urteil wiederholt und zugestanden, dass nur ganz gute Förderklässler den Normalklassen sollten überwiesen werden.»[89] Einer Zusammenstellung der Quoten der Rückkehrerinnen in die Normalklassen lässt sich entnehmen, dass ihr Anteil kontinuierlich zurückging: Nach 60 % im ersten Jahr waren es in den folgenden Jahren noch rund 30 % der Schülerinnen. Ab dem Schuljahr 1911/1912 waren es um die 10 % der Schülerinnen, die wieder die ‹normale› Klasse besuchen konnten, ab dem Schuljahr 1917/1918 nur noch um die 5 %.[90] Auch danach sank der Anteil der Schülerinnen, die zurückkehrten, weiter: Im Schuljahr 1924/1925 waren es 2 %, 1928/1929 1 % (Gysin 1930a, S. 73). Die

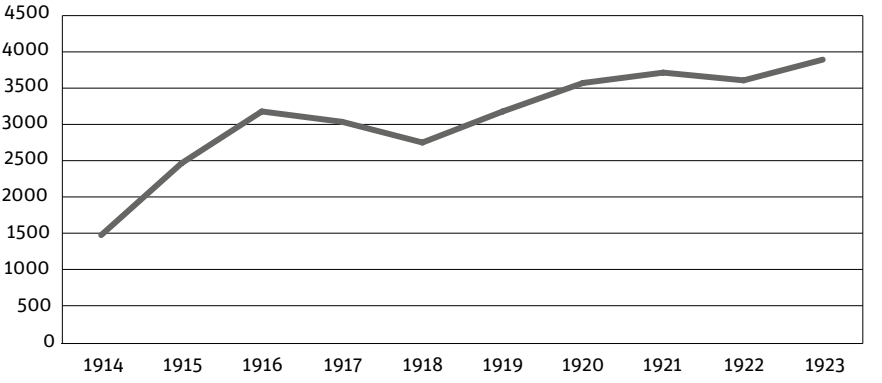
86 StABS, K 17, Inspektion der Mädchen-Primarschule an den Vorsteher des Erziehungsdepartements Albert Burckhardt-Finsler, 25. Juni 1907, S. 1.
87 Ebd.
88 Ebd., S. 2, 3.
89 StABS, K 17, Bericht des Erziehungsdepartements «Der Ausbau der Förderklassen der Mädchenprimarschule», 26. März 1912, S. 3.
90 StABS, K 17, «Förderklassen der Mädchenprimarschule Basel von 1906/07 bis 1923/24».

Förderklassen hatten sich also zu einer Art eigenem Sonderschultypus entwickelt. Auch ihr Ruf hatte gelitten: «Mehr und mehr steigert sich der Widerstand der Eltern. Sie wollen nicht, dass ihre Kinder auf der Gasse als ‹Fördlemer› oder ‹Förderklassendubel› gezeichnet sind und behaupten, schon die Abstemplung der Kinder als Förderklässlerinnen erschwere die Beschaffung einer Arbeitsstelle».[91] Anfang der Dreissigerjahre wurden die Förderklassen in Basel aufgelöst. Mit 26 Klassen 1914/1915 hatten die Förderklassen «ihre größte Ausdehnung» erlangt, danach gingen sie «sukzessive ein»: 1930/1931 wurden die letzten acht Klassen in die Sekundarschule überführt (Gysin 1930a, S. 53).
In einem Vortrag 1912 «Gegen die Förderklassen» an der Konferenz der Lehrerschaft der Mädchenprimarschule war das «Experiment» schon sechs Jahre nach seinem Beginn für gescheitert erklärt worden. Das «Gros» der Schülerinnen bleibe nämlich «in der Förderklasse hängen»: «Es sind also diese vielumstrittenen Klassen keine Förderklassen im eigentlichen Sinne des Wortes; es sind […] eine Art Spezialklassen; eine bessere Nummer derselben.» Um die «Existenzberechtigung dieser neuen Spezialkl[assen]» zu sichern, habe «man einen neuen Schülertypus entdeckt: den Förderschüler, der dauernd einer besonderen Behandlung bedürfe». Während die Kinder, die eine Spezialklasse besuchten, wirklich eine «Spezialbehandlung» bräuchten und «ausgeschieden werden *müssen*», sei das just bei den «Normalschwachen», «wie sie der F[örder]schule zumeist angehören», nicht der Fall: Sie könnten «in der Normalschule mitmarschieren, vorausgesetzt, *dass nicht aus Mangel an Zeit ein allzurasches Tempo angeschlagen werden muss*». Die Förderklassen bedeuteten «keine Entlastung», «wie irrtümlich behauptet» werde. Förderklassen böten nämlich einzig denjenigen «Lehrern und Lehrerinnen» einen «Vorteil», «die schon Anfang des Jahres die Schwachen ihrem Schicksal» überliessen: «[W]ir werfen die Schwachen recht unsolidarisch über Bord, damit das Schiff einen schnelleren Kurs einschlagen könne.» Das sei nicht nur ein pädagogisches und «moralisches» Problem, sondern auch ein politisches: «*Die erzieherische Aufgabe der Demokratie wird auch fernerhin die geistige Hebung der Massen sein müssen*.» Was es daher brauche, sei eine «*gründliche Reorganisation*» der Schule insgesamt und keine «*fortschrittsfeindlich[en]*» Förderklassen, die «*nur ein Palliativmittel*» darstellten.[92]

91 StABS, K 17, Inspektor Gysin an den Abgeordneten Rickers des Preussischen Landtags, 8. Januar 1925, S. 3.

92 StABS, K 17, «Gegen die Förderklassen. Votum v. R. Widmer», 6. November 1912, S. 1, 2, 4, 5, 8, 9, 16, 18, 19. Zu den nicht abbrechenden Debatten um die Förderklassen vgl. auch die anderen Voten an der Konferenz, Zeitungsausschnitte, Anfragen etc. in StABS, K 17. Die Förderklassen blieben auch im Deutschen Reich umstritten (Schwerdt 2019, S. 120–139).

Grafik 6: Anzahl Konsultationen Schulärztlicher Dienst Basel, 1914–1923

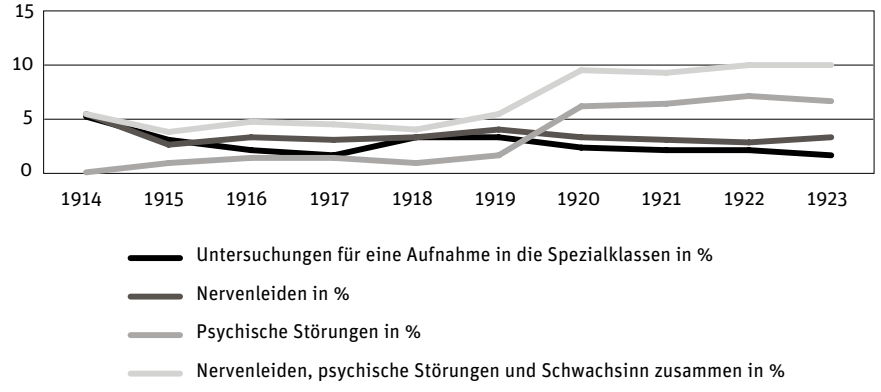


Beim Übertritt in die Förderklassen wurden die Schulärzte nicht konsultiert. Am «Anmeldungsformular für die Förderklassen» lässt sich jedoch erkennen, dass der Psychopathologie trotzdem eine gewisse Bedeutung zukam. Neben «körperlichen Anomalien» wurde nämlich auch nach «[p]sychischen Eigentümlichkeiten» gefragt: «Sauber, aufmerksam, willig, träge, freundlich, lügenhaft, diebisch, scheu, empfindlich, erregbar, jähzornig, vergesslich, boshaft».[93] Dass es just solche geistigen Anomalien waren, um die man sich in den Förderklassen immer stärker zu kümmern begann, legt der «Bericht der III. Förderklasse, Rheinschule» nahe, der von der Lehrerin der Klasse 1915 verfasst wurde. Im Bericht spielen ‹äussere› Faktoren wie «Kränklichkeit», die zu «Absenzen» geführt hatten, oder der «Zuzug von auswärtigen Orten», der als möglicher Grund für den Besuch der Klassen in Betracht gezogen wurde, keine Rolle mehr.[94] Hingegen wird im Bericht eine ‹innere› psychopathologische Unterscheidung in vier «Typen» des «Materials» der Förderklasse vorgenommen: «Kinder mit mangelhaftem Konzentrationsvermögen», «Nervöse», «Schwerbegriffliche» und «Unentwickelte, Normale». Die Lehrerin betonte, dass sie

93 StABS, K 17, «Anmeldungsformular für die Förderklassen», Beilage zum Schreiben der Inspektion der Mädchen-Primarschule an den Vorsteher des Erziehungsdepartements Burckhardt-Finsler, 25. Juni 1907. Das «Anmeldeformular für die Förderklassen (Wiederholungsklasse)» wies folgenden Teile auf: 1. Personalien des Kindes, 2. Bisheriger Schulbesuch des Kindes, 3. Zurückbleiben des Kindes, 4. Besondere Neigungen und Fähigkeiten, 5. Sein letztes Zeugnis, 6. Sind die Eltern mit der beantragten Einweisung in die Förderklasse einverstanden?

94 StABS, K 17, Inspektion der Mädchen-Primarschule an den Vorsteher des Erziehungsdepartements Burckhardt-Finsler, 25. Juni 1907, S. 1.

Grafik 7: Anteil ‹psychiatrischer› Konsultationen des Schulärztlichen Dienstes Basel, 1914–1923



es nicht eigentlich mit Schülerinnen zu tun habe, die Klassen wiederholten: «Aus der gegebenen Charakterisierung des Materials meiner F[örder-]Kl[asse] ist zu ersehen, dass es sich nur in den wenigsten Fällen um Kinder handelt, die ev. als Remanentinnen behandelt werden dürften.» Vielmehr kennzeichne die Schülerinnen «Abweichungen von der Norm», die zwar nicht «eines psychiatrischen Eingreifens», aber doch einer genuin psychopädagogischen «Heilung» bedürften. So gehörten der Lehrerin zufolge Schülerinnen in die Förderklassen, die «durch Milieu und Erziehung, falsche Gewöhnung, mangelhafte Entwicklung einzelner Fähigkeiten etc. empfangen» hätten: «Das ist der Punkt, auf den ich das Hauptgewicht legen möchte: *Es gibt psychische Anormalität, die nicht in der Anlage ihre hauptsächliche Ursache hat, sondern die notwendige Folge verkehrter Erziehung in Schule und Haus ist.*»[95]

Am Ende des 19. Jahrhunderts hatten die Schulärzte begonnen, sich nicht nur um die «körperlichen», sondern auch um die «psychischen Mängel» der Schulkinder zu kümmern (Poelchau 1926, S. 14). Wie die Jahresberichte belegen, beschäftigten sich die Basler Schulärzte zwar zwischen 1914 und 1923 nach wie vor hauptsächlich mit dem Körper, die wachsende Bedeutung der Seele zeigt sich aber am stetig zunehmenden Anteil ‹psychiatrischer› Konsultationen. Der «Bericht des Schularztes für das Jahr 1914» führte nur «Nervenleiden» auf. Im folgenden Jahr wurden ausserdem «Psychische Störungen (ohne Schwachsinn)» und «Schwachsinn» berücksichtigt, danach die beiden Kategorien «Nervenleiden» und «Psychische Störungen» eingeführt. Ab 1920 wurde die zweite

95 StABS, K 17, «Bericht der III. Förderklasse, Rheinschule», 1915, S. 1–5, 7.

Gruppe erweitert zu «Psychische Störungen incl. Entwicklungshemmungen (Schwachsinn) und Zurückstellungen (Geistige Rückständigkeit)». Diese Umschreibung wurde mit «Nervenleiden» bis 1923 beibehalten, danach wurden in den Berichten die diagnostizierten Krankheiten und Störungen nicht mehr aufgeschlüsselt (wie zum Beispiel Krankheiten der Respirationsorgane, des Urogenitalsystems, Haut- oder Infektionskrankheiten). Während zwischen 1914 und 1923 der Anteil der Untersuchungen für eine Aufnahme in die Spezialklassen kontinuierlich sank, verdoppelte sich der Anteil der diagnostizierten Nervenleiden und psychischen Störungen fast: Er stieg von 5,5 auf 10 %.[96]
Die wachsende Bedeutung der Psychopathologie zeigt sich in Basel jedoch nicht nur an der Ausdifferenzierung der sonderpädagogischen Klassen und Anstalten, am personellen Ausbau des schulärztlichen Dienstes, an der Ausbildung der Schulärzte, den verwendeten Methoden oder den zunehmenden ‹psychiatrischen› Konsultationen, sondern auch an der Schaffung einer neuen Stelle: 1928 wurde ein hauptamtlicher Schulpsychologe und Erziehungsberater eingestellt. Als Ernst Probst (1894–1980) sein Amt antrat, gab es in der Schweiz erst in Bern, Genf und Zürich solche Stellen (Probst [1931], S. 32).[97] «Das Arbeitsgebiet des Schulpsychologen» umfasste «Intelligenzprüfungen der für die Hilfsklassen Angemeldeten» und Sprechstunden in den Schulhäusern, um bei «Erziehungs- oder Lernschwierigkeiten einzelner Schulkinder» zu helfen. Daneben hielt der Schulpsychologe auch täglich eine Sprechstunde «von 2–3 Uhr» für die «[p]ädagogisch-psychologischen Besprechungen mit einzelnen Eltern und Kindern».[98] Das war das, wofür sich Schularzt Villiger die «neue Einrichtung» gewünscht hatte, und auch der Vorsteher des Erziehungsdepartements Hauser zitierte ihn zustimmend: «Der Schulpsycholog sei der psychologische Berater des Lehrers. In dieser Hinsicht kommt ihm als Hauptaufgabe die psychologische Untersuchung und Beurteilung der Schüler zu zur Durchführung einer der psychischen Eigenart des Schülers möglichst entsprechenden Behandlung und Unterricht.»[99]

96 StABS, C 28.1, jährliche Berichte des Schularztes. Einen genaueren Überblick erlauben die Konsultationsbücher, die von 1903 bis 1928 erhalten sind (StABS, C 28.2.).

97 Probst hatte das Lehrerseminar Muristalden in Bern besucht, im Emmental als Primar. lehrer gearbeitet und an der Universität Bern das Sekundarlehrerexamen abgelegt. In Bern hatte er Psychologie, Philosophie und Germanistik studiert, Probst war ein Student Paul Häberlins, seine Dissertation *Herder als Psychologe* ging auf dessen «Anregung» zurück (Probst 1925, S. 93). Häberlin, der 1922 an die Universität Basel gewechselt war, unterstützte die Bewerbung seines ehemaligen Doktoranden tatkräftig. Probst habilitierte sich 1932 in Basel, 1946 wurde er zum ausserordentlichen Professor ernannt, wobei ihn Häberlin wiederum unterstützte (StABS, ED-REG 1a 1 1145).

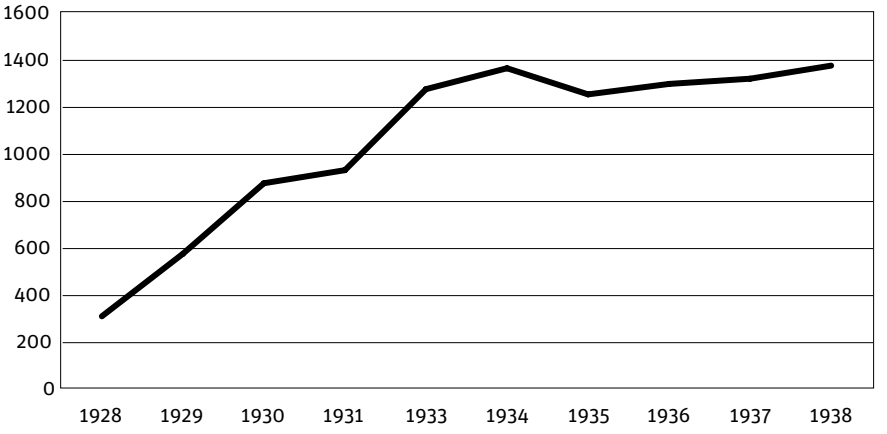
98 StABS, C 28.3, «Das Arbeitsgebiet des Schulpsychologen in Basel», S. 1. Vgl. Wenk 1928.

99 StABS, C 28.3, Vorsteher des Erziehungsdepartements Hauser an den Regierungsrat, 28. September 1927, S. 1, 2.

Wie es 1928 in einer Mitteilung an die «Lehrerschaft» hiess, sei der Schulpsychologe für die «Untersuchung und eventuelle Behandlung von Schülern, die moralisch oder sittlich gefährdet erscheinen oder aus irgendwelchen Gründen besondere *disziplinarische Schwierigkeiten* bieten», zuständig. Der Psychologe prüfe «Schüler mit auffallenden *Minderleistungen*» und halte «Besprechungen mit Lehrern und Eltern über Fragen der *Sonderbehandlung* einzelner Kinder» ab.[100] Wie die nicht ganz lückenlos erhaltenen Jahresberichte zeigen, nahm auch die Arbeit des Schulpsychologen schnell zu. Propst schrieb 1930 über seine Arbeit, dass er zum einen zu untersuchen habe, «welchem Schultypus das Kind zuzuweisen sei. (Normal- oder Hilfsklasse, Gymnasien, Real- oder Sekundarschule.)» Zum anderen beschäftige er sich mit «besonderen Erziehungsschwierigkeiten: Trotz, Zerfahrenheit, Rückgang der Schulleistungen, Unverträglichkeit, Kinderlügen, Kinderdiebstähle, sexuelle Verirrungen u. s. w.». Besondere therapeutische Erfolge seien «bei allen Gehemmten» zu verzeichnen, «die aus irgend welchen verborgenen Aengsten ihre normale Leistungsfähigkeit verloren hatten. Sie begannen sich meist schon nach relativ kurzer Zeit mit ihrer Umgebung und Arbeit wieder besser abzufinden.»[101] Einen Eindruck von der Tätigkeit des Schulpsychologen vermitteln seine Aufzeichnungen «Fälle aus der Praxis». Er behandelte unter anderem psychische Hemmung, Versagen beim Rezitieren, *Pavor nocturnus*, psychische Blindheit, Angst vor dem Rechnen, einen Schüler, der Hefte und Farben stahl, einen, der die Schule schwänzte, oder Weinkrämpfe. Der neunjährige Schüler, der wegen «Schreckträumen 3–5 in der gleichen Nacht» erwachte und «sich dann ans Bett der Mutter» flüchtete, hatte zum Beispiel «[u]nbewusste Angst vor dem Vater, den er zugleich verehrt und fürchtet». Und die «[p]sychische Blindheit», unter der ein neunjähriges Mädchen litt, das eine «psychisch febrile Mutter» hatte, liess sich dank «suggestiver Behandlung» heilen.[102] Wie Probst in *Schwererziehbare Kinder* 1931 darlegte, beurteile man solche Kinder «noch immer streng ‹moralisch›. Man spricht von ‹missratenen›, von ‹verdorbenen›, ja von ‹sittlich verseuchten› Kindern.» (Probst [1931], S. 2) Ihm gehe es hingegen um eine «sachliche, affektfreie Auseinandersetzung», er versuche zu helfen, indem er die «Motive der kindlichen Fehlhandlungen» aufdecke (ebd., S. 2, 8). So habe ein zwölfjähriges Mädchen etwa seine Katze gequält, einmal «hat sie das Tier sogar vom ersten Stock zum Fenster hinausgeworfen», weil sie glaubte, dass ihre «Eltern die Schwester viel lieber haben»: Sie sei «eifersüchtig» und lehne «sich gegen den Liebesent-

100 StABS, C 28.3, Vorsteher des Erziehungsdepartements Hauser an die Schulinspektionen, die Schulvorsteher und die Lehrerschaft der kantonalen Schulen, 31. Januar 1928, S. 1.
101 StABS, B 100, Probst, Erziehungsberatung Jahresbericht 1930, S. 1, 2.
102 StABS, B 100, Probst «Fälle aus der Praxis», 1931.

Grafik 8: Anzahl Konsultationen des Basler Schulpsychologen, 1928–1938

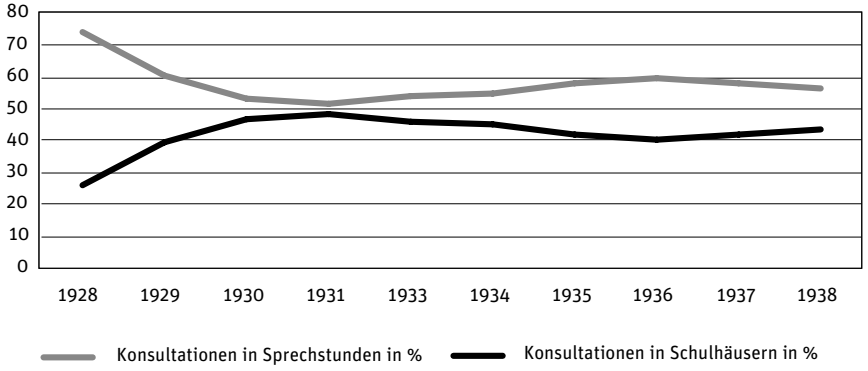


zug auf. Gegen Eltern und Schwester kann sie *direkt* nichts ausrichten. So muss an ihrer Stelle die Katze herhalten.» (Ebd., S. 22)

Dass Ende der Zwanzigerjahre weder die Beschäftigung mit solchen Fällen noch die Erklärung, dass Katzen aus Eifersucht aus dem Fenster fliegen, als anormal galt, zeigt sich auch daran, dass solche Beispiele und Erklärungen im Basler *Schulblatt* erscheinen konnten. 1929 publizierte Probst etwa den Beitrag «Kriminelle Jugendliche», in dem er wiederum hervorhob, dass der «Schlüssel zum Verständnis» «in der *Motivierung* der Tat» liege, die «dem Fehlbaren nur unklar oder oft gar nicht bewußt» sei. So gebe es etwa sogenannte «*Fetischdiebstähle*», Verbrechen «mit einer *Strafabsicht*» oder auch aus «*Strafbedürfnis*» (Probst 1929a, S. 164, 165). Im selben Jahr untersuchte Probst für das Erziehungsdepartement auch die «Wasserscheu» von Kindern. «Wasserangst» fasste Probst als ein Symptom auf, das «mit dem Wasser nur indirekt in Zusammenhang» stehe: «Es ist bloß der *Anlaß* (nicht der Grund) zur Aeußerung eines latenten, allgemeinen *Angstzustandes*, der seine Wurzeln meist in weit zurückliegenden Erlebnissen hat.» Der Grund der Angst seien «psychische Hemmnisse, die ihre Ursache in einem ungelösten Konflikt haben, der nur schwer herauszufinden ist». Unter Umständen sei daher auch «eine psychologische Behandlung» der verängstigten Kinder notwendig ([Probst] 1929b, S. 168, 169). Probst war nicht der Einzige, der solche Artikel im *Schulblatt* veröffentlichte.[103] Der Psycho-

103 Der Wiener Psychoanalytiker August Aichhorn war zum Beispiel im Winter 1936 für zwei öffentliche Vorträge nach Basel eingeladen worden (Gempeler 1936, S. 146), 1940 veröffentliche das *Schulblatt* auch einen Beitrag von ihm (Aichhorn 1940).

Grafik 9: ‹Art› der Konsultationen des Basler Schulpsychologen, 1928–1938



analytiker Meng, Lektor an der Universität Basel für Psychohygiene, publizierte zum Beispiel einen Artikel über «Erziehungshilfe bei einem wichtigen Kinderleiden», der Enuresis, in dem er Anna Freud zitierte und unterstrich: «Säuglingsonanie führt leicht zu Bettnässen. Man behandle die erstere in vorsichtig-verständnisvoller Weise, dann wird letztere als Folgesymptom meist gleichzeitig verschwinden.» (Meng 1938, S. 53) Der Anlass für Mengs Beitrag war ein Artikel des Baseler Schulpsychiaters und Psychoanalytikers Christoffel, den Meng zusammenfasste und kommentierte. Meng und Christoffel waren sich einig, dass das «Einnässen» vor allem ein psychologisches Problem war. Sie sprachen sich für eine «[n]atürliche und einsichtige Erziehung» aus und kritisierten die «peinigenden Prozedur[en]» der «*Unheilpädagogik*», denen die Kinder ausgesetzt seien (Christoffel 1937, S. 405, 408). Wie salonfähig eine solche Seelenlehre zumindest in Basel Ende der Zwanzigerjahre geworden war, zeigt sich schliesslich auch daran, dass Probst seine «Fälle aus der Praxis» an Regierungsrat Hauser, den Vorsteher des Erziehungsdepartements, schickte: «Wir danken Ihnen für die Uebermittlung einer Zusammenstellung über die in Ihrer Praxis vorkommenden Fälle. Wir haben von Ihren Ausführungen mit grossem Interesse Kenntnis genommen und bitten Sie, uns von Zeit zu Zeit eine derartige Zusammenstellung zukommen zu lassen.»[104]

104 StABS, B 100, Brief des Vorstehers des Erziehungsdepartements Hauser an den Schul. psychologen Probst, 19. März 1931. Fritz Hauser (1884–1941) war Lehrer gewesen, hatte Nationalökonomie studiert und war 1915 promoviert worden. Von 1911 bis 1918 war er sozialdemokratischer Basler Grossrat, von 1918 bis 1941 Basler Regierungsrat und von

2.3 Positive Übertragung: Psychoanalytische Pädagogik

2.3.1 Pädagogik als «suggestive Behandlung»

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts fand die Psychoanalyse schnell an der Pädagogik Gefallen. Es brauchte, wie Anna Freud feststellte, nur «ein bis zwei Jahrzehnte», bis es «die Analytiker aus guten Gründen drängte, sich in der praktischen Pädagogik zu versuchen» (Freud 1965/1980, S. 2124). Auch Anna Freuds Vater war der Meinung, dass von «allen Anwendungen der Psychoanalyse […] keine so viel Interesse gefunden, so viel Hoffnungen erweckt und demzufolge so viele tüchtige Mitarbeiter herangezogen [hat] wie die auf die Theorie und Praxis der Kindererziehung» (Freud 1925c/1963, S. 565). Tatsächlich existierte neben der *Imago* (1912–1937), die den Untertitel *Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften* trug, ein auf Pädagogik spezialisiertes psychoanalytisches Organ: die *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* (1926–1937). Die psychoanalytische Begeisterung für Pädagogik brachte auch eigens verfasste Überblicksdarstellungen hervor. Innerhalb von nur zehn Jahren erschienen etwa Oskar Pfisters (1917) *Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher?*, Hermine Hug-Hellmuths (1924) *Psychoanalytische Vorlesungen für Eltern, Lehrer, Erzieher, Schulärzte, Kindergärtnerinnen und Fürsorgerinnen*, August Aichhorns (1925) *Verwahrloste Jugend. Einführung in die Fürsorgeerziehung* und Anna Freuds (1930) *Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen*. Es wurden auch spezielle psychoanalytische Ausbildungsgänge für Pädagogen und Pädagoginnen geschaffen. So wurden an dem 1922 von der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung gegründeten Ambulatorium pädagogische Lehrkurse angeboten, 1933 wurde ein eigener zweijähriger pädagogischer Lehrgang geschaffen. Bis 1938 wurden insgesamt 180 ‹pädagogische› Teilnehmer und Teilnehmerinnen gezählt (Aichhorn 2004, S. 15, 23, 29). Auch am 1920 eröffneten Berliner Psychoanalytischen Institut gab es spezielle Kurse, in denen Siegfried Bernfeld «vor Pädagogen jeder Art in regelmäßigen Seminarien» «die Möglichkeiten der praktischen Anwendung der Psychoanalyse in der Erziehung und der theoretischen Anwendung in der Pädagogik» erörterte. Im letzten Quartal 1929 arbeitete von 117 Besuchern und Besucherinnen des Einführungskurses rund ein Fünftel in einem pädagogischen Beruf: 10 % wurden als «Pädagogen» (wie «Lehrerinnen und Lehrer», «Kindergärtnerinnen» etc.) und 11 % als «Fürsorger und Fürsorgerinnen» geführt (Müller-Braunschweig 1930, S. 25, 28, 30). Schliesslich kam es auch zu einigen psychoanalytischen

1919 bis 1941 Nationalrat. Die Basler Linke erlangte 1935 die Mehrheit. Das sogenannte rote Basel regierte bis 1950. Für einen Überblick über die fortschrittliche Basler Sozialpolitik in den Dreissiger- und Vierzigerjahren siehe Degen 2011; Mooser 2000.

Schulversuchen, die allerdings meist nur von kurzer Dauer waren und nur sehr wenige Kinder und Jugendliche betrafen. Zu den bekannteren psychoanalytischen Schulversuchen zählen etwa das von Aichhorn geleitete Jugendheim in Oberhollabrunn (1919–1921) und das von Bernfeld geführte Kinderheim Baumgarten (1919/20).

Die Anziehung von Pädagogik und Psychoanalyse beruhte gewissermassen auf Gegenseitigkeit, denn genauso wie die Pädagogik schon früh ein zwiespältiges Interesse an der Psychoanalyse entwickelte (vgl. Kapitel 1.4), begeisterte sich auch die Psychoanalyse schon früh für die Pädagogik, und es kam sogar zu einer Art Kreuzung, nämlich zur Entwicklung einer sogenannten psychoanalytischen Pädagogik. Ihr theoretischer wie praktischer Dreh- und Angelpunkt war die Übertragung. Wie die Arbeiten der einflussreichen Pioniere August Aichhorn und Hans Zulliger sowie verschiedene Beiträge in psychoanalytischen Zeitschriften zeigen, verfuhr die psychoanalytische Pädagogik dabei sehr pädagogisch und sehr unfreudsch (Kapitel 2.3.1). Dass sie keine richtigen Analysen durchführten, war jedoch schon damals den allermeisten Vertretern und Vertreterinnen der psychoanalytischen Pädagogik bewusst: In der psychoanalytischen Pädagogik steckte mehr Pädagogik als Psychoanalyse. Wie die Debatten der Dreissigerjahre zeigen, wurde zudem schon sehr bald deutlich, dass es gar keine wirkliche psychoanalytische Pädagogik geben konnte (Kapitel 2.3.2). Mit den Schwierigkeiten, eine psychotherapeutische Pädagogik zu praktizieren, schlug sich die psychoanalytische Pädagogik jedoch nicht allein herum. Die Heilpädagogik kannte ähnliche Probleme. Wie die Heilpädagogik versuchte, sie zu lösen, lässt sich gut mithilfe eines zweiten Fallbeispiels untersuchen, nämlich an den sogenannten Beobachtungsklassen für psychopathische Kinder: Wozu wurden die Klassen in Basel eröffnet und was wurde in ihnen gemacht (Kapitel 2.4)?

Ein lehrreiches Beispiel für die pädagogische Psychoanalyserezeption bietet der Roman *Der Schulmeister von Otterbach*, den der Berner Sekundarschulinspektor Arnold Schrag 1918 veröffentlichte, der von 1910 bis 1911 einer der Herausgeber der Berner *Seminarblätter* war (vgl. Kapitel 1.4.2). Im Roman leidet der titelgebende Schulmeister Jakob Stähli unter einer seltsamen Krankheit. Seine Klasse diagnostiziert: «Unserem Lehrer fehlt etwas.» Eine seiner Schülerinnen findet ihn zwar nicht gerade «bleich», «aber seine Augen lachen nicht mehr wie früher» (Schrag 1918, S. 57). Die «Veränderung im ganzen Wesen des jungen Lehrers» bereitet auch den Eltern Sorgen. Die Zimmerwirtin des Grundschullehrers, der in Otterbach seine erste Stelle angetreten hat, vermutet «Liebeskummer» (ebd., S. 58). Schliesslich sucht der verzweifelte Lehrer bei einem emeritierten Professor für Philosophie und Pädagogik Hilfe, der in der Nähe des Dorfs wohnt (ebd., S. 39 f.). Sein Leiden hat sich der Lehrer nämlich durch seine zweifelhafte Lektüre zugezogen: Stähli hat «einige Werke über

Psychanalyse gelesen» (ebd., S. 59).[105] Der «Gegenstand verfolgt» den Lehrer danach in seiner «Schulstube» weiter: Stähli kann «den Kindern nicht mehr unbefangen gegenübertreten», aus seinen «liebsten Unterrichtsstoffen» «grinsen» ihn «Probleme an» (ebd., S. 60). Professor Tobel resümiert Stählis Schwierigkeiten: «Und wenn Sie nun ein Schulkind ansehen, so bringen Sie einen Blick, eine Bewegung mit der Sexualität in Beziehung.» (Ebd., S. 61) Professor Tobels Arznei besteht darin, Sexualität in Liebe zu verwandeln: «In vielen Fällen gibt das Wort ‹Liebe› mehr oder weniger das wieder, sagen wir einmal: in volkstümlicher Fassung, was Freud meint.» Ausserdem mache die Sexualität auch «nicht das ganze Seelenleben» aus, «zumal nicht dasjenige des Kindes» (ebd.). Selbst «von ernsten Forschern» würden «an der Psychanalyse bedeutende Abstriche gemacht»: «Man erwartet von der Psychanalyse eine ‹Neuordnung der Erziehung›. Wir dürfen diese ruhig abwarten.» (Ebd., S. 62)

Schrags Roman, der den Untertitel *Eine wahre Begebenheit aus unsern Tagen* trägt, liefert ein weiteres anschauliches Indiz dafür, wie früh die pädagogische Psychoanalyserezeption in der Schweiz einsetzte und wie ambivalent sie verlief. Dass Schrag einen Nerv der Zeit traf, zeigt auch die Rezension seines Romans in der fortschrittlichen *Schweizerischen Lehrerinnen-Zeitung*. Psychoanalyse sei eine der «modernen Ideen», die in Schrags Roman wie «in den Vitrinen einer Ausstellung» bestaunt werden könne (W. 1918, S. 204, 205). Der Roman, «der die modernen Erscheinungen und Strömungen auf dem Gebiet der Pädagogik» behandle (ebd., S. 205), warne vor der Verwirrung, welche die Psychoanalyse stifte: «Um dem Leser vor Psychanalyse einige Scheu einzuflössen, lässt der Verfasser den jungen Lehrer Stähli ob der Lektüre des Freudschen Buches [*Traumdeutung*] in gelinde Verzweiflung geraten.» (Ebd., S. 206) Die Besprechung endet mit dem Hinweis, dass mit einem solchen «Verdonnern der Psychanalyse» jedoch «dem Lehrerstand nicht mehr so ganz gedient» sei: «Zuviel ist davon schon zu ihm gedrungen und manche Last ist doch gerade durch die Psychanalyse von Lehrer und Schüler genommen worden, es sei nur an eins erinnert. Sicher darf es der Psychanalyse zum Danke angerechnet werden, dass sie das Erziehungsmittel der *Furcht* aus den Angeln zu heben geholfen hat, indem sie die seelenschädigende Wirkung derselben fürs ganze Leben klar gelegt hat.» (Ebd., S. 208)

Im *Schulmeister von Otterbach* wird zwar gegen die Psychoanalyse tatsächlich gewettert, sie wird aber noch lange nicht in Bausch und Bogen verdammt, wie auch die umsichtige Besprechung betont (W. 1918, S. 207) und wie es

105 Ob ‹Psychoanalyse› mit oder ohne ‹o› geschrieben werden sollte, ist am Anfang des 20. Jahrhunderts umstritten (Sachs 1913). Gerade Schweizer, zum Beispiel Eugen Bleuler, Oskar Pfister oder Hans Zulliger, verwenden zum Teil noch lange wie im Französischen das Kompositum ohne ‹o›.

überhaupt in der Pädagogik gang und gäbe war (vgl. Kapitel 1.4.1). Ähnlich wie sein Kollege Friedrich Wilhelm Foerster, von dem eine längere Passage im *Schulmeister* zitiert wird, erkennt auch Professor Tobel, der sich eingehend mit Psychoanalyse beschäftigt hat, durchaus einen «Kern von Wahrheit» in den psychoanalytischen «Hypothesen und Theorien» (Foerster 1913, S. 119):[106] Tobel hält wie Foerster «die Hauptgrundlagen der psychanalytischen Methode» «sehr wahrscheinlich» für «richtig» (Schrag 1918, S. 60). Trotzdem ist ihm genauso wie vielen seiner Fachgenossen ein allzu ‹direkter› Gebrauch der Psychoanalyse in der Schule ein Graus: «Die Analyse ist […] nicht Sache des Lehrers; man kann von diesem nicht mehr verlangen, als daß er das Vorhandensein des Übels erkenne und den Eltern die Beiziehung eines befähigten Arztes nahelege.» (Ebd., S. 66)

«Widerstände gegen die Psychoanalyse» (Freud 1925b), wie sie in Stählis «psychanalytischen Leiden» zum Ausdruck kommen (Schrag 1918, S. 67), sind ein bekanntes Phänomen. Kein Geringer als Freud selbst hat sie ausführlich analysiert. Freud war selbstverständlich davon überzeugt, dass Psychoanalyse gerade nicht zu Verwirrung und Verstimmung führe, sondern Widerstände als Symptome wiederum selbst gerade der Analyse bedürften. Dieser Ansatz zeichnet bekanntlich überhaupt Freuds Schriften aus, er propagiert ihn etwa auch in einer seiner frühen ‹pädagogischen› Studien, in der er der Frage nachgeht, weshalb Gymnasiasten den Lehrern gegenüber eine «Gefühlsambivalenz» an den Tag legten. Freud, der auf seine eigenen Erfahrungen als Gymnasiast zurückgreift, behauptet, dass die Schüler «von vornherein gleich geneigt zur Liebe wie zum Haß, zur Kritik wie zur Verehrung» seien. Die «Quelle» dieser «Bereitschaft zu gegensätzlichem Verhalten» liege in den «Affekteinstellungen», die sie in der Kindheit erworben hätten und danach auf andere ‹übertragen› würden: «[S]pätere Bekanntschaften» kämen nicht umhin, eine «Gefühlserbschaft» anzutreten, da sie eine Art «Ersatzpersonen» der «ersten Gefühlsobjekte» (wie Eltern, Geschwister) seien (Freud 1914/1963, S. 206). Die Lehrer am Gymnasium seien nun aber ein «Vaterersatz» gewesen: «Wir übertrugen auf sie den Respekt und die Erwartungen von dem allwissenden Vater unserer Kindheitsjahre und dann begannen wir, sie zu behandeln wie unsere Väter zu Hause. Wir brachten ihnen die Ambivalenz entgegen, die wir in der Familie erworben hatten.» (Ebd., S. 207) In der Psychoanalyse wird daher auch die Übertragung auf den Analytiker oder die Analytikerin als Teil

106 Es wird aus Friedrich Wilhelm Foersters *Erziehung und Selbsterziehung* (1917) zitiert (Schrag 1918, S. 63 f.). Oskar Pfisters Einschätzung zufolge ist Foerster der Psychoanalyse, «der er schon früher entschiedene Verdienste» zugebilligt habe, mit *Erziehung und Selbsterziehung* noch «eine Strecke näher gekommen». Pfister fragt daher: «F. W. Foerster – ein Psychanalytiker?» (Pfister 1918/1919a, S. 8)

vergangener «Bekanntschaften» analysiert: «Es ist ausgeschlossen, daß wir den aus der Übertragung folgenden Forderungen des Patienten nachgeben, es wäre widersinnig, sie unfreundlich oder gar entrüstet abzuweisen; wir überwinden die Übertragung, indem wir dem Kranken nachweisen, daß seine Gefühle nicht aus der gegenwärtigen Situation stammen und nicht der Person des Arztes gelten, sondern daß sie wiederholen, was bei ihm bereits früher einmal vorgefallen ist. Auf solche Weise nötigen wir ihn, seine Wiederholung in Erinnerung zu verwandeln» (Freud 1917/1961, S. 461). Es ist just «dieser letzte Zug, welcher die analytische Behandlung von der rein suggestiven scheidet». Denn bei einer «suggestiven Behandlung» werde «die Übertragung sorgfältig geschont, unberührt gelassen; bei der analytischen ist sie selbst Gegenstand der Behandlung und wird in jeder ihrer Erscheinungsformen zersetzt. Zum Schlusse einer analytischen Übertragung muß die Übertragung selbst abgetragen sein.» (Ebd., S. 471).

Gerade weil sich die Psychoanalyse auf die Analyse der Übertragung verlegte, konnte sie keine «Mentorrolle» übernehmen: «Rat und Leitung in den Angelegenheiten des Lebens» sind kein «integrierendes Stück der analytischen Beeinflussung» (Freud 1917/1961, S. 450). Ausgerechnet die psychoanalytische Pädagogik schlug nun gerade diesen Ratschlag Freuds in den Wind und verschrieb sich unbekümmert einer «suggestiven Behandlung». Ein schlagendes Beispiel für eine solche ‹hypnotische› psychoanalytische Pädagogik liefert die Abhandlung eines weiteren Berner Schulmeisters: Hans Zulligers *Gelöste Fesseln* (1927). Der Primarlehrer und Vorreiter einer psychoanalytischen Pädagogik Zulliger (Bittner 1995; Kasser 1963) wollte nämlich die Übertragung nicht wie Freud ‹zersetzen›, sondern im Gegenteil eine möglichst «*‹günstige Übertragung›*» herstellen. Der Lehrer sollte «zum geliebten Führer» werden, der die Klasse zusammenhielt (Zulliger 1927, S. 12): «Man sorgt zu allererst für eine gute ‹Übertragung› der Schüler auf den Lehrer, d. h. man gewinnt ihr volles Vertrauen. Die Schüler identifizieren sich untereinander, die Brücke dazu bildet die gemeinsame Arbeit und das gemeinsame Ich-Ideal: der Lehrer-Führer. Mit ihm suchen sie sich auch zu identifizieren. Aus der Klasse wird dann eine ‹Vaterhorde› im Sinne *Darwins*. Wo ein Schüler nicht ins richtige Gefühlsverhältnis zu seinen Nebenschülern oder zum Lehrer kommen kann, hilft der Lehrer mit psychoanalytisch orientierten Besprechungen unter vier Augen nach.» (Ebd., S. 29) Seine Klasse versuchte Zulliger also auf eine möglichst optimale libidinöse Betriebstemperatur zu bringen. Genauso wie er bei zu geringer Erwärmung ‹einheizte›, ‹kühlte› er sie bei drohender emotionaler Überhitzung ‹ab›. Sollte «die ‹positive Übertragung› eines Schülers so stark» werden, «daß sie eine gedeihliche Schularbeit hindert, muß es der Lehrer verstehen, sie aufzulösen»: «Nur die Liebe oder das ‹Liebesverhältnis› wirkt intel-

lektuell und erzieherisch fördernd, das über einer klar eingesehenen oder klar erfühlten *Versagung* aufgebaut ist.» (Zulliger 1927, S. 66, 72)
Die Überzeugung, dass eine wohldosierte Übertragung, die Voraussetzung einer gelingenden Erziehung schaffe, war eine gängige Lehrmeinung. Denselben Standpunkt wie Zulliger vertrat etwa auch der bekannte Wiener Heimleiter und Erziehungsberater August Aichhorn in *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung* (1925). Aichhorn forderte lapidar: «Vor allem ist der Zögling in die positive Übertragung zu bringen.» Dass im «Zögling Gefühle der Zuneigung» entstanden, überliess der «Fürsorgeerzieher» dabei nicht dem Zufall, sondern er steuerte sie «bewußt» (Aichhorn 1925, S. 160). Eine mögliche Methode, um das Vertrauen der «verwahrlosten Jugendlichen» zu gewinnen, war, mit ihnen «von Dingen zu sprechen», «die ihrem Interessenkreis angehören, aber weitab von ihren dissozialen Handlungen liegen»: Bei Jungen etwa ein Gespräch über das «Fußballspiel» oder «das Kino, und da vorwiegend über das Detektivdrama», bei Mädchen – klassische Geschlechterordnung – über «die neuste Schuhform», «die Preise von Toilettenartikeln», «die gegenwärtige in Mode stehende Strumpffarbe» oder «den ‹Bubikopf›» (ebd., S. 167 f.). Solche rhetorischen Manöver waren jedoch nur der bescheidene Anfang, denn «der tüchtige Erzieher» «dirigiert» die Übertragung nach Belieben. Aichhorn verstand es, die «Wellenbewegung» von «Zuneigung und Ablehnung» «zielbewußt» dem «Wellenberge» zustreben zu lassen (ebd., S. 177): «Die Gefühle der Zuneigung brechen mit einer Vehemenz durch und haben für den Zögling derart zwingende Kraft, daß er, ganz gleich, ob Kind oder Jugendlicher, den Erzieher hochgespannt erwartet, sich so benimmt, daß er diesem auffällig werden muß, ihm ununterbrochen über den Weg läuft, immer etwas zu tun hat, um in seiner Nähe zu bleiben.» (Ebd.) Wie ‹gefühlvoll› Aichhorn vorging, zeigt sein Beispiel eines «siebzehnjährigen Lebemanns und Spielers». Da sich der Jugendliche «jeder Einflußnahme» entzog, «provoziert[e]» Aichhorn ihn, damit er Reissaus nahm: Das «geglückte Provozieren zum Durchgehen» war «der Auftakt zur Herstellung der Übertragung». Aichhorn vermutete eine «Rückkehr schon am zweiten Tage» (Aichhorn 1925, S. 177, 179, 180): «Als der achte Tag vorüber war und er noch immer nicht erschien, fürchtete ich, mit meinem Eingreifen einen Fehlgriff getan zu haben. Am zehnten Tage um halb zehn Uhr abends klopfte es an meiner Wohnungstüre. Franz (nennen wir ihn so) war da. Er war körperlich ermattet und seelisch derart in Spannung, daß ich vermutete, nun erzieherisch viel mehr leisten zu können, als ich bei der Provokation seines Durchgehens beabsichtigt hatte. Ich machte ihm keinerlei Vorwürfe wegen seines Durchgehens, die er allem Anscheine nach erwartet hatte, sah ihn einen Augenblick ernst an und fragte ihn dann sofort: ‹Wann hast du zum letztenmal gegessen?› – ‹Gestern abends.›

Ich nahm ihn in meine Wohnung, setzte ihn an meinen Tisch, wo die Familie gerade beim Abendessen war und ließ auch ihm anrichten. Franz, der auf alles andere eher gefaßt war, kam dadurch so aus dem Gleichgewicht, daß er nicht essen konnte.» (Ebd., S. 180)

Aichhorn hatte, wie der Psychoanalytiker Karl Abraham bewundernd feststellte, «mit vollem Recht die Herstellung der Übertragung und ihre Erhaltung zum Angelpunkt der Fürsorgeerziehung gemacht» (Abraham 1935, S. 206). Welche «besonderen Kunstgriffe» er dabei anwandte, zeigt ein weiteres seiner Beispiele. Aichhorn übertrug einem «achtzehnjährigen Zögling, der wegen Kameradschaftsdiebstählen aus der Kadettenschule ausgeschlossen worden war», «absichtlich die Verwaltung der Tabakskassa» (Aichhorn 1925, S. 203, 204). Aichhorn war entschlossen, grosses Theater zu machen. Beim Nachdenken über «die Aristotelische Lehre von der Katharsis» fragte er sich, «ob nicht Konfliktsituationen, in denen sich Fürsorgeerziehungszöglinge so oft befinden, zur Einleitung der Katharsis ausgenützt werden könnten, das heißt, ob es in solchen Fällen möglich wäre, den Zögling selbst zum Helden eines ‹Dramas› zu machen» (ebd., S. 203). Nachdem Aichhorn gemeldet wurde, dass die Kasse nicht mehr stimme, begann er das «Unbehagen» des Zöglings zu steigern und von einer Überprüfung der Bücher zu sprechen (ebd., S. 204, 205): «‹Was ist dir?› – ‹Nichts!› – ‹– – *Was fehlt dir in deiner Kasse*?› – – – Ein angstverzerrtes Gesicht, zögerndes Stammeln: ‹450 Kronen.› Ohne ein Wort zu sprechen, gebe ich ihm diesen Betrag. Er sieht mich mit einem unbeschreiblichen Blick an und will sprechen. Ich lasse ihn nicht reden, aus dem Gefühl heraus, daß mein Tun auf ihn noch wirken müsse, und schicke ihn mit einem freundlichen Kopfnicken und einer entsprechenden Handbewegung weg.» (Ebd., S. 205) Aichhorn wollte «eine sehr intensive Übertragung» herstellen (Aichhorn 1925, S. 207), um danach «eine Ausheilung in der Übertragung» vorzunehmen (ebd., S. 122): «Das Wort vom ‹Ersatz-Vater›, das ich so oft gebrauche, wenn ich vom Fürsorgeerzieher spreche, gewinnt bei dieser Auffassung seiner Aufgabe erst den richtigen Inhalt. Welches ist nun des Fürsorgeerziehers wichtigstes Hilfsmittel bei der Ausheilung des Verwahrlosten? Die Übertragung! Und von ihr jenes Stück, das uns schon als die positive Übertragung bekannt ist. Die zärtlichen Beziehungen zum Erzieher sind es in erster Linie, die dem Zögling den Antrieb geben, zu tun, was dieser zu tun vorschreibt, zu unterlassen, was dieser verbietet.» (Ebd., S. 288)[107]

Wie entscheidend die «zärtlichen Beziehungen zum Erzieher» als «‹Ersatz-Vater›» waren, lässt sich auch an Aichhorns umfangreichem Artikel «Zur Technik der Erziehungsberatung. Die Übertragung» studieren, der 1936 in

107 Zu August Aichhorns therapeutischer Technik siehe Perner 2005.

der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* erschien und Sigmund Freud in Verehrung zum 80. Geburtstag gewidmet war (Aichhorn 1936, S. 5). Einmal mehr unterstrich Aichhorn, dass die Erziehenden ein «*libidinöses Objekt*» für die Erzogenen sein müssten: «*Unter dem Druck der Übertragung kann ein Agieren in bestimmter Richtung erzwungen und dieses zur Erreichung eines bestimmten Zwecks vorteilhaft benützt werden.*» (Ebd., S. 8) Diese Regel galt nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern ebenso für deren Eltern, die ebenfalls in ein «Abhängigkeitsverhältnis» zu bringen seien. So habe sich der Erziehende «unmerklich» ins «Über-Ich» der Kinder und Eltern «einzuschleichen», sodass der «Auftrag», der ihnen erteilt werde, «nicht als fremdes, sondern als eigenes Wollen» «empfunden» werde. Solche mehr oder weniger subtilen suggestiven Versuche entfielen, wenn «der Erziehungsberater schon bei der ersten Begegnung zu einer widerspruchslos anerkannten Vaterautorität geworden ist. In diesem Falle tritt er als die fordernde Instanz auf.» (Ebd., S. 11, 15) Wie rücksichtslos fordernd Aichhorns «Vaterautorität» durchgriff, wie schockierend buchstäblich sein «Wort vom ‹Ersatz-Vater›» zu verstehen war, zeigt sich, als «eine Frau ihren Gatten in der Erziehungsberatung wegen strafbarer Beziehungen zu seiner leiblichen Tochter anzeigt. Der Erziehungsberater erkennt, daß der manifeste Inzest des Mannes nur durch das Verhalten der Frau verursacht wird, geht nicht mit einer Strafanzeige vor, sondern schafft in einem Gespräch mit der Frau in ihr eine solche innere Situation, dass ihr Mann dadurch in eine normale geschlechtliche Beziehung zu ihr kommen kann und die unnatürlichen Bindungen zur Tochter aufgibt.» (Ebd., S. 41)

Der «‹Ersatz-Vater›» kümmerte sich also allein um den wirklichen Vater, dessen vermeintliche Triebabfuhr er kurzerhand regulierte. Die «manifesten» «unnatürlichen Bindungen» verschwanden, alles war in bester Ordnung: Das Schicksal der Tochter war gleichgültig, die Frau schuld, schliesslich hatte sie den «Konflikt selbst verursacht» (Aichhorn 1936, S. 41). Denselben Fall mitsamt seiner «Intervention» (Aichhorn 1932, S. 464) hatte Aichhorn ausführlicher schon 1932 in einem Artikel geschildert: «Leiten wir die Anzeige weiter und kommt es zu einer Verurteilung des Mannes, so verliert er seine Anstellung, den Anspruch auf eine Pension und hat kaum Aussicht, bald wieder wo unterzukommen. An Stelle einer geordneten wirtschaftlichen Situation tritt materielle Notlage. Im Verlauf des Gerichtsverfahrens erfährt der Mann auch, von wem die Anzeige ausgegangen ist, und die Ehe wird unhaltbar.» (Ebd., S. 484) Aichhorn streifte das Wohl der Tochter kurz – seine Empfehlung lautete, dass die Tochter den Haushalt verlassen und sich einer Psychoanalyse unterziehen solle (Aichhorn 1932, S. 485) –, ihn beschäftigte fast ausschliesslich das soziale, sexuelle, materielle Wohl des Vaters. Ähnlich verfuhr Aichhorn übrigens auch bei den «homosexuellen Angriffen» eines Lehrers auf seine Schüler: Er thera-

pierte mit «vollem Erfolg» den Lehrer, die Schüler hingegen vernachlässigte er gänzlich (ebd., S. 483).

Aichhorns Beispiel ist nicht nur wegen dessen unmissverständlicher Misogynie und brachial-patriarchaler Selbstjustiz bemerkenswert, sondern auch, weil das beschränkte Analyse- und Triebmodell, das zur Anwendung kommt, alles andere als psychoanalytisch ist. Ein therapeutisches *acting out* für Dritte ist nicht Teil einer psychoanalytischen «*talking cure*» (Freud 1910a/1955, S. 17), die gerade «den seelischen Faktor des Sexuallebens nicht übersehen und nicht unterschätzen» würde. Just für die Psychoanalyse – der Name ist Programm – ergebe «die ausschließliche Betonung des somatischen Faktors am Sexuellen», die «das Problem gewiß sehr vereinfacht», überhaupt keinen Sinn (Freud 1910b/1955, S. 120, 121). Daher sei es auch «ein böses und nur durch Unkenntnis gerechtfertigtes Mißverständnis», wie Freud betonte, «wenn man meint, die Psychoanalyse erwarte die Heilung neurotischer Beschwerden vom ‹freien Ausleben› der Sexualität» (Freud 1923/1955, S. 227). Aichhorns Gabe zu Freuds 80. Geburtstag war also bei Lichte besehen ein wahres Danaergeschenk.

Die Versuche der psychoanalytischen Pädagogik, den Erzieher in einen geliebten ‹Vater› zu verwandeln, wurden von Anfang an nicht nur mit Wohlwollen aufgenommen, sondern auch kritisch beurteilt. In der Zwischenkriegszeit traten die Schwierigkeiten der ‹unanalytischen› Übertragungspädagogik schliesslich offen zutage. So erörterte etwa Edmund Fischer 1930 die «Gefahren der Übertragung» in seinem Artikel «Grenzen der analytischen Erziehung» in der *Neuen Erziehung* (Fischer 1930, S. 357). Fischer unterstrich, dass «der psychoanalytisch tätige Lehrer um jeden Preis ein günstiges Übertragungsverhältnis» anstrebe, «die Herbeiführung der positiven Übertragung von vielen Psychoanalytikern […] geradezu als das A und O aller Lehr- und Erziehungskunst bezeichnet» werde. Gleich zu Beginn seines Artikels warnte Fischer, dass die Literatur «häufig die analytische Erziehung einfacher und ungefährlicher erscheinen läßt, als sie in Wirklichkeit» sei (ebd., S. 264, 358 f.). So würden die «einschränkenden Hinweise» «nahezu oder gänzlich unterdrückt durch die Fülle der ihnen vorausgeschickten oder angeschlossenen Berichte überraschend glänzend durchgeführter analytischer Schulmaßnahmen». Tatsächlich sei die Übertragung «eine für Lehrer und Kind sehr *gefährliche* Kunst», bei der «Erfolg und Mißerfolg, Nutzen und Schaden» «sehr nahe beieinander» lägen (ebd., S. 265, 359). Zwar könne die Übertragung durchaus zu Erfolgen führen, aber oft erwiesen sie sich als ein Strohfeuer: Mit «dem Ende der Übertragung» verschwänden «nicht selten auch Eifer und Interesse» der Kinder wieder. Für die Lehrkraft liege «die Gefahr» in einer «allzu starken zärtlichen, und zwar bewußt sexuellen Bindung»: «Diese Gefahr ist um so größer, je jünger der Leh-

rer ist.» Eine solche positive Übertragung nähre ausserdem das «Mißtrauen der Kollegen» und «insbesondere der Eltern» (ebd., S. 359, 360).
In der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* attestierte Nelly Wolffheim, die einen der ersten ‹psychoanalytischen› Kindergärten führte, Fischers «Arbeit» immerhin, dass sie «zur psychoanalytischen Pädagogik wohlmeinend Stellung» nehme (Wolffheim 1930, S. 386). Fischer brachte seine Kritik nämlich «*nicht als Gegner, sondern auf der Basis der Anerkennung, ja Wertschätzung der Psychoanalyse*» vor, wie er selbst betonte (Fischer 1930, S. 266). Tatsächlich hatte Fischer auch schon in der ‹Hauspostille› der psychoanalytischen Pädagogik publiziert. Ein Jahr vor seinem Artikel in der *Neuen Erziehung* hatte er in der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* auf die Tücken der Übertragung hingewiesen. Wie seine Fälle zeigten, sprach er aus eigener leidvoller Erfahrung. Sein erstes Beispiel handelte etwa von einem zwölfjährigen Mädchen, das eine «ungewollt starke *positive* Übertragung» auf Fischer entwickelte: «Aus dem Eifer, der sich auch in der Ausführung von schulischen Dienstleistungen äußerte, wurde etwa im Laufe eines Vierteljahres Übereifer, Aufdringlichkeit, aus der Lebhaftigkeit Ungezogenheit, aus der Pflege des Äußeren frühsexuelle Koketterie.» (Fischer 1929, S. 283) Wegen solcher Erfahrungen mahnte Fischer, dass man «nicht vorsichtig genug sein» könne «hinsichtlich der *willkürlichen* Erstrebung der Übertragung» (ebd., S. 285). Mit der Übertragung solle nicht ‹unkontrolliert› in Schul- und Lehrerzimmern experimentiert werden, sondern die Übertragung und überhaupt die Psychoanalyse solle «dem psychoanalytisch geschulten Arzte» überlassen werden, der den «besonderen Auftrag und das Vertrauen der Eltern» habe. Im Gegensatz zu einer Analyse treffe die Lehrkraft ja ausserdem «innerhalb der Klassengemeinschaft» auf das Kind: «Die Schulklasse aber ist ein günstiger Resonanzboden für alle etwa eintretenden ungünstigen Auswirkungen der Übertragung.» (Ebd.)
Im ‹offiziellen› Organ der psychoanalytischen Pädagogik stiess Fischers Mahnung allerdings auf taube Ohren. Seinem Artikel folgten nämlich «Anmerkungen der Schriftleitung», die nicht die psychoanalytischen Versuche in der Schule für problematisch hielten, sondern Fischer mangelnde Kenntnisse unterstellten. Denn oft komme es vor, dass «Arzt oder Pädagoge» «bei eintretender starker Übertragung die Flucht ergriffen und dann von der ‹Gefährlichkeit der Psychoanalyse› gesprochen» werde (Schneider 1929, S. 286): «Das Versagen erfolgt in der Regel deshalb, weil sie sich selber keiner Analyse unterzogen haben, also eine besondere Bedingung zur Handhabung des Instruments nicht erfüllt haben. Die Schwierigkeiten liegen also gewöhnlich nicht in der Analyse und der besonderen Situation des Lehrers, sondern im Erzieher selber.» (Ebd.) Ganz nach dem Geschmack der «Schriftleitung» war hingegen etwa Willy Kuendigs Beitrag (Schneider 1929, S. 286). In seinen «Psychoanalytischen Streiflichtern

aus der Sekundarschulpraxis» hatte der Lehrer 1927 ebenfalls die Übertragung und sogar die «starke positive» behandelt (Kuendig 1927, S. 231). Im Gegensatz zu Fischer fiel es Kuendig jedoch offenbar leicht, der Übertragung «Grenzen [zu] setzen»: «Ich erklärte ihr [einer Schülerin], daß sie auf die erhoffte Vorzugsstellung mir gegenüber verzichten müsse, daß ich von ihr nur verlange, sie solle die Arbeiten gewissenhaft besorgen.» (Ebd., S. 233; vgl. Kuendig 1927, S. 275–284)

Trotz aller behaupteten leicht errungenen Erfolge schien sich die Pädagogik doch nicht ganz so einfach auf Übertragung gründen zu lassen. So lockte das «Gespenst der ‹Bindung›» selbst gestandene Analytiker wie Zulliger aus der Reserve. In seinem gleichnamigen Artikel wiederholte Zulliger 1930 in der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, «nicht selten» werde behauptet, dass «‹Bindung›, ‹Übertragung›» eine «gänzlich unterschätzte *Gefahr*» der psychoanalytischen Pädagogik sei (Zulliger 1930, S. 49, 50). Wie die «Schriftleitung» tat Zulliger solche Warnungen jedoch als dilettantisch ab: Wer sich einer Analyse unterzogen habe, meistere die Übertragung – und natürlich überhaupt das Unterrichten und das Leben – mit Bravour: «Dem Kundigen zeigen solche Einwände aufs neue, daß zum vollen Verständnis der Psychoanalyse die eigene Analyse unentbehrlich ist.» (Ebd., S. 50) Wie in *Gelöste Fesseln* unterstrich Zulliger, dass «die Liebesansprüche» der Übertragung natürlich «nicht erfüllt» würden (ebd., S. 58). Zulliger hatte jedoch noch eine weitere gute Nachricht zu verkünden: Die Übertragung im Klassenzimmer hatte eigentlich nichts mit der Übertragung auf der Couch zu tun. Denn die «Bindung an den Führer», an den «Lehrer», sei «eine desexualisierte, eine mehr sublimierte Bindung als eine gewöhnliche Liebesbindung»: «Und über dem Führer steht das vollständig ‹Geist› gewordene Ideal, dem man gemeinsam nachstrebt. Aus ihm ergibt sich der versittlichende Gehalt der Bindung einer Masse an einen Führer.» (Ebd.)

2.3.2 Unmögliche psychoanalytische Pädagogik

Der «desexualisierte» Geist, der in Zulligers Schulzimmer wehte (Zulliger 1930, S. 58), hatte im Grunde genommen wesentlich mehr mit der zeitgenössischen Reformpädagogik zu tun als mit Freuds Psychoanalyse. Am Anfang des 20. Jahrhunderts war die Pädagogik nämlich gewissermassen selbst in die Pubertät gekommen. Um 1900 wurde die Jugend und ihre Sexualität wissenschaftlich ‹entdeckt›: «Der neue Trieb, den die Pubertät ausbildet, ist, wie allgemein bekannt, der Sexualtrieb.» (Bühler 1922/1923, S. 56) Dass «an zentraler Stelle in allen jugendpsychologischen Theorien» «*Sexualität und Erotik* als Krisenauslöser und Moratorium» standen (Dudek 1990, S. 203), zeigt nur schon ein

flüchtiger Blick in bekannte Studien. Charlotte Bühlers *Das Seelenleben des Jugendlichen* (1922) enthält etwa die Unterkapitel «Instinkte und Triebe», «Die Bestandteile des Sexualtriebes in ihrer Entwicklung» und «Liebe», Eduard Sprangers erfolgreiche *Psychologie des Jugendalters* (1924) weist die Kapitel «Zur Psychologie des jugendlichen Sexuallebens» und «Der Zusammenhang von Erotik und Sexualität» auf, während in Walter Hoffmanns *Reifezeit* (1922) «Die geschlechtliche Reifung» oder in Otto Tumlirz' *Reifejahre* (1924) «Die Entwicklung des Geschlechtslebens» behandelt werden.

Die Pädagogik beschäftigte sich jedoch nicht nur mit einem neuen adoleszenten ‹Objekt›, sondern sie selbst schien gleichzeitig vorbildlich züchtig pubertieren zu wollen: Zusammen mit der stürmischen jugendlichen entdeckte die Pädagogik ihre eigene reine reife Sexualität (Uhle/Gaus 2002, S. 92–112). Die Bedeutung des «geistigen Urphänomens» der «Liebe», das «zunächst mit dem Geschlechtstrieb nichts zu tun» haben sollte (Wyneken 1921, S. 4), wurde von vielen einflussreichen Pädagogen besungen. In *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* spottete Bernfeld: «Die Reformpädagogik predigt das Evangelium der Liebe in der Erziehung» (Bernfeld 1925, S. 55). Bekannte Apostel der frohen Botschaft des asexuellen Eros waren unter anderen Hans Blüher, Martin Buber, Herman Nohl, Eduard Spranger oder Gustav Wyneken. «Die Grundlage der Erziehung» bildete für sie ein wechselseitiges, reines, meist elitäres, misogynes «leidenschaftliches Verhältnis» zwischen einem «reifen» und «einem werdenden Menschen» (Nohl 1933, S. 22):[108] «Liebe ist ein schönes Wort. Und verwunderlich ist nur, dass die Sprache die Freudschen Entdeckungen vorweggenommen hat, indem sie mit dem gleichen Wort eine Neigung von beträchtlicher Tiefe bezeichnet, einerlei, welchem Objekt sie gilt, ob das nun Landschaften, schöne Weiberbeine, Alkohol, Wissenschaft, Gott, rosa Bänder oder Kinder sind.» (Bernfeld 1925, S. 141)

Ein solches asexuelles «geistiges Urphänomen» kehrte nun unfreudsch in Aichhorns und Zulligers reinen Ersatzvater- und Führerfantasien wieder. Trotz ihrer anscheinend keuschen ‹Wahlverwandtschaften› verwiesen Aichhorn und Zulliger nie auf reformpädagogische Autoren, wenn sie ihre Übertragungspädagogik erörterten. Beide behaupteten, dass Erziehung immer nur schon dank der Übertragung funktioniert habe: Die Übertragung ergebe sich, wie allgemein bekannt sei, auch «beim normalen Kinde durch eine wohlwollende Aktivität des Erziehers sofort wie von selbst» (Aichhorn 1925, S. 158). Und selbst «die Zöglinge anderer Erzieher, die sich selbst vom leisesten Hauch der Psychoanalyse lebenslänglich abzuschliessen wussten, oder sie

108 Siehe zum Beispiel Blüher 1912; Buber 1926, S. 26–36; Nohl 1933, S. 20–26; Spranger 1922; Spranger 1924, S. 85–104; Wyneken 1921. Zum ‹reinen›, homoerotischen pädagogischen Eros siehe Brunotte 2004; Geuter 1994.

als eine gefährliche Sache bekämpfen», erlägen «‹Bindungen›» (Zulliger 1935, S. 248): «Der Unterschied dabei ist nur, dass diese Pädagogen die Bindungen der Schüler entweder nicht sehen oder sie nicht ernst nehmen» (ebd.), was sich etwa an den in ihren Lehrer verliebten Schülerinnen der höheren Töchterschulen studieren lasse (ebd., S. 249). Im Gegensatz dazu sei «der psychoanalytisch geschulte Pädagoge nicht macht- und hilflos. Er erkennt und durchschaut die Bindung.» (Ebd., S. 262) Die psychoanalytische Pädagogik glaubte also – Vorsprung durch analytische Technik –, die sich ‹natürlich› einstellende Übertragung besser meistern zu können: «Alle Erziehung vollzieht sich auf Grund der ‹Bindungs-›, der Uebertragungsfähigkeit der Kinder! Zwischen einem Erzieher, der nichts von der Tiefenpsychologie weiss, und einem, der in ihre Lehren eingedrungen ist und sie zu praktizieren vermag, besteht aber ein Unterschied: der erste *erleidet* die kindliche Uebertragung passiv, der andere *handhabt* sie aktiv.» (Ebd., S. 265) In der *Neuen Erziehung* – immerhin die bekannte *Monatsschrift für entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik* – erteilte Zulliger der Reformpädagogik auch den freundschaftlichen Rat, sich endlich eingehend mit der Psychoanalyse zu befassen. Denn allein die Psychoanalyse könne helfen, wenn die Reformpädagogik zu scheitern drohe oder der Eifer selbst der besten und begeistertsten Lehrkräfte erlahme: «Eine Psychoanalyse zur rechten Zeit könnte ihnen mit größter Wahrscheinlichkeit über ihre Schwierigkeiten hinweghelfen, und sie blieben für eine große und edle Sache gerettet.» (Zulliger 1928, S. 104) Eine «psychoanalytische Schulung für den modernen Pädagogen» sei jedoch nicht nur deshalb wichtig, weil Schulkinder und Lehrkräfte an «mehr oder minder schweren Neurosen» litten, sondern auch deshalb, weil die Reformpädagogik die «Gemeinschafts-Schule» propagiere: Für diese neue Schulform seien «*die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrer*» entscheidend und daher müssten die Lehrpersonen auch die psychologischen Mechanismen der «Massenbildung» beherrschen (ebd., S. 102, 104).

Mit ihrer Übertragungspädagogik schlugen die psychoanalytischen Pädagogen also den umgekehrten Weg zu Freuds Analyse ein. Denn Freud wollte «an der Übertragung selbst» «arbeiten» und «das Zustandekommen von vorläufigen Suggestionserfolgen verhüten». Aus diesem Grund setzte Freud auch alles daran, solche «Erfolge» zu «zerstör[en]», indem «man die Übertragung, auf der sie beruhen, immer wieder auflöst» (Freud 1917/1961, S. 469, 471). Daher mag es auch kaum zu erstaunen, dass Freud ausgerechnet im Vorwort zu Aichhorns *Verwahrloster Jugend* die «eher konservativ» klingende «Mahnung» aussprach, «dass die Erziehungsarbeit etwas *sui generis* ist, das nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt und nicht durch sie ersetzt werden» könne. Die Möglichkeit der Psychoanalyse «ruht auf ganz bestimmten Voraussetzun-

gen, die man als ‹analytische Situation› zusammenfassen» könne: «Wo diese fehlen, wie beim Kind, beim jugendlichen Verwahrlosten, in der Regel auch beim triebhaften Verbrecher, muß man etwas anderes machen als Analyse.» (Freud 1925c/1963, S. 566)

In ihrer Besprechung von Aichhorns *Verwahrloster Jugend* in der psychoanalytischen *Imago* stellte auch Hedwig Schaxel fest, dass die Untersuchung «nicht für Analytiker geschrieben» worden sei, Aichhorn sei ein pädagogischer «Praktiker»: Mit «Analyse oder analytischer Technik» habe Aichhorns «Art der Ausforschung nichts zu tun» (Schaxel 1926, S. 94, 95). Schaxel betonte auch, dass Aichhorn «die Übertragung in den Mittelpunkt der Erziehung» stelle: «Sie ist ihm Ausgangspunkt, und wie es scheint, einziges Erziehungsmittel.» Daher würde Aichhorn «die Affektsituationen», die er brauche, auch «experimentell» herbeiführen, etwa «indem er den Zögling durch ein suggestives Gespräch zum Durchbrennen» veranlasse (ebd., S. 95): «*Aichhorns* Buch, von einem Pädagogen für Pädagogen geschrieben, enthält vieles, was dem Analytiker selbstverständlich erscheint und vieles nicht, was der Analytiker vom Pädagogen gerne wissen möchte.» (Ebd., S. 98)

Solche «Mahnungen» (Freud 1925c/1963, S. 566) waren jedoch eigentlich unnötig. Denn viele der Vertreter und Vertreterinnen der psychoanalytischen Pädagogik wussten selbst nur zu gut, dass die analytische und die pädagogische Situation grundlegend verschieden waren und sie keine Psychoanalyse betrieben. Gleich zu Beginn der *Gelösten Fesseln* betonte Zulliger etwa, dass seine «Arbeiten» «keine Psychoanalysen im eigentlichen Sinne» seien: «Die Schule ist kein Ordinationszimmer, der Pädagoge ist kein Neurologe oder Psychiater.» (Zulliger 1927, S. 4) Dem «Fachmann» gestand Zulliger auch gern zu, dass er «Suggestion» verwende und keine Psychoanalysen durchführe (ebd., S. 113): «Ich weiß genau, was eine Psychoanalyse bedeutet: eine Stunde tägliche Arbeit, der Patient auf der Chaiselongue, an seinem Kopfende, unsichtbar für den Liegenden der Analytiker mit oder ohne Schreibblock, in der Zwischenzeit kein Verkehr zwischen Arzt und Krankem […]. Für mich als Volksschullehrer kommt die eigentliche ‹klassische› psychoanalytische Technik gar nicht in Betracht. Ich kann nicht mit Leutchen weitgehende, oder besser gesagt tiefgehende Analysen machen, mit denen ich alle Tage in der Schule verkehre; wenn ich mich neben der obligatorischen Schulzeit hie und da eine halbe oder ganze Stunde mit dem oder jenem meiner Schüler abgebe, so bedeutet dies schon sehr viel: ich habe über dreißig Schüler!» (Ebd.) Auch Aichhorn warnte in der Einleitung zur *Verwahrlosten Jugend* davor, dass er keine «[e]rschöpfenden Ausführungen über Ursachen und Arten der Verwahrlosung», kein «Lehrgebäude über psychoanalytische Behandlung Verwahrloster, oder gar Psychoanalysen von Fürsorgeerziehungszöglingen» liefern werde (Aichhorn 1925, S. 17). Aich-

horn betonte auch mehrfach, dass «ein recht großer Unterschied» zwischen der «psychoanalytischen und der fürsorgeerzieherischen Situation» bestehe. Denn der «Patient» komme «freiwillig zum Analytiker», der als «Helfer» «ihn von seiner Krankheit befreien» solle: «Ich bin dem Verwahrlosten [hingegen] eine Gefahr, im gegebenen Augenblicke sogar die größte, weil ich ihm den Repräsentanten jenes Teiles der Gesellschaft darstelle, mit dem er in Konflikt lebt.» (Ebd., S. 161) Auch was die Übertragung betreffe, müsse man beim «Vergleich des erzieherischen mit dem analytischen Bemühen» vorsichtig sein, da «die Übertragung zum Vollzug einer ganz bestimmten, in beiden Fällen verschiedenen Arbeit» verwendet werde (ebd., S. 289). In seinen «Psychoanalytischen Streiflichtern aus der Sekundarschulpraxis» stellte auch Kuendig gleich im ersten Satz klar: «*Psychoanalyse in der Schule gibt es nicht*, aus dem einfachen Grund, weil alle für die Psychoanalyse spezifischen und notwendigen Bedingungen unerfüllt sind.» Der Lehrer könne «nicht zugleich auch Arzt seiner Schüler sein»: «Er kann es nicht, weil er eben der Lehrer ist, der Erzieher, der sich mannigfaltiger Art mit seinen Zöglingen beschäftigen muß.» (Kuendig 1927, S. 69)

Obwohl Kuendigs, Pfisters oder Zulligers Versuche, wie selbst die «Schriftleitung» der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* zugab, «nicht als eigentliche Analysen anzusprechen» seien, sondern als «pädagogische Maßnahmen innerhalb einer größeren Erziehungshandlung» zu gelten hätten (Schneider 1929, S. 286), wiesen sie doch mit einem ganz bestimmten ‹Zweig› der Psychoanalyse eine bemerkenswerte Ähnlichkeit auf, nämlich mit einer bestimmten Form der Kinderanalyse. Denn wie eine der prominentesten Kinderanalytikerinnen der damaligen Zeit eingestand, hatten auch ihre Kinderanalysen «nicht mehr viel mit der wirklichen Analyse zu tun» und wurden «den strengen analytischen Vorschriften» nicht gerecht (Freud 1927, S. 86). Denn auch Anna Freud, die sich stark für die psychoanalytische Pädagogik engagierte, strebte in ihren Kinderanalysen «ein vollständiges Abhängigkeits- und Übertragungsverhältnis» an: Sie wollte «das Kind erzieherisch in der Gewalt» haben (ebd., S. 17, 82). So müsse bei Kindern die «vornehme Zurückhaltung des Analytikers», dessen «volle Reserviertheit» sowie «absolute Aufrichtigkeit», teilweise aufgegeben werden, da Kinderanalysen versuchten, «zwei schwierige und eigentlich einander widersprechende Aufgaben» zu vereinigen, eben zu «analysieren und [zu] erziehen» (ebd., S. 25, 82). Freuds Tochter war überzeugt, dass das «Stück Erziehungsabsicht», das in der Kinderanalyse «neben der analytischen Absicht» auch immer verfolgt werde, nur dank «zärtlicher Bindung», «positiver Übertragung», gelingen könne. «Der Erziehungserfolg steht und fällt […] jederzeit – nicht nur in der Kinderanalyse – mit der Gefühlsbindung des Zöglings an den Erziehenden», wie die ehemalige Lehrerin ausführte (ebd., S. 50, 51).

Anna Freud hatte «gewisse Modifizierungen» der «Regeln für die Technik der Psychoanalyse» eingeführt und wandte eine «spezielle Technik der Kinderanalyse» an, weil sie davon überzeugt war, dass «der Erwachsene – wenigstens weitgehend – ein reifes und unabhängiges Wesen ist, das Kind ein unreifes und unselbständiges» (Freud 1927, S. 6, 7, 24). Im Gegensatz zu dieser resoluten ‹Pädagogisierung› der Kinderanalyse, die Anna Freud betrieb, ging ihre Rivalin Melanie Klein deutlich freudscher vor. Zwar bestritt auch Klein nicht, dass es «Unterschiede» zwischen «der frühkindlichen Psyche» und «der reiferen» gebe, sie behauptete aber, dass dank ihrer «Technik der Spielanalyse» Kinder wie Erwachsene analysiert werden könnten (Klein 1932, S. 19). Die «*analytische Situation* in der *Kinderanalyse*» weise zwar «ein durchaus abweichendes Gepräge» gegenüber der ‹erwachsenen› Analyse auf, sie sei aber «doch in beiden Fällen *wesensgleich*» (ebd., S. 24). Da Klein von einem «*Unterschied* der *Technik*, *nicht* des *Behandlungsprinzipes*» ausging, galten bei ihr «alle Kriterien des psychoanalytischen Verfahrens» auch für Kinder: Die Analytiker und Analytikerinnen sollten sich «*jeder nicht-analytischen*, also auch pädagogischen *Beeinflußung*, analog wie bei Erwachsenen», enthalten, «freundliche Zurückhaltung» üben, wobei sowohl «die Übertragungssituation» als auch der «Widerstand» analysiert werden (ebd., S. 24 f., 27, 30 Anm.). Im Gegensatz zu Anna Freud forderten die Kleinianer und Kleinianerinnen also gleiche analytische Rechte für Kinder wie für Erwachsene.

Eine «pädagogische und moralische Beeinflussung» lässt sich jedoch nicht nur bei Kinderanalysen anna-freudscher Provenienz beobachten (Klein 1932, S. 102), sondern zeitgleich auch in der sogenannten aktiven Therapie mit Erwachsenen, wie sie etwa Sándor Ferenczi und Otto Rank vertraten (Ferenczi/Rank 1924). Während ihr Vater davon nicht angetan war, lobte Anna Freud Ferenczis aktive Technik ausdrücklich (Freud 1927, S. 82 Anm.). Ebenso verwies etwa Hermine Hug-Hellmuth, eine weitere Pionierin der Kinderanalyse, zustimmend darauf: «Die Forderung einer ‹aktiven Therapie›, wie sie in der Analyse des Erwachsenen gestellt wird, hat auch in der Kinderanalyse ihre Bedeutung. Sicher ist es im späteren Verlauf der Behandlung bei einer ganzen Reihe von Analysanden angezeigt, ihnen kleine Aufgaben aufzutragen.» (Hug-Hellmuth 1921, S. 190) Das Wohlwollen, mit dem Hug-Hellmuth die aktive Technik beurteilte, lässt sich leicht erklären: Sie selbst war bei ihren Kinderanalysen sehr ‹aktiv›. Denn in der Analyse von Kindern wollte Hug-Hellmuth «auch moralische, ästhetische und soziale Werte» vermitteln. Dank «erzieherischer Führung» sollten die «jungen Menschen» in den Analysen «zu zielbewußten willenskräftigen Menschen erstarken»: Kinderanalysen seien «stets» «Erziehung» (Hug-Hellmuth 1921, S. 179). Dass Hug-Hellmuth von einer «heilerziehlichen Analyse» und einem «heilpädagogischen Analytiker» sprach, war daher nur konsequent (ebd.).

Ebenso schlüssig war es, dass Anna Freud in «einem Gespräch» die folgende «treffende Bemerkung» zu Ferenczi machte: «Sie behandeln ja Ihre Patienten, wie ich die Kinder in den Kinderanalysen.» (Ferenczi 1929/1964, S. 486) Ferenczi war hingerissen und hielt 1931 sogar einen «Festvortrag» zu Freuds 75. Geburtstag zu «Kinderanalysen mit Erwachsenen», über den sich der Jubilar wohl kaum gefreut haben dürfte. Denn Ferenczi warb für sein aktives «Verfahren», das «mit Recht eine Verzärtelung» genannt werden könne, da man «den Wünschen und Regungen» des «Analysanden» «soweit als irgend möglich» nachgebe, um «die infantilen Erlebnisse in versöhnlichem Sinne» lösen zu können (Ferenczi 1931/1964, S. 503): «Man verfährt […] etwa wie eine zärtliche Mutter, die abends nicht schlafen geht, ehe sie alle schwebenden kleinen und großen Sorgen, Ängste, bösen Absichten, Gewissensskrupel mit dem Kinde durchgesprochen und in beruhigendem Sinne erledigt hat.» (Ebd., S. 503 f.)[109]

Die «strenge und kühle», «intellektuelle», «altbewährte Versagungstechnik der Analyse» wurde also auch von der ‹aktiven› psychoanalytischen Pädagogik fast vollständig aufgegeben: Ebenso wie bei Ferenczi wurde auf ein «emotionelles, hypnotisch-suggestives Verhältnis» gesetzt (Ferenczi 1929/1964, S. 471, 480, 503). Die Geschichte dieser psychoanalytisch-pädagogischen emotionalen ‹Erwärmung› ist nun jedoch nicht nur aufschlussreich, weil sie zeigt, wie unfreudsch in der psychoanalytischen Pädagogik verfahren wurde und dass ihre Vertreter und Vertreterinnen sich dessen wohl bewusst waren, sondern weil sich daran auch ermessen lässt, mit welcher Selbstverständlichkeit und mit welcher Unverfrorenheit Schulkinder qua Gefühle gebessert werden sollten. Diese Bedenkenlosigkeit lässt sich bei genauerem Hinsehen leicht mit einem Blick in die Geschichte der Pädagogik erklären: Mit dem Vorsatz, Kinder durch Liebe im «gewünschten Sinne zu beeinflussen» und die Lehrkraft zu deren «Ideal» und «Ueber-Ich» zu erheben (Freud 1930, S. 83, 84), führte die psychoanalytische Pädagogik nämlich eine ehrwürdige Tradition fort. Eine solche pädagogische «Sprache des Herzens» entstand bereits am Ende des 17. Jahrhunderts in katholischen sowie in protestantischen Innerlichkeitsbewegungen (Osterwalder 2006) und prägte danach überhaupt – das 18. Jahrhundert bildet insgesamt eine neue Semantik der Liebe aus – die moderne Pädagogik. Ebenso wenig war an der psychoanalytischen Pädagogik neu, dass «Rat und Leitung in den Angelegenheiten des Lebens» entgegen Freuds Mahnung «ein integrierendes Stück» blieben (Freud 1917/1961, S. 450).

Diese ‹aktive› ‹Infantilisierung› und ‹Emotionalisierung› der psychoanalytischen Technik, welche die psychoanalytische Pädagogik, die aktive Therapie

109 Sándor Ferenczi experimentierte auch mit der «mutuellen Analyse»: Analytiker und Analysanden tauschen fortwährend ihre Rolle. Ein Patient verlangte daher, für seine Bemühungen bezahlt zu werden, was Ferenczi jedoch ablehnte (Ferenczi 1932/1988, S. 54, 90).

und gewisse Formen der Kinderanalyse ausmachte, prägte nach dem Zweiten Weltkrieg die Psychotherapie insgesamt. Einer der populären Vertreter eines solchen pädagogisch-psychotherapeutischen Ansatzes war neben Carl Rogers mit seiner «beträchtlich vereinfachten Freudschen Theorie» Erik H. Erikson, dessen *Childhood and Society* (1950) einen der «Wendepunkte für die Integration der Psychoanalyse in den Mainstream» darstellte: «Freuds fatalistischem Determinismus begegnete Erikson mit der optimistischen und voluntaristischen Prämisse, daß jede Krise dem Selbst die Möglichkeit gab, zu wachsen und die Welt zu meistern.» (Illouz 2011, S. 266, 267)[110] Erikson hatte Ende der Zwanzigerjahre in Wien in einer ‹psychoanalytischen› Schule mit Anna Freud zusammengearbeitet (Göppel 1991), wobei der «einzige formale Abschluss», den er just zu dieser Zeit erwarb, der als Montessoripädagoge war (Fees 2004, S. 291). Es ist überhaupt bemerkenswert, dass die meisten der bekannten psychoanalytischen Pädagogen und Pädagoginnen wie Aichhorn, Anna Freud, Hug-Hellmuth, Wolffheim oder Zulliger zunächst Pädagogen und Pädagoginnen waren und nicht etwa Ärzte und Ärztinnen. Ihre Ausbildung könnte zumindest teilweise erklären, weshalb sie Freuds Appell, das «Schicksal» der Analysanden und Analysandinnen nicht «zu formen» und ihnen keine «Ideale aufzudrängen», kaum vernahmen (Freud 1919/1955, S. 190). Während Freud von sich behauptete, nie «ein therapeutischer Enthusiast» gewesen zu sein (Freud 1933/1961, S. 163), blieb in der psychoanalytischen Pädagogik von dieser vorsichtigen, vornehmen Zurückhaltung nur wenig übrig.

Nur, worin bestanden eigentlich die Möglichkeiten einer psychoanalytischen Pädagogik jenseits einer psychoanalytischen Kur? Ein «Rückblick auf das erste halbe Jahrhundert psychoanalytischer Erziehungslehre» liess selbst bei Anna Freud «keinen Zweifel» am «unfertigen und widerspruchsvollen Charakter» dieser «Erziehungslehre» aufkommen (Freud 1965/1980, S. 2126). In ihrer *Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen* hatte Anna Freud schon 1930 hervorgehoben, dass es noch keine klaren «pädagogisch analytischen Vorschriften» gebe und die Psychoanalyse nicht angeben könne, «welche Erziehungsmittel die empfehlenswertesten wären» (Freud 1930, S. 90, 98). Einstweilen leiste die Psychoanalyse für die Pädagogik jedoch «schon dreierlei»: «Sie eignet sich zur Kritik der schon bestehenden Erziehungsformen. Als psychoanalytische Psychologie […] erweitert sie […] die Menschenkenntnis des Erziehers […]. Als eine Behandlungsmethode schließlich, als Kinderanalyse, bemüht sie sich, Schäden wieder auszubessern, die dem Kind während des Erziehungsprozesses zugefügt wurden.» (Ebd., S. 99) Wolffheim war schon zuvor zum selben Schluss gelangt: «Eine ‹psychoanalytische› Erziehungskunst gibt es noch nicht;

110 Zu Carl Rogers Pädagogik siehe Reichenbach/Dietschi 2013.

es ist noch alles im Werden begriffen, aber Anfänge, Versuche weisen neue Wege.» (Wolffheim 1925, S. 249) Auch Zulliger zufolge steckte die «Fruchtbarmachung der Freudschen Lehren für die Volksschulpädagogik» noch «in den Anfängen und muss erst ausprobiert werden» (Zulliger 1927, S. 4). Waren nach Freuds bekanntem «Scherzwort» Erziehen und Kurieren «unmögliche Berufe» (Freud 1925c/1963, S. 565), erwies sich deren versuchte Verbindung für viele psychoanalytische Pädagogen und Pädagoginnen schon am Ende der Zwanzigerjahre als noch weitaus ‹unmöglicher›. In der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* umriss Eduard Hitschmann 1927 diese psychoanalytisch-pädagogische Malaise: «Wenn Vertreter der psychoanalytischen Wissenschaft aufgefordert werden, zu Fragen der Erziehung oder sexuellen Aufklärung endgültig Stellung zu nehmen, so tun sie dies meist nur zögernd […]. Uns scheint es so schwierig, zu sagen, *was sein soll*, da wir doch erst daran sind, festzustellen, *was ist.*» (Hitschmann 1927, S. 199 f.) Fünf Jahre später betonte Alice Bálint, dass die «Untersuchung der Beziehung der Psychoanalyse zur Pädagogik» «keine leichte Aufgabe» sei: «Es ist sogar im Grunde genommen eine der kompliziertesten und am wenigsten gelösten Fragen der Psychoanalyse.» (Bálint 1932, S. 55) Ebenfalls 1932 schlug Fritz Redl, um Klarheit in der Frage zu gewinnen, die Unterscheidung zwischen «analytischer Pädagogik» und «analytischer *Erziehung*» vor. Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik liege «offensichtlich» darin, «dass aus ihren Ergebnissen eine Reihe von wertvollen Folgerungen für die pädagogischen Forschungsgebiete gezogen werden» könnten, so aus der Kenntnis des kindlichen Trieblebens, dem Verständnis der Verdrängung etc.: «In diesem Sinne *gibt* es also ohne Zweifel analytische Pädagogik.» Hingegen gebe es keine «pädagogische Erziehung», «ein solcher Begriff» enthalte «eine *contradictio in adjecto*»: «Was wir aber auf Grund solcher aus der Analyse gewonnener Einsichten pädagogisch *tun*, bleibt immer noch Erziehung im ganz gewöhnlichen Sinne. Mit Analyse hat das noch nichts zu tun.» (Redl 1932, S. 527, 528) Die «immer wieder nachweisbare verhängnisvolle, oft schwer pathogene Wirkung der Erziehung einerseits, die Unmöglichkeit, eine praktisch brauchbare psychoanalytische Pädagogik auszuarbeiten, andererseits» habe, wie Michael Bálint schliesslich 1939 diagnostizierte, zu «einer Art» pädagogische «Phobie» der Psychoanalyse geführt (Bálint 1939b, S. 426 f.). Wie ‹phobisch› die psychoanalytisch-pädagogische Zunft mittlerweile geworden war, zeigte sich auch 1937, als die zweite psychoanalytische «Vierländertagung» in Budapest stattfand: Ein «Symposion», das Anna Freud eröffnete, war der «*Revision der psychoanalytischen Pädagogik*» gewidmet (Bálint 1939a, S. 233, 234). Wie es in der Besprechung in der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* hiess, war «diese Tagung besonders bedeutungsvoll, weil hier zum ersten Mal ein Thema […] gewählt worden war, das direkt Fragen der psychoana-

lytischen Pädagogik zum Inhalt» hatte (Anonym 1937, S. 148). «[B]esonders bedeutungsvoll» war dieser erste psychoanalytisch-pädagogische Kongress jedoch auch deswegen, weil Bálint zufolge schon das Eröffnungsreferat zu einer ebenso klaren wie nüchternen Einschätzung gelangte, wie weit die Verbindung von Psychoanalyse und Pädagogik gediehen sei: «Der Vortrag Anna Freuds gipfelte in der Feststellung, daß wir, nach Jahren intensivster Arbeit, geleistet durch eine ausgewählte Schar unserer besten Kräfte, wenigstens bestimmt wissen, daß es noch keine praktisch brauchbare psychoanalytische Pädagogik gibt.» (Bálint 1939b, S. 424)

Dass psychoanalytische Pädagogik nicht bedeute, dass der Pädagoge «beständig an seinen Zöglingen herumanalysiere», bekräftigte Zulliger schon 1921 in *Psychanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis*. Zulliger zufolge werde die Lehrkraft «nur sehr selten oder vielleicht überhaupt nie selber analysieren». Der «Gewinn», den die Lehrperson «aus dem Studium der Psychoanalyse» ziehen könne, bestehe lediglich im «*vertieften Verständnis der Kinderseele*»: Sie würde die «Geisteswelt der Kinder *anders beurteilen* und sich darum auch *anders dagegen verhalten*». Die Lehrkräfte würden ausserdem seelische Erkrankungen erkennen. Dank ihres «Wissens» könnten sie die Eltern auf eine «ernste seelische Störung» aufmerksam machen und sie veranlassen, «die Hilfe eines kundigen Arztes in Anspruch zu nehmen» (Zulliger 1921, S. 2). Meng – einer der Begründer der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* – behauptete, dass «bis zur Ära der Psychoanalyse» «Kinderneurosen» «übersehen oder als ‹Unarten› aufgefasst und dementsprechend bekämpft» worden seien. Statt «*moralischer Verurteilung*», «*der bloßen Annahme eines schlechten Willens*», «*schlechter Erbanlage und Degeneration*» fördere Psychoanalyse sowohl das «Verständnis» und den geschickteren Umgang mit solchen Neurosen als sie auch «in besonders schweren Fällen» dank ihrer «neuen Art von Therapie» Heilung verspreche (Meng 1936, S. 20, 21). Aus diesem Grund bestand der grösste Teil der Abhandlungen zur psychoanalytischen Pädagogik auch entweder in der Schilderung von Einzelfällen oder in allgemeinen Darstellungen der freudschen Theorie. Schon als Pfisters *Die psychanalytische Methode* 1913 als erster Band der Reihe «Pädagogium» erschien, wurde in einer Besprechung gefragt: «Doch wie steht es mit der *Praxis des pädanalytischen Heilverfahrens*? – Die vielgepriesene neue ‹Erziehungsmethode› ist nämlich im Grunde nur ein Heilverfahren. Üble Gewohnheiten, nervöse Tics, Angstzustände und ähnliches will sie beseitigen. Was für die normale Erziehung von Pfister versprochen wird, ist kaum der Rede wert.» (Lindworsky 1915, S. 277)

Dass die «bisherige Erfahrung in der Anwendung der Ergebnisse der Neurosenanalyse auf die Pädagogik» zur «größten Vorsicht» mahne (Eidelberg 1939, S. 290), war in den Zwanzigerjahren keineswegs eine marginale, häretische An-

sicht, sondern erhielt die höchsten Wiener Weihen. Denn selbst Freud warnte: «Die Psychoanalyse des Kindes kann von der Erziehung als Hilfsmittel herangezogen werden. Aber sie ist nicht dazu geeignet, an ihre Stelle zu treten.» (Freud 1925c/1963, S. 566) Wie die *Protokolle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung* zeigen, war Freud schon lange dieser Ansicht. Im Protokoll des «Vortragsabend» vom 15. Dezember 1909 heisst es: «Prof. FREUD betont, daß er es immer möglichst vermieden habe, aus unseren Erkenntnissen Schlüsse oder gar Vorschriften für die Erziehung zu schöpfen.» (Nunberg/Federn 1977, S. 324) Die Lücke, die dadurch entstand, dass keine konkreten pädagogisch-psychoanalytischen Rezepte existierten, wurde in den Zwanzigerjahren meistens durch reformpädagogische Rhetorik und Methodik gestopft: Man propagierte Montessori, Gesamtunterricht oder richtete Schulgemeinden ein. In Bernfelds Kinderheim Baumgarten spielte Freud, wenn es um die Praxis ging, keine Rolle: «Wir waren bemüht, in Kindergarten, Schule und Heimleben die Erziehungsideen und Unterrichtsgrundsätze Maria Montessoris, Berthold Ottos und Gustav Wynekens zu einer lebendigen Synthese» zu bringen (Bernfeld 1921/1996, S. 9). Psychoanalyse sollte Teil der «neuen Schule» sein, die, statt Zwang auszuüben, dem Kind Freiheit schenke und auf «Kameradschaft von Erzieher und Kind» beruhe. Psychoanalyse konnte so Teil jener internationalen «Bewegungen» werden, die «unabhängig voneinander in vielen Kulturländern» entstanden seien und «z. B. die Erziehung nach Fröbel, nach Montessori, die freie Schulgemeinde, die Werkschule usw.» umfassten (Meng 1926, S. 129, 130). Zulliger wies ganz unverhohlen darauf hin, dass in seinem Unterricht keine direkte «Auswirkung der ‹psychoanalytischen Pädagogik›» zu bestaunen sei: Die Besucher und Besucherinnen hätten ihre «Enttäuschung kaum verbergen» können. So habe etwa eine schwedische Lehrerin, die bei ihm hospitierte, festgestellt, dass Zulliger viel «Gemeinschaftsarbeit» machen lasse und ein «ungezwungener Ton» in der Klasse herrsche, woran jedoch «nicht die Psychoanalyse schuld zu sein» brauche: «Solche Resultate sind wirklich mager. Ich kann nichts dafür, dass man die Wirkungen meiner speziellen psychoanalytischen Bemühungen in der Klasse nicht augenfälliger sieht.» (Zulliger 1936, S. 345) Auch an der Wiener Burlingham-Rosenfeld Schule gab es «keine spezifische, dem ‹setting Klassenzimmer› angepasste ‹Technik› der Psychoanalyse. Es wurden im Unterricht nicht etwa die Beiträge der Schüler analytisch gedeutet», sondern es wurde Reformpädagogik betrieben. So kamen etwa «an das Vorbild der ‹project method›, wie sie von den Vertretern der ‹progressive education› in den USA propagiert wurde», angelehnte Unterrichtsmethoden zum Einsatz (Göppel 1991, S. 420, 424). Die Schule, die von rund zwanzig Schülern besucht wurde – darunter Freuds Enkel –, war von Anna Freud und Dorothy Burlingham gegründet worden. In ihren Erinnerungen an die Schule betonen Erik

Erikson und seine Frau, die beide dort unterrichtet hatten, wie Zulliger, dass der Unterricht von einem «casual observer» nie als psychoanalytisch wahrgenommen worden wäre: «‹In what respect, then, was this a ‹psychoanalytical school›? One was aware of some of the children's near-daily appointments.» Dass die Schule «quite obviously psychoanalytically oriented» war, zeigte sich daran, dass die Schüler und Schülerinnen sowie ihre Lehrer und Lehrerinnen sich Analysen unterzogen: «[T]here was hardly any clinical talk, and certainly no individual interpretation.» (Erikson/Erikson 1980/1987, S. 4, 5)
In der psychoanalytischen Pädagogik machte sich also Ende der Zwanzigerjahre eine ähnliche Ernüchterung wie in der zur selben Zeit entstandenen Pädologie, pädagogischen Psychologie und experimentellen Pädagogik breit: Es wurde offensichtlich, dass die grosse Masse der bruchstückhaften und häufig widersprüchlichen Resultate die anfänglich gehegte Hoffnung nicht zu erfüllen vermochte, wissenschaftlich eine Erziehungslehre zu begründen.[111] Dass die ‹Nachfolgezeitschrift› der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 1945 nur noch schlicht *The Psychoanalytic Study of the Child* hiess, war also nur schlüssig. In ihrer ersten Nummer bemerkte übrigens Willie Hoffer, der in Bernfelds Baumgarten mitgearbeitet hatte: «[I]t would be a mistake to assume that the relation between psychoanalysis and education has developed beyond its infancy» (Hoffer 1945, S. 293). Vermutlich wäre es für die psychoanalytische Pädagogik nur ein schwacher Trost gewesen, aber mit ihren Schwierigkeiten, eine therapeutische Pädagogik zu entwickeln, war sie nicht allein. Auch die Heilpädagogik tat sich schwer damit. Am Beispiel der sogenannten Basler Beobachtungsklassen für psychopathische Kinder lässt sich gut studieren, weshalb und wozu die Klassen überhaupt eröffnet wurden (Kapitel 2.4.1) und was in den Klassen geschah: Wie sollte den Kindern geholfen werden (Kapitel 2.4.2)?

2.4 Die «Kuranstalt» Basler Beobachtungsklasse

2.4.1 Eröffnung der Basler Beobachtungsklassen für «psychopathische Kinder»

Das neue Basler Schulgesetz 1929 hatte «langer Vorbereitungsjahre bedurft» und die «parlamentarische Verabschiedung des Gesetztes» hatte sich hingezogen. Immerhin hatte das Erziehungsdepartement schon 1920 einen «fertigen Entwurf» präsentiert (Hauser 1930, S. V). Offiziell verfolgte das neue Gesetz zwei «Reformen». Zum einen wurden, wie der Vorsteher des Erziehungsdepar-

111 Siehe zum Beispiel Benetka 2004; Criblez 2010; Depaepe 1993, S. 128, 220 f., 284, 309.

tements Hauser hervorhob, «durchgreifende organisatorische Aenderungen» vorgenommen (Hauser 1930, S. V), die in so unterschiedlichen Massnahmen bestanden wie der Einführung neuer ‹Sorten› von Gymnasien (Gymnasium mit einem Schwerpunkt in modernen Sprachen, einem in Mathematik und Naturwissenschaften) oder der Schaffung obligatorischer «Fortbildungskurse für schulentlassene Jugendliche, die noch keine Lehre» begonnen hatten (Stirnimann 2000, S. 390). Zum anderen trieb das neue Gesetz den «Ausbau der sozialen und hygienischen Einrichtungen» voran (Hauser 1930, S. V), der ebenfalls ganz unterschiedliche Neuerungen mit sich brachte. Unter anderem wurden die «Fürsorge für Anormale» sowie «Wohlfahrtseinrichtungen» gefördert, «die für Gesundheit, Ernährung, Kleidung, Beschäftigung und Bewahrung der schulpflichtigen Jugend» sorgten, die «Lehrerinnen und Lehrer aller Schulen» wurden zur «Bekämpfung der gesundheitlichen Schädigungen, denen die Schuljugend ausgesetzt ist», verpflichtet, dem «Hauptschularzt» konnte «ein Schulpsychologe (Leiter der Erziehungsberatungsstelle) unterstellt werden», ein «Schulfürsorgeamt» wurde geschaffen (Anonym 1929/1939, §§ 64, 140, 141, 147, 148).

Mit der Verabschiedung dieser mannigfaltigen «Reformen» ging eine weitere aufschlussreiche «soziale und hygienische» Neuerung im Basler Schulsystem einher, nämlich die Schaffung sogenannter Beobachtungsklassen für – wie sie anfänglich bezeichnet wurden – «psychopathische Kinder» (Probst 1960, S. 6).[112] Dass 1929 der «Versuch» unternommen werden konnte, für «fehlentwickelte Kinder» «in den Rahmen der Schulorganisation eine Hilfsinstitution einzubauen» (ebd., S. 8), hing auch mit der 1928 vorgenommenen «Reorganisation» des schulärztlichen Dienstes zusammen (vgl. Kapitel 2.1.1). 1929 wurde die erste Beobachtungsklasse für das erste bis vierte Schuljahr der Mädchenprimarschule eröffnet, ein Jahr später der «Ausbau» für die oberen Stufen (fünftes bis achtes Schuljahr) beschlossen und auch Schüler aufgenommen (Walther 1937, S. 50). Während die 1888 eingeführten «Hilfsklassen» von Schulkindern besucht werden sollten, «die infolge geistiger Rückständigkeit einer besonderen individuellen Behandlung» bedurften (Anonym 1929/1939, § 23), wurden die Beobachtungsklassen rund vierzig Jahre später für Schüler und Schülerinnen geschaffen, die wegen sozialer und psychischer «Rückständigkeit» auffielen. So sollten Kinder in die Beobachtungsklassen «eingewiesen» werden, die «von normaler intellektueller Begabung» seien, jedoch «sich sozial nicht anpassen» könnten: Sie fielen durch ihr «aufgeregtes Wesen», ihre «fortgesetzte Unbotmässigkeit», die «den Unterricht störe[]», «oder durch andere

112 Zur Geschichte der Diagnose siehe Balcar 2018, S. 84–102; Boetsch 2008; Eghigian 2015; Germann 2016; Rose et al. 2016, S. 26–68, 104–119.

aussergewöhnliche Züge» auf.[113] Dem Basler Schulpsychologen zufolge sollten etwa «*Gehemmte, Aengstliche*», «*Undisziplinierte, Konzentrationsschwache*», «*chronische Schulschwänzer*», «*Widerspenstige und Trotzige*» die neuen Klassen besuchen (Probst 1937/1938, S. 254). In den Klassen wurden «eingehende Beobachtungskontrollen» durch die Lehrpersonen durchgeführt, zuvor waren «psychiatrische Untersuchungen» durch die Schulärzte vorgenommen worden, es gab zudem «allwöchentliche Besuche durch den Schulpsychologen»,[114] «der die unterrichtlichen und erzieherischen Maßnahmen mit den Lehrkräften» besprach «und in zweifelhaften Fällen Nachuntersuchungen» durchführte (Probst 1930, S. 254). Besprechungen zwischen den Lehrpersonen und dem Schularzt fanden alle zwei Wochen statt, ab 1932 wurden die Zusammenkünfte auf die gemeinsame Bitte der Lehrkräfte und des Schularztes hin wöchentlich abgehalten:[115] Zuvor waren «immer nur die allerdringendsten Fälle zur Besprechung gelang[t]».[116]

Das Vorbild für die Basler Beobachtungsklasse waren die Zürcher Klassen gleichen Namens, die 1926 eingeführt worden waren.[117] Die zukünftige Lehrerin der Basler Beobachtungsklasse hatte die Zürcher Klassen besucht, um «einen Einblick» «in die Organisation und das Wesen» der Klassen zu gewinnen.[118] Wie der Basler Schulpsychologe Probst unterstrich, hatte man jedoch nicht nur in Zürich, sondern auch in anderen grösseren Städten wie Berlin oder Frankfurt Klassen für Kinder eingerichtet, «die trotz normaler intellektueller Begabung grosse Schwierigkeiten bereiten».[119] Anfang Januar 1929 schickte Schularzt Villiger verschiedene Unterlagen – wie den Bericht der Lehrerin, welche die Zürcher Klassen besucht hatte – an seinen Kollegen Christoffel. Der Schulpsychiater machte mehrere Anregungen, brachte verschiedene Einwände vor und hielt auch sonst nicht mit «kritischen Bemerkungen» zurück. So zweifelte der Psychiater etwa auch an Probsts Fähigkeiten: «Der *Schulpsychologe* selbst ist leider nicht ganz das, was seine Berufsbezeichnung sagt. Jedenfalls bietet der Besuch einiger psychotechnischer Institute im Verlaufe weniger Monate zusammen mit der vorhergehenden Ausbildung als Mittellehrer nicht diejenigen Grundlagen, welche für psychopathische und neurotische Störungen in

113 StABS, B 100, Probst, Jahresbericht der Erziehungsberatungsstelle 1929, S. 2.
114 Ebd.
115 StABS, B 108.1, Vorsteher des Erziehungsdepartements Hauser an Hauptschularzt Wild, 15. Januar 1932.
116 StABS, B 108.1, Lehrerin M. R. an Wild, 7. Januar 1932.
117 Zur Geschichte der Zürcher Beobachtungsklassen siehe Lenke 1990; Wyrsch-Ineichen 1981.
118 StABS, B 108.1, Bericht der Lehrerin M. R. an Inspektor Gysin, 3. Dezember 1928, S. 3.
119 StABS, B 108.1, Probst an das Erziehungsdepartement, 21. Dezember 1928, S. 1, 2.

Betracht kommen.»[120] Obwohl Christoffel der Meinung war, dass das «Projekt» noch «zu wenig durchgearbeitet» sei, und nichts davon hielt, eine «möglichst rasche Einrichtung einer B[eobachtungs-]K[lasse] nach Zürcher Muster» vorzunehmen, stand er der «Institution» «durchaus sympathisch gegenüber» und teilte im Prinzip Villigers «Standpunkt». Trotzdem «dürfte es doch ausgeschlossen sein, die nötigen Vorarbeiten auf Beginn des Schuljahres 1929/30 abzuschliessen»,[121] das «in der zweiten Hälfte des Monats April» begann (Anonym 1929/1939, § 67). Aber das war genau das, was geschah.

Der Vorsteher des Erziehungsdepartements Hauser lud die beiden Schulärzte, den Schulpsychologen sowie die Inspektoren der Mädchen- und der Knabenprimarschule Gysin und Holzach zu einer «Aussprache» Ende Januar über die «Frage der *Einführung einer Beobachtungsklasse*» ein,[122] bei der die Einrichtung der neuen Klasse dann auch beschlossen wurde: «Wir glauben, dass die in dieser Konferenz gefassten Beschlüsse dazu geeignet sind, wiederum einen guten Schritt auf dem Gebiete der Fürsorge für das heranwachsende Kind vorwärts zu kommen.»[123] Es sollte ein einjähriger «Versuch» unternommen werden, «für die Organisation und den Betrieb der Beobachtungsklasse» sollten «grundsätzlich die Vorschriften […] der Hilfsklassen und der Schwerhörigenschule massgebend sein». Dabei sollte die «Aufnahme» «nicht durch Zwang, sondern nur im Einverständnis mit den Eltern erfolgen» und die Klasse «unter der regelmässigen Kontrolle des Schularztes, des Psychiaters und des Schulpsychologen stehen».[124] Der «Versuch» dauerte länger: Erst dreissig Jahre später wurde die «Legalisierung der Beobachtungsklassen» vorgenommen und das Schulgesetz geändert (Anonym 1958a; Anonym 1958b).

Bereits im Februar 1929 wurde der «Lehrerschaft der Primarschulen» mitgeteilt, dass im neuen Schuljahr eine Beobachtungsklasse eingerichtet werde. Die neue Klasse sollte von Kindern besucht werden, «die trotz normaler intellektueller Begabung grosse Schwierigkeiten bereiten. Es sind jene Kinder, die durch ihr *zerfahrenes Wesen* und durch ihr *asoziales Verhalten*» auffielen: «Im Verlaufe einiger Schulwochen (ev. innerhalb 1 Jahres) soll es sich zeigen, ob ein Kind wieder in seine Klasse zurück versetzt werden kann, oder ob es in eine Heilanstalt gehört.»[125] Wie in einem Zirkular 1930 betont wurde, sollten die Beobachtungsklassen «*keine Sonderschulen* werden. Die Kinder werden zu einer ‹Kur› aufgenommen und gehen in der Regel nach höchstens einjähriger

120 StABS, B 108.1, Christoffel an Villiger, 15. Januar 1929, S. 2.
121 Ebd., S. 2, 3.
122 StABS, B 108.1, Einladung von Hauser, 18. Januar 1929.
123 StABS, B 108.1, Hauser an Villiger, 23. Januar 1929, S. [1].
124 Ebd.
125 StABS, B 108.1, Schulinspektorate an die Lehrerschaft der Primarschulen, 16. Februar 1929.

Behandlung *in die Normalklasse zurück*.»[126] Auch der *Verwaltungs-Bericht des Regierungsrates* hob hervor, dass nach «Verlauf einiger Monate, eventuell innerhalb eines Jahres eine Beobachtung und geeignete Behandlung ergeben» sollten, «ob ein Kind gebessert wieder in seine Klasse […] zurückversetzt werden» könne (Anonym 1929, S. 46). 1930 verfügte der Vorsteher des Erziehungsdepartements, dass im nächsten Schuljahr weitere Beobachtungsklassen in der Primar- und für der Sekundarschule eröffnet würden.[127] Wie der Schularzt und der Schulpsychologe sprach sich auch der Inspektor der Mädchenschule Gysin für den «Ausbau» aus. Er hielt ihn «grundsätzlich» «für notwendig im Sinne einer Ergänzung nach oben»: «Die gemachten Versuche und Erfahrungen mit den Beobachtungsklassen des Frl. R. und namentlich die, wenn auch bescheidenen Erfolge ermutigen durchaus zur Weiterführung u. zur Ergänzung der Einrichtung. Unsere Normalklassen weisen mehr Kinder auf, als man auf den ersten Blick glaubt, die infolge Verwahrlosung, neurotischen Erscheinungen oder einer psychopathischen Konstitution alle Merkmale und Schwierigkeiten einer Schwererziehbarkeit zeigen.»[128] Der Schulpsychologe sollte daher «raschestens» «in den Schulen Umschau nach Schülern und Schülerinnen» halten, «die sich zur Aufnahme in die Beobachtungsklasse empfehlen».[129]

Mit der Eröffnung der neuen Klassen befand sich Basel im Einklang mit den internationalen Entwicklungen. Denn um 1900 setzte sich, wie etwa Alfred Binets und Théodore Simons einflussreiche Untersuchung *Les Enfants anormaux* zeigt, die Unterscheidung von zwei ‹Gruppen› von geistig anormalen Schulkindern durch, nämlich die, deren Intelligenz zurückgeblieben sei («les arriérés de l'intelligence») – für sie wurden die Hilfsklassen anfänglich geschaffen –, und die, die bei normaler Intelligenz eine ausgesprochene charakterliche Anomalie aufwiesen («une anomalie bien tranchée du caractère») (Binet/Simon 1907a, S. 24), also die «instables, terme médical auquel correspond l'expression plus scolaire d'*indisciplinés*» (ebd.).[130] Die Basler Beobachtungsklassen waren wie die 1926 eingeführten Berliner «E-Klassen», die «Erziehungsklassen […] für schwererziehbare Kinder» (Fuchs 1930), ein Versuch, diese zweite ‹Gruppe› in eigenen Klassen zu ‹behandeln› (ebd., S. 54–61). Die Klassen waren «ihrer Aufgabe gemäß eine ‹Kuranstalt›» (Probst 1930, S. 254): Nur welche Therapien wurden im Sanatorium ‹Beobachtungsklasse› eigentlich durchgeführt?

126 StABS, B 108.1, Probst an die Klassenlehrer und -lehrerinnen, 20. Februar 1930.
127 StABS, B 108.1, Hauser an das Inspektorat der Mädchenprimarschule, den Schularzt und den Schulpsychologen, 8. Februar 1930.
128 StABS, B 108.1, Gysin an das Erziehungsdepartement, 28. Januar 1930, S. 1.
129 Ebd., S. 2.
130 Villiger übersetzte «instables» mit «die Unbeständigen, Unberechenbaren, Augenblicksmenschen» (Villiger 1917, S. 59).

2.4.2 Beobachtungsklasse als Klinik

Im Frühling 1936 soll sich die folgende Unterhaltung zwischen zwei Schulkindern zugetragen haben. Auf die Frage, ob sie gern bei ihrer Lehrerin zur Schule ginge, antwortete die Schülerin B.: «Natürlich!» Auf die Nachfrage «Warum?» erwiderte sie: «Weil sie so gescheit ist!» Der Schüler A. habe ihr daraufhin «etwas verächtlich» entgegnet: «‹Pah, das müssen alle Lehrer sein! Unserer ist gerade so gescheit wie deine Lehrerin!› – B.: ‹Das vielleicht schon! Aber Kranke gesund machen, das können die Anderen alle nicht, das kann nur mein Fräulein!›»[131] Die siebenjährige Schülerin besuchte seit Herbst 1935 die Beobachtungsklasse.[132] Sie war «ein nervöses Kind» und litt unter «Angstgefühlen»: «Sie wollte überhaupt nicht mehr zur Schule gehen und namentlich keine Aufgaben mehr machen.» Sowohl für ihre Nervosität als auch für ihre Ängstlichkeit gab es durchaus gute Gründe. Weil sie sich «zahlreichen Operationen» hatte unterziehen müssen, hatte die Schülerin «Schwierigkeiten mit dem Nachholen des Schulpensums». «Erst vor 14 Tagen ist der 12. operative Eingriff (Rachenoperation) vorgenommen worden», meldeten die Schulärzte im Oktober 1935 dem Rektorat:[133] Die «[n]ormal begabte» Schülerin litt an «Kehlkopfpolypen» und sprach «stets zwischen Heiserkeit + Flüsterton».[134] Ihre neue Lehrerin setzte sich daher mit dem Direktor der Basler Universitätsklinik für Ohren-, Nasen- und Halskrankheiten Ernst Oppikofer in Verbindung, «um zu erfahren, ob mit Sprechübungen B. zum stimmhaften Sprechen zu bringen sei». Oppikofer empfahl Übungen, die Lehrerin begann mit ihrer Schülerin auch zu singen.[135] Nach einer weiteren Operation und weiteren Übungen war die Stimme der Schülerin «so klar und gut geworden, wie sie noch nie war».[136] Da die Lehrerin «die Frage beschäftigt[e], ob mit einer anderen Methode oder durch jemand anderes B. im Sprechen [noch] besser gefördert werden könnte», konsultierte sie im Herbst 1936 einen «bekannten Spezialisten» in Zürich.[137] Es erstaunt also kaum, dass just diese Schülerin davon sprach, dass ihre «gescheite» Lehrerin «Kranke gesund machen» könne.

131 StABS, B 108.2, Dossier B. von A., Beobachtungsbogen, Eintrag 28. März 1936.
132 Die Schülerin blieb bis Frühling 1938 in der Beobachtungsklasse, danach besuchte sie wieder eine Regelklasse.
133 StABS, B 108.2, Dossier B. von A., Brief der Schulärzte Carl Brugger und Otto Wild an das Rektorat der Mädchenprimar- und -sekundarschule, 30. Oktober 1935.
134 StABS, B 108.2, Dossier B. von A., Test nach Binet-Simon, 21. März 1936.
135 StABS, B 108.2, Dossier B. von A., Beobachtungsbogen, Einträge 15. Dezember 1935, 18., 29. Januar, 12. Februar 1936.
136 StABS, B 108.2, Dossier B. von A., Beobachtungsbogen, Eintrag 30. April 1936.
137 StABS, B 108.2, Dossier B. von A., Beobachtungsbogen, Eintrag 3. Oktober 1936.

Während die Lehrerin wegen der Stimme der Schülerin verschiedene Experten zurate zog, spezielle Übungen machte und durch die Schweiz reiste, scheint sie nichts Ähnliches unternommen zu haben, um die Schülerin von ihrer Nervosität und Ängstlichkeit zu heilen. Weder besprach sie den Fall mit Spezialisten noch wandte sie besondere Methoden an. Eine durchaus einleuchtende Erklärung wäre, dass die Lehrerin annahm, dass die nervöse Furcht der Schülerin durch die zahlreichen Operationen, die Beeinträchtigung der Stimme und das Versäumen des Schulstoffes ausgelöst worden sei. Eine solche Annahme hätte auch der Diagnose der Schulärzte entsprochen, die davon ausgingen, dass die Schülerin durch besondere «Umstände in einen nervösen Zustand geraten» sei.[138] Was machte man jedoch in den Beobachtungsklassen, wenn sich keine eindeutige physischen Beeinträchtigungen und keine klaren Ätiologien finden liessen?

Im Basler Staatsarchiv werden Akten aus den Beobachtungsklassen aufbewahrt, die in den Dreissiger- und Vierzigerjahren angelegt worden sind. Die darin enthaltenen «Beobachtungshefte» (Probst 1937/1938, S. 254), die von den Lehrkräften der Klassen geführt wurden, geben einen Einblick in die Kuranstalt Beobachtungsklasse. Für die Arbeit wurden als Stichprobe die Dossiers der Schulkinder mit Nachnamen von A bis D ausgewertet. Es handelt sich um 69 Akten. Die Konvolute enthalten fast immer einen «Antrag auf Sonderschulung», der auch die Diagnose des Schularztes enthält, einen «Test nach Binet-Simon», äusserst selten einen «Form-Deutversuch nach Rorschach», meistens Zeichnungen, Rechnungen und Diktate sowie eben die «Beobachtungsbogen» (Probst 1930, S. 254), in denen die Lehrpersonen in unregelmässigen Abständen Einträge machten. Im Durchschnitt waren die Kinder der Stichprobe um die neun Jahre alt, traten 1940 ein und hatten einen IQ von 85. In der Beobachtungsklasse verblieben sie rund 1 1/3 Jahre. Die Verteilung der Geschlechter in den Klassen entspricht nicht der, die in Schweizer Spezialklassen üblich war: 60 % waren Mädchen (vgl. Kapitel 2.1.1). Häufiger verwendete Diagnosen waren «Debilität» (13 %), «Neuropathie» (8 %), «Psychopathie» (8 %), «Nervosität» (4 %), es wurden jedoch etwa auch «Konzentrationsschwäche», «schwache Intelligenz, schwieriger Charakter», «Ruhestörer» oder «Schulschwierigkeiten» genannt.

Aufschlussreich für die Frage, was nun in den Klassen eigentlich geschah, ist der Fall des neunjährigen A. B. «Um die Frage zu entscheiden, ob es sich bei dem niedrigen Intelligenzquotienten von 0,78 um eine Debilität oder lediglich um eine Spätentwicklung handelt», beantragte der Schularzt im Frühling 1938 die Versetzung in die Beobachtungsklasse.[139] A. B. sei «immer sauber und

138 StABS, B 108.2, Dossier B. von A., Brief der Schulärzte Brugger und Wild an das Rektorat der Mädchenprimar- und -sekundarschule, 30. Oktober 1935.

139 StABS, B 108.2, Dossier A. B., Hauptschularzt Wild an das Rektorat der Mädchenprimar- und -sekundarschule, 16. April 1938.

still», spreche selten, notierte seine neue Lehrerin, die auch die Schülerin mit Kehlkopfpolypen B. von A. unterrichtete. Der Knabe interessiere sich weder für die Schule noch für die anderen Schüler und Schülerinnen.[140] Die Lehrerin kannte die Familie, die «schon in grosser Not» gewesen sei, recht gut: Ein Bruder und eine Schwester A.s hatten ebenfalls schon die Beobachtungsklasse besucht.[141] A. B. war während zweier Monate in der Beobachtungsklasse, seine «Leistungen sind etwas besser geworden. Im Übrigen ist alles beim alten. Er arbeitet nicht mit und interessiert sich für nichts.»[142] Der Schüler wurde in die zweite Klasse zurückversetzt. Ende 1938 besuchte der Schüler erneut die Beobachtungsklasse, dieses Mal blieb er 16 Monate. Er zeichnete gern und gut: «Im Gegensatz zu dieser Frühreife im Zeichnen steht seine übrige Entwicklung, die entschieden um ein paar Jahre zurückgeblieben ist.»[143] Der Schüler kam oft zu spät oder überhaupt nicht zur Schule. Die Eltern wurden daher gebeten, ihren Sohn aus der Beobachtungsklasse zu nehmen, «da es zwecklos sei, ihn in einer Sonderklasse zu haben, wenn die Eltern nicht gewillt seien, die Schule ernsthaft und wirksam zu unterstützen»: «Seither geht alles wie am Schnürchen.»[144] Anfang 1940 stellte die Lehrerin «Fortschritte» fest, A. B. war «fleissig»: «Die Besserung hält an. Alles in Ordnung.»[145]

Was der Besuch der Beobachtungsklasse bedeutete, lässt sich auch gut an einem zweiten Fall, dem der Schülerin H. B., studieren. Die fast zehnjährige, «zaghafte, ängstliche, gehemmte» H. B. litt, so die Diagnose des Schularztes, an «Neuropathie», sie sei «psychisch labil». Der «Binet-Quotient» betrug 0,85.[146] Der Lehrerin zufolge, die auch B. von A. und A. B. unterrichtete, war das Mädchen «ausgelassen», etwas «reizbar», es «schwindelt[e]» gelegentlich, rechnete schlecht.[147] Die Mutter arbeitete zu Hause mit ihrer Tochter: H. B. «hat nun viel eingeholt. Die Leistungen sind allgemein besser geworden. H. ist lernfreudiger. – Lieb, verträglich.»[148] Nur schien es sich um ein Strohfeuer gehandelt zu haben, denn die Schülerin arbeitete danach wieder «oberflächlich»,[149] war unaufmerksam und schwänzte den Religionsunterricht. Die Mutter habe die Lehrerin «während 30 Min. nicht zu Worte kommen» lassen, sie stellte in Abrede, dass die Schülerin den Religionsunterricht nicht besuche. Als die

140 StABS, B 108.2, Dossier A. B., Beobachtungsbogen, Eintrag 6. Mai 1938.
141 StABS, B 108.2, Dossier A. B., Beobachtungsbogen, Eintrag 1. Juni 1938.
142 StABS, B 108.2, Dossier A. B., Beobachtungsbogen, Eintrag 26. Juni 1938.
143 StABS, B 108.2, Dossier A. B., Beobachtungsbogen, Eintrag November 1938.
144 StABS, B 108.2, Dossier A. B., Beobachtungsbogen, Eintrag 6. Dezember 1939.
145 StABS, B 108.2, Dossier A. B., Beobachtungsbogen, Einträge 18. Januar und 28. Februar 1940.
146 StABS, B 108.2, Dossier, H. B., Antrag auf Sonderschulung, 13. Februar 1938.
147 StABS, B 108.2, Dossier, H. B., Beobachtungsbogen, Eintrag 24. Mai 1939.
148 StABS, B 108.2, Dossier, H. B., Beobachtungsbogen, Eintrag 31. Oktober 1939.
149 StABS, B 108.2, Dossier, H. B., Beobachtungsbogen, Eintrag 20. März 1940.

Lehrerin der Mutter erzählte, dass ihre Tochter abschreibe, schrie die Mutter die Lehrerin an: «Das ist nicht wahr, das ist nicht wahr! Das tut H. nicht!»[150] Nach fast einem Jahr in der Beobachtungsklasse wurde die Schülerin in die Sekundarschule versetzt.[151]

Was an diesen beiden Fällen und überhaupt bei der Auswertung der Beobachtungsbogen auffällt, ist, dass die Lehrkräfte vor allem moralische, pädagogische und nicht etwa medizinische Schwierigkeiten erörterten: Wie sind die schulischen Leistungen, wie ist das Verhalten – auch das der Eltern? Der basale Code, der zur Anwendung kam, war: arbeitet besser/schlechter, verhält sich besser/schlechter. So heisst es etwa: «T. ist sehr schwach begabt. Aber er arbeitet sauber und mit Eifer. Er ist flink und überall zur Hand, wo es etwas zu helfen gibt.»[152] Oder aber L. B. «ist eine schwache Schülerin, dazu kommt noch ein Mangel an Konzentrationsfähigkeit und ein ganz beträchtlicher Teil von Faulheit und Liederlichkeit».[153] In den ausgewerteten «Personalbogen» (Gysin 1930b, S. 92) finden sich keine spektakulären Heilerfolge, keine Hinweise auf Medikamente, Therapien oder auf eine auf spezifische Störungen angepasste Pädagogik. So benutzten die Lehrpersonen in den allermeisten Fällen auch keine medizinischen Begründungen – weder physische noch psychische –, um das Verhalten der Schulkinder zu erklären, und sie verwendeten auch nur äusserst selten Fachausdrücke. Auch die Diagnosen der Schulärzte scheinen für ihre Arbeit keine Bedeutung gehabt zu haben. Wenn überhaupt, waren es die Eltern, die etwa behaupteten, ihre Kinder seien «hysterisch».[154] Dass auffälliges Verhalten psychopathologisch nicht weiter gedeutet wurde, führt eindrücklich der folgende Eintrag über einen Schüler vor Augen, über den es bloss hiess: «Er lag in der Bank und zernagte die Haut neben den Fingernägeln, bis er blutete. Beim Beissen hat er seinen seltsam nach innen gewendeten Blick. Die zernagten Stellen heilen übrigens seit Jahren nicht zu, da sie H. immer wieder aufreisst und zernagt.»[155]

Auch Besprechungen mit dem Schularzt und dem Schulpsychologen wurden in den untersuchten Bogen nicht erwähnt. Im Gegensatz zur zeitgenössischen Psychiatrie wurde in den Einträgen auch eine mögliche ‹erbliche Belastung› fast nie erwähnt. 1946 hiess es etwa über eine elfjährige Schülerin, sie sei «etwas gefährdet», weil sie «beständig» «mit den Buben etwas zu tuscheln» habe: «Sie scheint da erblich belastet, denn eine ihrer Tanten ist eine ‹Dirne› (nach Aussa-

150 StABS, B 108.2, Dossier, H. B., Beobachtungsbogen, Eintrag 14. Januar 1940.
151 StABS, B 108.2, Dossier, H. B., Beobachtungsbogen, Eintrag 3. April 1940.
152 StABS, B 108.2, Dossier, T. A., Beobachtungsbogen, Eintrag März 1941.
153 StABS, B 108.2, Dossier L. B., Beobachtungsbogen, Eintrag Juni 1935.
154 StABS, B 108.2, Dossier M. B., Beobachtungsbogen, Eintrag 13. Februar 1944.
155 StABS, B 108.2, Dossier H. C., Beobachtungsbogen, Eintrag 1. Juli 1944.

gen der Abwartsfrau, die dieser Tante gegenüber wohnt und sie nur von dieser Seite her kennt).»[156] Ebenso selten beschäftigen sich die Einträge mit ‹Rasse›: «Neuropathie, fragl. semit. Einschlag nicht zu erfahren»,[157] heisst es auf dem vom Schularzt ausgefüllten Formular. Die Lehrerin der Beobachtungsklasse hingegen ging ausführlich auf die Schwierigkeiten des Kindes in der Schule und in der Familie ein und erwähnt nur, dass es sich um «ein uneheliches Kind» handle, das bei Pflegeltern aufwachse.[158] In den Beobachtungsbogen wurden hingegen gelegentlich die prekären Verhältnisse erwähnt, in denen gewisse Familien lebten. Denn die Lehrkräfte besuchten die Familien, wie es damals üblich war, zu Hause: «Sehr enge Mansardenwohnung in unfreundlichem Haus», «[ä]rmliche, spärliche Wohnungseinrichtung», sehr «freundlicher Empfang», «[f]estlich gedeckter Tisch, selbstgebackener Kuchen».[159] Aber nicht nur die Wohnung, sondern auch die Familien wurden ‹inspiziert›. Ein Pflegevater zum Beispiel machte «keinen guten Eindruck: Er sitzt in der Sofaecke, da er an einem Malariaanfall leidet, die er sich in Afrika aufgelesen hat. (Fremdenlegion, Gehilfe eines Arztes (?), Strassenbauarbeiter in Indochina). Er lässt den Radio laufen, während wir sprechen, raucht fortwährend, trinkt eine Unmenge schwarzen Kaffee, unterbricht seine Frau u. beginnt von seinen Erfahrungen zu sprechen u. wie schlecht man ihn nach seiner Rückkehr in die Schweiz empfangen habe.»[160] Ein anderer Vater lag «wie eine ‹gebrochene Blume›, wie er selbst sage», im Bett: «Tagelang stehe er überhaupt nicht auf, wasche sich nicht, putze keine Zähne, wechsle keine Wäsche.» Seine Frau klagte, er möge die Kinder nicht: «Sie seien ihm im Wege und er sei eifersüchtig auf sie. Die Zwillinge seien höchst unerwünscht gekommen. Sie selbst sei oft ganz verzweifelt und mutlos zwischen diesem Mann und den Kindern. (Die Familie wird vom Bürgerl. Fürsorgeamt unterstützt).»[161] Eine andere Mutter war um 11 Uhr «eben erst aufgestanden und war nur mit dem Pyjama und einer Jacke bekleidet. Diese Frau ist zum Skelett abgemagert und hat beide Beine von oben bis unten mit einem ganz frischen Verband eingebunden, durch den aber schon wieder der Eiter sichtbar ist.»[162] Dass Kinder geschlagen und grausam bestraft wurden, fand mitunter ebenfalls Eingang in die Bogen: «Jede Unart des Kindes wird streng bestraft, durch Schläge hauptsächlich, oder durch Einsperren in den Keller.» Das Kind hatte, wenig erstaunlich, «eine schreckliche Angst vor seiner Pflegemutter»: «Da ich [die Lehrerin] selbst der Ansicht war, dass sich die allzu strenge Er-

156 StABS, B 108.2, Dossier D. D., Beobachtungsbogen, Eintrag 17. Februar 1946.
157 StABS, B 108.2, Dossier H. B., Antrag auf Sonderschulung, 20. August 1942.
158 StABS, B 108.2, Dossier H. B., Beobachtungsbogen, Eintrag 5. Mai 1943.
159 StABS, B 108.2, Dossier M. B., Beobachtungsbogen, Eintrag 13. Februar 1944.
160 StABS, B 108.2, Dossier E. B., Beobachtungsbogen, Eintrag 25. September 1945.
161 StABS, B 108.2, Dossier G. B., Beobachtungsbogen, Eintrag 18. März 1945.
162 StABS, B 108.2, Dossier W. D., Beobachtungsbogen, Eintrag Januar 1945.

ziehung ungünstig auf das Kind auswirke, anerbot ich mich, mich dafür zu verwenden, dass E. in einer anderen Familie untergebracht würde.»[163] Wie unwichtig Psychopathologie für die Beobachtungsbogen war, zeigt etwa auch der Fall einer Schülerin, die «plötzlich» «bedenklich» zu hinken begann; sie hatte dieselbe Lehrerin wie B. von A., A. B. und H. B. Die «Eltern befürchteten eine ernste Gelenksache», der Arzt fand jedoch nichts. Es «stellt sich letzten Endes heraus, dass ich [die Lehrerin] den Anlass zur ganzen Sache gegeben hatte. Ich hatte nämlich meinen Kindern Spyris ‹Heidi› erzählt. In diesen Geschichten spielt die lahme Klara eine grosse Rolle. Von dieser Klara sprach denn auch G. alle Tage, als sie ‹nicht mehr gehen konnte!›.»[164] Wie gering das Interesse der Lehrerin an Psychologie war, zeigen auch ihre Eintragungen zum achtjährigen H. Br. Er war, bevor er im Herbst 1936 in eine Beobachtungsklasse versetzt wurde, drei Monate im 1927 eröffneten Basler «Erholungsheim für psychopathische Kinder» Farnsburg untergebracht (Wenk 1927). Dem «Bericht» des Heims zufolge war der «Einweisungsgrund» «Erziehungsschwierigkeiten, Milieufehler, Psychopathie». Der Schüler, der stottere, sei lange ein «verwöhntes» «Einzelkind» gewesen: ein «richtiges Trotzkind», «einerseits höchst liebesbedürftig und andererseits stets zu demonstrativen Handlungen bereit. […] Auf Tadel reagierte er meist mit verstärktem Trotz.»[165] Der Schularzt hielt den «kleinen Patienten» für «asozial, sprachkrank (Stotterer) und nervös stigmatisiert».[166] Auch die Lehrerin beschrieb den Schüler gleich in ihren ersten beiden Einträgen «eher als schwierig»: «Er ist sehr empfindlich, heult und flucht gleich los», lasse «mehrmals am Tage sein Wutgeschrei erschallen» und spreche «nie in normalem Ton». Eine weitere Schwierigkeit, die der Lehrerin ebenfalls gleich zu Beginn auffiel, war, dass der Schüler «onaniert[e]».[167] Im Sommer 1937 bestellte die Lehrerin daher «H.s Mutter in die Schule und berichtete ihr unter anderem auch über dessen Onanie. Sie habe es vermutet, ihn aber nie erwischt dabei. Sie habe schon lange das Gefühl gehabt, H. halte sich irgendwie künstlich wach. Sie wünschte, dass ich [die Lehrerin] H. rufe. Als er kam, begann sie zu weinen und konnte erst nicht mit ihm sprechen. Sie habe sonst schon so viel, dass es kaum mehr zu tragen sei. Nun das auch noch. H. stand sehr erschrocken und verdattert da.»[168] Zwei Wochen später notierte die Lehrerin, dass die Onanie «stark zurückgegangen» sei, rund einen Monat später, dass der Schüler «gereizt» sei: «starkes Stottern, weinerlich, fühlt sich ungerecht behan-

163 StABS, B 108.2, Dossier E. B., Beobachtungsbogen, Eintrag August 1935.
164 StABS, B 108.2, Dossier G. B., Beobachtungsbogen, Eintrag Februar 1937.
165 StABS, B 108.2, Dossier H. Br., Bericht Kinderheim Farnsburg, 31. August 1936.
166 StABS, B 108.2, Dossier H. Br., Wild an das Rektorat der Mädchenprimarschulen, 29. August 1936.
167 StABS, B 108.2, Dossier H. Br., Beobachtungsbogen, Einträge 5. und 11. September 1936.
168 StABS, B 108.2, Dossier, H. Br., Beobachtungsbogen, Eintrag 16. Juni 1937.

delt».[169] Im Frühjahr 1938 träumte der Schüler – Träume kommen sonst in den ausgewerteten Beobachtungsbogen nicht vor – «öfters von Krieg»: «Dann hilft er mächtig mit. Seine Bekannten erschiesst er der Reihe nach. Mich [die Lehrerin] hat er bereits auch schon erschossen. Mit Freude sah er mich tot vom Hügelchen kollern, auf dem ich gesessen hatte. Schon das Erzählen des Traumes machte H. überglücklich. Im Traume selbst sei aber alles das noch viel schöner gewesen, versicherte er mir strahlend!»[170] Nach rund zweieinhalb Jahren kam der Schüler in die Sekundarschule: «Im ganzen gesehen ist H. nicht verändert seit seinem Eintritt.»[171]

Im Gegensatz zur Lehrerin hätten sich der Schulpsychologe Probst und der Psychiater und Psychoanalytiker Christoffel vermutlich für H. Br.s Traum interessiert (vgl. Kapitel 2.2.2). In jedem Fall hielt der Schulpsychiater Christoffel Onanie für «etwas in einem gewissen Sinne Normales», «körperliche Schädigungen» seien ausserdem keine bekannt (Christoffel 1923, S. 13, 14). H. Br.s Onanie und seine sonstigen Schwierigkeiten hätte Christoffel als «psychologisches Problem» aufgefasst (ebd., S. 208). Denn die goldene «Regel» des Psychiaters und Psychoanalytikers lautete, dass man «*bei Schwierigkeiten eines Kindes die Ursache davon nicht in einer Erbeigentümlichkeit, sondern im Verhalten seiner Umgebung, vor Allem demjenigen von Eltern und Erziehern im weiteren Sinne zu suchen*» habe (Christoffel 1932, S. 340). Die «Beurteilung der Onanie und ihrer Folgen» hatten sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts, wie es in einer *Anleitung für die schulärztliche Tätigkeit* 1926 hiess, «erheblich gewandelt» (Poelchau 1926, S. 148). Gerade die Psychoanalyse hatte einen nicht zu unterschätzenden Anteil daran, dass Onanie langsam «entdramatisiert» wurde: «Als schädlich befinden Psychoanalytiker nicht mehr die Tat selbst, sondern die Schuldgefühle, Selbstquälereien und Selbstvorwürfe, die sich die Betroffenen deswegen machen.» (Putz 2011, S. 61; siehe Laqueur 2003, S. 359–397) Dass von der Lehrerin im Gegensatz zum Schulpsychologen und Schulpsychiater nur wenig psychologisches Feingefühl und Hilfe zu erwarten war, zeigt auch der Fall der fast zehnjährigen M. B., die der Lehrerin zufolge «eine deutliche Neigung zum Fabulieren» besass.[172] Ein Junge drohte «ihr und den anderen Mädchen die Hosen herunter» zu reissen. M. B. wiederholte mit «ungeheurer Entrüstung» die Drohung. Die Lehrerin versuchte sie zu beschwichtigen, das Mädchen begann «zu stampfen und forciert zu weinen»: «Nun schreie ich sie

169 StABS, B 108.2, Dossier H. Br., Beobachtungsbogen, Einträge 30. Juni und 29. August 1937. Onanie wurde in den untersuchten Beobachtungsbogen nur sehr selten und nur bei Knaben erwähnt.

170 StABS, B 108.2, Dossier H. Br., Beobachtungsbogen, Eintrag 14. März 1938.

171 StABS, B 108.2, Dossier H. Br., Beobachtungsbogen, Eintrag 25. Februar 1939.

172 StABS, B 108.2, Dossier M. B., Beobachtungsbogen, 14. Mai 1943.

an, worauf sie, alsbald nüchtern geworden, sich verabschiedete.»[173] Die Drohung des Jungen beschäftigte das Mädchen jedoch weiter und sie erzählte der Lehrerin: «Einmal, sie sei damals noch nicht in die Schule gegangen, sei ein Mann in ihren Hauseingang gegangen. Sie habe auf der Strasse gespielt, sei ihm aber nachgegangen, um zu sehen, was er wolle. Der habe ihr dann die Hosen heruntergezogen und an ihr – – –. Weiter sagt M. nichts mehr, sondern beginnt zu weinen. Nach einer Pause: Er habe seine Hosen aufgemacht und – – –. Weiter nichts mehr. Nach einer längeren Pause: sie habe dann viele Nächte daran denken müssen und nicht einschlafen können.» Die Schülerin «beruhigt[e] sich» danach und versprach, «derlei Dinge wohl» der Lehrerin, «aber nicht den Mitschülerinnen zu erzählen».[174]

Bei der Bezeichnung der Basler Beobachtungsklassen wurde «das Anhängsel ‹für psychopathische Kinder› bald» wieder fallen gelassen, weil es bei den Eltern «den Verdacht erweckt[]» habe, man wolle ihre Kinder «in eine ‹Klasse für Verrückte› versetzen» (Probst 1960, S. 6). Mit der schnell wieder weggelassenen Präzisierung war in Basel kurzzeitig eine diffuse nosologische Einheit aufgenommen worden, die sich am Ende des 19. Jahrhunderts durchgesetzt hatte. Besonders einflussreich war anfänglich der vom Psychiater Julius Ludwig Koch 1891 geprägte Begriff psychopathische Minderwertigkeit. In der Pädagogik wurde die Diagnose vor allem dank der zweiten überarbeiteten Auflage von Ludwig Strümpells (1892) *Pädagogischer Pathologie* populär. In der ersten Auflage 1890 hatte er «noch eine strenge Abgrenzung» «zwischen Pädagogik und Medizin» vorzunehmen versucht: «Alles, was mit Schwachsinn, Nervosität, Gehirnstörung usw. zusammenhängt, wies er, soweit es die Schule berührt, aus dem Gebiet der pädagogischen Pathologie hinaus und beschränkte sich auf die Fälle, die frei von krankhafter Neigung sich zeigen. Diese reinliche Scheidung liess sich aber nicht mehr aufrecht erhalten.» (Bronner 1909, S. 138) Zwei Jahre später hatte die *Pädagogische Pathologie* einen neuen, «psychiatrischen Teil» erhalten: «Angeregt durch Strümpell, oder auch unabhängig von ihm, ist seither auf diesem Gebiete eine ganze Literatur entstanden», wie die *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift* 1909 bemerkte (Bronner 1909, S. 139). Die Diagnose ‹psychopathisch› fand schnell Eingang in pädagogische Lexika,[175] es wurden auch besondere Heime für psychopathische Kinder eröffnet (Balcar 2017) und an psychiatrischen Kliniken spezielle Abteilungen eingerichtet.[176] So wurde

173 StABS, B 108.2, Dossier M. B., Beobachtungsbogen, 29. Mai 1943.
174 StABS, B 108.2, Dossier M. B., Beobachtungsbogen, 4. Juni 1943.
175 Siehe zum Beispiel Bergmann 1915a; Düring 1915; Thiele 1929; Trüper 1908.
176 Für die Entwicklung der *child guidance clinics* in Grossbritannien und den Vereinigten Staaten siehe Doroshow 2019; Jones 2002; Smuts 2006, S. 103–116, 191–206; Stewart 2013.

1921 etwa an der Berliner Charité eine «Beobachtungsstation für psychopathische Kinder» und am Züricher ‹Burghölzli› eine «Station zur Beobachtung und Behandlung psychisch und nervös kranker Kinder» (Maier 1923a) geschaffen.[177] Als psychopathisch galten nun gerade nicht wirklich ‹verrückte› Kinder, ebenso wenig zählten die sogenannten schwachsinnigen und schwachbegabten dazu. Denn psychopathische Kinder litten weder an einem «Mangel an Vernunft und Verstand» noch wiesen sie einen «Intelligenzdefekt» auf, wie der Basler Schularzt Villiger betonte. Psychopathische Kinder zeigten hingegen «zahlreiche abnorme Erscheinungen im Bereiche des Gefühlslebens und Charakters». Es handele sich um Kinder, die störten, die auffielen, die sich «zu Hause und in der Schule» als «schwer erziehbar» erwiesen. Kinder, die nervös, apathisch, leichtsinnig, triebhaft, «sittlich minderwertig» seien, die unter «dauernder krankhafter Verstimmung» litten oder logen, seien möglicherweise psychopathisch (Villiger 1917, S. 35, 36, 60; siehe Villiger 1917, S. 35 f., 56–62).

Psychopathisch war also ein vager Sammelbegriff für «fließende Übergänge», für ein unklares «breites Übergangsgebiet» zwischen «geistiger Gesundheit u. Krankheit», wie es in den zeitgenössischen Nachschlagewerken hiess.[178] Einer einflussreichen Lehrmeinung zufolge konnten diese Kinder und Jugendlichen gar nicht anders als schwierig sein. Wie Hanselmann 1938 nämlich im *Lehrbuch der Psychopathologie des Kindesalters für Ärzte und Erzieher* unterstrich: «[M]an *ist* von Anfang an Psychopath, aber man kann es *nicht werden*.» Hanselmann schloss sich mit seinem Verdikt der vorherrschenden psychiatrischen Ansicht an, dass Psychopathien ‹vererbte›, unter Umständen ‹degenerative› Störungen seien.[179] So lautete Hanselmanns «*Definition des Begriffs der psychopathischen Konstitution*», dass sie in «einer dauernden Disharmonie zwischen gefühlsmäßigem, trieb-willensmäßigem und verstandesmäßigem Verhalten auf Grund von Anlagemängeln im Gefühls-Antriebsleben» bestehe (Hanselmann 1938, S. 327).

Solche psychopathischen «Disharmonien» liessen sich seit der Jahrhundertwende statt biologisch auch psychologisch verstehen, wofür bekanntlich die Psychoanalyse stritt. So hielt der pädagogische Leiter der Kinderbeobachtungsstation des ‹Burghölzlis›, der Lehrer und Psychoanalytiker Albert Furrer, die Unterscheidung von neurotischen und psychopathischen Kindern für hinfällig, wie er in einem Vortrag 1928 erläuterte. Denn weder «begrifflich» noch «in der Praxis» sei «eine klare Scheidung» möglich. Die Wahl der Bezeichnung

177 Zur Geschichte der beiden Beobachtungsstationen siehe Rose et al. 2016; Zürrer-Simmen 1994, S. 45–75.

178 Bergmann 1915a, Sp. 123; vgl. Thiele 1929, S. 221; Trüper 1908, S. 128.

179 Siehe Bergmann 1915a, Sp. 123; Düring 1915, Sp. 1371; Thiele 1929, S. 223; Trüper 1908, S. 126, 128.

verrate vielmehr, ob man glaube, dass «die seelische Fehlentwicklung» vor allem durch «*äussere* Einflüsse, *Umwelt*wirkungen» bedingt sei, dann spreche man von Neurose, oder annehme, dass «*Anlage*faktoren», «*Erbschafts*momente» ausschlaggebend seien, dann wähle man ‹psychopathisch› (Furrer 1928, S. 256). Furrers Vorgesetzter, der Psychiater Hans W. Maier, der die Beobachtungsstation «Stephansburg» leitete, verwendete den Begriff ‹psychopathisch› im Gegensatz etwa zur Equipe der Beobachtungsstation der Berliner Charité gar nicht, als er beschrieb, welche Störungen in Zürich behandelt würden: Es war das «ganze Gebiet der Störungen des Gemütslebens», die «durch seelische Konflikte im Unbewußten und mit der Umgebung, wie wir sie medizinisch unter dem Namen der ‹Psychoneurosen› zusammenfassen», entstünden (Maier 1923a, S. 34).

Dass in den Basler Beobachtungsbogen weder psychiatrisches Wissen noch Therapien Erwähnung fanden, ist an sich schon aufschlussreich. Der Befund scheint jedoch zusätzlich an scheinbarer Brisanz zu gewinnen, weil sowohl die Arbeiten des Schulpsychologen Probst, der «allwöchentliche Besuche» in den Beobachtungsklassen durchführte,[180] als etwa auch die Veröffentlichungen des Schulpsychiaters und Psychoanalytikers Christoffel, der für die Beobachtungsklassen zuständig war, belegen, wie sehr man in Basel den neusten psychopathologischen Entwicklungen folgte (vgl. Kapitel 2.2.2). Bei dieser ‹Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen› handelt es sich jedoch keineswegs um eine kuriose Anomalie, sondern um eine fest etablierte Arbeitsteilung, nicht nur in den Basler Beobachtungsklassen. So führte Hanselmann in seiner Übersichtsdarstellung «Heilpädagogik und Schularzt» 1934 verschiedene Übungen und Methoden auf, die in «*Sehschwachen*»- und «*Schwerhörigenklassen*» Anwendung fänden (Hanselmann 1934, S. 286, 287), während in den «*Spezialklassen für Geistesschwache*» das «Hauptgewicht» auf der «Gefühlserziehung» liege. In den «*Beobachtungsklassen für Schwererziehbare*» waren hingegen weder Übungen noch Erziehung nötig, sondern eine «weitgehende Besserung» konnte Hanselmann zufolge oft schon allein durch die «wohlüberlegte Gruppierung, durch die ständige Mitarbeit eines psychiatrisch vorgebildeten Arztes und durch das schulisch ganz eigenartige Milieu» erzielt werden (ebd., S. 287). Dass die Lehrerin der Beobachtungsklasse bei ihrer Schülerin mit Stimmproblemen auf Übungen zurückgreifen konnte, erstaunt nicht: Es handelt sich um klassische Heilpädagogik. Dass ihr bei «neuropathischen und psychopathischen Schulkindern» (ebd.) keine spezifischen Verfahren zur Verfügung standen, sondern das «schulisch ganz eigenartige Milieu» und ein «psychiatrisch vorgebildeter Arzt» wirken mussten, wusste sie ebenfalls dank ihrer Ausbildung. Die Leh-

180 StABS, B 100, Jahresbericht der Erziehungsberatungsstelle 1929, S. 2.

rerin hatte nämlich den dritten «Kurs» 1927/1928 des Zürcher Heilpädagogischen Seminars absolviert, das Hanselmann leitete.[181]

Wenn man nun wie Hanselmann glaubt, dass psychopathische Erziehungsschwierige eine angeborene somatische Störung haben, dann lassen sie sich nicht kurieren – weder pädagogisch, noch medizinisch. Man kann dann – wie für chronisch psychisch Kranke zu der Zeit – auf Isolation setzen, die Kinder in speziellen Klassen und Heimen unterbringen und eine möglichst gute, richtige Erziehung verfolgen, die natürlich auch bei allen anderen Kindern ihre Gültigkeit besässe. In genau diese Richtung wiesen Villingers dezent reformpädagogische Vorschläge. Denn der Basler Schularzt forderte, dass man nicht versuche, die «Faxen, den bösen Willen, die Faulheit, die Widerspenstigkeit, die sittlichen Verkehrtheiten, das Lügen und Stehlen» der psychopathischen Kinder mit «Moralpredigten, mit Spott, Hohn, Tadel und mit schweren Strafen, wie Prügeln» auszutreiben. Wolle man «in richtiger Weise» vorgehen, dürfe man die psychopathischen Kinder nicht «von sich stossen», sondern müsse sie durch «Natürlichkeit und Entgegenkommen» zu gewinnen versuchen: «Die schlechten Triebe muss man durch Erregung besserer zu beseitigen trachten. Das Kind soll lernen, Freude am guten Handeln zu fühlen.» (Villiger 1917, S. 79)[182]

Geht man hingegen davon aus, dass erziehungsschwierige Kinder unter Neurosen leiden, kann ihnen mit unterschiedlichen Psychotherapien geholfen werden. Da eine Psychoanalyse jedoch genauso wenig wie Suggestion, Hypnose, eingehende persönliche Beratung etc. mit oder vor der ganzen Klasse durchgeführt werden kann, bestand die psychoanalytische Pädagogik während des Unterrichts vor allem in vergleichsweise grosser Offenheit und milder Langmut im Umgang mit Schwierigkeiten, Symptomen und Sexualität. Dieser Ansatz wurde – wenn nötig und wenn möglich – durch Analysen ausserhalb der Schulzeit ergänzt (vgl. Kapitel 2.3).

Die Pädagogik, die in den Basler Beobachtungsklassen Anwendung fand, «stützt[e]» sich also gerade nicht, wie Hanselmann in einem Vortrag just in Basel gefordert hatte, «auf die Forschung der Medizin» (Speiser 1931, S. 266) – oder eben nur in dem Sinne, dass ausser einer allgemeinen zurückhaltenden Reformpädagogik nichts unternommen werden konnte. Deswegen liessen die Beobachtungsklassen sich auch nicht von den anderen Klassen unterscheiden, wie der Basler Schulpsychologe eingestand: «Der einmalige Besucher würde in den Beobachtungsklassen kaum viel Auffallendes bemerken.» (Probst 1930, S. 254)

Zwar waren die Türhüter der Beobachtungsklassen Ärzte, hatte man jedoch die

181 StABS, ED-REG 1c, 484-7 (1), Verzeichnis der Basler Absolventen des Heilpädagogischen Seminars Zürich (Frühjahr 1944).

182 Siehe Bergmann 1915a, Sp. 129–131; Trüper 1908, S. 131–133.

Schwelle überschritten, fand man sich de facto in einem ‹normalen› Schulzimmer und nur beim Besuch des Schulpsychologen oder des Schulpsychiaters in einem «medikalen Raum» wieder (Eschenbruch et al. 2010). Beschränkte man sich daher auf den Unterricht, könnte man zu Recht behaupten, dass mit den Beobachtungsklassen einmal mehr nur alter pädagogischer Wein in neue psychopathologische Schläuche gegossen worden sei. Ebenso entscheidend ist jedoch, zu betonen, dass die Schläuche neu waren, und zwar auch institutionell. Denn mit den Beobachtungsklassen wurde eine neue, einfache pädagogisch-psychiatrische Institution geschaffen, die es zuvor nicht gab. So bestanden zwischen dem Alltag in einer Beobachtungsklasse und dem in einer psychiatrischen Klinik durchaus aufschlussreiche Parallelen, die schon den Zeitgenossen auffielen. Denn auch in psychiatrischen Kliniken wurde nicht beständig behandelt: Es gab zwar die Visite und Therapien, aber die Patienten und Patientinnen arbeiteten, spielten etc.[183] Schliesslich übernehmen Schulen wie Spitäler bekanntlich nicht nur eine kurative, sondern eben auch eine kustodiale Funktion (Herzog 2011, S. 165–167). Wie die Lehrkräfte waren die Pflegenden in die Therapie eingebunden, jedoch vor allem für «die Aufrechterhaltung der Disziplin und Ordnung auf der Abteilung» zuständig (Braunschweig 2013, S. 135). Die Beobachtungsklassen kann man daher tatsächlich als eine einfache Form von Klinik verstehen: Nach der ärztlichen Einweisung gab es in den Beobachtungsklassen wöchentlich eine Visite, unter Umständen Psychotherapie beim Schulpsychologen, sonst pädagogische Arbeitstherapie mitsamt ‹Aufbewahrung› in einer kleineren Klasse. Es handelte sich dabei um eine erprobte Aufgabenteilung, mit der sowohl die Pädagogik als auch die Psychiatrie gut leben konnte und die sich seit der Entstehung der Hilfsschule eingebürgert hatte. Kraepelin hatte diese Arbeitsteilung schon 1895 an der Konferenz für das Idiotenwesen klar umrissen: «Die Pflege, die Erziehung, der Unterricht in den Idioten-Anstalten gehört in die Hände der Pädagogen, dagegen, wenn es sich darum handelt, die Ursachen der Idiotie zu untersuchen, die eigentlichen Krankheitszustände, die körperlichen und die geistigen zu behandeln, die Analogien der Erscheinungen der Idiotie mit den Zuständen der Geisteskrankheiten festzustellen und die Heilmittel der Idiotie zu finden, so sei dies Sache des Arztes.» (Kraepelin, zitiert nach Laquer 1901, S. 22)

Vermutlich ist es daher kein Zufall, dass der Schulpsychologe die Umschreibung Kur in Anführungszeichen setzte, als er sich an die Lehrkräfte wandte, um ihnen die Aufgaben der neuen Beobachtungsklassen zu erläutern.[184] Denn wie Probst im *Schulblatt* festhielt, war an «eine direkte psychische Behandlung

183 Zur Basler ‹Friedmatt› siehe Braunschweig 2013, zur Arbeitstherapie in der Schweiz Germann 2007.

184 StABS, B 108.1, Probst an die Klassenlehrer und -lehrerinnen, 20. Februar 1930.

während der Unterrichtszeit nicht zu denken. Sie muß auf indirektem Wege durch die *Arbeit* erfolgen.» (Probst 1930, S. 254) Wie wichtig die pädagogische Arbeitstherapie war, unterstrich auch Hanselmann, der ebenfalls zwischen Pädagogik und Medizin unterschied und «Erzieher» und «Wärter» auf eine Stufe stellte: «Aber auch dort, wo der behandelnde Arzt in einer Anstalt seine Behandlung mit Mitteln der Suggestion vorzunehmen in der Lage ist, kommt eben doch dem Erzieher der weitaus größere Anteil an der Führung des Kindes während des Unterrichts, in der Arbeits- und Freizeit zu. Die Fälle sind selten, wo der behandelnde Psychotherapeut das Kind selbst während des ganzen Tages betreut; so behandelt er auch in seiner eigenen Anstalt doch wieder nur in bloßen ‹Sprechstunden› und ist auf den Erzieher oder Wärter weitgehend angewiesen, ja ihm weitgehend auch ausgeliefert; er kann, zumal in größeren Anstalten, nicht einmal ganz gewiß sein, daß seine Anleitungen und Vorschriften für die Behandlung eines Kindes während des Tages in der Arbeit, Freizeit, Schule usw. auch wirklich beachtet und ausgeführt werden.» (Hanselmann 1941, S. 43)

Die Basler Beobachtungsklassen waren also Teil einer zu Beginn des 20. Jahrhunderts einsetzenden institutionellen wie professionellen heilpädagogischen Ausdifferenzierung, welche die Pädagogik bis heute prägt und die von einem neuen ‹psychopathologischen› Wissen und von neuen Praktiken wie Tests, Diagnoseverfahren und Psychotherapien nicht zu trennen ist. Weder das neue Wissen noch die dazugehörigen neuen Verfahren scheinen jedoch einen direkten Einfluss – zumindest nicht in Basel – auf den pädagogischen Alltag gehabt zu haben, sondern die Klassen funktionierten wie kleine Kliniken: Pädagogische ‹Pflegende› gaben Lektionen, organisierten pädagogische Arbeitstherapien, während der Schularzt, der Schulpsychiater und der Schulpsychologe für Aufnahme, Visite und Therapie zuständig waren. So wurde in den neuen ‹klinischen› Klassen weiterhin eine ebenso einfache wie erprobte Pädagogik praktiziert, die bis heute nichts von ihrer Aktualität eingebüsst hat: Kindern mit Schwierigkeiten wurde mehr Aufmerksamkeit und mehr Zeit geschenkt, gleichgültig, wie die Diagnosen lauteten. Es wäre nun jedoch falsch, diesen pädagogischen Ansatz zu schelten. Schliesslich hatte auch die Psychiatrie nur überschaubare und mehr oder weniger ‹indifferente› Hilfsmittel zur Hand: einige Medikamente, eine Handvoll Ratschläge und Vorschriften (wie Bettruhe, Bäder, Arbeitstherapie) sowie Psychotherapie. Wie die pädagogischen haben sich auch die psychiatrischen Möglichkeiten bis heute nicht grundsätzlich gewandelt, auch wenn es viele neue Psychopharmaka und viele neue ‹Sorten› von Psychotherapie gibt.

Die Studie untersuchte die am Ende des 19. Jahrhunderts neu entstehende Verbindung von Pädagogik und Psychiatrie und versuchte zu zeigen, worin

der ‹klinische› Wandel der Pädagogik bestand: Was passierte, als sich eine neue ‹psychopathologische› Wahrnehmung in der Schule durchzusetzen begann – pädagogisch, therapeutisch, institutionell? Die Veränderungen mit Begriffen wie ‹Ausbreitung›, ‹Durchdringung› oder ‹Popularisierung› zu umschreiben, erwies sich als ungenau und in gewissem Masse auch als irreführend. Denn ‹psychopathologisches› Wissen und ‹psychopathologische› Praktiken wurden nicht nur von der Pädagogik übernommen, sondern gleichzeitig auch von der Pädagogik beeinflusst, ein Vorgang, der sich gut an der psychoanalytischen Pädagogik studieren lässt. ‹Psychopathologisches› Wissen und psychodiagnostische und -therapeutische Praktiken wurden ausserdem institutionell so eingepasst, dass sich zwar nichts grundlegend an der Pädagogik in den Klassen, wohl aber am Bildungssystem änderte, eine Entwicklung, die sich gut an den Basler Beobachtungsklassen untersuchen lässt.

Seit einiger Zeit wird häufig behauptet, dass mit der ‹inklusiven› Schule die Sonderschule Geschichte sei, da es zur Auflösung des alten segregierenden Systems gekommen sei. Einerseits ist die Einschätzung sicherlich nicht ganz falsch – obwohl tatsächlich nach wie vor sehr viele Sonderschulen und -klassen bestehen –, andererseits legt jedoch gerade ein Blick zurück einen ganz anderen Schluss nahe. Seit den Siebzigerjahren baut nämlich die Sonderpädagogik ihre ambulante Betreuung aus, genauso wie in der Psychiatrie lässt sich eine fortschreitende ambulante ‹Uminstitutionalisierung› beobachten.[185] Diese forcierte ‹Ambulantisierung› hat jedoch nichts am pädagogischen ‹Gesundheitssystem› geändert, das um 1900 entstand. Historisch gesehen handelt es sich bei dieser Entwicklung vielmehr um eine konsequente Weiterentwicklung, sodass sonderpädagogische Hilfe heute in jedem Schulhaus und in jedem Klassenzimmer zu finden ist.

185 Vgl. zum Beispiel Gijswijt-Hofstra et al. 2005; Kritsotaki et al. 2016.

Dank

Die Arbeit an der Studie wurde durch den Schweizerischen Nationalfonds gefördert, ebenfalls grosser Dank gebührt den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Staatsarchivs des Kantons Basel-Stadt, der Abteilung Alte Drucke der Universitätsbibliothek Basel, der Universitätsbibliothek Medizin Basel, der Forschungsbibliothek Pestalozzianum der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin. Die Studie führt Entwürfe und Resultate zusammen, die verstreut schon in verschiedenen Publikationen erscheinen durften. Ohne die hilfreiche Kritik und die Hinweise in den Gutachten und ohne Einwände und Fingerzeige an Kolloquien und Tagungen hätte die Studie nicht entstehen können. Wichtig für die Arbeit waren Rat und Tat von Caroline Arni, Kathrin Berdelmann, Esther Berner, Lorenzo Bonoli, Marcelo Caruso, Lucien Criblez, Daniel Deplazes, Marcus Emmerich, Kara B. Emsi, Jona Garz, Davide Giuriato, Andreas Hoffmann-Ocon, Michèle Hofmann, Martin Lengwiler, Elena Makarova, Vera Moser, Elisabeth Moser Opitz, Sabine Reh, Roland Reichenbach, Tanja Sturm, Michaela Vogt, Harriett Wells, Nadja Wenger, Carlo Wolfisberg und Daniel Wrana.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv des Kantons Basel-Stadt (StABS)

Erziehung B 63	Sprachanomalien, Stotterer, Schwerhörige, Nervöses Zittern 1881–1915
Erziehung B 100	Erziehungsberatungsstelle des Schulpsychologen
Erziehung B 108.1	Beobachtungsklassen an den Primarschulen 1926–1937
Erziehung B 108.2	Untersuchungen vom Schularzt und Überweisungen von Kindern in Beobachtungsklassen 1924–1941
Erziehung C 28.1	Schularzt und Personal 1910–1923, 1924–1933
Erziehung C 28.2	Schularzt: Consultationen 1903–1928
Erziehung C 28.3	Schulpsychologe 1927–1938
Erziehung C 28.6	Rorschach-Test an Basler Schulkindern (durchgeführt durch das Schularztamt) 1932
Erziehung K 13	Spezialklassen für schwachbegabte Kinder 1914–1918
Erziehung K 17	Förderklassen 1906–1913, 1914–1928
Erziehung WW 1	Hilfsklassen für schwachbegabte Kinder mit körperlichen Gebresten 1894–1941
ED-REG 1a 1 715	Carl Gustav Jung
ED-REG 1a 1 1145	Ernst Probst
ED-REG 1c, 484-7 (1)	Heilpädagogisches Seminar Zürich 1935–1956
UNI-REG 5d 2-1 (1) 156	Carl Gustav Jung
Universitätsarchiv AA 2	Vorlesungsverzeichnisse 1934–1952, 1952–1968

Gedruckte Quellen

Abraham, Karl (1935): Geschichte eines Hochstaplers im Lichte psychoanalytischer Erkenntnis. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 9 (3), S. 195–207.

Adam, Fritz (1909): Der Arzt in der Hilfsschule. In: Adam, [Fritz]; Leubuscher, [Georg]: *Der Arzt in der Hilfsschule. Zwei Vorträge, gehalten auf dem VII. Verbandstage der Hilfsschulen Deutschlands in Meiningen am 14. April 1909*. Langensalza: Beyer (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Beihefte zur *Zeitschrift für Kinderforschung* 62), S. 18–26.

Aemmer, Fritz (1893): *Eine Schulepidemie von Tremor hystericus (sogenannte Chorea-Epidemie)*. Basel: Kreis.

Aichhorn, August (1925): *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung*. Leipzig, Wien, Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
Aichhorn, August (1932): Erziehungsberatung. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 6 (1), S. 445–488.
Aichhorn, August (1936): Zur Technik der Erziehungsberatung. Die Übertragung. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 10 (11/12), S. 5–74.
Aichhorn, August (1940): Zur Erziehung Unsozialer. In: *Amtliches Schulblatt Basel-Stadt* 12, S. 74–78.
Allers, R[udolf] (1932): Nerven u. Nervenkrankheiten. In: Spieler, Josef (Hg.): *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*. Bd. 2. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 477–479.
Alther, K. (1908): Schwachsinnigenfürsorge unter besonderer Berücksichtigung der schweizerischen Verhältnisse. In: *Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege* 9, S. 578–603.
Anonym (1866): Verstocktheit. In: Rolfus, Hermann; Pfister, Adolph (Hg.): *Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien*. Bd. 4. Mainz: Kupferberg, S. 567 f.
Anonym (1874): *Bundesgesetz betreffend die Revision der Bundesverfassung vom 12. September 1848. Vom 31. Januar 1874*. Bern, https://doi.org/10.3931/e-rara-76931, 14. September 2022.
Anonym (1875): Regulativ für die Rekrutenprüfungen und die Nachschulen. (Vom 13. April 1875). In: *Bundesblatt*, 2 (16), S. 101–103, www.fedlex.admin.ch/eli/fga/1875/2_101__/de, 14. September 2022.
Anonym (1888): *Bestimmungen betreffend versuchsweise Errichtung von Spezialklassen für schwachbegabte Schüler der Primarschulen. Vom Regierungsrat genehmigt den 24. Januar 1888*. Basel, https://doi.org/10.3931/e-rara-28890, 14. September 2022.
Anonym (1890): Nervosität und Schule. In: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 42, S. 520 f., 528–530.
Anonym (1892/1913): Ordnung für die Spezialklassen für schwachbegabte Schüler der Primarschule. Vom 23. April 1892. In: Justizdepartement Basel-Stadt (Hg.): *Gesamtausgabe der Basler Gesetzessammlung*. Bd. I–XXIV. Basel: Schweighauserische Buchdruckerei, S. 658 f.
Anonym (1897): Was lehrt die Zählung der schwachsinnigen Kinder in der Schweiz? In: *Schweizerische Lehrerzeitung* 42 (49), S. 385 f.
Anonym (1898a): 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* 9/10, S. 1–38.
Anonym (1898b): Schulnachrichten. Erziehung der schwachsinnigen Kinder. In: *Schweizerische Lehrerzeitung* 43 (40), S. 320.

Anonym (1899a): Aus dem bernischen Seelande. In: *Schweizerische Lehrerzeitung* 43 (21), S. 163 f.
Anonym (1899b): II. Schweiz[erische] Konferenz für das Idiotenwesen. In: *Schweizerische Lehrerzeitung* 44 (22), S. 169 f.
Anonym (1900): *Lehrplan für das kantonale Lehrer-Seminar Mariaberg bei Rorschach*. Rorschach: Koch.
Anonym (1901a): Freiwillige Schulsynode Basel-Stadt. In: *Schweizerische Lehrerzeitung* 46 (2), S. 13 f.
Anonym (1901b): III. Schweiz[erische] Konferenz für das Idiotenwesen. In: *Schweizerische Lehrerzeitung* 46 (24), S. 189–191.
Anonym (1906): Allgemeine Ergebnisse der ärztlichen Untersuchung der in den Jahren 1899–1904 ins schulpflichte Alter gelangten Kinder. In: *Zeitschrift für Schweizerische Statistik* 42 (1), S. 223–225.
Anonym (1910/1911): Zum IV. Jahrgang, In: *Berner Seminarblätter* 4 (1), S. 1 f.
Anonym (1911): Psychoanalyse. In: Dannemann, A.; Schober, H.; Schulze, E. (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. Halle a. S.: Marhold, Sp. 1249.
Anonym (1912/1913): Zum VI. Jahrgang. In: *Berner Seminarblätter* 6 (1), S. 1.
Anonym (1913): Gesetz betreffend den schulärztlichen Dienst (Vom 6. März 1913). In: *Kantons-Blatt Basel-Stadt* 116 (I, 20), S. 111.
Anonym (1916/1917): Zum X. Jahr. In: *Die Schulreform* 10 (1), S. 1.
Anonym (1917): Ordnung für die Hilfsklassen für schwachbegabte Schüler der Primarschulen. (Vom 4. Juli 1917). In: *Kantons-Blatt Basel-Stadt* 120 (II, 2), S. 11 f.
Anonym (1918/1919): Arbeits-Programm für das Sommer-Semester 1918. In: *Die Schulreform* 12, S. [3–6].
Anonym (1928a): Was fordern Sie von der modernen Schule? Welche Erziehungsaufgabe der zeitgenössischen Schule erscheint Ihnen gegenwärtig als die wichtigste? In: *Schweizer Erziehungs-Rundschau* 1 (1), S. 2–8.
Anonym (1928b): Bundesgesetz betreffend Massnahmen gegen die Tuberkulose. (Vom 13. Juni 1928). In: *Bundesblatt* 2 (25), S. 185–190, www.fedlex.admin.ch/eli/cc/44/731_785_769/de, 14. September 2022.
Anonym (1929): *Sechsundneunzigster Verwaltungs-Bericht des Regierungsrates und dreiundachtzigster Bericht des Appellations-Gerichts über die Justizverwaltung vom Jahre 1929*. Basel: o. V.
Anonym (1929/1939): Schulgesetz. (Vom 4. April 1929). In: Justizdepartement Basel-Stadt (Hg.): *Gesamtausgabe der Basler Gesetzessammlung.* Bd. I–XXIV, 2. 1915–1929. Basel: Schwabe, S. 1736–1774.
Anonym (1930): Wahl einer Schulärztin. In: *Amtliches Schulblatt Basel-Stadt* 2, S. 98 f.
Anonym (1931): *Seelische Hygiene. I. Führer durch die Gruppe VIII C der I. Schweizerischen Ausstellung für Gesundheitspflege und Sport. II. Vortrag Über seelische Hygiene*. Bern: Stämpfli.

Anonym (1932): [Werbung für Kaffee Hag]. In: *Schweizerische Lehrerzeitung* 77 (10), S. 50.
Anonym (1933): *Die Basler Hilfsschule. Versuch einer Darstellung ihrer Organisation und ihres Programms*. Basel: o. V.
Anonym (1934a): Vorbemerkung. In: *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen* 20, S. III f., https://dx.doi.org/10.5169/seals-35403, 14. September 2022.
Anonym (1934b): Statistische Übersichten der Kantone. In: *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen* 20, S. 159–179, https://dx.doi.org/10.5169/seals-35403, 14. September 2022.
Anonym (1937): Kongressbericht «Revision der Psychoanalytischen Pädagogik». In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 11 (2), S. 147–149.
Anonym (1937/1961): Universitätsgesetz des Kantons Basel-Stadt. Vom 14. Januar 1937. In: Justizdepartement Basel-Stadt (Hg.): *Gesamtausgabe der Basler Gesetzessammlung*. Bd. 1. Basel: Schwabe, S. 753–761.
Anonym (1942a): [Einladung zur Schulsynode]. In: *Basler Schulblatt* 3 (7), S. 141–155.
Anonym (1942b): [Werbung für die Reihe «Psychohygiene – Wissenschaft und Praxis»]. In: *Basler Schulblatt* 3 (7), S. 172.
Anonym (1958a): *Ratschlag und Entwurf zu einem Gesetz betreffend Abänderung des Schulgesetzes vom 4. April 1929. (Legalisierung der Beobachtungklassen). Dem Grossen Rate des Kantons Basel-Stadt vorgelegt am 8. Mai 1958*. Basel.
Anonym (1958b): Gesetz betreffend Abänderung des Schulgesetztes vom 4. April 1929. (Vom 12. Juni 1958). In: *Kantons-Blatt Basel-Stadt* 161 (I, 45), S. 289.
Auer, K[onrad] (1899a): Die eidgenössische Zählung der schwachsinnigen Kinder und deren Hauptergebnisse als Grundlage des schweizerischen Rettungswerkes für die unglückliche Jugend. In: Auer, K[onrad]; Kölle, F[riedrich] (Hg.): *Verhandlungen der II. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Aarau am 29. und 30. Mai 1899*. Aarau: Sauerländer, S. 34–69.
Auer, Konrad (1899b): Hauptgedanken des Referats von Hrn. Sekundarlehrer *Auer* in Schwanden. In: Auer, K[onrad]; Kölle, F[riedrich] (Hg.): *Verhandlungen der II. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Aarau am 29. und 30. Mai 1899*. Aarau: Sauerländer, S. 89–95.
Bálint, Alice (1932): Die Psychoanalyse des Kinderzimmers. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 6 (2/3), S. 49–130.
Bálint, M[ichael] (1939a): Kongressbericht «Vierländertagung». In: *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago* 24 (1/2), S. 233–237.
Bálint, Michael (1939b): Ichstärke, Ichpädagogik und «Lernen». In: *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago* 24 (4), S. 417–427.
Bartsch, Karl (1922): *Das Psychologische Profil. Eine Anleitung zur Erforschung der psychischen Funktion des normalen und anormalen Kindes*. Halle an der Saale: Marhold.
Baur, Alfred (1904): *Das kranke Schulkind. Anleitung zum physiologisch-psychologischen Beobachten in der Schule*. 3., neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Enke.

Bayerthal, J[ulius] (1914): Über die prophylaktischen Aufgaben des Lehrers auf dem Gebiete der Nerven- und Geisteskrankheiten. (Vortrag, gehalten in einer Lehrerkonferenz zu Worms am 14. Juli 1913). In: *Der Kinder-Arzt* 25 (1), S. 2–8.

Beglinger, P. (1909): Welche Folgerungen ziehen wir aus der bisherigen Arbeit in Spezialklassen für Schwachbefähigte? In: Auer, C[onrad] (Hg.): *Verhandlungen der VII. Schweiz. Konferenz für das Idiotenwesen in Altdorf am 5. und 6. Juli 1909*. [Glarus]: Buchdruckerei Neue Glarner Zeitung, S. 83–101.

Benda, Theodor (1900): *Nervenhygiene und Schule*. Berlin: Coblentz.

Benda, Theodor (1902): *Die Schwachbegabten auf den höheren Schulen. Nach einem Vortrag, gehalten im Berliner Verein für Schulgesundheitspflege*. Leipzig, Berlin: Teubner.

Bernfeld, Siegfried (1921/1996): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: Bernfeld, Siegfried: *Sozialpädagogik. Schriften 1921–1933*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 8–155.

Bernfeld, Siegfried (1925): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig, Wien, Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Bernfeld, Siegfried (1927): Die heutige Psychologie der Pubertät. Zur Kritik ihrer Wissenschaftlichkeit. Ein Sammelreferat. In: *Imago* 13 (1), S. 1–55.

Bergmann, Wilhelm (1913a): *Selbstbefreiung aus nervösen Leiden*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Bergmann, W[ilhelm] (1913b): Ansteckungspsychosen. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. Bd. 1. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 169–171.

Bergmann, Wilh[elm] (1913c): Hysterie im Kindesalter. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. Bd. 2. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 896–902.

Bergmann, W[ilhelm] (1914a): Nervosität. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. Bd. 3. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 888–890.

Bergmann, W[ilhelm] (1914b): Neurasthenie. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. Bd. 3. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 897–901.

Bergmann, W[ilhelm] (1915a): Psychopathische Minderwertigkeit. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. Bd. 4. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 123–131.

Bergmann, W[ilhelm] (1915b): Psychopathologie. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. Bd. 4. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 131–136.

Bergmann, W[ilhelm] (1915c): Psychotherapie. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. Bd. 4. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 136–139.

Binet, Alfred (1912): *Die neuen Gedanken über das Schulkind*. Autorisierte deutsche Bearbeitung besorgt durch Georg Anschütz und W. J. Ruttmann. Leipzig: Wunderlich.

Binet, A[lfred]; Simon, Th[éodore] (1905): Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. In: *Année psychologique* 11, S. 191–244.

Binet, Alfred; Simon, Th[éodore] (1907a): *Les Enfants anormaux. Guide pour*

l'admission des Enfants anormaux dans les classes de Perfectionnement. Paris: Colin.

Binet, Alfred; Simon, Th[éodore] (1907b): Le développement de l'intelligence chez les enfants. In: *L'année psychologique* 14, S. 1–94.

Binswanger, O[tto] (1905): *Über den moralischen Schwachsinn, mit besonderer Berücksichtigung der kindlichen Altersstufe*. Berlin: Reuther & Reichard (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie VIII, 5).

Binswanger, Otto (1911): *Ueber psychopathische Konstitution und Erziehung. Rede gehalten bei der Feier der akademischen Preisverleihung am 17. Juni 1911*. Jena: Neuenhahn.

Binswanger, O[tto]; Siemerling, E[rnst] (Hg.) (1904): *Lehrbuch der Psychiatrie*. Jena: Fischer.

Birnbaum, Karl (1911): *Die krankhafte Willensschwäche und ihre Erscheinungsformen. Eine psychopathologische Studie für Ärzte, Pädagogen und gebildete Laien*. Wiesbaden: Bergmann.

Birnbaum, Karl (Hg.) (1927): *Die psychischen Heilmethoden. Für ärztliches Studium und Praxis*. Leipzig: Thieme.

Bleuler, [Eugen] (1913): Das Unbewußte. In: *Verhandlungen der Internationalen Gesellschaft für medizinische Psychologie und Psychotherapie. III. Jahresversammlung in Zürich am 8. und 9. September 1912*. Leipzig: Barth (Journal für Psychologie und Neurologie, 2. Ergänzungsheft).

Bleuler, E[ugen] (1916): *Lehrbuch der Psychiatrie*. Berlin: Springer.

Bleuler, E[ugen] (1917): Die psychologische Richtung in der Psychiatrie. In: *Verhandlungen der Schweizerischen Naturforschenden Gesellschaft* 99, S. 87–105, http://doi.org/10.5169/seals-90303, 14. September 2022.

Bleuler, E[ugen] (1919): *Das autistisch-undisziplinierte Denken in der Medizin und seine Überwindung*. Berlin: Springer.

Bleuler, E[ugen] (1926/1927): Zu Siegmund [sic] Freuds siebzigstem Geburtstag. In: *Die Schulreform* 20, S. 6–12.

Blüher, Hans (1912): *Die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen. Ein Beitrag zur Erkenntnis der sexuellen Inversion*. Berlin: Weise.

Blum, E[rnst] (1921/1922): Neurose, Psychanalyse, Christentum. In: *Die Schulreform* 15, S. 266–270.

Bobertag, Otto (1914/1920): *Intelligenzprüfungen nach der Methode von Binet und Simon*. 2., unveränderte Auflage. Leipzig: Barth.

Bopp, L[inus] (1932): Psychoanalyse u. Pädagogik. In: Spieler, Josef (Hg.): *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*. Bd. 2. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 628–634.

Bösbauer, Hans; Miklas, Leopold; Schiner, Hans (1909): *Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge mit Berücksichtigung des Hilfsschulwesens*. Wien, Leipzig: Teubner.

Bosma, H[endrik] (1904): *Nervöse Kinder. Medizinische, pädagogische und allgemeine Bemerkungen*. Aus dem Holländischen übersetzt. Giessen: Ricker.
Bosshardt, J. (1907): Die Nervosität unter der Schuljugend. Rektoratsrede. In: *Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege* 8, S. 259–267.
Bovet, Pierre (1920): La psychanalyse et l'éducation. In: *Annuaire de l'instruction publique en Suisse* 11, S. 9–38.
Bronner, K. (1909): Anormale Kinder in öffentlichen Schulen. In: *Schweizerische pädagogische Zeitschrift* 19, S. 137–178.
Bruns, L[udwig] (1906): *Die Hysterie im Kindesalter*. 2., vielfach veränderte Auflage. Halle an der Saale: Marhold.
Bruns, L[udwig] (1911): Hysterie im Kindesalter. In: Dannemann, A.; Schober, H.; Schulze, E. (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. Halle a. S.: Marhold, Sp. 776–786.
Buber, Martin (1926): *Rede über das Erzieherische*. Berlin: Schneider.
Bühler, Charlotte (1922/1923): *Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät*. Zweite, erweiterte und völlig veränderte Auflage. Jena: Fischer.
Burckhardt, Heinrich (1942): Zur Jahresversammlung der Schulsynode. In: *Basler Schulblatt* 3 (8), S. 173 f.
Burgerstein, Leo (1889): Vorbemerkung. In: Key, Axel: *Schulhygienische Untersuchungen*. Hamburg, Leipzig: Voss, S. III f.
Burkhard, Ph. (1898): *Die Fehler der Kinder. Eine Einführung in das Studium der pädagogischen Pathologie mit besonderer Berücksichtigung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten*. Karlsruhe: Nemnich.
Burri, Hans (1928/1929): Psychoanalyse und christlicher Glaube. In: *Die Schulreform* 22, S. 251–276, 356–368, 379–391.
Büttner, Georg (1911): Einheitlicher Personalbogen für die Hilfsschulen. In: *Zeitschrift für die Erforschung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinns auf wissenschaftlicher Grundlage* 4, S. 27–44.
Buxbaum, Edith (1929/1930): Faule Schüler. In: *Die Schulreform* 23, S. 190–200.
Canfield Fisher, Dorothy (1912/1927): *Eine Montessori-Mutter*. Berechtigte Übertragung aus dem Amerikanischen von Dr. O[tto] Knapp. Stuttgart: Hoffmann.
Carrière, [Henri]; Schaffer [1917]: Groupe 46, Section A: Hygiène. In: Zentralkomitee der schweizerischen Landesausstellung (Hg.): *Schweizerische Landesausstellung in Bern 1914. Fachberichte*. Bd. 13. Zürich: Orell Füssli, S. 63–108.
Chatelanat, A. (1881): *Statistik der Schulhygiene in den Primarschulen des Kantons Bern*. Bern: Wyss, www.e-helvetica.nb.admin.ch/search?urn=nbdig-37153, 14. September 2022.
Christoffel, Hans (1923): *Der Einfluss der Sexualität auf die Charakterbildung beim jungen Mann. Referat gehalten an der Delegiertenkonferenz der Freunde des jungen Mannes am 28. Mai 1923 in Olten*. Basel: Werner-Riehm.
Christoffel, [Hans] (1928): Zur Psychologie der Reifezeit. Vortrag an der 61. Ver-

sammlung des Solothurnerischen Bezirkslehrervereins, 21. Mai 1927 in Mariastein. In: *Schweizerische pädagogische Zeitschrift* 38, S. 208–217.
Christoffel, H[ans] (1932): Zusammenarbeit zwischen Haus und Schule in den Beobachtungsklassen. (Einleitung eines Elternabends vom 24. August 1932, durch den Schulpsychiater). In: *Amtliches Schulblatt Basel-Stadt* 4, S. 337–342.
Christoffel, H[ans] (1937): Zur Erziehungsproblematik beim Einnässen (Enuresis). In: *Gesundheit und Wohlfahrt* 17, S. 398–412.
Claparède, Éd[ouard] (1905): *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale. Aperçu des problèmes et des méthodes de la nouvelle pédagogie*. Genève: Kündig.
Claparède, Éd[ouard] (1914): Les innovations les plus importantes du domaine de la pédagogie depuis le début du siècle. In: *Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege* 15, S. 247–256.
Claparède, Édouard (1920): Freud et la psychanalyse. In: *La Revue de Genève* 6, S. 846–864.
Claparède, Édouard (1921): Introduction. In: Freud, Sigm[und]: *La Psychanalyse*. Traduction française par Yves Le Lay. Genève: Sonor, S. 3–22.
Cohn, Hermann (1867): *Untersuchungen der Augen von 10060 Schulkindern, nebst Vorschlägen zur Verbesserung der den Augen nachtheiligen Schuleinrichtungen. Eine ätiologische Studie*. Leipzig: Fleischer.
Conrad, P[aul] (1924): *Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung. Für Lehrerseminarien und zum Selbstunterricht*. Bd. 1.4, umgearbeitete und vermehrte Auflage. Chur: Schuler.
Cramer, A[ugust] (1899): *Über die ausserhalb der Schule liegenden Ursachen der Nervosität der Kinder*. Berlin: Reuther & Reichard (Sammlung von Abhandlungen auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie II, 5).
Cramer, A[ugust] (1912): Funktionelle Neurosen im Kindesalter. In: Bruns, L[udwig]; Cramer, A[ugust]; Ziehen, Th[eodor] (Hg.): *Handbuch der Nervenkrankheiten im Kindesalter*. Berlin: Krager, S. 1–244.
Cron, Ludwig (1904): Moralisch Schwachsinnige in den öffentlichen Schulen. In: Schubert, Paul (Hg.): *Bericht über den I. Internationalen Kongress für Schulhygiene Nürnberg 4.–9. April 1904*. Bd. 4. Nürnberg: Schrag, S. 95–104.
Czerny, Ad[albert] (1908): *Der Arzt als Erzieher des Kindes. Vorlesungen*. Leipzig, Wien: Deuticke.
Dannemann, Adolf (1907): *Psychiatrie und Hygiene in den Erziehungsanstalten*. Hamburg: Agentur des Rauhen Hauses.
Dannemann, A[dolf] (1911a): Anästhesie, moralische. In: Dannemann, A.; Schober, H.; Schulze, E. (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. Halle a. S.: Marhold, Sp. 56 f.
Dannemann, A[dolf] (1911b): Neurosen. In: Dannemann, A.; Schober, H.; Schulze, E. (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. Halle a. S.: Marhold, Sp. 1168.

Decroly, O[vide] (1905): *La classification des enfants anormaux*. Gand: Vander Haeghen.

Decroly, Ovide (1921/2011): Une expérience de programme primaire avec activité personnelle de l'enfant. In: Blichmann, Annika (Hg.): *Die* Methode Decroly *als Beitrag zur internationalen Reformpädagogik. Einführende Texte. Französisch/Deutsch*. Jena: IKS Garamond, S. 54–71.

Demoor, Jean (1901): *Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule*. Altenburg: Bonde (Internationale Bibliothek für Pädagogik und deren Hilfswissenschaften, Bd. 3).

Descœudres, Alice [1921]: *Die Erziehung der anormalen Kinder. Psychologische Beobachtungen und praktische Anleitungen*. Deutsche Übertragung des gleichnamigen Werkes von Hermann Graf. [Glarus]: Buchdruckerei Glarner Nachrichten.

Dirks, Gustav (1908): *Der Tic im Kindesalter und seine erziehliche Behandlung*. Langensalza: Beyer (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Beihefte zur *Zeitschrift für Kinderforschung* 50).

Dix, W. (1907): Über hysterische Epidemien in deutschen Schulen. In: Schaefer, Karl L. (Hg.): *Bericht über den Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin (1.–4. Oktober 1906)*. Langensalza: Beyer, S. 263–302.

Dornblüth, Otto (1911): *Klinisches Wörterbuch. Die Kunstausdrücke der Medizin*. 4., wesentlich vermehrte Auflage. Leipzig: Veit.

Drigalski, W[ilhelm] von (1914): Die krankhaften Störungen des Schulkindes. In: Selter, Hugo (Hg.): *Handbuch der deutschen Schulhygiene*. Dresden, Leipzig: Steinkopff, S. 439–569.

Düring, [Ernst] von (1915): Psychopathische Konstitution. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. Bd. 4. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 1370–1373.

Düring, Ernst von (1925): *Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik. Vorlesungen für Lehrer, Erzieher und Studierende aller Fakultäten*. Erlenbach-Zürich, München, Leipzig: Rotapfel.

Düring, Ernst von (1928): *Erkennung und erziehliche Behandlung psychischer Grenzzustände bei Kindern und Jugendlichen*. Karlsruhe: Braun.

Duvoisin, Marc (1889): *Über infantile Hysterie. Beobachtungen aus dem Kinderspital zu Basel*. Leipzig: Teubner.

Eidelberg, Ludwig (1939): Die Wirkungen der Erziehungsgebote. In: *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago* 24 (3), S. 281–291.

Emminghaus, H[ermann] (1887): *Die psychischen Störungen des Kindesalters*. Tübingen: Laupp.

Engelsperger, Alfons [1905]: *Beiträge zur Kenntnis der physischen und psychischen Natur des sechsjährigen in die Schule eintretenden Kindes*. Dissertation Universität Zürich, www.e-helvetica.nb.admin.ch/directAccess?callnumber=nbedig-52867, 14. September 2022.

Erb, Wilhelm (1894): Über die wachsende Nervosität unserer Zeit. In: *Pädagogisches Archiv* 36 (3), S. 129–137.

Erikson, Erik H.; Erikson, Joan M. (1980/1987): Dorothy Burlingham's School in Vienna. In: Erikson, Erik H.: *A Way of Looking at Things. Selected Papers from 1930 to 1980*. New York, London: Norton, S. 3–13.

Erismann, Wera (1923) Psychische Störungen im Kindesalter. In: *Schweizerische pädagogische Zeitschrift* 33, S. 257–261, 290–293, 321–325, 358–363, http://doi.org/10.5169/seals-788454, http://doi.org/10.5169/seals-788460, http://doi.org/10.5169/seals-788467, http://doi.org/10.5169/seals-788475, 14. September 2022.

Erlenmeyer, A[lbrecht] (1904a): Hysterie. In: Wehmer, R[ichard] (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene*. Wien, Leipzig: Pichler, S. 291–294.

Erlenmeyer, A[lbrecht] (1904b): Neurasthenie. In: Wehmer, R[ichard] (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene*. Wien, Leipzig: Pichler, S. 410 f.

Ernst, Heinrich (1880): Über Schulgesundheitspflege. In: *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode von 1879*. Uster: Weilenmann, Beilage V, S. 1–31.

Eulenberg, H[ermann]; Bach, T[heodor] (1900): *Schulgesundheitslehre. Das Schulhaus und das Unterrichtswesen vom hygienischen Standpunkte für Ärzte, Lehrer, Verwaltungsbeamte und Architekten*. Bd. 2.2, umgearbeitete Auflage. Berlin: Heine.

Eulenburg, A[lbert] (1905): *Die Hysterie des Kindes*. Berlin: Simion.

Faust, Bernhard Christoph (1795): *Gesundheits-Katechismus zum Gebrauche in den Schulen und beym häuslichen Unterrichte*. 4., verbesserte Auflage. Leipzig: Kummer, https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11106809_00005.html, 14. September 2022.

Ferenczi, S[ándor]; Rank, Otto (1924): *Entwicklungsziele der Psychoanalyse. Die Wechselbeziehung von Theorie und Praxis*. Leipzig, Wien, Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Ferenczi, S[ándor] (1929/1964): Relaxationsprinzip und Neokatharsis. In: Ferenczi, S[ándor]: *Bausteine zur Psychoanalyse*. Bd. 3: *Arbeiten aus den Jahren 1908–1933*. 2., unveränderte Auflage. Bern, Stuttgart: Huber, S. 468–489.

Ferenczi, S[ándor] (1931/1964): Kinderanalysen mit Erwachsenen. In: Ferenczi, S[ándor]: *Bausteine zur Psychoanalyse*. Bd. 3: *Arbeiten aus den Jahren 1908–1933*. 2., unveränderte Auflage. Bern, Stuttgart: Huber, S. 490–510.

Ferenczi, Sándor (1932/1988): *Ohne Sympathie keine Heilung. Das klinische Tagebuch von 1932*. Frankfurt am Main: Fischer.

Feser, Josef (1904): Nervosität und Schwachsinn beim Kinde in ihren Beziehungen. In: Schubert, Paul (Hg.): *Bericht über den I. Internationalen Kongress für Schulhygiene Nürnberg 4.–9. April 1904*. Bd. 4. Nürnberg: Schrag, S. 92–95.

Feuchtwanger, A[lbert] (1908): *Warum kommen viele Kinder in der Schule nicht vorwärts?* Langensalza: Beyer (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Beihefte zur *Zeitschrift für Kinderforschung* 54).

Fischer, Edmund (1929): Geschlecht und Übertragung. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 3 (8/9), S. 282–286.
Fischer, Edmund (1930): Grenzen der analytischen Erziehung. Kritik und Apologie. In: *Die neue Erziehung* 12, S. 262–270, 352–365, 431–438.
Fisler, A[lbert] (1889): Ueber «Hilfsklassen für Schwachbefähigte». In: Ritter, Ad[olf] (Hg.): *Verhandlungen der I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich am 3. und 4. Juni 1889*. Zürich: Höhr, S. 140–163.
Fisler, Alb[ert] (1899): Über bisherige Erfahrungen betreffend Organisation der Spezialklassen für Schwachbegabte. In: Auer, K[onrad]; Kölle, F[riedrich] (Hg.): *Verhandlungen der II. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Aarau am 29. und 30. Mai 1899*. Aarau: Sauerländer, S. 136–172.
Flournoy, Henri [1933]: *L'enfant nerveux. Conseils éducatifs.* Publication du Comité National Suisse d'Hygiène Mentale. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
Foerster, Fr[iedrich] W[ilhelm] (1909): Psychoanalyse und Seelsorge. In: *Evangelische Freiheit* 9, S. 335–346, 374–388.
Foerster, Fr[iedrich] W[ilhelm] (1910): Nochmals Psychoanalyse und Seelsorge. In: *Evangelische Freiheit* 10, S. 263–275.
Foerster, Fr[iedrich] W[ilhelm] (1913): Psychoanalyse und Pädagogik. In: Österreichische Rundschau 35, S. 117–136.
Forel, [August] (1889): Jugendliche Geisteskranke. In: Ritter, Ad[olf] (Hg.): *Verhandlungen der I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich am 3. und 4. Juni 1889*. Zürich: Höhr, S. 123–139.
Forel, August (1907): *Ueber die Zurechnungsfähigkeit des normalen Menschen. Ein Vortrag gehalten in der Schweizerischen Gesellschaft für ethische Kultur in Zürich*. München: Reinhardt.
Forel, August (1908): *Die Gehirnhygiene der Schüler*. Wien: Manz, www.e-helvetica.nb.admin.ch/directAccess?callnumber=nbdig-8788, 14. September 2022.
Frank, L[udwig] (1910): *Die Psychanalyse. Ihre Bedeutung für die Auffassung und Behandlung psychoneurotischer Zustände. Vortrag gehalten in der Versammlung schweizerischer Psychiater in Zürich am 21. November 1909*. München: Reinhardt.
Frank, Ludwig (1920): *Seelenleben und Erziehung*. Zürich, Leipzig: Grethlein.
Frei, A. (1937): Die Kurse für Schüler mit Haltungsanomalien (Sonderturnen) in Basel 1924–1937. In: *Amtliches Schulblatt Basel-Stadt* 9, 153–165, 213–221.
Freud, Anna (1927): *Einführung in die Technik der Kinderanalyse. Vier Vorträge am Lehrinstitut der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung*. Leipzig, Wien, Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
Freud, Anna (1930): *Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen*. Stuttgart, Leipzig: Hippokrates.
Freud, Anna (1965/1980): *Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung*. München: Kindler (Die Schriften der Anna Freud, Bd. 8).
Freud, Anna (1974/1980): Einführung. In: Freud, Anna: *Die Schriften der Anna Freud*. Bd. 1. München: Kindler, S. 3–8.

Freud, Sigmund (1904/1955): *Zur Psychopathologie des Alltagslebens. (Über Vergessen, Versprechen, Vergreifen, Aberglaube und Irrtum)*. London: Imago (Gesammelte Werke, Bd. 4).
Freud, Sigmund (1910a/1955): Über Psychoanalyse. Fünf Vorlesungen, gehalten zur zwanzigjährigen Gründungsfeier der Clark University in Worcester, Mass., September 1909. In: Freud, Sigmund: *Gesammelte Werke*. Bd. 8. London: Imago, S. 1–60.
Freud, Sigmund (1910b/1955): Über «wilde» Psychoanalyse. In: Freud, Sigmund: *Gesammelte Werke*. Bd. 8. London: Imago, S. 117–125.
Freud, Sigmund (1914/1963): Zur Psychologie des Gymnasiasten. In: Freud, Sigmund: *Gesammelte Werke*. Bd. 10. Frankfurt am Main: Fischer, S. 204–207.
Freud, Sigmund (1917/1961): *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Frankfurt am Main: Fischer (Gesammelte Werke, Bd. 11).
Freud, Sigmund (1919/1955): Wege der psychoanalytischen Therapie. In: Freud, Sigmund: *Gesammelte Werke*. Bd. 12. London: Imago, S. 181–194.
Freud, Sigmund (1923/1955): «Psychoanalyse» und «Libidotheorie». In: Freud, Sigmund: *Gesammelte Werke*. Bd. 13. London: Imago, S. 209–233.
Freud, Sigmund (1925a/1963): Selbstdarstellung. In: Freud, Sigmund: *Gesammelte Werke*. Bd. 14. Frankfurt am Main: Fischer, S. 31–96.
Freud, Sigmund (1925b/1963): Die Widerstände gegen die Psychoanalyse. In: Freud, Sigmund: *Gesammelte Werke*. Bd. 14. Frankfurt am Main: Fischer, S. 99–110.
Freud, Sigmund (1925c/1963): Geleitwort [zu August Aichhorns *Verwahrloste Jugend*]. In: Freud, Sigmund *Gesammelte Werke*. Bd. 14. Frankfurt am Main, S. 565–567.
Freud, Sigmund (1933/1961): *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Frankfurt am Main: Fischer (Gesammelte Werke, Bd. 15).
Fuchs, Arno (1897): *Die Analyse pathologischer Naturen als eine Hauptaufgabe der pädagogischen Pathologie*. Gütersloh: Bertelsmann (*Beiträge zur Pädagogischen Pathologie* 2).
Fuchs, Arno (1899): *Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. Eine Analyse und Charakteristik, nebst theoretischer und praktischer Anleitung zum Unterricht und zur Erziehung schwachsinniger Naturen. Für Lehrer und gebildete Eltern*. Gütersloh: Bertelsmann.
Fuchs, Arno (1912): *Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik.* 2., völlig umgearbeitete Auflage. Gütersloh: Bertelsmann.
Fuchs, Arno (1922): *Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik. Versuch einer Hilfsschulpädagogik.* 3., erweiterte und verbesserte Auflage. Gütersloh: Bertelsmann.
Fuchs, Arno (1927): Schwererziehbare Kinder in der Normalschule. In: Fuchs, Arno (Hg.): *Die Heilpädagogische Woche in Berlin. Vom 15. bis 22. Mai 1927*. Berlin: Wiegandt & Grieben, S. 28–39.

Fuchs, Arno (1930): *Erziehungsklassen (E-Klassen) für schwererziehbare Kinder der Volksschule*. Halle an der Saale: Marhold.

Furrer, A[lbert] (1928): Wie erziehen wir neurotische und psychopathische Kinder? Aus einem Vortrag über «Heilpädagogische Möglichkeiten beim anormalen Kind», gehalten vor Schulpflegern des Bezirks Zürich, 20. Januar 1928. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 2, S. 255–264.

Fürstenheim, W[alter] (1930): *Junge Psychopathen. Ein Rückblick und Ausblick auf ihre Erfassung, Erforschung und Betreuung*. Leipzig: Voss.

Ganguillet (1901): Die eidgenössische Statistik der ins schulpflichtige Alter gelangten Kinder mit Bezug auf die geistig Zurückgebliebenen. In: Auer, C[onrad]; Kölle, F[riedrich]; Graf, H. (Hg.): *Verhandlungen der III. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Burgdorf am 10. und 11. Mai 1901*. Schwanden: Tschudy-Aebly, S. 40–68.

Gelpke, L[udwig]: *Culturschäden oder die Zunahme der Nerven- und Geisteskrankheiten. Gemeinverständliche Hygiene des Nervenlebens. Preisschrift des Vereins Schweiz. Irrenärzte*. Basel: Schwabe.

Gempeler, A[lbert] (1936): Institut für Behandlung neuzeitlicher Erziehungs- und Unterrichtsfragen. Basler Schulausstellung. 74. Veranstaltungen 4. November bis 2. Dezember 1936. In: *Amtliches Schulblatt Basel-Stadt* 8, S. 145 f.

Goethe, Johann Wolfang von (1796/1998): *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 7).

Gottstein, Adolf (1926): *Schulgesundheitspflege*. Leipzig: Quelle & Meyer.

Graber, Gustav Hans (1923/1924): Sigmund Freud und Oswald Spengler. In: *Die Schulreform* 17, S. 368–371.

Graber, G[ustav] H[ans] (1927/1928a): Tiefenpsychologische Erziehung. In: *Die Schulreform* 21, S. 243–246.

Graber, G[ustav] H[ans] (1927/1928b): Psychoanalytische [A]rbeitsgemeinschaft. In: *Die Schulreform* 21, S. 375–377.

Graber, Gustav Hans (1930): *Zeugung, Geburt und Tod. Werden und Vergehen im Mythus und in der Vorstellung des Kindes. Ein psychoanalytischer Vergleich*. Baden-Baden: Merlin.

Graf, U. (1909): [Erster Votant]. In: Auer, C[onrad] (Hg.): *Verhandlungen der VII. Schweiz. Konferenz für das Idiotenwesen in Altdorf am 5. und 6. Juli 1909*. [Glarus]: Buchdruckerei Neue Glarner Zeitung, S. 101–114.

Graßl, J[osef]; Reindl, F[ranz] (1915): *Lehrbuch der Schulgesundheitspflege*. Nürnberg: Korn.

Griesinger, W[ilhelm] (1876): *Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten für Ärzte und Studierende*. 4. Auflage. Braunschweig: Wreden.

Griesinger, Wilhelm (1892): *Die Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten für Ärzte und Studierende*. 5. Auflage. Gänzlich umgearbeitet und erweitert von Willibald Levinstein-Schlegel. Berlin: Hirschwald.

Grimm, Ludwig (1920): Psychanalyse. In: Clausnitzer, E[duard]; Grimm, Ludwig;

Sachse, Arnold; Schubert, Rudolf (Hg.): *Handwörterbuch des Volksschulwesens*. Leipzig, Berlin: Teubner, S. 320.
Grob, Rud[olf] (1920): Grundsätzliches zur Behandlung anormaler Kinder. In: *Pro Juventute* 1, S. 368–373.
Grüninger (1921/1922): Eine Kritik der Psychanalyse. In: *Die Schulreform* 15, S. 29–37.
Grüninger (1922/1923): Zur Kritik der Psychanalyse. Eine Entgegnung auf Privatdozent Dr. J. Suter. In: *Die Schulreform*, 16, S. 216–220.
Guillaume, L[ouis] (1864): *Hygiène scolaire. Considérations sur l'état hygiénique des écoles publiques présentées aux autorités scolaires, aux instituteurs et aux parents*. Genève, Paris: Cherbuliez.
Guillaume, [Louis] (1899): [Koreferat zu Konrad Auers Vortrag über die eidgenössische Zählung der schwachsinnigen Kinder]. In: Auer, K[onrad]; Kölle, F[riedrich] (Hg.): *Verhandlungen der II. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Aarau am 29. und 30. Mai 1899*. Aarau: Sauerländer, S. 69–89.
Guillaume, [Louis] (1901): [Erster Votant zu Ganguillets Vortrag über die eidgenössische Statistik der ins schulpflichtige Alter gelangten Kinder]. In: Auer, K[onrad]; Kölle, F[riedrich] (Hg.): *Verhandlungen der III. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Burgdorf am 10. und 11. Mai 1901*. Schwanden: Tschudy-Aebly, S. 68–78.
Gysin, J[akob] (1930a): Die Mädchenprimarschule. In: Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Hg.): *Das Basler Schulwesen 1880–1930*. Basel: Schwabe, S. 53–81.
Gysin, J[akob] (1930b): Das Hilfs- und Sonderschulwesen. In: Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Hg.): *Das Basler Schulwesen 1880–1930*. Basel: Schwabe, S. 82–95.
Hackländer (1911): Halluzination. In: Dannemann, A.; Schober, H.; Schulze, E. (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. Halle a. S.: Marhold, Sp. 701–704.
Häberlin, Paul (1928): Ethik, Pädagogik und Psychoanalyse. In: Prinzhorn, Hans (Hg.): *Auswirkungen der Psychoanalyse in Wissenschaft und Leben*. Leipzig: Der neue Geist Verlag, S. 212–240.
Hanselmann, H[einrich] (1927): Erfassung und Behandlung der Persönlichkeit des geistesschwachen Kindes. In: *Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins* 45, S. 7–28, http://doi.org/10.5169/seals-146679, 14. September 2022.
Hanselmann, H[einrich] (1928): [Antwort auf die Umfrage: «Was fordern Sie von der modernen Schule?»]. In: *Schweizer Erziehungs-Rundschau* 1 (1), S. 5–7.
Hanselmann, Heinrich (1930): *Einführung in die Heilpädagogik. Praktischer Teil. Für Eltern, Lehrer, Anstaltserzieher, Jugendfürsorger, Richter und Ärzte*. Erlenbach-Zürich, Leipzig: Rotapfel.
Hanselmann, H[einrich] (1932): *Was ist Heilpädagogik?* Zürich: Heilpädagogisches Seminar (Arbeiten aus dem heilpädagogischen Seminar 1).
Hanselmann, Heinrich (1934): Heilpädagogik und Schularzt. In: Schweizerische

Gesellschaft für Gesundheitspflege (Hg.): *Jugend, Schule und Arzt*. Bern, Leipzig: Haupt, S. 281–288.

Hanselmann, H[einrich] (1938): Über heilpädagogische Behandlung geistesschwacher und psychopathischer Kinder. Nebst Anhang: Heilpädagogische Behandlung Mindersinniger und Sinnesschwacher. In: Benjamin, E.; Hanselmann, H[einrich]; Isserlin, M[ax]; Lutz, J[akob]; Ronald, A.: *Lehrbuch der Psychopathologie des Kindesalters für Ärzte und Erzieher*. Erlenbach-Zürich, Leipzig: Rotapfel, S. 309–376.

Hanselmann, Heinrich (1941): *Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik). Ein Versuch*. Erlenbach-Zürich: Rotapfel.

Hanselmann, H[einrich]; Zeltner, M[ax] (1930): *Fünf Jahre Albisbrunn 1925–1929. Grundsätzliches über Ziel und Organisation einer neuzeitlichen Erziehungsanstalt*. Affoltern am Albis: Weiss.

Hasenfratz, E[mil] (1909): Die moralisch Schwachen. In: Auer, C[onrad] (Hg.): *Verhandlungen der VII. Schweiz. Konferenz für das Idiotenwesen in Altdorf am 5. und 6. Juli 1909*. [Glarus]: Buchdruckerei Neue Glarner Zeitung, S. 160–176.

Hasenfratz, E[mil] (1916): *Fürsorge für die anormale Jugend in der Schweiz in ihren eidgenössischen und kantonalen Gesetzen, Verordnungen, Reglementen und deren Schulen, Erziehungs- und Pflegeanstalten*. Glarus: Buchdruckerei Glarner Nachrichten.

Hasenfratz, E[mil] (1929): *Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge der Schweiz in neuerer Zeit (1880–1928).* Herausgegeben von der Schweizerischen Gesellschaft für Erziehung und Pflege Geistesschwacher. Zürich: Beer.

Hasse, Fr. Paul (1881): Schule und Nervosität. In: *Die Gartenlaube* 24 (1), S. 7–9.

Hauser, [Fritz] (1930). Vorwort. In: Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Hg.): *Das Basler Schulwesen 1880–1930*. Basel: Lehrmittelverlag, S. V f.

Hegemann, F[erdinand] (1930): Geisteskrankheiten. In: Spieler, Josef (Hg.): *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*. Bd. 1. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 892–898.

Hehlmann, Wilhelm (1931): Psychoanalyse. In: Hehlmann, Wilhelm: *Pädagogisches Wörterbuch*. Leipzig: Körner, S. 162 f.

Heller, Theodor (1904): *Grundriss der Heilpädagogik*. Leipzig: Engelmann.

Heller, Th[eodor] (1907): Psychasthenische Kinder. In: Schaefer, Karl L. (Hg.): *Bericht über den Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin (1.–4. Oktober 1906)*. Langensalza: Beyer, S. 145–158.

Heller, Theodor (1910): *Psychopathische Mittelschüler*. Langensalza: Beyer (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Beihefte zur *Zeitschrift für Kinderforschung* 54).

Hellpach, W[illy] (1911): Ansteckungspsychosen. In: Dannemann, A.; Schober, H.; Schulze, E. (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. Halle a. S.: Marhold, Sp. 117–132.

Hellpach, [Willy] (1912): Neurasthenie. In: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 64 (48), S. 569–572.
Henoch, Eduard (1881): *Vorlesungen über Kinderkrankheiten. Ein Handbuch für Aerzte und Studierende*. Berlin: Hirschwald.
Hermann, [Oskar] (1910/1930): *Krankhafte Seelenzustände beim Kinde. Grundlagen für das Verständnis intellektueller und sittlicher Regelwidrigkeiten*. 3., gänzlich umgeänderte Auflage. Langensalza: Beyer (Pädagogisches Magazin 1299).
Hippius, A. (1909): *Der Kinderarzt als Erzieher. Praktisches Handbuch für Eltern, Ärzte und Lehrer*. München: Beck.
Hirsch, August (1893): *Geschichte der medicinischen Wissenschaften in Deutschland*. München, Leipzig: Oldenbourg.
Hitschmann, Eduard (1927): Eine natürliche Schwierigkeit der Aufklärung. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 1 (7–9), S. 199–203.
Hoesch Ernst, Lucy (1906): *Anthropologisch-psychologische Untersuchungen an Zürcher Schulkindern*. Neuwied: Heuser, www.e-helvetica.nb.admin.ch/directAccess?callnumber=nbdig-50911, 14. September 2022.
Hoffer, Willie (1945): Psychoanalytic Education. In: *The Psychoanalytic Study of the Child* 1, S. 293–307.
Hoffmann, Heinrich (1859/2009): *Der Struwwelpeter oder lustige und drollige Geschichten*. Nach der Druckfassung von 1859 unter Berücksichtigung der Handschriften herausgegeben von Peter von Matt. Stuttgart: Reclam.
Hoffmann, Walter (1922): *Die Reifezeit. Probleme der Entwicklungspsychologie und Sozialpädagogik*. Leipzig: Quelle & Meyer.
Hoffmann-Donner, H[einrich] (1893): Vom Struwwelpeter. Ein Brief an die Redaktion der «Gartenlaube». In: *Die Gartenlaube* 1, S. 17–19.
Hofstetter-Bader, Joh[ann] (1889): Einleitung. In: Ritter, Ad[olf] (Hg.): *Verhandlungen der I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich am 3. und 4. Juni 1889*. Zürich: Höhr, S. 1–3.
Huber, A[lbert]; Bay, G[ustav] (Hg.) (1914): *Kantonsweiser Überblick über die Zahl der Schulorte mit sozialpädagogischen Einrichtungen (umfassend die Primar, Sekundar- und Mittelschulen) 1911/12*. Zürich: Berichthaus (Schweizerische Schulstatistik 1911/12. Bd. 1: Statistik. 3. Teil).
Hug-Hellmuth, Hermine (1921): Zur Technik der Kinderanalyse. In: *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse* 7 (2), S. 179–197.
Hug-Hellmuth, H[ermine] (1924): *Neue Wege zum Verständnis der Jugend. Psychoanalytische Vorlesungen für Eltern, Lehrer, Erzieher, Schulärzte, Kindergärtnerinnen und Fürsorgerinnen*. Leipzig, Wien: Deuticke.
Hungerbühler, J[ohann] M[atthias] (1846): *Ueber das öffentliche Irrenwesen in der Schweiz. Mit einem Antrag an die Hauptversammlung der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft vom September 1846*. St. Gallen, Bern: Huber.
Imbach, X. (1894): Über Errichtung einer Spezialklasse für Schwachbegabte an den Stadtschulen von Luzern. Luzern: Burkhardt, www.e-helvetica.nb.admin.ch/search?urn=nbdig-51929, 14. September 2022.

Isserlin, [Max] (1930): Psychoanalyse. In: Clostermann, Ludwig; Heller, Theodor; Stephani, P. (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge*. 2., vollständig umgearbeitete Auflage. Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 563–565.
Jahn (1930): Psychoanalyse. In: Schwartz, Hermann (Hg.): *Pädagogisches Lexikon*. Bd. 3. Bielefeld, Leipzig: Velhagen & Klasing, Sp. 1301–1318.
Jolly, Ph[ilipp] (1914): *Kurzer Leitfaden der Psychiatrie. Für Studierende und Ärzte*. Bonn: Weber.
Jung, C[arl] G[ustav] (1946): Der Begabte. Ein Vortrag. Schulsynode Basel, 4. Dezember 1942. In: Jung, C[arl] G[ustav]: *Psychologie und Erziehung*. Zürich: Rascher, S. 183–203.
Jung, E[wald] (1921/1922): Psychanalyse und Erziehung. Eine kurze Orientierung. In: *Die Schulreform* 15, S. 10–14.
K. (1899): † Arnold Lienhard. In: *Schweizerische Lehrerzeitung* 44 (25), S. 198 f.
Kampmann, E. (1911): Das nervöse Kind. In: *Zeitschrift für Jungenderziehung, Gemeinnützigkeit und Volkswohlfahrt* 1 (16), S. 491–500.
Kemény, Fr[anz] (1910). *Eine staatliche Volks- und Mittelschule für nervöse Kinder*. Langensalza: Beyer (Pädagogisches Magazin 404).
Key, Axel (1889): *Schulhygienische Untersuchungen*. Hamburg, Leipzig: Voss.
Kirchhoff, Theodor (1892): *Lehrbuch der Psychiatrie für Studierende und Aerzte*. Leipzig, Wien: Deuticke.
Klein, Melanie (1932): *Die Psychoanalyse des Kindes*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
Kölle, Friedrich (1896): Eine Gruppe moralisch entarteter Kinder. In: *Die Kinderfehler. Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie* 1, S. 5–12.
Koller, A[rnold] (1914): Statistisches über das Irrenwesen in der Schweiz. In: *Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie* 26, S. 113–132.
Koller, A[rnold] (1926): *Die Zählung der Schwachsinnigen, Taubstummen und Epileptischen des Kantons Appenzell a. Rh. im Jahre 1922*. Zürich: Gutzwiller.
Kotelmann, Ludwig (1904): *Schulgesundheitspflege*. 2., neubearbeitete Auflage. München: Beck (Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, Bd. 2.2).
Kraepelin, Emil (1880): *Die Abschaffung des Strafmaßes. Ein Vorschlag zur Reform der heutigen Strafrechtspflege*. Stuttgart: Enke.
Kraepelin, Emil (1883): *Compendium der Psychiatrie. Zum Gebrauche für Studirende und Aerzte*. Leipzig: Abel, https://daten.digitale-sammlungen.de/~db/0003/bsb00034212/images, 14. September 2022.
Kraepelin, Emil (1897): *Zur Überbürdungsfrage*. Jena: Fischer.
Kreapelin, Emil (1900): *Die psychiatrischen Aufgaben des Staates*. Jena: Fischer.
Kraepelin, Emil (1901a): *Einführung in die psychiatrische Klinik. Dreißig Vorlesungen*. Leipzig: Barth.
Kraepelin, Emil (1901b): Geleitwort. In: Laquer, Leopold: *Die Hilfsschulen für*

schwachbefähigte Kinder, ihre ärztliche und sociale Bedeutung. Wiesbaden: Bergmann, S. 3 f.
Kraepelin, Emil (1903): *Psychiatrie. Ein Lehrbuch für Studierende und Ärzte*. 7., vielfach umgearbeitete Auflage. Bd. 1: *Allgemeine Psychiatrie*. Leipzig: Barth.
Kraepelin, Emil (1904): *Psychiatrie. Ein Lehrbuch für Studierende und Ärzte*. 7., vielfach umgearbeitete Auflage. Bd. 2: *Klinische Psychiatrie*. Leipzig: Barth.
Kraepelin, Emil (1916): *Einführung in die Psychiatrische Klinik*. 3., völlig umgearbeitete Auflage. Leipzig: Barth.
Kraepelin, Emil (1918): *Hundert Jahre Psychiatrie. Ein Beitrag zur Geschichte menschlicher Gesittung*. Berlin: Springer.
Kraepelin, Emil (1983): *Lebenserinnerungen*. Berlin etc.: Springer.
Krafft-Ebing, R[ichard] von (1879): *Lehrbuch der Psychiatrie auf klinischer Grundlage für practische Ärzte und Studirende*. Bd. 2. Stuttgart: Enke.
Krafft-Ebing, R[ichard] von (1893): *Lehrbuch der Psychiatrie auf klinischer Grundlage für praktische Ärzte und Studirende*. 5., vermehrte und verbesserte Auflage. Enke: Stuttgart.
Krafft-Ebing, R[ichard] von (1895): *Nervosität und neurasthenische Zustände*. Wien: Hölder.
Kroh, Oswald (1929): Die Fehlentwicklung des Kindes unter dem Gesichtspunkt der psychoanalytischen Schulen. In: Nohl, Herman; Pallat, Ludwig (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 2. Langensalza: Beltz, S. 235–252.
Kuendig, Willy (1927/1928): Psychoanalytische Streiflichter aus der Sekundarschulpraxis. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 2, S. 69–82, 225–233, 275–289, 324–334.
Kullnick (1929): Förderklassen. In: Schwartz, Hermann (Hg.): *Pädagogisches Lexikon*. Bd. 2. Bielefeld, Leipzig: Velhagen & Klasing, Sp. 127–130.
Landau, Richard (1902): *Nervöse Schulkinder. Vortrag, gehalten in der Kommission für Schulgesundheitspflege zu Nürnberg*. Hamburg, Leipzig: Voss.
Laquer, Leopold (1901): *Die Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder, ihre ärztliche und sociale Bedeutung*. Mit einem Geleitwort von Emil Kraepelin. Wiesbaden: Bergmann.
Largiadèr, [Anton Philipp] (1889a): Ueber Spezialklassen für schwachbegabte Kinder. In: Ritter, Ad[olf] (Hg.): *Verhandlungen der I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich am 3. und 4. Juni 1889*. Zürich: Höhr, S. 164–174.
Largiadèr, Ant[on] Ph[ilipp] (1889b): *Das Schulwesen des Kantons Basel-Stadt 1880–1888. Auf Anordnung des Erziehungsdepartements für die Weltausstellung von 1889 dargestellt*. Basel: Birkhäuser.
Lasch, Christopher (1979/1991): *The Culture of Narcissism. American Life in an Age of diminishing Expectations*. New York, London: Norton.
Laube, Frieda (1953): *Wesen und Aufgaben der Erziehungsberatungsstelle*. Solothurn: St. Antonius.

Lauener, Paul (1929/1930): Die schulärztliche Tätigkeit in der Schweiz. In: *Schweizerisches Jahrbuch der Jugendhilfe* 13, S. 99–103.
Le Grand, Emil (1903): *Über die schwachsinnigen Kinder in der Schweiz*. Bern: Stämpfli.
Leblanc, Maurice (1907/1992): *Arsène Lupin gentleman-cambrioleur*. Paris: Livre de poche.
Legewie, B[ernhard] (1932a): Neurose. In: Spieler, Josef (Hg.): *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*. Bd. 2. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 482 f.
Legewie, B[ernhard] (1932b): Psychopathie. In: Spieler, Josef (Hg.): *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*. Bd. 2. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 645–648.
Legewie, B[ernhard] (1932c): Psychotherapie u. Pädagogik. In: Spieler, Josef (Hg.): *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*. Bd. 2. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 654 f.
Legewie, B[ernhard] (1932d): Psychose. In: Spieler, Josef (Hg.): *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*. Bd. 2. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 650 f.
Leubuscher, G[eorg] (1902): *Staatliche Schulärzte*. Berlin: Reuther & Reichard (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie V, 2).
Leubuscher, [Georg] (1909): Der Arzt in der Hilfsschule. In: Adam, [Fritz]; Leubuscher, [Georg]: *Der Arzt in der Hilfsschule. Zwei Vorträge, gehalten auf dem VII. Verbandstage der Hilfsschulen Deutschlands in Meiningen am 14. April 1909*. Langensalza: Beyer, S. 5–17 (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Beihefte zur *Zeitschrift für Kinderforschung* 62).
Leuch, [Gottfried] (1896): Eine sogenannte Chorea-Epidemie in der Schule. In: *Correspondenz-Blatt für Schweizer Aerzte* 26 (15), S. 465–476.
Lindworsky, Johannes (1916): Die Psychoanalyse[:] eine neue Erziehungsmethode? In: *Stimmen der Zeit. Katholische Monatschrift für das Geistesleben der Gegenwart* 46 (90), S. 269–287.
Lindworsky, J[ohannes] (1917): Psychoanalyse. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. Bd. 5. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 1161–1166.
Lipmann, Otto (Hg.): *Handbuch psychologischer Hilfsmittel der psychiatrischen Diagnostik*. Aus der Sammlung des Instituts für angewandte Psychologie und aus der Literatur. Leipzig: Barth.
Löwenfeld, L[eopold] (1897): *Lehrbuch der gesammten Psychotherapie. Mit einer einleitenden Darstellung der medicinischen Psychologie*. Wiesbaden: Bergmann.
Ludwig (1931): Professor Emil Villiger †. In: *Schweizerische Medizinische Wochenschrift* 12 (22), S. 526 f.
Maier, Hans Wolfgang (1908): *Über moralische Idiotie*. Leipzig: Barth.
Maier, Hans W. (1923a): Das kantonale Kinderhaus zur Stephansburg in Zürich. Kantonale Station zur Beobachtung und Behandlung psychisch und nervös kranker Kinder, eröffnet im Sommer 1921. In: *Schweizerische Zeitschrift für Gesundheitspflege* 3, S. 27–39.

Maier, Hans W. (1923b): Psychische Störungen beim Kleinkind. In: *Schweizerische Zeitschrift für Gesundheitspflege* 3, 283–290.
Maier, Hans W. (1927): Äusserungen geistiger Anomalien im Kindesalter. In: *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode 92*, Beilage IIa, S. 66–81, http://doi.org/10.5169/seals-743747, 14. September 2022.
Major, Gustav (1913): *Schwer erziehbare Kinder. Ein Ratgeber, für alle, die es angeht*. Halle an der Saale: Marhold.
Mantegazza, Paul [1888]: *Das nervöse Jahrhundert*. Leipzig: Steffens, https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/16571, 14. September 2022.
Marr, Gustav (1907): Krankheiten der Lehrer und Lehrerinnen. In: Fürst, Moritz; Pfeiffer, Ernst (Hg.): *Schulhygienisches Taschenbuch*. Hamburg, Leipzig: Voss, S. 322–335.
Mauthner, Fritz (1924): Moral Insanity. In: Mauthner, Fritz: *Wörterbuch der Philosophie. Neue Beiträge zu einer Kritik der Sprache*. 2., vermehrte Auflage. Bd. 2. Leipzig: Meiner, S. 357–362.
Meng, Heinrich (1926): Zwang und Freiheit in der Schulerziehung. In: Federn, Paul; Meng, Heinrich (Hg.): *Das Psychoanalytische Volksbuch*. Stuttgart, Berlin: Hippokrates, S. 128–141.
Meng, Heinrich (1936): Freud's Einfluss auf die Pädagogik und Heilpädagogik. In: *Zeitschrift für Kinderpsychiatrie* 3, S. 16–23.
Meng, Heinrich (1938): Erziehungshilfe bei einem wichtigen Kinderleiden. In: *Amtliches Schulblatt Basel-Stadt*, 10, S. 52–56.
Meng, Heinrich (1939): *Seelischer Gesundheitsschutz. Eine Einführung in Diagnostik, Forschung und Nutzanwendung der Psychohygiene*. Basel: Schwabe.
Messmer, Oskar (1911/1912): Die Psychanalyse und ihre pädagogische Bedeutung. In: *Berner Seminarblätter* 5, S. 283–292.
Messmer, Oskar (1912/1913): Die Psychanalyse in ihrer Entwicklung. In: *Berner Seminarblätter* 6, S. 367–378, 397–408, 417–429, 481–500, 513–520.
[Meyer] (1906): Nervenkrankheiten. In: *Meyers Großes Konversations-Lexikon*. 6. Auflage. Bd. 14. Leipzig, Wien: Bibliographisches Institut, S. 526 f.
[Meyer] (1907): Schulgesundheitspflege. In: *Meyers Großes Konversations-Lexikon*. 6. Auflage. Bd. 18. Leipzig, Wien: Bibliographisches Institut, S. 65–68.
Michels, K. (1901): *Die psychopathischen Minderwertigkeiten. Wesen, Bedeutung und Behandlung derselben in der Volksschule*. Kempten: Kösel.
Montessori, Maria (1902/2011): Normen für die Klassifikation der Schwachsinnigen im Verhältnis zu den Spezialmethoden der Erziehung. In: Montessori, Maria: *Erziehung und Gesellschaft. Kleine Schriften aus den Jahren 1897–1917*. Herausgegeben, eingeleitet, übersetzt und textkritisch bearbeitet von Harald Ludwig. Freiburg, Basel, Wien: Herder (Gesammelte Werke, Bd. 3), S. 58–91.
Montessori, Maria (1909/1913): *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt*. Deutsche Übertragung von Otto Knapp. Stuttgart: Hoffmann.

Moses, Julius (1906): *Die Abartungen des kindlichen Phantasielebens in ihrer Bedeutung für die pädagogische Pathologie. Vortrag gehalten in der Vereinigung für Kinderforschung in Mannheim am 6. Oktober 1905*. Langensalza: Beyer (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Beihefte zur *Zeitschrift für Kinderforschung* 18).

Moritz (1899): Nervosität. In: *Feuilleton-Beilage der Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 51 (1), S. 1 f.

Morris & Goscinny, [René] (1975/2020): *La Guérison des Daltons*. Palaiseau: Lucky Comics.

Müller, Plazidus (1899): *Nervosität und Schule*. Einsiedeln: Eberle & Rickenbach, www.e-helvetica.nb.admin.ch/search?urn=nbdig-36382, 14. September 2022.

Müller-Braunschweig, Carl (1930): Historische Übersicht über das Lehrwesen, seine Organisation und Verwaltung. In: Deutsche Psychoanalytische Gesellschaft (Hg.): *Zehn Jahre Berliner Psychoanalytisches Institut (Poliklinik und Lehranstalt)*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, S. 20–44.

Müller-Claudius (1928): *Unsere Kinder werden nervöser! Sieben Kapitel an die deutschen Eltern*. Hannover: Oppermann.

Näcke, P[aul] (1902): *Über die sogenannte «Moral insanity»*. Wiesbaden: Bergmann.

Naville, F[rançois] (1914): L'éducation des enfants anormaux. In: Quartier-La-Tente, Éd[ouard] (Hg.): *Recueil de monographies pédagogiques publié à l'occasion de l'Exposition nationale Suisse Berne 1914 par la Conférence Romande des Chefs de l'Instruction publique*. Lausanne: Payot, S. 275–299.

Nawratzki, E[mil] (1904a): Geisteskrankheiten (Psychosen). In: Wehmer, R[ichard] (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene*. Wien, Leipzig: Pichler, S. 199–205.

Nawratzki, E[mil] (1904b): Melancholie. In: Wehmer, R[ichard] (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene*. Wien, Leipzig: Pichler, S. 391 f.

Nawratzki, E[mil] (1904c): Moral insanity. In: Wehmer, R[ichard] (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene*. Wien, Leipzig: Pichler, S. 396–398.

Nawratzki, E[mil] (1906): Halluzinationen. In: Loos, Joseph (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*. Bd. 1. Wien, Leipzig: Pichler, S. 645–647.

Nawratzki, E[mil] (1908): Nervensystem. In: Loos, Joseph (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*. Bd. 2. Wien, Leipzig: Pichler, S. 129–133.

Netolitzky, Aug[ust] (1902a): Abnorme Nerven- und Geisteszustände. In: Burgerstein, Leo; Netolitzky, Aug[ust]: *Handbuch der Schulhygiene*. 2., umgearbeitete Auflage. Jena: Fischer, S. 890–904.

Netolitzky, Aug[ust] (1902b): Hysterie. In: Burgerstein, Leo; Netolitzky, Aug[ust]: *Handbuch der Schulhygiene*. 2., umgearbeitete Auflage. Jena: Fischer, S. 909–911.

Neter, Eugen (1933): *Die fünf Sorgenkinder. Das magere Kind / Das appetitlose Kind / Das blasse Kind / Das einzige Kind / Das sogenannte nervöse Kind*. Langensalza: Beyer (Pädagogisches Magazin 1365).

Niedermann, Emmy (1916/1917): Die Psycho-Analyse in der täglichen Erziehung. In: *Die Schulreform* 10, S. 489–497.

Nohl, Herman (1924/1949): Die Pädagogik der Verwahrlosten. In: Nohl, Herman: *Pädagogik aus dreißig Jahren*. Frankfurt am Main: Schulte-Blumke, S. 173–181.

Nohl, Herman (1926/1949): Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler. In: Nohl, Herman: *Pädagogik aus dreißig Jahren*. Frankfurt am Main: Schulte-Blumke, S. 151–160.

Nohl, Herman (1933): Die Theorie der Bildung. In: Nohl, Herman; Pallat, Ludwig (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 1: *Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens*. Berlin, Leipzig: Beltz, S. 3–80.

Nonne (1926): Psychoanalyse. In: Seeling, Otto; Franzmeyer, Heinz (Hg.): *Heilpädagogisches Taschen-Wörterbuch*. Halle an der Saale: Marhold, S. 116 f.

Nunberg, Hermann; Federn, Ernst (Hg.) (1977): *Protokolle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung*. Bd. 2. Frankfurt am Main: Fischer.

Oberholzer, E[mil] (1920): Schweizerische Gesellschaft für Psychoanalyse. In: *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse* 6, S. 101–110.

Oberholzer, E[mil] (1921): Schweizerische Gesellschaft für Psychoanalyse. In: *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse* 7, S. 123–132.

Oest, J[ohann] F[riedrich] (1787/1979): Versuch einer Beantwortung der pädagogischen Frage: wie kann man Kinder und junge Leute vor dem Leib und Seele verwüstenden Laster der Unzucht überhaupt, und der Selbstschwächung insonderheit verwahren, oder, wofern sie schon davon angesteckt waren, wie man sie davon heilen könne? Eine gekrönte Preisschrift. In: Campe, Joachim Heinrich (Hg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, Bd. 6. Vaduz: Topos, S. 1–286.

Oppenheim, [Hermann] (1904): Über die ersten Zeichen der Nervosität des Kindesalters. Vortrag, gehalten im Verein für Kinderforschung am 11. Oktober 1903. In: *Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie* 9, S. 49–62.

Oppenheim, H[ermann] (1907): Nervenleiden und Erziehung. In: Oppenheim, H[ermann]: *Nervenkrankheit und Lektüre, Nervenleiden und Erziehung, Die ersten Zeichen der Nervosität des Kindesalters. Drei Vorträge*. 2. Auflage. Berlin: Krager, S. 23–79.

Pelman, C[arl] (1888). Nervosität und Erziehung. In: *Centralblatt für allgemeine Gesundheitspflege* 7, S. 129–152, 207–223.

Pfeifer, Richard Arwed (1926): *Leitende Gesichtspunkte für die Psychopathologie des Kindes im vorschulpflichtigen Alter. Öffentliche Antrittsvorlesung gehalten am 21. November 1925 im Auditorium Maximum der Universität Leipzig*. Halle an der Saale: Marhold.

Pfister, Oskar (1898): *Die Genesis der Religionsphilosophie A. E. Biedermanns, untersucht nach Seiten ihres psychologischen Ausbaus*. Zürich: Frick.

Pfister, Oskar (1909a): *Religionspädagogisches Neuland. Eine Untersuchung über das Erlebnis- und Arbeitsprinzip im Religionsunterricht*, Zürich: Schulthess.
Pfister, Oskar (1909b): Ein Fall von psychanalytischer Seelsorge und Seelenheilung. In: *Evangelische Freiheit* 9, S. 108–114, 139–149, 175–189.
Pfister, Oskar (1910): Die Psychanalyse als wissenschaftliches Prinzip und seelsorgerliche Methode. In: *Evangelische Freiheit* 10, S. 66–73, 102–113, 137–146, 190–200.
Pfister, Oskar (1913): *Die psychanalytische Methode. Eine erfahrungswissenschaftlich-systematische Darstellung*. Leipzig, Berlin: Klinkhardt.
Pfister, Oskar (1913/1914a): Die Ergebnisse der Psychanalyse für die Pädagogik. In: *Berner Seminarblätter* 7, S. 243–256, 297–309, 337–347.
Pfister, Oskar (1913/1914b): Ernst Dürrs Stellung zur Psychanalyse. In: *Berner Seminarblätter* 7, S. 289–295.
Pfister, O[skar] (1914/1915a): Die Pädagogik der Adlerschen Schule. In: *Berner Seminarblätter* 8, S. 159–171.
Pfister, O[skar] (1914/1915b): Psychanalyse und Jugendforschung. In: *Berner Seminarblätter* 8, S. 190–203.
Pfister, Oskar (1917): *Was bietet die Psychanalyse dem Erzieher?* Leipzig, Berlin: Klinkhardt.
Pfister, O[skar] (1918/1919a): F. W. Foerster – ein Psychanalytiker? In: *Die Schulreform* 12, S. 7–16, 31–46, 68–72.
Pfister, O[skar] (1918/1919b): Die Objekte der analytischen Erziehung. In: *Die Schulreform* 12, S. 263–272.
Pfister, Oskar (1918/1919c): Wesen und Aufgaben der psychanalytischen Erziehung. In: *Die Schulreform* 12, S. 291–302.
Pfister, Oskar (1927): Oskar Pfister. In: Hahn, Erich (Hg.): *Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen*. Leipzig: Meiner, S. 161–207.
Pick, A[rnold] (1904): *Über einige bedeutsame Psycho-Neurosen des Kindesalters*. Halle an der Saale: Marhold.
Pilcz, Alexander (1904): *Lehrbuch der speziellen Psychiatrie für Studierende und Ärzte*. Leipzig, Wien: Deuticke.
Poelchau, Gustav (1926): *Anleitung für die schulärztliche Tätigkeit*. 2., umgearbeitete und erweiterte Auflage. Leipzig: Voss.
Prinzing, Friedrich (1906): *Handbuch der medizinischen Statistik*. Jena: Fischer.
Probst, Ernst (1925): *Herder als Psychologe*. Laupen bei Bern: Polygraphische Gesellschaft.
Probst, Ernst (1929a): Kriminelle Jugendliche. In: *Amtliches Schulblatt Basel-Stadt* 1, S. 163–167.
[Probst, Ernst] (1929b): Psychologische Erwägungen zur Bekämpfung der Wasserscheu bei Kindern. In: *Amtliches Schulblatt Basel-Stadt* 1, S. 167–169.
Probst, Ernst (1930). Erfahrungen aus den Beobachtungsklassen. In: *Amtliches Schulblatt Basel-Stadt* 2, S. 253–256.

Probst, Ernst [1931]: *Schwererziehbare Kinder*. Olten: Sunlight-Institut (Erziehungskurs, 1. Lektion).
Probst, Ernst (1937/1938): Erfahrungen mit den Beobachtungsklassen in Basel. In: *Schulpraxis. Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins* 27, S. 253–255.
Probst, Ernst (1949): Der schulpsychologische Dienst in Basel. In: *Bildung und Erziehung* 2, S. 196–202.
Probst, Ernst (1960). *Beobachtungsklassen. Ergebnisse der Erfahrungen von drei Jahrzehnten*. Basel, New York: Karger.
Proust, Marcel (1913/1987): Du côté du chez Swann. In: Tadié, Jean-Yves (Hg.): *À la recherche du temps perdu*. Bd. 1. Paris: Gallimard, S. 1–420.
Psychoanalytische Vereinigung Zürich (1912/1913): Psychoanalyse und Pädagogik. In: *Berner Seminarblätter* 6, S. 290–309, 321–337, 366 f.
Pye, Philip (1920/1921): Psychoanalytische Beobachtungen in Alltagsgespräch und Lektüre. In: *Die Schulreform* 14, S. 266–269.
Raecke, [Julius] (1910): *Die Behandlung nervöser Schulkinder. Vortrag, gehalten auf der 12. amtlichen Kreislehrerkonferenz des Stadtkreises Kiel am 15. März 1910*. Langensalza: Beyer (Pädagogisches Magazin 422).
Rank, Otto; Sachs, Hanns: (1912/1913): Entwicklung und Ansprüche der Psychoanalyse. In: *Berner Seminarblätter* 6, S. 309–315, 337–346.
Redl, Fritz (1932): Erziehungsberatung, Erziehungshilfe, Erziehungsbehandlung. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 6 (11/12), S. 523–532.
Reindl, Franz (1914): *Handbuch der Schulhygiene*. Nürnberg: Korn.
Repond, A[ndré] (1928): L'Hygiène mentale. In: *Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit* 67, S. 383–400.
Reukauf, A[ugust] (1902): *Abnorme Kinder und ihre Pflege*. 2. Auflage. Langensalza: Beyer (Pädagogisches Magazin 29).
Riesenfeld, Paul (1887): *Über Hysterie bei Kindern*. Kiel: Jensen.
Ritter, [Adolf] (1899): Über den gegenwärtigen Stand des Idiotenwesens in der Schweiz. In: Auer, K[onrad]; Kölle, F[riedrich] (Hg.): *Verhandlungen der II. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Aarau am 29. und 30. Mai 1899*. Aarau: Sauerländer, S. 11–15.
Ritter, [Adolf] (1901): Ansprache. In: Anonym (Hg.): *Zur Erinnerung an Herrn Albert Fisler. Lehrer von Flaach geboren am 10. März 1847 gestorben den 23. Dezember 1900*. Zürich: Berichthaus, S. 3–11.
Rogger, Lorenz (1919): *Pädagogische Psychologie für Lehrer- und Lehrerseminare*. Stans: von Matt.
Römer, H. (1911): Abulie. In: Dannemann, A.; Schober, H.; Schulze, E. (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. Halle a. S.: Marhold, Sp. 1–10.
Royce, Josiah (1894): *Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde?* Aus dem Englischen übersetzt von Chr[istian] Ufer. Langensalza: Beyer (Beiträge zur pädagogischen Pathologie 2).
Rutishauser, [Fritz] (1918): *Kind und Seele. Zwei Vorträge gehalten 1915/16 an den Lehrer-Bezirkskonferenzen Steckborn-Diessenhofen und Kreuzlingen*.

2. Auflage. Kreuzlingen: Buchdruckerei A. G. vormals August Honer und Thurgauer Volksfreund.
Rutishauser, Fritz (1920): Landerziehungsheime für nervöse Kinder. In: *Pro Juventute* 1, S. 374–383.
Sachs, E. (1913): Sprechsaal. In: *Internationale Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse* 1 (1), S. 100.
Salzmann, Christian Gotthilf (1785/1799): *Über die heimlichen Sünden der Jugend*. 3., verbesserte Auflage. Leipzig: Crusius, https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10764081_00005.html, 14. September 2022.
Schaefer, [Heinrich] (1906): *Der moralische Schwachsinn. Allgemein verständlich dargestellt für Juristen, Ärzte, Militärärzte und Lehrer*. Halle an der Saale: Marhold.
Scharrelmann, Heinrich (1906): *Fröhliche Kinder. Ratschläge für die geistige Erziehung unserer Kinder*. Hamburg: Jansen.
Schaxel, Hedwig (1926): Besprechung von August Aichhorns *Verwahrloster Jugend*. In: *Imago* 12, S. 94–98.
Schepp, F. (1906): Typen von Schülern, die bei einer gewissen pathologischen Beschaffenheit doch im allgemeinen Klassenunterricht mitgeführt werden können. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene* 8, S. 178–213.
Scheurer, Adam (1925): *Psychopathische Minderwertigkeiten in der Grundschule. Beitrag zur Kenntnis und Behandlung leicht abnormer Kinder auf Grund von pädagogischen und psychologischen Untersuchungen im Hinblick auf Art. 3, Abs. 2 (betr. Förderklassen) des Gesetztes: «Das Volksschulwesen im Volksstaat Hessen betr. vom 25. Oktober 1921»*. Auszug aus der Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde. Gießen: o. V.
Schlesinger, Eugen (1913): *Schwachbegabte Kinder. Ihre körperliche und geistige Entwicklung während und nach dem Schulalter und die Fürsorge für dieselben*. Stuttgart: Enke.
Schmid, Fr[iedrich] (Hg.) (1902): *Die schulhygienischen Vorschriften in der Schweiz. Auf Anfang 1902 zusammengestellt*. Zürich: Zürcher & Furrer.
Schmid, Fr[iedrich] (Hg.) (1906): *Bibliographie der Schweizerischen Landeskunde. Gesundheitswesen.* Bd. 2: *Oeffentliche Gesundheitspflege und Sanitätspolizei.* Bern: Wyss.
Schmid, F[riedrich] (1911): *Systematische Zusammenstellung der schulhygienischen Vorschriften der Schweiz umfassend die Jahre 1902–1909*. Zürich: Zürcher & Furrer.
Schmid-Monnard, C[arl]; Schmidt, Rudolf (1902): *Schulgesundheitspflege. Ein Handbuch für Lehrer und Ärzte und Verwaltungs-Beamte*. Leipzig: Voigtländer.
Schnabel, Ilse (1921): *Die Prognose der psychischen Störungen des Kindes- und Entwicklungsalters nach dem Material der Zürcher Psychiatrischen Klinik von 1870–1920*. Berlin: Springer.

Schneider, Ernst (1907/1908): Zur Einführung. In: *Berner Seminarblätter* 1 (1), S. 1–3.
Schneider, Ernst (1915/1916): Die Psychanalyse im Psychologieunterricht am Seminar. In: *Berner Seminarblätter* 9, S. 459–464.
Schneider, Ernst (1921/1922): Psychotechnik und Psychanalyse. In: *Die Schulreform* 15, S. 91–100.
Schneider, [Ernst] (1929): Anmerkungen der Schriftleitung. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 3 (8/9), S. 286 f.
Schober, [H.] (1911): Schülercharakteristiken. In: Dannemann, A.; Schober, H.; Schulze, E. (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. Halle a. S.: Marhold, Sp. 1382–1391.
Scholz, Friederich (1892): *Lehrbuch der Irrenheilkunde. Für Aerzte und Studirende*. Leipzig: Mayer.
Scholz, L. (1911): Zwangszustände. In: Dannemann, A.; Schober, H.; Schulze, E. (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. Halle a. S.: Marhold, Sp. 1961–1970.
Scholz, L[udwig] (1919): *Anomale Kinder*. 2., umgearbeitete Auflage von Adalbert Gregor. Berlin: Karger.
Schrag, Arnold (1918): *Der Schulmeister von Otterbach. Eine wahre Begebenheit aus unsern Tagen*. Bern: Francke.
Schröder, Paul (1911): Das Fortlaufen der Kinder. In: *Monatsschrift für Kriminalpsychologie und Strafrechtsreform* 8 (5), S. 257–266.
Schumann, W. (1900): *Die Grundzüge der pädagogischen Pathologie*. Weimar: Wagner.
Schuschny, Heinrich (1895): *Über die Nervosität der Schuljugend*. Jena: Fischer.
Schwarz, Fritz (1926/1927): Ist eine Analyse ohne Analytiker möglich? In: *Die Schulreform* 20, S. 12–16.
Schwarz, F[ritz] (1929/1930): Zum Schluss des Jahrgangs. In: *Die Schulreform* 23, S. 360.
Schweizer Arbeitslehrerinnenverein [1932]: *Berufsbild der Arbeitslehrerin*. Zürich: Müller, Werder.
Schweizerisches statistisches Bureau (1915): Ergebnisse der ärztlichen Untersuchung der ins schulpflichtige Alter gelangten Kinder (1905–1914 in 19 Kantonen). In: *Statistisches Jahrbuch der Schweiz* 24, S. 198.
Sektion für Jugendkunde im Bunde für Schulreform (1914): Warnung vor den Übergriffen der Jugend-Psychoanalyse. In: *Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung* 8, S. 378.
Sempé, [Jean-Jacques]; Goscinny, [René] (1961/1994): On a fait un test. In: Sempé, [Jean-Jacques]; Goscinny, [René]: *Les récrés du petit Nicolas*. Paris: Denoël, S. 127–132.
Shahine, Ahmed (1935): *L'Observation Médico-Pédagogique au point de vue de la Pédiatrie Préventive*. Genève: Saint-Gervais.
Sickinger, A[nton] (1904): *Der Unterrichtsbetrieb in grossen Volksschulkörpern sei*

nicht schematisch-einheitlich sondern differenziert-einheitlich. Zusammenfassende Darstellung der Mannheimer Schulreform. Mannheim: Bensheimer.
Speiser, Ernst (1931): Generalbericht über die 37. Veranstaltung der Schulausstellung die Hilfsschule. In: *Amtliches Schulblatt Basel-Stadt* 3, S. 263–269.
Spitzner, Alfred [1894]: *Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der Lehre von den pädagogischen Psychopathischen Minderwertigkeiten für die Pädagogik. Vortrag, gehalten auf der 31. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung (dem Deutschen Lehrertage) zu Stuttgart, Pfingsten 1894*. Leipzig: Ungleich.
Spitzner, Alfred (1899): *Psychogene Störungen der Schulkinder. Ein Kapitel der pädagogischen Pathologie*. Leipzig: Ungleich.
Spranger, Eduard (1922): Eros. In: *Kunstwart und Kulturwart* 35 (5), S. 257–263.
Spranger, Eduard (1924): *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig: Quelle & Meyer.
[Spyri, Johanna] (1880): *Heidi's Lehr- und Wanderjahre I. Eine Geschichte für Kinder und auch für Solche, welche die Kinder lieb haben*. Von der Verfasserin von «Ein Blatt auf Vrony's Grab». Gotha: Perthes, www.e-helvetica.nb.admin.ch/directAccess?callnumber=nbdig-3690, 14. September 2022.
Stadelmann, Heinrich (1903): *Schulen für nervenkranke Kinder: Die Frühbehandlung und Prophylaxe der Neurosen und Psychosen*. Berlin: Reuther & Reichard (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie VI, 5).
Stadelmann, Heinrich (1904): Wie kann die unterrichtliche Behandlung abnormer Kinder die Prophylaxe der Nerven und Geisteskrankheiten unterstützen? In: Schubert, Paul (Hg.). *Bericht über den I. Internationalen Kongress für Schulhygiene Nürnberg 4.–9. April 1904*. Bd. 4. Nürnberg: Schrag, S. 6–12.
Stadelmann, Heinrich (1907): Nervöse Zustände; Ursache und Verhütung. In: Fürst, Moritz; Pfeiffer, Ernst (Hg.): *Schulhygienisches Taschenbuch*. Hamburg, Leipzig: Voss, S. 177–182.
Staehelin, J[ohn] E. (1931): Scheinbarer und echter moralischer Schwachsinn. In: *Verhandlungen der XVII. Jahresversammlung der Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwache am 26., 27. und 28. Juni 1931 in Basel*. O. O.: o. V, S. 37–50.
[Stapfer, Philipp Albert] (1799): Vorschlag eines Gesetzes für die untern Bürgerschulen. In: [Stapfer, Philipp Albert]: *Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe*. Luzern: Gruner und Gessner, S. 81–93.
Statistisches Bureau des eidg. Departements des Innern (Hg.) (1897): *Die Zählung der Schwachsinnigen Kinder im schulpflichtigen Alter mit Einschluss der körperlich gebrechlichen und sittlich verwahrlosten, durchgeführt im März 1897*. Bd. 1. Bern: Schmid & Francke.
Statistisches Bureau des eidg. Departements des Innern (Hg.) (1900): *Die Zählung der Schwachsinnigen Kinder im schulpflichtigen Alter mit Einschluss der körperlich gebrechlichen und sittlich verwahrlosten, durchgeführt im Monat März 1897*. Bd. 2. Bern: Schmid & Francke.
Stern, Erich (1920): *Psychiatrie und Pädagogik*. Langensalza: Beltz.

Stern, W[illiam] (1914): Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend. Ein Protest. Mit einem Anhang: Kritik einer Freudschen Kindes-Psychoanalyse. Von Clara und William Stern. In: *Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung* 8 (1/2), S. 71–101.

Stier, Ewald (1913): *Wandertrieb und pathologisches Fortlaufen bei Kindern*. Jena: Fischer (Sammlung zwangloser Abhandlungen zur Neuro- und Psychopathologie des Kindesalters 1–3).

Stier, [Ewald] (1920): *Erkennung und Behandlung der Psychopathie bei Kindern und Jugendlichen*. Langensalza: Beyer (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Beihefte zur *Zeitschrift für Kinderforschung* 161).

Stier, Ewald (1927): Die Mithilfe des Psychiaters bei der Auswahl der Kinder für Hilfsschulen und Sammelklassen. In: Fuchs, Arno (Hg.): *Die Heilpädagogische Woche in Berlin. Vom 15. bis 22. Mai 1927*. Berlin: Wiegandt & Grieben, S. 202–212.

Strohmayer, Wilhelm (1910): *Vorlesungen über die Psychopathologie des Kindesalters für Mediziner und Pädagogen*. Tübingen: Laupp.

Strohmayer, W[ilhelm] (1911): Psychiatrie und Pädagogik. In: Dannemann, A.; Schober, H.; Schulze, E. (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. Halle a. S.: Marhold, Sp. 1239–1249.

Strümpell, A[dolf] von (1908): *Nervosität und Erziehung. Ein Vortrag für Erzieher, Ärzte und Nervöse*. Leipzig: Vogel.

Strümpell, Ludwig (1890): *Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch einer Grundlegung für gebildete Ältern, Studierende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte*. Leipzig: Ungleich.

Strümpell, Ludwig (1892): *Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch einer Grundlegung für gebildete Ältern, Studirende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte*. Zweite bedeutend vermehrte Auflage. Leipzig: Ungleich.

Thiele, Rudolf (1929): Die Psychopathien. In: Nohl, Herman; Pallat, Ludwig (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 2. Langensalza: Beltz, S. 219–234.

Thraenhart (1912): Eine häufige Ursache der kindlichen Unaufmerksamkeit. In: *Zeitschrift für Jugenderziehung, Gemeinnützigkeit und Volkswohlfahrt* 8, S. 244 f.

Tobias, Adele (1913): *Zur Prognose und Aetiologie der Kinder-Hysterie*. Berlin: Krager.

Tracy, Frederick; Stimpfl, Joseph (1912): *Psychologie der Kindheit. Eine Gesamtdarstellung der Kinderpsychologie für Seminaristen, Studierende und Lehrer*. 4., verbesserte Auflage. Leipzig: Wunderlich.

Tramer, Moritz (1916): *Vaganten (Arbeitswanderer, Wanderarbeiter, Arbeitsmeider) einer Herberge zur Heimat in der Schweiz*. Berlin: Springer.

Trüper, J[ohannes] (1896): Ungelöste Aufgaben der Pädagogik. Ein Programm einer neuen Zeitschrift. In: *Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie*. Langensalza: Beyer, S. 1–14 (Pädagogisches Magazin 71).

Trüper, [Johannes] (1908): Psychopathisches im Kinderleben. In: Rein, W[ilhelm] (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*. 2. Auflage. Bd. 7. Langensalza: Beyer, S. 124–133.

Trüper, J[ohannes] (1911): *Personalienbuch*. 2. Auflage. Langensalza: Beyer (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Beihefte zur *Zeitschrift für Kinderforschung* 84).

Tuczek, F. (1910): *Psychopathologie und Pädagogik. Vortrag gehalten auf der 34. Hauptversammlung des Hessischen Volksschullehrervereins zu Marburg i. H. am 5. Oktober 1909*. Cassel: Hessische Schulbuchhandlung.

Tumlirz, Otto (1924): *Die Reifejahre. Untersuchungen zur ihrer Psychologie und Pädagogik.* Bd. 1: *Die seelischen Erscheinungen der Reifejahre*. Leipzig: Klinkhardt.

Ufer, Chr[istian] (1890): *Nervosität und Mädchenerziehung in Haus und Schule*. Wiesbaden: Bergmann.

Ufer, Christian (1891): *Geistesstörungen in der Schule. Ein Vortrag nebst 13 Krankenbildern*. Wiesbaden: Bergmann.

Ulrich, A. (1908): Ursachen und Erscheinungsformen der anormalen und gebrechlichen Kinder. In: *Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege* 9, S. 396–419.

UNESCO, Bureau International d'Éducation (Hg.) (1948): *Les Psychologues scolaires*. XI^{e} Conférence Internationale de l'Instruction publique convoquée par l'UNESCO et le B. I. E., Genève 1948. Paris, Genève: o. V.

Villaume, [Peter] (1787/1979): Ueber die Unzuchtsünden in der Jugend. Eine preisgekrönte Preisschrift. In: Campe, Joachim Heinrich (Hg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. Bd. 7. Vaduz: Topos, S. 1–308.

Villiger, Emil (1898): *Beitrag zur Aetiologie der Melancholie. Nach 303 Fällen in der Basler Irrenanstalt beobachteten Krankheitsfällen*. Basel: Schweizerische Verlags-Druckerei.

Villiger, Emil (1913): *Die Erkennung des Schwachsinns beim Kinde. Unter besonderer Berücksichtigung der Methodik der Intelligenzprüfung und speziell der Binet-Simon'schen Methode der Stufenleiter der Intelligenz*. Leipzig: Engelmann.

Villiger, E[mil] (1914): Intelligenzprüfungen nach der Binet-Simonschen Methode bei Schülern der Hilfsklassen. In: *Schweizerische Lehrerzeitung* 59 (23), S. 212–214, 222–224.

Villiger, [Emil] [1916]: Die Einführung eines einheitlichen Personalbogens für Schweizerische Spezialklassen. In: *Zehnter Bericht über die Schwachsinnigen-Fürsorge in der Schweiz* [= *Verhandlungen des Verbandes Schweizerischer Lehrkräfte für geistesschwache Kinder* am 21. Juni 1914 in Bern und am 25. Juni 1916 in Brugg]. [Zürich]: o. V., S. 35–43.

Villiger, E[mil] (1917): Psychopathische Kinder und ihre Fürsorge. In: *Jugendwohlfahrt* 15, S. 33–37, 56–62, 76–82.

Villiger, [Emil] [1921]: Die Prüfung der Intelligenz nach der Binet-Simon'schen Methode. In: Descœudres, Alice: *Die Erziehung der anormalen Kinder. Psychologische Beobachtungen und praktische Anleitungen*. Deutsche Übertragung des gleichnamigen Werkes von Hermann Graf. [Glarus]: Buchdruckerei Glarner Nachrichten, S. 220–237.

Villiger, E[mil] (1923a): Die Schwerhörigenschule in Basel in den ersten sechs Jahren ihres Bestehens (1917–1923). In: *Schweizerische Zeitschrift für Gesundheitspflege* 3, S. 519–535.

Villiger, [Emil] (1923b): Schulärztlicher Dienst auf dem Lande. In: *Pro Juventute* 1, S. 440–447.

Villiger, E[mil] (1930): Der schulärztliche Dienst. In: Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Hg.): *Das Basler Schulwesen 1880–1930*. Basel: Schwabe, S. 335–338.

Villiger, E[mil] (1931a): Sonderturnen und orthopädisches Turnen. In: *Amtliches Schulblatt Basel-Stadt*, 3, S. 8–13.

Villiger, E[mil] (1931b): Zur Eröffnung der Sonderklasse für Sehschwache. In: *Amtliches Schulblatt Basel-Stadt* 3, S. 35–39.

Villinger, Werner (1926): Zur Hygiene des Seelenlebens und der Nerven der Kinder und Jugendlichen. In: *Zeitschrift für Kinderforschung* 32, S. 111–129.

Villinger, Werner (1930): Nervöse und psychopathische Kinder. In: Keller, Arthur (Hg.): *Kind und Umwelt. Anlage und Erziehung. Ein Kurs für Ärzte und Pädagogen in der Universitäts-Kinderklinik Berlin 6. bis 8. März 1930*. Leipzig, Wien: Deuticke, S. 63–80.

Vincenz, A. (1912): *Zur Analyse des kindlichen Geisteslebens beim Schuleintritte*. Langensalza: Beyer (Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Beihefte zur *Zeitschrift für Kinderforschung* 90).

Virchow, Rud[olf] (1869): Ueber gewisse, die Gesundheit benachtheiligende Einflüsse der Schule. In: *Archiv für pathologische Anatomie und Physiologie und für klinische Medicin* 46 (4), S. 447–470, https://doi.org/10.1007/BF01931524, 14. September 2022.

W., L. [Wohnlich, Laura?] (1918): «Der Schulmeister von Otterbach», von Dr. A. Schrag. In: *Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung* 22 (9), S. 204–208, http://doi.org/10.5169/seals-311322, 14. September 2022.

Walker, Walther (1903): *Die neusten Bestrebungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Erziehung der Schwachen*. Solothurn: Zepfel.

Wanke, Georg (1905): *Psychiatrie und Pädagogik. Nach einem am 25. April 1904 in der Jahressitzung des Deutschen Vereins für Psychiatrie in Göttingen gehaltenen Vortrag*. Wiesbaden: Bergmann.

Walther, Erwin (1937): *Zur Geschichte des Schularztwesens der Stadt Basel mit besonderer Berücksichtigung des schulzahnärztlichen Dienstes*. Basel: Heuberger.

Weber, Otto (1902): *Casuistische Beiträge zur Hysterie im Kindesalter*. Grünberg: Robert.

Weber-Biehly, Traugott (1910): Das Schulsanatorium und verwandte Anstalten. Zweck, Organisation und Beziehungen zur Volksschule mit spezieller Berück-

sichtigung des Schulsanatoriums am Aegerisee. In: *Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege* 11, S. 21–38.
Weckherlin, C[arl] C[hristian] F[erdinand] (1799): *Ueber die Einrichtung der Schulen in Rücksicht auf die körperliche Gesundheit der Jugend*. Stuttgart: Löflund, https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11301416_00003.html, 14. September 2022.
Wehmer, R[ichard] (1904): Lehrerkrankheiten. In: Wehmer, R[ichard] (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene*. Wien, Leipzig: Pichler, S. 375 f.
Weise, Richard (1903): *Die Fürsorge der Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. Vortrag, auf der amtlichen Hauptversammlung der Lehrerschaft des Inspektionsbezirkes III 1901 gehalten*. Langensalza: Beyer (Pädagogisches Magazin 196).
Wenk, F. (1927): Ein Basler Erholungsheim für psychopathische Kinder. In: *Pro Juventute* 1, S. 658 f.
Wernicke, C[arl] (1900): *Grundriss der Psychiatrie in klinischen Vorlesungen*. Leipzig: Thieme.
Weygandt, Wilhelm (1902): *Atlas und Grundriss der Psychiatrie*. München: Lehmann.
Weygandt, Wilhelm (1905a): *Leicht abnorme Kinder*. Halle an der Saale: Marhold.
Weygandt, W[ilhelm] (1905b): *Beitrag zur Lehre von den psychischen Epidemien*. Halle a. S.: Marhold.
Weygandt, W[ilhelm] (1911): Dementia praecox. In: Dannemann, A.; Schober, H.; Schulze, E. (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. Halle a. S.: Marhold, Sp. 392–404.
Wichmann, Ralf (1905): *Geistige Leistungsfähigkeit und Nervosität bei Lehrern und Lehrerinnen. Eine statistische Untersuchung*. Halle a. S.: Marhold.
Wild, A[lbert] (1928): [Debatten der zweiten Hauptversammlung der Jahresversammlung, 9. Oktober 1928]. In: *Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit* 67, S. 371–383.
Wild, A[lbert] (1929/1930): Der schulärztliche Dienst in der Schweiz. In: *Schweizerisches Jahrbuch der Jugendhilfe* 13, S. 89–99.
Wild, A[lbert] (1931): *Geschichte der Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft*. Nachtrag: 1911 bis 1930. [Zürich]: Leemann.
Wildermuth, H[ermann] A. (1889): Die Pathologie der Idiotie. In: Ritter, Ad[olf] (Hg.): *Verhandlungen der I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich am 3. und 4. Juni 1889*. Zürich: Höhr, S. 13–33.
Wildermuth, [Hermann] (1904): Schule und Nervenkrankheiten. In: Schubert, Paul (Hg.): *Bericht über den I. Internationalen Kongress für Schulhygiene Nürnberg. 4.–9. April*. Bd. 2. Nürnberg: Schrag, S. 50–59.
Wintermann, A. (1898): *Die Hilfsschulen Deutschlands und der Deutschen Schweiz nebst einem Anhang betr. die Hilfsschule in Rotterdam, Wien und Christiana am Anfang des Jahres 1898. Ein Beitrag zur Statistik des Hilfsschulwesens*. Langensalza: Beyer (Beiträge zur Kinderforschung. Beihefte zur *Zeitschrift für Kinderforschung* 3).

Wolffheim, Nelly (1925): Gedanken zu einer Kindergartenreform. In: *Die Neue Erziehung* 7, S. 249–253.
Wolffheim, Nelly (1930): Zur Frage: Psychoanalyse in der Schule. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 4, S. 386–391.
Wolze, Wilhelm (1895): *Ueber einige Fälle von Hysterie im Kindesalter*. Göttingen: Dieterich.
Wunderle, G[eorg] (1917): Ungehorsam. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. Bd. 5. Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 297–302.
Wyneken, Gustav (1921): *Eros*. Lauenburg: Saal.
Zappert, Julius (1914): Nervöse Alltagserscheinungen bei Schulkindern. In: *Das österreichische Sanitätswesen* 26 (7), S. 51–54; 26 (8), S. 61–64.
Ziehen, Th[eodor] (1895a): Abulie. In: Rein, W[ilhelm] (Hg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 1. Langensalza: Beyer, S. 27 f.
Ziehen, Th[eodor] (1895b): Affektstörungen. In: Rein, W[ilhelm] (Hg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 1. Langensalza: Beyer, S. 39–41.
Ziehen, Th[eodor] (1896): Gefühlsstörungen. In: Rein, W[ilhelm] (Hg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 2. Langensalza: Beyer, S. 535–538.
Ziehen, Th[eodor] (1897): Hallucinationen. In: Rein, W[ilhelm] (Hg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 3. Langensalza: Beyer, S. 160 f.
Ziehen, Th[eodor] (1898): Neurasthenie. In: Rein, W[ilhelm] (Hg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 5. Langensalza: Beyer, S. 92–96.
Ziehen, Th[eodor] (1899a): Unreinlichkeit, krankhafte. In: Rein, W[ilhelm] (Hg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 7. Langensalza: Beyer, S. 257 f.
Ziehen, Th[eodor] (1899b): Unruhe, krankhafte. In: Rein, W[ilhelm] (Hg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 5. Langensalza: Beyer, S. 264 f.
Ziehen, Th[eodor] (1899c): Verstellung, krankhafte. In: Rein, W[ilhelm] (Hg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 5. Langensalza: Beyer, S. 92–96.
Ziehen, Th[eodor] (1902): *Die Geisteskrankheiten des Kindesalters mit besonderer Berücksichtigung des schulpflichtigen Alters*. Berlin: Reuther & Reichard (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie V, 1).
Ziehen, Th[eodor] (1904): *Die Geisteskrankheiten des Kindesalters mit besonderer Berücksichtigung des schulpflichtigen Alters*. Heft 2. Berlin: Reuther & Reichard (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie VII, 1).
Ziehen, Th[eodor] (1906): *Die Geisteskrankheiten des Kindesalters mit besonderer Berücksichtigung des schulpflichtigen Alters*. Heft 3. Berlin: Reuther & Reichard (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie VII, 7).
Zimmer, D. (1904): Ein Heilerziehungsheim für nervöse junge Mädchen gebildeter Stände. In: Schubert, Paul (Hg.): *Bericht über den I. Internationalen Kon-*

gress für Schulhygiene Nürnberg 4.–9. April 1904. Bd. 4. Nürnberg: Schrag, S. 170–174.
Zimmer, [Karl Friedrich] (1896): Seelsorge und Heilerziehung. In: *Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie*. Langensalza: Beyer, S. 39–44 (Pädagogisches Magazin 71).
Zimmermann, Werner (1921/1922): [Rezension von C. G. Jungs *Psychologischen Typen*]. In: *Die Schulreform* 15, S. 79–81.
Zollinger, Edwin (1906): Über die pädagogische Behandlung des nervösen Zitterns (Tremor hystericus) der Schulkinder. In: *Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege* 7, S. 20–44.
Zulliger, Hans (1921): *Psychanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis*. Bern, Leipzig: Bircher.
Zulliger, Hans (1923): *Aus dem unbewussten Seelenleben unserer Schuljugend*. Bern: Bircher.
Zulliger, Hans (1927): *Gelöste Fesseln. Studien, Erlebnisse und Erfahrungen*. Dresden: Huhle.
Zulliger, Hans (1928): Die Psychoanalyse und die «Neuen Schulen». In: *Die neue Erziehung* 10, S. 100–109.
Zulliger, Hans (1928/1929): Psychoanalyse, Führer und Gemeinschaft. (Ausschnitt aus einem Vortrag, die Psychoanalyse und die neuen Schulen). In: *Die Schulreform* 22, S. 346–356.
Zulliger, Hans (1930): Das Gespenst der «Bindung». In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 4 (2/3), S. 49–62.
Zulliger, Hans (1935): *Schwierige Schüler. Acht Kapitel zur Theorie und Praxis der tiefenpsychologischen Erziehungsberatung und Erziehungshilfe*. Bern: Huber.
Zulliger, Hans (1936): Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 10 (6), S. 337–359.
Zulliger, Hans (1938): Psychische Hygiene in der Volksschule. In: *Gesundheit und Wohlfahrt* 18, S. 47–84.
Zweig, Stefan (1932): *Die Heilung durch den Geist. Mesmer – Mary Baker-Eddy – Freud*. Leipzig: Insel.

Sekundärliteratur

Adams, Andrea (2013): *Psychopathologie und «Rasse». Verhandlungen «rassischer» Differenz in der Erforschung psychischer Leiden (1890–1933)*. Bielefeld: transcript.
Adick, Christel (2008): Forschung zur Universalisierung von Schule. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 987–1007.

Aichhorn, Thomas (2004): Bericht über die psychoanalytisch-pädagogische Ausbildung im Rahmen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Mit Dokumenten. In: *Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse* 17 (34), S. 7–34.

Althammer, Beate (2013): Pathologische Vagabunden. Psychiatrische Grenzziehungen um 1900. In: *Geschichte und Gesellschaft* 39, S. 306–337.

Althammer, Beate (2014): Transnational Expert Discourse on Vagrancy around 1900. In: Althammer, Beate; Gestrich, Andreas; Gründler, Jens (Hg.): *The Welfare State and the «Deviant Poor» in Europe, 1870–1933*. Basingstoke: Palgrave Macmillian, S. 103–125.

Anonym (1993): Test. In: Pfeifer, Wolfgang (Hg.): *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. 2. Auflage. Bd. 2. Berlin: Akademie, S. 1427.

Arveiller, Jacques (2006): Adolescence, médecine et psychiatrie au XIX^{e} siècle. In: *L'évolution psychiatrique* 71, S. 195–221.

Bakker, Nelleke (2010): Before Ritalin: Children and Neurasthenia in the Netherlands. In: *Paedagogica Historica* 46 (3), S. 383–401.

Balcar, Nina (2017): «Psychopathische» Schuljugend in Deutschland. Eine Debatte zischen Psychiatern und Pädagogen im späten Kaiserreich. In: *Bildungsgeschichte. International Journal für the Historiography of Education* 7 (2), S. 157–172.

Balcar, Nina (2018): *Kinderseelenforscher. «Psychopathische» Schuljugend zwischen Pädagogik und Psychiatrie*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Bauch, Jost (1996): *Gesundheit als sozialer Code. Von der Vergesellschaftung des Gesundheitswesens zur Medikalisierung der Gesellschaft*. Weinheim, München: Juventa.

Baumann, Thomas; Alber, Romedius (2011): *Schulschwierigkeiten. Störungsgerechte Abklärung in der pädiatrischen Praxis*. Bern: Huber.

Beck, Otto F.; Imhof, Beda (1982): Die Sonderklassen der Zürcher Volksschule 1930–1980. In: *Bildungsstatistische Berichte* 21/22, S. 9–37.

Becker, Peter (2002): *Verderbnis und Entartung. Eine Geschichte der Kriminologie des 19. Jahrhunderts als Diskurs und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Becker, Peter (2017): Furcht vor Niedergang und Entartung. Nährboden für sozialdarwinistische Ideen im späten 19. Jahrhundert. In: Schwarz, Angela (Hg.): *Streitfall Evolution. Eine Kulturgeschichte*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 362–373.

Benetka, Gerhard (2004): Schulreform, Pädagogik und Psychologie. Zur Geschichte des Wiener psychologischen Instituts. In: *Paedagogica Historica* 40, S. 705–717.

Bennette, Rebecca Ayako (2020): *Diagnosing Dissent. Hysterics, Deserters, and Conscientious Objectors in Germany during World War One*. Ithaca: Cornell University Press.

Berna, Jacques (1995): Heinrich Meng (1887–1972). In: Fatke, Reinhard; Scarbath,

Horst (Hg.): *Pioniere psychoanalytischer Pädagogik*. Frankfurt am Main etc.: Lang, S. 31–36.
Bernet, Brigitta (2013): *Schizophrenie. Entstehung und Entwicklung eines psychiatrischen Krankheitsbildes um 1900*. Zürich: Chronos.
Berrios, G[erman] E. (1999): J. C. Prichard and the Concept of «Moral Insanity». In: *History of Psychiatry* 10, S. 111–126.
Berrios, German E. (2002): *The History of Mental Symptoms. Descriptive Psychopathology since the Nineteenth Century*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
Bilz, Ludwig; Ottova, Veronika; Ravens-Sieberer, Ulrike (2013): Psychische Auffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern: Prävention und Früherkennung. In: Kolip, Petra; Klocke, Andreas; Melzer, Wolfang; Ravens-Sieberer, Ulrike (Hg.): *Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Geschlechtervergleich. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheitssurvey «Health Behaviour in School-aged Children»*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 168–189.
Bischoff, Nora (2018): Nomadeninstinkt, Wandertrieb, pathologisches Fortlaufen. Medikalisierte Deutungsmuster im pädagogischen Kontext (ca. 1900–1970). In: *Virus. Beiträge zur Sozialgeschichte der Medizin* 17, S. 241–255.
Bittner, Günther (1995): Hans Zulliger. In: Fatke, Reinhard; Scarbath, Horst (Hg.): *Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik*. Frankfurt am Main etc.: Lang, S. 53–66.
Blasius, Dirk (1994): *«Einfache Seelenstörung». Geschichte der deutschen Psychiatrie 1800–1945*. Frankfurt am Main: Fischer.
Boardman Smuts, Alice (2006): *Science in the Service of Children, 1893–1935*. New Haven: Yale University Press.
Boetsch, Thomas (2008): *Psychopathie und antisoziale Persönlichkeitsstörung. Ideengeschichtliche Entwicklung der Konzepte in der deutschen und anglo-amerikanischen Psychiatrie und ihr Bezug zu modernen Diagnosesystemen*. Saarbrücken: VDM.
Borck, Cornelius (2016): *Medizinphilosophie zur Einführung*. Hamburg: Junius.
Bosse, Heinrich (2012): *Bildungsrevolution 1770–1830*. Heidelberg: Springer.
Brauer, Juliane (2014): Heidi's Homesickness. In: Frevert, Ute et al. (Hg.): *Learning How to Feel. Children's Literature and the History of Emotional Socialization, 1870–1970*, Oxford: Oxford University Press, S. 209–227.
Braunschweig, Sabine (2013): *Zwischen Aufsicht und Betreuung. Berufsbildung und Arbeitsalltag der Psychiatriepflege der Basler Heil- und Pflegeanstalt Friedmatt 1886–1960*. Zürich: Chronos.
Brink, Cornelia (2010): *Grenzen der Anstalt. Psychiatrie und Gesellschaft in Deutschland 1860–1980*. Göttingen: Wallstein.
Brunotte, Ulrike (2004): *Zwischen Eros und Krieg. Männerbund und Ritual in der Moderne*. Berlin: Wagenbach.
Busfield, Joan (2017): The Concept of Medicalisation Reassessed. In: *Sociology of Health & Illness* 39 (5), S. 759–774.

Carroy, Jacqueline (2000): L'invention du mot de psychothérapeutique et ses enjeux. In: *Psychologie clinique* 9, S. 11–30.

Carson, John (2003): Abnormal Minds and Ordinary People. American Psychologists Discover the Normal. In: Link, Jürgen; Loer, Thomas; Neuendorff, Hartmut (Hg.): *«Normalität» im Diskursnetz soziologischer Begriffe*. Heidelberg: Synchron, S. 85–99.

Carson, John (2007): *The Measure of Merit. Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics, 1750–1940*. Princeton: Princeton University Press.

Castell, Rolf; Nedoschill, Jan; Rupps, Madeleine; Bussiek, Dagmar (2003): *Geschichte der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Deutschland in den Jahren 1937 bis 1961*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Cifali, Mireille (2005): L'âme enfantine et la psychanalyse: Entre présent et passé. In: Ruchat, Martine; Magnin, Charles (Hg.): *«Je suis celui qu'on ne connaît pas et qui passe». Charles Baudouin (1893–1963)*. Lausanne: LEP Loisirs et Pédagogie, S. 89–105.

Cohen, Sol (1999): *Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education*. New York etc.: Lang.

Conrad, Christoph (2013): Was macht eigentlich der Wohlfahrtsstaat? Internationale Perspektiven auf das 20. und 21. Jahrhundert. In: *Geschichte und Gesellschaft* 39 (4), S. 555–592.

Corino, Karl (2003): *Robert Musil. Eine Biographie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Criblez, Lucien (2010): Experimentelle Didaktik: Aspiration und «Scheitern» eines wissenschaftlichen Programms anfangs des 20. Jahrhunderts. In: Bühler, Patrick; Bühler, Thomas; Osterwalder, Fritz (Hg.): *Grenzen der Didaktik*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, S. 61–78.

Criblez, Lucien (2013): Die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft – ein pädagogisches Netzwerk in der Schweiz des 19. Jahrhunderts. In: Grunder, Hans-Ulrich; Hoffmann-Ocon, Andreas; Metz, Peter (Hg.): *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 167–178.

Crotti, Claudia (2008): Pädagogische Rekrutenprüfungen. Bildungspolitische Steuerungsversuche zwischen 1875 und 1931. In: Criblez, Lucien (Hg.): *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, S. 131–154.

Crotti, Claudia (2011): Lehrerinnen als Ersatzspielerinnen in der Schulgeschichte der Schweiz. In: Grunder, Hans-Ulrich (Hg.): *Aus der Geschichte Lernen? Die historische Perspektive in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer*. Baltmannsweiler/Zürich: Schneider Hohengehren/Pestalozzianum (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer 9), S. 165–186.

Crotti, Claudia; Kellerhals, Katharina (2007): «Mögen sich die Rekrutenprüfungen als kräftiger Hebel für Fortschritt im Schulwesen erweisen!». PISA im 19. Jahrhundert: Die schweizerischen Rekrutenprüfungen – Absichten und

Auswirkungen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 29 (1), S. 47–64.
Degen, Bernard (2006): Entstehung und Entwicklung des schweizerischen Sozialstaates. In: Schweizerisches Bundesarchiv (Hg.): *Geschichte der Sozialversicherung / L'histoire des assurances sociales*. Zürich: Chronos (Studien und Quellen 31), S. 17–48.
Degen, Bernard (2011): Von Pionier- zu Zusatzleistungen. Kantonale Sozialpolitik seit Mitte des 19. Jahrhunderts. In: Mooser, Josef; Wenger, Simon (Hg.): *Armut und Fürsorge in Basel. Armutspolitik vom 13. Jahrhundert bis heute*. Basel: Merian, S. 143–166.
DeGrandpre, Richard (1999): *Ritalin Nation. Rapid-fire Culture and the Transformation of Human Consciousness*. New York, London: Norton.
DeGrandpre, Richard (2010): *Die Ritalin-Gesellschaft. ADS: Eine Generation wird krankgeschrieben*. Aus dem Amerikanischen von Andreas Nohl. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
Dekker, Jeroen J. H. (1996): An Educational Regime: Medical Doctors, Schoolmasters, Jurists and the Education of retarded and deprived Children in the Netherlands around 1900. In: *History of Education* 25 (3), S. 255–268.
Depaepe, Marc (1990): Soziale Abnormität und moralische Debilität bei Kindern. Ein Diskussionsthema auf internationalen wissenschaftlichen Zusammenkünften am Anfang dieses Jahrhunderts. In: *Paedagogica Historica* 26 (2), S. 185–209.
Depaepe, Marc (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Weinheim, Leuven: Deutscher Studien Verlag, Leuven University Press.
Derouard, Jacques (2001): *Maurice Leblanc. Arsène Lupin malgré lui*. Paris: Séguier.
Doroshow, Deborah Blythe (2019): *Emotionally Disturbed. A History of Caring for America's Troubled Children*. Chicago, London: University of Chicago Press.
Dowbiggin, Ian (2011): *The Quest for Mental Health. A Tale of Science, Medicine, Scandal, Sorrow, and Mass Society*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
Dudek, Peter (1990): *Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890–1933*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Dunkake, Imke (2007): Die Entstehung der Schulpflicht, die Geschichte der Absentismusforschung und Schulschwänzen als abweichendes Verhalten. In: Wagner, Michael (Hg.): *Schulabstentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Weinheim, München: Juventa, S. 13–36.
Eghigian, Greg (2015): A drifting Concept for an unruly Menace: A History of Psychopathy in Germany. In: *Isis* 106 (2), S. 283–309.
Ehrenberg, Alain (2000): *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris: Jacob.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2019): *Geschichte der Sonderpädagogik*. 2. Auflage. München: Reinhardt.

Engstrom, Eric J. (2003): *Clinical Psychiatry in Imperial Germany. A History of Psychiatric Practice*. Ithaca: Cornell University Press.

Ernst, Waltraud (1995): Personality Disorders. Social Section. In: Berrios, German E.; Porter, Roy (Hg.): *A History of Clinical Psychiatry. The Origin and History of Psychiatric Disorders*. London: Athlone, S. 645–655.

Eschenbruch, Nicholas; Hänel, Dagmar; Unterkircher, Alois (Hg.) (2010): *Medikale Räume. Zur Interdependenz von Raum, Körper, Krankheit und Gesundheit*. Bielefeld: transcript.

Faure, Olivier (2005): Le regard des médecins. In: Corbin, Alain (Hg.): *Histoire du corps*. Bd. 2: *De la Révolution à la Grande Guerre*. Paris: Seuil, S. 15–50.

Fees, Konrad (2004): Erziehung und Psychoanalyse im Frühwerk Erik H. Eriksons. In: Hofmann, Hubert; Stiksrud, Arne (Hg.): *Dem Leben Gestalt geben. Erik H. Erikson aus interdisziplinärer Sicht*. Wien: Krammer, S. 291–305.

Felder, Pierre (2019): *Für alle! Die Basler Volksschule seit ihren Anfängen*. Basel: Schwabe.

Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Foucault, Michel (2003): *Le pouvoir psychiatrique. Cours au collège de France 1973–1974*. Paris: Gallimard/Seuil.

Fischer, Anton M. (2013): *Sigmund Freuds erstes Land. Eine Kulturgeschichte der Psychotherapie in der Schweiz*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Fleck, Ludwik (1927/2019): Über einige besondere Merkmale des ärztlichen Denkens. In: Fleck, Ludwik: *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 37–45.

Frevert, Ute (1984): *Krankheit als politisches Problem 1770–1880*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Germann, Urs (2004): *Psychiatrie und Strafjustiz. Entstehung, Praxis und Ausdifferenzierung der forensischen Psychiatrie in der deutschsprachigen Schweiz 1850–1950*. Zürich: Chronos.

Germann, Urs (2007): Arbeit als Medizin. Die «aktivere Krankenbehandlung» 1930–1960. In: Meier, Marietta; Bernet, Brigitta; Dubach, Roswitha; Germann, Urs (Hg.): *Zwang zur Ordnung. Psychiatrie im Kanton Zürich, 1870–1970*. Zürich: Chronos, S. 195–233.

Germann, Urs (2010): Integration durch Arbeit: Behindertenpolitik und die Entwicklung des Schweizersozialstaats 1900–1960. In: Bösl, Elsbeth; Klein, Anne; Waldschmidt, Anne (Hg.): *Disability History. Konstruktion von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript, S. 151–168.

Germann, Urs (2016): Umstrittene Grenzen: «Psychopathische Persönlichkeiten» zwischen Psychiatrie und Justiz. In: Schmiedebach, Heinz-Peter (Hg.): *Ent-*

grenzung des Wahnsinns. Psychopathie und Psychopathologisierung um 1900. Berlin, Bosten: de Gruyter, S. 209–224.

Germann-Gehret, Rolf (1987): *Oskar Pfister (1873–1956). Pionier einer tiefenpsychologisch orientierten Psychotherapie bei Jugendlichen und Kindern*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.

Geuter, Ulfried (1994): *Homosexualität in der deutschen Jugendbewegung. Jungenfreundschaft und Sexualität im Diskurs von Jugendbewegung, Psychoanalyse und Jugendpsychologie am Beginn des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gijswijt-Hofstra, Marijke; Oosterhuis, Harry; Vijselaar, Joost; Freeman, Hugh (2005): *Psychiatric Cultures Compared. Psychiatry and Mental Health Care in the Twentieth Century. Comparisons and Approaches*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Glatzel, Johann (1989a): Psychiatrie. In: Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 7. Basel: Schwabe, Sp. 1569–1572.

Glatzel, Johann (1989b): Psychopathologie. In: Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 7. Basel: Schwabe, Sp. 1685–1687.

Golob, Andreas (2010): Schule und Gesundheit im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. In: Eschenbruch, Nichloas; Hänel, Dagmar; Unterkircher, Alois (Hg.): *Medikale Räume. Zur Interdependenz von Raum, Körper, Krankheit und Gesundheit*. Bielefeld: transcript, S. 81–105.

Göppel, Rolf (1989): *«Der Friederich, der Friederich …». Das Bild des «schwierigen Kindes» in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts*. Würzburg: Bentheim.

Göppel, Rolf (1991): Die Burlingham-Rosenfeld-Schule in Wien (1927–1932). Schule und Unterricht für die Kinder des psychoanalytischen Clans. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37, S. 413–430.

Grmek, Mirko D. (Hg.) (1999): *Histoire de la pensée médicale en Occident*. Bd. 3: *Du romantisme à la science moderne*. Paris: Seuil.

Guillemain, Hervé (2006): *Diriger les consciences, guérir les âmes. Une histoire comparée des pratiques thérapeutiques et religieuses (1830–1939)*. Paris: La Découverte.

Hacking, Ian (1990/2008): *The Taming of Chance*. 11. Auflage. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

Haenel, Thomas (1982): *Zur Geschichte der Psychiatrie. Gedanken zur allgemeinen und Basler Psychiatriegeschichte*. Basel, Boston, Stuttgart: Birkhäuser.

Hagner, Michael (2010): *Der Hauslehrer. Die Geschichte eines Kriminalfalls. Erziehung, Sexualität und Medien um 1900*. Berlin: Suhrkamp.

Harris, Bernard (1995): *The Health of the Schoolchild. A History of the School Medical Service in England and Wales*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Heinemann, Evelyn; Hopf, Hans (2008): *Psychische Störungen in Kindheit und Ju-*

gend. Symptome – Psychodynamik – Fallbeispiele – psychoanalytische Therapie. 3., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Heinz, Andreas (2014): *Der Begriff der psychischen Krankheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Heller, Geneviève (1988): *«Tiens-toi droit!». L'enfant à l'école au 19e siècle. Espace, morale et santé. L'exemple vaudois*. Lausanne: Éditions d'en bas.

Herzog, Walter (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Becker, Rolf (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–202.

Hofmann, Michèle (2015): Ärztliche Macht und ihr Einfluss auf den Schulalltag in der Schweiz im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. In: *Paedagogica Historica* 51 (1/2), S. 88–103.

Hofmann, Michèle (2016): *Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript.

Hofmann, Michèle (2017): Schwachbegabt, schwachsinnig, blödsinnig – Kategorisierung geistig beeinträchtigter Kinder um 1900. In: *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 7 (2), S. 142–156.

Hofstetter, Rita (2012): La transformation de l'enfant en écolier (du 19e au milieu du 20e siècle). Les «eurêkas» des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme: un «naturalisme» de l'enfance. In: *Paedagogica Historica* 48 (1), S. 31–50.

Hudemann-Simon, Calixte (2000): *Die Eroberung der Gesundheit 1750–1900*. Aus dem Französischen von Andrea van Dülmen. Frankfurt am Main: Fischer.

Illouz, Eva (2011): *Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe*. Aus dem Englischen von Michael Adrian. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Imboden, Monika (2003): *Die Schule macht gesund. Die Institutionalisierung des schulärztlichen Dienstes der Stadt Zürich und die Macht hygienischer Wissensdispositive in der Volksschule 1860–1900*. Zürich: Chronos.

Ingenkamp, Karlheinz (1990): *Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885–1932*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Iversen, Leslie (2009): *Speed, Ecstasy, Ritalin. Amphetamine – Theorie und Praxis*. Aus dem Englischen von Karin Dilling. Bern: Huber.

Jensen, Uffa; Morat, Daniel (2008): Die Verwissenschaftlichung des Emotionalen in der langen Jahrhundertwende (1880–1930). In: Jensen, Uffa; Morat, Daniel: *Rationalisierung des Gefühls. Zum Verhältnis von Wissenschaft und Emotionen 1880–1930*. München: Fink, S. 11–34.

Jones, Kathleen W. (2002): *Taming the Troublesome Child. American Families, Child Guidance, and the Limits of Psychiatric Authority*. Cambridge: Harvard University Press.

Kaiser, Willi (1982): *Leben und Werk des Basler Psychiaters und Psychoanalytikers Hans Christoffel (1888–1959)*. Zürich: Juris.

Kasser, Werner (1963): Biographie. In: Kasser, Werner (Hg.): *Hans Zulliger. Eine Biographie und Würdigung seines Wirkens*. Bern, Stuttgart: Huber, S. 9–52.

Kauders, Anthony D. (2011): «Psychoanalysis is Good, Synthesis is Better»: The German Reception of Freud, 1930 and 1956. In: *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 47 (4), S. 380–397.

Kaufmann, Ueli (2021): Neue Schweizer Schulschrift. Tracing Exchanges between modernist Typography and Swiss Handwriting. In: Kaufmann, Ueli; Schneemann, Peter J.; Zeller, Sara (Hg.): *Swiss Graphic Design Histories*. Bd. 3: *Tempting Terms*. Zürich: Scheidegger & Spiess, S. 111–125.

Kellerhals, Katharina (2008): «… die Knaben haben die Hände bloss zum Schreiben, Rechnen und Zeichnen zu gebrauchen» oder: Zur unterschiedlichen Einführung von ‹Handarbeiten› in den Lehrplan der Volksschule. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 1 (2), S. 98.

Klicpera, Christian; Gasteiger-Klicpera, Barbara; Bešić, Edvina (2019): *Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter*. 2., vollständige überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wien: facultas.

Kohler, Richard (2009): *Piaget und die Pädagogik. Eine historiographische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kössler, Till (2008): Die Ordnung der Gefühle. Frühe Kinderpsychologie und das Problem kindlicher Emotionen. In: Jensen, Uffa; Morat, Daniel (Hg.): *Rationalisierungen des Gefühls. Zum Verhältnis von Wissenschaft und Emotionen 1880–1930*. München: Fink, S. 189–210.

King, Vera; Gerisch, Benigna; Rosa, Hartmut (Hg.) (2019): *Lost in Perfection. Impacts of Optimisation on Culture and Psyche*. London, New York: Routledge.

Koselleck, Reinhart (1975/2006): Die Verzeitlichung der Begriffe. In: Koselleck, Reinhart: *Begriffsgeschichten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 77–85.

Kost, Franz (1985): *Volksschule und Disziplin. Die Disziplinierung des inner- und außerschulischen Lebens durch die Volksschule, am Beispiel der Zürcher Schulgeschichte zwischen 1830 und 1930*. Zürich: Limmat.

Krei, Thomas (1995): *Gesundheit und Hygiene in der Lehrerbildung. Strukturen und Prozesse im Rheinland seit 1870*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

Kritsotaki, Despo; Long, Vicky; Smith, Matthew (Hg.) (2016): *Deinstitutionalisation and After. Post-War Psychiatry in the Western World*. Cham: Palgrave Macmillan.

Kronenberg, Beatrice (2016): Was heilt die Heilpädagogik? Was ist besonders an der Sonderpädagogik? Überlegungen zu einigen Grundbegriffen der Heil- und Sonderpädagogik. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 22 (5/6), S. 6–14.

Kurz, Thomas (2017): Sezession 1928. Die Geschichte der Schweizerischen Ärztegesellschaft für Psychoanalyse. In: *Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse* 30 (59), S. 31–89.

Laqueur, Thomas Walter (2003): *Solitary Sex. A Cultural History of Masturbation*. New York: Zone Books.

Leitner, Werner; Ortner, Alexandra; Ortner, Reinhold (2008): *Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten*. 7. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Lengwiler, Martin (2000): *Zwischen Klinik und Kaserne. Die Geschichte der Militärpsychiatrie in Deutschland und der Schweiz 1870–1914*. Zürich: Chronos.

Lengwiler, Martin (2014): Im Zeichen der Degeneration. Psychiatrie und internationale Abstinenzbewegung im ausgehenden 19. Jahrhundert. In: Große, Judith; Spöring, Francesco; Tschurenev, Jana (Hg.): *Biopolitik und Sittlichkeitsreform. Kampagnen gegen Alkohol, Drogen und Prostitution 1880–1950*. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 85–110.

Lengwiler, Martin (2018): Der strafende Sozialstaat. Konzeptuelle Überlegungen zur Geschichte fürsorgerischer Zwangsmassnahmen. In: *Traverse. Zeitschrift für Geschichte* 25 (1), S. 180–196.

Lengwiler, Martin; Beck, Stefan (2008): Historizität, Materialität und Hybridität von Wissenspraxen. Die Entwicklung europäischer Präventionsregime im 20. Jahrhundert. In: *Geschichte und Gesellschaft* 34 (4), S. 489–523.

Lengwiler, Martin; Madarász Jeannette (2010): Präventionsgeschichte als Kulturgeschichte der Gesundheitspolitik. In: Lengwiler, Martin; Madarász, Jeannette (Hg.): *Das präventive Selbst. Eine Kulturgeschichte moderner Gesundheitspolitik*. Bielefeld: transcript, S. 11–28.

Lenke, Marianne (1990): *Die Entstehung der Sonderklassen für Erziehungsschwierige. Gründung der Beobachtungsklasse 1926 in Zürich als erster Schritt schulischer Institutionalisierung separater Erziehung verhaltensauffälliger Kinder*. Bern etc.: Lang.

Lerner, Paul (2003): *Hysterical Men. War Psychiatry, and the Politics of Trauma in Germany, 1890–1930*. Ithaca, London: Cornell University Press.

Luchsinger, Karin (2016): *Die Vergessenskurve. Werke aus psychiatrischen Kliniken der Schweiz um 1900. Eine kulturanalytische Studie*. Zürich: Chronos.

Lussi Borer, Valérie (2011): Die Heilpädagogik: Spezifisches Berufsfeld und autonome Disziplin? In: Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard (Hg.): *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern: hep, S. 271–294.

Martynkewicz, Wolfgang (2013): *Das Zeitalter der Erschöpfung. Die Überforderung des Menschen durch die Moderne*. Berlin: Aufbau.

Mathieu, Jon (2000): Trendinflation und Trendselektion – für einen kritischen Umgang mit langfristiger Geschichte. In: *Geschichte und Gesellschaft* 26, S. 519–534.

Matt, Peter von (2009): Nachwort. In: *Der Struwwelpeter oder lustige und drollige Geschichten*. Nach der Druckfassung von 1859 unter Berücksichtigung der Handschriften herausgegeben von Peter von Matt. Stuttgart: Reclam, S. 59–78.

Matter, Sonja (2011): *Der Armut auf den Leib rücken. Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit in der Schweiz (1900–1960)*. Zürich: Chronos.

Matter, Sonja (2015): Historische Entwicklungen im Wohlfahrtswesen der modernen

Schweiz. In: Riedi, Anna Maria et al. (Hg.): *Handbuch Sozialwesen Schweiz*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Bern: Haupt, S. 435–445.
Meckel, Richard A. (2013): *Classrooms and Clinics. Urban Schools and the Protection and Promotion of Child Health, 1870–1930*. New Brunswick, London: Rutgers University Press.
Meier, Marietta; Bernet, Brigitta; Dubach, Roswitha; Germann, Urs (2007): *Zwang zur Ordnung. Psychiatrie im Kanton Zürich, 1870–1970*. Zürich: Chronos.
Moll, Jeanne (1989): *La pédagogie psychanalytique. Origine et histoire*. Paris: Dunod.
Mooser, Josef (2000): Konflikte und Integration – Wirtschaft, Gesellschaft und Politik in der «Wohlfahrtsstadt». In: Kreis, Georg; Wartburg, Beat von (Hg.): *Basel – Geschichte einer städtischen Gesellschaft*. Basel: Merian, S. 226–263.
Moser, Vera (2012): Gründungsmythen der Heilpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2), S. 262–274.
Moskowitz, Eva S. (2001): *In Therapy We Trust. America's Obsession with Self-Fulfillment*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
Müller, Lothar (2021): *Adrien Proust und sein Sohn Marcel. Beobachter der erkrankten Welt*. Berlin: Wagenbach.
Myschker, Norbert; Stein, Roland (2014): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. 7., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
Nissen, Gerhardt (2005): *Kulturgeschichte seelischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
Noll, Almuth (1985): *Sickingers System der Klassen für förderungsbedürftige Schüler in der Schweiz. Eine schulhistorische Studie*. Berlin: Marhold.
Noth, Isabelle (Hg.) (2014): *Sigmund Freud – Oskar Pfister. Briefwechsel 1909–1939*. Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
Oelkers, Jürgen (1989): *Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Oelkers, Jürgen (1998): Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In: Sarasin, Philipp; Tanner, Jakob (Hg.): *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 245–285.
Oelkers, Jürgen (2005): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, München: Juventa.
Oelkers, Jürgen (2010): Reformpädagogik. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 783–806.
Oelkers, Jürgen (2013): Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik. In: Müller, Hans-Rüdiger; Bohne, Sabine; Thole, Werner (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 119–240.
Ohlsen, Ingrid; Littmann, Birgit (2001): *… durezie und abelaa. Vom Anfang und*

Ende eines Frauenberufs. Die Ausbildungsgeschichte der Handarbeitslehrerinnen im Kanton Zürich. Zürich: Pestalozzianum.

Osterwalder, Fritz (2006): Die Sprache des Herzens. Konstituierung und Transformation der theologischen Sprache der Pädagogik. In: Casale, Rita; Tröhler, Daniel; Oelkers, Jürgen (Hg.): *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen: Wallstein, S. 155–180.

Parayre, Séverine (2011): *L'hygiène à l'école. Une alliance de la santé et de l'éducation XVIII^e–XIX^e siècles*. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Perner, Achim (2005): Der Beitrag August Aichhorns zur Technik der Psychoanalyse. In: *Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse* 18 (35), S. 42–64.

Petrina, Stephen (2006): The Medicalization of Education: A Historiographic Synthesis. In: *History of Education Quarterly* 46, S. 503–531.

Pöggeler, Ansgar (2000): *Zahnmedizin und Schule im Spiegel von Lehrer- und Schülerbüchern zwischen 1800 und 1950*. Frankfurt am Main etc.: Lang.

Pols, Hans (2010): «Beyond the Clinical Frontiers». The American Mental Hygiene Movement, 1910–1945. In: Roelcke, Volker; Weindling, Paul J.; Westwood, Louise (Hg.): *International Relations in Psychiatry. Britain, Germany, and the United States to World War II*. Rochester: University of Rochester Press, S. 111–133.

Porter, Roy (1997): *The Greatest Benefit to Mankind. A Medical History of Humanity*. New York, London: Norton.

Porter, Roy (2002): *Madness. A Brief History*. Oxford etc.: Oxford University Press.

Putz, Christa (2011): *Verordnete Lust. Sexualmedizin, Psychoanalyse und die «Krise der Ehe» 1870–1930*. Bielefeld: transcript.

Radkau, Joachim (1998): *Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler*. München, Wien: Hanser.

Rafter, Nicole (2008): Moral Insanity and the Origins of Criminology. In: Rafter, Nicole: *The Criminal Brain. Understanding Biological Theories of Crime*. New York, London: New York University Press, S. 19–39.

Ralser, Michaela (2010): *Das Subjekt der Normalität. Das Wissensarchiv der Psychiatrie: Kulturen der Krankheit um 1900*. München: Fink.

Ramsauer, Nadja (2000): *«Verwahrlost». Kindswegnahme und die Entstehung der Jugendfürsorge im schweizerischen Sozialstaat 1900–1945*. Zürich: Chronos.

Raphael, Lutz (1996): Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: *Geschichte und Gesellschaft* 22, S. 165–193.

Ravon, Bertrand (2000): *L'«échec scolaire». Histoire d'un problème public*. Paris: In Press.

Read, Jane (2004): Fit for what? Special Education in London 1890–1914. In: *History of Education* 33 (3), S. 283–298.

Reh, Sabine (2017): Die Lehrerin. Weibliche Beamte und das Zölibat. In: *Zeitschrift für Ideengeschichte* 11 (1), S. 31–40.
Reichenbach, Roland; Dietschi, Daniel (2013): «Catalyzers, facilitators, energizers» – Zur Errettung des schulischen Lernens durch die humanistische Psychologie. In: Bühler, Patrick; Bühler, Thomas; Osterwalder, Fritz (Hg.): *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Bern, S. 53–72.
Ritter, Joachim (1984): Normal, Normalität. In: Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 6. Basel, Stuttgart: Schwabe, Sp. 921–928.
Ritter, Hans Jakob (2003): Von den Irrenanstalten zur «erblichen Belastung» der Bevölkerung. Die Entwicklung der Schweizerischen Irrenstatistiken zwischen 1850 und 1914. In: *Traverse. Zeitschrift für Geschichte* 10 (1), S. 59–70.
Ritter, Hans Jakob (2009): *Psychiatrie und Eugenik. Zur Ausprägung eugenischer Denk- und Handlungsmuster in der schweizerischen Psychiatrie 1850–1950*. Zürich: Chronos.
Roelcke, Volker (1999): *Krankheit und Kulturkritik. Psychiatrische Gesellschaftsdeutung im bürgerlichen Zeitalter (1790–1914)*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
Rose, Nikolas (1999): *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. London, New York: Free Association Books.
Rose, Wolfgang; Fuchs, Petra; Beddies, Thomas (2016): *Diagnose «Psychopathie». Die urbane Moderne und das schwierige Kind. Berlin 1918–1933*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
Roudinesco, Élisabeth (1986): *La bataille de cent ans. Histoire de la psychanalyse en France*. Bd. 1: *1885–1939*. Paris: Seuil.
Ruchat, Martine (1999): «Widerspenstige», «Undisziplinierte» und «Zurückgebliebene»: Kinder, die von der Schulnorm abweichen (1874–1890). In: Criblez, Lucien; Jenzer, Carlo; Hofstetter, Rita; Magnin, Charles (Hg.): *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern etc.: Lang, S. 265–282.
Ruchat, Martine (2003): *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique 1874–1914*. Bern etc.: Lang.
Ruchat, Martine (2005): Charles Baudouin pédagogue: Un homme entre plusieurs mondes 1915–1933. In: Ruchat, Martine; Magnin, Charles (Hg.): *«Je suis celui qu'on ne connaît pas et qui passe»: Charles Baudouin (1893–1963)*. Lausanne: LEP Loisirs et Pédagogie, S. 71–88.
Ruoss, Thomas (2018): *Zahlen, Zählen und Erzählen in der Bildungspolitik. Lokale Statistik, politische Praxis und die Entwicklung städtischer Schulen zwischen 1890 und 1930*. Zürich: Chronos.
Sarasin, Philipp (2001): *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765–1914*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Sass, H.; Herpertz, S. (1995): Personality Disorders. Clinical Section. In: Berrios,

German E.; Porter, Roy (Hg.): *A History of Clinical Psychiatry. The Origin and History of Psychiatric Disorders*. London: Athlone, S. 633–644.
Schaffner-Hänny, Elisabeth (1997): *Wo Europas Kinderpsychiatrie zur Welt kam. Anfänge und Entwicklungen in der Region Jurasüdfuss (Aargau, Solothurn, Bern, Freiburg, Neuenburg)*. Dietikon: Juris.
Schotte, Alexandra (2010): *Heilpädagogik als Sozialpädagogik. Johannes Trüper und die Sophienhöhe bei Jena*. Jena: Edition Paideia.
Schindler, Andreas (1979): *Geschichte und heutiger Stand der schulischen Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz unter besonderer Berücksichtigung von Hilfsschullehrern*. Luzern: Verlag Institut für Heilpädagogik.
Schmid, Pia (2008): «Weibliche Arbeiten». Zur Geschichte von Handarbeiten. In: Hoff, Walburga; Kleinau, Elke; Schmid, Pia (Hg.): *Gender-Geschichte/n. Ergebnisse bildungshistorischer Frauen- und Geschlechterforschung*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 49–71.
Schriber, Susanne (1994): *Das Heilpädagogische Seminar Zürich. Eine Institutionsgeschichte*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.
Schröder, Christina (1995): *Der Fachstreit um das Seelenheil. Psychotherapiegeschichte zwischen 1880 und 1932*. Frankfurt am Main etc.: Lang.
Schröter, Michael (2000): Gustav Hans Graber und seine Aufnahme in die DPG, oder: Zum Professionalisierungsstand der deutschen Psychoanalyse um 1930 (mit Dokumenten). In: *Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse* 13 (26), S. 16–41.
Schwegman, Marjan (2000): *Maria Montessori 1870–1952. Kind ihrer Zeit – Frau von Welt. Aus dem Niederländischen von Verena Kiefer*. Darmstadt: Primus.
Schwerdt, Ulrich (2019): *Kinder mit Behinderungen in der Volksschule des 19. und 20. Jahrhunderts. Historische Modelle der Integration und ihre zeitgenössische Diskussion*. Berlin etc.: Lang.
Shamdasani, Sonu (2005): «Psychotherapy»: The invention of a Word. In: *History of the Human Sciences* 18 (1), S. 1–22.
Shorter, Edward (1997): *A History of Psychiatry. From the Era of the Asylum to the Age of Prozac*. New York etc.: Wiley.
Siefert, Helmut (2009). «Dem kranken Geist ein schützendes Asyl». Hoffmann als Psychiater. In: Cilleßen, Wolfangang P.; Huntebrinker, Jan Willem (Hg.): *Heinrich Hoffmann – Peter Struwwel. Ein Frankfurter Leben 1809–1894*. Petersberg: Imhof, S. 259–271.
Sigusch, Volkmar (2008): *Geschichte der Sexualwissenschaft*. Frankfurt, New York: Campus.
Stauffer, Hedwig (1950): *Die Förderklasse*. Basel: Basler Druck- und Verlagsanstalt.
Stewart, John (2013): *Child Guidance in Britain, 1918–1955. The Dangerous Age of Childhood*. London: Pickering & Chatto.
Stirnimann, Charles (2000): Die Öffnung des Bildungssystems: Vom Schulgesetz von 1880 zur Bildungsexpansion der 1960er-Jahre. In: Kreis, Georg; Wart-

burg, Beat von (Hg.): *Basel – Geschichte einer städtischen Gesellschaft*. Basel: Merian, S. 384–394.
Strasser, Urs; Wolfisberg, Carlo (2011): Schweizer Heilpädagogik. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 1–38, www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/artikel/9998-schweizer-heilpaedagogik.html, 14. September 2022.
Stroß, Annette M. (2000): *Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in «Gesundheitserziehung» und wissenschaftlicher Pädagogik 1779–1933*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Tändler, Maik; Jensen, Uffa (2012): Psychowissen, Politik und das Selbst. Eine neue Forschungsperspektive auf die Geschichte des Politischen im 20. Jahrhundert. In: Tändler, Maik; Jensen, Uffa (Hg.): *Das Selbst zwischen Anpassung und Befreiung. Psychowissen und Politik im 20. Jahrhundert*. Göttingen: Wallstein, S. 9–35.
Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, Lutz; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte*. München: Oldenbourg, S. 497–520.
Thomas, Gregory M. (2009): *Treating the Trauma of the Great War. Soldiers, Civilians, and Psychiatry in France, 1914–1940*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
Toms, Jonathan (2010): *Mental Hygiene and Psychiatry in Modern Britain*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Trépanier, Jean; Rousseaux, Xavier (Hg.) (2018): *Youth and Justice in Western States, 1815–1950. From Punishment to Welfare*. Cham: Palgrave Macmillan.
Turmel, André (2008): *A Historical Sociology of Childhood. Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*. Cambridge: Cambridge University Press.
Uhle, Reinhard; Gaus, Detlef (2002): Pädagogischer Eros: Hoffnung auf Intimität oder professionelles Ethos? Ein Problemaufriss. In: Faulstich, Werner; Glasenapp, Jörn (Hg.): *Liebe als Kulturmedium*. München: Fink, S. 81–119.
Umehara, Hideharu (2013): *Gesunde Schule und gesunde Kinder. Schulhygiene in Düsseldorf 1880–1933*. Essen: Klartext.
Vial, Monique (1990): *Les enfants anormaux à l'école. Aux origins de l'éducation spécialisée 1882–1909*. Paris: Colin.
Vigarello, Georges (1978/2018): *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: Éditions du Félin.
Weber, Kaspar (1999): *«Es geht ein mächtiges Sehnen durch unsere Zeit». Reformbestrebungen der Jahrhundertwende und Rezeption der Psychoanalyse am Beispiel der Biografie von Ernst Schneider 1878–1957*. Bern etc.: Lang.
Wecker, Regina; Braunschweig, Sabine; Imboden, Gabriela; Küchenhoff, Bernhard;

Ritter, Hans Jakob (2009): *Wie nationalsozialistisch ist die Eugenik? What is National Socialist about Eugenics? Internationale Debatten zu Geschichte der Eugenik im 20. Jahrhundert*. Böhlau: Wien.

Wecker, Regina; Braunschweig, Sabine; Imboden, Gabriela; Ritter, Hans Jakob (2013): *Eugenik und Sexualität. Die Regulierung reproduktiven Verhaltens in der Schweiz, 1900–1960*. Chronos: Zürich.

Wenger, Nadja (2022): *Entstehung und Entwicklung Schulpsychologischer Dienste in der Schweiz in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Unveröffentlichte Dissertation Universität Basel.

Whittaker, Gwendolyn (2013): *Überbürdung – Subversion – Ermächtigung. Die Schule und die literarische Moderne 1880–1918*. Göttingen: V&R unipress.

Wilhelm, Elena (2005): *Rationalisierung der Jugendfürsorge. Die Herausbildung neuer Steuerungsformen des Sozialen zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Bern: Haupt.

Wininger, Michael (2011): *Steinbruch Psychoanalyse? Zur Rezeption der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik des deutschen Sprachraums zwischen 1900–1945*. Opladen, Farmington Hills: Budrich.

Winkel, Rainer (2011): *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. 10. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Wittmann, Barbara (2018): *Bedeutungsvolle Kritzeleien. Eine Kultur- und Wissensgeschichte der Kinderzeichnung, 1500–1950*. Zürich: Diaphanes.

Wolfisberg, Carlo (2002): *Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800–1950)*. Zürich: Chronos.

Wolfisberg, Carlo; Hoyningen-Süess, Ursula (2003): Zwischen Abhängigkeit und Emanzipation. Psychiatrie und Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz zwischen 1890 und 1930. In: *Traverse. Zeitschrift für Geschichte* 10 (1), S. 47–58.

Wübben, Yvonne (2013): Mikrotom der Klinik. Der Aufstieg des Lehrbuchs der Psychiatrie (um 1890). In: Wübben, Yvonne; Zelle, Carsten (Hg.): *Krankheit schreiben. Aufzeichnungsverfahren in Medizin und Literatur*. Göttingen: Wallenstein, S. 149–174.

Wyrsch-Ineichen, Gertrud (1981): *Dr. Martha Siedler (1889–1960). Begründerin der ersten Beobachtungsklasse in Zürich 1926*. Unveröffentlichte Lizenziatsarbeit Universität Zürich.

Vanja, Christina (2009): «Architektur für den Wahnsinn». Hoffmanns neue «Anstalt für Irre und Epileptische» im Spiegel der Psychiatriegeschichte. In: Cilleßen, Wolfangang P.; Huntebrinker, Jan Willem (Hg.): *Heinrich Hoffmann – Peter Struwwel. Ein Frankfurter Leben 1809–1894*. Petersberg: Imhof, S. 243–257.

Zottos, Eléonore (2004): *Santé, jeunesse! Histoire de la médecine scolaire à Genève 1884–2004*. Genève: Service de Santé de la jeunesse / Office de la Jeunesse.

Zürrer-Simmen, Susanna (1994): *Wege zu einer Kinderpsychiatrie in Zürich*. Dietikon: Juris.

Historische Bildungsforschung

Herausgegeben von Patrick Bühler, Lucien Criblez,
Claudia Crotti und Andreas Hoffmann-Ocon

Daniel Deplazes
«Nobelhotel für Versager»
Das Landerziehungsheim Albisbrunn in den Akteur-Netzwerken
des Schweizer Heimwesens, 1960–1990
Band 14. 2023. Gebunden. 432 S., 38 Abb. sw. ISBN 978-3-0340-1708-4. CHF 58 / EUR 58

Michael Geiss
Das Kapital der Bildung
Pädagogische Ambitionen in der Schweizer Privatwirtschaft im 20. Jahrhundert
Band 13. 2023. Gebunden. 380 S. ISBN 978-3-0340-1713-8. CHF 58 / EUR 58

Patrick Bühler
Schule als Sanatorium
Pädagogik, Psychiatrie und Psychoanalyse, 1880–1940
Band 12. 2023. Gebunden. 224 S., 6 Abb. sw. ISBN 978-3-0340-1685-8. CHF 38 / EUR 38

Adrian Juen
Die häusliche Ordnung schulischer Pädagogik
Zur Praxis der Hauswarte und Hausmütter an den Zürcher
Lehrer:innenseminaren, 1900–1950
Band 11. 2022. Gebunden. 260 S., 2 Abb. sw. ISBN 978-3-0340-1674-2. CHF 38 / EUR 38

Bettina Gross
Mitgestalten, anpassen, bestehen
Das Seminar Unterstrass und der Wandel in der Lehrer*innenbildung
im Kanton Zürich im 19. und 20. Jahrhundert
Band 10. 2022. Gebunden. 336 S., 20 Abb. sw. ISBN 978-3-0340-1619-3. CHF 48 / EUR 48

Lukas Höhener
Pädagogen in der Politik
Netzwerke der Curriculumforschung in der Schweiz, 1968–1986
Band 9. 2021. Gebunden. 220 S., 4 Abb. sw. ISBN 978-3-0340-1625-4. CHF 38 / EUR 38

Mirjam Staub
Betreuung – Erziehung – Bildung
Die Anfänge der Horte für Schulkinder in der Schweiz, 1880–1930
Band 8. 2021. Gebunden. 220 S., 3 Abb. sw. ISBN 978-3-0340-1630-8. CHF 38 / EUR 38

Susanne Ender
Bildungsstandardisierung im politisch-administrativen Kontext
Eine Analyse des Diskurses auf internationaler Ebene und in der Schweiz
seit Ende der 1980er-Jahre
Band 7. 2021. Gebunden. 296 S. ISBN 978-3-0340-1615-5. CHF 48 / EUR 48

Thomas Ruoss
Zahlen, Zählen und Erzählen in der Bildungspolitik
Lokale Statistik, politische Praxis und die Entwicklung städtischer Schulen
zwischen 1890 und 1930
Band 4. 2018. Gebunden. 240 S. ISBN 978-3-0340-1450-2. CHF 44 / EUR 44

Philipp Eigenmann
Migration macht Schule
Bildung und Berufsqualifikation von und für Italienerinnen und Italiener
in Zürich, 1960–1980
Band 3. 2017. Gebunden. 328 S., 20 Abb. sw. ISBN 978-3-0340-1381-9. CHF 48 / EUR 48

Christina Rothen, Lucien Criblez, Thomas Ruoss (Hg.)
Staatlichkeit in der Schweiz
Regieren und verwalten vor der neoliberalen Wende
Band 2. 2016. Gebunden. 424 S. ISBN 978-3-0340-1363-5. CHF 48 / EUR 43

Lucien Criblez, Lukas Lehmann, Christina Huber (Hg.)
Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990
Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung
Band 1. 2016. Gebunden. 376 S., 18 Farbabb. ISBN 978-3-0340-1342-0. CHF 48 / EUR 43

Chronos Verlag
Zeltweg 27
CH-8032 Zürich
www.chronos-verlag.ch
info@chronos-verlag.ch