



Tamara Deluigi

Die Schule und ihre Problemkinder

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

Für A.

Weil du wundervoll bist!

Tamara Deluigi

Die Schule und ihre Problemkinder

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

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

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



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

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

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

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

Bern, den 4. März 2016.

Der Dekan: Prof. Dr. Fred Mast.

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

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

2021.kg © by Julius Klinkhardt.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © fstop123 / istock.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-5901-1 Digital

doi.org/10.35468/5901

ISBN 978-3-7815-2462-0 Print

Zusammenfassung

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

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

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

Abstract

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

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

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

Inhaltsverzeichnis

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

2.3 Das ideale Schulkind? Vorstellungen und Ziele der Schulpädagogik	61
2.3.1 Erziehbarkeit zwischen Anlage und Umwelt	63
2.3.2 Temperamente und Charaktere	64
2.3.3 Grenzen der pädagogischen Arbeit	65
2.3.4 Resümee	66
2.4 Methoden, Mittel und „Arzneien“	66
2.4.1 Disziplin	67
2.4.2 Erziehungsmittel	70
2.4.3 Resümee	79
2.5 Störungen, Abweichungen und (A)Normales	80
2.5.1 Normalität und Abweichung durch schulische Rahmenbedingungen	80
2.5.2 Abweichungen zwischen Verhalten und Determination	85
2.5.3 Resümee	89
3 Multiperspektivische Kategorien und Klassifizierungen in öffentlichen Diskussionen	90
3.1 Die Quellen	90
3.2 Ordnung und Disziplinierung von ‚Guten‘ und ‚Dummköpfen‘ (1829-1841)	92
3.2.1 Bessere Schulen durch Rahmenbedingungen und Ordnung	92
3.2.2 Von gut bis dumm, von erwünscht bis störend	99
3.2.3 Bewerten und Klassifizieren zwischen Disziplin und Können	104
3.2.4 Resümee	106
3.3 Rettungs- und Definitionsbestrebungen zwischen Schule und Anstalt (1842-1880)	107
3.3.1 Von Bösen zu Schwachsinnigen? Sachliche Festlegungsversuche	107
3.3.2 Schulfähigkeit: Wer darf, wer nicht?	112
3.3.3 Zu schwach für die Volksschule	119
3.3.4 Grenzen öffentlicher Schule	121
3.3.5 Disziplin: Von der Ordnung des Erwünschten zur Bestrafung des Unerwünschten?	126
3.3.6 Medizin in Sprache und Praxis	135
3.3.7 Resümee	137
3.4 Schwachsinn, Statistiken und (A)Normalität (1881-1897)	138
3.4.1 Die Abgrenzung von normal und anormal	138
3.4.2 Herausforderungen in Zahlen	148
3.4.3 „Für die Spezialklassen wäre Schablone der Tod“	155
3.4.4 Strafen zwischen Gewohnheitsrecht und Anklage	164
3.4.5 Resümee	168
3.5 Experimentierfreudige Schule zwischen Leistungsfähigkeit und Finanzierung (1898-1914)	169
3.5.1 Gezählt, untersucht, taxiert	169
3.5.2 Sozial bedingte Individualität und Leistungsfähigkeit?	175
3.5.3 Leistung und schulische Differenzierung	179
3.5.4 Professionalisierung der Abweichung	192
3.5.5 Finanz- und Staatsfrage	198

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

I Einleitung

1 Problemstellung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Fragen, Perspektiven und Dynamik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11 Mommsen bezieht sich hier auf die Gesellschaft.

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

3 Raum und Zeit

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

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

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

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

4 Die Quellen

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

4.1 Pädagogische Lehrbücher

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

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

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

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

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

1827 Lehrbuch der Volksschulkunde von Rudolf Hanhart

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

1841/42 Die Erziehungslehre von Augustin Keller

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1898 Schul-Erziehungslehre von Friedrich Wyss

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

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

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

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

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

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

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

1907 Allgemeine Erziehungslehre für Lehrerbildungsanstalten von Fridolin Noser

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

1910 Lehrbuch der allgemeinen Pädagogik von Oskar Messmer

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

4.2 Lehrerzeitungen und -zeitschriften

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

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

Zeitschrift für Volksschullehrer (ZVL)

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

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

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

Schweizerische Blätter für Erziehung und Unterricht (BEU)

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

Schweizerische Schulzeitung (SSZ)

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

Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz (PMS)

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

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

Schweizerische Lehrerzeitung (SLZ)

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

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

4.3 Forschung zwischen Historiographie und Systematik

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.1 Diskurse, Diskussionen und Akteure

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Kategorisierung und Klassifizierung im schulischen Kontext

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

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

5.1 Forschungsstand

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

²⁸ Die Kantone Freiburg und Genf werden dabei untersucht.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Forschungsrelevante Normalitätskonzepte

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

Canguilhem

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

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

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

Foucault

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

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

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

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

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

Link

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

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

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

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

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

6 Struktur und Überblick

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wie wird (A)Normalität im System Schule festgelegt? Welche Kinder werden in Schulen als störend wahrgenommen und welche Konsequenzen und Diagnosen resultieren daraus? Dieses Buch ist eine Spurensuche nach Mechanismen des Einteilens, Kategorisierens und Differenzierens auf der Grundlage von historischen Quellen der Schulwelt des 19. und frühen 20. Jahrhunderts der Schweiz.

Ausgehend von aktuellen Diskussionen um (un-)erwünschtes Verhalten in der Schule und damit verbundenen Diagnoseprozessen, beleuchtet die historisch-systematische Analyse u.a. die Akteure, welche die Festlegung «schulischer Problemkinder» mitprägen. Diskursanalytische Ansätze und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, wie etwa Komplexitätstheoretische Überlegungen, strukturieren die ausführlichen Quellenanalysen und -diskussionen zur Konstruktion des «Gleich» und «Anders» in der Schule.



Die Autorin

Tamara Deluigi, Jg. 1982, ist ausgebildete Lehrerin und hat sich nach dem Berufseinstieg dem Studium der Erziehungswissenschaft mit historischem Schwerpunkt gewidmet. Seither ist sie als Dozentin im Hochschulbereich, in

der Ausbildung von Lehrpersonen und als Forscherin tätig. Themen um die Frage nach der Festlegung von und Umgang mit Normalität und Abweichung in unserer Gesellschaft gehören dabei zu ihren Arbeitsschwerpunkten. In Ergänzung zur Arbeit an Hochschulen engagiert sich die Familienfrau im Bereich Coaching und Beratung sowie in Projekten mit nachhaltigem und gemeinschaftlichem Fokus.

978-3-7815-2462-0



9 783781 524620