

Entstehung und Entwicklung schulpsychologischer Dienste in der Schweiz in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Dissertation
zur Erlangung der Würde einer Doktorin der
Philosophie

vorgelegt dem
Institut für Bildungswissenschaften
der Universität Basel

von
Nadja Wenger
aus
Bern

Bern, Dezember 2021

«Originaldokument gespeichert auf dem Dokumentenserver der Universität
Basel edoc.unibas.ch»

Genehmigt vom Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel, auf Antrag von
Prof. Dr. Patrick Bühler
Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder
Prof. Dr. Béatrice Ziegler

Basel, den 16. Mai 2022

Die Direktorin Prof. Dr. Elena Makarova

«Also stehen noch Tempel.
Ein Stern
hat wohl noch Licht.
Nichts,
nichts ist verloren.»
(Paul Celan)

Herzlichen **Dank** an:

Patrick Bühler für die exzellente Betreuung meiner Dissertation, die spannenden und anregenden Diskussionen, das analytische Lesen und die konstruktive Kritik, sowie die wertvolle persönliche Unterstützung.

Katrin Werner für den kontinuierlichen inhaltlichen Austausch, das hervorragende Lektorat und die freundschaftliche Unterstützung.

Michèle Hofmann für das ausgezeichnete Lektorat vorgängiger Publikationen und die interessanten Fachgespräche; Lukas Boser, Tanja Faëdi, Christoph Graf, Frederik Herman und Martin Viehhauser für die fachlichen Diskussionen; Hans-Ulrich Grunder und Béatrice Ziegler für die Begutachtung der Dissertation und Claudia Crotti für die institutionelle und finanzielle Unterstützung dieser Arbeit.

Sandra Wenger, Alexandra von Arx, Lisa Hattersley, Marianne Kaufmann, Katrin Werner Marianne Michel, Martin Wenger, Ursula Wenger, Nick Wenger, Eva Wenger-Studer, Luja, Laurin und Janosch Wenger für die Liebe und Unterstützung in all den Jahren.
Für immer auf euch!

Anna Eltschinger, Brigitte Bergmann, Christine Bieri, Urs Hüttinger, Bettina Krayenbühl, Marianne Spori und Kathrin Wälle für die liebevolle Begleitung auf meinem Weg.

Inhalt

Dank

Darstellungsverzeichnis

1 Einleitung	6
Erkenntnisinteresse, theoretische Überlegungen und methodische Zugänge	12
Quellenkorpus	15
2 Ausdifferenzierung des schweizerischen Bildungssystems und Kategorisierung von Schulkindern.....	18
2.1 Einführung der Schulpflicht 1874 und Gründung von Spezialklassen	18
2.2 «Normale» und «anormale» Schulkinder	28
3 Internationale und nationale Institutionalisierung der Schulpsychologie	40
3.1 Entwicklungen in Nordamerika; England und Deutschland	42
3.2 <i>Institut Jean-Jacques Rousseau</i> in Genf	49
3.3 Anfänge schulpsychologischer Institutionen in der deutschsprachigen Schweiz (Bern, Basel und St. Gallen).....	52
3.4 Bärbel Inhelder: die erste Schulpsychologin der Schweiz (St. Gallen)	57
3.5 Inhelders Nachfolger: Ernst Bösch (St. Gallen).....	63
4 Schulpsychologie / Erziehungsberatung in pädagogischen Lexika und Handbüchern	68
4.1 Lemma «Psychologie»	76
4.2 Lemma «Kinderpsychologie»	79
4.3 Lemma «Erziehungsberatung».....	87
4.4 Lemma «Schulpsychologie»	90
5 Schulpsychologische Dienste / Erziehungsberatungsstellen in pädagogischer Presse	94
5.1 Erziehungsberatungsstelle in Bern (Hans Hegg)	101
5.2 <i>Schulpsychologischer Dienst</i> in Basel (Ernst Probst)	113
5.3 <i>Fürsorgestelle für Anormale</i> in St. Gallen (Bärbel Inhelder und Ernst Bösch) ..	122

6 <i>Fürsorgestelle für Anormale / Schulpsychologischer Dienst St. Gallen</i>	135
6.1 Gründung einer kantonalen Fürsorgestelle für Anormale.....	136
6.2 <i>Fürsorgestelle für Anormale / Schulpsychologischer Dienst</i> : institutioneller Auf- und Ausbau, personelle Veränderungen.....	143
6.3 Gutachten: Inhelders und Böschs Begutachtung «anormaler Kinder»	167
6.4 Massnahmen: «Versetzung, Repetition und Versorgung anormaler Kinder».....	172
7 Schluss.....	182
Quellen und Literatur	185
Anhang	205

Darstellungsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung I: Tätigkeiten der Beratungsstelle für Erziehungsfragen Bern 1922.....	54
Abbildung II: Häufigkeitsverteilung Lemmata.	69
Abbildung III: Verteilung berufliche Tätigkeit.	72
Abbildung IV: Ausgaben, Einnahmen, kumulierter und jährlicher Gewinn in CHF nach Jahr (1939–1948).....	149
Abbildung V: Anzahl behandelter Fälle nach Jahr (1939–1945).....	157

Tabellenverzeichnis

Tabelle I: Lexika- und Handbucheinträge.....	205
--	-----

1 Einleitung

«Corona belastet viele Eltern und es kommt häufiger zu familiären Problemen, die sich dann auch in der Schule zeigen», stellt Marijana Minger anlässlich eines Interviews im *Magazin des Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverbandes* fest (Schaller 2021, 16). Weiter konstatiert sie, dass sich insbesondere bei Schülerinnen und Schülern «auf der Sekundarstufe Verhaltensauffälligkeiten» zeigten (ebd.). Diese Beobachtungen stammen nicht etwa von einer Lehrperson, sondern von einer Schulpsychologin und Psychotherapeutin. Das zeigt die Selbstverständlichkeit, mit der sich im Jahr 2021 nicht genuin pädagogische Akteurinnen und Akteure über den schulischen Alltag äussern. Das Wissen resultiert dabei aus der Praxis: Mehr als 700 Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sind gegenwärtig im schweizerischen Bildungssystem tätig. Deren schulpsychologische Arbeit dient sowohl «der psychischen, intellektuellen und sozialen Entfaltung der Kinder und Jugendlichen sowie der Unterstützung der Schule in ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag» (Richtlinien 2014, [1]). Institutionell sind Schulpsychologinnen und Schulpsychologen in der Regel in kantonale Schulpsychologische Dienste (SPD) oder Erziehungsberatungsstellen (EB) eingebunden. Kantonale (seltener kommunale) Leistungsverträge bilden dabei gemeinsam mit den Volksschulgesetzen die rechtlichen Grundlagen. Den Kanton St. Gallen beispielsweise, dessen 1938 gegründete Institution im Zentrum dieser Arbeit steht, verpflichtete das 1952 in Kraft getretene Erziehungsgesetz «für den schulpsychologischen Dienst» zu sorgen, sich an einem bestehenden zu beteiligen oder selber einen zu errichten (Erziehungsgesetz 1952, Art. 32). Die föderalistische Organisation führte dazu, dass die Vereinigung *Schulpsychologie Schweiz* vor einigen Jahren beschloss, gesamtschweizerische *Richtlinien zur Gestaltung der Schulpsychologie in der Schweiz (Schulpsychologische Standards)* in Kraft zu setzen (vgl. Richtlinien 2014). Diese definieren u. a. das konkrete Aufgabengebiet, das entsprechende Institutionen erfüllen sollen:

«Beratung, Coaching, Supervision; Verlaufskontrollen, Begleitung, Standortbestimmungen; Diagnostik; Abklärung des Förderbedarfs; Empfehlungen und Anträge für Fördermassnahmen und Schultypen; Berichterstattung, Gutachtertätigkeit; Zusammenarbeit mit Fachstellen, Behörden und Institutionen; Öffentlichkeitsarbeit, Mitarbeit in Fachgruppen und Kommissionen; Schulungen, Trainings für Lehrpersonen, Behörden, Eltern, Kinder; Krisenintervention, Notfallpsychologie; Klassenarbeit, Arbeit mit Schulteam; Schul- und Organisationsentwicklung; Prävention; Behandlung (ebd., [2]).»

Als wichtigste Aufgabe galt und gilt die «Abklärung des Förderbedarfs». Das bedeutet vielerorts, so auch im Kanton St. Gallen, dass Schulpsychologische Dienste oftmals als «alleinige Abklärungsstelle für die längerfristigen sonderpädagogischen Massnahmen» fungieren (vgl. Leistungsvereinbarung 2015, 5).¹ Zugespielt formuliert ist die gegenwärtige integrative Schule nicht praktikierbar ohne Zuweisungsverfahren. Die Schulpsychologie ist demnach weit mehr als «zu einem wichtigen Unterstützungssystem der Schule geworden» (Keller 2013, 297). Einzelne Institutionen haben bereits eine über 100-jährige Geschichte. Die Erziehungsberatungsstelle in Bern beispielsweise wurde 1920 gegründet: Der Psychologe Hans Hegg (1893–1967), der die neue Stelle zusammen mit dem Schularzt Paul Lauener (1887–1983) leitete,² war der erste vollamtliche Schulpsychologe oder je nach Bezeichnung der erste Erziehungsberater der Schweiz. Die zweite, ähnliche Institution wurde 1928 in Basel gegründet: Ernst Probst (1894–1980), Sekundarlehrer und promovierter Psychologe, leitete die Stelle; wie in Bern war der «Schulpsychologe in den schulärztlichen Dienst eingeordnet» (Probst 1949, 196). Und schliesslich wurde in St. Gallen 1939 eine *Fürsorgestelle für Anormale* eröffnet. Anders als in Bern und Basel war diese Institution nicht Teil des schulärztlichen Dienstes. Vielmehr wurde sie von einer Trägerschaft gegründet, um den kantonalen, gesetzlichen Auftrag zu erfüllen, «anormale» Kinder aus den Schulklassen zu entfernen, wie in dieser Arbeit noch ausführlich gezeigt wird. Diese drei Institutionen, in der Forschung gelten sie in der Regel als die drei ersten Schulpsychologischen Dienste der Schweiz (vgl. z.B. Käser 1993, 33), stehen im Zentrum der vorliegenden Arbeit. Allerdings gilt anzumerken, dass auch in zahlreichen anderen Kantonen zeitgleich ähnlich Dienste entstanden, mitunter auch mehrere. Jene waren aber oftmals privat geführte Beratungsstellen und werden aus diesem Grund hier nicht weiter in die Analyse einbezogen. In der Schweiz lässt sich besonders im zweiten Viertel des 20. Jahrhunderts ein regelrechter Boom beobachten: Es wurden über 52 Beratungsdienste eingerichtet (vgl. Laube 1953, 86–103),³ deren Bezeichnungen variierten:

«Erziehungsberatungsstelle, Heilpädagogische Beratungsstelle, Service médico-pédagogique (Office médico-pédagogique), Service médico-psychologique,

¹ Damit wird u. a. über eine «Zuweisung zu einer Kleinklasse», über «Sonderschulung», aber auch über die Bestimmung individueller Lernziele in bestimmten Fächern entschieden (vgl. Leistungsvereinbarung 2015, 5).

² Zum schulärztlichen Dienst in der Stadt Bern vgl. Hofmann 2008.

³ Allein im Kanton Bern folgten der ersten Gründung von 1920 zahlreiche weitere Beratungsstellen: 1934 Beratungsstelle Bezirksspital Interlaken, 1937 Beratungsstelle Thun, 1945 Service médico-pédagogique jurassien Tavannes, 1948 Psychiatrische Beratungsstelle Langnau, 1948 Psychiatrische Beratungsstelle Bezirksspital Langnau, 1949 Beratungsstelle Meiringen, 1949 Beratungsstelle Zweisimmen, 1949 Psychohygienisches Institut Biel, 1950 Psychiatrische Beratungsstelle Burgdorf, 1950 Beratungsstelle Frutigen, 1951 Erziehungsberatungsstelle Hohmadenschulhaus Thun (vgl. Laube 1953, 88–91).

Schulpsychologischer Dienst, Kinderpsychiatrischer Dienst, Psychiatrische oder psychologisch-psychiatrische Poliklinik für Kinder und Jugendliche, Child Guidance Clinic.» (Laube 1953, 28)

Auf der institutionellen Ebene hat sich mehrheitlich die Bezeichnung Schulpsychologie für Beratungsstellen, die auch staatliche Leistungsaufträge erfüllten und eng mit der Institution Schule zusammenarbeiteten, durchgesetzt.⁴ Erziehungsberatungen hingegen finden vorwiegend in privaten therapeutischen Settings und bei einzelnen Psychologinnen und Psychologen statt.

Auch international sind ähnliche Tendenzen zu beobachten: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden in England und den USA erste Dienste gegründet und zwischen 1920 und 1960 erfolgte eine weltweite Expansion (vgl. Kapitel drei). Ob sich die Dienste überhaupt etablieren konnten, war von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Finanziell mussten es sich die Staaten überhaupt erst einmal leisten können, mit der «introduction of psychological services» zu beginnen (Catterall 1979, 192). Wissenschaftliche Entwicklungen wie die Etablierung der Psychologie und der Kinderpsychologie, aber auch die Konzipierung psychometrischer Tests, waren massgeblich dafür verantwortlich, dass Dienste gegründet oder Forderungen nach entsprechenden Institutionen geäussert wurden (vgl. Kapitel 2.2). Spätestens ab 1890 lässt sich eine «starke[] Zuwendung zu Fragen der Kindes- und Jugendpsychologie» beobachten (Ewert 2001, 2). So auch die folgende Frage, die 1952 anlässlich einer UNESCO «Expertenkonferenz» diskutiert wurde, exemplarisch für diese Entwicklung: «Wie können die moderne wissenschaftliche Kinderforschung und die pädagogische Psychologie mehr als bisher für die europäische Schule fruchtbar gemacht werden?» (Wall 1956, 9) Früh herrschte Konsens, dass es

«keinen wirksameren Weg [gäbe, um] kinderpsychologisches Wissen direkt in den Dienst der Erziehung zu stellen, als über den gut ausgewählten und sorgfältig ausgebildeten Psychologen, der an einer oder mehreren Schulen oder von einem aussenstehenden Dienst aus in enger Verbindung mit den Schulen arbeitet.» (Ebd., 144)

⁴ 19 Kantone verwenden gegenwärtig die Begriffe Schulpsychologie oder schulpsychologisch in der Bezeichnung ihres Dienstes. Nur der Kanton Bern bezeichnet die Stelle offiziell als «Erziehungsberatung». Vier Kantone haben eine besondere Bezeichnung: In Neuenburg heisst der Dienst «Service de l'orientation scolaire et professionnelle», in Freiburg «Amt für Sonderpädagogik», in Schaffhausen «Schulische Abklärung und Beratung», im Wallis «Zentrum für Entwicklung und Therapie des Kindes und Jugendlichen» und im Tessin «Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Cantone Ticino».

Diese Entwicklung der Kinderpsychologie war übrigens auch mit ein Grund, weshalb gerade auch von Psychologen immer wieder darauf hingewiesen wurde, dass Lehrpersonen keine Schulpsychologen sein könnten.⁵ Auch dann nicht, wenn das «Gesamtniveau der psychologischen Vorbildung von Lehrern aller Schulgattungen wesentlich gehoben» würde (Stern 1930, 381). Denn anspruchsvolle Aufgaben, wie «methodische, diagnostische und disziplinäre» Aufgaben, könnten nach wie vor kaum von Lehrern übernommen werden, und es gebe stets «Lehrer [...], die ihrer ganzen geistigen Struktur nach zu diffizileren seelischen Diagnosen, Entscheidungen und Beeinflussungen nicht geeignet» seien (ebd.).⁶ An dieser Ansicht hat sich auch 20 Jahre später kaum etwas geändert: «Methoden der klinischen Kinderpsychologie und der psychologischen Forschung kennt [der Lehrer] normalerweise nicht, zudem ist seine Hauptaufgabe zu erziehen und zu unterrichten.» (Wall 1956, 113) Zugleich wurden psychometrische Verfahren entwickelt, die in der Praxis der Schulpsychologie aufgrund der Bewertung von Leistung, Intelligenz und anderen schulbezogenen Fähigkeiten nützlich waren (vgl. Oakland 2000, 358). Dementsprechend hatten Arbeiten von «Francis Galton, James Cattell, and Alfred Binet on the development of mental tests [...] a powerful influence on the field of school psychology.» (Ehly/Northup 2005, 2) Die Verfahren zur Feststellung der menschlichen Intelligenz gelten bei den meisten Autoren als zentrale Voraussetzung für die Gründung Schulpsychologischer Dienste (vgl. z.B. Aurin 1996, 73; Ehly/Northup 2005, 2; Drewes 2016, 13f.). Käser nimmt gar an, Binet habe nicht nur den ersten Intelligenztest konzipiert, sondern damit auch «den Berufsstand der Schulpsychologie» begründet (Käser 2010, 9). Zusammenfassend lässt sich mit Stern festhalten, dass dank der Entwicklung der Psychologie und der Kinderpsychologie, die als

«lebensnahe Forschungsgebiete, [die] mit den verschiedensten wissenschaftlichen Verfahrensweisen: dem Test und der Statistik, der Beobachtung und der Deutung, der Sammlung und der Erhebung, unmittelbar an die brennenden Fragen der Schulpraxis und Schulorganisation [herantreten], die Möglichkeit zu Schulpsychologischer Tätigkeit gegeben» ist (Stern 1930, 380).

⁵ Dabei wurden nicht nur psychologische Erkenntnisse über Kinder generiert, es lässt sich auch ein «Feldzug zur Zählung, Klassifizierung und Einstufung [der] Staatsbürger» westlicher Staaten beobachten, der auch Kinder erfasste (Turmel 2008, 26). Dieser Vorgang gilt übrigens seit längerem als abgeschlossen: Spätestens seit Ende des 20. Jahrhunderts gilt «das pädagogische Konstrukt «Kind» bis ins letzte Detail [als] wissenschaftlich extensiv vermessen» (Berg 2010, 497).

⁶ Inwiefern solche Aussagen das Verhältnis der Lehrpersonen zu den Schulpsychologinnen und Schulpsychologen trübte, ist kaum in Erfahrung zu bringen. Beispiele aus Basel zeigen aber, dass Lehrpersonen gegenüber Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sehr kritisch eingestellt waren, wie in Kapitel fünf noch zu sehen ist.

Weiter mussten aber auch institutionelle Voraussetzungen erfüllt sein; dazu gehörte der Auf- und Ausbau des Bildungssystems und daraus resultierend die Errichtung von Sonderschulen. Schulpsychologische Dienste können daher quasi als Nebenprodukt der Einführung der Schulpflicht bezeichnet werden. International wurde an vielen Orten die Schulpflicht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eingeführt, so dass «Kinder aus allen sozialen Schichten, und mit den unterschiedlichsten Begabungsgraden» in die Schule eintraten und Lehrpersonen vor das «eindringlichste Problem der Verschiedenartigkeit» stellten (Wall 1956, 108). Die Schulpflicht führte also dazu, dass Kinder aus unterschiedlichen Verhältnissen zum ersten Mal gemeinsam in die Schule gingen, wobei die heterogenen Fähigkeiten, Leistungen aber auch Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einen Bedarf an zusätzlichen Fachkräften notwendig machte (vgl. Ehly/Northup 2005, 2). Diese mussten u. a. Kinder unterstützen, die in der Klasse Schwierigkeiten hatten. Oft litten Schülerinnen und Schüler auch unter prekären familiären Bedingungen. Einige Autorinnen und Autoren waren daher der Meinung, dass veränderte Lebensbedingungen adäquate Massnahmen und Angebote erforderten: Während Jahrhunderten seien in Westeuropa und den Vereinigten Staaten von Amerika «lifestyles» durch landwirtschaftliches Leben geprägt gewesen (Oakland 2000, 356). Die Mitglieder «of the immediate and extended family» hätten sich um «one another's needs» gekümmert (ebd.). Auch Kinder arbeiteten bereits früh mit und waren «raised to follow in their parents' footsteps», was für Knaben bedeutete, Farmen oder Kleinbetriebe zu übernehmen, während Mädchen heirateten und Kinder aufziehen mussten (ebd.). Dementsprechend sei auch die Ausbildung auf «teaching basic reading and number facts» beschränkt gewesen (ebd.). So benötigten die Familien «few professionals, even physicians, as family members and close friends assumed responsibility for their common and special needs.» (Ebd.) Diese Lebensweise änderte sich «during the late 1800s» und Menschen waren oft «thrust into depersonalized, urban, industrially centered environments», was schliesslich auch «the need for applied psychologists in public education» nötig machte (ebd.). Auch Frieda Laube, die in ihrer Publikation *Wesen und Aufgaben der Erziehungsberatung* erstmals alle Beratungsstellen auflistete, die in der Schweiz eröffnet wurden, wies auf die veränderten Lebensumstände hin. Beratungen seien nötig, so Laube, weil man anders als früher, nicht mehr bei «Bekanntem, bei Lehrern und Seelsorgern», also Personen, denen man vertraute, Rat einholte, weil diese «durch die stetig wachsende Isolierung der Familie und Überlastung des modernen Menschen» wegfielen (Laube 1953, 9). Als Gründe sah sie:

«Häufiger Wohnungswechsel, Abwanderung vom Land in die Stadt, wo die

neuezeitlichen Mietshäuser das kalte Aneinandervorbeileben nur fördern, Zeitmangel an allen Ecken und Enden, erschweren die Kontaktnahme von Familie zu Familie, von Schule, Pfarrhaus, Arzt- und Elternhaus. [...] Die rasante Entwicklung der Technik lassen Kinder und Eltern viel schneller auseinanderwachsen, die familiäre Opferwilligkeit nimmt in dem Maße ab, wie die Vergnügungssucht ansteigt.» (Ebd.)

Um sich um die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen kümmern zu können, wurden neue, öffentliche und private Einrichtungen und Institutionen gegründet wie «alms houses, settlement homes, and state-run institutions for the mentally retarded and emotionally disturbed» (Oakland 2000, 357). Einzelne dieser Institutionen oder Kliniken wandelten sich allmählich in Schulpsychologische Dienste um. Dieser Prozess lässt sich an vielen Orten beobachten (ebd.). Die Entstehung solcher Dienste ist demnach auch im Kontext neuer «Steuerungsformen des Sozialen» (Raphael 1996; Wilhelm 2005) zu untersuchen, die sich Ende des 19. Jahrhunderts beobachten lassen. Beispielsweise wurden die Armenpflege professionalisiert und soziale Dienste institutionalisiert (vgl. dazu z.B. Ramsauer 2000; Hauss/Ziegler 2010; Matter 2011)⁷, zudem entstanden unterschiedliche Beratungsstellen wie Berufsberatungs-, Ehe- oder Sexualberatungsstellen (Soden 1988; Bachem 2013). So waren auch Schulpsychologische Dienste und Erziehungsberatungsstellen Teil dieser Veränderung und haben sich «als weiteres Glied in die Kette der sozialen, hygienischen und pädagogischen Einrichtungen» eingefügt (Freudenberg 1928, 8). Zudem wurden für Schulkinder, «bei denen das Begabungspotenzial nicht ausreichte, um dem Normalunterricht zu folgen [...], Sonderschulen eingerichtet» (Keller 2013, 297). In der Forschung herrscht Konsens, dass die weltweite Entwicklung der Schulpsychologie in Verbindung mit dem Ausbau sonderschulischer Institutionen oder Klassen zu sehen ist (vgl. z.B. Käser 1993, 22; Drewes 2016, 14). Es zeigt sich, dass je «differenzierter das sonderpädagogische Versorgungsnetz wurde, desto mehr Bedeutung wurde der schulpsychologischen Institution beigemessen.» (Käser 1993, 22) Denn Schulpsychologinnen und Schulpsychologen wurde immer öfter eine Allokationsaufgabe zuteil. Damit übernahm der «neuentstandene Beruf [...] Funktionen, die ursprünglich von anderen Berufsgruppen ausgeübt wurden [wie von] Kinderärzten, Neurologen, Psychiatern, Sonderschullehrern, Schulberatern, Klinikärzten

⁷ Die Professionalisierung und der Auf- und Ausbau der Dienste vollzog sich dabei in unterschiedlichen Zyklen. So verlief beispielsweise der konstatierte Wandel «der traditionellen Armenhilfe zu einer modernen Fürsorgeverwaltung [...] in Schüben, ausgelöst durch Kriegs- und Krisenzeiten, Flucht und Migration» (Hauss/Ziegler 2010, 10).

und Psychologen» (ebd.). Gleichzeitig wurden zwei der dauerhaftesten Rollen der Schulpsychologie etabliert: «the school psychologist as a «sorter» of children into educational placements and as a «gatekeeper» regulating the flow of children into special education.» (Ehly/Northup 2005, 2)

Erkenntnisinteresse, theoretische Überlegungen und methodische Zugänge

Wie eben erläutert sind schulpsychologische Dienste seit über 100 Jahren nicht mehr aus den Bildungssystemen wegzudenken. Dennoch wurde in der Schweiz den Anfängen der Schulpsychologie bisher fast keine Aufmerksamkeit zuteil (vgl. Kapitel drei). Die vorliegende Arbeit, die vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert wurde, untersucht daher die Anfänge schulpsychologischer Dienste.⁸ Allerdings wird nicht, wie es der Plural schon andeutet, nach dem *einen* Ursprung geforscht. Vielmehr liegt der Arbeit die Annahme zugrunde, dass sich Erklärungen historischer Phänomene nur finden lassen, wenn man «zeitlich vorgelagerte Vorgänge, aber auch die Kontexte, die diese Vorgänge ermöglichten, beeinflussten und veränderten», in die Untersuchung einbezieht (Boser Hofmann 2013, 24). Ziel kann also nur sein, «Ereignisse in ihrem Zusammenhang, ihren Entstehungsbedingungen und ihren Effekten» zu verstehen (Sarasin 2011, 160). Aus diesem Grund umfasst diese Arbeit den Untersuchungszeitraum von 1874 bis zu den 1950er Jahren,⁹ setzt demnach ein bei der Einführung der Schulpflicht qua revidierter Verfassung auf Bundesebene und endet in den 1950er Jahren. Die beiden Weltkriege werden nur am Rande beachtet. Dennoch ist es wichtig zu erwähnen, dass z.B. Charlotte Bühler, Bruno Klopfer oder William Stern, die, wie später noch zu sehen ist, massgeblichen Anteil an der Entwicklung der Schulpsychologie hatten, aufgrund ihrer jüdischen Herkunft ihrer Ämtern enthoben wurden und auswandern mussten. Andere Akteure wie Oswald Kroh oder Wilhelm Hehlmann, die besonders in Bezug auf das Festhalten von Fachwissen in Nachschlagewerken eine gewichtige Rolle einnahmen, waren wiederum Anhänger des Naziregimes und wurden nach dem Krieg von ihren Ämtern enthoben (vgl. Kapitel vier).

Zuerst wird in der vorliegenden Dissertation den Fragen nachgegangen, wie sich das moderne Schweizerische Bildungswesen institutionalisieren konnte, wie und mit welchen Konsequenzen Schülerinnen und Schüler zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen wurden, und welche Folgen aus der Entwicklung psychometrischer Tests

⁸ Die Arbeit ist Teil des Forschungsprojekts «Wer ist normal? Pädagogik und Psychopathologie 1890–1940», das vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützt wurde [Grant-Nummer 159340].

⁹ Ausser in Bezug auf die Entstehung des Schweizerischen Bildungssystems: Dort wird der helvetische Bildungsplan von 1799 skizziert.

wie des Intelligenztests resultierten (vgl. Kapitel zwei). Anschliessend wird in einem zweiten Schritt die zentrale Forschungsfrage beantwortet: Wo, wie, warum entstanden schulpsychologische Dienste in der Schweiz, wer hat jene geleitet und welche Aufgaben wurde den Diensten zuteil? Dazu wird zuerst der internationale Forschungsstand aufgearbeitet, um die weltweite Entwicklung aufzuzeigen, bevor die Schweiz fokussiert wird und die Gründung der bernischen und baslerischen Institutionen skizziert wird (vgl. Kapitel drei). Danach wird analysiert, wie die vier Lemmata «Psychologie», «Kinderpsychologie», «Schulpsychologie» und «Erziehungsberatung» in den wichtigsten zeitgenössischen Lexika und Handwörterbücher zwischen 1874–1952 dargestellt werden, um einerseits zu untersuchen, ab wann und wie Schulpsychologie und Erziehungsberatung thematisiert werden, und andererseits, um das kanonisch konsolidierte Wissen darzustellen (vgl. Kapitel vier). Weiter werden Artikel in der schweizerischen pädagogischen Presse ausgewertet, um darzustellen, welche Beachtung die Dienste in Bern, Basel und St. Gallen fanden, wie und was über deren Akteure und Akteurinnen, Tätigkeiten und Methoden geschrieben wurde. Zudem werden Artikel, die von zentralen Akteuren und einer prominenten Akteurin verfasst wurden, in die Analyse einbezogen. Diskursanalytisch wird danach gefragt: Was teilen die Artikel über die Hauptaufgaben der Dienste, die eingesetzte Methodik und Diagnostik mit? Wird Auskunft darüber erteilt, wer den Kindern eine Konsultation beim schulpsychologischen Dienst verordnete? Ist die soziale Herkunft oder die familiäre Situation der Kinder Thema? Und weiter: Welche Diagnosen werden gestellt, welche Probleme der Klientinnen und Klienten werden beschrieben und welche Massnahmen angeordnet? Schliesslich wird analysiert, inwiefern die Artikel das Verhältnis zu Pädagogik und Schule thematisieren, und welche Verantwortung den Lehrpersonen zugeschrieben wird (vgl. Kapitel fünf).

Die Arbeit schliesst mit der Entstehung und Konsolidierung der *Fürsorgestelle für Anormale*, die später in den *Schulpsychologischen Dienst* St. Gallen übergang. Diese Institution sticht in dreifacher Weise hervor: Erstens wurde bei deren Gründung die erste Schulpsychologin der Schweiz – Bärbel Inhelder – angestellt. Zweitens hat insbesondere Inhelder, aber und auch ihr Nachfolger, Ernst Eduard Bösch bei der Untersuchung von Schulkindern eigens entwickelte, innovative diagnostische Verfahren und Mittel eingesetzt. Und drittens steht St. Gallen exemplarisch für eine Praxis, die bis anhin nicht primär Schulpsychologischen Diensten zugeordnet wurde: Einzelne Schülerinnen und Schüler wurden aus den Klassen genommen und einer Spezialschulung in einem Heim oder einer Anstalt zugeführt. Die St. Galler Fürsorgestelle reihte sich damit in den Kontext einer Praxis

ein, die in der Schweiz in anderen Bereichen weitverbreitet war: Im Zuge von «Fürsorgerischen Zwangsmaßnahmen» oder «Fremdplatzierungen» wurden Kinder aus Familien entfernt und wuchsen entweder in einer «Pflegefamilie oder in einer Institution auf» (Zatti 2005, 13).¹⁰ Mit der Einführung des Zivilgesetzbuches 1912 war die Aufsicht des Staates über die Kindererziehung massiv gestärkt worden. Man erhoffte sich davon nicht weniger als «die Lösung» der sogenannten «sozialen Frage» (Ramsauer 2000, 12ff.). Denn man ging davon aus, dass im Zuge einer veränderten «Erziehung der Kinder und Jugendlichen» auch «die sozialen Probleme der industrialisierten Schweiz» gelöst werden könnten (ebd.).¹¹ Da Armut eine «Hauptkonstante im Zusammenhang mit Fremdplatzierungen» war, betrafen diese Maßnahmen insbesondere die «Unterschicht» (Furrer et al. 2014, 17). Auch die Kinder, die von der st. gallischen Institution einer Anstalt zugewiesen wurden, stammten vorwiegend aus armen Familien. In dieser Arbeit wird also aufgezeigt, dass Schulpsychologinnen und Schulpsychologen im Kontext der Geschichte der Fremdplatzierungen eine bisher unbekannte tragende Rolle zukommt, weil sie, wie erwähnt, an der Praxis der Versorgung teilhatten (vgl. fünftes und sechstes Kapitel).

Anhand der Fragestellungen ist ersichtlich, dass die Arbeit in einen kulturwissenschaftlichen, bildungshistorischen Kontext einzuordnen ist.¹² Sie kombiniert, wie dies gegenwärtig oft praktiziert wird, den bildungshistorischen mit einem wissenschaftsgeschichtlichen Ansatz (vgl. z.B. Wedde/Thole 2021, 17–28): Grundsätzlich untersucht Wissensgeschichte die «gesellschaftliche Produktion und Zirkulation von Wissen», wie es Philip Sarasin in seinem programmatischen Aufsatz «Was ist Wissensgeschichte?» bereits 2011 postulierte (ebd., 164). Wissen zirkuliert dabei «zwischen Menschen und Gruppen, weil im Raum von Zeichensystemen und Diskursen, semantische Gehalte grundsätzlich die Potenz haben, über institutionelle, soziale, politische oder auch

¹⁰ In der Schweiz wird das Thema unter den Bezeichnungen «Pflege- und Verdingkinder» oder «Betroffene fürsorgerischer Zwangsmaßnahmen (administrativ Versorgte, Heimkinder)» seit den 1980er-Jahren erforscht (vgl. Lengwiler et al. 2013, 3). Betroffen waren insbesondere Kinder von Fahrenden, so «versorgte» das Hilfswerk für die Kinder der Landstraße der Pro Juventute von 1926 bis 1972 über 900 Kinder von Fahrenden (Furrer et al. 2014, 15). Für den Kanton St. Gallen liegt zu Zwangsversorgungen ein Forschungsbericht vor (vgl. Knecht 2015). Aktuell wird das Thema im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Forschungsprojekt «Fürsorge und Zwang – Geschichte, Gegenwart, Zukunft» im Rahmen von 29 Forschungsprojekten wissenschaftlich untersucht.

¹¹ Neuere Forschungen haben belegt, dass sich «in der Heim- und Anstaltsgeschichte» eine «bislang kaum beachtete strafende Dimension des modernen Sozialstaats» manifestiert, «die von disziplinarischen Maßnahmen bis zu physischer Gewalt» reichte (Lengwiler 2018, 181).

¹² Trotz der gegenwärtigen Tendenz, empirische Arbeiten zu bevorzugen, wurde und wird in der Forschung immer wieder auf das Potential dieser Forschungsrichtung verwiesen (vgl. z.B. Fend 2006; Tenorth 2018; Reh/Scholz 2018). Grundsätzlich gründet eine «Bildungsgeschichtsschreibung [...] auf einer Fragestellung, zumeist entwickelt auf der Basis von vorliegender Forschungsliteratur und mit Rücksicht auf bestimmte Quellenbestände» (Reh/Berdelmann/et al. 2021, 18).

geographische Grenzen hinweg zu gleiten» (ebd.). Im Rahmen dieser Arbeit lässt sich dieser Ansatz mehrfach nutzen: Psychologisches, psychopathologisches Wissen wird in neu gegründeten Institutionen eingesetzt, verändert; zirkuliert weltweit und es werden neue, aber dennoch ähnliche Institutionen gegründet (vgl. Kapitel 3). Dank der Wissensgeschichte und der Kulturgeschichte, die es ermöglichen, «die Welt bzw. den <Zusammenhang> von den diskursiven, medialen, personalen und institutionellen Formen des Wissens her zu beschreiben» (Sarasin 2011, 172), kann die Geschichte der Schulpsychologie losgelöst von einer reinen Institutionengeschichte dargestellt werden.

Quellenkorpus

Das Quellenkorpus umfasst vier unterschiedliche Sorten von Quellen: Erstens Lexika und Handbücher, zweitens pädagogische Zeitschriften, drittens Archivalien von Schulpsychologischen Diensten in Bern, Basel, St. Gallen und Luzern und viertens Archivalien von privaten Heimarchiven oder Anstaltsarchiven.

In die Analyse einbezogen werden erstens 10 deutschsprachige Lexika und Handbücher der Erziehungswissenschaft, die im untersuchten Zeitraum erschienen sind: Die zugrundeliegende Annahme in Bezug auf diese Quellensorte ist, dass «Fachlexika» als «Wissensspeicher» einer Disziplin (Hild 2018, 10) fungieren und «Enzyklopädien, Lexika und Handbücher als Gattung» das Ziel verfolgen, einen «möglichst umfassenden und konsolidierten Überblick über den je aktuellen Stand des Wissens zu geben» (ebd.). Im Unterschied zu den «pädagogischen Fachzeitschriften», die «die Dynamik des pädagogischen Wissens» abbilden, «findet man in pädagogischen Nachschlagewerken die kontinuierlichen Versuche zur Kodifizierung pädagogischen Wissens» (Herzog 2005a, 676). Sie sind eher konservativ und bringen «den *mainstream* einer Wissenschaft zur Darstellung, aber kaum deren Avantgarde» (ebd.). Dies könne als «methodischer Vorzug» bezeichnet werden, da in den Nachschlagewerken «die *konsolidierten* Gebiete einer Disziplin» Beachtung fänden (ebd.). Lexika und Handbücher informieren demnach «über den *aktuellen Forschungsstand*, den <State of the Art> einer Disziplin» und «stellen den aktuellen Forschungsstand in systematischer Form dar» (Kauder/Vogel 2015, 8).¹³ Anlehnend an Lenzen und Rosts Artikel über die «Fachlexikographie der Pädagogik /

¹³ Da in den letzten Jahren in «der Erziehungswissenschaft [...] zahlreiche [...] Lehr-, Studien-, Arbeitsbücher» erschienen sind und da «das Wissen über Lehrbücher in der Erziehungswissenschaft nicht Schritt gehalten» hat (Kauder/Vogel 2015, 7), entwickelten Kauder und Vogel nach einer Analyse zahlreicher Publikationen einen minimalen Konsens für Lehrbücher, der in Bezug auf die beiden genannten Kriterien auch für die hier analysierten Beiträge zutreffend ist (vgl. (Kauder/Vogel 2015, 7f.).

Erziehungswissenschaft» (Lenzen/Rost 1998) und Anne Hilds Publikation *«Helden und Denker» der Pädagogik im Spiegel ihrer Fachlexika von 1774 bis 1945* (Hild 2018) werden die folgenden zehn Werke analysiert: Lexikon der Pädagogik (1883), Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde (1884), Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik (1895–99/1903–11), Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik (1911), Lexikon der Pädagogik (1913–17), Pädagogisches Lexikon (1928–31), Handbuch der Pädagogik (1929), Lexikon der Pädagogik der Gegenwart (1930–32), Pädagogisches Wörterbuch (1931, 1941, 1942), Lexikon der Pädagogik (1952).

Zweitens werden drei wichtige, pädagogische Zeitschriften in die Untersuchung einbezogen¹⁴: Da sich Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie Lehrpersonen um eine gemeinsame Schnittmenge, nämlich die Schulkinder, kümmerten, sind Zeitschriften, die in erster Linie an Lehrpersonen adressiert waren, eine sinnvolle Quelle, um darzustellen, was über schulpsychologische Dienste, deren Akteure und Akteurinnen, Tätigkeiten und Methoden geschrieben, was gefordert und als wichtig erachtet wurde. Folgende Zeitschriften werden untersucht:¹⁵ Die *Schweizerische Lehrerzeitung*, vom *Schweizerischen Lehrerverein* herausgegeben, die *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, herausgegeben vom *Schweizerischen Lehrerinnenverein* und die *Schweizer Erziehungs-Rundschau*. Letztere ist, anders als die beiden anderen, keine Vereinsschrift, aber insofern eine ertragreiche Quelle, als in dieser Zeitschrift die einzelnen Akteure mehrfach und ausführlich über ihre Tätigkeiten berichten. Zwei grundsätzlich relevante pädagogische Zeitschriften werden nicht in die Analyse einbezogen: Zum einen die *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, die von 1891 bis 1929 erschien und ebenfalls vom Schweizerischen Lehrerverein herausgegeben wurde (Criblez/Manz 2008, 423). Grund dafür ist ihr Konzept, «längere[], wissenschaftsorientierte[] Texte» zu veröffentlichen (Criblez/Manz 2008, 423). Zum anderen wird die Zeitschrift *Schweizer Schule*, herausgegeben vom katholischen Lehrerverein, der «in Abgrenzung zum Lehrerverein» gegründet wurde (Hofmann 2016, 23),¹⁶ ebenfalls nicht einbezogen, weil diese nur wenige einschlägige Beiträge veröffentlichte und daher keine signifikanten Ergebnisse zu erwarten sind.

Als dritte Quellensorte wurden Archivalien folgender Institutionen in die Untersuchung einbezogen: Das sind einzelne Archivalien der Erziehungsberatungsstelle in

¹⁴ Für einen systematischen Überblick «über die längerfristige Entwicklung der pädagogischen «Presse» in der deutschsprachigen Schweiz» vgl. Criblez/Manz 2008.

¹⁵ Mehr zu den einzelnen Zeitschriften, vgl. Kapitel fünf.

¹⁶ Ursprünglich hiess die Zeitschrift (von 1876 bis 1893) *Erziehungsfreund*, danach (1894 bis 1914) *Pädagogische Blätter* und ab 1915 bis 2000 *Schweizer Schule* (vgl. Criblez/Manz 2008, 440).

Bern (der Bestand ist äusserst gering), die im Stadtarchiv Bern archiviert sind und Archivalien der *Fürsorgestelle für Anormale*, die im Staatsarchiv in St. Gallen aufbewahrt sind.¹⁷ Letztere umfassen u. a. die Tätigkeitsberichte der Schulpsychologin und des Schulpsychologen, Sitzungsprotokolle der Aufsichtskommission der Fürsorgestelle, einzelne Briefe und Gutachten der Schulpsychologin und des Schulpsychologen. Weiter werden Archivalien des *Schulpsychologischen Dienstes* in Basel, die sich im Staatsarchiv Basel befinden einbezogen und schliesslich Quellen des Institutes für Heilpädagogik in Luzern, das 1932 Erziehungs- und Jugendberatungsstunden anbot und 1943 eine Tagung für Erziehungsberatung in Olten organisierte.¹⁸

Als vierte Quellensorte werden die Privatarchive folgender Anstalten und Heime des Kantons St. Gallen ausgewertet:¹⁹ *Anstalt Oberfeld-Marbach*, *Evangelisches Schulheim Langhalde*, *Johanneum*, *Katholische Knabenerziehungsanstalt Thurhof*, *Lukashauss Grabs*.²⁰

¹⁷ Patric Schnitzer, dem Leiter des Benutzerdienstes des Staatsarchiv St. Gallen danke ich für die kompetente Beratung und die Bereitstellung der Archivalien.

¹⁸ Die Einladungs- sowie die Präsenzliste der Tagung sind im Staatsarchiv Luzern erhalten. Es zeigt sich, dass nur katholische Personen angefragt wurden. Zentrale reformierte Akteure wurden nicht eingeladen.

¹⁹ Zwei Institutionen haben eine Akteneinsicht abgelehnt: Das St. Iddaheim in Lüthi St. Gallen und das Wohnheim Felsengrund in Stein St. Gallen.

²⁰ Vielen Dank für die Genehmigung der Akteneinsicht und die Organisation des Archivbesuchs an: Astrid von Euw, Gesamtleiterin Heim Oberfeld, Sergio Rageth, Institutionsleitung Schulheim Langhalde, Franz E. Grandits, pädagogischer Leiter Johanneum, Josef Mauchle, Verwalter Knabenerziehungsanstalt Thurhof, Hubert Hürlimann, Geschäftsleiter Lukashauss.

2 Ausdifferenzierung des schweizerischen Bildungssystems und Kategorisierung von Schulkindern

Eine zentrale Voraussetzung für die Entstehung von schulpсихologischen Diensten oder Erziehungsberatungsstellen war die Entstehung von Bildungssystemen, deren Auf- und Ausbau sich auch in der Gründung von sogenannten Spezial- und Sonderklassen manifestierte. Diese Differenzierung, so wie die Zuführung zu einer geeigneten Klasse, bedingten ihrerseits ein Kategoriensystem für Schulkindern. Die Kategorisierung wurde oft mithilfe psychologischer Diagnostiken/Instrumentarien, z.B. zur Messung von Intelligenz, vorgenommen.

Schulische Allokation, also die Zuweisung von Kindern zu unterschiedlichen Klassen, aber auch zu weiterführenden Schulen, wurde damit zum zentralen Charakteristikum moderner Schulsysteme (vgl. Reh et al. 2021, 7). Es etablierten sich «Praktiken zur Bestimmung von Leistung und Leistungsvermögen als vergleichende und identifizierende Praktiken zur Unterscheidung «normaler», «anormaler», «schwachbegabter» Schülerinnen und Schüler (ebd.). Diese Aufgabe, die Kinder den erwähnten Kategorien zuzuteilen, übernahmen zum einen Lehrpersonen im Rahmen ihrer üblichen Tätigkeit, die u.a die Notengebung umfasste, andererseits wurden für diese Tätigkeit explizit Schulpsychologinnen und Schulpsychologen angestellt. Im Folgenden wird daher in einem ersten Schritt ausgeführt, wie sich das moderne schweizerische Bildungswesen institutionalisierte, und wie in diesem Prozess Forderungen mit Blick auf eine spezifische Bildung schwachbegabter Kinder laut wurden. Am Beispiel St. Gallen wird in einem zweiten Schritt aufgezeigt, wie die Gründung von Spezialklassen gesetzlich geregelt wurde. Weiterführend wird dargestellt, dass Kinder Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen wurden und dass daraus u. a. «normale» Entwicklungsverläufe resultierten. Jene definierten in der Folge die zentrale Kategorie des «normalen» Schulkindes. Abschliessend wird auf die Entstehung des Intelligenztests verwiesen, denn mittels psychometrischer Tests konnten Leistungsunterschiede erklärt, Kinder entsprechenden kategorisiert und geeigneten Klassen und Institutionen zugewiesen werden.

2.1 Einführung der Schulpflicht 1874 und Gründung von Spezialklassen

Die meisten europäischen Staaten errichteten öffentliche Bildungssysteme, weil sich die Überzeugung durchsetzte, dass sich «die religiöse, politische und soziale Lage des Gemeinwesens durch eine absichtsvolle, methodisch gelenkte erzieherische Einwirkung auf möglichst viele Kinder» verbessern würde (Kade/Radtke 2011, 221). Es wurde gar zu einem

«Merkmal[] moderner Staatlichkeit [...] neben einer Exekutive, Legislative und Judikative» auch eine «Edukativen in Form eines ausgebauten Erziehungssystems» zu etablieren (ebd.). Eidgenössische Bemühungen, ein nationales Bildungssystem zu errichten, erfolgten im Kontext der Helvetischen Republik (1798–1802). Philipp Albert Stapfer (1766–1840)²¹, damaliger Minister für Wissenschaft und Künste, wollte die Volksbildung «zentralistisch über die Verbesserung der Schulen, die Reform der Lehrerbildung, die Einführung eines Volksschulgesetzes sowie die Etablierung von Erziehungsräten und Schulinspektoren» erreichen (Grunder 2012, o.S.). Das ist seinem Bildungsplan zu entnehmen, den er im Rahmen seines Auftrages, «ein nationales Gesetz für die öffentliche Erziehung zu entwerfen», im November 1798 vorlegte (Bütikofer 2008, 35). Stapfers Hauptargumentation war, so steht es in seiner dem Gesetz vorangestellten «Botschaft», dass nützliche Kenntnisse, aber auch Charakterbildung in einer Demokratie unerlässlich seien:

«Kein Staat ist durch seine innere Einrichtung lauter aufgefordert, die Ausbreitung nützlicher Kenntnisse unter allen seinen Bürgern und die Veredelung des Nationalcharacters, zum Hauptzweck seiner Bemühungen zu machen, als derjenige, dessen Verfassung allen Bürgern gleiche Rechte zusichert und den Zugang zu allen Stellen ohne Ausnahme öffnet.» ([Stapfer] 1799, 66)

Stapfer entwarf ein Bildungssystem, das für die ganze Helvetische Republik gültig sein sollte. Es bestand aus insgesamt drei Stufen: Auf der ersten Stufe war die sogenannte «Bürgerschule», die alle «Volksklassen» umfasste, angesiedelt (ebd. 70). Das Ziel von Bildung auf dieser Stufe war:

«überhaupt den Kindern, sowohl des einen, als des anderen Geschlechts, einen Unterricht zu ertheilen, welcher sie mit den Rechten und Pflichten des Menschen und des Bürgers bekannt mache, und sie zu dem nöthigen Grad von Fähigkeiten erhebe, um irgend einen Beruf erwählen zu können, wodurch sie ihren Mitbürgern nützlich werden.» (Ebd., 81)

Die Bildungsinhalte waren zum einen «Lesen, Sprechen und Schreiben in der Muttersprache [sowie] Rechnen», aber es sollten auch Fächer wie eine zweite Landessprache, Physik,

²¹ «Stapfer studierte Philosophie und Theologie in Bern und Göttingen und wurde 1792 Professor der Philologie und Philosophie am Politischen Institut in Bern», bevor er 1798 «in Paris weilend», zum Minister ernannt wurde (Bütikofer 2008, 36). Stapfer war aus diesem Grund mit den französischen Reformen sehr vertraut; sein Konzept entsprach «bis ins letzte Detail dem Konzept der *instruction publique*», das u. a. von Jean Antoine Nicolas Caritat de Condorcet (1743–1794) entwickelt wurde. In Frankreich wurde das grosse Ziel angestrebt, die Monarchie abzuschaffen und eine «auf Volksrechten beruhende Demokratie» zu errichten, wobei der Bildung ein grosser Stellenwert zuteil wurde (Osterwalder 2014, 237).

Geografie und Geschichte, Hauswirtschaft, Buchhaltung, Körperbau und wichtige Gesundheitsregeln unterrichtet werden (ebd., 78f.). Ausserdem waren für Stapfer die Kenntnisse der wichtigsten Gesetze und der «Moral» zentrale Inhalte (ebd., 79).²²Auf der zweiten Stufe fanden sich «Anstalten zum gelehrten Unterricht»; das waren in den Hauptstädten «Gymnasien», die sich mit den gleichen Lehrgegenständen beschäftigten, wie die Bürgerschule, dies jedoch in «wissenschaftlich» Manier (ebd., 72). Drittens schliesslich, die «Centralschule», die alle «nützlichen Wissenschaften und Künste in möglichster Ausdehnung und Vollständigkeit» lehrt (ebd., 73). Diese Schule sollen die «fähigsten und verdientesten Männer besuchen» (ebd.). Es würden, so die Idee Stapfers, «[d]ie fähigsten Jünglinge [...] aus den Bürgerschulen auf Kosten der Nation in die Gymnasien verpflanzt; und aus diesen die vorzüglichern Köpfe nach der Centralschule geschickt» (ebd., 75). Letztere sollten später dem «Staate in irgend einem Zweige öffentlicher Arbeiten, als Aerzte, Rechtsgelehrte, Sittenlehrer, Beamte, Künstler, Ingenieurs u. s. w.» dienen (ebd., 72). Das heisst demnach, weiterführende Bildung sollte nur den Leistungsbesten zuteil werden, wobei der Aufstieg nach dem meritokratischen Prinzip (Aufstieg nach Leistung) vorgesehen war. Stapfers Gesetzesentwurf wurde bekanntlich nicht umgesetzt und damit auch kein einheitliches Bildungssystem für die gesamte Helvetische Republik realisiert. Allerdings diente Stapfers Gesetzesentwurf vielen Kantonen als Orientierung für eigene Bildungsprogramme. Es entstanden

«in verschiedenen Kantonen [...] breite Volksbewegungen», woraus schliesslich «die Regeneration der Kantone hervor[ging], die sich liberale Verfassungen mit individueller Freiheit, Rechtsgleichheit und Volkssouveränität [...] gaben und den Ausbau des Bildungsprogramms nach dem Plan der Helvetischen Republik einen großen Schritt voranbrachten.» (Osterwalder 2014, 244)

Die Kantone setzen Stapfers Ideen insofern um, als eine kostenlose, obligatorische Grundbildung für alle, ein stufenförmiger Aufbau und ein Aufstieg nach Leistung Grundpfeiler der jeweiligen Bildungssysteme waren, die in der Folge also ähnlich strukturiert waren. Die Kantone behielten die Bildungshoheit: Selbst nach Bundesstaatsgründung 1848 änderte sich daran nichts, da die Bundesverfassung in Bezug auf die Bildung nur Folgendes festlegte: «Der Bund ist befugt, eine Universität und eine polytechnische Hochschule zu errichten» (Bundesverfassung 1848, Art. 22). Der neu

²² Stapfer plante, an grösseren Orten die Bürgerschule zu «Realschulen» oder «Industrieschule» zu erweitern (ebd., 70).

gegründete Bundesstaat überliess damit «die Bildung der nachwachsenden Generation [...] weitgehend den Kantonen» (Criblez 1999, 338). Und dies galt auch für die Beschulung von Kindern mit «Behinderungen». In den jeweiligen kantonalen Schulgesetzen «aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, [waren] i.d.R. weitreichende Dispensmöglichkeiten für Kinder mit Behinderungen vor[gesehen], so dass sich die Volksschule um die Frage nach einer angemessenen Beschulung dieser Kinder anfänglich [gar] nicht kümmern musste» (Strasser/Wolfisberg 2011, 8f.). Da in dieser Arbeit die *Fürsorgestelle für Anormale* in St. Gallen Untersuchungsgegenstand ist, wird der Kanton St. Gallen exemplarisch ausgewählt, um die beschriebene Problematik aufzuzeigen. Es ist anzumerken, dass die Entwicklung der Bildung von Kindern mit körperlichen Behinderungen in den meisten Kantonen ähnlich verlief. Während in den meisten Kantonen ab 1832 Gesetze eingeführt wurden, war dies im Kanton St. Gallen erst 1862 der Fall.²³ In diesem Jahr wurde in St. Gallen «das erste staatliche Erziehungsgesetz erlassen.» (Oberholzer 1966, 3) Das *Gesetz über das Erziehungswesen des Kantons St. Gallen*, das am 8. Mai 1862 in Kraft getreten war, schrieb zwar vor, dass Schülerinnen und Schüler des Kantons, die «das sechste Altersjahr zurückgelegt haben, [verpflichtet sind] in die Primarschule einzutreten» (Gesetz über das Erziehungswesen des Kantons St. Gallen 1862, Art. 25). Diese Bestimmung galt jedoch nicht für alle Kinder: Jene, die «mit ansteckenden Krankheiten behaftet sind, oder wegen körperlicher oder geistiger Schwäche vom Schulbesuche keinen Vortheil genießen können», wurden von der Schulpflicht «enthoben» (ebd.). Die Entscheidung darüber oblag den «Schulräthe» (ebd.). Die Befreiung von der Schulpflicht galt «nur so lange, als dieser Zustand andauert» (ebd.). Dieses Vorgehen wurde nicht nur in St. Gallen, sondern gesamtschweizerisch praktiziert. So schrieb beispielsweise das Volksschulgesetz des Kantons Zürich von 1899 vor, dass «explizit alle Schülerinnen und Schüler, die dem Unterricht wegen «Schwachsinn» nicht folgen können oder dem Unterrichtsbetrieb «hinderlich» waren, vom Schulbesuche ausgeschlossen werden.» (Imboden 2003, 183) Diese Unterscheidung habe den Staat davon befreit, «allen Kindern eine Ausbildung zu bezahlen» (ebd.). Die Bemühungen um die Bildung von geistig und körperlich behinderten Kindern gingen daher über einen längeren Zeitraum von privaten Akteurinnen und Akteuren aus: So

²³ Der 1803 gegründete Kanton St. Gallen definierte keine Bestimmungen über das Schulwesen, jedoch «erließ der Große Rat» bereits «am 23. Juni 1803 ein Gesetz über die Aufstellung eines Erziehungsrates» (Oberholzer 1966, 1). Jener Behörde wurde «der Vollzug der regierungsrätlichen Vorschriften über das Erziehungswesen und die Aufsicht über das gesamte Schulwesen übertragen» (Oberholzer 1966, 1). Anders hingegen gingen die Kantone Bern und Zürich vor: Zürich erliess im September 1832 das erste Schulgesetz (Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens im Canton Zürich 1832), der Kanton Bern 1835 (Gesetz über die öffentlichen Primarschulen 1835).

wurden um «die Jahrhundertmitte [des 19. Jh.] an verschiedenen Orten Versuche der Bildung, Erziehung und <Heilung> von Menschen mit einer geistigen Behinderung unternommen» (Wolfisberg 2005, 56). Diese Versuche mündeten oft in Anstaltsgründungen, die sich in der «karitativen Fürsorgetradition [einordnen lassen, da] sie auf private oder gemeinnützige Initiativen zurückgingen und lange Zeit fast ausschließlich von vermögenden Personen, Stiftungen oder wohltätigen Vereinen finanziert wurden.» (Hofmann 2021, 64f.) Nach der Einführung der Schulpflicht auf Bundesebene (1874) wurde die Forderung nach staatlichen Bildungsbemühungen in Bezug auf Kinder mit Behinderungen in unterschiedlichen Kontexten formuliert, wie gleich zu sehen ist. Die Bundesverfassung wurde nach langen Verhandlungen 1874 revidiert (vgl. Criblez 1999, 337–362): Erstmals wurde in der schweizerischen Bundesverfassung die Schulpflicht festgeschrieben, Der Artikel 27 der Bundesverfassung legte fest:

«Die Kantone sorgen für genügenden Primarschulunterricht, welcher ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können. Gegen Kantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nöthigen Verfügungen treffen.» (Bundesverfassung 1874, Art. 27)

Für die einzelnen Kantone veränderte sich diesbezüglich wenig, da die Schulpflicht 1871 in allen Kantonen (ausser im Kanton Genf) bereits in Kraft war (vgl. Ruchat 1999, 267). Es hat sich gezeigt, dass die Einführung der Schulpflicht, ob auf kantonaler Ebene oder auf Bundesebene, u. a. einen wichtigen Beitrag «zur Lösung der Sozialen Frage» leistete, da der Schulbesuch Fabrikarbeit verhinderte, und sich eine «gute Schulbildung» auch positiv auf die spätere Lebensführung des Menschen auswirkte, so dass «weniger Armenunterstützung, weniger Zuchthäuser und weniger Besserungsanstalten notwendig» waren (Criblez 1999, 349). Ausserdem konnte allein durch den Schulbesuch «eine minimale Leistung [von Schulkindern] garantiert werden» und Bürger, die «an der Gesetzgebung und Leitung des Staates teilnehmen», mussten «durch Bildung erst souverän werden» (ebd.). Nebst der Einführung der Schulpflicht, hat sich der grundsätzliche Auftrag an die Schule verändert: Fortan ging es in Schulen nicht mehr primär darum, auf ein Leben als «gute[r] Christ, der die Bibel zu lesen vermag» (Criblez/Hofstetter/Magnin 1999, 26), vorzubereiten. Vielmehr ging es «im Verlaufe des 19. Jahrhunderts darum, die «Bildung auf den guten Bürger und

auf den wirtschaftlich tauglichen Geschäftsmann» auszurichten (ebd.).²⁴ Ähnliche Entwicklungen wie in der Schweiz waren auch in anderen europäischen Ländern zu beobachten: In Frankreich beispielsweise verlangte die Mitte des 19. Jahrhunderts angestiegene Produktion «auf dem [...] Industriesektor» eine «bessere Qualifikation der Arbeitskraft», insbesondere durch eine «bessere und bereitere Schulausbildung» (Grünwald 1980, 19). Allerdings zeigte dann «die Einführung der Schulpflicht» in Frankreich von 1862 auch, dass «nicht alle schulpflichtigen Kinder in der Lage waren, dem normalen Schulunterricht zu folgen.» (Ebd.) Die Einführung einer Schulpflicht bedeutet also immer auch, wie es Reh für das deutsche Kaiserreich formulierte, «unterschiedlich leistungsfähige Schüler_innen» (Reh 2015, 84). Verstärkt wurde die Problematik dadurch, dass Schulen in Europa damit begannen, die Kinder in Jahrgangsklassen zu gruppieren.²⁵ Die Einteilung in Jahrgangsklassen, bringe den Umstand mit, so Ruchat, dass

«nur Kinder, die ein bestimmtes durchschnittliches Leistungsniveau erreicht haben, in eine höhere Klasse übertreten können. Probleme bieten dann jene Kinder, die ungenügend vorbereitet sind, um eine höhere Klasse zu besuchen, und zu alt sind, um in der unteren Stufe zu bleiben.» (Ruchat 1999, 273f.)

Kinder mit schlechter Schulleistung führten demgemäss das System an seine Belastungsgrenze, indem sie zu lange auf der untersten Stufe verblieben und die dortigen Klassen überfüllten. Und so wurde in ganz Europa die grosse und «heterogene Masse an Schulkindern – eine Folge des Bevölkerungswachstums und der allmählichen Durchsetzung der Schulpflicht – [...] im Verlauf des 19. Jahrhunderts [...] zunehmend als eine Problematik wahrgenommen» (Boser/Hofmann 2019, 137). In der Schweiz gelangte man, trotz der «Einsicht in die wirtschaftliche Notwendigkeit des Schulbesuchs im Sinne der Qualifikation für den Arbeitsmarkt» (Criblez/Hofstetter/Magnin 1999, 27), zu einer ähnlichen Problemwahrnehmung: Nicht alle Kinder entsprachen der Norm. Sie wurden sozusagen als «Nebenprodukt [der] staatlichen Normierung durch die Schule» unterscheidbar und die leistungsschwachen Kinder schliesslich oft als problematisch erachtet (ebd.). Es stellte sich die Frage, ob das Problem insofern lösbar war, als man solche Schülerinnen und Schüler von der Unterrichtspflicht befreite. Denn inwiefern Schulpflicht wirklich für alle Kinder obligatorisch war, war zumindest juristisch umstritten. Konsens herrschte nur, so ist es

²⁴ Dies führte auch zu grossen institutionellen Veränderungen wie zur «Erweiterung des Fächerangebotes, zur Laisierung von Personal und Schulaufsicht und zu einer Neudefinition der Stellung des Religionsunterrichtes innerhalb des schulischen Kanons» (Criblez/Hofstetter/Magnin 1999, 26).

²⁵ Weitere Folgen der Einführung von Jahrgangsklassen werden im nächsten Kapitel thematisiert.

einem Kommentar zur Bundesverfassung von 1874 zu entnehmen, dass das in der Bundesverfassung festgeschriebene Schulpflichtobligatorium die Kantone verpflichtete, «den Primarunterricht allen (wenigstens allen normalen) [...] Kindern zugänglich zu machen» (Burckhardt 1931, 203).²⁶ Einzelne Lehrpersonen kritisierten diese Auslegung. So beklagte sich 1896 beispielsweise der Glarner Sekundarlehrer Johann Konrad Auer (1863–1911) darüber, der Staat habe

«schon längst das Obligatorium des Schulbesuches aufgestellt, es aber bis jetzt nur mit Bezug auf die Vollsinnigen konsequent durchgeführt. Es ist seine unausweichliche Pflicht, das Unrecht endlich gut zu machen, das er an den von der Natur stiefmütterlich bedachten Kindern, die seiner Hülfe am meisten bedürfen, begangen hat. Der Schulzwang muss daher auf alle bildungsfähigen idiotischen, taubstummen, blinden und epileptischen Kinder ausgedehnt und mit aller Strenge durchgeführt werden.» (Auer 1896, 162)

Auer ist ein Beispiel dafür, dass sich die «Erweiterung der Idee der Bildsamkeit auch auf die Gruppe derjenigen Menschen, die als nicht bildungsfähig galten und gelten» durchsetzte (Tenorth 2006, 505).²⁷ Konkret bedeutet dies, dass sich die «Grenze der Bildbarkeit» verschoben hat (Hofmann 2017, 143): «Die Vorstellung, beim Menschen handle es sich um ein bildungsfähiges und erziehbares Wesen, [wurde] auf körperlich und geistig beeinträchtigte Kinder ausgedehnt» (ebd.).²⁸ In der Folge ging es in der Schweiz darum «zu klären, wie man die Allgemeine Schulpflicht konkret auf die als «schwach und blödsinnig» bezeichneten Kinder ausdehnen könne.» (Strasser/Wolfisberg 2011, 9) Waren die bisherigen Bildungsmöglichkeiten, wie bereits erwähnt, von privaten Initiativen ausgegangen, erfolgten im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts verstärkt Bemühungen, den Staat zur Verantwortung zu ziehen: Neu wurden die Anliegen «vor dem Hintergrund einer gesetzlich geregelten allgemeinen Schulpflicht und eines etablierten Volksschulwesens eingefordert» (Wolfisberg 2002, 61). Der Lehrer Johann Jakob Amstein (1853–1922) forderte zum Beispiel – mit Verweis auf gesetzliche Grundlagen – an einer Versammlung der Zürcher Schulsynode von 1880, staatliche und finanzielle Hilfe für die Beschulung

²⁶ Einer juristischen Dissertation ist gar die Konklusion zu entnehmen, «[d]ie Frage, ob die Kantone durch das vom Bunde aufgestellte Schulobligatorium verpflichtet werden, auch die geistesschwachen und abnormalen Kinder zu schulen», werde «von der herrschenden Meinung verneint» (Oberholzer 1966, 49). Es ist jedoch nicht in Erfahrung zu bringen, wie der Verfasser zu diesem Fazit kommt.

²⁷ Diese «Errungenschaft des ausgehenden 18. Jahrhunderts» galt «zuerst für die Pädagogik der Taubstummen [...], dann selbst für die der Geistigbehinderten» (Tenorth 2006, 505).

²⁸ Spätestens im 19. Jahrhundert erfolgten Bemühungen, «geistige Beeinträchtigungen gemäß ihrem Schweregrad und ihren Erscheinungsbildern zu gruppieren» (Hofmann 2017, 144).

«Schwachbegabter» (Amstein 1880, 17).²⁹ Auch Vereinigungen, wie die 1899 gegründete «Konferenz für das Idiotenwesen», entschieden sich, «die Sache der Schwachsinnigen und Schwachbegabten an die Hand zu nehmen [...] und etwas zur Fürsorge und Rettung der unglücklichen Idioten zu unternehmen.» (Hofstetter-Bader 1889, 1)³⁰ Die «Konferenz für das Idiotenwesen», die sich mehrmals traf, entwickelte sich in der Folge «zu einem zentralen Knotenpunkt eines Netzwerks von Personen – vor allem Männern –, die sich für die Schaffung von mehr Bildungs- und Betreuungsmöglichkeiten für «idiotische» Kinder engagierten.» (Hofmann 2021, 65) So forderten sie insbesondere die Errichtung von Schulklassen für Schwachbegabte, denn auch in Lehrerkreisen herrschte Konsens, dass jene Kinder zusätzliche Förderung benötigten. So kritisierte der bereits erwähnte Lehrer Auer, man stecke

«normalbegabte und schwachsinnige Kinder in dieselbe Klasse, weil sie zufällig im gleichen Jahr geboren sind, und lässt sie den nämlichen Bildungsgang durchmachen. Man unterrichtet die gleich alten Kinder gemeinsam, trotz den gewaltigen Unterschieden in der Leistungsfähigkeit [...]. So verständigt man sich gegen die Entwicklungsgesetze der kindlichen Natur [...] und fügt den armen schwachsinnigen Kindern in den ersten Schuljahren bitteres Unrecht zu, das später nie gut gemacht werden kann; sie sind lebenslänglich die unschuldigen Opfer eines unpädagogischen, ungerechten und daher verwerflichen Erziehungssystems.» (Auer 1896, 148)

Auer sieht nur eine Lösung, «um wirksam zu helfen: die idiotischen Kinder müssen aus der Volksschule ausgeschieden und besonders unterrichtet werden» (Auer 1896, 150). In der Regel wurde dabei ein doppeltes Ziel angestrebt. Zum einen ging es darum, Hilfe für Betroffene zu leisten. Dies, weil sich allmählich die Ansicht durchsetzte, dass schwachbegabte Kinder, «die dem normalen Unterricht nicht zu folgen vermögen, oder ihn stark behindern würden», auch «ein Recht auf Bildung» haben (Oberholzer 1966, 50). Zum anderen ging es auch darum, «die Volksschule, d.h. Lehrperson wie Klasse, von den «schwachbefähigten» Kindern zu entlasten» (Strasser/Wolfisberg 2011, 9). Die Lösung, zumindest in den grösseren Städten, lag in der «Differenzierung des Volksschulsystems

²⁹ Mehr zu diesen Vorträgen vgl. Hasenfratz 1929, 1–9; Wolfisberg 2002, 61f.; Hofmann 2017, 143.

³⁰ Die Vereinigung füh te «Pädagogen, Theologen, Mediziner, aber auch die sogenannten «Praktiker» in regelmässigen Treffen zusammen» (Wolfisberg/Hoyningen-Süess 2003, 48). Die Gründung der Idiotenkonferenz ist Hofmann zufolge «deutlichste[r] Ausdruck» dafür, dass man sich um die «Bildung und Fürsorge «idiotischer» Kinder» zu kümmern begann (Hofmann 2021, 65). 1911 schloss sich der «Verband schweiz. Lehrkräfte für geistesschwache Kinder» mit der «Konferenz für Erziehung und Pflege Geistesschwacher – die ehem. Konferenz für das Idiotenwesen – zur Schweiz. Gesellschaft für Erziehung und Pflege Geistesschwacher zusammen» (Gruntz-Stoll 2011, o.S.).

durch die Schaffung von sogenannten Hilfsklassen oder Spezialklassen» (Strasser/Wolfisberg 2011, 9). Was später auch den Staat und die Kantone auch finanziell entlastete, da Kinder «beim Spezialunterricht einen gewissen Bildungsstand erreichen können, wenigstens so, daß sie sich selbst durchs Leben bringen.» (Oberholzer 1966, 50) So wurden die «ersten eigentlichen Spezialklassen [...] 1888 in Basel eröffnet, 1889 folgte St. Gallen [...] und 1891 Zürich» (Imbach 1894, 4). Waren es zu Beginn primär Schulärzte, die durch Abklärungen und Gutachten eine Versetzung von Kindern in Spezialklassen anordneten, waren es insbesondere nach dem ersten Weltkrieg Schulpsychologische Dienste oder Erziehungsberatungsstellen, die diese Aufgabe mithilfe psychologischer Diagnostik übernahmen, wie später noch ausführlich zu sehen ist.³¹ Gesetzliche Verordnungen regelten die Schulungsform. Das St. Galler *Regulativ der Spezialklasse für schwachbegabte Kinder* beispielsweise schrieb vor, dass diejenigen Kinder eine Spezialklasse besuchen müssten, die «wegen geistiger oder körperlicher Mängel einer individuellen Behandlung bedürfen und deshalb in den gewöhnlichen Schulen mit ihren normal beanlagten Klassengenossen nicht Schritt zu halten vermögen» (Regulativ 1889, § 2). Die «Anmeldung zur Versetzung in die Spezialklasse» erfolgte durch «den Klassenlehrer», wobei die Primarschulkommission definitiv über eine Aufnahme in eine solche Klasse entschied und zwar «nach stattgehabter Prüfung durch den Lehrer der Spezialklasse und ärztlicher Befürwortung» (Regulativ 1889, §4).³² Allerdings mussten die betroffenen Kinder erst ein Jahr lang eine «gewöhnliche Klasse» besuchen, bevor eine Versetzung angeordnet werden konnte (Regulativ 1889, § 3), womit die Regelklasse das «entscheidende Relais der Sonderschule» war (Bühler 2017, 181). Und so ist auch «[d]ie ‹Genese› der Spezialklasse, dieses ‹eigenartigen Teilsystems der obligatorischen Schule›, [...] ‹vor allem in Relation zum Elementar- und Volksschulwesen› und ‹nicht so sehr im Kontext der Pädagogik der Behinderten›» zu sehen (Tenorth 2006, 507). Dementsprechend orientierte sich auch «[d]as Lehrziel der Spezialklasse» an dem der «Primarschule und zwar mit besonderer Berücksichtigung des Handarbeits- resp. Handfertigkeitunterrichtes» (Regulativ 1889, §4). Daher war auch die

³¹ Inwiefern die Eingliederung schulpsychologischer Ämter oder Erziehungsberatungsstellen in schulärztliche Dienste, wie dies in Bern und Basel der Fall war, Konflikte verhinderte, ist unklar. Zur Entstehung und Entwicklung schulärztlicher Dienste in der Schweiz vgl. Imboden 2003; Zottos 2004; Hofmann 2008; Bühler 2016; Hofmann 2016). In St. Gallen, wo die Fürsorgerin nicht dem Schularzt unterstellt war, gab es vereinzelt Diskussionen in Bezug auf die Zusammenarbeit, wie später noch zu sehen ist.

³² Ärzte mussten also lediglich ihre Zustimmung beitragen. Allenfalls könnte dies mit ein Grund sein, weshalb Ärzte in späteren Diskussionen in Bezug auf die *Fürsorgestelle für Anormale* nur eine geringe Rolle spielten, wie im sechsten Kapitel aufgezeigt wird.

Rückversetzung in die Normalklasse jederzeit wieder möglich. Voraussetzung für den Verbleib in einer Spezialklasse wiederum war ein gewisses Mass an Bildungsfähigkeit:

«Sollte sich an einem in die Spezialklasse aufgenommenen Kinde ein so hoher Grad von Bildungsunfähigkeit erzeigen, dass sich auch der Unterricht in der Spezialklasse als völlig erfolglos herausstellt, so kann der Schulrat die Entlassung des Kindes aus der Spezialklasse und damit aus der öffentlichen Schule überhaupt verfügen» (Regulativ 1889, §7).

Für die bildungsfähigen wurde hingegen Unterricht in Spezialklassen angeboten. Dieser wurde von einer Lehrperson der Regelschule erteilt, da es noch keine spezifische Ausbildung für Speziallehrkräfte gab.³³ Im Kanton St. Gallen wurden die Diskussionen nach der fünften *Schweizerischen Konferenz über das Idiotenwesen*, die am 5. und 6. Juni 1905 in St. Gallen stattfand, intensiviert. «Mehr Licht und Wärme den Sorgenkindern unserer Volksschule» lautete der Titel des Referats, mit dem der Mannheimer Stadtschulrat Anton Sickinger (1858–1930) seine damals bekannte Schulreform einer «Volksschule mit ihrem Sonderklassensystem» vorstellte, wie im dritten Kapitel ausführlich gezeigt wird.³⁴ Sickinger ging es um «die maximale Förderung der Schülerinnen und Schüler über eine Differenzierung der Kinder in Gruppen.» (Grunder 2015, 78). Sickingers Vortrag in St. Gallen beeindruckte die St. Galler Zuhörerschaft. «Sowohl die Behörden als [auch] die Lehrerschaft [sandten] ihre besondern Delegationen zum Studium nach Mannheim» (Hasenfratz 1929, 180) und Sickingers Vortrag gilt daher «als Ausgangspunkt für die Einführung von Förderklassen an der St. Galler Volksschule» (Noll 1985, 173). Da es in St. Gallen, trotz Hilfsklassen und Nachhilfeunterricht für schwächere Schulkinder, immer mehr Schülerinnen und Schüler gab, die Klassen wiederholen mussten, wurde die Einführung von Förderklassen sehr begrüsst (Noll 1985, 173). Trotz der grossen Begeisterung für Sickingers System ging der Aufbau von Spezialklassen im Kanton St. Gallen nur langsam voran: In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts waren entsprechende Klassen vorwiegend in der Stadt St. Gallen zu finden. Hingegen gab es eine grosse Anzahl von Heimen, die über das ganze

³³ Erst zehn Jahre nach Inkrafttreten des Regulativs wurde ein zehnwöchiger «Vorbereitungskurs für Lehrer an Spezialklassen für Schwachbegabte» angeboten (Graf-Gilg 1914, 263f.). Es folgten bis 1921 in St. Gallen noch 5 weitere Kurse (Schindler 1979, 63f.).

³⁴ Sickinger, «in Schulen in der Schweiz ausgebildet», arbeitete nach seinem Studium als Lehrer «an einem Karlsruher Gymnasium, dann [als] Gymnasialprofessor in Bruchsaal [und] wurde 1895 zum Leiter des Volksschulsrektors in Mannheim ernannt» (Grunder 2015, 78). Bekanntheit erlangte Sickinger 1904 mit einem Referat am internationalen Kongress für Schulhygiene. Er referierte über die «angelaufene Reform der Mannheimer Schulorganisation» und wurde daraufhin zu zahlreichen Vorträgen in ganz Europa eingeladen (vgl. Noll 1985, 32). Ausserdem reisten Vertreterinnen und Vertreter aus der ganzen Welt nach Mannheim, um die «mustergültige Organisation» zu besuchen (ebd.). Mehr zu Sickingers Schulsystem vgl. Kapitel 3.1.

Kantonsgebiet verteilt waren. So existierten «15 verschiedene Heime für anormale Schulpflichtige (rund 950 Plätze): für Geistesschwache (Imbezille und Debile), für Schwererziehbare, Taube, Sprachgebrechliche und Mehrfachgebrechliche.» (Schlegel 1955, 208) Selbst in den 1950er Jahren gab es nach wie vor nur wenige «Sonderklassen für Schwachbegabte [...] in der Stadt St. Gallen sowie in einigen größeren Ortschaften des ländlichen Kantonsteils», wie Mathias Schlegel (1899–1971), Lehrer und Mitglied der Aufsichtskommission der *Fürsorgestelle für Anormale*, am dritten *Heilpädagogischen Kongress* betonte (Schlegel 1955, 208). Im Kanton St. Gallen gab es im Schuljahr 1953/1954 insgesamt 37'276 Schü erinnen und Schüler in «Normalklassen» und «576 in Spezial- und Förderklassen» (vgl. Anonym 1955, 162).³⁵ Der Anteil an Spezial- und Förderklassen betrug damit 1.5%. Die Folge davon war, wie später noch zu sehen ist, dass Kinder, die dem normalen Unterricht nicht folgen konnten, zwar nicht mehr wie vor 1874 problemlos von der Bildung ausgeschlossen werden konnten, in St. Gallen jedoch nicht in Spezialklassen gesondert gefördert wurden, wie an vielen anderen Orten. Vielmehr wurden die betroffenen Kinder Anstalten zugewiesen.

2.2 «Normale» und «anormale» Schulkinder

Schulkinder im Rahmen eines ausdifferenzierten Bildungswesens unterschiedlichen Klassen zuzuweisen, bedingte eine Praxis der Kategorisierung und Klassifizierung von Kindern oder zumindest derer Leistungen. Der binäre Code «normal» vs. «anormal» wurde dabei leitend.³⁶ Drei Entwicklungen waren Voraussetzung für die Praxis: Kinder mussten erstens zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung werden, um Wissen über deren «normale» Entwicklung und entsprechend über Abweichungen zu generieren. Aus diesem Wissen galt es zweitens, ein mehr oder weniger ausdifferenziertes Kategoriensystem zu entwickeln. Und drittens mussten psychometrische Tests entworfen werden, um Kinder anhand ihrer Intelligenz bestimmten Kategorien zuzuordnen und in der Folge einer entsprechenden Klasse zuzuweisen zu können.

³⁵ Bei der Gründung der *Fürsorgestelle für Anormale* in St. Gallen sah die Verteilung wie folgt aus: Im Schuljahr 1937/1938 gab es 19 Spezialklassen, 34'429 Schulkinder besuchten Normalklassen und 228 eine Spezial- oder Sonderklasse (vgl. Anonym 1938a, 235f.). Interessant ist dabei auch die Beobachtung, dass diese Klassen von 506 Knaben und nur 70 Mädchen besucht wurden, was einem Verhältnis von 87.8% zu 12.2% entspricht.

³⁶ Zum Thema Kategorisierung von Schulkindern, auch in einem medizinischen Kontext liegen in Bezug auf die Schweiz einige Studien vor vgl. z.B. Ruchat 1999, Ruchat 2003, Hofmann 2017, Deluigi 2021, Hofmann 2021.

Die Anfänge der empirischen Kinderforschung werden im 18. Jahrhundert angesiedelt.³⁷ Die Beobachtung eigener Kinder gilt zuweilen als Initialzündung der Kinderforschung. Das primäre Ziel war, «die kindliche Natur ergründen zu wollen» (Eßer 2014, 125).³⁸ Dabei wurde

«die universelle Natur des Kindes, die zur allgemeinen Norm werden sollte, [...] nicht aus philosophischen beziehungsweise pädagogischen Idealen abgeleitet, sondern mit den Mitteln empirischer naturwissenschaftlicher Forschung der äußeren Wirklichkeit selbst abgerungen» (Eßer 2014, 125).

Zudem wurden also Kinder zum Untersuchungsgegenstand verschiedener Forschungen und es lässt sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts eine «systematische wissenschaftliche Erforschung der Kindheit» konstatieren (Turmel 2008, 17).³⁹ U. a. führte die «Erfolgsgeschichte der empirischen Kinderforschung letztlich <zu einer eindeutigen Vorstellung vom normalen Kind> [...], die auch für konkrete Kinder nicht folgenlos blieb» (Eßer 2014, 146). Allmählich setzte sich die

«naturalistische Annahme [durch], dass die induzierten natürlichen Entwicklungsgesetze zugleich präskriptive Vorgaben darüber abgeben können, wie sich Kinder entwickeln. Mit Hilfe des wissenschaftlichen Wissens ließen sich so der Grad der Gesundheit, Intelligenz und Kompetenz jedes einzelnen Kindes bestimmen.» (Ebd.)

Aufschwung erhielt die empirische Kinderforschung insbesondere durch den Darwinismus, der «eine ebenso populäre wie plausible Deutungsfolie [lieferte], gemäß der die kindliche Entwicklung biologisch, evolutionär und dynamisch bestimmt wurde.» (Ebd., 130). Eßer zufolge bedingten und stützen sich «[d]arwinistisches Entwicklungsdenken und Kinderforschung» gegenseitig, was sich gerade in der «Forschungspraxis als äußerst attraktiv» erwies (ebd., 132). Aber auch Publikationen von Vertretern der «in den USA gegründete[n] und sehr bekannte[n] Child-Study-Bewegung», die auch Europa erreichte und «in kurzer Zeit eine große Zahl an Zeitgenossen [mobilisierte]», trugen wesentlich zum

³⁷ Der Begriff Kinderforschung wird weder als terminus technicus verwendet, noch steht er synonym für eine homogene Bewegung. Vielmehr wird er im Rahmen dieser Arbeit als Sammelbegriff verwendet, für Forschung, die sich mit Kindern befasst und auch mit Hilfe empirischer Methoden Kinder untersucht.

³⁸ Zu den Anfängen einer empirischen Kinderforschung vgl. z.B. Depaepe 1993, 25–39; Diele/Schmid 2010, 51–57; Eßer 2013.

³⁹ Mehr zur Erforschung der Kindheit ist in Kapitel 4.2 dieser Arbeit zu erfahren.

Aufschwung der Kinderforschung bei (ebd.). Granville Stanley Hall (1846–1924)⁴⁰ gilt als einer der Begründer der Bewegung und damit zuweilen als der «Begründer der Kinderpsychologie in Amerika» (Ufer 1908, 122).⁴¹ Depaepe bezeichnet die Bewegung gar als «epochenmachendes Ereignis der Wissenschaftsgeschichte», gerade weil sich sowohl «universitäre Theoretiker wie auch Praktiker der Erziehung [...] hauptsächlich mit der Methode der Beobachtung experimentelle Studien über die kindliche Entwicklung» verfassten (Depaepe 1993, 50).⁴² Insgesamt interessierten sich also zahlreiche Akteurinnen und Akteure für die Bewegung, die nicht nur von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern getragen wurde, sondern wie bereits erwähnt auch von Lehrpersonen, «Erzieherinnen und Eltern», wobei die unterschiedlichen Personen auch an der «Wissensproduktion» beitrugen: Sie veröffentlichten in bekannten Zeitschriften eigene Studienergebnisse, die «in Zusammenhang mit der eigenen Lehr- bzw. Erziehungstätigkeit entstanden waren» (Eßer 2014, 132f.). Dieser ursprüngliche Erfolg verkehrte sich allerdings ins Gegenteil. Die «Kinderforschung [galt] bereits zu Beginn des Ersten Weltkrieges» sowohl theoretisch als auch methodisch als «unwissenschaftlich» (ebd., 133). Die nicht wissenschaftlich arbeitenden Akteurinnen und Akteure wurden allmählich «vom Prozess der wissenschaftlichen Wissensgenerierung abgekoppelt» und es fand eine Differenzierung in der «Forschungslandschaft» statt (ebd.): In Deutschland etablierte sich nebst «einer experimentelle[n] Pädagogik [auch eine] pädagogische Psychologie» (ebd.). Gemeinsam war allen Bewegungen, ihre Gegenstände mit wissenschaftlichen Methoden zu untersuchen und zu beschreiben. Trotz des Erfolges der Kinderforschung waren Vorstellungen von unschuldigen, reinen Kindern, die an und in der Welt leiden, weit verbreitet – sowohl in der Pädagogik als auch in Kunst und Literatur. Gerade in reformpädagogischen Kreisen lässt sich Osterwalders überzeugende These, dass sich mit dem Kind in der christlichen Tradition eine neue Form der Sakralität in der Gesellschaft des 20. Jahrhunderts erschliesst, belegen (vgl. z.B. Osterwalder 1992, 426–454). In wissenschaftlichen Kreisen bzw. im Rahmen von wissenschaftlichen Studien und Untersuchungen hingegen wurden Kinder weiterhin beobachtet, vermessen und zuerst der

⁴⁰ Hall studierte «in Bonn, Berlin und Heidelberg Theologie», promovierte in Philosophie (Lück 2019, o. S.), studierte bei Wundt in Leipzig, war Professor an verschiedenen Universitäten und Herausgeber vieler Zeitschriften (vgl. Herzog 2013, 335).

⁴¹ Ufer begründete diese Einschätzung mit der Aussage, Hall habe in «den Vorlesungen und im Laboratorium der seit 1883 bestehenden Clark Universität [...] dieses Gebiet ganz besonders» gepflegt, was sich auch anhand der Publikation von Zeitschriften zum Thema zeige (Ufer 1908, 122).

⁴² Allerdings gibt Depaepe auch zu verstehen, dass die Bewegung sehr heterogen war und in vielen Staaten unterschiedlich organisiert wurde (vgl. Depaepe 1993, 51f.).

Körper und dann die Seele untersucht und pathologisiert. Seit Beginn der Aufklärung rückten körperliche und später auch psychische Eigenschaften in den Fokus wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Diese Entwicklung wurde von der aufkommenden Statistik stark befördert, denn fortan war es möglich, mit Hilfe der «erhobenen Daten zu einem besseren Verständnis [des] Wachstums [der Kinder] zu kommen.» (Turmel 2008, 31) Man ging davon aus, dass «[b]essere Kenntnisse über das Kind sowohl für die Reform der Wohlfahrtssysteme wie für die Verbesserung der Kindererziehung» nützlich waren (ebd., 18). Wissen über Kinder wurde auch im Rahmen der im 19. Jahrhundert erstmals durchgeführten «Bevölkerungsstudien auf der Grundlage von Massenerhebungen» gewonnen (ebd., 18). Es wurden Statistiken über die Bevölkerung geführt und ein «System zur Registrierung, Kodierung, Auswertung, und Veröffentlichung der Bevölkerungsstatistiken» eingeführt (ebd., 21). Die Säuglingssterblichkeit wurde erhoben und später der Gesundheitszustand von Kindern registriert: Krankheiten, aber auch Verhaltensweisen wurden «in der relativen Häufigkeit ihres Vorkommens (nach Monat, Geschlecht, Region etc.) in Schaubildern, Tabellen und Kurven publiziert» (ebd., 25).⁴³ Die Entwicklung statistischer Verfahren erlaubte es der Bevölkerungswissenschaft «exakte Messungen» vorzunehmen und es wurde ein «statistisch konstruiertes Modell normaler Menschen» konzipiert (ebd.). Die Kategorien zu entwerfen und durchzusetzen war allerdings anspruchsvoll, denn sie mussten «sowohl für eine präzise Beschreibung verschiedener Subpopulationen wie für die Bedürfnisse des Staates geeignet sein» (ebd., 26). Ähnlich verlief es bei der Vermessung von Kindern: Um Kinder zu kategorisieren benötigte man «einschlägige Instrumentarien, die statistische Verfahren bereitstellen. Solche Verfahren ermöglichen es, Kinder auszuzählen, in eine Rangfolge zu bringen und zu sortieren» (ebd., 17), wie später noch in Bezug auf die Entwicklung von IQ-Tests gezeigt wird. Die Folge der Vermessung war zum einen, dass «[d]as Konzept des ‹Durchschnitts› zentral wurde für das, was bei sozialen Akteuren als üblich oder ordnungsgemäss galt.» (Ebd., 26) Zum anderen sahen «Behörden und die herrschenden Klassen [...] abweichendes Verhalten als direkte Bedrohung der öffentlichen Ordnung» und so stellte der Staat «die Mittel – einen Apparat, ein statistisches Amt [...] – bereit, um Daten zu sammeln und Statistiken zu erstellen.» (Ebd.) Bei der Kategorisierung von Kindern waren zu Beginn die

⁴³ In zahlreichen Ländern begannen einzelnen Wissenschaftler Zusammenhänge zwischen Körpergröße und Gewicht, aber auch soziale Einflussfaktoren wie Armut nachzuweisen (vgl. Turmel 2008, 21–24).

Ärzte führend: Wissen über Kinder wurde Ende des 19. Jahrhunderts qua Kinderbeobachtung gewonnen.⁴⁴

«In unterschiedlichen Settings – in der Praxis des Arztes, in der Schule, in der Wohnung der Familien durch die häusliche Krankenschwester – werden Kinder beobachtet, gemessen gewogen, physisch und später auch psychologisch beurteilt, kurz, in neu entstehenden Kategorien beschrieben und klassifiziert.» (Ebd., 27)

Es fanden sogenannte Massenbeobachtungen von Kindern statt, die professionalisiert wurden, indem sie anhand wissenschaftlicher «Methoden, Techniken und Verfahrensweisen» durchgeführt wurden (ebd.). Dank der beschriebenen Vermessung von Kindern entstand u. a. eine «Standardisierung und Normalisierung des Entwicklungsverlaufs von Kindern.» (Ebd., 28) Insgesamt wurde dadurch das Wissen über die Kinder markant verändert und im «Laufe des 19. Jahrhunderts wurden graphisch aufbereitete Statistiken zum wichtigsten Instrumentarium, um das Verhalten von Kindern zu erklären.» (Ebd., 31) Daraus resultierte unter anderem ein Konzept der Normalität, das spätestens «Ende des neunzehnten Jahrhunderts [...] als eine Kategorie aufgegriffen [wurde], um Kinder [...] zu klassifizieren.» (Ebd., 29)⁴⁵ Dabei etablierten sich Vorstellungen von durchschnittlichen, normalen Menschen, «die im Rahmen akzeptabler Verhaltensnormen lebten, und Menschen, die davon abwichen. [...] Die Vorstellung vom «Durchschnitt» wurde zentral dafür, was bei einem Kind als normal galt.» (Ebd., 29f.) Ausgehend von Normalverteilungen in der Bevölkerung in Bezug auf unterschiedliche Merkmale wurde Normalität also in Form von Durchschnitt abgebildet. Allerdings sprach man nicht vom durchschnittlichen oder durchschnittlich entwickelten Kind, vielmehr setzte sich die Bezeichnung «das normale Kind» durch (ebd., 31).⁴⁶ Dabei lässt sich eine allmähliche Verschiebung des wissenschaftlichen Interesses konstatieren:

«Hatte zuvor die gesellschaftspolitische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit verstärkt dem Pathologischen und anderen Abweichungen gegolten, rückte in den USA der 1920er Jahre das Normale in den Blick von Forschern und Reformern. Das normale Kind wurde zum gesellschaftlichen Schlüssel für Wohlstand und Demokratie – und zum wissenschaftlichen Gegenstand, mit dem Herkunft und

⁴⁴ Zu den systematischen Kinderbeobachtungen vgl. Kapitel 4.2.

⁴⁵ Dies ist im Kontext der an der Wende zum 20. Jahrhundert «einsetzende[n] Begeisterung für Normalität [und] Standardisierung» zu sehen (Turmel 2008, 30).

⁴⁶ Der Durchschnitt bildete «jene universalisierte Form der Normalität, deren Erreichen für jedes Kind überprüft werden konnte und musste.» (Eßer 2014, 147) Abweichungen waren immer mit der Sorge um die Kinder verbunden, allerdings war die Referenz nicht nur «das individuelle Wohle des Kindes», sondern auch «das nationale Wohl» (ebd., 147).

Zukunft des Menschen erforscht und Technologien zum Erhalt von Normalität entwickelt wurden.» (Oßmer 2020, 123)

Es kristallisierten sich Annahmen heraus, dass sich «Kinder nach einem naturgegebenen Schema und einer irreversiblen Abfolge unterschiedlicher Stadien entwickeln» und dementsprechend wurde es als problematisch angesehen, wenn ein Kind diese «normale, naturgemässe Entwicklungslinie» [...] verlässt» (Eßer 2014, 126). Man ging davon aus, dass «Abweichungen» von einer «normalen» Entwicklung ein «bedeutendes Problem dar[stellten], weil sie auf Schwierigkeiten bei der weiteren Entwicklung hinwiesen.» (Ebd.) Dieses sogenannte «Entwicklungsdenken der empirischen Kinderforschung» veränderte die gesamte Perspektive auf Kinder: War es früher üblich, die Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern mit Fehlern, die Menschen im Kindesalter noch aufweisen, zu erklären – berühmtestes Beispiel dafür ist wohl die Publikation «Die Kinderfehler» Strümpells (Strümpell 1890)⁴⁷ – ging es neu darum, Kinder nicht mehr «an den Kompetenzen des Erwachsenen [zu messen], sondern mittelbar an jenen, die es als Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt zu entwickeln hatte, um später im Leben zu einem kompetenten Erwachsenen zu werden.» (Ebd., 127) Konkret bedeutete dies Folgendes:

«Die Zukunft der Kinder war nun durch einen natürlichen und stetigen Entwicklungsprozess bestimmt, wobei die Kenntnisse der Gesetze und Regeln, nach denen sich Entwicklung vollzog, im Hier und Jetzt prognostizieren ließ, was aus den Kindern morgen werden würde.» (Ebd., 134)

Das Entwicklungskonzept war so attraktiv, dass «das Motiv der Entwicklung die wissenschaftliche Thematisierung von Kindheit» im 19. Jahrhundert dominierte (ebd.). Auch in der Schule hatte dieses Konzept unterschiedliche Folgen: «Erst durch die Kodierung von Kindheit als Entwicklungs-kindheit wurde das Lebensalter zum zentralen Differenzierungskriterium für Kinder und damit zur Organisation der Volksschule» (ebd., 141). Denn wie im vorgängigen Kapitel erwähnt, waren Schulkinder vor Einführung der Jahrgangsklassen in Leistungsklassen eingeteilt, d.h. sie konnten erst nach erbrachter Leistung in die nächsthöhere Klasse aufsteigen. Fortan mussten die Schulkinder «bestimmte Lernziele innerhalb eines bestimmten Zeitraumes erreichen» und es war möglich, «schulische Leistung[en] von Gleichaltrigen» zu vergleichen (Hofmann 2021, 65). Hofmann

⁴⁷ Bühler zufolge ist Strümpells Publikation auch ein Beleg dafür, dass sich in der Pädagogik ein Wandel vollzog: Fehler wurden seit Ende des 19. Jahrhunderts nicht mehr ausschliesslich in moralischem Verschulden gesehen, neu war es möglich, pathologische Ursachen als Erklärung bei unerwünschtem Verhalten beizuziehen (vgl. Bühler 2015, 346–350).

zufolge trug diese «neue Unterrichtsorganisation [...] maßgeblich dazu bei [...], dass im späten 19. Jahrhundert eine klare Vorstellung davon entstand, was eine «normale» – und eine «anormale» – altersgemäße kindliche Entwicklung sei.» (Ebd., 65f.) Zugleich setzten sich auch dank «des wissenschaftlichen Wissens» Vorstellungen von normaler Entwicklung durch, wobei

«[p]ädagogisch und medizinisch motivierte Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken [...] ein Wissen über universelle Gesetze voraus[setzen], vor deren Hintergrund der konkrete Entwicklungsstand des beobachteten Kindes als normal oder abweichend interpretiert werden konnte.» (Eßer 2014, 146)

Es lässt sich also zweifach belegen, dass sich die Kategorie des «normalen» bzw. «anormalen» Schulkindes in Bezug auf das schweizerische Bildungssystem durchsetzen konnte: Einerseits wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts das gesamte, «nach unterschiedlichen Schädigungen differenzierte [...] Hilfssystem für Kinder, Jugendliche und Erwachsene [...] in der Kategorie der «Anormalen» zusammengefasst» (Wolfisberg 2002, 93). Zum anderen fand die Terminologie Einzug in Gesetzesartikel, wie es am Beispiel des Kantons St. Gallen zu sehen ist: In St. Gallen trat am 12. Mai 1938 ein Nachtragsgesetz zum Gesetz über das Erziehungswesen in Kraft. Es schrieb vor, dass alle «anormalen Kinder aus den Normalklassen versetzt werden zum Zwecke besonderer Beschulung» (Nachtragsgesetz zum Gesetz über das Erziehungswesen 1938, Art. 25^{bis}).⁴⁸ Drei Gruppen von Kindern wurden vom «Besuche der öffentlichen Schule der Normalbegabten» ausgeschlossen, nämlich Kinder, «die mit ansteckenden oder ekelerregenden Krankheiten behaftet» waren, Kinder, «die wegen geistiger oder körperlicher Anomalien dem Unterricht nicht zu folgen» vermochten «und nach dem Urteil des Lehrers und des Schularztes eine Spezialbildung» benötigten, sowie Kinder, «die vom Schularzt als bildungsunfähig erklärt» wurden.⁴⁹ In der Folge übernahmen die Aufgabe, die Kinder den jeweiligen Kategorien zuzuordnen allerdings nicht die Schulärzte, sondern Mitarbeitende der *Fürsorgestelle für Anormale*, wie im sechsten Kapitel ausführlich gezeigt wird. Die Kategorie «anormale Schulkinder» wurde nicht nur in St. Gallen zentral, sondern setzte sich in der ganzen Schweiz durch. Allerdings

⁴⁸ StASG A 22/531, Konferenz vom 3. Dez[ember] 1938 im Restaurant «Kaufleuten» St. Gallen, 3.

⁴⁹ Das Gesetz wies explizit darauf hin: «Der Inhaber der elterlichen Gewalt hat für die angemessene Schulung solcher Kinder in einer Spezialschule zu sorgen; im Verweigerungsfälle hat der Schulrat die Vormundschaftsbehörde zu verständigen, die gemäß Art. 284 Abs. 1 ZGB die nötigen Maßnahmen trifft.» (Nachtragsgesetz zum Gesetz über das Erziehungswesen 1938, Art. 25^{bis}).

gab es auch kritische Voten gegenüber dieser Kategorisierung. So schrieb beispielsweise Heinrich Hanselmann (1885–1960) in seinem viel zitierten Hauptwerk *Einführung in die Heilpädagogik* unter Heilpädagogik werde gemeinhin die Lehre von der Erziehung anormaler Kinder verstanden, er hingegen werde von «Anfang an das Wort anormal gänzlich meiden» (Hanselmann 1930, 11). Hanselmann referierte zu diesem Thema auch 1925 anlässlich seiner Antrittsvorlesung «Wer ist normal?» an der Universität Zürich, die 1928 in der *Schweizerischen Pädagogischen Zeitung* veröffentlicht wurde (Hanselmann 1928a; Hanselmann 1928b). Hanselmann betonte, ob jemand normal oder anormal sei, sei «überhaupt keine wissenschaftliche» Fragestellung (Hanselmann 1928, 251), dennoch würden «auch die Wissenschaftler diese «Begriffe» stetsfort verwenden und zwar mit einer [...] erstaunlichen Gelassenheit und Sorglosigkeit.» (Ebd.) Es sei «[g]eradezu besorgniserregend, in welchem Masse jenes Begriffspaar ins Sprachgut des Alltags übergegangen und insbesondere zu einem ständig gebrauchten Einteilungs- und Bewertungsmittel von Menschen geworden» sei: «Man misst und wägt damit menschliches Tun und Lassen, Eigenschaften und Verhaltensweisen wie mit dem Meterstab und Pfundstein» (ebd.). Trotz diesem und vielen anderen kritischen Voten setzte sich das Konzept durch und fortan ging es nicht nur in St. Gallen, sondern in zahlreichen Kantonen in der ganzen Schweiz darum, die «anormalen» Schulkinder aufzusuchen, zu untersuchen und einer Spezialschulung zuzuweisen. Als wichtiges Instrument erwies sich dabei oft der Intelligenztest. Grundsätzlich lässt sich die Entwicklung von Intelligenztests in einen Zusammenhang mit staatlicher Sorge für die «anormale[n]» also «die zurückgebliebenen und geistesschwachen Kinder» stellen (Turmel 2008, 35). Dabei suchten Psychologinnen und Psychologen «nach einem objektiven Durchschnittswert, um Kinder in der schulischen Situation [zu] klassifizieren», allerdings «[dauerte es] eine Weile, bis mit dem Test des Intelligenzquotienten, der spezifische Messgrößen als Indikatoren für individuelle Fähigkeiten enthielt, ein geeignetes Testinstrument entwickelt worden war» (ebd.). Gerade auch für Lehrpersonen waren die «[w]issenschaftlich entwickelte[n] Testinstrumente wie Intelligenzmessungsverfahren» beliebte Erklärungsansätze, um «Ursachen für die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern zu finden» (Eßer 2014, 144). Alfred Binet (1857–1911) gilt bis heute als «der eigentliche Erfinder der Testpsychologie» (Nissen 2005, 321), weil er gemeinsam mit dem Psychiater Théodore Simon (1872–1961) «une échelle métrique de l'intelligence» entwickelte (Binet/Simon 1904, 198–224).⁵⁰ Binet, u. a. Direktor

⁵⁰ Zur Geschichte des Intelligenztests vgl. z.B. Bobertag 1928; Wolf 1973; Grünwald 1980; Mackintosh 1982; Groffmann/Michel 1983; Nissen 2005; Funke 2006; Bundschuh 2014; Rammsayer/Weber 2016.

des psychologischen Laboratoriums an der Sorbonne, erhielt vom französischen Erziehungsminister den Auftrag, einen Test zu entwickeln,

«der Gewissheit darüber schaffen sollte, wann ein Kind in die Sonderschule überwiesen werden konnte. Das Verbot, Kinder ohne eine psychologisch-pädagogische Prüfung von der Regelschule zu verweisen, sollte eine achtlose Praxis der Behörden verhindern helfen.» (Heinemann 2016, 239)

Ziel war es also, ein diagnostisches Verfahren zu entwickeln, um Kinder zu identifizieren, die in eine Förderklasse gehörten. Dabei ging es nicht darum, schulisches Wissen zu prüfen, sondern das «niveau d'intelligence naturelle» herauszufinden (Binet/Simon 1904, 196). Allein der Titel *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux* deutet darauf hin, dass ein neues Diagnoseinstrument konstruiert wurde, um «faire la mesure de ses capacités intellectuelles, afin de savoir s'il est normal ou si c'est un arriéré.» (Ebd., 191) Die Testaufgaben wurden 1904 erstmals in der von Binet herausgegeben Zeitschrift *L'Année Psychologique* publiziert. Nebst den unterschiedlichen Aufgaben, die Kinder lösen mussten, sind dem Test sehr ausführliche Anweisungen für den «expérimentateur» zu entnehmen (ebd., 199-224). So ist beispielsweise für die erste Aufgabe («le Regard») der folgende Kommentar zu finden: «On recherche s'il existe une coordination dans les mouvements de la tête, et des yeux, qui sont associés à l'acte de la vision; cette coordination, si elle existe, atteste que le sujet non seulement voit, mais encore regarde» (ebd. 199). Insgesamt stellten Binet/Simon in der ersten Version 30 Testaufgaben, in der revidierten Version noch 5, die für jede Altersstufe unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufwiesen, zur Verfügung.⁵¹ Je nach Anzahl der erfolgreich gelösten Aufgaben konnte die Intelligenz eines Kindes berechnet werden. Der Test war «ein unglaublicher Schritt nach vorne, weil er Kinder nach einem einzigen Maßstab klassifizierte, dem mentalen Alter, das auf ihrem chronologischen Alter beruht und auf ihren Fähigkeiten, bestimmte Aufgaben zu erledigen.» (Turmel 2008, 36) Schliesslich entstand aus der «Testbatterie» der «Intelligenzquotient (IQ) als Verhältnis von Intelligenz-Alter (IA) zu Lebens-Alter (LA)» (Funke 2006, 33f.). Dieser erste *Intelligenztest*, wie eine nachträgliche Bezeichnung lautete, wurde in der Folge weltberühmt (vgl. z.B. Funke 2006), obwohl bereits Binet 1912 in einer anderen Publikation kritisierte, es sei völlig verfehlt, «die Intelligenz eines Kindes nach einer kleinen Anzahl von Versuchen messen zu wollen» (Binet 1912, 118f.).⁵² Trotz dieser Warnung wurde die Skala

⁵¹Die Aufgabe für 5-jährige Kinder.: «Copie d'un carré» 18.

⁵² Es sei wichtig, so Binet auch die soziale Herkunft, den Einfluss der Familie und das soziale Milieu zu berücksichtigen. So habe ein Kind «aus guter Familie, das oft mit seinen Eltern plaudert, [...] einen

zu einem «hochwirksame[n] Instrument, um debile, geistesschwache und idiotische Kinder, die einer besondern Erziehung bedurften, von normalen Kindern zu unterscheiden.» (Turmel 2008, 36) Es wurde deshalb oft als notwendig erachtet, die Intelligenztests auf landesspezifische Verhältnisse zu adaptieren, wie auch in der Schweiz: 1923 wurde in Zürich ein *Psychotechnisches Institut* gegründet und zwar «[a]ufgrund der damals zunehmenden Nachfrage nach psychologischen Dienstleistungen wie Eignungsprüfungen und Berufsberaterabklärungen» (Kälin 2011, 33). Hans Biäsch (1901–1975), war ursprünglich Naturwissenschaftler, war ab 1927 am *Psychotechnischen Institut* in Zürich angestellt. Er war ein einflussreicher Psychologe u. a. im Felde der angewandten Psychologie, und entsprechend Mitbegründer des Instituts für Angewandte Psychologie (IAP) in Zürich, das 1935 aus dem *Psychotechnischen Institut* hervorging. Weiter gründete Biäsch 1937 das *Seminar für Angewandte Psychologie* in Zürich (Kälin 2011, 7). Biäsch litt übrigens unter seiner fehlenden psychologischen Grundausbildung und bezeichnete das selber als «Skandal» (Biäsch 1979, 16). Eigenen Aussagen zufolge war er aber längst nicht der einzige mit diesem Defizit: «Die psychologischen Kenntnisse der meisten Institutsmitarbeiter (zwar mehrheitlich Akademiker aber von «falschen» Fakultäten) waren ebenfalls unzulänglich», weshalb er von 1929 bis 1935 «an der Universität in Zürich ein *zweites Studium* in Philosophie und Psychologie» absolvierte (ebd.). Biäsch begann ab 1933, gemeinsam mit zwei Mitarbeiterinnen und etwa hundert gelegentlichen Mitarbeitenden mit der «Entwicklung eines schweizerischen Intelligenzprüfungstests für das 3.-15. Altersjahr» (ebd., 19). 1939 wurden die *Testreihen zur Prüfung von Schweizerkindern vom 3.-15. Altersjahr* schliesslich publiziert (Biäsch 1939).⁵³ Dem Vorwort ist zu entnehmen

«Psychologische Prüfungen zur Bestimmung der geistigen Anlagen der Kinder haben sich in einer Reihe von Berufen als wertvolle psychodiagnostische Hilfsmittel erwiesen. Schulärzte und Schulpsychologen bedienen sich ihrer zur Feststellung der Schulreife und des geistigen Entwicklungsstandes der Schulkinder.» (Ebd., 5)

Die Tests, entnommen «aus den bekannten Serien von *Binet-Simon*, *Bobertag*, *Terman*, *Bühler-Hetzer* und anderen», waren «scharf umrissene Aufgaben mit bestimmten Lösungsanforderungen, die in einem *Eichverfahren* von 75% beliebiger normaler Versuchs-

aufgeweckteren Geist, als ein anderes, das auf sich selbst angewiesen ist; es hat vor allem einen größeren Wortschatz, und von allen Dingen weitere Begriffe» (Binet 1912, 127).

⁵³ Im wissenschaftlichen Beirat war u. a. Heinrich Hanselmann (1850–1960).

Personen [...] derselben Altersklasse erreicht werden.» (Ebd., 25)⁵⁴ Es wurde explizit darauf verwiesen, es sei keine Kenntnisprüfung, sondern setze

«beim Prüfling nur ein Wissen voraus, das auf Grund des intellektuellen Standards der Bevölkerung erwartet werden kann. Der Test stellt Fragen an den Prüfling, die ihm zwar allgemein neu sind, die aber in ähnlicher und qualitativ gleichwertiger Art an ihn herantreten.» (Ebd., 10)

Biäsch warnte explizit vor einer «Überschätzung der sogenannten Intelligenzprüfung» und erwähnte, die Tests seien «Stichproben auf die <Intelligenz>, die nur in die Hand eines geschulten und besonnen [Versuchsleiters] gehören und diesem wertvolle Aufschlüsse zu geben vermögen.» Biäschs Vermutung, die Praxis werde sich nicht davon abhalten lassen, «Menschen nach ihren Leistungen und Leistungsmöglichkeiten, das heißt nach ihren <Fähigkeiten> zu beurteilen» (Biäsch 1939, 25f.), bestätigt sich insofern, als die Testreihen in der Folge so beliebt waren, dass sie beispielsweise im Jahre 1947 ausverkauft waren:

Die «bekanntesten Testreihen waren letztthin im Buchhandel nicht zu erhalten. Auf verschiedene Anfragen hin, teilen wir mit, dass diese [...] Arbeit [...] nicht vergriffen ist. [...] Obschon vor Monaten der Auftrag zu einer weiteren Nachlieferung aufgegeben wurde, ist infolge Ueberbeschäftigung des Buchbindergewerbes das Buch nicht zur rechten Zeit in das Sortiment gelangt. Sobald es wieder zu haben ist (es kann sich nur um eine kurze Zeit handeln), werden wir dies mitteilen.» (Sn. 1947, 185)

Inwiefern dieser Umstand den Schluss zulässt, dass die Kinder vermehrt auf Intelligenz geprüft wurden, ist nicht in Erfahrung zu bringen. Klar ist hingegen, dass Tests zur Messung der Intelligenz bei Akteurinnen und Akteuren sehr positiv aufgenommen wurden. So war, um nur ein Beispiel zu nennen, der Schularzt Emil Villiger (1870–1931) von der «Binet-Simonsche[n] Methode [der] Untersuchung normaler wie schwachbegabter Kinder» begeistert (Villiger 1913, 4). Er hoffte gar, dass «sich die Binet-Simonsche Methode für die Untersuchung normaler wie schwachbegabter Kinder in Lehrer- und Ärztekreisen immer mehr einbürgern werde, mehr als es bisher der Fall war» (ebd.). Villiger führte primär Intelligenztests durch, um über die Zuteilung von Kindern in Sonderklassen zu entscheiden. Er war der Meinung, ohne Nachweis eines «Tiefstand» bei der Intelligenzprüfung sei «die

⁵⁴ Die Testreihen bildeten drei Kategorien: Die besten 25% erzielten eine überdurchschnittliche Leistung, die mittlere Gruppe (50%) eine durchschnittliche und die schwächste (25%) eine unterdurchschnittliche Leistung.

Aufnahme in die Spezialklassen» nicht zulässig.⁵⁵ Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Testverfahren zur Ermittlung der Intelligenz im Bildungssystem zunehmend wichtig wurde. Inwiefern und wie die Intelligenzdiagnostik von der beteiligten Schulpsychologin, den Schulpsychologen und Erziehungsberatern eingesetzt wurden, wird in Kapitel fünf weiter erläutert.

⁵⁵ Staatsarchiv Basel-Stadt, Meldungsformular für die Spezialklassen N. M., 28. Februar 1914. Im Folgenden wird für das Staatsarchiv Basel-Stadt die Sigle StABS verwendet.

3 Internationale und nationale Institutionalisierung der Schulpsychologie

International liegen mehrere Forschungsarbeiten zur Entstehung und Entwicklung schulpsychologischer Dienste vor, deren Anfänge sich insbesondere in Nordamerika, England Deutschland und der Schweiz lokalisieren lassen, wie anschliessend ausgeführt wird. Danach wird auf den schweizerischen Forschungsstand verwiesen, bevor erste Akteure, Akteurinnen und Institutionen skizziert werden: In den USA ist das Bildungssystem sehr heterogen, dennoch gibt es Forschungen zur Entwicklung einschlägiger Institutionen: So untersucht z.B. der Schulpsychologe und ehemalige Universitätsprofessor Thomas Fagan (geboren 1943) seit den 1980er Jahren die Entstehung Schulpsychologischer Dienste in den USA und hat mehrere Arbeiten zur Entwicklung der Schulpsychologie publiziert (vgl. z.B. Fagan et al. 1986; Fagan 1987; Fagan/Wise 2000, Fagan 2004).⁵⁶ Fagan ist aber nicht der Einzige, der sich mit der Entstehungszeit der Schulpsychologie in Amerika befasst, sondern es liegen weitere Werke vor (vgl. z.B. Grimley 1985; Rickman 1995). Ausserdem enthält der Artikel «School Psychologist» der *Encyclopedia of School Psychology* einen Abschnitt zu den «[e]arliest Years» (Ehly/Northup 2005). In den USA gibt es ausserdem eine Forschungstradition, sich mit der Entstehung der Internationalen Schulpsychologie zu befassen. So wurde bereits in den 1970er Jahren ein dreibändiges Werk veröffentlicht, das den Vergleich von 39 Diensten in verschiedenen Ländern wagte (vgl. Catterall 1976; Catterall 1977; Catterall 1979).⁵⁷ Auch in Deutschland liegen Forschungen vor: Zwar gibt es bis anhin keine Monographie zur historischen Entwicklung, schulpsychologischer Dienste, aber es finden sich diverse Werke, die das Thema partiell aufnehmen. Bereits 1966 verfasste Karl Heinz Ingenkamp in seinem Standardwerk *Die Schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland* ein Kapitel zur «Geschichte und Theorie der deutschen Schulpsychologie» (Ingenkamp 1966, 1–26). Nebst Beiträgen zur Entstehung Schulpsychologischer Dienste in Sammelbänden wie *Theorie und Praxis der Beratung* vgl. z. B. Aurin 1996, 71–93, Jubiläumsschriften wie 75

⁵⁶ Fagan war seit 1970 Mitglied und Präsident der *National Association of School Psychologists*. Fagan verfasste übrigens ein Geleit zu Käfers Handbuch *Neue Perspektiven in der Schulpsychologie*, in dem er Käfers Arbeit würdigt (Fagan 1993, 7f.).

⁵⁷ Autorinnen und Autoren der unterschiedlichen Länder verfassten jeweils einen Artikel zum gegenwärtigen Stand der Schulpsychologie, zur Ausbildung der Akteurinnen und Akteure sowie zur jeweiligen Entstehungsgeschichte. Letztere wird allerdings gerade im Zusammenhang mit Blick auf die Schweiz nicht ausführlich thematisiert, wie später noch zu sehen ist. Im Vorwort schreibt Catterall, dass die Publikation im Zusammenhang mit dem «First International Colloquium in School Psychology» in München 1975 entstanden sei (Catterall 1976, 1). Im Buch wurde nach den «application of psychology in the schools of the author's country» gefragt, aber auch nach den «historical roots out of which this service evolved», weiter wurde dargestellt, «how psychologists are trained and how they currently function in schools» und es wurden «trends» innerhalb der Schulpsychologie aufgezeigt (ebd.).

und *100 Jahre Schulpsychologie* (Keller 1997; Keller 2013, 297–300) und einigen Zeitschriftenartikeln vgl. z.B. Ewert 2001, enthalten einige Lehr- und Studienbücher wie *Psychologen im Beruf*, knappe Ausführungen zur historischen Entwicklung der Schulpsychologie und der Entstehung schulpsychologischer Dienste (vgl. z. B. Enders 2008, 193–208). Ausführlicher wird die Thematik jeweils in Beiträgen in schulpsychologischen Handbüchern diskutiert, da wird der Geschichte der Entstehung schulpsychologischer Dienste jeweils ein Beitrag zuteil (Möley 2007, 17–26; Drewes 2016, 13–22). Auch zu Grossbritannien liegen nebst dem Artikel in Catteralls Werk (Lowenstein 1976) Arbeiten vor (vgl. z.B. Sutherland/Sharp 1980).⁵⁸ Anders hingegen sieht die Forschungslage in Bezug auf die Schweiz aus: es liegen wie eingangs erwähnt kaum Studien vor. Erklärt wird dieser Umstand zuweilen damit, dass in den Kantonen Institutionen unter anderen Bezeichnungen und unter diversen gesetzlichen Rahmenbedingungen entstanden sind.⁵⁹ So wurde die letzte grössere Arbeit 1953 veröffentlicht (Laube 1953). 1993 stellt Roland Käser, zumindest für den «deutschsprachigen Raum», ein «Defizit an schulpsychologischer Fachliteratur» fest (Käser 1993, 17), wobei dieser Mangel auch in neuster Zeit nicht behoben wurde: Ausser einigen Jubiläumsschriften (vgl. Bauer 1967; Hegg 1977; Stähli/Lobeck 1989, Billerbeck 2007), einer unveröffentlichten Lizentiatsarbeit (Tinguely 1977),⁶⁰ kurzen Erwähnungen wie im Standardwerk *Neue Perspektiven in der Schulschulpsychologie* (Käser 1993, 21–38), Martine Ruchats Pionierstudie zu Genf (Ruchat 2003) oder einem kurzen Überblick über die «Historische Entwicklung der Schulpsychologie in der Schweiz» in einem 2008 erschienen Zeitschriftenartikel (Inäbnit/Rom 2008, 121–127), sind kaum Arbeiten zum Thema zu finden.⁶¹ Dies ist aus vier Gründen erstaunlich: Erstens wurden in der Schweiz bereits früh erste Institutionen gegründet und diese fanden international Beachtung, wie gleich zu sehen ist. Zweitens sind Schulpsychologische Dienste seit ihrer Gründung, wie zu Beginn erwähnt, nicht mehr aus dem schweizerischen Bildungssystem wegzudenken. Drittens liegen beispielsweise zur Entwicklung der Schulhygiene, zum Aufkommen der Schulärzte in der

⁵⁸ Auch in Bezug auf Frankreich, das hier nicht weiter thematisiert wird, liegen Monographien vor (Quincy-Lefèbre 1997, Bélanger 2002).

⁵⁹ So lassen sich übrigens auch die unterschiedlichen sprachlichen Bezeichnungen erklären: Die bernische Institution heisst gegenwärtig immer noch «Erziehungsberatungsstelle», obwohl sie ebenfalls Mitglied der *Schulpsychologischen Dienststellen* der Schweiz ist.

⁶⁰ Tinguely untersucht in seiner Arbeit die Zeit nach dem 2. Weltkrieg, wobei er sich auf eine Zusammenfassung Frieda Laubes Werk *Wesen und Aufgaben der Erziehungsberatung* (Laube 1953) beschränkt: «Eine gute Übersicht der anfangs der fünfziger Jahre in der Schweiz vorhandenen Beratungsstellen und deren Aufgaben ermöglicht die von Laube gemachte Erhebung über die Erziehungsberatungsstellen in der Schweiz» (Tinguely 1977, 22).

⁶¹ Selbst in einer neueren Publikation von 2007 wird im historischen Teil der Arbeit nur auf die internationale Entstehungsgeschichte verwiesen. Der Autor konstatiert, die Schulpsychologie sei in den USA entstanden (Milič 2007, 178).

zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wie bereits erwähnt, mehrere Monographien und Beiträge vor, so wie auch Studien zur Entstehung der Berufsberatung vorhanden sind, wie eingangs erläutert wurde. Viertens und letztens liegen, wie eben gezeigt, in Bezug auf andere Länder diverse Arbeiten vor.

3.1 Entwicklungen in Nordamerika; England und Deutschland

International lässt sich zwischen den 1920er und den 1960er Jahren eine «creation and growth of the profession of school psychology» feststellen (Ehly/Northup 2005, 3).⁶² Dies lässt sich exemplarisch an den USA zeigen. Gab es 1920 etwa 200 «amerikanische Schulpsychologen», waren es 1950 gegen 500 (Keller 2013, 297). Die internationale Entwicklung wurde allerdings zweifach verzögert: Einerseits durch den Zweiten Weltkrieg (vgl. Käser 1993, 24; Oakland 2000, 359) und andererseits konnte sich die Psychologie «[a]ls eigenes Studienfach [...] erst im Jahr 1941» etablieren (Roelcke 2008, 138). Weltweit gilt schliesslich 1954 als «Markstein der Entwicklung der Schulpsychologie», da anlässlich einer «UNESCO-Konferenz»⁶³ in Hamburg versucht wurde, «die vorhandenen schulpsychologischen Beratungsstellen aller Länder zu erfassen» und «allgemeine Richtlinien über die Aufgaben und Organisation» der Dienste erarbeitet wurden (Käser 1993, 22).⁶⁴ An der Konferenz kam übrigens auch die Diskussion auf, ob nicht zur «Grundausbildung» von Schulpsychologen ein «Universitätsdiplom für Psychologen» (nebst einer «Lehrbefähigung» und «pädagogischer Erfahrung») notwendig sei (Wall 1956, 148). Insgesamt nahmen 19 Fachpersonen, «Pädagogen, Schulärzte, Psychologen, Psychiater, Sozialarbeiter, Verwaltungsbeamte und ein Justizbeamter», aus 7 europäischen Ländern teil (ebd., 10). Die Konferenz zeigt die Relevanz der Thematik und ist Zeichen dafür, dass die Schulpsychologie spätestens in «der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine stabile Identität» erhielt (Ewert 2001, 1). Dennoch «wurde die Schulpsychologie in den USA» erst ab den 1960iger Jahren «als behördlich anerkanntes Tätigkeitsfeld akzeptiert»

⁶² Zur internationalen Entwicklung und Entstehung schulpsychologischer Dienste vgl. z.B. Wall 1956, 14-25; Aurin 1996, 72f.; Fagan 2004, 420f.; Möley 2007, 17; Keller 2013, 297; Drewes 2016, 13-16.

⁶³ Die *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) wurde 1945 gegründet. Ziel war und ist, «einen Beitrag zum Frieden und zur Sicherheit zu leisten, und zwar durch die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Völkern auf dem Wege der Erziehung, der Wissenschaft und Kultur, um auf diese Weise in der ganzen Welt die Beachtung der Gerechtigkeit, des Gesetzes, der Menschenrechte und der grundlegenden Freiheiten für alle zu sichern, ohne Rücksicht auf Rasse, Geschlecht, Sprache oder Religion» (Verfassung UNESCO 1949).

⁶⁴ Aus der Konferenz resultierte schliesslich ein Bericht, dem eine «Teilnehmerliste» zu entnehmen ist, die u. a. auf die Anwesenheit von Ernst Bösch und Martin Simmen verweist (Wall 1956, 160). Beide hatten praktische Erfahrung als Schulpsychologe, wie später noch ausführlich gezeigt wird.

(ebd.).⁶⁵ Aber nicht nur in den USA, sondern in vielen Ländern, lassen sich «zu unterschiedlichen Zeiten [...] Höhepunkte von Schulpsychologie» feststellen, die sich mit Phasen von Stillstand abwechselten (ebd.).

In der Forschungsliteratur herrscht der Konsens, dass ein enger Zusammenhang zwischen einzelnen Institutionen und deren Gründerpersönlichkeiten besteht. Allerdings herrscht kaum Einigkeit darüber, wer der erste Schulpsychologe war. Der Amerikaner Lightner Witmer (1867–1956)⁶⁶ wird oft als Pionier oder zuweilen gar als der erste Schulpsychologe bezeichnet (vgl. z.B. Ehly/Northup 2005, 2; Milič 2007, 87; Käser 2010, 9). Witmer eröffnete 1896 «the first «psychological clinic» at the University of Pennsylvania» (Fagan 1996, 241). Witmer «turned part of his scientific laboratory into a clinic to diagnose and treat children with [...] problems.» (Ebd.) Seine Klienten waren oft Schulkinder, «referred by teachers, school administrators, and parents, but he also worked with parents and educators.» (Ebd.) Witmer habe ausserdem «psychologists to help educators solve children's learning problems» eingesetzt (Bardon 1977, 184). Aus diesem Grund gilt er als «the founder of both clinical and school psychology.» (Ehly/Northup 2005, 2) Es sei allerdings nie Witmers Intention gewesen, «to limit clinical psychology to school settings or problems.» (Fagan 1996, 241)⁶⁷ Es sei «the establishment of his laboratory clinic [...] better known as the beginning of clinical psychology rather than school psychology.» (Bardon 1977, 184) Witmer wird dementsprechend gegenwärtig eher als «Begründer der Klinischen Psychologie» bezeichnet (Schubert/Rohr/Zwicker-Pelzer 2019, 6). Auch der Engländer Cyril Burt (1883–1971)⁶⁸ wird in der Literatur zuweilen als der erste

⁶⁵ In den USA gab es zwischen 1970 und 1980 infolge gesetzlicher Verordnungen eine zweite, noch grössere Expansion als zwischen 1920 und 1950: Waren 1970 rund 5'000 Schulpsychologinnen und Schulpsychologen tätig, waren es nur zehn Jahre später bereits etwa 22'000 (Ehly/Northup 2005, 3).

⁶⁶ Witmer, in Philadelphia geboren, studierte ab 1884 an der «University of Pennsylvania», 1892 promovierte er bei «Wundt at the University of Leipzig in 1892; it was officially awarded in 1893» (Fagan 2000, o. S.). 1892 trat er der «psychology faculty at the University of Pennsylvania» bei, «where he remained until his retirement in 1937» (ebd.).

⁶⁷ Auch habe Witmer zwar «the applicability of his methods to school children» aufgezeigt, so Fagan, aber «he provided no supply or demand information related to his methods or the practitioners he trained» (Fagan 2004, 420).

⁶⁸ Burt beschrieb in einer Autobiographie seinen Werdegang ausführlich. Es scheint allerdings eine gewisse Vorsicht angebracht in Bezug auf Burts Erinnerungsvermögen, da er selbst einräumte, er hätte sein ganzes Leben lang unter einem «memory like a sieve» gelitten (Burt 1952, 59). Burt besuchte das «Jesus College» in Oxford und kam dort mit Francis Galton (1822–1911) und Karl Pearson (1857–1936) in Kontakt (ebd. 59f.). Burt ging anschliessend nach Würzburg und lernte dort «the new investigation of Meumann, Stern, Wertheimer, Veraguth, and Freud» kennen (ebd., 61). 1908 übernahm er eine Stelle im «Physiological Department at Liverpool», unterrichtete «psychology to medical students and to prospective teachers» und belegte selbst so oft als möglich «medical courses» (ebd., 61f.). 1913 war er als Schulpsychologe tätig, von 1924 bis 1931 war Burt Professor für Pädagogische Psychologie am London Day Training College; 1931 bis 1951 war er Professor für Psychologie am University College London und beendete dafür seine Anstellung als Schulpsychologe. 1946 wurde Burt gar zum Ritter geschlagen. Die Anstellung als Schulpsychologe war für ihn eine entscheidende Etappe auf dem Weg zur «single most invoked and discussed, if not the most influential,

Schulpsychologe bezeichnet. Der London County Council errichtete 1913 «die erste behördliche psychologische Dienststelle» (Wall 1956, 17)⁶⁹ und stellte Burt als Schulpsychologe ein (Drewes 2016, 14; Keller 2013, 297). Dies sei «the first ever appointment of its kind in the UK» gewesen (Sutherland/Sharp 1980, 181). Dementsprechend wurde Burt vom «Chief Education Officer of the London County Council» mit den Worten, er sei der erste «official psychologist» der Welt, und ganz London läge ihm zu Füßen, begrüßt (Burt 1952, 64). Burt war ursprünglich für drei Jahre «on a half-time basis» angestellt worden, die restliche Zeit arbeitete er als «assistant at the new Psychological Laboratory at Cambridge» (ebd., 66). Oft wurde postuliert, dass «[d]ie verschiedenen Beiträge *Burts* zur Entwicklung der schulpsychologischen Dienste in England [...] kaum zu überschätzen» seien (Wall 1956, 18):

«Mit dem von ihm gegründeten psychologischen Dienst schuf er ein Vorbild für die enge Zusammenarbeit mit den Schulen, der Erforschung praktisch-pädagogischer Probleme mit strengen wissenschaftlichen Methoden, die Einzelbehandlung von Kindern und das Zusammenwirken vieler pädagogischer Spezialeinrichtungen unter der Leitung des Psychologen.» (Wall 1956, 19)

Burt wurde angestellt, um «children nominated for admission to schools for the mentally defective» zu untersuchen (Sutherland/Sharp 1980, 181). Zu Beginn testete er angeblich nur jene, «who were known to be behind their classmates, but later he organized a more general programme, designing and standardizing the tests used and investigating the distribution of learning difficulties in children.» (Mazumdar 2012, o.S.) Die Wahl Burts – auf die Stelle hatten sich 37 weitere Bewerber gemeldet – zeigt zum einen auf, dass die Behörde in Burt eher «einen Mediziner oder Naturwissenschaftler» sah, denn «ein Lehrer oder Pädagoge dagegen sei nicht oder kaum in der Lage, z.B. den mentalen Zustand der Kinder diagnostizieren zu können.» (Depaepe 1993, 363) Für Burt habe auch der Umstand gesprochen, dass er «ein Vollblutpsychologe» war, der «bewiesen habe, auch in den <harten> Wissenschaften wie Physiologie – BURT [sic] arbeitete in Liverpool bei dem herausragenden Physiologen SHERINGTON [sic] [...] seinen Mann stehen zu können»

figure in the modern british psychology» (Sutherland/Sharp 1980, 181). Burt wurde fünf Jahre nach seinem Tod vorgeworfen, er habe Zwillingsstudien gefälscht, indem er IQ-Korrelationen manipulierte (vgl. z.B. Grünwald 1980, 109; Mackintosh 1995; Lenz 2012, 247–257; Kohler 2009, 54). Dennoch gilt er auch gegenwärtig als «possibly the most influential psychologist of his time» in England (Routh 2005, 608).

⁶⁹ Der London County Council war für England «the pace-maker, the trend-setter for local education authorities in particular» (Sutherland/Sharp 1980, 181).

(ebd., 364). Zum anderen ist die Wahl Burts bezeichnend für «the emergence of psychologist as a distinct professional group.» (Sutherland/Sharp 1980, 181)

Auch der Amerikaner Arnold Gesell (1880–1961) wird immer wieder als der erste Schulpsychologe betitelt (Fagan 1987, 103; Ewert 2001, 1).⁷⁰ Gesell war 1915 die erste Person in Amerika «with the official title of a School Psychologist.» (Ehly/Northup 2005, 3) Gesells Hauptaufgabe war «to test children for possible special class placement» (Ehly/Northup 2005, 3). Gesell «popularized the practice of developmental testing» (Thelen/Adolph 1992, 368), denn er reiste «from one rural school to another», um «handicapped students» zu ermitteln (ebd.) Andere Autoren dagegen widersprechen der Meinung, Gesell sei der erste Schulpsychologe gewesen: der Titel «was a fortuitous one, cited today as an indication of its early beginnings but its use by Dr. Gesell a medical doctor, has no special significance for the specialty» (Bardon 1977, 184). So erwiesen sich «historic landmark», die «the early beginnings of school psychology» aufzeigten, oft nur «in name» als Meilensteine (ebd.). So habe sich auch Gesell nicht wirklich als «a school psychologist in the same meaning of the title as currently used» verstanden (ebd.).

Einigkeit herrscht in der Literatur dagegen darüber, dass der Deutsche William Stern (1871–1938)⁷¹ als Schöpfer «der Berufsbezeichnung *Schulpsychologe*» gilt (Käser 1993, 22). Eine «translation of William Stern’s work introduced the term «school psychologist» in the United States and described the need for services.» (Fagan 2004, 420)⁷² Stern forderte

⁷⁰ Gesell arbeitete zuerst als Lehrer, erhielt «psychological training at Clark University under the tutelage of G. Stanley Hall.» (Thelen/Adolph 1992, 369) 1906 promovierte er über Eifersucht bei Tieren und Menschen, 1911 war er «appointed assistant professor of education at Yale» und begann seine «medical studies» (ebd.). 1915 erhielt er seinen «medical degree from Yale and was promoted to professor of child hygiene in the graduate school.» (Ebd.) Berühmtheit als Entwicklungspsychologe und Arzt erlangte Gesell zum einen, weil er der Begründer der «Clinic of Child Development at Yale» war, und von 1911 bis zu seiner Pensionierung 1948 als deren Direktor amtierte (Miles 1964, 55). Zum anderen aufgrund seiner «scales of normative development that were widely utilized by clinicians working in medical and educational fields during the interwar period.» (Herman 2001, 688). Gesell pflegte «intensiven Austausch mit dem Psychologen Lewis M. Terman und etwas später auch mit Henry H. Goddard, den zwei Wegbereitern des Intelligenztestens in den USA» (Obmer 2020, 122). Mittlerweile gilt Gesell als Kritiker von Intelligenztest, allerdings sei er «bis Ende des Ersten Weltkriegs kein Kritiker, sondern ein aktiver Anhänger des Intelligenztestens» gewesen (ebd.). Gesell steht immer noch «as a giant in the field of developmental psychology» (Thelen/Adolph 1992, 368).

⁷¹ Stern studierte Philologie, Philosophie und Psychologie (Heinemann 2016, 52). Er hatte sich von der experimentellen Psychologie zur Kinderpsychologie gewandt, und damit «einen Perspektivenwechsel» vollzogen (ebd.) Stern leitete ab 1916 das Institut für Jugendkunde in Hamburg, «nachdem er als Jude im Kaiserreich lange Jahre keine ordentliche Professur erhalten hatte. Das Hamburger Psychologische Institut [...] entwickelte sich unter seiner Leitung zu einer der bedeutendsten Forschungseinrichtungen der Jugendkunde der Weimarer Republik» (ebd.). Stern, der die Entwicklung der «Psychologie in Deutschland im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts maßgeblich prägte, galt als einer der prominentesten Vertreter der Kinder und Jugendforschung seiner Zeit.» (Ebd.) Sterns Ziel war es, «die Erkenntnisse der als angewandte Wissenschaft begriffenen Psychologie für unterschiedliche Bereiche nutzbar zu machen» (ebd.).

⁷² Fagan korrigierte allerdings diese Aussage: Er sei sich aufgrund von Literaturrecherchen sicher gewesen, dass der Begriff Schulpsychologie in der englischsprachigen Literatur erstmal in der Übersetzung Sterns Arbeit auftauchte, was sich als falsch herausstellte, da Hugo Münsterberg bereits 1898 in einem Artikel die

erstmal in einem Artikel von 1910 die Anstellung von Schulpsychologen und zwar im Kontext einer Abhandlung über sogenannte «Übernormale» (Stern 1910). Das seien Individuen, die über «bedeutende[] Talente[], geniale[] Anlagen und große[] Intelligenz[]» verfügten und gefördert werden müssten (Stern 1910, 69). Stern war der Meinung, dass sich

«die Institution der Schulärzte durchgesetzt [habe], die erst von den Pädagogen als Eindringlinge aufs [H]eftigste bekämpft wurden. Ganz ähnlich wird es mit den Schulpsychologen gehen; sie werden kommen, weil sie notwendig sind. Ein ständiger schulpsychologischer Prüfungs- und Überwachungsdienst [...] wird sich bald als Bedürfnis erweisen und zur Anstellung besonderer Persönlichkeiten, sowie zur Errichtung städtischer Prüfungsstationen führen.» (Ebd., 166)

Stern wiederholte die Forderung anlässlich eines Vortrages «[a]uf dem ersten deutschen Kongress für Jugendbildung und Jugendkunst in Dresden» (Sickinger 1922, 42). Allerdings stiess er damit auf «starken Widerspruch, ja manchen erschien sie geradezu als Utopie» (ebd.). Besonders Lehrpersonen wehrten sich dagegen. Sterns Forderungen «zur Einrichtung von Stellen für Schulpsychologen und zur Schaffung entsprechender Institutionen [blieben daher] ohne nachhaltige Auswirkung.» (Ewert 2001, 2)⁷³ Zwar seien Sterns Forderungen «im Zusammenhang mit der zwischen 1890 und 1915 zu beobachtenden starken Zuwendung zu Fragen der Kindes- und Jugendpsychologie» auf Interesse gestossen, dennoch seien die «jugendpsychologischen und pädagogischen Aktivitäten [...] vorerst auf Universitätsinstitute und Akademien beschränkt» gewesen (ebd.).⁷⁴ So gab es in Deutschland nur «[e]in schulpsychologisches Amt» wie von Stern beschrieben, und zwar «bis 1945 [...]

Bezeichnung «school psychologist» verwendet habe (Fagan 2005, 432): Allerdings habe Münsterberg weder im Artikel noch «in other Munsterberg chapters on applied psychology» den Begriff erneut erwähnt (Fagan 2005, 435).

⁷³ 1930 hatte sich daher immer noch nicht viel geändert. So schrieb Stern: «Der Begriff [Schulpsychologe] wurde erstmalig [1910] von dem Referenten formuliert; die Forderung ist bis heute noch sehr umstritten; doch liegen an verschiedenen Stellen schon Ansätze zu ihrer Verwirklichung vor» (Stern 1930, 380).

⁷⁴ Stern selbst bot erst zehn Jahre später am Psychologischen Seminar der Universität Hamburg «im Wintersemester 1921/1922» einen «Lehrgang über pädagogische Psychologie für auswärtige Lehrer aller Schulgattungen» an (Anonym 1921a, 269). Themen waren die Psychologie der Kindheit und Jugend «mit besonderer Berücksichtigung der schulpsychologischen Probleme» (ebd.). Das waren «Schülerbeobachtung, Begabungsdiagnose, Schülersauslese und Feststellung der Berufseignung.» (Ebd.) Angesprochen wurden Lehrer, die «beabsichtigen, in ihren Städten die angedeuteten schulpsychologischen Aufgaben und die psychologische Schulung der Lehrerschaft durch Vorträge und Arbeitsgemeinschaften zu fördern.» (Ebd.) Stern habe damit «das wohl erste schulpsychologische Ausbildungskonzept in Deutschland» präsentiert (Bühning 1996, 146). 16 Personen nahmen am ersten Lehrgang teil, wobei sich die Teilnehmendenzahl bei der zweiten Durchführung 1925 verdoppelt hatte, da auch Lehrpersonen aus dem Ausland teilnahmen (ebd.). Diese Lehrerschulungen waren für Stern «eine wichtige Möglichkeit, schulpsychologische Kenntnisse zu verbreiten» (Heinemann 2016, 334f.).

in Mannheim» (Heinemann 2016, 336).⁷⁵1922 wurde Ernst Lämmermann (1891–?)⁷⁶ in Mannheim «zum ersten Schulpsychologen Deutschlands» ernannt (Stock 2017, 265) und gilt gemeinhin als der erste Schulpsychologe Deutschlands.⁷⁷ Aurin beispielsweise bezeichnet es als «unbestritten[e] [...] Tatsache, daß der erste Psychologe, der im Schulbereich tätig wurde, 1922 Dr. Hans Lämmermann war.» (Aurin 1996, 74) Der Mannheimer Stadtschulrat Anton Sickinger, der in dieser Arbeit bereits im zweiten Kapitel vorgestellt wurde, berief Lämmermann ins Amt. Sickinger meinte, es sei «kein Zufall, daß gerade die Stadt Mannheim mit der Einführung des Schulpsychologen, und zwar in der Form des Schulpsychologischen Beraters im Hauptamt vorangegangen ist.» (Sickinger 1922, 41f.) Denn er selber begann 1901 das Schulsystem, das vorher nach Jahrgangsklassen organisiert war, auszudifferenzieren (Noll 1985, 2–6).⁷⁸ Sickinger etablierte ein Schulsystem, bestehend aus

«1. Hauptklassen für die regelmäßig versetzbaren Schüler. 2. Förderklassen für unregelmäßig fortschreitende, schwachnormale Schüler. 3. Hilfsklassen für abnorm schwache Schüler. 4. Sprachklassen (5. bis 8. Schuljahr) für besser befähigte Schüler. 5. Übergangsklassen nach den höheren Lehranstalten (7. und 8. Schuljahr) für bestbefähigte Schüler (2. bis 8. Schuljahr) und Schulkindergärten für schulpflichtige, aber noch nicht unterrichtsreife Kinder.» (Sickinger 1922, 43)

Nötig wurde zum einen, «die psychologische Wissenschaft [...] der Begabungsdiagnose dienstbar zu machen.» (Ebd.) 1918 wurde daher in Mannheim «die Willhelm-Wundt-Professur für Philosophie, Psychologie und Pädagogik errichtet, und mit ihr ein Institut für Psychologie und Pädagogik verbunden», sodass die «Lehrerschaft [...] eine weitreichende Möglichkeit zur Fortbildung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik und der pädagogischen Psychologie» erhielt (ebd., 43). Allerdings waren «nicht alle Lehrenden in dem wünschenswertem Maße psychologisch interessiert» und die Aufgaben zu gross, so

⁷⁵ Ausser in Mannheim waren im «Zeitraum von 1920 bis 1934 [...] keine weiteren schulischen Tätigkeitsansätze ausgebildeter Psychologen bekannt» (Aurin 1996, 77).

⁷⁶ Lämmermann war zuerst Lehrer an einer Mannheimer Volksschule, studierte Psychologie und Geologie in Hamburg, Jena und Heidelberg. Ab 1922 war er als Schulpsychologe tätig und «1931 promovierte er in Jena bei Wilhelm Peters [...] mit der Arbeit *Typologie und Ätiologie der Schulbegabung*.» (Stock 2017, 265) Nach seiner Tätigkeit als Schulpsychologe, die bis Ostern 1934 dauerte, war Lämmermann bis 1946 als Volksschullehrer tätig (vgl. ebd.). Lämmermann trat im Juli 1938 der NSDAP bei und wirkte von «1940 bis 1942 als Heerespsychologe in Wiesbaden. Nach 1946 verliert sich seine Spur» (ebd.).

⁷⁷ Keller datierte 1997 den Beginn der Schulpsychologie auf 1922 mit der Tätigkeit Ernst Lämmermann in Mannheim. Anders argumentiert er in der Publikation von 2013: Schulpsychologie sei 1913 mit dem Amtsantritt von Cyril Burt entstanden (Keller 2013, 297).

⁷⁸ Die «Mannheimer Volksschule» zählte «im Schuljahr Ostern 1923 bis Ostern 1924 30.258 Schüler [...] und 860 Lehrer und Lehrerinnen» (Sickinger 1922, 42).

dass zum anderen «die Schulleitung die Einstellung eines besonderen Schulpsychologen im Hauptamte» beantragte (ebd., 44). Widerstand gegen diese Einführung erwuchs «hauptsächlich aus Kreisen der Lehrerschaft.» (Ebd.) So schrieb Lämmermann 1929 in seiner Publikation *Von der Tätigkeit des Schulpsychologen*:

«die Lehrer witterten in dem Schulpsychologen einen neuen Vorgesetzten, sie fürchteten außerdem, daß von einer derartigen Einrichtung allerlei Störungen der Unterrichtsarbeit ausgehen könnten. Vor allem aber wurde die Ansicht vertreten, daß jeder Lehrer sein eigener Schulpsychologe sein müsse, daß das Psychologische ein so wesentlicher Bestandteil der Lehrarbeit sei, daß es sich nicht davon abtrennen und besonders erledigen lasse. Für die praktischen psychologischen Aufgaben aber, die wirklich über den Rahmen der eigenen Schulklasse hinausgehen, gebe es unter der Lehrerschaft Leute genug, die über die notwendige psychologische Durchbildung verfügten, um in der Lage zu sein, diese Aufgaben zu besorgen. Es sei also unnötig, den Lehrern einen Schulpsychologen aufzunötigen.» (Lämmermann 1929, 5)

In Mannheim wurde das Problem gelöst, indem der «Inhaber des Amtes [...] ein Lehrer» und «kein Vorgesetzter [wurde], sondern ein Glied des Lehrerkollegiums» blieb (ebd.). Die Folge war, dass sich «[d]ie neue Einrichtung [...] von vornherein weitgehende[n] Vertrauens» erfreute (Sickinger 1922, 45).

«Insbesondere fügten sich die Eltern ohne Widerspruch den Entscheidungen, die bei Zerwürfnissen zwischen Schule und Elternhaus in Sachen der Zeugnis- und Versetzungsfrage durch die Schulleitung auf Grund des Gutachtens des psychologischen Sachverständigen gefällt wurden. Den Organen der Schule aber trat die Nützlichkeit des schulpsychologischen Ratgebers als Schiedsrichter und Friedensrichter unverkennbar vor Augen. Diese konfliktbannende Wirkung der neuen Einrichtung rechtfertigt allein schon den gemachten Aufwand.» (Ebd.)

Der Schulpsychologe Lämmermann, ein «psychologisch geschulte[r] praktische[r] Schulmann» (ebd., 45), der gänzlich von der «Unterrichterteilung» befreit war (ebd., 44) hatte «[d]ie Durchführung von Intelligenz- und Begabungsprüfungen, an Schülern, der Haupt-, Förder-, Hilfs- Sprach- und Übergangsklassen» zur Hauptaufgabe (Lämmermann 1929, 5). Dazu entwickelte Lämmermann das sogenannte «Mannheimer kombinierte Verfahren der Begabtenauslese» [...], das sich aus dem Lehrerurteil, der Schulleistungsprüfung und einer psychologischen Prüfung zusammensetzte.» (Haufe 1965, 706) Damit wurde den Lehrern auch eine Last abgenommen: Die Entscheidung, «durch die ein Schüler etwa in die «Förderklasse» gewiesen» wird, sei «mit aller Sorgfalt» zu treffen

und der «Lehrer [werde] es gewiß mit Freude begrüßen, wenn er die Möglichkeit besitzt, sein schwer wiegendes Urteil außer auf die pflichtmäßige Beobachtung auch auf ein psychologisches Gutachten über die Begabung des betreffenden Schülers zu gründen. Zu einem solchen wird der Schulpsychologe sich stets bereit halten müssen.» (Hylla 1916, 245) Trotz aller Anerkennung, die das Mannheimer System erfuhr, war der Schulpsychologie keine dauerhafte Entfaltung beschieden. «Mit der nationalsozialistischen «Machtergreifung» ging das Mannheimer Schulsystem sang und klanglos unter.» (Noll 1985, 37) Das «differenzierte Mannheimersystem [wurde] aufgehoben [und] die Tätigkeit des Schulpsychologen ständig weiter eingeengt, bis sie in den Kriegsjahren völlig zum Erliegen kam.» (Haufe 1965, 706) Erst ab 1945 «fand die Schulpsychologie in Deutschland eine wesentlich schnellere Verbreitung.» (Ingenkamp 1966, 8)

3.2 *Institut Jean-Jacques Rousseau* in Genf

In der Schweiz ist die Entwicklung Schulpsychologischer Dienste ebenfalls eng an Personen gebunden. Als Vorreiter gilt in der Forschung Edouard Claparède (1873–1940)⁷⁹ (vgl. Wall 1956, 22f.; Käser 1993, 33; Inäbnit/Rom 2008, 122). Claparède hat einerseits den Begriff der Schulpsychologie in der Schweiz eingeführt (vgl. Käser, 1993) und andererseits hat das 1912 von Claparède mitbegründete *Institut des Sciences de l'éducation*, besser bekannt unter der Bezeichnung *Institut Jean-Jacques Rousseau* viel zur Entwicklung der experimentellen Pädagogik und Kinderforschung beigetragen (vgl. Bovet 1932; Wall 1956; Hofstetter/Ratcliff/Schneuwly 2012).⁸⁰ Das *Institut Jean-Jacques Rousseau* wurde «als experimentelles Labor konzipiert, das ausdrücklich darauf abzielte, das gesamte Schulsystem in Genf, der Schweiz, und warum nicht auch auf internationaler Ebene zu

⁷⁹ «Claparède studierte in Genf Psychologie und Medizin», absolvierte einen «Aufenthalt bei Wundt in Leipzig» und promovierte 1887 in Medizin (Criblez 2013, 14). Von 1901 bis 1904 war er «Mitarbeiter am Laboratoire de psychologie expérimentale in Genf unter der Leitung seines Cousins Théodore Flournoy» und von 1904 bis 1940 dessen Leiter (ebd.). Claparède war von 1908 bis 1915 «ausserordentlicher, 1915 bis 1940 ordentlicher Professor für experimentelle Psychologie an der Universität Genf» (ebd.) Seine Werke wurden in zahlreiche Sprachen übersetzt, und sein «Euvre stärkte [...] die Rolle der Psychologen als Experten für geistige Entwicklung, mentale Tests oder Berufsberatung» (Vidal 2009, o. S.). Claparède galt «[i]nnerhalb der experimentellen Pädagogik» als «die tragende Persönlichkeit in der Schweiz» (Depaepe 1993, 104).

⁸⁰ Das *Institut Jean-Jacques Rousseau* erlangte über «die Grenzen der Schweiz hinaus» Berühmtheit und wurde als «Zentrum für die Erforschung des Kindes und seiner Lernprozesse» sowie für das «in der Schweiz einzigartige[] Bestreben[], eine akademisierte Lehrerbildung anzubieten» weltweit bekannt (Grunder 2020, 17) Mitbegründen lässt sich dies auch mit der publizistischen Tätigkeit der Akteure und Akteurinnen, die «sehr aktiv waren» und nebst den publizierten Büchern und Artikeln zahlreiche Zeitschriften gründeten (Hofstetter/Schneuwly 2010, 241). Das Institut war «Drehscheibe der Schulreform in der Romandie (Grunder 2020, 22). Bis heute ist das *Institut Jean-Jacques Rousseau* Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten und Jubiläumspublikationen (vgl. z.B. Ruchat 2002; Hofstetter 2007; Kohler 2009; Hofstetter 2010; Hofstetter/Schneuwly 2010; Lussi Borer 2011; Criblez 2013; Grunder 2020).

verbessern» (Hofstetter/Mole 2019, 283). Claparède wollte, nebst einer besseren Ausbildung der Erzieher, eine Wissenschaft vom Kind etablieren und das pädagogische Gebäude auf einer neuen Grundlage, auf der «connaissance de l'enfant et de ses droits» aufbauen (Hofstetter 2007, 114). Er plädierte für eine «formation plus scientifique, pédologique et psychologique des éducateurs afin d'impulser des reformes qui prennent compte les besoins de l'enfant qui doit désormais – en une «révolution copernicienne» – devenir le «centre du système éducatif» (ebd., 114f). Kinder wurden mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden beobachtet, vermessen und getestet. Die Hauptakteurinnen und -akteure des Instituts, wie Pierre Bovet, Claparède, Alice Descoedres, Adolphe Ferrière oder Jean Piaget, führten wissenschaftliche Untersuchungen und Kurse für Studierende durch, arbeiteten aber auch mit Praktikerinnen und Praktikern zusammen (vgl. Hofstetter 2007, 124) In diesen Kontexten wurden zehntausende von Daten gesammelt und ausgewertet, wobei die daraus resultierenden Bücher und Artikel in andere Sprachen übersetzt wurden und auf der ganzen Welt zirkulierten (Hofstetter/Schneuwly 2010, 235f.). Die Forschung wurde in eigens gegründeten Instituten, den «Laboratorien» betrieben. Dazu gehörten:

«*Maison des petits*, eine Art Kindergarten, *Écoles des grands*, eine reformpädagogische Schule für Kinder bis 12 Jahre; die *Consultation médico-pédagogique*, eine medizinisch-pädagogische Beratungsstelle, das *Bureau d'orientation professionnelle*, ein Dienst für Berufsberatung und -orientierung; hinzu kamen Hilfsklassen und Klassen für «abnormale Kinder» (Hofstetter/Schneuwly 2010, 240).

Gerade die «consultations pratiques», die beispielsweise im Rahmen von Beratungsstellen angeboten wurden, führten zu einer beträchtlichen Zunahme der Studierenden, deren «provenance géographique s'élargit encore.» (Hofstetter 2007, 124)⁸¹ Die «Consultation médico-pédagogique» beispielsweise bot ab Mai 1913 einmal wöchentlich Sprechstunden an (Bovet 1932, 84). Es wurde «einerseits eine kostenlose Untersuchung sogenannt problematischer Kinder [angeboten], andererseits [diente sie] der Ausbildung der Studierenden» (Lussi Borer 2011, 278f.), die die Untersuchungen beobachten konnten. Die Stelle verfolgte einen interdisziplinären Ansatz, wobei mit Hilfe physiologischer, neurologischer und psychiatrischer Medizin die Klientinnen und Klienten untersucht wurden. Dementsprechend hatten die Ärzte, die diese Untersuchungen durchführten, «des spécialisations multiples: de la gynécologie à la psychiatrie en passant par la neuropathologie

⁸¹ Dies änderte sich allerdings in Zeiten des Zweiten Weltkrieges, wie im nächsten Kapitel gezeigt wird.

et la médecine légale.» (Ruchat 2009, 5) Ausserdem ging es darum, den Studierenden «la variété des cas auxquels un maître peut avoir à faire» zu zeigen (Ruchat 2009, 5). Aufgesucht wurden die Sprechstunden wegen Fällen «d'arriération psychologique d'une part, troubles du caractère, ou de la conduite, d'autre part.» (Bovet 1932, 85) Aber auch wegen «[m]ensonge, vol, «mauvaises habitudes»» oder «fugues» (ebd.). Eingesetzt wurden «[d]es tests mentaux, et parmi les tests de caractère ceux de Rorschach» (ebd.). Weiter wurden zahlreiche «appareils» eingesetzt, mit dem Ziel, das Kind zu vermessen, «pour le comprendre et l'expliquer» (ebd.).⁸² 1929 wurden die «medizinisch-pädagogische Beratung und das Büro für Berufsberatung [...] verstaatlicht und unabhängig vom Institut» betrieben (Hofstetter/Schneuwly 2010, 249). Dies geschah im Rahmen der institutionellen Anbindung des *Institut Jean-Jacques Rousseau* an die Universität Genf: 1929 wurde das Institut, das von 1912 bis 1929 als «private Organisation ohne offizielle Anbindung an die Universität» fungierte, «an die Universität Genf angeschlossen und übernahm zudem noch eine wichtige Rolle in der Lehrerausbildung», da es dadurch auch «einen direkten Bezug zum Erziehungsdepartement» erhielt (Hofstetter/Schneuwly 2010, 236). Mit dem Erlangen des «universitären Status» wurde das Institut «zum idealen Feld für die Entwicklungspsychologie und Intelligenzpsychologie, auf dem unzählige einzigartige experimentelle und empirische Untersuchungen ausgeführt wurden, allerdings um den Preis des Verschwindens von Erziehung und vom Kind.» (Ebd., 253.) Hofstetter und Schneuwly begründen dies mit dem Umstand, dass «reformpädagogische Propaganda» aufhörte und eine «neue wissenschaftlich gebildete» Generation die Führung übernahm (ebd.). Referenzautor war fortan nicht mehr «ROUSSEAU» sondern vielmehr «PIAGET» (ebd.), der seit 1921 als «chef de travaux» fungierte (vgl. Hofstetter 2007, 124). Eine weitere wichtige Änderung erfolgte 1937, da ein «diplôme de psychologie appliquée» erworben werden konnte, was wiederum «un nouveau public» anzog, insbesondere Frauen (Hofstetter 2007, 129). Studierende wurden fortan primär auf «nouvelles professions de psychologue, essentiellement orientateur et psychologue scolaire» vorbereitet (ebd., 129f.). Es ist kein Zufall, dass die erste Schulpsychologin des Kantons St. Gallen, Bärbel Inhelder und deren Nachfolger Ernst Eduard Bösch – beide gebürtige St. Galler, in Genf studierten und anschliessend direkt nach dem Studium eine Stelle erhielten. Inhelder schreibt in ihrer Autobiographie, Genf sei der einzige Ort gewesen, «where one could follow a complete

⁸² Dazu gehörten Geräte wie das Ästhesiometer, das Empfindungen mass, oder Ergographen, die die Muskelarbeit aufzeichneten (Ruchat 2009, 5).

course in psychology, combined with either philosophy or biology.» (Inhelder 1989, 210f.)⁸³ Genfs Einfluss war so gross, dass einige Autoren wie Wall annehmen, dass aufgrund «Claparèdes Anregungen» die erste Erziehungsberatungsstelle in Bern gegründet wurde (Wall 1956, 22). Die Annahme wird allerdings nicht weiter begründet und Heggs Tochter beteuerte 20 Jahre später, es hätte keine Vorbilder gegeben:

«Die Idee der Erziehungsberatung als ein Dienst im Felde prophylaktischer Massnahmen war 1920 nicht nur für Bern, sondern für die ganze Schweiz etwas völlig Neues. Sie hatte keine Vorbilder und musste sich daher während Jahren bewähren und allmählich ins Volksbewusstsein eindringen, bevor sie einigermaßen etabliert war. Ihre Entwicklung verlief mühsam und harzig und blieb während Jahrzehnten an ihren Begründer, Hans Hegg, gebunden, der sich das Unternehmen zur Lebensaufgabe gemacht hatte» (Hegg 1977, 37f.).

Worin aber Konsens herrscht, ist, dass der bernische Dienst zuweilen als «la plus ancienne des consultations scolaires [...] intégrée dans le cadre de l'école» (Boesch 1946, 24) gilt. Diese Meinung wird auch in Catteralls Überblickswerk vertreten: «One of the first Educational Guidance Offices in Europe was created in 1920 in Berne, Switzerland» (von Felten/Uebelmann 1977, 82).⁸⁴

3.3 Anfänge schulpsychologischer Institutionen in der deutschsprachigen Schweiz (Bern, Basel und St. Gallen)

1920 wurde «dem Schularztamte eine Beratungsstelle für Erziehungsfragen, geleitet durch Herrn Dr. Hegg, angegliedert».⁸⁵ Diese «consultation pédagogique» war Teil des schulärztlichen Dienstes, der aus einem «médecin-chef, deux médecins assistants, du personnel administratif, une infirmière, une auxiliaire ainsi que des collaborateurs médecins privés» bestand (Boesch 1946, 24). Der Psychologe Hans Hegg (1893–1967)⁸⁶, der die neu

⁸³ Inhelder schreibt auch, dass Genf international sehr gut vernetzt war und Claparède «close relations with all the great psychologists of his time» unterhielt (Inhelder 1989, 211).

⁸⁴ Die Autorin und der Autor, die im Rahmen der Publikation wie eingangs erwähnt, eigentlich auch die historische Entwicklung skizzieren sollten, waren der Meinung, da es in der Schweiz so viele Bezeichnungen für «Psychologists working with children» gäbe, sei es «extremely difficult, to describe their activity in a summary article» (von Felten/Uebelmann 1977, 82). Dementsprechend wird auch kaum auf die historische Entwicklung eingegangen (ebd.).

⁸⁵ Verwaltungsbericht 1920, 50. Mehr über die bernische Stelle und Heggs Tätigkeit wird im fünften Kapitel erläutert.

⁸⁶ Hegg studierte in Bern Psychologie und promovierte 1919 bei Paul Häberlin (1878–1960) mit seiner Dissertation *Das Verhältnis der phänomenologischen Lehre von Edmund Husserl zur empirischen Psychologie* (Hegg 1920b). Danach «absolvierte er ein Praktikum auf dem Jugendfürsorgeamt der Stadt Zürich und nahm als Hörer an der psychiatrischen Klinik bei Bleuler und an der psychiatrischen Poliklinik bei Prof. H.W. Maier teil. Auf Zürich folgte ein Studienaufenthalt in Wien.» (Schaffner-Hänny 1997, 82) Hegg war bis zu seiner Pensionierung 1951 als Erziehungsberater tätig.

gegründete Stelle zusammen mit dem Schularzt Paul Lauener (1887–1983)⁸⁷ leitete, war der erste vollamtliche Erziehungsberater der Schweiz. Obwohl die Stelle erst ab 1930 «Erziehungsberatungsstelle» hiess, wurde Hans Hegg gleich von Beginn an als «Erziehungsberater» bezeichnet (vgl. Verwaltungsbericht 1922, 49). Hegg war der Meinung, dass «eine der wichtigsten Voraussetzungen einer methodisch richtig gestalteten Erziehung die Kenntnis der Grundtatsachen des kindlichen Seelenlebens betrachtet wird und immer deutlicher das Verlangen durchbricht, die Psychologie für die erzieherische Praxis dienstbar zu machen.» (Hegg 1920b, 35) Hinzu kam, dass viele Kinder, «die den bernischen Schularzt in seiner Praxis aufsuchten, in keiner Weise medizinisch zu behandeln [waren], sondern im eigentlichen Sinne des Wortes einer rein *erzieherischen Fürsorge*» bedurften (ebd., 36). Der Schularzt habe jedoch «im Drange seiner hygienischen Aufgaben nicht auch noch die Zeit [...] seine volle Aufmerksamkeit derartigen Fällen zuzuwenden», daher sei «dem bernischen Schularztamt versuchsweise eine psychologisch-pädagogische Beratungsstelle angegliedert worden.» (Ebd.) So war die wichtigste Aufgabe der Berner Beratungsstelle, «die Schule und das Elternhaus in ihren erzieherischen Bemühungen zu unterstützen» (ebd.). Weiter habe sie «auch über die Zuteilung zu [...] Spezialklassen nach psychologischen Gesichtspunkten zu entscheiden, [und] in Versorgungsfällen durch Klärung des psychologischen Sachverhaltes die Behörden in der richtigen Unterbringung der Kinder zu unterstützen» (ebd.). Die folgende, exemplarisch für das Jahr 1922 erstellte Auswertung gibt einen Überblick über die Tätigkeiten der Berner Beratungsstelle:

⁸⁷ Zum schulärztlichen Dienst in der Stadt Bern vgl. Hofmann 2008.

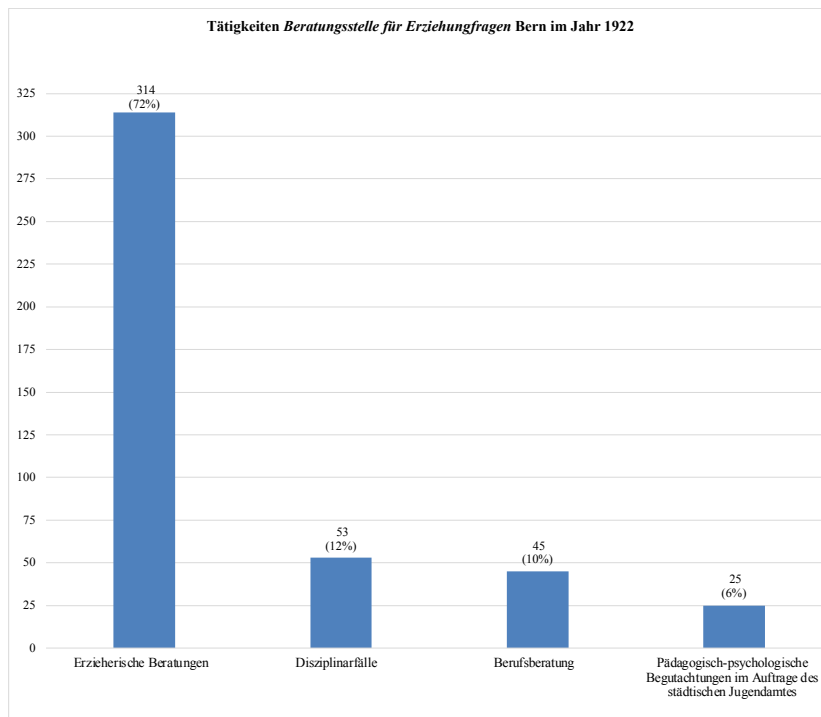


Abbildung I: Tätigkeiten der Beratungsstelle für Erziehungsfragen Bern 1922⁸⁸

Hegg habe damit einen Dienst geschaffen, der «tous les caractères incombant à un service psychologique scolaire» (Boesch 1946, 24). Dies sei:

«1. Activité d’instruction, de propagande et de Prophylaxie. 2. Sélection des élèves pour les classes diverses, contrôle des élèves montrant des difficultés. 3. Contrôle des institutions d’éducation curatives et d’observation 4. Traitement psychothérapie des enfants difficiles 5. Action sur les circonstances sociales de ces enfants. 6 Collaboration médicale étroite tout en maintenant la liberté du psychologue.» (Ebd., 25)

Sophie Freudenberg (1896–1963), die 1928 ihre Dissertation *Erziehungs- und heilpädagogische Beratungsstellen* publizierte, lobte im Kapitel «Erziehungsberatungsstellen im Ausland» die bernische Stelle. Sie hob hervor, dass diese nicht nur kranke Kinder im Blick hatte, sondern «zu einer Beratungsstelle auch für die gesunden Kinder» werden wollte (Freudenberg 1928, 48).⁸⁹ Forschungen zur bernischen

⁸⁸ Verwaltungsbericht der Schuldirektion der Stadt Bern für das Jahr 1922, 118. Die Verwaltungsberichte für 1921 wurden nicht archiviert. 1923 wurde Hegg dann «von 519 Fällen in 1284 Konsultationen beansprucht.» (Verwaltungsbericht der Schuldirektion der Stadt Bern für das Jahr 1923, 6): An erster Stelle standen «Beratungen der Eltern, die den Schwierigkeiten in der Erziehung ihrer Kinder nicht mehr gewachsen waren», zweitens «Berufsberatungen, die Intelligenzprüfungen, die hauptsächlich auf Ersuchen der Lehrerschaft gemacht wurden, und ferner die Begutachtungen für das städtische Jugendamt» (ebd.).

⁸⁹ Freudenberg erwähnt nebst dem bekannten «Prof. Hanselmann» und dessen «heilpädagogischem Seminar», dass sich in «Bern, Basel und Genf die organisierte Erziehungsberatung ihren Platz erobert» habe (Freudenberg 1928, 47). Freudenberg bezieht sich auf die 1924 von Heinrich Hanselmann (1885–1960) geleitete Erziehungsberatungsstelle, die von der *Zürcher Frauenzentrale* und der *Pro Juventue* gegründet wurde

Stelle liegen, wohl auch aufgrund der prekären Quellenlage, kaum vor.⁹⁰ Ausnahme bildet die Publikation Suzanne Heggs, die wie bereits erwähnt, Heggs Tochter war. 1977 wird in der Zeitschrift der *Jugendpsychologe* ein längerer Beitrag über die Entstehung und Entwicklung der bernischen Erziehungsberatung publiziert (Hegg 1977, 37–113). Weiter liegt ein Werk zur Geschichte der bernischen Erziehungsberatungsstelle vor, das infolge fehlender Quellen auf noch lebende Akteurinnen und Akteure zurückgreift, um in einer anekdotischen Weise über die Geschichte zu berichten (Aebi/von Steiger 2016).⁹¹ In einem wissenschaftlichen Diskurs fehlen einschlägige Untersuchungen. Die bernische Institution wird lediglich in anderen Kontexten, wie der Entwicklung des schulärztlichen Dienstes nur beiläufig erwähnt (vgl.z.B. Hofmann 2008, 18, 35). Die drei Aufgaben «Erzieherische Beratung, Berufsberatung und Begutachtungen für Behörden» entsprachen den damaligen Vorstellungen, wie ein Schulpsychologischer Dienst oder eine Erziehungsberatungsstelle zu funktionieren hatte. Diesen Ansprüchen genügte auch «[I]e service psychologique de Bâle», der 1929 eröffnet wurde und ähnlich organisiert war wie die Stelle in Bern (vgl. Boesch 1946, 25). Gegründet wurde diese, weil sich der Schularzt vorgängig einen «Pädagogen» zwecks Mitarbeit wünschte und «der *Berufsberater* einen *Psychotechniker*, dem er die Eignungsprüfungen anvertrauen» konnte (Probst 1949, 196). Auch Gesellschaften wie «[d]ie *Pestalozzigesellschaft* (ein Verein für Erziehung und Jugendfürsorge) drängte[n] nach der Schaffung einer öffentlichen *Erziehungsberatungsstelle*.» (Ebd.) Ernst Probst (1894–1980)⁹², Sekundarlehrer und promovierter Psychologe, übernahm die neu geschaffene Stelle in Basel im Jahr 1928.⁹³ Der Dienst wurde allerdings nicht als Erziehungsberatungsstelle bezeichnet, sondern als Schulpsychologischer Dienst. Genau wie in Bern war auch in Basel der «Schulpsychologe in den schulärztlichen Dienst eingeordnet» (ebd.). In den ersten Jahren führte Probst vor allem Intelligenzprüfungen durch, um über die Schulreife von

(Anonym 1924, 167). Hanselmann bot «einmal wöchentlich in der Frauenzentrale, Talstr. 18 und einmal (unentgeltlich) im Gartenhof, Gartenhofstrasse 1», Beratungen an (ebd.).

⁹⁰ Archivauswertungen ergaben, dass im Stadtarchiv Bern kaum Akten über das Schularztamt vorliegen. Da die Stelle bis zum Ende der 1960er Jahre in den schulärztlichen Dienst eingebunden war, gibt es daher auch kaum Quellen zur Erziehungsberatungsstelle (vgl. SAB Stadt Bern, E5 Erziehung, Kirche, Kultur – D.7 Erziehungsberatung).

⁹¹ Heggs Beitrag wurde in der Version von 1977 erneut publiziert.

⁹² Probst «hatte das Lehrerseminar Muristalden in Bern besucht, im Emmental als Primarlehrer gearbeitet und an der Universität Bern das Sekundarlehrerexamen abgelegt.» (Bühler 2016, 55) In Bern studierte er u. a. bei Häberlin «Psychologie, Philosophie und Germanistik» (ebd.) und 1923 promovierte er mit der Arbeit *Herder als Psychologe* (Probst 1923). Probst habilitierte sich 1932 «in Basel, wurde 1946 zum außerordentlichen Professor ernannt» (Bühler 2016, 55). Mehr zu Probst und der baslerischen Institution vgl. das fünfte Kapitel der vorliegenden Arbeit.

⁹³ Probst leitete den Schulpsychologischen Dienst bis zu seiner Pensionierung 1959 (Brändli Blumenbach 2009, 262). Zum schulärztlichen und schulpsychologischen Dienst in Basel, die Bühler als «psychopathologische «Infrastrukturen» bezeichnet (vgl. Bühler 2016).

Kindern und besonders über deren Zuteilung zu Hilfsklassen zu entscheiden (vgl. ebd., 197–202; Probst 1977, 8). «Sprechstunden in den Schulhäusern [...], um bei «Erziehungs- oder Lernschwierigkeiten einzelner Schulkinder» zu helfen», gehörten genauso zu seinen Tätigkeiten wie die täglich[e] Sprechstunde, «von 2 – 3 Uhr» für die «[p]ädagogisch-psychologischen Besprechungen mit einzelnen Eltern und Kindern» (Bühler 2016, 55).⁹⁴ Ähnlichkeiten zu Bern lassen sich sowohl hinsichtlich der eher prekären Quellenlage als auch mit Blick auf allgemeine Übersichtsarbeiten zur Entstehung der Institution finden.⁹⁵ Eine Publikation, die von Probst verfasst wurde, thematisiert die Entstehung des Dienstes, übrigens in derselben Ausgabe des *Jugendpsychologen* (Probst 1977, 6–10), wie Hegg ihren Beitrag über Bern publizierte, weiter wird diese anlässlich einer Jubiläumsschrift kurz umrissen (Billerbeck 2007, 5–9). Im wissenschaftlichen Kontext wird der Institution besonders im Umfeld der Beobachtungsklassen Aufmerksamkeit zuteil (Bühler 2018a, 130–136; Bühler 2019, 213–228) Über zehn Jahre später wurde dann auch im Kanton St. Gallen ebenfalls eine Institution gegründet: 1939 wurde die *Fürsorgestelle für Anormale* eröffnet, wie im fünften und sechsten Kapitel der vorliegenden Arbeit ausführlich gezeigt wird. Anders als in Bern und Basel stand nicht die Beratung von Kindern, deren Eltern und Lehrpersonen im Zentrum, wie im sechsten Kapitel ausführlich gezeigt wird, vielmehr war das grosse Ziel der Institution, dass die Schulpsychologin und der spätere Nachfolger systematisch alle Schulen des Kantons besuchten, um die Kinder zu untersuchen. Das Ziel war äusserst ambitioniert, St. Gallen hatte zur damaligen Zeit etwas 280'000 Einwohner, davon waren 50'000 Schulkinder.⁹⁶ Nicht untersucht wurden jedoch die Stadtkinder: In der Stadt gab es einen Schularzt und eine «Schulberatung» durch einen Lehrer, sodass die damalige Schulpsychologin dem Schularzt brieflich mitteilte:

«Ich bin dabei zur Auffassung gekommen, dass es mir bis zur endgültigen Klärung der bestehenden Kompetenzschwierigkeiten nicht mehr möglich ist, Schulkinder der Stadt St. Gallen in Ihrem Auftrage psychologisch zu begutachten. Selbstverständlich stehe ich Ihnen nach wie vor gerne zu jeder fürsorgerischen Beratung und Vermittlung zur Verfügung.»⁹⁷

⁹⁴ Probst übernahm auch die Begutachtung von Kindern und Jugendlichen, die ihm «von Vormundschafts- und Gerichtsbehörden» zugewiesen wurden (Bühler 2016, 56). Bühler gibt in seinen Artikel eine ausführliche Übersicht über Probsts «Konsultationen» (bed.).

⁹⁵ Im Staatsarchiv Basel Stadt sind einige Quellen in Bezug auf die Erziehungsberatungsstelle archiviert (StABS, ED-REG 1a 1 1145).

⁹⁶ 62'000 Menschen lebten in der Stadt St. Gallen (vgl. Boesch 1946, 6).

⁹⁷ StASG A 22/531, [Brief Inhelder] an Dr. med. Leuze, Juni 1940. St. Gallen hatte ab 1918 Schulärzte im «Hauptamte» angestellt (Anonym 1918, 247)

Das Klientel der Landschulkinder, war heterogen, im Kanton St. Gallen spielte die Landwirtschaft eine bedeutende Rolle. Von den untersuchten Landschulkindern stammten daher ca. 40% aus Bauernfamilien, wovon viele von Armut betroffen waren, wie der damalige Schulpsychologe konstatierte, einige aber auch über die nötigen finanziellen Ressourcen verfügten (Boesch 1946, 112). Aber der Kanton war auch industriell geprägt. Die Textil- und Bekleidungsindustrie war führend, aber es gab auch Regionen mit gut entwickelter Metallindustrie (vgl. ebd., 6).⁹⁸ St. Gallen entwickelte sich dank dieser Industrie zu einem «wirtschaftlich gut gestellten Industrie- und Handelszentrum», sodass die Bevölkerung bis 1911 «um mehr als das Dreifache» wuchs (Hauss/Ziegler 2010, 15). In Folge des Ersten Weltkrieges geriet die Industrie allerdings «in eine dramatische Krise», was nebst Armut zu Arbeitslosigkeit führte (ebd.). Auch Böschs Familie war von dieser Krise stark betroffen, wie gleich zu sehen ist.

3.4 Bärbel Inhelder: die erste Schulpsychologin der Schweiz (St. Gallen)

«Elisabeth, Barbara, Augusta» Inhelder wurde am 15. April 1913 in St. Gallen geboren und ist am 17. Februar 1997 in Ausserberg (Kanton Wallis) gestorben.⁹⁹ Bärbel Inhelder, so lautete ihr Rufname, ist als Einzelkind aufgewachsen. In einer 1989 publizierten Autobiographie bezeichnete Inhelder ihre Kindheit als «having a god start in life» (Inhelder 1989, 209).¹⁰⁰ Inhelders Mutter, Elsa Spannagel, ursprünglich aus Berlin, zuvor bereits einmal verheiratet, war ihrer Tochter zufolge eine talentierte Schriftstellerin (ebd.).¹⁰¹ Sie sei «lively, even brilliant during her good periods, which alternated, alas, with periods of depression» (ebd.). Inhelder, die sich in ihrer Autobiographie sehr positiv und zurückhaltend über ihre Mutter äusserte, war von deren Krankheit allerdings in verschiedener Hinsicht stark betroffen. So schreibt Tryphon in einem Aufsatz, die «häufigen depressiven Momente der Mutter, die aus in der Jugend erlebten schmerzhaften Ereignissen stammten», hätten es Inhelder nicht erlaubt, «ein richtig soziales Leben zu führen, ausser in dem engen Kreis der Familie» (Tryphon 2011, 165). Wie die Autorin, die Inhelder persönlich kannte, zu diesem Schluss kam, ist nicht zu eruieren, jedoch schrieb Inhelder selbst, sie habe als Einzelkind ein

⁹⁸ Bösch stellte fest, dass trotz der hohen Zahl von Fabrikarbeitern die Bauern eine bedeutende Rolle im öffentlichen Leben spielten, ebenso wie der Kaufmann und der Klerus (Boesch 1946, 6). Die soziale Herkunft der Kinder wird im sechsten Kapitel ausführlich thematisiert.

⁹⁹ Stadt St. Gallen, Ortsbürger, Heimatschein No 4406.

¹⁰⁰ Die zitierte Biographie wurde 1989 erstmals in *A history of Psychology in Autobiographie* publiziert und 1997 auf Deutsch übersetzt (Inhelder 1989, 209–244; Inhelder 1997, 25–124).

¹⁰¹ Die Mutter «wrote a book about her mother, stories about our ancestors, as well as innumerable little plays for my young companions and myself» (ebd.).

«great need of making contact with other children» verspürt (Inhelder 1989, 209). Inhelder durfte demnach andere Kinder treffen, wohl einfach nicht bei ihr daheim. Inhelders Vater Alfred Inhelder (1870–1958), von anderen auch als «eine Persönlichkeit eigenster Prägung» bezeichnet (Fritschi 1959, 418), studierte naturwissenschaftliche Fächer und promovierte 1904 über «Fälle von Polydaktylie bei Menschen und Haustieren» (ebd.). Alfred Inhelder erlangte eine gewisse lokale Berühmtheit, da er zwischen 1898 und 1935 als Lehrer für «Biologie, Geologie und Geographie» am st. gallischen Lehrerseminar in Rohrschach tätig war (Tryphon 2011, 165).¹⁰² Er habe jedoch, so Tryphon, «den Zugang von Mädchen in der Hochschule aus Prinzip nicht» unterstützt und es für «selbstverständlich gehalten», dass seine Tochter «am Lehrerseminar studieren sollte, dessen Absolvieren zur Schulbefugnis führte.» (Ebd.) Inhelder musste dementsprechend «lange [kämpfen], um ihre Wahl eines längeren Studiums und einer Arbeit im Rahmen der Universität durchzusetzen» (ebd., 166). Zuerst gab sie jedoch dem Wunsch ihres Vaters nach. Eine Lehrerinnenausbildung zu absolvieren sei typisch «for women of her generation» gewesen (Daly/Canetto 2006, o. S.). Inhelder äusserte sich nicht dazu, welches Lehrerseminar sie besuchte, und wie lange sie die Ausbildung absolvierte. Sie erwähnte lediglich, sie habe eine Weile privaten Unterricht erhalten, um die Aufnahmebedingungen dem Besuch einer Universität zu erfüllen und gleichzeitig habe sie «a course at a teachers college, that provided me with a professional qualification» besucht (Inhelder 1989, 210). Inhelder ging anschliessend 1932, ursprünglich probenhalber für ein Jahr nach Genf, wo sie, mit Ausnahme ihrer vierjährigen Tätigkeit in St. Gallen (1939-1943), «resterà toute sa vie, et y prendra sa retraite en 1983.» (Tryphon 1998, 189) Zwischen 1932 und 1938 studierte sie an der Universität Genf Psychologie und wurde gemäss ihren eigenen Aussagen nachhaltig von insbesondere drei Psychologen beeinflusst: Edouard Claparède (1873–1940), Pierre Bovet (1878–1965) und Jean Piaget (1896–1980)¹⁰³

¹⁰² Weiter war Alfred Inhelder Präsident des Schulrates der Stadt Rohrschach, und «einige Zeit wirkte er an der St. Galler Handelshochschule als Dozent für Anthropologie» (Fritschi 1959, 418).

¹⁰³ Jean Piaget studierte nach seinem Biologiestudium in Neuchâtel von 1919 bis 1921 in Paris «Psychologie, Psychopathologie, Logik und Wissenschaftsphilosophie» (Kohler 2009, 54). In Paris kam es zur «eigentlichen Wende in seiner Laufbahn, als Th. Simon ihn bat, die Intelligenztests von Burt für französische Kinder zu standardisieren, und ihm dazu das Laboratorium von Alfred Binet anbot.» (Kesselring 1999, 25f.) Piaget interviewte zu dieser Zeit zudem «anormale Kinder» in den «Krankenhäusern Salpêtrière und Ste. Anne» (ebd.). Dabei hätten ihn «das Wie und Warum der «falschen» Antworten» gefesselt (ebd.). Piaget habe damit «die Intelligenzmessung» grundsätzlich verändert, weil er «die Methode von Binet und Simon auf den Kopf [gestellt hatte], indem er sich für das Gegenteil interessierte: nicht dafür, was Kinder in einem bestimmten Alter können, sondern was sie nicht können. Er war von den typischen Fehlern fasziniert, die Kinder in einem bestimmten Alter machten» (Fend 2005, 120f.). Piaget selbst schrieb über seine Zeit in Paris, er hätte «das außergewöhnliche Glück» gehabt, «fast allein im Laboratorium von Binet arbeiten zu können und mit einer Arbeit betraut zu werden, die eigentlich auf die Ausarbeitung von Intelligenztests abzielte, aber gleichzeitig eine Analyse der verschiedenen Ebenen der Logik der Klassen und der Relationen beim Kinde zuließ» (Piaget 1974, 21). Piaget kehrte anschliessend in die Schweiz zurück und unterrichtete in Neuenburg und Genf, bevor

(vgl. Inhelder 1989, 210). Alle drei haben Inhelder beeindruckt, besondere Erwähnung findet allerdings Piaget. Dieser gab Inhelder ein Manuskript zu lesen, aufgrund dessen habe sie eine Art positiven Schock erlitten (ebd., 212).¹⁰⁴ «I shall never forget the emotional shock I experienced when reading this work.» (Ebd.)¹⁰⁵ Inhelder publizierte bereits 1936 erste Ergebnisse ihrer Forschung im Artikel *Observations sur le principe de conservation dans la physique de l'enfant* (Inhelder 1936). Sie befragte Kinder, um «étudier la notion de conservation de la matière chez l' enfant» (Inhelder 1936, 1 Inhelder wollte mit der Studie etwas beitragen zur Kenntnis der Entwicklung des Gedankenganges des Kindes. Gemeinsam mit Piaget resultierten weitere Publikationen daraus. Die Zusammenarbeit mit Piaget sollte Inhelder ein Leben begleiten: Sie arbeitete nach dem Studium als Piagets unbezahlte Assistentin, was wiederum Inhelders Vater massiv gestört haben soll (Tryphon 2011, 167). Der Vater wies Inhelder darauf hin, dass Piaget ihr immer neue Themen zur Erforschung vorschlagen würde, aus denen gemeinsame Publikationen, aber keine Doktorarbeit resultierten, weshalb Inhelder eigenen Angaben zufolge nach St. Gallen zurückkehrte (Inhelder 1989, 216f.). Zurück in St. Gallen beendetet Inhelder schliesslich, nebst ihrer Tätigkeit als Schulpsychologin, ihre Doktorarbeit *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux* (Inhelder 1943).¹⁰⁶ Ihre praktische Tätigkeit als Schulpsychologin habe ihr das Material für ihre «thèse de doctorat» geliefert, so die Meinung Tryphons (Tryphon 1998,

er 1932 «stellvertretender Direktor des J.J. Rousseau-Instituts» wurde (Piaget 1979, 171); 1940 erhielt er den «Lehrstuhl für experimentelle Psychologie [...] und wurde zum Direktor des psychologischen Laboratoriums ernannt» (ebd., 174).

¹⁰⁴ Daraus resultierte später die Publikation «The Origins of Intelligence in Children» (Piaget 1952).

¹⁰⁵ Sie habe gleich verstanden, welche «powerful theory» Piaget aufgestellt habe (Inhelder 1989, 212). Piaget habe eine funktionelle Kontinuität zwischen der biologischen Anpassung des ererbten Kerns, der sich durch die Phylogenese konstituierte, und der psychologischen Adaptation via der Handlungsschemata postuliert, die Kinder eigen sind und Handlungen der Intelligenz begleiteten, gar «before language appears» (ebd.). In der Forschung wird zuweilen angenommen, kein «Forscher [habe] unsere Auffassung von der geistigen Entwicklung des Menschen nachhaltiger beeinflusst als der Genfer Jean Piaget» (Reusser 1996, 1). Piaget ging grundsätzlich davon aus, dass Kinder vier Entwicklungsstufen «des Wissens und Denkens» durchlaufen (ebd.). Kinder würden durch «Widersprüche und Ungleichgewichte in der Organisation [des] kognitiven Verhaltens – Konflikte zwischen Assimilationsschemata oder fehlgeschlagene Assimilationsversuche» herausgefordert, «im Laufe [der] geistigen Entwicklung» die «nicht mehr angepassten, aus dem Gleichgewicht geratenen Wissens- und Denkstrukturen auf einem «intelligenteren» Strukturniveau neu zu integrieren» (ebd.).

¹⁰⁶ Inhelder gibt zuerst einen Überblick über den Forschungsstand, «théories génétiques et diagnostic du développement mental» (Inhelder 1943, 11–50), und kritisiert u. a. die Intelligenztests. Anschliessend beschreibt sie «Les fixations du raisonnement» auf drei verschiedenen Graden (ebd., 51–191). In den Kapiteln sind zahlreiche Gesprächsauszüge in Protokollform zu finden, die Inhelder mit den Probandinnen und Probanden führte. Im vierten Kapitel folgen «les oscillations intellectuelles anormales» und abschliesslich die «conclusion» (ebd., 192–248/ 249–294). Inhelder untersuchte insgesamt 159 Personen, davon 143 Kinder bis 16 Jahre, wie dem Anhang zu entnehmen ist (ebd., 289–293). Paour erstellte 2001 einen tabellarischen Überblick über Inhelders Untersuchungspopulation und kam u. a. zum Schluss, dass auf Grundlage derzeitiger aktueller Kriterien etwa die Hälfte dieser Personen als geistig behindert eingestuft würden (Paour 2001, 17). Inhelders Dissertation wurde 1963 in der zweiten Auflage mit einem Vorwort von Piaget und 1968 in einer englischen Übersetzung publiziert (Inhelder 1963; Inhelder 1968).

189). Allerdings musste Inhelders Doktorarbeit bereits vor ihrer Anstellung in St. Gallen weit fortgeschritten sein. Denn im März 1939 wurde anlässlich einer Sitzung zu Inhelders künftiger Anstellung darüber informiert wurde, Inhelder arbeite «an der Dissertation» und stelle die Bedingung, «dass sie in den Sommerferien die Dissertation noch fertigstellen könnte.»¹⁰⁷ Wahrscheinlich konnte Inhelder in St. Gallen ihre vorgängig aufgestellten Hypothesen empirisch überprüfen und zugleich ihre entwickelte Diagnoseinstrumente einsetzen.¹⁰⁸ Im Vorwort ihrer 1943 publizierte Dissertation schrieb sie, sie habe zur Erkennung und zur Diagnostik der anormalen Kinder, zuerst auf die «tests habituels de développement global et à une série d'épreuves telles qu'elles étaient alors en cours dans les consultations médico-pédagogique» zurückgegriffen (Inhelder 1943, 5). Allerdings habe sie «bientôt éprouvé le besoin de construire nous-même un instrument plus spécialisé de diagnostic du raisonnement.» (Ebd.) Inhelder setzte nicht einfach ein Instrument zur Messung der Intelligenz ein, sondern sie führte zahlreiche Experimente durch, wie im sechsten Kapitel gezeigt wird.¹⁰⁹ So ist es Inhelder gelungen, die mentalen Prozesse, die in Problemlösungssituationen ablaufen, zu erfassen (Vonèche 1997, 4). Sie ging davon aus, dass Kinder insgesamt vier Entwicklungsstufen durchlaufen, wobei einige allerdings auf den unteren Stufen stehen bleiben: ein «idiot» komme nicht über die unterste Stufe, jene der sensomotorischen Konstruktionen aus. Der «imbécile» sei zu intuitiven Gedanken, der «débile» zu konkreten Operationen fähig. Kinder mit einfachen Entwicklungsrückständen seien in der Lage, die formalen Operationen zu vollziehen und sind somit befähigt, Normalität zu erlangen (vgl. Inhelder 1943, 273). Inhelder war damit also der Meinung, «mental backwardness» käme «from a partial or total stop in mental functions at a certain level of normal development» (Piaget/Inhelder 1947, 403). Inhelder habe damit neue Kriterien «of mental retardation and its degrees which reflect the stages of operational development» vorgeschlagen (Paour 2001, 25).¹¹⁰ Als wirklich neu können die Kriterien allerdings nicht bezeichnet werden: Seit dem 19. Jahrhundert wurden Behinderungen nach

¹⁰⁷ StASG, A 071/01.03.1, Aufsichtskommission der Fürsorgestelle für Anormale des Kantons St. Gallen, Protokoll der Sitzung vom 29. März 1939, nachmittags im Restaurant «Spitalkeller» St. Gallen, 3.

¹⁰⁸ Ausserdem hat sich Piaget offenbar für dieses genuin psychologische Thema nicht interessiert, sodass Inhelder ohne Piagets «Einmischung», die Studie durchführen und von ihrer täglichen klinischen Erfahrung profitieren konnte (Vonèche 2001, 1).

¹⁰⁹ Im Anhang zu ihrer Dissertation sind die «épreuves» aufgelistet, mit genauen Anweisungen für die Examinatoren und Examinatorinnen: «l'épreuve des déformations de la boulette de plasticien» (Inhelder 1943, 296ff.); «l'épreuve de la dissolution du sucre» (ebd. 298ff.); «l'épreuve des barres et des cylindres» (ebd., 300ff.).

¹¹⁰ Zuweilen wird auch angenommen, Inhelder habe damit eine neue «Debilitätstheorie» aufgestellt (vgl. z.B. Schröder 1981, 102). Gegenwärtig werden solche Annahmen mit dem Hinweis kritisiert, dass dies einer «Infantilisierung» geistig behinderter Menschen im Erwachsenenalter» gleichkäme (Theunissen 2005, 20). Diese Diskussion wird hier allerdings nicht weiter verfolgt.

Schweregraden klassifiziert (vgl. dazu z.B. Hofmann 2017, 142–156), wobei unterschiedliche Kategoriensysteme eingesetzt wurden.¹¹¹ Inhelders Einteilung war jedoch in zeitgenössischen Kontexten üblich. Innovativ war ihre Arbeit allerdings, weil sie erstens zeigt, dass «geistig behinderte Menschen» gleichartig denken wie jüngere, nicht behinderte Kinder (Paour 2001, 19). Inhelder hat damit aufgezeigt, dass sie «rational» waren. Zweitens ist es Inhelder gelungen, das Stufenmodell der Entwicklung, das vereinfachend ausgedrückt besagt, dass «kognitive Entwicklung in vier qualitativ unterschiedlichen, aufeinander aufbauenden Stufen oder auch Stadien (sensomotorisch, voroperatorisch, konkret-operatorisch, formal-operatorisch)» verläuft (Hattersley 2019, 13) empirisch zu belegen. Und drittens war es damals üblich primär IQ-Tests einzusetzen, um geistige Behinderungen nachzuweisen, weshalb ihre Arbeit in diesem Kontext als «radical departure from this type of statistical assessment» bezeichnet werden kann (Chipman 1983, 101). Inhelder promovierte schliesslich an der Universität Genf und erhielt dank der Dissertation eine Stelle an der Universität Genf (Tryphon 1998, 189), weshalb sie St. Gallen den Rücken kehrte. In Genf ist sie zeitlebens geblieben: Inhelder absolvierte dort eine beeindruckende universitäre Karriere als Psychologin. U. a. hatte sie von 1948 bis 1971 die *Professur für Psychologie für Kinder und Jugendliche* inne und übernahm 1971 bis zu ihrer Pensionierung 1983 Piagets *Lehrstuhl der genetischen und experimentellen Psychologie*. Auch publizistisch war Inhelder sehr aktiv: Sie ist Autorin und Co-Autorin von 12 Büchern und von über 150 weiteren Publikationen (vgl. Gruber 1990, 197).¹¹² Nebst Gastaufenthalten an der Universität Zürich, an der Harvard University und der Universität von Aix-en-Provence war Inhelder u. a. «president of the Swiss Psychological Society and the Society of French-Speaking Psychologists» und erhielt elf Ehrendokorate sowie «numerous awards, and honorary foreign memberships» (Gruber 1998, 1221). Inhelder avancierte im Verlauf ihrer Karriere zur «bedeutendste[n] europäische[n] Psychologin» (Volkman-Raue 1997, 2). Dies, weil sie während 40 Jahren mit Piaget «die wichtigste psychologische Entwicklungstheorie empirisch und theoretisch ausgearbeitet» hat (Inhelder 1997, 2). Diese Zusammenarbeit mit Piaget war allerdings mit ein Grund, warum Inhelder in der Forschung nicht die Aufmerksamkeit zuteil wurde, die man aufgrund ihrer Verdienste hätte erwarten können: Sie publizierte gemeinsam mit Piaget «some of her theories and research», was dazu führte, dass «her original contributions have come to be attributed to and subsumed under the name

¹¹¹ Allen Kategoriensystemen war jedoch gemein, dass die Konzepte grundlegend zwischen «bildungsfähigen» und «bildungsunfähigen» Menschen unterschieden, wie im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit bereits ausgeführt wurde.

¹¹² Für eine ausführliche Bibliographie Inhelders vgl. z.B. Steenken 1997, 145–189.

of her famous male teacher and collaborator» (Daly/Canetto 2006, o. S.). Auch im deutschsprachigen Raum wurde Inhelder lange Zeit nur als Mitarbeiterin von Jean Piaget wahrgenommen. So auch im historischen Lexikon der Schweiz: Hansjörg Znoy verfasste 2007 einen Eintrag zu Inhelder, indem er lediglich auf drei Publikationen verweiste, die sie mit Piaget verfasst hat. (Znoy 2007, o.S). Ihre Dissertation wird dabei genauso wenig erwähnt wie alle weiteren wissenschaftlichen Veröffentlichungen, von denen «111 Eigenbeiträge» waren (Volkman-Raue 1997, 3).¹¹³ Mittlerweile wird dies in der Forschung bedauert, und es gab in den letzten Jahren einige Versuche, dies zu ändern: So schreibt beispielsweise Sibylle Volkman-Raue, Inhelder habe «eine beeindruckende Karriere als Forscherin absolviert» (ebd., 2f.). Sie geht gar soweit, Inhelder als «Vorbild für die Frauen in der Wissenschaft» zu bezeichnen (ebd., 7). Nebst Volkman-Raue gibt es weitere Autorinnen und Autoren, die Inhelder nicht im Schatten Piagets betrachten. So versucht beispielsweise die 2001 publizierte Schrift «Working with Piaget: Essays in Honour of Bärbel Inhelder», anders als der Titel vermuten lässt, die Arbeit Inhelders unabhängig von derjenigen Piagets zu beschreiben oder würdigen (Tryphon/Vonèche 2001). Tryphon ist übrigens die einzige Forscherin, die sich publizistisch mit der Tätigkeit Inhelder als Schulpsychologin befasst hat, worauf später noch eingegangen wird. Auch international gab es Bestrebungen, Inhelders Arbeit gesondert von Piaget zu würdigen: 2006 erschien ein Zeitschriftenbeitrag, der darauf hinwies, dass von Inhelder erbrachte Leistungen fälschlicherweise Piaget zugeschrieben wurden:

«Who originated the concept of the formal operational stage? Who conducted pioneering research on children's understanding of space? Who first applied genetic epistemology to investigations of mental retardation? Likely, your reply to all of these questions is Jean Piaget. In fact, these extraordinary and renowned scientific contributions were made by Bärbel Inhelder.» (Daly/Canetto 2006, o. S.)

Piaget habe Inhelder zwar ausgebildet und mit ihr zusammengearbeitet, aber sie habe dennoch, so Dally und Canetto, «an independent and distinguished career of her own» absolviert (ebd.).

In dieser Arbeit wird der Beginn Inhelders beruflicher Karriere untersucht und ihre Tätigkeit als Schulpsychologin beschrieben und zwar aus folgenden drei Gründen: Erstens, weil Inhelder als sehr junge Psychologin eine äusserst verantwortungsvolle Position inne

¹¹³ Znoy erwähnt den «Aufbau des ersten schulpsycholog. Diensts des Kt. St. Gallen», den Inhelder zwischen «1939 und 1943» getätigt hat (ebd.).

hatte und mit innovativen Untersuchungsmethoden ihren Auftrag erfüllte. Zweitens gibt es ausser einem 1998 publizierten Zeitschriftenaufsatz keine Literatur über diese Zeitspanne (Tryphon 1998, 189–198). Auch Inhelder selbst hat sich kaum über diese Zeit in St. Gallen geäussert. Drittens schliesslich, weil Piagets Schatten nicht bis nach St. Gallen reichte.

Zu Inhelders Nachfolger, Ernst Bösch¹¹⁴ lassen sich einige biographische Parallelen ziehen: Beide wurden, wie erwähnt, in St. Gallen geboren und hatten teilweise anspruchsvolle Phasen in der Kindheit (Inhelders Mutter war wie erwähnt depressiv; Bösch litt unter Armut und der Trennung der Eltern, wie gleich geschildert wird. Beide wählten als Studienort Genf und kehrten nach dem Studium für die schulpsychologische Tätigkeit nach St. Gallen zurück und letztlich blieben beide für immer ihrem Geburtsort fern.

3.5 Inhelders Nachfolger: Ernst Bösch (St. Gallen)

Ernst Eduard Bösch wurde am 26. Dezember 1916 in St. Gallen geboren und starb mit beinahe 100 Jahren am 12. Juli 2014 in Saarbrücken (Deutschland). Bösch verfasste zwei ausführliche Autobiographien (Boesch 1992, 67–106; Boesch 1997, 257–275).¹¹⁵ In jener von 1992 schrieb Bösch nichts über seine Kindheit. Anders 1997, da beschrieb Bösch diese als anspruchsvoll:¹¹⁶ Sein Vater, Traugott Bösch (1894–1949), ein Modedesigner, hatte Stickereien für Röcke, Blusen usw. entworfen, die damals als komplizierte Kunstwerke galten (Boesch 1997, 257f.). Als allerdings nach einer Trendwende in der Mode die gesamte Stickereiindustrie zusammenbrach wurde die Familie – auch vor dem Hintergrund der bereits erwähnten Wirtschaftskrise – arm und litt zuweilen an Hunger (ebd., 258). Zusätzlich war Bösch von der Scheidung seiner Eltern betroffen, die ihn mit «petty conflicts and hatreds» konfrontierten (ebd.).¹¹⁷ 1939 begann Bösch in Genf «because it was a francophone university and far from my home town» ein Medizinstudium (ebd.).¹¹⁸ Da er jedoch nicht viel Geld hatte, das Medizinstudium lange dauerte, und er zufälligerweise «das Programm

¹¹⁴ Es gibt zwei Schreibweisen des Namens: Bösch oder Boesch. Im Rahmen der Arbeit wird er als Bösch bezeichnet. In Bezug auf zitierte Literatur wird die Bezeichnung der jeweiligen Publikation übernommen. In der Literatur wird auch oft Bösch zweiter Vorname (Eduard) eingebracht. Im Rahmen dieser Arbeit wird jener fortan weggelassen.

¹¹⁵ Die erste Biographie wurde 1992 in der Reihe *Psychologie in Selbstdarstellungen* publiziert (Boesch 1992, 67–106), die erstmals 1972 veröffentlicht wurde (Pongratz et al. 1972). Die zweite erschien in einer «special issue» der Zeitschrift *Culture & Psychology* (Boesch 1997, 257–275).

¹¹⁶ Es ist zu vermuten, dass es das Ziel des Textes war zu erklären, weshalb er später zu einem «cultural psychologist» avancierte (Boesch 1997, 257).

¹¹⁷ Nach der Scheidung 1928 zog Böschs Mutter Martha Bösch (1895–1975) mit der Schwester aus und Bösch wuchs alleine bei seinem Vater auf (vgl. Lonner et al. 2007, xxxvii), allerdings schreibt Bösch in keiner Biografie etwas über diese familiären Umstände.

¹¹⁸ Bösch schrieb 1992, er wollte eigentlich «in jugendlich-versponnener Art, Schriftsteller werden» (Boesch 1992, 68), sah dann jedoch davon ab (ebd.).

des Instituts des Sciences de l'Education» entdeckte, das ihm «anzubieten schien», was ihn «im Grunde am Medizinstudium angezogen hatte: die psychologische Beschäftigung mit dem Menschen», studierte er schliesslich Psychologie (Boesch 1992, 68).¹¹⁹ 1997 schrieb Bösch, zur damaligen Zeit sei Psychologie eine «largely unknown profession in Switzerland» gewesen (Boesch 1997, 259). Am Institut waren nur etwa 30 Studierende eingeschrieben, da infolge des Zweiten Weltkriegs die schweizerischen Grenzen geschlossen waren. Bösch schrieb die Studentinnenschaft sei «almost a family with close contacts among ourselves and with our teacher» gewesen (ebd.). Bösch erwähnte als Student hätte er nur in den Zwischensemestern in die Armee einrücken müssen und sein Studium sei daher durch den Krieg nicht allzu sehr beeinträchtigt gewesen (Boesch 1992, 69).¹²⁰ Nach seinem Studium in Genf hätte Bösch eine Assistenzstelle bei Piaget annehmen können, die er jedoch ablehnte, da ihm «weitere Jahre mit Wahrnehmungsexperimenten zu verbringen, [...] nicht sehr verlockend erschien.» (Ebd.) Sein «Wunsch nach praktischer Erfahrung» sei grösser gewesen. Der Wunsch erfüllte sich, als «Bärbel Inhelder [...] ihre Stelle als erste Schulpsychologin aufgeben und als Mitarbeiterin Piagets nach Genf zurückkehren» sollte und Bösch die Nachfolge antreten durfte (ebd.). Genau wie Inhelder verfasste Bösch im Rahmen seiner Anstellung als Schulpsychologe eine Dissertation: 1946 publizierte er die Arbeit *L'organisation d'un service psychologie scolaire* (Boesch 1946).¹²¹ Im Folgenden werden deren zentralen Aspekte kurz dargestellt, insbesondere weil Bösch anlässlich seiner Anstellung öfters in Konflikt mit den Mitgliedern der Aufsichtskommission der *Fürsorgestelle für Anormale* geriet, da unterschiedliche Ansichten über seine Tätigkeiten vertreten wurden, wie im sechsten Kapitel ausführlich gezeigt wird. Anschliessend wird seine berufliche Laufbahn und seine publizistischen Tätigkeiten vorgestellt. Anders als Inhelder entwickelte Bösch keine eigene Diagnostik, vielmehr lässt sich seine Arbeit als deskriptive Dissertation über eine Institution und die darin enthaltenen Aufgaben umschreiben. Böschs erster Arbeitsschritt war die *anamnèse et enquête sociale*, die darin

¹¹⁹ Bösch war sehr beeindruckt von André Rey (1906–1965), der «klinische Psychologie, nach einer [...] streng experimentellen Systematik» unterrichtete, «mit Ratten und Meerschweinchen» experimentierte und Studierende «zu praktischer Arbeit in die neurologische Universitätsklinik» führte (ebd., 69). Weiter lehrte Rey «die Konstruktion klinischer Tests und leitete zu diagnostischen Untersuchungen an Kindern an.» (Ebd.) Weniger begeistert war Bösch von Piaget, der für ihn «irgendwie der Ehrfurcht und auch ein bißchen Unbehagen einflößende intellektuelle Gigant» war (ebd.).

¹²⁰ Böschs Vater musste ebenfalls keinen Grenzdienst leisten, weil er kurzsichtig war (Lonner/Hayes 2007a, 7) Böschs Vater war als «a medic in a Swiss Red Cross formation» tätig (Boesch 1997, 257).

¹²¹ Die Dissertation beinhaltet vier grössere Teile: «Problèmes et faits (Boesch 1946, 9–15); einen deskriptiven Teil «L'organisation» (ebd., 35–56); einen Teil zu den «Méthodes», (ebd., 57–107) und schliesslich zum Klientel «les enfants» (ebd., 108–118). Eine 1998 publizierte Dissertation gibt u. a. eine kurze Zusammenfassung über Bösch Dissertation (Hess 1998, 13–17).

bestand, «L’histoire de l’enfant» in Erfahrung zu bringen, was er durch Befragung der Kinder aber auch der Eltern und Lehrpersonen erreichte (Boesch 1946, 62).¹²² Zur Anamnese setzte Bösch einen Fragebogen ein, der «par l’institut Rousseau à Genève» entwickelt wurde (ebd., 63). Im Anhang seiner Dissertation sind die (97!) Fragen für die Eltern zu finden (ebd., 123–126). Den Eltern wurden nicht nur Fragen über die Familie und zur Entwicklung des Kindes gestellt, sondern auch über die eingesetzten Erziehungsmethoden (ebd., 123). Dazu wurde ergründet, welche Bestrafungsformen praktiziert wurden, ob und wie Hausaufgaben kontrolliert wurden, die religiöse Erziehung der Kinder wurde erfragt, und die Beziehung zum Kind thematisiert, auch wenn dies nicht explizit formuliert, vielmehr durch die Fragen impliziert wurde. So hiess es beispielsweise: «Avez-vous beaucoup de temps pour vous occuper de votre enfant?» (Ebd., 125) Oder: «Comment passez-vous le dimanche? L’enfant aime-t-il venir avec vous?» (Ebd.) Es wurde auch nach der Beziehung der Eltern gefragt, und ob die Kinder allenfalls «des disputes entre les parents» miterleben mussten (ebd.). Die Eltern mussten auch ihre Einschätzung zum Kind abgeben und zum Beispiel schreiben, was sie über dessen Intelligenz denken (ebd.). Auch die Lehrpersonen wurden gebeten, Auskunft zu geben. Dabei bestand eine Schwierigkeit darin, so Bösch, dass einzelne Begriffe unterschiedlich definiert wurden, wie zum Beispiel «anormal» (ebd., 65). Weiter gäbe es «le maitre peureux, qui ne dit pas ce qu’il sait pour éviter de s’attirer des ennuis.» (Ebd.) Bösch führte wie Inhelder und gemäss seinem Auftrag ein «examen collectif» und ein individuelles Examen durch (ebd., 69): Um alle Kinder einer Klasse systematisch zu untersuchen, liess er Kinder Zeichnungen anfertigen, gerade auch, weil «l’écriture ne peut être utilisée avec intérêt qu’à partir de la troisième classe primaire.» (Ebd.)¹²³ Zeichnungen hingegen fand Boesch geeignet, um «les concepts primitifs d’orientation» wie zum Beispiel «plus grand, plus petit que [...], gauche, droite» herauszufinden (ebd.). Bösch wertete die Zeichnungen anschliessend aus, indem er zum Beispiel «les niveau structural des dessins humain, les traits de réalisme intellectuel présents, le caractère de la copie figure complexe» untersuchte und mit den Beobachtungen der Lehrpersonen verglich (ebd., 70). Es sei möglich, anhand der erstellten Zeichnungen sowohl über «raisonnement, attention» und «mémoire» der Kinder etwas zu erfahren (ebd., 71). Einzelne Kinder wurden im Anschluss an den Kollektivtest von Bösch individuell untersucht. Wie Inhelder war Bösch gegenüber den damals üblichen Intelligenztests kritisch: Er setzte nicht primär psychometrische Tests ein, sondern

¹²² Die Väter, so hielt Bösch fest, wüssten übrigens in der Regel sehr wenig über ihre Kinder und hätten jeweils die Frauen fragen müssen (vgl. Boesch 1946, 62).

¹²³ Es gebe zwar sogenannte Tests «non-verbaux», allerdings seien diese für sein Interesse aus unterschiedlichen Gründen nicht geeignet (ebd., 69).

«L'entretien clinique, l'examen par les tests et l'observation du jeu et du comportement» (ebd.).¹²⁴ Die klinische Konzeption der Tests verlangt, so Bösch mehr als «des mensurations statistique comme p. ex. les échelles métrique d'intelligence» (ebd., 58f.). Er wandte deshalb beim individuellen Testteil drei Teiluntersuchungen an. Das «*examen des fonctions intellectuelles*», bestand primär darin, mit Hilfe Inhelders Methode Kenntnisse zur Erhaltung der Masse, des Volumens und des Gewichts bei der «*transformation physique simple*» zu gewinnen und daraus schliesslich kognitive Fähigkeiten abzuleiten (ebd., 79). Weiter gehörten für Bösch zum individuellen Examen die Untersuchung der Affektivität und Motorik. Um die Affektivität zu erforschen, setzte er Zeichnungen und Geschichten ein, die es weiter zu gestalten und beziehungsweise zu beenden galt. Diese Untersuchungen wiesen, wie Bösch selbst konstatierte, ähnliche Ansätze wie der Rorschachtest auf (ebd., 86). Drittens setzte er ein «*examen pédagogique*» ein, welches eigentlich auch «psychologique» genannt werden sollte, da es beide Disziplinen vereinte, wie er in seiner Dissertation erläutert (ebd.). Mit diesem dritten Teil testete er «la lecture, de l'orthographe, de l'arithmétique» (ebd., 88). Den Abschluss bildet schliesslich viertens «*Le diagnostic: la station d'observation*» (ebd., 91). Dies bedeutete Systematisierung aller Daten, die durch die soziale und persönliche, die psychologische und pädagogische Untersuchung erfasst wurden. Daraus resultierte schliesslich «un rapport», der an Institutionen und Behörden geschickt wurde (ebd.). Diese Gutachten Böschs werden im sechsten Kapitel der vorliegenden Arbeit weiter ausgewertet. Bösch war auch nach der Veröffentlichung seiner Dissertation publizistisch tätig. Im St. Galler Tagblatt bespielte er eine Rubrik und verfasste, wie später noch zu sehen ist, verschiedene Beiträge in pädagogischen Zeitschriften. 1952 publizierte er die nächste Monographie *L'exploration du caractère de l'enfant: Principes et méthodes* (Boesch 1952).¹²⁵ Böschs Dissertation war insofern erfolgreich, da sie ihm, zumindest eigenen Angaben zufolge, «im europäischen Bereich zu einem gewissen Expertenstatus» verholfen habe (Boesch 1992, 72). 1951 wurde Bösch auf den psychologischen Lehrstuhl der Universität des Saarlandes berufen, den er (ausser während einem Aufenthalt am «International Institute for Child Study» der UNESCO in Bangkok von 1955–1958) bis zu seiner Pensionierung 1982 inne hatte. Ab 1962 bis 1986, also über seine Pensionierung hinaus, leitete Bösch in Saarbrücken das «Institut für Entwicklungshilfe» (vgl. Kölbl 2020,

¹²⁴ Die drei genannten Methoden (klinisches Gespräch, die Anwendung von psychodiagnostischen Tests und die Beobachtung des kindlichen Verhaltens) waren dieselben Methoden, die bereits Inhelder einsetzte.

¹²⁵ Für einen Überblick über Böschs Bibliographie vgl. z.B. Lonner/Hayes 2007, 363–370.

162).¹²⁶ Bösch erhielt u. a. Ehrendokorate der Universitäten Bern und Srinakharinwirot (Bangkok), einen königlichen Verdienstorden Thailands, den Saarländischen Verdienstorden sowie eine Reihe von Ehrenmitgliedschaften in wissenschaftlichen Vereinigungen. Bösch habe, so eine Forschungsmeinung, verdienstvolle «theoretische Konzeptionen» in Bezug auf «symbolische Handlungstheorie und Kulturpsychologie» ausgearbeitet (vgl. z.B. Valsiner 2007, xi; Straub/Chakkarath 2020, 293).¹²⁷ Obschon Böschs «Work – definitely [...] outside of the «mainstream» of psychology» anzusiedeln ist (Lonner 2007, xi), gibt es mittlerweile einige Publikationen, die sich mit seinem Werk auseinandersetzen. Zu Ehren seines 80. Geburtstages wurde in Berlin ein Symposium abgehalten, wovon ausgewählte Referate in einer Sonderausgabe der Zeitschrift *Culture & Psychology* 1997 publiziert wurden (vgl. z.B. Valsiner 1997). Weiter wurde 1998 eine Dissertation über Bösch (im Selbstverlag) herausgegeben (Hess 1998). 2007 wurde der Sammelband *Discovering Cultural Psychology* veröffentlicht, der einerseits unterschiedliche Beiträge umfasst, die sich alle mit dem wissenschaftlichen Ansatz Böschs befassen und andererseits englisch Übersetzungen von einigen Beiträgen Böschs enthält (Hayes/Lonner 2007). Neuerdings lässt sich beobachten, dass Böschs Forschung zur Kulturpsychologie erneut Aktualität erfährt (vgl. z.B. Straub/Chakkarath/Salzman 2020; Boesch 2021).

¹²⁶ Aus diesem Institut ging die «Sozialpsychologische Forschungsstelle für Entwicklungsplanung» hervor. Mehr zur dieser Tätigkeit vgl. z.B. Hess 1998, 33–38.

¹²⁷ Gegenwärtig ist ««Kulturpsychologie» [...] eine international etablierte Bezeichnung für eine Vielfalt theoretischer Ansätze und methodischer Forschungsprogramme» (Straub/Chakkarath 2020, 287). Dabei werden alle «psychischen Phänomene [...] in ihrer «intrinsic» Abhängigkeit von kulturellen Lebensformen und Sprachspielen, Praktiken und Diskursen betrachtet.» (ebd.) Zudem wird davon ausgegangen, dass «Kulturen als praktische, dem Tun und lassen inhärente Wissens-, Zeichen-, und Symbolsysteme konzeptualisiert werden müssen, die es Menschen gestatten, ihrer Welt, ihrem Selbst und Dasein Sinn und Bedeutung zu verleihen» (ebd.).

4 Schulpsychologie / Erziehungsberatung in pädagogischen Lexika und Handbüchern

Einleitend wurde dargelegt, dass in pädagogischen Nachschlagewerken, wie Lexika und Handbüchern, das gefestigte Wissen einer Disziplin gespeichert und also der aktuelle Forschungsstand abgebildet wird. Diese Analyse der zehn ausgewählten Quellen gibt daher Auskunft über die Schulpsychologie und die Erziehungsberatung im untersuchten Zeitraum.¹²⁸ Der Fokus liegt darauf, wann einschlägige Akteurinnen und Akteure fester Bestandteil des Feldes wurden und wann sich Institutionen im Bildungssystem etablierten. Da wie bereits erwähnt, sowohl die Verwissenschaftlichung der Psychologie Ende des 19. Jahrhunderts und die Entstehung der Kinderpsychologie Voraussetzung dafür war, dass schulnahe Beratungsdienste gegründet wurden, werden die Publikationen nicht nur auf die Lemmata «Erziehungsberatung» und «Schulpsychologie» hin analysiert, sondern auch auf die Begriffe «Psychologie» und «Kinderpsychologie». Als Vergleichsgrößen werden die Lemmata «Schularzt» und «Heilpädagogik» in die Analyse einbezogen, um zu zeigen, ab wann sich Schulärzte, im Unterschied zu Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, im Bildungssystem etablierten, und wie oft Heilpädagogik und deren Akteurinnen und Akteure thematisiert werden.¹²⁹

Eingangs wird anhand einer Häufigkeitsverteilung dargestellt, welche Themen in den Lexika und Handbüchern den grössten Raum einnehmen. Danach rücken die Autoren und die Autorin der Texte ins Zentrum; ein Blick auf die Geschlechterverteilung – die obige Formulierung verweist bereits darauf – zeigt, welcher Teil der damaligen Gesellschaft das Wissen im Wesentlichen kanonisiert hat. Die beruflichen Tätigkeiten der Schreibenden dagegen geben Aufschluss über die berufsbezogenen und disziplinären Zugänge der Artikel. Schliesslich werden die vier Lemmata «Psychologie», «Kinderpsychologie», «Erziehungsberatung» und «Schulpsychologie» diskursanalytisch hinsichtlich dreier Kategorien untersucht: Erstens erfolgt nebst einer Begriffsdefinition – Beschreibung – dazu gehört auch ein Verweis auf die disziplinäre Geschichte, eine kurze Übersicht über Methodik und das Aufgabengebiet. Zweitens wird untersucht, inwiefern Diagnostik und Pathologie/Psychopathologie Thema sind, bevor drittens und abschliessend das Verhältnis zur Pädagogik und Schule sowie die Erwähnung der Schulpsychologie analysiert wird.

¹²⁸ Wird ein Nachschlagewerk in mehreren Auflagen publiziert, wird die neuste Auflage in die Analyse einbezogen. Falls sich deren Aussagen signifikant unterscheiden, werden die Differenzen thematisiert.

¹²⁹ Dem Anhang der vorliegenden Arbeit ist eine Übersichtstabelle zu entnehmen, die alle untersuchten Publikationen und die untersuchten Beiträge auflistet (vgl. Anhang, Tabelle I: Lexika- und Handbucheinträge).

Das Quellenkorpus setzt sich wie folgt zusammen: Lexikon der Pädagogik (1883), Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde (1884), Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik (1895–99/1903–11), Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik (1911), Lexikon der Pädagogik (1913–17), Pädagogisches Lexikon (1928–31), Handbuch der Pädagogik (1929), Lexikon der Pädagogik der Gegenwart (1930–32), Pädagogisches Wörterbuch (1931, 1941, 1942)¹³⁰, Lexikon der Pädagogik (1952).

Der Gesamtüberblick zeigt, dass Artikel zur «Psychologie» am häufigsten sind. Neun von zehn untersuchten Publikationen enthalten entsprechende Einträge:

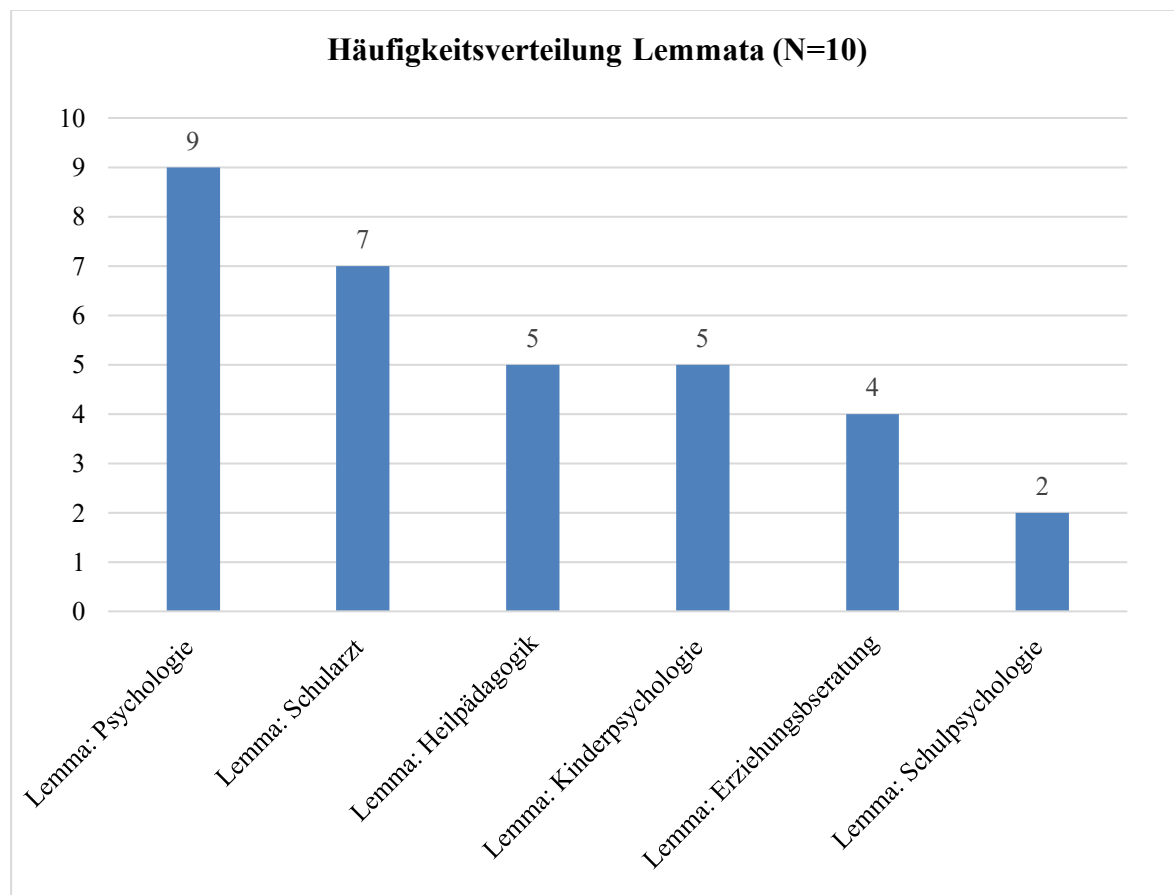


Abbildung II: Häufigkeitsverteilung Lemmata

Die Häufigkeitsverteilung belegt den hohen Stellenwert der Psychologie für die Pädagogik. Das lässt sich wie folgt erklären: Einerseits war die Psychologie als wissenschaftliche

¹³⁰ Das *Pädagogische Wörterbuch* erschien in der ersten Auflage 1931, «völlig überarbeitet» 1941 in der zweiten und 1942 in der dritten «durchgesehenen» Auflage (Lenzen/Rost 1998, 2033). «Die in der nationalsozialistischen Zeit veröffentlichten [...] Auflagen – andere pädagogische Fachlexika erschienen in dieser Zeit nicht– zeigen die Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit des Autors bzw. der Terminologie (ebd.). Nach dem Zweiten Weltkrieg knüpfte [das] *Wörterbuch der Pädagogik* [...] wieder an die Erstausgabe von 1931 an» (ebd., 2013). Ab 1953 wurde das Werk unter dem Titel *Wörterbuch der Pädagogik* publiziert; weitere Auflagen folgten 1957, 1960, 1964, 1967, 1971. Bis 1971 wurden 11 Auflagen publiziert, bis 1982 Winfried Böhm eine völlige Neuauflage initiierte (ebd., 2033).

Referenzdisziplin für die Pädagogik so attraktiv, weil die Psychologie dank der experimentellen Methode, die als *das* «Kriterium neuzeitlicher Wissenschaft» gilt, «den Status [einer] Wissenschaft» erlangte (Herzog 2012, 16). «Als akademische Disziplin ist die Psychologie aus der Philosophie hervorgegangen.» (Ebd.) Als Geburtsstunde der Psychologie wird oft das Jahr 1879 angegeben, indem Wilhelm Wundt in Leipzig das erste psychologische Institut gründete. Wundt habe dabei «die beiden Wurzeln der Psychologie – die philosophische (erkenntnistheoretische) *Fragestellung* und die naturwissenschaftliche (*physiologische*) Methode – zu einer fruchtbaren Synthese» vereint (Herzog 2005b, 39f.). Herzog ist der Meinung, es greife daher zu kurz, Wundt «als Experimentalpsychologen» zu betrachten (ebd.). Die «Pädagogik [hingegen konnte] ihre traditionelle Einbindung in die Philosophie nicht überwinden und ihre wissenschaftliche Eigenständigkeit nicht erlangen», daher «kam die Psychologie gleichsam als Geburtshelferin wie gerufen.» (Herzog 1994, 428) Früh herrschte Konsens, dass «[d]ie Pädagogik [...] keine selbständige Wissenschaft» sei, vielmehr wurzle sie in «anderen Wissenschaften, – welche, wie die Psychologie, Ethik und Logik schließlich auf die Philosophie als auf ihren Urquell zurückdeuten» (Lindner 1884, III).¹³¹ Es erstaunt also nicht, dass die Psychologie in damaligen zeitgenössischen Kontexten auch als «Hilfswissenschaft der Pädagogik» bezeichnet wurde (vgl. z.B. Lindner 1884, 676). Die andere Argumentationslinie lässt sich so nachzeichnen, dass sich die Pädagogik von der Psychologie einen grossen Nutzen in der Praxis versprach, wie gleich ausführlicher dargestellt wird.

Der «Schularzt» ist am zweithäufigsten Thema: Bereits ab 1911 sind Einträge zu Schulmedizinern Standard und werden in jeder folgenden Publikation aufgeführt. Schulärzte fanden zumindest in den erziehungswissenschaftlichen Lexika viel Beachtung und in der Wahrnehmung der Lexika hatten sie auch im Bildungssystem viel Gewicht.¹³²

¹³¹ Erst durch Herbart – dies wurde bereits Ende des 19. Jahrhunderts lobend erwähnt – sei, so Sander, «das bewusste Bündnis der Pädagogik mit der P[sychologie]» vermittelt worden (Sander 1883, 377), und man müsse Herbarts «hohe Verdienste um die P[sychologie] [...] anerkennen.» (Ebd.) Herbart sei zu verdanken, dass er das enge Verhältnis der Pädagogik «zur Ethik und zur Psychologie ins helle Licht gesetzt und ihr dadurch erst ihren Rang als Wissenschaft gesichert» habe (ebd.). Herbart wurde auch in Bezug auf die Entstehung der Psychologie mehrfach erwähnt (vgl. den nächsten Abschnitt). Bis heute gilt die Auffassung, dass die Pädagogik dank Herbart «die Dignität einer systematisch begründeten Wissenschaft erwerben» konnte, «deren von H[erbart] vorgegebenen Theorienansätze ein fruchtbares Programm verhiessen. Diese Ansätze schienen zudem genau zu der in der Medizin und Psychologie vollzogenen Wendung zur exakten Wissenschaft zu passen, denen gegenüber die Pädagogik nicht in Rückständigkeit geraten sollte» (Oelkers 1989, 83). Grosses Ziel von Herbartianern wie den vorhin erwähnten Lindner und Rein war es, dass eine wissenschaftliche Pädagogik zu einer «Vervollkommnung der Methoden» führen sollte (ebd.).

¹³² Inwiefern sich Schulärzte als ursprünglich «fremde» Akteure tatsächlich im Bildungssystem etablierten, kann allerdings aufgrund der grossen Beachtung, die ihnen in den untersuchten pädagogischen Quellen eingeräumt wurde, nicht eruiert werden.

Ähnliches lässt sich auch anhand der Anzahl der Einträge zur «Heilpädagogik» ablesen: Immerhin 50% der Artikel befassen sich damit. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass sich die «wissenschaftliche Heilpädagogik» in der Schweiz und den umliegenden Ländern erst in den 1920er- und 1930er-Jahren etablierte (Wicki 2013, 360).

Auch «Kinderpsychologie» wird nur in der Hälfte aller Publikationen thematisiert. Dies ist insofern erstaunlich, als Kinder zentraler Gegenstand der Pädagogik sind.

Seltener wird «Erziehungsberatung» diskutiert, aber immerhin lassen sich vier Einträge finden. Der erste Eintrag erscheint 1929 im *Handbuch der Pädagogik* (1929) und fortan wird «Erziehungsberatung» in allen Publikationen beschrieben.

Viel seltener hingegen wird «Schulpsychologie» zum Thema: In acht von zehn Quellen wird sie nicht diskutiert, in einem Lexikon kurz erwähnt. Erst 1951 erscheint im *Lexikon der Pädagogik* ein ausführlicher Artikel zur Schulpsychologie. Die Schulpsychologie wird nicht nur kaum thematisiert, es wird auch in den Einträgen zur «Psychologie» oder «Kinderpsychologie» kaum auf diese verwiesen. Das Fazit des vorangegangenen Kapitels, dass Schulpsychologie erst in «der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine stabile Identität» erhielt, wird also mit Blick auf den Raum, den Schulpsychologie in Lexika zugestanden wird, bestätigt. Anders sieht es denn auch, das sei an dieser Stelle vorausschauend erwähnt, bei den pädagogischen Zeitschriften aus: Dort findet eine rege Diskussion statt, wie das kommende Kapitel zeigen wird. So wurde beispielsweise in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* bereits 1921 über die Einführung von Schulpsychologen diskutiert (vgl. Anonym 1921b).

Die Akteure, die das Wissen kanonisierten, sind vorwiegend Männer: 31 Artikel wurden von Männern verfasst, einzig Charlotte Bühler hat 1951 einen Eintrag über Kinderpsychologie verfasst. Die Marginalisierung von Frauen ist auch in Bezug auf die Herausgeber der Lexika zu beobachten: Helene Stucki (1889–1988), Mitherausgeberin des *Lexikons der Pädagogik* die ist die einzige Frau, die als Herausgeberin fungiert. Mit Blick auf die berufliche Tätigkeit der Autoren und der Autorin wurde das kanonisierte Wissen primär von Lehrstuhlinhabern an Universitäten dargestellt:

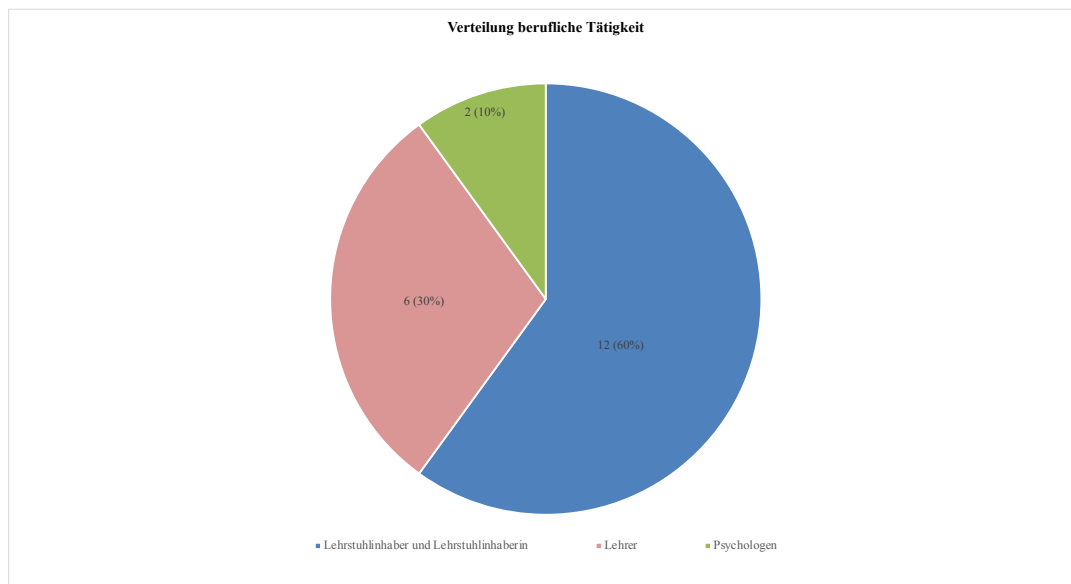


Abbildung III: Verteilung berufliche Tätigkeit

Der «Wissensspeicher» des untersuchten Feldes wird also primär von Männern, die über ein akademisches Wissen verfügen, gefüllt. Beinahe jeder dritte Eintrag wurde von einem Lehrer und jeder zehnte Beitrag von einem Psychologen verfasst:

Von den neun Psychologieeinträgen stammen sieben von Lehrstuhlinhabern: Nur zwei Autoren hatten keine Professur inne, aber ein Studium absolviert. Der eine war Ferdinand Sander (1840–1921)¹³³, der andere Otto Flügel (1842–1914)¹³⁴. Die übrigen Autoren waren primär Lehrstuhlinhaber für Philosophie, da die Psychologie als eigenständige Fachdisziplin in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts an Universitäten noch nicht etabliert war. Sie war Teil der Philosophie und die «Grenzen zwischen Psychologie, Pädagogik, Philosophie und Soziologie [...] fließend und nicht klar definiert» (Wolfradt/Billmann-Mahecha 2015, V). Dementsprechend rekrutierten sich die «Mitglieder der neuen Disziplin [...] vor allem aus den philosophischen und medizinischen Fakultäten» (Roelcke 2008, 138). Vier von den sieben Autoren und damit etwas mehr als die Hälfte hatten denn auch einen philosophischen Hintergrund: Josef Geiser (1869–1948) hatte Philosophielehrstühle 1904 in Münster, 1917 in Freiburg und schliesslich 1924 in München

¹³³ Sander studierte Theologie, war Pastor und später «Direktor des hessischen Lehrerseminars in Schlüchtern, Oberschulrat und Seminardirektor in Oldenburg, Regierungs- und Schulrat in Breslau, Direktor der Schulen in Bunzlau und [...] ab 1894 Schulrat in Bremen» (Hild 2018, 103).

¹³⁴ Flügel studierte Theologie, Philosophie und Naturwissenschaften, war danach Lehrer an einem «Progymnasium in Weißenfels», bevor er von 1883 bis 1908 als «Landpfarrer» arbeitete (Amus 1961, o. S.). Flügel gab zudem ab 1894 mit Wilhelm Rein die *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik* heraus (Flügel/Rein 1894). Flügel wurde von der «Universitätsphilosophie [...] lange ignoriert», so erhielt er «erst 1912 Anerkennung durch die Universität Halle, die ihm den philosophischen Ehrendoktor verlieh» (Amus 1961, o. S.).

inne (vgl. Rintelen 1964, o. S.). Theodor Erismann (1883–1961)¹³⁵ wurde 1929 in Innsbruck auf einen «Lehrstuhl für Philosophie» berufen und «mit der zusätzlichen Aufgabe der Leitung des Instituts für experimentelle Psychologie» beauftragt (Stock 2015, 109). Adolf Lindner (1828–1887) war ab 1854 als Lehrer und Direktor an verschiedenen Gymnasien tätig und wurde 1878 «Professor für Pädagogik, Psychologie und Ethik» in Prag (Oelkers 2000, 166). Schliesslich Paul Häberlin (1878–1960)¹³⁶, der ab 1912 Professor für Philosophie in Bern war, und von 1922–1948 in Basel den Lehrstuhl für Pädagogik und allgemeine philosophische Disziplinen inne hatte. Eine Pädagogikprofessur hatten zwei Männer: Erstens Aloys Fischer (1880–1937), der ab 1915 «außerordentlicher, 1918 ordentlicher Professor der Pädagogik» war, später auch Vorstand des von ihm gegründeten Pädagogischen Seminars der Universität wurde und zuletzt als Leiter des Psychologischen Institutes München amtierte. Zweitens Wilhelm Hehlmann (1901–1997), der u. a. von 1940 bis 1945 die Professur für Pädagogik und Jugendkunde in Halle innehatte (vgl. Horn 2003, 47f.). Hehlmann galt als Anhänger des Naziregimes, und war u. a. von 1940 bis 1945 «Dozent am Erzieherseminar der Adolf-Hitler-Schulen und von 1940–1945 Luftwaffen- und Heerespsychologe» (Horn 2003, 47). Nur ein Mann hatte eine Professur für Psychologie inne: Oswald Kroh (1887–1955). Dieser war fünf Jahre als Volksschullehrer tätig war, bevor er nach einem Studium «in den Fächern Mathematik, Philosophie, Psychologie, Pädagogik und in den Naturwissenschaften» (Lück 2020, o. S) und einer Habilitation in Göttingen 1921 ab 1923 Professor für Pädagogik in Tübingen und 1948 Professor für Psychologie an der *Freien Universität Berlin* war (vgl. Retter 2001, 18). Kroh galt in Zeiten des 2. Weltkriegs als führender Universitätsprofessor, weil er sich in einigen Aufsätzen «als rassistisch agierender Nationalsozialist» ausgewiesen hatte (ebd.). 1945 wurde er infolge seiner NSDAP-Mitgliedschaft seines Lehrstuhls enthoben (vgl. ebd.).

Sechs Beiträge zum Lemma «Schularzt» wurden von Mediziner*innen, die teilweise auch als Schulärzte tätig waren, verfasst. Einzig der Eintrag im *Pädagogischen Wörterbuch* wurde nicht von einem Arzt verfasst, da Hehlmann wie bereits erwähnt, alle Einträge verfasste.¹³⁷

Die Beiträge zu «Heilpädagogik» wurden vom «Hilfsschullehrer [und] Redakteur»

¹³⁵ Erismann promovierte 1908 in Zürich in Physik, wandte sich aber immer mehr der Psychologie zu, und habilitierte sich 1913 «für Philosophie, einschliesslich Psychologie» (Stock 2015, 109).

¹³⁶ Häberlin promovierte in Philosophie, arbeitete als «Lehrer an der unteren Realschule in Basel», war 1904 Seminardirektor in Kreuzlingen, habilitierte sich 1908 in Philosophie an der Universität Basel, wirkte von 1914 bis 1922 als Prof. für Philosophie in Bern und anschliessend «in derselben Funktion» bis 1944 in Basel (Grunder 2006, o. S.).

¹³⁷ Weil das Lemma «Schularzt» lediglich als Vergleichsgrösse dient, und in der Arbeit nicht weiter verfolgt wird, werden hier die einzelnen Akteure weder namentlich genannt, noch wird deren beruflicher Werdegang dargestellt.

Franz Xaver Weigl (1878–1952) (Roloff 1913, XI) und vom Lehrer Peter Waldner (1916–2006), verfasst.¹³⁸ Die anderen drei Autoren, und damit über die Hälfte, hatten einen universitären Bezug. Allerdings hatten die Akteure keinen Lehrstuhl für Heilpädagogik inne, da sich diese wie erwähnt erst 1931 als akademische Disziplin etablierte.¹³⁹ Nebst dem Pädagogikprofessor Wilhelm Hehlmann verfassten zwei Akteure mit einem heilpädagogischen Hintergrund Einträge: Erstens der Mediziner Ernst von Düring (1858–1944), der ab 1923 einen «Lehrauftrag für Heilpädagogik» an der Philosophischen Fakultät in Frankfurt» innehatte (Willing 2003, 49) und zweitens Linus Bopp (1887–1971),¹⁴⁰ der einen theologischen Lehrstuhl inne hatte und der gegenwärtig als Begründer einer theologischen Ausrichtung der Heilpädagogik gilt (vgl. z.B. Moser 2012, 266; Gröschke 2005, 45.).

Ähnlich sieht die Verteilung in Bezug auf die Verfasser und die Verfasserin des Lemmas «Kinderpsychologie» aus: Von den fünf Personen, die einen Artikel zur Kinderpsychologie verfassten, waren nur zwei keine Professoren. Erstens Christian Ufer (1856–1934), Schulrektor und Mitherausgeber der Zeitschrift *Die Kinderfehler* und Wilhelm Hansen (1899–?), «Dozent am Deutschen Institut für wissenschaftl. Pädagogik, Münster» (Spieler 1932 XIV). Die drei anderen hatten eine Professur inne. Zwei davon hatten allerdings keinen direkten Bezug zur Kinderpsychologie: Adolf Dyroff (1866–1943) war Philosoph und hatte «Professuren in Freiburg und Bonn» inne (Hild 2018, 123) und Wilhelm Hehlmann (1901–1997) war wie erwähnt Pädagogikprofessor. Die dritte Professorin war die bekannte Charlotte Bühler (1893–1974), deren Biographie kurz skizziert wird, aufgrund der Relevanz Böhlers Forschungen auch in Bezug auf die Kinderpsychologie.¹⁴¹ Bühler promovierte 1917 in Philosophie und habilitierte sich 1919 «über das grenzpsychologische Thema «Entdeckung und Erfindung in Literatur und Kunst»» (Bühling 2011, 155f.). Sie

¹³⁸ Waldner war ursprünglich Lehrer, studierte anschliessend «Heilpädagogik und Journalistik», promovierte 1946 und war ab 1949 «Vorsteher der Lehrerbildungsanstalt Solothurn» (Jordi 2006, 22). Er wurde in der vorgängigen Analyse als «Lehrer» klassifiziert. Die Beiträge zur Heilpädagogik werden im Rahmen dieser Arbeit wie bereits erwähnt, nicht weiter in die Analyse einbezogen.

¹³⁹ 1931 wurde Heinrich Hanselmann «auf eine außerordentliche Professur für Heilpädagogik an der Universität Zürich» berufen, was dem «historischen Beginn als Wissenschaft» gleichkam (Moser 2012, 262). Allerdings wurde der Begriff «Heilpädagogik» bereits 1861 «erstmalig verwendet» (Wolfisberg/Hoyningen-Süess 2003, 47). Der Begriff hat sich durchgesetzt und wurde als «Oberbegriff für die verschiedenen medizinischen, schulischen, erzieherischen und fürsorgerischen Bemühungen im so genannten «Idiotenwesen»» verwendet und allmählich «auch in der deutschsprachigen Schweiz rezipiert.» (Wolfisberg/Hoyningen-Süess 2003, 47). Die Geschichte zur Institutionalisierung der Heilpädagogik in der Schweiz ist mittlerweile gut erforscht vgl. z.B. Schindler 1979; Wolfisberg 2002; Ellger-Rüttgardt 2008; Moser Opitz 2008; Moser 2012.

¹⁴⁰ Bopps Lehrbuch *Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung* (Bopp 1930) versuchte «eine christliche Fundierung der Heilpädagogik als *pädagogische Disziplin* zu leisten» (Gröschke 2005, 45).

¹⁴¹ Bei allen anderen Autoren wird die Biographie in den Fussnoten beschrieben.

befasste sich früh auch mit kinderpsychologischer Forschung: Bühler absolvierte 1924/25 einen «Studienaufenthalt in Amerika», führte «entwicklungspsychologische[] Studien» durch und kam mit dem «Behaviorismus» in Kontakt (Reisel 2005, 77). Daraufhin kehrte Bühler nach Wien zurück und entwickelte gemeinsam mit anderen Forschenden «umfangreiche kinderpsychologische Forschungsarbeiten mit dem Ziel, durch genaue Beobachtungsstudien Entwicklungsstufen, Biografien und Lebensziele von Kindern und Jugendlichen zu erfassen» (ebd., 77f.). 1929 erhielt Bühler den Titel «Extraordinarius der Universität Wien», 1936 eröffnete sie das Kinderpsychologische Institut an der Universität Wien, und hatte «mehrfach Gastprofessuren in Europa und Amerika» inne (ebd., 378). Bühler musste gemeinsam mit ihrem Ehemann Karl Bühler (1879–1963) und den Kindern aus Deutschland fliehen. Sie blieben bis 1940 in Oslo, bevor sie nach Amerika emigrierten. 1945 zog Bühler nach Kalifornien und hatte eine «Stelle als klinische Psychologin in Los Angeles und [eine] eigene psychologische Praxis und Beratungsstelle in Hollywood» inne. 1970 erfolgte die «Übersiedlung nach Stuttgart» (ebd.).

Zwei von vier Einträgen zu «Erziehungsberatung» wurden zur Hälfte von Professoren verfasst: Erstens der Psychologieprofessor Bruno Klopfer (1900-1971)¹⁴² und zweitens Wilhelm Hehlmann. Die anderen beiden Beiträge wurden von Praktikern geschrieben: Bernhard Bergmann (1893–1965) war «Lehrer, Mitglied der Zentralstelle der Kath. Schulorganisation, Düsseldorf» (Spieler 1930, XVIII) und der bereits erwähnte Hans Hegg, der promovierter Psychologe und in Bern während Jahrzehnten als Erziehungsberater tätig war.

Die beiden Einträge zu «Schulpsychologie» schrieben keine Professoren, sondern Praktiker, was den geringen akademischen Wert der Schulpsychologie verdeutlicht. Den ersten kurzen Eintrag verfasste Heinrich Schüssler (1882–1966), er war Lehrer und «Schulaufsichtsbeamter» (Hock 1996, 344). Den zweiten verfasste der Lehrer Martin Simmen (1887–1972)¹⁴³, der u. a. den Schulpsychologischen Dienst in Luzern gründete, wie im nächsten Kapitel zu sehen ist.

¹⁴² Klopfer, jüdischer Herkunft, verliess 1933 mit seiner Familie infolge des «increasing anti-Semitic pressure» Deutschland und studierte in der Schweiz «with Carl Jung at the Zurich Psychotechnic Institute», wo er zum ersten Mal mit dem Rorschachtest in Kontakt kam (Skadeland 1986, 358f). 1934 wanderte die Familie in die Vereinigten Staaten aus. Nach akademischen Tätigkeiten war Klopfer von 1947 bis zur seiner Pensionierung 1963 «Clinical Professor of Psychology at the University of California at Los Angeles» (ebd., 359). Klopfer erlangte «for his pioneering work on the Rorschach Inkblot Test» internationale Berühmtheit (ebd., 358).

¹⁴³ Simmen studierte nach Abschluss des Lehrerseminars «in Zürich, Genf und London und war 1921 bis 1956 Lehrer für Pädagogik am Städtischen Lehrerseminar in Luzern und zudem Leiter des Schulpsychologischen Dienstes der Stadt Luzern.» (Wicki 2008, 48) Simmen war ausserdem Redaktor der *Schweizerischen Lehrerzeitung*.

4.1 Lemma «Psychologie»

Die neun Einträge zur Psychologie sind grösstenteils ähnlich aufgebaut: Zuerst erfolgt eine Begriffsdefinition. Psychologie wird in den meisten Fällen als Wissenschaft oder Lehre von der Seele bezeichnet (Lindner 1884b, 672; Sander 1889a, 494; Geysler 1913, 115; Hehlmann 1942a, 341; Häberlin 1951, 435). Oft wird einleitend die junge Geschichte der Psychologie kurz dargestellt,¹⁴⁴ bevor methodische Fragen diskutiert werden. Zur Methodik enthalten alle neun Artikel Aussagen. Damit ist Herzogs Annahme, dass «[w]eder eine bestimmte Theorie noch eine bestimmte Auffassung des Gegenstandes [...] die Geburtsstunde der wissenschaftlichen Psychologie markiert, sondern die Verpflichtung auf eine bestimmte Methode», bestätigt (Herzog 2005a, 38). Aus diesem Grund kann kaum von *der* Psychologie gesprochen werden, da sich zahlreiche, unterschiedliche Strömungen und Methoden herausgebildet haben: Oft wurde eine empirische Psychologie mit der «Grundlage Naturwissenschaft von einer «spekulative[n] Wissenschaft» mit der «Grundlage Geisteswissenschaft» unterschieden (Sander 1889b, 495). Die Begrifflichkeiten in Bezug auf eine geisteswissenschaftliche Psychologie waren divers: Zuweilen wurde sie als «rationelle oder speculative P[sychologie] als Theil der Philosophie» bezeichnet (Lindner 1884, 672) oder «als Teil der Metaphysik»¹⁴⁵, die «versucht Fragen nach der Wesenscharakteristik des Psychischen, nach Existenz und Art einer Seelensubstanz nach Freiheit, Geistigkeit u. Unsterblichkeit der Seele zu lösen, kurz eine Ontologie der Seele zu geben.» (Fischer 1932a, 638) Strömungen, die eher einer «geisteswissenschaftliche[n] Psychologie» zugehörig waren, beschäftigten sich unter anderem «mit Persönlichkeits- und Charaktertypologien» (Roelcke 2008, 138). Obwohl betont wurde, die Psychologie habe, wie alle «Wissenschaft[en] [...] eine philosophische, vor aller Erfahrung gültige Seite, ein Apriori» (Häberlin 1951, 436), nahm die empirische Psychologie und damit die experimentelle Methode bei allen Autoren mit Abstand den grössten Raum ein. Die Bezeichnung «empirische Psychologie»¹⁴⁶ wird von allen Autoren verwendet (vgl. Lindner

¹⁴⁴ Autoren, wie z.B. Sander sehen den Beginn der Geschichte der Psychologie bei «Sokrates in Athen» (Sander 1883, 377), andere wie Lindner sind anderer Meinung: «Die moderne Psychologie beginnt mit John Locke» (Lindner 1884a, 675). Alle Autoren bis etwa 1930 beziehen sich auf Herbart oder erwähnen ihn mindestens einmal (vgl. Sander 1883, 387; Lindner 1884, 675; Flügel 1908, 100; Geysler 1913, 120; Kroh 1930, 1335). So z.B. Flügel: Dank Herbart wurde die Psychologie «[z]u einer empirischen Wissenschaft, ja man darf sagen zur Wissenschaft überhaupt» (Flügel 1908, 101). Ab 1932 wird Herbart allerdings nicht mehr erwähnt (vgl. Fischer 1932; Hehlmann 1942a; Häberlin 1951).

¹⁴⁵ Metaphysik ist «eine Teildisziplin der Philosophie, in der Themen zur Diskussion stehen, die sich mit wissenschaftlichen Methoden nicht oder nur unzulänglich bearbeiten lassen» (Herzog 2012, 20).

¹⁴⁶ Allerdings wird zuweilen angenommen, auch die empirische Psychologie sei «in alle Richtungen und Schulen zerfallen» (Fischer 1932, 639).

1884, 672; Flügel 1908, 100; Geysler 1913, 116; Fischer 1932, 639; Kroh 1930, 1320). Grundsätzlich ging es darum, die «psychologische Forschung auf exakte Verfahrensweisen zu gründen und sie zu einer experimentellen Wissenschaft nach dem Muster der Naturwissenschaften auszubauen» (Hehlmann 1942a, 341).¹⁴⁷ Und so setzte sich «[m]it der experimentellen Methode [...] immer mehr die biolog. Psychopatholog. u. medizin. Beobachtung des Menschen in seinem ganzen Bestand» durch (Fischer 1932, 640). Die am häufigsten beiden genannten Methoden der empirischen Psychologie waren die Beobachtung und das Experiment: Es wurde angenommen, dass die «Principien [der empirischen Psychologie] Thatsachen der inneren Erfahrung» seien, die «durch die Beobachtung und den Versuch (Experiment)» gewonnen werden (Lindner 1884a, 673). «Da das Psychische als Innerlichkeit nur dem erlebenden Subjekt zugänglich ist, scheint die Psychologie auf ein besonderes Verfahren angewiesen zu sein: auf die *Introspektion*», also auf die «Selbstbeobachtung» (Herzog 2012, 17). Daher wurde die Fremd- und Selbstbeobachtung oft als eine Hauptmethode betrachtet (vgl. z.B. Sander 1883, 377; Lindner 1884, 672, 674; Flügel 1908, 100; Geysler 1913, 116; Fischer 1932a, 640).¹⁴⁸ Ziel der Untersuchungen war es nicht, einzelne Krankheiten zu diagnostizieren oder pathologische Befunde aufzudecken, sondern es herrschte Konsens, dass das Ziel aller Experimente sei, «die Seele zu einer Kundgabe über das hinaus, was sie ohnehin kundgegeben hat oder kundzugeben bereit ist», anzuregen (Häberlin 1951, 437). Dazu werden «Situationen geschaffen, welche die Seele zu jener Kundgabe veranlassen oder nötigen sollen.» (Ebd.) Dies geschieht mittels Gespräch oder künstlich,

«wie etwa im Assoziations-Experiment und seinen verschiedenen Verfeinerungen (Gavanometer-Experiment, Psychoanalytisches Verfahren, Traumanalyse) oder im Rorschachversuch und in den vielen sonstigen «Tests», wozu in gewissem Sinne auch die graphologische Untersuchung gehört.» (Ebd.)

Wichtig ist dabei die «Fähigkeit der Psychologen, die Kundgebungen der Seele wirklich zu verstehen.» (Ebd.) Dementsprechend wird selten über Diagnostik oder pathologische Zustände geschrieben. Es ist ein einziger Verweis auf ein «Verfahren der Psychotechnik,

¹⁴⁷ Dementsprechend geht beispielsweise Herzog davon aus, dass die Psychologie «[d]as Licht der akademischen Welt als *Experimentalwissenschaft*» erblickte (Herzog 2013, 330).

¹⁴⁸ Bereits Wundt sei sich «durchaus im Klaren darüber [gewesen], dass eine Selbstbeobachtung psychischer Zustände» kaum gelänge (Herzog 2012, 17). Es scheine zu anspruchsvoll, «seinem Erleben gegenüber jene Distanz ein[z]unehmen, die eine kontrollierte Beobachtung erfordern würde.» (Ebd.) Daher gehe «[i]n die Beobachtung eigener Erlebnisse [...] immer ein Moment der Erinnerung ein» (ebd.). Dieser «verzerrende[] Effekt» lasse sich «klein halten [...], wenn die Introspektion unter kontrollierten Bedingungen stattfindet (ebd.). Für die Kontrolle der Bedingungen der Introspektion setzte Wundt das Experiment ein» (ebd.).

mit deren Hilfe Anlage und Leistungsstand relativ objektiv bestimmt werden können» zu finden (Kroh 1930, 1321). Allerdings ist unklar, wer welche diagnostische Verfahren einsetzte. Auch pathologische Befunde, die verantwortlich für Störungen sein können, werden selten thematisiert: Es werden beispielsweise Untersuchungen zur Aufklärung einer «Rot-grün-blindheit [sic]» erwähnt, die «manches Mißverständnis zwischen Lehrer[n] und Schüler[n]» auflösten (Erismann 1929, 79). Oder es wurde auf Kraepplins Untersuchungen verwiesen, die dazu dienten, den «starke[n] Abfall der Leistung bei Überbürdung des Gedächtnisses» zu verhindern und die dem «Lehrer die Grenzen der individuell zu stellenden Anforderungen [zeigten] und [...] ihm manches sonst unverständliche Versagen des Kindes» erklärten (ebd., 82). Bedeutung hingegen wird dem Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik/Schule und zu den Kindern (die dritte Kategorie) beigemessen: Jenes wird von allen Autoren als wichtig erachtet und die «principielle Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik» nicht angezweifelt (Lindner 1884a, 676). So wurde «die psychologische Erkenntnis, gewonnen am Kind und durch die Analyse der allgemeinen geistigen Vorgänge, namentlich der Bildungs- und Erziehungsprozesse» zur «allgemeinen Grundlage alles pädagogischen Denkens und Tuns» (Kroh 1930, 1320). Es wurde angenommen, das 20. Jahrhundert stünde im «Zeichen der naturwissenschaftlich basierten jungen Wissenschaft, der experimentellen Psychologie und der unter ihrer Ägide emporblühenden neuen Pädagogik», und «das Jahrhundert des nach modernen wissenschaftlichen Erkenntnissen erzogenen Kindes» sei angebrochen (Erismann 1929, 77). Konkret bedeutete dies primär Wissen über Kinder, damit man mit Hilfe der Psychologie «Einsicht in das seelische Sein beim Kinde und Jugendlichen, in die Wachstumserscheinungen und die einzelnen Entwicklungsphasen» erlangen konnte (Hehlmann 1942a, 342). Voraussetzung war, mit «den Gesetzen der geistigen Entwicklung d.h. mit der Psychologie vertraut [zu] sein.» (Flügel 1908, 99f.) Dann war es möglich, «in den Gang der natürlichen Entwicklung eingreifen [zu können], aber nur durch Mittel, welche den psychologischen Gesetzen entsprechen.» (Lindner 1884a, 676) Das Wissen über die Kinder wurde durch die eingangs erwähnte Methode der Beobachtung erlangt: «Die Hauptquelle psychologischer Erkenntnis bleibt immer, zumal für den Pädagogen, die Selbstbeobachtung und die Beobachtung an den andern, vor allem auch an seinen Zöglingen.» (Flügel 1908, 100) Durch diese Beobachtungen, die «in größerer Zahl angestellt, sorgfältig gesichtet und gesammelt» wurden, war die «Pädagogik der wissenschaftlichen P[sychologie] Dank» schuldig, da die Psychologie «dazu beiträgt, [...] die allmähliche Entwicklung des Seelenlebens aus seinen dürftigen Anfängen im nach und nach zum Geistleben erwachenden Kinde, immer besser

verstehen und sicherer beurteil[en]» zu können (Sander 1889c, 496). Weiter ermöglichte die Methode «Fehler, Entwicklungsstufen, Sprach- und Schreibstörungen» je nach «Altersstufe» zu erstellen (ebd.). Je nach Altersstufe war es möglich, herauszufinden,

«zu welchen Fehlern wohl gar Verbrechen die eine Altersstufe neigt, gibt sie Fingerzeige, wie die Kinder dieser Stufe oder dieses Standes beurteilt, vor welchen Gefahren sie behütet, zu welchen Beschäftigungen sie angeleitet und welche Unterrichtsstoffe für sie ausgewählt werden müssen.» (Flügel 1908, 104)

Dank der Psychologie war es also möglich, «die der Erziehung gesetzten Ziele unvergleichlich viel rascher und vollkommener» zu erreichen (Erismann 1929, 76). Psychologie wurde damit zu einer «Grundlagenwissenschaft der Pädagogik» (Flügel 1908, 100). Allerdings wurden der Psychologie auch Grenzen gesetzt: Es sei nicht gut, so Kroh, wenn sich eine Pädagogik nur an der Psychologie orientiere, es können nur «aus der empirischen Erfahrung [...] keine Normen für das pädagogische Tun und Denken [...] abgeleitet werden» (Kroh 1930, 1320). Das Verhältnis zu Pädagogik und Schule wurde also thematisiert, hingegen diskutiert kein einziger Beitrag des Lemmas «Psychologie» Schulpsychologinnen, Schulpsychologen oder entsprechender Institutionen.

4.2 Lemma «Kinderpsychologie»

In fünf von den untersuchten zehn Publikationen, also in der Hälfte aller Einträge wird «Kinderpsychologie» aufgeführt: Die Kinderpsychologie wird, ähnlich wie die Psychologie, als «Wissenschaft von der seelischen Eigenart» des Kindes oder «Wissenschaft vom Seelenleben des Kindes» bezeichnet (Hehlmann 1931, 110, Bühler 1951, 27). Anders als die Psychologie betont die Kinderpsychologie jedoch den Entwicklungsaspekt: Kinderpsychologie wird definiert als «Lehre von der seelischen Entwicklung, wie sie sich im Durchschnitt übereinstimmend vollzieht» und als «Lehre von den Unterschieden in der seelischen Entwicklung und Natur der einzelnen Kinder.» (Ufer 1908, 110) Sie sucht das «normale Bild der natürlichen (unbeeinflussten) Entwicklung der Seele im Kindesalter, [um] die möglichen Abweichungen festzustellen.» (Dyroff 1913, 1218)¹⁴⁹ In den untersuchten Lexika wird Kinderpsychologie kaum als Teilgebiet der Psychologie definiert. Nur Ufer schreibt, falls Kinderpsychologie im «entwicklungsgeschichtlichen Sinne einen Abschnitt des menschlichen Seelenlebens umfasst, kann man sie als eine Unterabteilung der

¹⁴⁹ Einzig Bühler differenziert die Kinderpsychologie weiter aus: Kinderpsychologie als Wissenschaft umfasse «zwei große Forschungskreise: Entwicklungs- und Persönlichkeitsforschung» (Bühler 1951, 27).

allgemeinen Psychologie ansehen» oder als «eine besondere Methode der allgemeinen Psychologie» (Ufer 1908, 110).¹⁵⁰ Weiter wird die Entstehung der Kinderpsychologie «weder im Kontext des Verselbständigungsprozesses der Psychologie als Wissenschaft noch im Schoße einer bereits als Einzelwissenschaft existierenden Psychologie» gesehen (Eckardt 2010, 197). Die Annahme, dass die «Ansätze zur Begründung einer experimentell orientierten Allgemeinen Psychologie und die Bemühungen um eine wissenschaftliche Kinderpsychologie weitgehend beziehungslos nebeneinander her liefen» (ebd.), wird in Bezug auf die analysierten Publikationen bestätigt. Entstanden ist die Kinderpsychologie, weil Kinder «[g]egen Ende des 19. Jahrhunderts [zum] Gegenstand der modernen Naturwissenschaften» wurden (Eßer 2014, 125), wie bereits im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit dargelegt wurde. Beobachtungen über eigene Kinder waren ein sehr bekanntes und erfolgreiches Mittel, um die Entwicklungsverläufe von Kindern in einem ersten Schritt darzustellen und aus diesen Verläufen eine sogenannte «normale» Entwicklung abzuleiten. Bezüglich Entstehung und Ausdifferenzierung der Kinderpsychologie wird aus diesem Grund in allen Quellen auf ältere Publikationen verwiesen. Es wird aufgezeigt, dass die «Idee der Kinderpsychologie» im 18. Jahrhundert durch einige Männer «mächtig gefördert» wurde (Dyroff 1913, 1221): Dazu gehört unter anderem Dietrich Tiedemann (1748–1803) (Ufer 1908, 119; Hehlmann 1942b, 228), der von Ufer als der «Begründer der Kinderseelenkunde» bezeichnet wird (Ufer 1908, 119). Tiedemann führte Tagebuch über die Entwicklung seines Sohnes und publizierte die Aufzeichnungen schliesslich unter dem Titel *Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern* (Tiedemann 1786).¹⁵¹ Nach Tiedemann trat eine lange Pause ein während der keine «besonders bemerkenswerte Arbeiten» erschienen (Ufer 1908, 119). Erst Johann Elias Löbisch (1795–1853) Publikation *Entwicklungsgeschichte der Seele der Kinder* (Löbisch 1851), die allerdings keine «fortlaufenden Beobachtungen» enthält und Berthold Sigismunds (1819–

¹⁵⁰ Ufer wird gegenwärtig als «Herbartianer» bezeichnet (Eßer 2010, 291). Er erwähnt in seinem Beitrag zur Psychologie des Kindes Herbart lobend, gibt aber zu verstehen, dass Herbart «und die Schule Herbarts» in Bezug auf die Entwicklung der Kinderpsychologie eine marginale Rolle spielte (Ufer 1908, 121).

¹⁵¹ Tiedemann, Professor für Philosophie und griechische Sprache, hatte «ein erstes gedrucktes Tagebuch, das die Entwicklung des eigenen Sohnes beschreibt» veröffentlicht (Eckardt 2010, 184). Bis in die Gegenwart hält sich die Annahme, Tiedemann rage als «Verfasser eines Kindertagebuchs [...] sowohl in methodischer als auch systematischer Hinsicht über ähnlich geartete Versuche anderer Zeitgenossen hinaus» (ebd.). Die «Entwicklung kleiner Kinder» genau zu beobachten und zu beschreiben, etablierte sich als «Forschungsmethode» (Heinemann 2016, 118): Die «Kinderbeobachtungen [...] wurden zur bevorzugten Methode der entstehenden Kinder- und Entwicklungspsychologie.» (ebd.) Allerdings habe «[d]ie frühe empirische Kinderforschung [...] Anfang des 19. Jahrhunderts ein baldiges vorläufiges Ende [gefunden], dessen Gründe sowohl im Fehlen einer systematischen Methodendiskussion und Verarbeitung des Beobachtungsmaterials als auch in der Kritik durch Vertreter der entstehenden neuhumanistischen Bildungstheorie zu sehen sind» (ebd., 119).

1864) Buch *Kind und Welt* von 1851 gaben den Auftakt zu weiterer Forschung (vgl. z.B. Ufer 1908, 119f.; Heilmann 1942c, 228). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden die «Kinderbeobachtungen [...] unter dem Einfluss der Theorien Darwins» wieder aufgenommen (Heinemann 2016, 119). Der Engländer Charles Darwin (1809–1882) von Ufer «als erster Kinderpsycholog» bezeichnet (Ufer 1908, 122), publizierte Tagebuchaufzeichnungen in Form einer detaillierten Beschreibung der Entwicklung der Fähigkeiten und Reaktionen seines Sohnes.¹⁵² Damit war Darwin bekanntlich nicht der Erste oder Einzige, vielmehr waren seine evolutionsbiologischen Annahmen, die Grundlage für weitere wichtige Arbeiten: Der Psychologe und Physiologe William Preyer (1841–1897)¹⁵³ beispielsweise, der Darwin kannte und verehrte, ging davon aus, dass «die sich erst postnatal vollständig entwickelnden Grundfunktionen schon pränatal entstehen bzw. in Ansätzen vorhanden sind; ergo seien sie erblich bedingt.» (Eckardt 2010, 200) In den untersuchten Lexika und Handbüchern wird Preyers bekannteste Publikation *Die Seele des Kindes* erwähnt (vgl. Ufer 1908, 119; Dyroff 1913, 1121; Hansen 1932, 19; Heilmann 1942b, 228; Bühler 1951, 27f.). Preyers «Methoden waren Beobachtung und Experiment; sein Problem

¹⁵² Darwins Aufzeichnungen trugen «eher episodischen Charakter» (Eckardt 2010, 189): So schrieb er beispielsweise, am siebten Tag habe der Sohn die «naked sole of his foot with a bit of paper» berührt «and he jerked it away, curling at the same time his toes, like a much older child when tickled» (Darwin 1877, 285). Weiter notierte Darwin das Auftreten von Gefühlen wie «Anger», «Fear» oder «Pleasure Sensations» (ebd., 287ff.). Seine Notizen waren allerdings «ursprünglich nicht als Publikation» geplant (Eckardt 2010, 190). Berühmtheit erlangte Darwin bekanntlich mit seinem Werk *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life* (Darwin 1859), allerdings waren diese Ausführungen auf «den tierischen Bereich beschränkt.» (Eckardt 2010, 190) Im Zentrum von Darwins Forschungen standen bekanntlich keine «entwicklungs- bzw. kinderpsychologische Fragestellungen», dennoch habe er «mit seiner sowohl Evolution als auch Deszendenz umfassenden, an empirisch [...] naturwissenschaftlichen Prüfkriterien orientierten Entwicklungstheorie die entscheidende Zäsur auch für das Entwicklungsdenken in der Psychologie markiert» (ebd., 195). Davon ausgehend, dass bei einem «Kind alles im Werden und deshalb von qualitativ anderer Art als beim Erwachsenen» ist, bedurfte es einer «spezifischen genetischen Psychologie» (Eßer 2014, 295). Aus diesem Grund wurde der Darwinismus ein wichtiges «Bezugssystem, das gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine große Dominanz entfalten konnte.» (Ebd.) So stellte die «Evolutionstheorie [...], sowohl was die individuelle als auch was die stammesgeschichtliche Entwicklung betrifft, eine weitgehend unhinterfragte Hintergrundannahme auf dem Gebiet der Kinderforschung dar» (ebd.). Inwiefern Darwins Theorie von zeitgenössischen pädagogischen Autoren rezipiert wurde, ist dagegen umstritten (vgl. z.B. Bernstorff 2009; Oelkers 1994, 101–124). In den untersuchten Publikationen wurde zwar zweimal auf Darwin verwiesen, aber nur auf dessen Tagebuchaufzeichnungen (Ufer 1908, 122; Dyroff 1913, 1221).

¹⁵³ Auch gegenwärtig herrscht Konsens, dass Preyer «die erste systematische Beobachtung der kindlichen Entwicklung vorgelegt» habe (Heinemann 2016, 120f.). Es sei ihm primär «um das Aufzeigen von Entwicklungssequenzen» gegangen (Eckardt 2010, 200). Die «altersmäßige Bestimmung für das erstmalige Auftreten bestimmter psychischer Funktionen, Tätigkeiten usw. [sei] vergleichsweise angeordnet.» (Eckardt 2010, 200) Die «Kinderstudie enthielt [...] nicht nur minutiöse Feststellungen, sondern auch eine Anleitung für weitere Kinderbeobachtungen» (Heinemann 2016, 120f.). Preyers Werk fand zuerst in den USA grossen Anklang, so verfasste beispielsweise «Stanley Hall [...] ein Vorwort zu Preyers «Seele des Kindes»» (ebd., 121). Auch in Deutschland sei «[d]as Echo» auf die Publikation «in der wissenschaftlich und insbesondere pädagogisch interessierten Öffentlichkeit» nachhaltig gewesen (Eckardt 2010, 202).

war entwicklungspsychologisch» (Bühler 1951, 27f.).¹⁵⁴ Preyers Arbeit war der «Auftakt zu emsiger kinderpsycholog[ischer] Einzelforschung» (Hansen 1932, 19). Es gelang der Kinderpsychologie, den «Aufgabenkreis bald zu einer umfassenden Wissenschaft vom Kinde» auszudehnen, so erschien ab 1900 «eine Hochflut von (meist experimentellen) Einzelarbeiten.» (Hehlmann 1942c, 228) Oftmals wird auch auf den internationalen Forschungsstand verweisen, da «[d]ie von Preyer ins Leben gerufene Wissenschaft [...] sehr schnell internationale Verbreitung [fand]. In den Jahren 1890 bis 1914 [...] wurden – über alle Kulturländer verstreut – ungefähr 20 Zeitschriften und 26 Institute gegründet, die sich speziell mit der Psychologie des Kindes- und Jugendalters befaßten.» (Bühler 1951, 28) In diesem Zusammenhang wurde auf Granville Stanley Hall (1846–1924)¹⁵⁵ verwiesen (Ufer 1908 122; Dyroff 1913, 1221), der als «Begründer der Kinderpsychologie in Amerika» bezeichnet wurde, weil er nebst «den Vorlesungen und im Laboratorium der seit 1883 bestehenden Clark Universität [...] dieses Gebiet ganz besonders» pflegte, was sich auch anhand der Publikation von Zeitschriften zum Thema zeigt (Ufer 1908, 122). Eine ähnliche Pionierrolle wurde überdies auch Alfred Binet (1857–1911) zugeschrieben (Ufer 1908, 123; Dyroff 1913, 1222; Bühler 1951, 28). Es wurde allerdings in den untersuchten Publikationen nicht nur auf Akteure verwiesen, die die Kinderpsychologie ins Leben gerufen haben. Da die Kinderpsychologie «zu gemeinschaftlicher Behandlung der Fragen wie wenige Zweige der Wissenschaft» einlade (Dyroff 1913, 1223), seien diverse Vereine, Kongresse und Zeitschriften gegründet worden.¹⁵⁶

Die Aufgaben, die der Kinderpsychologie gemäss der untersuchten Lexika und Handbüchern zuteil wurden, waren wie erwähnt«[i]m Verlauf der kindl. Entwicklung Stufen, Phasen, Perioden aufzudecken, die in ihrem Erleben einheitlich-sinnvolle Ganzheiten darstellen, um so zu einer Unterscheidung der wichtigsten Abschnitte der

¹⁵⁴ Preyer sei «ohne den spekulativen Seelenbegriff aus[gekommen], und er versuchte, die Mittel der *Physiologie* zu nutzen, um die Kinderpsychologie als empirische Wissenschaft zu begründen» (Herzog 2013, 335). Allerdings vertritt Herzog die Meinung, dass die Kinderpsychologie als Wissenschaft «weder von Preyer noch von Hall» begründet wurde (ebd., 336). Herzog nennt vielmehr, in Bezug auf Deutschland, William Stern, Karl Bühler und Charlotte Bühler (vgl. ebd.).

¹⁵⁵ Hall studierte «in Bonn, Berlin und Heidelberg Theologie», promovierte in Philosophie (Lück 2019, o. S.) und studierte bei Wundt in Leipzig (Herzog 2013, 335). Hall war nicht nur Professor an verschiedenen Universitäten, Herausgeber vieler Zeitschriften, sondern er gilt als «der Begründer» der bereits mehrfach erwähnten *Child Studies* (ebd.).

¹⁵⁶ So wurde z.B. der in Deutschland gegründete Verein «Allgemeiner deutscher Verein für Kinderforschung» mit Sitz in Jena erwähnt, Institute wie das 1906 gegründete «Institut für angewandte Psychologie u. psychologische Sammelforschung», der «Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge 1906 in Berlin» (Dyroff 1913, 1223) und zahlreiche Zeitschriften: «Als erste Zeitschrift, die sich in den Dienst der Kinderpsychologie stellte, begründeten Trüper und [Ufer] in Gemeinschaft mit J.L.A. Koch im Jahre 1896 die «Kinderfehler», die nunmehr unter dem Titel «Zeitschrift für Kinderforschung» erscheinen» (Ufer 1908, 121).

seelischen Entwicklung in der Kindheit zu gelangen.» (Hansen 1932, 20) Genau wie bei den Einträgen zur Psychologie ist eine Methode die Beobachtung, allerdings spiele bei Kindern die «Selbstbeobachtung» eine geringere Rolle (ebd., 21). Vielmehr seien «Experiment[e]», im Sinne von Leistungsexperimenten, einzusetzen und zwar mit dem Ziel herauszufinden, «was das Kind unter bestimmten Bedingungen leistet, um von diesen objektiven Leistungen in Verbindung mit den gesetzten Bedingungen auf die zugrundeliegenden seelischen Vorgänge zu schließen.» (Hansen 1932, 21) Allerdings wurde gewarnt, es seien nicht zu viele Experimente durchzuführen, weil «die körperliche und geistige Entwicklung des Versuchsobjekts leicht Schaden leiden könne», da die «häufige Wiederholung eines Reizes das kindliche Nervensystem» angreife (Ufer 1908, 118). Wie eingangs ausgeführt wurde, stand die normale kindliche Entwicklung im Fokus der Disziplin. Mögliche Abweichungen wurden zwar erkannt und zuweilen auch als «pathologisch» beschrieben, aber kategorisiert wurden sie gewöhnlich nicht. Nur einmal wurde gefordert, dass man sich auch «um pathologische Dinge [...] zu kümmern» habe: «Krankhafte Zustände körperlicher Natur» würden «bei der Erziehung» berücksichtigt, obwohl «die doch sicher für die Erziehung nicht wichtiger sind als die der Seele, wenn letztere sich auch – teils ihrer Natur gemäss, teils weil der Blick der Erzieher dafür noch nicht genügend geschärft ist – weniger leicht bemerkbar machen.» (Ebd., 114) Daher seien «Fälle von ausgesprochen pathologischer Natur» häufig (ebd.). Eine andere Nennung verweist auf die Möglichkeit einer «Zwangsneurose» und eine «von früh an gestörte Persönlichkeitsentwicklung» (Bühler 1951, 31). Einzig Bühler stellt der normalen Entwicklung bei Kindern explizit ihr Gegenteil bei: die «Persönlichkeitsforschung», die «klinische K[inderpsychologie], sei die «Erforschung der normalen und anomalen Persönlichkeit im Kindes- und Jugendalter.» (Ebd., 27) Ein Erklärungsversuch für den Fokus auf die normale Entwicklung könnte in der damaligen Annahme bestehen, alle Kinder unterlägen einem «Reifungsprozess[, der natürlich gegeben war, und den alle Kinder sukzessive zu durchlaufen hatten» (Eßer 2010, 126). Sobald «ein Kind «diese normale naturgemäße Entwicklungslinie» verliess (ebd.), wurde dies zwar als problematisch erachtet, aber man ging den Abweichung nicht zwingend nach. Man beschrieb und kategorisierte sie nicht. Die Diagnostik wird, im Unterschied zu den untersuchten Quellen des Lemmas «Psychologie», thematisiert. Die Diagnostik wird bereits in der ersten Publikation, die 1908 erschien, besprochen. Allerdings wird diese auch kritisch beleuchtet:

«Kerschensteiners Untersuchungen über die Entwicklung der zeichnerischen Begabung, William Sterns und seiner Mitarbeiter Ergebnisse hinsichtlich der

Psychologie der Aussage, sowie Meumanns und Binets Arbeiten über die Intelligenzprüfungen von Schulkindern, bedarf noch sehr der Vervollständigung und vor allem, wozu die Geschichte der Kinderforschung recht dringend mahnt, der Nachprüfung.» (Ufer 1908, 113)

Binets Intelligenzprüfungen wurden von Bühler als «geniale Idee» bezeichnet, weil «die intellektuelle Entwicklung eines Individuums mit Intelligenztests» messbar wurde (Bühler 1951, 28). Allgemein wurde durch die «Einführung von Testmethoden» «[s]owohl die Persönlichkeitsforschung wie auch die Verhaltensentwicklung im Kindesalter [...] gefördert (ebd.).¹⁵⁷ Die klinische Kinderpsychologie habe «großen Fortschritt durch die Objektivierung der Forschungsmethodik in verifizierbaren klinischen Tests, durch die Amalgamierung der psychoanalytischen mit den anderen Entwicklungstheorien und durch [die] Verbindung mit der anthropologischen Forschung» erfahren (ebd., 29f.). Von der Kinderpsychologie profitierte auch die Pädagogik, da diese, so Hansen, einen praktischen Nutzen aus der Kinderpsychologie zieht:

«Das kindliche Seelenleben muß vom Kinde aus verstanden werden. [...] Eine gediegene psycholog. Schulung wird den Erzieher davor bewahren, Forderungen an das Kind zu stellen, denen es aus seiner Entwicklungsstufe noch nicht gewachsen ist, sie wird seinen Blick schärfen für das, was das Kind braucht.» (Hansen 1932, 21)

Konsens herrscht auch bei allen anderen Autoren und der Autorin, dass die «Kenntnis und Berücksichtigung kinderpsychologischer Einsichten für den Erzieher und das Erziehungssystem» unabdingbar seien (vgl. z.B. Bühler 1951, 34), da die Kinderpsychologie es «dem Erzieher» ermögliche, «das Seelenleben des Kindes zu verstehen und damit die Voraussetzungen und Folgen erzieherischer Einwirkungen abzuschätzen.» (Ebd., 33) Je mehr «Kenntnisse psychologischer Erscheinungen des Kindes- und Jugendalters» vorhanden seien, desto besser könne man Ereignisse einschätzen: So würden beispielsweise dreiviertel aller begangenen Straftaten von «seelisch krankhaft veranlagten Individuen» begangen (Ufer 1908, 114). Ziel sei es, «im Verein mit Pädagogen endgültig eine Reihe von Fragen» zu lösen: «Vollzieht sich während der Schulzeit die Entwicklung oder Erstarkung der seelischen Fähigkeiten» regelmässig oder «sprungweise?» Wird «die allgemeine Leistungsfähigkeit fortwährend mit den Jahren [gesteigert], oder gibt es in der Entwicklung gewisse Perioden, wo die Leistungsfähigkeit stehen bleibt oder gar

¹⁵⁷ Die weiteren Tests, die Bühler beschreibt, werden im Abschnitt zur Schulpsychologie diskutiert.

zurückgeht?» (Ebd.) Allerdings wird das Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik/Schule auch kritisch diskutiert:

«Kann uns aber auch das Studium des Kindes- und Jugendalters nach der normalen und nicht normalen Seite vieles lehren, was für die Pädagogik verwendbar ist, so darf man noch die Bedeutung der Kindes- und Kinderpsychologie nicht dahin übertreiben, als vermöge sie aus sich selbst heraus das Ziel für die Erziehung zu bestimmen.» (Ufer 1908, 115)

Ausserdem seien Erkenntnisse, die Meumann «auf mühsamem experimentellem Weg» generierte, bereits bekannt, z.B. das Wissen über den «Gang der Entwicklung des kindlichen Vorstellens [verlaufe] «vom Denken in anschaulich konkreten Sachvorstellungen zum Denken in abstrakten Wortbedeutungen»» und «so lässt sich kaum behaupten, dass hier der Pädagogik etwas Neues gesagt werde.» (Ufer 1908, 113) Ufer wünschte sich daher von «Psychologen und psychologisch gerichteten Ärzten [...] eine etwas grössere Behutsamkeit» (ebd.).¹⁵⁸ Schliesslich wurde explizit davor gewarnt, Lehrpersonen «systematische[] kinderpsychologische[] Beobachtungen u. Experimente» durchführen zu lassen, es sei «im Interesse eines gedeihlichen Unterrichts dem praktischen Pädagogen im allgemeinen widerraten [...], man überlasse sie den geschulten Psychologen» (Dyroff 1913, 1219). Auch erfordere «das streng wissenschaftliche psychologische Experiment eine bedeutende fachliche Schulung [...], die der Pädagog nur in seltenen Fällen» besässe (Ufer 1908, 118). Die enge Verbindung der Etablierung der Kinderpsychologie und der Einsatz diagnostischer Tests mit schulnahen Beratungsdiensten lässt sich schliesslich auch anhand des «Musterfall[s]» ablesen, den Bühler präsentiert: Erstmals wird schulpsychologische Diagnostik ausführlich beschrieben, um «eine knappe Darstellung der [...] vorwaltenden Methoden und Theorien in der klinischen Kinderpsychologie» zu vermitteln (Bühler 1951, 30). Bühler skizzierte einen «Musterfall», «an dem alle Prinzipien und Verfahrensweisen in ihrer Anwendung demonstriert werden können.» (Ebd.) Ein Mädchen, das bei anderen Kindern unbeliebt war und sich den Lehrpersonen widersetzte, wurde mehrmals untersucht: Die ersten «psychologischen Lerntest in der Schule» wurden von Lehrpersonen

¹⁵⁸ Ufer warnte auch vor einer Überschätzung psychologischer Untersuchungsergebnisse: Man sollte sich «bei der pädagogischen Bewertung etwaiger Ergebnisse immer fragen, ob es sich wirklich um neu entdeckte Wahrheiten handelt, die der Pädagogik tatsächlich andere Bahnen anzuweisen vermögen, oder ob nicht vielmehr längst verbreitete und in die Erziehungs- und Unterrichtspraxis übergegangenen Anschauungen die immerhin wertvolle wissenschaftliche Bestätigung erfahren» (Ufer 1908, 113).

durchgeführt.¹⁵⁹ Danach wurde sie vom Schularzt untersucht, der sie als «gesundes, gut entwickeltes [...] Kind», allerdings mit einer «Anzahl nervöser Symptome» wie «Bettnässen» bis 6-jährig, «wählerisch im Essen [und] Nägelbeissen» taxierte (ebd.). Erst nach diesen «Voruntersuchungen» wurde sie «von der Schule einer psychologischen Beratungsstelle» überwiesen (ebd.).¹⁶⁰ Das Mädchen wurde daraufhin «[i]n der klinisch-psychologischen Untersuchung [...] mit projektiven Methoden (*Rorschachscher Formdeutversuch, Welttest, Zeichnen*) geprüft, in freiem Puppen-Familienspiel beobachtet» und auch die Mutter wurde interviewt (ebd.). Der Intelligenzquotient betrug 119 und damit war das Mädchen «überdurchschnittlich begabt» (ebd.). Diese Leistung des Mädchens wurde allerdings nicht weiter beachtet, vielmehr wurde der Fall anhand der Testergebnisse interpretiert.¹⁶¹ Auswertungen ergaben «ein tieferes Problem» als beispielsweise die «Trauer über die elterliche Scheidung» (ebd., 31): Das Kind habe «eine von früh an gestörte Persönlichkeitsentwicklung», auch zeigte der «Rorschachtest [...] das ungewöhnlich klare Bild einer Zwangsneurose.» (Ebd.) Das eben genannte Beispiel zeigt, wie Kinder, die in der Schule ein anormales oder unerwünschtes Verhalten zeigten, auf einmal sehr intensiv und mittels zahlreicher Tests untersucht wurden, um das abweichende Verhalten pathologisch zu beschreiben und über erlebte Ereignisse im Leben eines Individuums hinaus zu erklären. Das Beispiel zeigt weiter, dass sich zumindest im erwähnten Fall, eine psychologische Diagnostik etabliert hat, Lehrpersonen in Untersuchungen einbezogen wurden und Institutionen, wie Schulpsychologische Dienste zentrale Institutionen mit klar definierten

¹⁵⁹ Auch ein Persönlichkeitstest, der «California Personality Test», wurde eingesetzt, war allerdings «ergebnislos», weil das Mädchen wusste, «welche Antworten erwartet [würden] und sich dementsprechend» verhielt (Bühler 1951, 30).

¹⁶⁰ U. a. sollte die Schwere der Persönlichkeitsstörung des Kindes abgeklärt und geprüft werden, ob die einer «klinische[n] psychologische[n] oder psychiatrische[n] Behandlung» bedürften und inwiefern die Störung mit der «Scheidungsgeschichte der Eltern» erklärbar sei (Bühler 1951, 30).

¹⁶¹ «Erstens ist die Interpretation von Annahmen über den Persönlichkeitsaufbau bestimmt: Persönlichkeiten haben «einen Schichtenaufbau» und zu deren «Verständnis [muss] der Interpret zu den tieferen Schichten durchdringen muß.» (Bühler 1951, 31) Damit ist der Autorin zufolge Freuds Theorie der «Lehre von den unbewußten und bewußten Vorgängen im Seelenleben» gemeint (ebd.). Bühler erwähnt vier weitere Interpretationsschritte: Erstens eine «moderne Version des Gestalt- oder Strukturprinzips», zweitens werde «als Grundprinzip der Interpretation die Bestimmung der Motivationsstruktur und Reife» analysiert (ebd., 31). Dabei gehe es in einer «Neo-Freudschen Auffassung» darum, Reifung im Sinne von «Erwerb der Fähigkeit Spannungen zu ertragen und Entladungen aufzuschieben, in der Willigkeit, diese Situation zu akzeptieren, sowie schließlich in der Fähigkeit, unakzeptable durch akzeptable Entspannung zu ersetzen.» (Ebd., 32) Neurotiker unterscheiden sich «vom Normalen hauptsächlich durch mangelnde Spannungstoleranz, durch pathologische Entspannungsverdrängung und durch pathologische Entspannungssubstitution» (ebd.). Das dritte «Grundprinzip der Interpretation [war] die klinisch dynamische Orientierung» (ebd.). Damit ist gemeint, dass der «Persönlichkeitsaufbau und die Motivationsstruktur eines Individuums [...] nicht als zufällig erworbene, durch Beratung oder erzieherischer Einwirkungen abänderbare Züge angesehen [werden], sondern als Total einer Lebenseinstellung, die durch Anlage und Umgebung herausgebildet wurde und deren Verständnis und Umgestaltung teilergreifender Maßnahmen bedarf.» (Ebd., 33) Und schliesslich gelangt «das Prinzip [...] der kulturellen Interpretation» zur Anwendung (ebd.).

Aufgaben im Bildungssystem waren. Erstaunlich ist, dass in den vor 1951 publizierten Einträgen kein einziger Autor oder die Autorin der Einträge «Kinderpsychologie» psychologische Beratungsstellen thematisierte. Aber es wird einmal erwähnt, dass ein Mädchen an eine Beratungsstelle überwiesen wurde. Allerdings wurde die Institution nicht näher beleuchtet.

4.3 Lemma «Erziehungsberatung»

Vier Einträge sind in Bezug auf Erziehungsberatung zu finden: Erziehungsberatung wird von drei der vier Autoren als Institution beschrieben mit einem besonders starken Bezug zum Elternhaus, aber auch zur Institution Schule (vgl. Klopfer 1929; Bergmann 1932, 591; 98; Hegg 1950, 366). Einzig Hehlmann beschreibt «Erziehungsberatung» auch als «Sprechstunde der Lehrer und Schulleiter.» (Hehlmann 1942c, 98)¹⁶² Da die Bezeichnung «Erziehungsberatung» sehr breit gefasst wurde, gab es vereinzelt Versuche, die einzelnen Institutionen voneinander abzugrenzen. So definierte Klopfer:

«1. Heilpädagogische Beratungsstellen als Bestandteil der modernen Psychopathenfürsorge und der gesamten psychiatrischen Sozialarbeit. 2. Normalpädagogische Beratungsstellen, die [...] alle Erziehungsangelegenheiten umfassen und sich dem gesamten System der beratenden Fürsorge, wie der Säuglings- und Mütterberatung, der Berufsberatung, der Ehe- und Sexualberatung als ein in sich geschlossenes Sondergebiet einzugliedern suchen.» (Klopfer 1929, 175)

Klopfer weist den unterschiedlichen Institutionen spezifische Arbeitsgebiete zu. Die Aufgaben der ersten Beratungsstellen, wozu auch die «medizinisch-psychologische[n] Sichtungsstellen» gehören, sei unter anderem «die Verteilung des Nachwuchses auf das Normal- und Sonderschulsystem und auf die verschiedenen Einrichtungen der Jugendfürsorge durch Gutachten bei der Ein- oder Umschulung und ausserhäuslichen Unterbringung» (ebd., 176).¹⁶³ Die anderen Beratungsstellen, die «in den Bereich der Normalpädagogik fallen», sind eigentlich Schulpsychologische Dienste, auch wenn er diese nicht so nennt und lediglich deren Aufgaben als «schulpsychologische Beratung» bezeichnet (ebd.). Die Beratung sei durch «interessierte[] und vorgebildete[] Lehrer innerhalb ihrer

¹⁶² Hehlmann verweist weiter auf das Institut für «Erziehung und Unterricht in Berlin» (Hehlmann 1942c, 98). Ausserdem erwähnt er, Erziehungsberatung diene «der gegenseitigen Hilfe und Zusammenarbeit zwischen Schule, H[itler]jugend] und Elternhaus in allen erzieherischen Fragen» (ebd.).

¹⁶³ Damit weist er der Institution sehr ähnliche Aufgaben zu, wie sie die *Fürsorgestelle für Anormale* in St. Gallen später übernehmen sollte, wie im Kapitel sechs der vorliegenden Arbeit zu sehen ist.

Schule oder im Rahmen eines grösseren Schulsystems» zu leisten (ebd.). Allerdings sei es auch möglich, dass «[a]nstelle des Lehrers [...] bisweilen auch eine andere dem Schulleben nahe stehende Persönlichkeit diese Tätigkeit eines «Schulpsychologen» aus[übe], zu der neben der eigentlichen Erziehungsberatung auch andere schulpsychologische Aufgaben (z.B. Schülersauslese) gerechnet werden» (ebd.). Die Stellen stünden entweder unter «ärztlicher oder pädagogischer Leitung.» (Ebd.) Die Aussage Klopfers zeigt, dass, wie im vorgängigen Kapitel aufgezeigt wurde, in den 1920er Jahren nur einzelne Schulpsychologen im Amt waren. Klopfer stellte daher fest: Der «Fachpsychologe tritt in Deutschland als Erziehungsberater fast nur bei Schülerberatungen auf und auch hier meist als beratender Lehrer.» (Ebd., 178) Interessant ist dabei, dass dies erst der zweite Artikel ist, der die Schulpsychologie und auch den praktizierenden Schulpsychologen erwähnt, und dies ausserdem unter dem Lemma «Erziehungsberatung». Denn ausser Klopfer differenziert kein Autor die Institution Erziehungsberatung weiter aus. Konsens aller Autoren ist, dass es das Ziel der Erziehungsberatung sei, «den Erziehern, insbesondere den Eltern, die Erfüllung ihrer erzieherischen Aufgaben zu erleichtern und zu ermöglichen.» (Hegg 1950, 366)¹⁶⁴ Die zentrale Aufgabe von Erziehungsberatung ist also, «Eltern u. Berufserziehern, Schulen, Behörden [...] Rat in allen einschlägigen Fragen der Haus-, Schul- u. Berufserziehung zu geben» (Bergmann 1932, 591), den «vermeidbaren und gefährlichen Störungen des normalen Ganges der Erziehung durch Aufklärung der Erzieher und durch ihre pädagogische Ertüchtigung vorzubeugen.» (Hegg 1950, 366) Demnach sei das «Objekt der E., nicht nur das «schwierige» oder «abnorme» Kind, sondern das Kind schlechthin» (ebd.). Methodische Fragen werden kaum thematisiert,¹⁶⁵ der Begriff der «Beratung» wird von allen erwähnt, aber nicht explizit als Methode deklariert. Einzig ein Autor, Hegg, verweist auf die Methode des Gesprächs: Wichtig sei, «dem Kinde Gelegenheit zu geben, sich selber ungehemmt zur Sache zu äussern», es solle sich «auch beklagen» oder «schimpfen und sich ausweinen» dürfen (ebd., 369). Der Berater soll «erklären, aufklären, beruhigen, ermuntern, zureden», und aber auch «Forderungen aufstellen» und «deren Verwirklichungen» überwachen (ebd., 368). Im Unterschied zu den Lemmata «Psychologie» und «Kinderpsychologie» wird die

¹⁶⁴ Hegg's Ausführungen sind im Kontext seines Berufs zu sehen: Hegg hatte beim Verfassen des Artikels 30 Jahre Berufserfahrung als Erziehungsberater in Bern. Mehr zu Hegg und der bernischen Institution vgl. Kapitel 3.3 und 5.1 der vorliegenden Arbeit.

¹⁶⁵ Ausser mit dieser einen Erwähnung: «Der Methode nach sei E[rziehungsberatung] weithin nichts anderes als Erziehung. Zum mindesten greift sie selber aktiv in den Erziehungsprozess ein und sucht ihn mit der Absicht einer dauernde Wirkung zu beeinflussen. Es geht demnach um viel mehr als etwa nur um die Vermittlung von Ratschlägen. Deshalb wäre es eigentlich zutreffender, von Erziehungshilfe und nicht von Beratung zu reden» (Hegg 1950, 367), weiter werden methodische Fragen nicht diskutiert.

Entstehung der Institution «Erziehungsberatung» kaum beschrieben.¹⁶⁶ Die Entstehung der Erziehungsberatungsstellen wird lediglich von Klopfer kurz umrissen: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts seien «nur in den Vereinigten Staaten von Nordamerika» Erziehungsberatungsstellen unter der Bezeichnung «Child guidance Kliniken» zu finden (Klopfer 1929, 175). Dort sei die «amerikanische Massenbewegung für «psychische Hygiene» Trägerin der Entwicklung des Erziehungsberatungswesens geworden und [habe] ein grosszügig ausgebautes [...] System geschaffen, in dessen Rahmen Psychiater, Psychologen und Sozialarbeiter im Sinne der Erziehungsberatung zusammenarbeiten.» (Ebd.) Auf

Sophie Freudenbergs 1928 veröffentlichte Arbeit *Erziehungs- und heilpädagogische Beratungsstellen* (Freudenberg 1928) wird hingegen rege verwiesen: Alle Autoren verweisen auf diese Publikation, ausser Hehlmann: Obwohl er in der Publikation von 1932 Freudenberg erwähnt, tut er dies 1942 nicht mehr (Hehlmann 1931b, 52; Hehlmann 1942c, 98). Die Vermutung liegt nahe, dass die jüdische Herkunft Freudenbergs dafür ausschlaggebend war. Weiter wird kaum auf einzelne Pioniere und deren Schriften verwiesen.¹⁶⁷ Vielmehr begründen zwei Autoren, weshalb Erziehungsberatungsstellen notwendig waren: Zum einem wurden gesellschaftliche Veränderungen wie «die allgemeine Entwicklung der öffentlichen Hilfstätigkeit» erwähnt, die zu einer «Beratungsform» drängte (Klopfer 1929, 176).¹⁶⁸ Da Erziehungsberatung «Fehlentwicklungen» behandle oder zumindest erkenne, habe «nicht nur der ratsuchende Erzieher, sondern auch die Öffentlichkeit ein Interesse an Erziehungsberatung», zudem auch Behörden, «besonders Gesundheits- und Jugendwohlfahrtsbehörden» (ebd., 178). Zum anderen wurde die Errichtung solcher Institutionen primär mit der Tatsache begründet, dass Erziehung, «auch bei normalen Kindern», anspruchsvoll sei, da Kinder «nicht einfach willig gehorchen, sondern» auch «eigene[] Ansprüche anmelden und auf ihre Befriedigung drängen.» (Hegg 1950, 367) Eltern gerieten so in einen Konflikt, sodass «die Beratung als ausgezeichnetes Mittel psychischer Hygiene Wesentliches zur Bewahrung der seelischen Gesundheit des Kindes beitragen.» (Ebd.) Obwohl nur einmal erwähnt wird, dass die «pädagogische

¹⁶⁶ Auf die Entwicklung der Psychologie oder auf Psychologie wird ebenfalls nie verwiesen, ausser einmal auf «tiefenpsychologische Richtungen (Freud, Adler, Jung)», unter «denen wieder die individualpsychologischen Gruppen (Adler) die Einrichtung von Erziehungsberatungsstellen am eifrigsten» betrieben haben (Klopfer 1929, 177).

¹⁶⁷ Mittlerweile liegen zur Entstehung von Erziehungsberatungsstellen Forschungsarbeiten vor vgl. z.B. Gröning 2010, 39–53.

¹⁶⁸ Früher habe sich bei «Erziehungssorgen der Eltern ein «gelegentlicher» Erziehungsberater im Lehrer, Seelsorger oder Hausarzt oder [...] Freund der Familie» finden lassen (Klopfer 1929, 176).

Psychologie der Fehlentwicklungen (Neurosenlehre)» zur Entwicklung von Erziehungsberatungsstellen beigetragen habe (Klopfer 1929, 177), ist davon auszugehen, dass die Entwicklung der Diagnostik und die bereits erwähnte Pathologisierung von Schulkindern für die Etablierung der Institution mitentscheidend war. Die Annahme lässt sich anhand der sehr unterschiedlichen Kategorisierungen bestätigen, die die Autoren vornehmen: Nebst «charakterlichen Defekten» (Hegg 1950, 368) oder «sexuelle[n]» und «charakterliche[n] Fehlentwicklungen» (Klopfer 1929, 179; Bergmann 1932, 591; Hehlmann 1942c, 98) wurden «Schul- und Lernschwierigkeiten ernsterer Art (Verwahrlosungserscheinungen, [...] Sprachstörungen, Zwangsvorstellungen und -handlungen)» (Klopfer 1929, 179), aber auch «psychopathische[] Veranlagungen» (Hehlmann 1942c, 98) genannt. Kurz: Die Schwierigkeiten seien oft «Anzeichen von Pathologischem, entspringen intellektuellen und charakterlichen Defekten, psychischen Störungen aller Art, hie und da auch einer Geisteskrankheit.» (Hegg 1950, 368) Ab und zu wird gar gefordert, es sei nötig, einen Arzt beizuziehen und auch körperliche Faktoren könnten «am Zustandekommen von Erziehungsschwierigkeiten beteiligt sein» (ebd.). Damit kann festgehalten werden: Jedes abweichende Verhalten kann Symptom einer pathologischen Störung sein, die sich nicht nur auf einer körperlichen Ebene zeigt, sondern insbesondere auch psychisch oder charakterlich bedingt sein kann. Die Kategorien sind nicht klar definiert, aber sehr zahlreich. Auffällig ist dabei, dass jeweils unklar ist, mit welchen diagnostischen Methoden diese Krankheiten eruiert werden. So thematisiert mit Hegg nur einer von vier Autoren die Diagnostik, die er allerdings für unzureichend hält: «Wohl leisten die gebräuchlichen psychologischen Untersuchungsmethoden (Tests usw.) dabei gute Dienste, genügen aber gewöhnlich nicht.» (Ebd.) Vielmehr rückten die Eltern in den Fokus, und die «Beratung, in deren Mittelpunkt ursprünglich das Kind stand» entwickle «sich zwangsmässig zu einem Stück Psychotherapie der Eltern», da das Kind «von allem, das in der Familie passiere, beeinflusst» werde (ebd.). Die Zusammenarbeit mit der Schule oder den Lehrpersonen wird mit keinem Wort erwähnt. Es geht ausschliesslich um die Eltern und selten um die Kinder.

4.4 Lemma «Schulpsychologie»

Nur zwei Lexika beinhalten das Lemma «Schulpsychologie». Das belegt, dass Schulpsychologie zumindest in den untersuchten Publikationen bis 1951 nicht beachtet wird. Der erste Eintrag von 1932 thematisiert zudem nicht die Institution, sondern lediglich den Akteur. Es ist dann aber keine Begriffsdefinition zu finden, sondern nur der lapidare

Hinweis: «Neuerdings wird zur Unterstützung der seelischen Betreuung der Kinder durch den Lehrer der S[chulpsychologe] verlangt.» (Schüssler 1932, 886)¹⁶⁹ Der zweite Eintrag, der rund 30 Jahre später erscheint, und zwischen der Institution und dem Akteur unterscheidet, erwähnt, dass der

«Sch[ulpsychologe] und der SPD dem Lehrer, der Schule, den Eltern und den Fürsorgebehörden ihre Hilfe zur Verfügung [stellen], wenn ein Einzelfall oder ein pädagogisches Problem die Mitwirkung von Spezialisten der Psychologie oder der Erziehung notwendig oder doch wünschbar erscheinen läßt, indem sich dadurch eine dritte, fachlich gut informierte, objektiv urteilende Instanz zwischen Eltern und Lehrer oder zwischen diese und administrative und Aufsichtsinstanzen einordnet.» (Simmen 1951, 607)

Erstmals werden Schulpsychologen als Spezialisten, als Vermittlungsinstanzen, und dadurch als externe Experten bezeichnet, die im Bildungssystem eine feste Grösse einnehmen. Insgesamt dient die Institution nicht nur den Akteuren wie den Lehrpersonen und Eltern bei der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrages, sondern der Schule insgesamt und auch den Behörden. Schulpsychologische Dienste und Schulpsychologen liessen sich «aus größeren Schulbetrieben auch aus administrativen Gründen nicht wegdenken.» (Simmen 1951, 608) Dies, weil Probleme zwischen Eltern und Lehrpersonen «nicht durch den Machtanspruch einer Verwaltungsbehörde erledigt werden» können (ebd.). Es brauche eine «unabhängig urteilende Stelle [...], die sich in der Psychologie der Kinder, aber auch im Schulbetrieb» auskenne (ebd.). Weiter müsse die Stelle in der Lage sein zu entscheiden, «ob ein Kind schulreif oder für den Unterricht in einer bestimmten Klasse oder Abteilung befähigt [sei], befähigt in [B]ezug auf Entwicklung und geistige Leistungsmöglichkeiten.» (Ebd.) Ähnlich wie bei den Erziehungsberatungsstellen werden die Institutionen nach ihren unterschiedlichen Aufgaben differenziert: Auf der einen Seite steht ein Schulpsychologischer Dienst mit einer «mehr oder weniger selbständigen Verwaltung» (ebd.): Solche Institutionen funktionierten als «medizinisch-pädagogische Zentren, medizinisch-pädagogische Sprechstunden, Psychologische Laboratorien.» (Ebd.)¹⁷⁰ Die andere Organisationsform ist, den Dienst «ganz oder teilweise Lehrern» zu übertragen (ebd.). Die «besonders bzw. zusätzlich ausgebildete[n] Lehrpersonen» würden dann «mit

¹⁶⁹ Was genau unter der «seelischen Betreuung» zu verstehen ist, wird nicht weiter erläutert.

¹⁷⁰ Diese Form, den «SPD nicht einzelnen Pädagogen, bzw. Psychologen» anzuvertrauen, sondern einem Schulpsychologischen Dienst mit eigenständiger Verwaltung, werde [i]n der Mehrzahl der Länder» praktiziert (Simmen 1951, 608).

einem Leiter des Dienstes neben der [...] Unterrichtszeit an der Erfüllung der Aufgabe» arbeiten (ebd.).¹⁷¹ Beide Autoren weisen den charakterisierten Institutionen und den zugehörigen Akteuren ähnliche Aufgaben zu.¹⁷² Primäre Aufgaben waren die «Untersuchung» von «unter- u. übnormalbegabten oder schwererziehbaren Kinder[n]» (Schüssler 1932, 886), die «Auffindung der Schwachbegabten [und die] Diagnose derjenigen Fälle, die das Ergreifen der nötigen pädagogischen Maßnahmen erlauben.» (Simmen 1950, 607)¹⁷³ Weiter die «Prüfung schwererziehbarer oder vernachlässigter Kinder, gegebenenfalls Untersuchung der Fälle von schlimmen Verhaltensstörungen und Erziehungsberatung.» (Ebd.)¹⁷⁴ Daneben habe der Schulpsychologe «die Lehrer in allen schwierigen Unterrichts- u. Erziehungsfragen zu beraten» (Schüssler 1932, 886). Und er solle «die psycholog. Probleme der Schulverwaltung bearbeiten u. durch eigene Forschungen den wissenschaftl. Ausbau der Jugendkunde unterstützen» (ebd.). Simmen verweist ausserdem auf die «[s]chulmäßige Orientierung [...] im Augenblick des Übertritts in die Mittelschulen», die «[v]orberufliche Orientierung, soweit sie nicht Aufgabe der Berufsberatung» sei und schliesslich auf «Umfragen und Untersuchungen über den Erfolg der Schularbeit, den Wert der Methoden und die Anpassung der Lehrpläne an die geistigen Möglichkeiten der Kinder.» (Simmen 1950, 607f.) Beide Autoren sind sich einig, dass es von grösster Relevanz sei, die richtige Person anzustellen: «Psychologie ist eine im maximalen Maße verstehende Wissenschaft und nur zu einem geringen Teil statistische <Naturwissenschaft>» (ebd., 608). Dementsprechend sei nicht der «Bildungsgang» des Psychologen entscheidend, sondern dass er «eine möglichst umfassende, alles Menschliche betreffende Bildung habe, und zugleich die Fähigkeit, sie im Verkehr mit Kindern und Eltern anzuwenden.» (Ebd.) Eine «ärztliche Schulung» habe zwar Vorteile, genüge aber nicht (Schüssler 1932, 886). Es solle «kein reiner Fachpsychologe, aber auch kein reiner Schulpraktiker sein», aber die Person müsse «psychiatrisch u[nd] tiefenpsychologisch vorgebildet sein.» (Ebd.) Auch auf Psychopathologie gehen beide Autoren nur knapp auf

¹⁷¹ In Luzern beispielsweise übernahmen einzelne Lehrpersonen den Schulpsychologischen Dienst. Simmen verweist allerdings nicht auf diesen Umstand.

¹⁷² Simmen orientiert sich eigenen Angaben zufolge an Robert Dottrents (Simmen 1951, 607). Damit ist Professor Robert Dottrens (1893–1984) gemeint, der der «Genfer Schule um Ferrière, Claparède, Bovet und Piaget» angehörte (Grunder 2010, 118). Dottrens war zudem Mitherausgeber des Lexikons. Dort wird er wie folgt beschrieben: «Dottrens Robert, Docteur en sociologie, Universitätsprofessor, Co-directeur de l' institut des sciences de l' éducation de l' Université Genève» (Anonym 1950, XII).

¹⁷³ Es ist nicht klar, ob gemeint ist, dass die Kinder im Rahmen der Untersuchung gefunden werden, oder ob Schulpsychologinnen und Schulpsychologen aktiv nach ihnen suchen, wie dies in St. Gallen der Fall war.

¹⁷⁴ Schulpsychologen mussten auch «bei gestörtem Verhältnis zwischen Lehrer und Kind» vermitteln (Simmen 1951, 607).

ein: Die Kinder werden als «unter- u. übernormal begabt[], schwererziehbar[]» (Schüssler 1932, 886) und «[s]chwachbegabt» bezeichnet (Simmen 1951, 607) und litten unter «seelischen Störungen» oder unter «schlimmen Verhaltensstörungen» (ebd.). Interessanterweise findet sich keine Bemerkung zu Diagnostik oder Methodik. Das Verhältnis zur Schule wird ebenfalls kaum thematisiert, mit Ausnahme einiger kritischer Bemerkungen in Bezug auf das Verhältnis Schulpsychologe und Lehrperson: Die «Lehrerschaft» hätten zu Beginn den Schulpsychologen «einmütig ab[gelehnt]» (Schüssler 1932, 886). Dies sei allerdings falsch, da die Praxis zeige, dass es Fälle gebe, «deren Untersuchung durch einen Spezialisten erwünscht» sei (ebd.). Gerade die Untersuchung der «patholog[ogischen] Fälle u[nd] Grenzfälle [sei] zeitraubend u[nd] k[ö]nne von dem Lehrer, selbst wenn er die psycholog[ischen] und -psychiatr[ischen] Kenntnisse bes[ä]sse, neben dem Unterricht nicht vorgenommen werden.» (Ebd.) Dennoch wird ergänzt: «Je mehr sich die psycholog[ische] Ausbildung der Lehrer hebt, desto geringer [wird] das Verlangen nach einem besondern» Schulpsychologen (ebd.). «Ganz verschwinden wird es aber nie, weil die Ursachen seelischer Störungen oft nur von einer fremden, distanzierten Persönlichkeit erkannt werden können.» (Ebd.) Diese Annahme hat sich, wie wir heute wissen, bestätigt. Die Auswertung des Lemmas «Schulpsychologie» zeigt auf, dass weder die Institution noch Akteurinnen oder Akteure viel Beachtung in den untersuchten Lexika und Handwörterbüchern fand. Das Vorliegen nur eines längeren Beitrags in einem von zehn Werken, verdeutlicht die marginale Bedeutung. Die Aussage, dass Schulpsychologie erst in «der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine stabile Identität» erhalten hat, bestätigt sich.

5 Schulpsychologische Dienste / Erziehungsberatungsstellen in pädagogischer Presse

Schulpsychologinnen, Schulpsychologen oder Erziehungsberater, wie sie zum Teil auch genannt wurden, waren und sind eng mit der Institution Schule verbunden. Die Einführung schulnaher Beratungsdienste betraf auch die Lehrpersonen und forderte diese auf neue Art heraus, zumal das Klientel primär aus Schulkindern bestand. Zum einen wurden die Schülerinnen und Schüler auf einmal von externen Expertinnen und Experten diagnostischer Tests und Untersuchungen unterzogen und mittels «Abklärungen» wurden Massnahmen angeordnet. Zum anderen waren Lehrpersonen auch zur Mitarbeit verpflichtet, in St. Gallen beispielsweise mussten sie der Schulpsychologin oder dem Schulpsychologen «anormale» Kinder melden. Da die Schulpsychologie für die Schule und die Lehrpersonen eine immer wichtigere Kooperationspartnerin wurde, sind Zeitschriften, die sich an Lehrpersonen richteten, eine sinnvolle Quelle, um darzustellen, was über Schulpsychologische Dienste, deren Akteure und Akteurinnen, Tätigkeiten und Methoden geschrieben, was gefordert und als wichtig erachtet wurde. Diese Quellen ermöglichen es, auch drei ausgewählte kantonale, schulnahe Beratungsdienste – die bereits erwähnten Stellen in Bern, Basel und St. Gallen¹⁷⁵ – in den Fokus zu rücken: Hierbei wird zuerst untersucht, was und ob überhaupt über die Institutionen berichtet wurde, und es wird danach gefragt, welche Themen die Akteurinnen und Akteure der schulnahen Beratungsdienste in die Bildungslandschaft eingebracht haben. Anschliessend wird analysiert, was diese über ihre Tätigkeit in der Öffentlichkeit berichteten und wie sie die eigene Arbeit darstellten. Die folgenden Fragen sind dabei leitend: Was teilen die Artikel in Bezug auf die Hauptaufgaben, die eingesetzte Methodik und Diagnostik mit? Wird Auskunft darüber erteilt, wer den Kindern eine Konsultation verordnete? Ist auch die soziale Herkunft und/oder die familiäre Situation der Kinder Thema? Wird die Verteilung der Geschlechter in Bezug auf die Klientinnen und Klienten beachtet? Und weiter: Welche Diagnosen werden gestellt, welche Probleme der Klientinnen und Klienten beschrieben und welche Massnahmen angeordnet? Abschliessend wird analysiert, inwiefern die Artikel das Verhältnis zur Schule und den Lehrpersonen thematisieren, und welche Verantwortung letzteren zugeschrieben wurde.

Das Quellenkorpus umfasst, wie einleitend beschrieben, erstens die *Schweizerische Lehrerzeitung*, zweitens die *Schweizerische Lehrerinnenzeitung* und drittens die *Schweizer*

¹⁷⁵ Die von Heinrich Hanselmann gegründete Erziehungsberatungsstelle in Zürich wird nicht in die Untersuchung einbezogen, weil es sich um eine private Institution handelt.

Erziehungs-Rundschau.¹⁷⁶ Lehrpersonen organisierten sich ab dem 19. Jahrhundert zwecks «Interessenwahrung» in kantonalen Verbänden und «überregionalen Zusammenschlüssen» (Grunder 2008). So gründeten 1849 250 delegierte Lehrer in Lenzburg den *Schweizerischen Lehrerverein*. Dieser war «zu Beginn des 20. Jahrhunderts die mitgliederstärkste Vereinigung von Lehrpersonen in der Schweiz» und sehr «aktiv in Bezug auf schulpolitische Bestrebungen» (Hofmann 2016, 22). Das Ziel des Vereins war gemäss seinen Statuten eine «Verbindung und Verbrüderung der schweizerischen Lehrer» und die «Förderung des Erziehungswesens in Schule und Haus» (Anonym 1862, 1). Die «erste Frucht seiner Tätigkeit» war, «ein schweizerisches Schulblatt [...] ins Dasein» zu rufen, wie der ersten Ausgabe zu entnehmen ist (Z[ähringer] 1856, 2). Diese erschien am 1. Januar 1856 unter der Bezeichnung *Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz*. Herausgegeben wurde sie – so auf dem Titelblatt zu lesen – von Heinrich Grunholzer (1819–1873) und Hermann Zähringer (1823–1880) «[i]m Auftrage des schweizerischen Lehrervereins» (ebd.).¹⁷⁷ Dem Vorwort ist das anvisierte Ziel der Publikation zu entnehmen:

«das Band um die Lehrer und die einzelnen Vereine immer enger zu schlingen, [...] zugleich aber auch die freudige Begeisterung der Lehrer in ihrer Pflichterfüllung frisch zu erhalten und zu stärken [...] und ihnen zu ihrer so nothwendigen Fortbildung ein freundlicher Wegweiser sein» (Z[ähringer] 1856, 2).¹⁷⁸

Von 1862 bis 1999 erschien die *Schweizerische Lehrerzeitung*, wie die Publikation fortan hiess, wöchentlich.¹⁷⁹ Neben dem praxisbezogenen Fokus war die *Lehrerzeitung* «an den standespolitischen Interessen der Lehrerschaft orientiert.» (Criblez/Manz 2008, 423)

Zweitens wird die *Schweizerische Lehrerinnenzeitung* in die Analyse einbezogen: Der schweizerische Lehrerinnenverein, als «Ergänzung zum Lehrerverein» und «[i]m Zuge der Erhöhung des Frauenanteils im Lehrberuf» gegründet (Hofmann 2016, 24f.), publizierte ab 1896 die *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, die ab 1983 «in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* auf[ging]» (Criblez/Manz 2008, 440). Angestrebt wurde eine «Hebung des

¹⁷⁶ Fortan wird auf die Bezeichnung Schweizerische und Schweizer verzichtet.

¹⁷⁷ Grunholzer, Seminardirektor in Münchenbuchsee, trat allerdings bereits nach einem Jahr aus der Redaktion wieder aus. Er habe «von Anfang an nur mit halbem Herzen mitgemacht» (Sn 1962, 5). Übrigens schied er auch aus dem Lehrberuf aus «und wurde, durch Heirat vermöglicherweise, Industrieller» (ebd.). Zähringer dagegen, damaliger Rektor der Bezirksschule in Baden, blieb bis 1863 Redaktor der Zeitschrift (ebd.).

¹⁷⁸ Die Inhalte waren «Abhandlungen aus der allg. Pädagogik und speziellen Schulkunde; Berichte (historische und statistische) über das Schulwesen in den [...] Kantonen; [...] Beurtheilungen pädagogischer [und] anderer Schriften, die für die Fortbildung der Lehrer» wichtig waren (Meyer/Zeller 1856, o. S.).

¹⁷⁹ Seit dem Jahr 2000 publiziert der LCH die Verbandsschrift «Bildung Schweiz», die «mit einer Startauflage von 42'000 Exemplaren» im Januar 2000 erstmals gedruckt wurde (Zemp 1999, 2).

Lehrerinnenstandes nach jeder Richtung», weshalb alles besprochen werden sollte, «was den Berufsgenossinnen für ihre Arbeit von Nutzen und für ihr Fortkommen förderlich sein» könne (Anonym 1896, 1). Das grösste Ziel sei jedoch,

«dass [die Zeitschrift] die Lehrerinnen der ganzen Schweiz einander näher bringt und das Gefühl der Solidarität unter ihnen weckt, damit unser Verein zu einem festgeschlossenen Bunde werde, der [...] für seine Mitglieder eintreten und ihnen Vorteile und Rechte zusichern kann» (Anonym 1896, 1).

Die dritte Zeitschrift im Korpus ist die *Schweizer Erziehungs-Rundschau*. Diese ist, anders als die beiden vorhergehenden, keine Vereinskraft, aber insofern eine ertragreiche Quelle, als in dieser Zeitschrift die einzelnen Akteure mehrfach und ausführlich über ihre Tätigkeiten berichten. Die *Erziehungs-Rundschau* erschien von 1928 bis 1993 und wurde vom *Verband Schweizerischer Privatschulen* herausgegeben.¹⁸⁰ Gegründet wurde die Zeitschrift, weil dem

«Bildungswesen etwas fehlt, das andere Länder längst besitzen: ein umfassendes Informationsorgan, eine Monatsschrift, welche die weitverstreuten Anregungen, Mitteilungen, Einzelergebnisse zusammenträgt, die grossen Linien zieht und allen jenen, die sich mit öffentlicher und privater Bildungsarbeit, mit Erziehungs- und Unterrichtsfragen im weitesten, mannigfaltigsten Sinne beschäftigen, eine allseitige, zuverlässige Orientierung bietet.» (Lusser 1928, 1)¹⁸¹

Um die eingangs skizzierten Fragen zu beantworten, wurden die drei ausgewählten Zeitschriften im Untersuchungszeitraum (1874–1952) systematisch auf die Begriffe [Schulpsycho*] und [Erziehungsberat*] (Institutionen) sowie auf die Namen [Hegg], [Probst], [Inhelder], [Boesch] (Akteure, Akteurin) hin untersucht.¹⁸²

Weder in der *Lehrerzeitung* noch in der *Lehrerinnenzeitung* wird die Einführung von Schulpsychologen und Schulpsychologinnen ausführlich diskutiert, dennoch finden sich vereinzelt Beiträge zum Thema. Die erste Forderung nach einer Anstellung eines Schulpsychologen findet sich 1916 in der *Lehrerinnenzeitung*: Im Zusammenhang mit der

¹⁸⁰ Karl Emanuel Lusser (1898–1951) war der Gründer der *Erziehungs-Rundschau* und war bis 1950 Redaktor der Zeitschrift (Reinhard 1951, 35).

¹⁸¹ Weiter wurden «die Ergebnisse der pädagogischen Fachliteratur» zusammengefasst, über «die aktuellen, gesamtschweizerischen Bildungsfragen, über Kongresse und Veranstaltungen» referiert, aber auch «neue Erziehungsgedanken und Unterrichtsmethoden» sowie «neue Lehrmittel und Erziehungsbücher» vorgestellt und besprochen (Lusser 1928, 1). Schliesslich war es ebenfalls ein Ziel, «durch regelmässige Veröffentlichung einer Lehrer-Stellenvermittlung-Rubrik die Wahl geeigneter Lehrkräfte» zu erleichtern (ebd.).

¹⁸² Allerdings wird nicht auf jede Nennung verwiesen. Verweise auf Publikationen oder kurze Erwähnungen eines Namens werden nicht in die Untersuchung einbezogen.

positiven Erwähnung der Einführung einer «Berufsberatungsstelle» wird eine «Mitwirkung des Schularztes und vielleicht ebenso sehr diejenige eines Schulpsychologen», der «in experimenteller und differentieller Psychologie geschult ist» gewünscht (Anonym 1916, 145). Fünf Jahre später wird die Forderung nach einer Anstellung eines Schulpsychologen erstmals auch in der *Lehrerzeitung* laut: Ende November 1920 hielt Otto Braun, der damals «neugewählte Inhaber des Lehrstuhles für Pädagogik und Psychologie an der Basler Hochschule» vor der «Baslerschulsynode» einen Vortrag zum Thema «Entwicklung und Ergebnisse der experimentellen Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schule» (Anonym 1921b). Die wichtigsten «Leitgedanken» des Referates wurden im Januar 1921 in der Zeitschrift abgedruckt (ebd.; Anonym 1921c).¹⁸³ Am Ende der Ausführungen kam Braun auf die «Mithilfe [sic] der Psychologie bei der Lösung des Problems der richtigen Einschulung und Schullaufbahn für jedes Kind» zu sprechen (Anonym 1921c, 12). Kinder seien zu «testen», um eine Zuordnung zu gewissen «Schulgattungen» vornehmen zu können (ebd.). Die «Verwendung von sogen. gestaffelten Test-Serien und Personalbogen» bedürften allerdings «neben dem Schularzt noch eines besonderen Psychologen, der die notwendigen Prüfungen leitet, die Personalbogen bearbeitet etc. und Hand in Hand mit der Lehrerschaft» arbeitet (Anonym 1921b, 12). Die erste ausführlichere Begründung, weshalb Schulpsychologische Dienste zu gründen seien, ist demnach im Kontext einer psychologischen Diagnostik zu sehen, die geschulte Expertinnen und Experten bedingt. Die Lehrpersonen waren von Brauns Ausführungen offenbar begeistert, denn es wird vermerkt, der «inhaltsreiche» Beitrag sei durch «rauschenden Beifall» verdankt worden (ebd.). Dennoch wurde in der anschliessenden Diskussion beschlossen, dem

«Erziehungsdepartement [...] als Anregung und Wunsch der Freiwilligen Schulsynode mitzuteilen, dass a) die Einführung in die Forschungsergebnisse der Jugendkunde, speziell in die Methoden der Eignungsprüfungen ein Bestandteil der Lehrerbildung sein sollte und b) für die im Amte stehenden Lehrkräfte Fortbildungskurse zur Einführung in dieselbe Wissenschaft veranstaltet werden möchten.» (Anonym 1921c, 13)

Die Lehrpersonen befürworteten demnach zwar die Einführung einer psychologischen Diagnostik, wollten diese allerdings selbst zur Anwendung bringen. Sie lehnten daher «[d]ie

¹⁸³ Otto Braun (1885–1922) studierte Naturwissenschaften und Mathematik, habilitierte 1911 in Jena und war Privatdozent, Lehrbeauftragter und schliesslich «ausserordentlicher Professor für Philosophie in Münster» (Criblez 2010, 71), bevor er 1920 an die Universität Basel berufen wurde. Braun war nur zwei Jahre Professor in Basel, da er 1922 starb.

Schaffung des Amtes eines Schulpsychologen» ab (Anonym 1921b, 13). Die Argumentation zur Schaffung von Schulpsychologischen Diensten war in anderen Quellen ähnlich aufgebaut: Aufgrund der Entwicklung psychologischer Tests; besonders «Intelligenzprüfungen», seien in einem schulischen Umfeld zusätzliche Fachpersonen anzustellen, die in der Lage sind, psychologische Untersuchungen durchzuführen (vgl. z.B. Müller 1921, 354; Anonym 1923, 266). Anschliessend wurde in den untersuchten Zeitschriften einige Jahre kaum über schulnahe Beratungsdienste diskutiert, bis in Basel 1928 ein neues Schulgesetz eingeführt wurde. Dieses führte zu unterschiedlichen Reformen. Einerseits wurden auf der Ebene des Bildungssystems neue «Typen» von Gymnasien eröffnet und andererseits wurde der Fürsorgebereich massiv ausgebaut, was verschiedene Veränderungen, wie die Anstellung eines Schulpsychologen, nach sich zog (Bühler 2018b, 189f.) Vorgängig wurde in der Lehrerinnenzeitung berichtet, die «Basler Frauenzentrale» habe sich «[i]m Kontext des neuen Schulgesetzes» dafür eingesetzt, dass «die Leitung einer Schule auch Frauen übertragen werden könne, dass neben dem Schularztamt auch eine Schulärztin, neben dem Schulpsychologen auch eine Schulpsychologin amte[n]» könne (Mü. 1928, 333). Diesem Wunsch wurde bekanntlich nicht Rechnung getragen und ein Jahr später wurde in der *Lehrerinnenzeitung* im Umfeld einer Beschreibung des neuen Basler Schulgesetzes mitgeteilt, «[d]ie Ueberwachung der gesundheitlichen Verhältnisse» sei nur Männern übertragen worden (Mü. 1929a, 303). Dazu zählt die Autorin den Schularzt, die Möglichkeit der Anstellung einer Schulärztin sei nicht einmal diskutiert worden, sowie den Schulpsychologen, die Schulpsychologin war unerwünscht, und den Fürsorger (ebd.). Auch da sei die Anstellung einer Fürsorgerin nicht «erwünscht» gewesen (ebd.). In den späten 1940er Jahren, nachdem sich einzelne Schulpsychologische Dienste vorwiegend in Städten etabliert hatten, wird in den Zeitschriften über die Institutionen wieder öfters diskutiert, besonders im Zusammenhang mit der Beschulung von «abnormer» Kindern. Ein Autor war der Meinung, die «Erwartungen, die man in den schulpsychologischen Dienst setzte, hätten sich erfüllt. Die bisherigen Erfahrungen sprächen eindeutig für diese zeitgemässe Institution» (Hübscher 1948, 330). Allerdings bemerkt er auch: «Obschon der schulpsychologische Dienst als eine fortschrittliche und zeitgemässe Einrichtung zu betrachten ist, verbreitet sich seine Idee nur langsam.» (Ebd.) Trotzdem wurden 1948 in der *Lehrerzeitung* eine Reihe von Darstellungen publiziert, die

«das Problem der psychischen Behandlung und Beurteilung von Schülern betreffen, die jene Schwierigkeiten bereiten, welche an grösseren Schulorten dazu

geführt haben (und an kleineren oft das Bedürfnis zutage treten lassen), eine besondere Instanz zu Rate zu ziehen, die mit dem Klassenlehrer zusammen mit eigenen Mitteln den Fall betreut.» (Anonym 1948, 1)

Dazu zählten insbesondere Schulpsychologische Dienste.¹⁸⁴ Die dahinter stehende Argumentation war die folgende: «Schwachbegabte», «abnorme» oder «anormale» Kinder gehörten nicht in die Normalklasse, sondern sollten in einer Hilfsklasse unterrichtet werden. Die Lösung sei, und dies ist Konsens bei allen ausgewerteten Beiträgen der Reihe, dass die «Auslese» der betroffenen Schülerinnen und Schüler nicht mehr von Lehrpersonen oder Schulärzten, sondern primär von Schulpsychologen durchgeführt werden müsse.¹⁸⁵ Was insofern von Vorteil sei, als «die Beschuldigungen der Eltern gegenüber den Lehrkräften, die Kinder in die Hilfsschule abgaben» aufhören würden, da nicht «mehr der Klassenlehrer [...] die Einweisung» beantragte (Hübscher 1948, 330). Zwei Beispiele werden exemplarisch aufgegriffen, um zu zeigen, mit welcher Methode die «Auslese» schliesslich getroffen wurde: Martin Simmen, der damalige Leiter des Dienstes in Luzern, beschreibt die eingesetzte Diagnostik sehr ausführlich.¹⁸⁶ Alle in die Schule eintretenden Kinder wurden mittels Zeichnungstest, den Simmen als «Massentest» bezeichnet, geprüft. Die kindlichen Zeichnungen als «psychometrisches Instrument» einzusetzen (Wittmann 2018, 243–283), war ein etabliertes Verfahren, das im Kontext «der psychologischen Intelligenzmessung» entwickelt wurde (ebd., 21).

¹⁸⁴ Im Verlaufe des Jahres erschienen immer wieder Beiträge in Bezug auf die Thematik Schulpsychologie und entsprechende Institutionen vgl. Anonym 1948b; E. 1948; Hegg 1948; Hübscher 1948, Simmen 1948a; Simmen 1948b; Sn. 1948.

¹⁸⁵ Die beiden Beiträge in der *Erziehungs-Rundschau* enthielten eine ähnliche Argumentation: Es seien zwar in «Städten und manchen grossen Landgemeinden [...] Hilfsschulen für Geistesschwache» und auch «geeignete[] Anstalten» vorhanden, aber es werde zu wenig getan (Guler 1945, 39). Schuld seien der Widerstand der Eltern, «organisatorische und pädagogische Unzulänglichkeiten», Schulärzte, die «zugleich Hausärzte der betreffenden Familien» waren und dadurch «unfrei» seien und Lehrpersonen, die es «auch in offensichtlichen Fällen» nicht wagten, eine Sonderschulung oder «Anstaltsversorgung zu verlangen und durchzusetzen.» (Ebd.) Ziel sei es, «[i]m Interesse einer psychologisch sachkundigen, einheitlichen und lückenlosen Erfassung sowie einer möglichst frühzeitigen Versorgung, [die] Auslese abnormer Kinder des schulpflichtigen Alters grundsätzlich unter die Aufsicht des Staates» zu stellen (W. 1947, 164). Daher sei es nötig, «schulpsychologische Aemter zu bilden, denen die Aufgabe obliegt, die Primarschulen systematisch nach unterrichtshemmenden, andersschulbedürftigen Kindern zu untersuchen» (ebd.).

¹⁸⁶ Der Dienst in Luzern, 1943 eröffnet, wurde, anders als in Bern, Basel und St. Gallen, von einzelnen Lehrpersonen geführt. Dennoch lassen sich anhand der Beschreibung des Dienstes kaum Unterschiede zu anderen Institutionen nachweisen: Einzelne Schulkinder wurden geprüft, um zu entscheiden, «ob eine Hilfsklassen[oder] Anstaltszuweisung» nötig war, es wurden «Abklärung[en] der Schulwahl bei Uebergängen in höhere Schulen» getroffen und schliesslich «Rat in schwierigen Promotionsfällen» gegeben (Simmen 1948a, 329). Simmen war ausserdem der Auffassung, dass «[j]eder SPD [...] Kontakt mit einem Schularzt haben» müsse (ebd.).

Simmen liess die Kinder Dinge wie «D' Mueter got go Kommissione mache und es rägnet» zeichnen (Simmen 1948, 324–327).¹⁸⁷ Einzelne Kinder wurden mit Hilfe des Biäschtests geprüft, um deren Intelligenz festzustellen und teilweise wurde auch der Rorschachtest eingesetzt. Beide diagnostischen Mittel werden in der Zeitschrift von Simmen ausführlich besprochen (vgl. ebd., 321–323). Auch in einem anderen Artikel, diesmal über den Schulpsychologischen Dienst in Lenzburg, ist ein Hinweis auf die Methodik enthalten: Es habe sich gezeigt, dass «erst dann sämtliche schwachbegabten Kinder erfasst werden können, wenn alle Schüler, die voraussichtlich repetieren müssen, eine[r] Intelligenzprüfung unterzogen werden.» (Hübscher 1948, 330)

Der letzte hier diskutierte Beitrag, erschienen 1950 in der *Erziehungs-Rundschau* und verfasst von Paul Moor (1899–1977), dem damaligen Leiter des Heilpädagogischen Seminars in Zürich, betonte die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen: Schulpsychologen bedeuteten auch eine Entlastung für den «Lehrer an der Normalschule», insbesondere «da, wo es um die Beurteilung der schwachbegabten Kinder und um ihre Zuweisung zur Hilfsschule geht» (Moor 1950, 146). Die Hilfe komme «in erster Linie von jenem Fachmann, der mit amtlicher Kompetenz Untersuchung, Beurteilung und Beantragung durchführt.» (Ebd.) Dazu seien Schulpsychologen einzusetzen. Allerdings sei Bedingung, dass die Lehrer «Vertrauen» in die Schulpsychologen haben, was nur dann gelinge, wenn der Lehrer «in die Arbeit des Schulpsychologen Einblick hat, wenn er sieht, wie diese Urteile zustande kommen, wenn er selber angehört wird und dabei mitsprechen darf» (ebd.).

Während die Schaffung von Schulpsychologischen Diensten anfänglich punktuell gefordert wurde, ging es Ende der 1940er Jahren primär darum, bereits bestehende Institutionen zu beschreiben und auf Themen wie eingesetzte Methoden oder die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen hinzuweisen. Die Argumentation hat sich dabei kaum verändert. Leistungsschwache Schulkinder gehören nach damaliger Auffassung nicht in eine normale Klasse und wurden daher mit Hilfe psychologischer Leistungstests untersucht. Hauptsächlich waren dies Intelligenztests, deren Ergebnisse schliesslich entscheidenden Anteil daran hatten, welche Massnahme angeordnet wurde. In erster Linie war dies die Versetzung in eine Hilfs- oder Sonderklasse. Den Schulpsychologischen Diensten wurde demnach primär eine Selektionsfunktion zugeschrieben.

¹⁸⁷ Die Zeichnungen wurden anschliessend von mehreren Lehrpersonen bewertet, einzelne Kinder wurden anschliessend einer Einzeluntersuchung unterzogen (Simmen 1948, 324–329).

5.1 Erziehungsberatungsstelle in Bern (Hans Hegg)

Die Eröffnung der bernischen Erziehungsberatungsstelle 1921 wird kaum diskutiert und nur in der *Lehrerzeitung* kurz erwähnt: «In Verbindung mit dem Amt des Schularztes errichtet die Stadt Bern eine erzieherische Beratungsstelle.» (Anonym 1921d, 67) Erst zwei Jahre später wird knapp darüber informiert, das Schularztamt sei «reorganisiert und ausgebaut» worden, und es sei ihm «eine Erziehungsberatungsstelle angegliedert, deren Tätigkeit sich neben erzieherischen Beratungen auch auf pädagogisch-psychologische Begutachtungen und Berufsberatung» ausdehnte (Sterchi 1923, 326). In keiner weiteren Zeitschrift wird über die bernische Institution berichtet. Auch über Hans Hegg, den Erziehungsberater, wird eher selten geschrieben. In der *Lehrerzeitung* sowie in der *Lehrerinnenzeitung* werden jedoch einzelne Vorträge oder von Hegg durchgeführte Kurse erwähnt. Die Auswertung zeigt, dass Hegg an unterschiedlichen Orten sowohl zu verschiedenen Themen als auch vor verschiedenen Akteurinnen und Akteuren Referate hielt.¹⁸⁸ Hegg referierte vor pädagogischem wie auch z.T. vor medizinischem Fachpublikum und auch seine Themenschwerpunkte waren sehr vielfältig. Hegg sprach über Themen wie «Strafe, Zwang und Hilfe in der Erziehung» (Anonym 1936a, 800) oder über das «psychisch anormale Kind und die Schule» (Anonym 1933, 357). Hegg wurde demnach als geeigneter Experte für alle Themen in Bezug auf Bildung und Schule betrachtet. In der Presse dagegen äusserte sich Hegg selbst – mit Ausnahme in den 1930er Jahren – eher selten (im Unterschied zu Probst, wie noch zu sehen sein wird). Er verfasste in der *Lehrerzeitung* erst 1948 einen längeren Artikel über «Erziehungsberatung» (Hegg 1948), gar keinen in der *Lehrerinnenzeitschrift* und neun in der *Erziehungs-Rundschau*.¹⁸⁹ Die Beiträge werden analysiert, um die eingangs gestellten Fragen zu beantworten. 1929 schreibt Hegg in der *Erziehungs-Rundschau* erstmals einen längeren Beitrag in seiner Funktion als Erziehungsberater. Im Rahmen der Artikelserie mit dem provokanten Titel «Jugend, Schule und Sexualität» erschien von Hegg ein Aufsatz.¹⁹⁰ Das Thema war so brisant, dass der Herausgeber die Artikelreihe mit einer

¹⁸⁸ Vgl. z.B. Anonym 1925, 240; Anonym 1928, 135; Schohaus 1929, 251; Anonym 1933, 357; Anonym 1936, 800; R. 1936, 1046f.; Haegele 1939, 236f.; Hiestand 1943, 630; Plüss 1943, 203–205; De Roche 1949, 147–150. Hegg hielt auch vereinzelt Kurse, darüber wird aber kaum berichtet. Beispielsweise wird 1936 «ein Kurs von vier Nachmittagen über Hilfe in Erziehungsschwierigkeiten» erwähnt, den Hegg einer Sektion des Lehrerinnen-Vereins («Sektion Büren-Aarberg») erteilte (Anonym 1936b, 221).

¹⁸⁹ «Jugend, Schule und Sexualität» (Hegg 1929a; Hegg 1929b); «Sorgenkinder aus der Praxis des Erziehungsberaters» (Hegg 1931); «Eine Trotzhandlung führt zum Einbruchdiebstahl» (Hegg 1932a); «Die schwarze Hand» (Hegg 1932b); «Eifersucht» (Hegg 1932c); «Flucht» (Hegg 1932d); «Einziges Kind» (Hegg 1933a); «ein asozialer Charakter» (Hegg 1933a); «Beratung in Erziehungsfragen» (Hegg 1933c; Hegg 1933d).

¹⁹⁰ Nebst Hegg verfassten ein Pädagoge, ein Arzt, ein Theologe und ein Jugendanwalt Beiträge (vgl. Anonym 1929a, 227).

Vorbemerkung eröffnete: Es werde «eines der schwierigsten Erziehungsgebiete betr[eten]» und man sei «mannigfachen Kontroversen ausgesetzt.» (Anonym 1929a, 227) Der Redaktor wollte damit beweisen, «dass die ‹Schweizer Erziehungs-Rundschau› durch keinerlei Opportunitätsgründe veranlasst wird, vor den brennenden Problemen der Jugendführung Halt zu machen» (ebd.). Hegg berichtet in dem besagten Artikel von 1000 Fällen aus seiner Praxis, sodass primär etwas über die geschilderten Probleme der Klientinnen und Klienten, die soziale Herkunft der Kinder, die Verteilung der Geschlechter sowie etwas über die Verantwortung, die Hegg den Lehrpersonen zuschrieb, in Erfahrung zu bringen ist. Hegg informiert zu Beginn, dass von 1000 zufällig gewählten Fällen aus seiner Praxis 167 «Sexualfälle» seien (Hegg 1929a, 228). Hegg wurde also in 15% der Fälle in Bezug auf sexuelle Vorfälle im Zusammenhang mit Schulkindern konsultiert. Eine Auswertung der Beiträge zeigt, dass sich die 1000 Fälle aus «637 Knaben und 363 Mädchen» zusammensetzt (ebd.). Knaben waren also, zumindest in Bezug auf diese Stichprobe, deutlich übervertreten. Von den 1000 Fällen zeigten 84 Knaben und 83 Mädchen «ausgesprochene sexuelle Erscheinungen» (ebd.). Darunter zählte Hegg «sexuelle Spielereien» wie zum Beispiel «Entblössungen, onanistische Manipulationen, Koitusimitationen, sexuelle Schwätzereien [...], Onanie in verschiedenen Formen.» (Ebd., 229) Allerdings sei es nur in 6 Fällen zu Geschlechtsverkehr gekommen und 11 Kinder seien missbraucht worden (vgl. ebd.). Die 11 «pathologischen Kinder (Psychopathen, Hysterien, etc.)» werden von Hegg nicht weiter beachtet, da sein Interesse vielmehr «dem ‹normalen› Kinde» galt (ebd.). Auch über die soziale Herkunft der Kinder gibt Hegg Auskunft: Von den 167 Fällen stammten «[m]ehr als die Hälfte [...] aus gestörten Familienverhältnissen: Tod eines oder beider Eltern, Scheidung, Unehelichkeit, Stiefeltern, Pflegeeltern.» (Ebd., 231) Auch herrschten zuweilen «krasse Armut, schlechte Wohnverhältnisse, erzieherische Unfähigkeit der Eltern» und viele «Kinder [stammten] aus zerrütteten Familien» (ebd.). Allen gemeinsam waren wie erwähnt Probleme im Umgang mit Sexualität. Hegg ging von «der Existenz einer infantilen Sexualität aus» und er postuliert, die Kindheit sei nicht nur der «Beginn der sexuellen Erlebnisse», sondern auch «die Zeit der Entstehung der meisten sexuellen Fehler, die sich oft fixieren» und ein Leben lang «mitgeschleppt» würden (ebd., 228), was Teil «der psychoanalytischen Lehre [sei], wonach gewissen neurotischen Krankheitssymptomen unverarbeitete sexuelle Erlebnisse aus der Kindheit zu Grunde liegen» (ebd.). Allerdings sei «zur Beurteilung des infantilen Geschlechtslebens viel Erfahrung nötig», weshalb Hegg «die Anregung von Stern, Schulpsychologen die psychologische Beurteilung des Kindes zu übertragen», als «sehr beachtenswert» bezeichnet (Hegg 1929b, 255). Inwiefern und wie

Hegg mit den beschriebenen Kindern das Thema Sexualität in seiner Praxis behandelte, wird dann allerdings nicht ersichtlich. Ebenso wenig ist zu erfahren, welche Aufgaben der Schule und damit den Lehrpersonen zugeschrieben wurden, obwohl die Artikelreihe wie eingangs erwähnt, «Jugend, Schule und Sexualität» hiess. Hegg forderte von den Lehrpersonen lediglich, die «sexuelle Latenz des Kindes zu respektieren und zu schützen», und postulierte, es gelte für Lehrpersonen «erotische[] Selbstdisziplin» (ebd., 253). Zwar müssten Kinder infolge der «Befriedigung der geschlechtlichen infantilen Neugierde» über die «Tatsachen des Geschlechtslebens» aufgeklärt werden, dies sei allerdings primär Aufgabe der Eltern (ebd.). Heggs Aussagen lassen demnach auf eine gewisse Vorsicht schliessen, da er den Lehrpersonen in Bezug auf dieses heikle Thema keine Verantwortung überträgt. Auch Heggs Artikelreihe, die ab 1931, da war Hegg schon zehn Jahre im Amt, ebenfalls in der *Erziehungs-Rundschau* publiziert wurde, beinhaltete «Fälle» aus seiner Praxis: In der Novemberausgabe wird angekündigt, unter der Rubrik «Sorgenkinder. Aus der Praxis des Erziehungsberaters» werde regelmässig über «Fälle» [...] des bekannten Schulpsychologen von Stadt und Kanton Bern» berichtet (Anonym 1931, 184). Hegg, der die Beiträge über seine Tätigkeit in der dritten Person verfasste, schrieb von 1931 bis 1933 sechs längere Beiträge für diese Rubrik.¹⁹¹ Hegg schildert insgesamt sieben Fälle, davon betrafen 5 Knaben und 2 Mädchen. Die soziale Herkunft der Kinder wurde erneut oft als problematisch beschrieben oder zumindest spielten familiäre Probleme bei allen Fällen eine grosse Rolle, wie gleich zu sehen ist. Um mehr über Heggs Tätigkeiten, seine Methodik, erstellte Diagnosen und angeordnete Massnahmen in Erfahrung zu bringen, werden die Fälle zusammenfassend präsentiert und analysiert. Das erste Beispiel illustriert, dass Hegg zufolge Schulprobleme in erster Linie auf familiäre Umstände zurückzuführen waren, so z.B. bei einem «Kind aus unglücklicher Ehe» (Hegg 1931, 184). Die Mutter eines 10-jährigen Knaben, eine «Frau eines höheren Beamten», hat Hegg gegenüber verlauten lassen, «von sich aus komme sie nicht zur Erziehungsberatung» (ebd.). Der Lehrer «wünsche die Konsultation, und sie entspräche seinem Wunsch nur, um ihn nicht noch mehr gegen den Jungen aufzubringen.» (Ebd.) Im Gespräch mit Hegg ergiesst die Mutter «ein[en] Schwall von erbitterten Anklagen gegen den Lehrer» (ebd.), der die Kinder so forme, wie er sie haben möchte. Auch schreie er die Kinder an, erteile Strafaufgaben und bestrafe die Kinder auch körperlich. Obwohl sie das Verhalten des Sohnes nicht «restlos billige», sei das Problem nur

¹⁹¹ Zwei Beiträge über Jugendliche, die harmlose Diebstähle begingen, werden nicht weiter analysiert (Hegg 1932a, 224; Hegg 1932e, 256).

lösbar, wenn sich der Lehrer ändere und es müsse ihm «von kompetenter Seite einmal der Standpunkt klar gemacht werden.» (Ebd.) Der Knabe kommt auch zu Wort: Er habe einige «Lumpereien gemacht» (Hand in Tintenfass getaucht etc.) und der Lehrer sei «‹taub› ü er ihn» (ebd.). Der Knabe litt auch unter seinem gewalttätigen Vater. Die Mutter war der Meinung, dieser «tauge als Erzieher nichts. Er sei ein «brutaler und jähzorniger Mensch», der seinen Sohn «mit dem Rohrstock maßlos verprüg[le], so daß sie intervenieren müsse und sie selbst werde auch verprügelt (ebd., 185). Nach dem Gespräch mit dem Vater stellte Hegg eine «ausgeprägte Gegensätzlichkeit der Charakteranlage» der Eheleute fest, was zu «Ehekonflikten» führt, unter denen der Junge leide (ebd.). Die Frau sei «gesellig [...] und von intensiven sentimental Bedürfnissen», der Mann hingegen «kühl, ungesellig, pedantisch und sehr reizbar» (ebd.). Aber es sei ein Wunder, mit welcher Widerstandskraft dieser Junge «den schädlichen Milieueinwirkungen» begegnet sei (ebd., 186). Hegg war davon üb rzeugt, der Junge wäre «noch ‹abnormer› ausgefallen, wenn er nicht üb r eine gesunde und kräftige Konstitution verfügt hätte.» (Ebd.) Dennoch erfolgte eine detaillierte Beschreibung der charakterlichen Mängel, die der Junge nach Heggs Einschätzung zufolge aufwies: Er habe eine «naiv ungehemmte egozentrische Einstellung, die ihn in allen seinen Handlungen leite» (ebd.). Weiter zeige er «wenig Gefühl für die Rücksichtnahme auf andere und [vertrage] sich daher mit anderen Kindern schlecht.» (Ebd.) Und schliesslich weise er «alle charakteristischen Züge verwöhnter und mangelhaft disziplinierter einziger Kinder auf.» (Ebd.) Der Fall zeige, so Heggs Fazit, und deshalb habe er den Fall auch geschildert, «wie Kinder in die Schule feindselige Auseinandersetzungen hineinbringen können, die ihrem Sinne nach gegen Vater oder Mutter gerichtet sind und eigentlich gar nicht dem Lehrer gelten.» (Ebd.) Hegg sprach daher den Lehrer von jeder Verantwortung frei, da er der Meinung war, «[e]ine geradezu lächerliche Identifikation von Lehrer und Vater erleichterte in allen Teilen den Ablauf des Dramas in der Schule, zum Verdrusse des Lehrers, dem daran wohl kaum eine Schuld zuzumessen ist.» (Ebd.) Hegg sah das Problem eindeutig bei der Familiensituation: «Die Lösung ist in der Umstellung der Eltern zu suchen und nicht in disziplinarischen Einwirkungen auf das Kind. Strafen verfehlen ihren Zweck und führen nur zu einer Verschärfung des Konfliktes.» (Ebd.) Dass Hegg den Lehrer und die Schule freisprach, obwohl der Lehrer anscheinend gewalttätig war, lässt zumindest die These zu, dass Hegg eine grosse Vorsicht in Bezug auf das schulische Umfeld walten liess. Die Mutter hoffte wohl vergeblich auf Heggs Unterstützung in der Auseinandersetzung mit dem Lehrer. Auch Heggs Artikel «Eifersucht», der im Mai 1932 publiziert wurde, thematisiert schwerwiegende familiäre Probleme, aber auch charakterliche Defizite aller beteiligter

Personen. Hauptakteurin ist ein 8-jähriges Mädchen. Nachbarn informierten die Vormundschaftsbehörde, da das Mädchen sowohl von der Stiefmutter als auch vom Vater schwer misshandelt wurde (Hegg 1932c, 32). Das Mädchen war eifersüchtig auf die Stiefmutter, was sie zu widerspenstigem Verhalten veranlasst. Das Mädchen wurde daher oft mit «einem Lederriemen brutal verprügelt» und stand oft «in der strengen Winterkälte frierend vor der geschlossenen Wohnungstüre», wo sie lange warten musste, «bis die Stiefmutter aus der Stadt zurückkehre oder ihm zu öffnen beliebe» (ebd.). Inwiefern Hegg mit dem Mädchen, der Stiefmutter oder dem Vater arbeitete, gibt Hegg nicht zu verstehen, aber er liefert einen psychoanalytischen Ansatz zur Erklärung der Eifersucht des Kindes: Der «Ursprung der Eifersucht des Kindes» sei eine «deutlich sexuell gefärbte erotische Bindung an den Vater» (ebd.). Zu dieser Feststellung gelangte Hegg, da die «Träume alle nur wünschbare Auskunft» gaben und auch «die nun einsetzenden nächtlichen Wanderungen im Schläfe in das väterliche Bett dürfen wohl als eines ihrer Symptome gedeutet werden.» (Ebd.) Die Schuld an diesem Umstand schreibt Hegg der leiblichen Mutter des Mädchens zu, da sie dieses verwöhnt habe und es damit «von Anfang an ein Kind mit unerfüllbaren erotischen Ansprüchen» gewesen sei (ebd., 33). Allerdings trug seiner Meinung nach auch der Vater eine Mitverantwortung, da dieser

«maßlos in den Bezeugungen seiner Zärtlichkeit dem Kinde gegenüber [war] aber auch maßlos grob, wenn er schlechter Laune war. Gerade die Mischung von erotisch sentimentaler und brutaler Behandlung [...] war besonders geeignet, die intensive, sexuell gefärbte Bindung des Mädchens an den Vater zu schaffen, die später [...] die Erziehungsschwierigkeiten bedingten.» (Ebd.)

Hegg beschreibt wie im ersten Beispiel auch den Charakter des Mädchens. So konstatiert er eine «Charakterveränderung» des Mädchens, das «zu einem krassen Egoisten» geworden sei und unter anderem mit dem Stehlen begonnen habe. Hegg erklärt auch diese Veränderung mit einem Verweis auf die unbewusste Sexualität des Mädchens: «Das Kind wandte [...] seine enttäuschte Liebe faute de mieux Objekten zu [...] und suchte auf diesem Wege Befriedigung seiner erotischen Bedürfnissen.» (Ebd., 32) Hegg gibt dann allerdings zu, der Fall sei komplexer als gedacht und das Mädchen «damit psychologisch bei weitem nicht «ausgedeutet.»» (Ebd., 33) Gerade die «seelische Verstrickung des Kindes» sei komplizierter und das Verhältnis zur Stiefmutter ebenso (ebd.). Zu diesem Schluss kommt Hegg, weil er weitere Träume des Mädchens deutete und dabei feststellte, dass das Mädchen die Stiefmutter einerseits ablehnte, andererseits in ihr auch eine Mutter sah (vgl. ebd.). Die Probleme waren schliesslich so gross, dass «der Vormundschaftsbehörde [...] nichts anderes

übrig blieb, als das Mädchen von Hause wegzunehmen.» (Ebd.) Inwiefern Hegg in die Fremdplatzierung involviert war, ist nicht in Erfahrung zu bringen. Dem nächsten Beitrag «Flucht», der im September 1932 publiziert wurde, ist erstmals eine ausführliche Diagnose zu entnehmen; es wird nicht primär mit einem anspruchsvollen Charakter argumentiert, sondern ein pathologisches Problem geschildert: Ein 14-jähriger Knabe, «Sohn eines Fabrikanten», litt Hegg zufolge unter «Schwachsinn leichten Grades» und «teilweise körperlich begründete[r] Inkonstanz der meisten psychischen Funktionen. Er verfügte sozusagen über keine Spannkraft» und war oft müde (Hegg 1932d, 141). «Jahrelang» hätten weder Lehrpersonen noch Eltern «an die Möglichkeit eines ernsthafteren Defektes [gedacht], obschon der Junge erhebliche erzieherische Schwierigkeiten bereitet[e]», und vom Knaben sei daher «mehr verlangt [worden], als er auch beim besten Willen hätte leisten können» (ebd.). So hatte der Junge in der Schule grosse Probleme und ergriff mehrmals die Flucht (vgl. ebd.). Der von Hegg beschriebene Knabe litt «[n]eben anderen neurotischen Erscheinungen» unter einer «erhebliche[n] Ängstlichkeit» (Hegg 1932d, 142) und wurde von Hegg als psychisch krank beschrieben. Hegg wies darauf hin, dass «erzieherische[] Schwierigkeiten Anzeichen oder Vorboten einer psychischen Störung» sein können (Hegg 1933c, 115). Hegg's Terminologie ist im Kontext einer seit Ende des 19. Jahrhunderts zunehmenden Pathologisierung der Gesellschaft zu betrachten, die damit auch Eingang in die Pädagogik fand. Psychische Gesundheit von Kindern gewann an Stellenwert. Das zeigte sich auch darin, dass Schulen begannen eine «diagnostisch-therapeutische Funktion» zu übernehmen (Bühler 2017, 189). Neuerdings galt es zu prüfen, ob Kinder «den Lektionen physisch und psychisch folgen können» und bei Schwierigkeiten «zu helfen» (ebd.). Hilfe konnte jedoch auch bedeuten, die Kinder zum Erziehungsberater zu schicken. Hegg's Hilfe bestand schliesslich in einer «medikamentöse[n] und physikalisch[en] Therapie», um zumindest eine «allgemeine körperliche Kräftigung» zu erzielen (ebd.).¹⁹² Psychische Störungen lagen auch den letzten Fällen, die 1933 in der Reihe «aus der Praxis des Erziehungsberaters» publiziert wurden, zu Grunde. Unter dem Eintrag «Einzige Kinder» beschreibt Hegg vier unterschiedliche Fälle – wiederum sind Knaben übervertreten (drei Knaben, ein Mädchen) –, die aber nebst den psychischen Störungen einen weiteren, gemeinsamen Nenner hatten: Die Kinder hatten keine Geschwister. Der eine Knabe wird als «nervös reizbar» beschrieben, was sich mitunter darin äusserte, dass er sich auf dem Schulweg erbrach «und häufig auch in der Schule, wie die Eltern glaubten, infolge der

¹⁹² Immerhin waren die Bemühungen dann so erfolgreich, dass der Knabe «im Rahmen des väterlichen Geschäftes eine bescheidene Arbeit in befriedigender Weise leistet» (Hegg 1932d, 142).

schlechten Behandlung, die ihm die im Quartier (mit Recht!) berüchtigte Lehrerin angedeihen ließ» (Hegg 1933a, 258). Nervosität als diagnostizierte Krankheit war keine Erfindung Heggs, sondern seit Ende des 19. Jahrhunderts eine gängige Kategorie für Schulkinder (Bühler 2015, 342–345). Da die Leistungen des Knaben selbst nach einem Schulwechsel nicht besser wurden und er eine «hochgradige Schulablehnung» zeigte, empfahl die Lehrerin die Konsultation des Schularztes und des Erziehungsberaters (Hegg 1933a, 258). Hegg fiel auf, dass die Mutter den Jungen «bemutterte» und ihn «in der Situation des ganz kleinen unselbständigen Kindes, das auf Schritt und Tritt überwacht, behütet und dem in allen Teilen geholfen werden muß», festhielt (ebd.). Die Mutter war demnach für die Probleme des Jungen verantwortlich, so auch für das «nervöse» Erbrechen, dem keinerlei körperliche Störungen zu Grund lagen.» (Ebd.) Der Knabe fürchtete sich vor der Lehrerin, die «den verzärtelten Knaben entsetzte» (ebd.). Die Mutter gelobte Besserung, «die Interpretation durch den Erziehungsberater gaben ihr doch zu denken» (vgl. ebd., 259), aber auf Heggs Vorschlag, den Jungen in die Ferien zu schicken, ging sie nicht ein. An charakterlichen Mängeln infolge zu starker Verwöhnung durch die Eltern litt auch das «Pflegekind eines Ehepaares ohne eigene Kinder» (ebd.). Der Knabe war «äußerst lernfaul» und «ein sehr schwacher Schüler», was die Pflegeeltern besorgte, da «sie wünschten, ihn Tierarzt werden zu lassen.» (Ebd.) Sie konsultierten daher den Erziehungsberater, der zum Schluss kam, es zeige sich «in der Untersuchung die Schulschwierigkeit als Einzelsymptom eines ganzen Symptomkomplexes, provoziert durch eine maßlose, egoistische und erotische Verwöhnung», wobei Hegg nicht weiter erklärt, worin die «erotische Verwöhnung» bestand (ebd.). Dem Jungen wurden alltägliche Vorrichtungen wie das Anziehen und Waschen abgenommen, was der Erziehungsberater zu ändern versuchte, wobei er sowohl bei der Pflegemutter als auch beim Knaben, der «seine bequeme Lebensweise» nicht aufgeben wollte, auf Widerstand stieß (ebd.). Der Junge gelobte Besserung unter der Bedingung «Verzicht auf lästige Kontrolle durch den Erziehungsberater», worauf die Pflegemutter einging (ebd.). Tierarzt wurde er zwar nicht, aber es reichte dem Knaben zum «Commis» (ebd.). Ein anderes Beispiel zeigt auf, dass Hegg auch bei den Eltern psychische Probleme ausmachte, insbesondere bei den Müttern. Ein 11-jähriges Mädchen, vom Lehrer zum Erziehungsberater geschickt, hatte in der Schule Schwierigkeiten, obwohl sie «recht intelligent» war (ebd.). Das Mädchen brachte nur Leistung, «wenn ihr als Entschädigung dafür ausgiebig der Hof» gemacht wurde (ebd.). Auch zuhause gab es Probleme, da das Mädchen «die Eltern in den Dienst der eigenen Person» stellte (ebd.), was beispielsweise dazu führte, dass das Mädchen die Mahlzeiten einnahm, wann immer es wollte. Hegg kam

zum Schluss, der «Ursprung allen Übels» sei bei den Eltern zu suchen (ebd., 260). Der Vater sei oft abwesend und wolle daher die wenige Zeit, die er mit dem Kind verbringe, genießen und könne oder wolle sich daher dem Kind nicht widersetzen (vgl. ebd.). Die Mutter leide «an allerlei körperlichen Störungen auf wahrscheinlich neurotischer Grundlage» und sei «infolge ihres eigenen physisch und psychisch ungesunden Zustandes» ebenfalls nicht fähig, «ihren Willen durchzusetzen.» (Ebd.) Die Eltern zeigten zwar Einsicht und lernten einiges, aber Besserung trat nicht wirklich ein, da «eine gründliche Sanierung an der Neurose der Mutter» scheiterte (ebd.). Hegg war der Meinung, sie hätte eine «psychotherapeutische Behandlung» benötigt, was allerdings an der ««rein somatische[n]» Einstellung [des] stolzen Hausarztes» scheiterte (ebd.). Die letzten Fälle, die Hegg schildert, thematisieren die problematische Veränderung des Charakters infolge der Verwöhnung eines Einzelkindes. Der 5-jährige Knabe, der immer noch «seine Milch aus der Flasche» trank, durfte sich beispielsweise aus Sorge der Eltern kaum betätigen, was sich negativ auf seine Muskulatur auswirkte (ebd.). Der Junge hatte zudem grosse Schlafprobleme und auch hier konstatiert Hegg den «Ursprung der Schwierigkeiten [...] vor allem bei der Mutter» (ebd., 261). Die Mutter hätte viele Fehler gemacht, so habe sie beispielsweise den Jungen nicht schreien lassen, sondern ihn zu sich genommen, später dann in der Nacht jeweils mit ihm gespielt. Diese «Verwöhnung» habe das «Aufkommen normaler Schlafgewohnheiten» verhindert, denn sie hätte den Knaben zum Beispiel «einige Nächte schreien lassen» sollen (ebd.). Hegg kommt zu folgendem Fazit: «Das verwöhnende Verhalten der Mutter bedeutete dem psychischen Gehalte nach eine starke erotische Provokation und bewirkte selbstverständlich bei dem Jungen eine Mutterbindung von sehr erheblicher Intensität.» (Ebd.) Diese «Mutterfixierung» erkläre «sämtliche Charakterauffälligkeiten» (ebd.). Trotz der «Kombination ärztliche[r] und erzieherische[r] Massnahmen» konnte Hegg «[t]herapeutisch nicht viel Erfreuliches [...] berichten» (ebd.): Zwar gelang es, den Jungen in den Kindergarten zu schicken, aber die «gefährlichsten Verwöhnungen», wie bei vielen Einzelkindern, «waren [...] nicht abzustellen, wohl aus unbewusstem schlechtem Willen der Mutter, der die Verwöhnung ein triebhaftes Bedürfnis war» (ebd., 261f.). Die Mutter verzichtete danach übrigens auf weitere «Hilfe» des Erziehungsberaters und erklärte, «sie mache ja doch nicht, was ihr geraten werde» (ebd., 262).

Hegg teilt in den eben dargestellten Fällen eher wenig mit in Bezug auf seine Tätigkeit, die eingesetzte Methodik und Diagnostik, und auch das Verhältnis zur Schule wird eher beiläufig erwähnt. Anders sieht dies mit Blick auf zwei Beiträge von 1933 und 1948 aus. 1933 berichtet Hegg in der *Erziehungs-Rundschau* ausführlich über seine Tätigkeit als

Erziehungsberater. Grundsätzlich unterscheidet er zwei Formen von Erziehungsberatung: eine medizinische und eine pädagogische, wobei er sich bei der pädagogischen Ausrichtung einordnete (Hegg 1933c, 113). Er bezeichnet die Erziehungsberatung als «wissenschaftlich begründete Unterstützung der Eltern (und der Schule) in der Erfüllung der erzieherischen Aufgabe» (ebd.). Wie diese Hilfe aussieht bleibt etwas vage:

«Die Hilfeleistung ist im Wesentlichen eine psychologisch-methodische. Der Berater hat die religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisse und Auffassungen der Eltern zu respektieren. Er vertritt einzig die Anpassung der erzieherischen Mittel an die besondere Psychologie des Kindes.» (Ebd.)

Primär ging es darum, den Eltern «Erziehungshilfen» anzubieten, um sie «erziehungstüchtiger» zu machen (ebd., 114). Dies reichte allerdings bei den Eltern, «die ihre Kinder unter dem Eindrucke der eigenen, psychisch nicht verarbeiteten Erziehungsgeschichte erziehen» nach Ansicht Heggs nicht, sodass er jenen eine «Psychotherapie» empfahl (Hegg 1933d, 146). Eine sehr ähnliche Terminologie setzt Hegg auch 15 Jahre später ein: Er schreibt 1948 – drei Jahre vor seiner Pensionierung – im Rahmen seines in der *Lehrerzeitung* publizierten Artikels erneut ausführlich über «Erziehungsberatung» und es ist zu sehen, dass sich weder am Wortlaut noch in Bezug auf den Inhalt etwas verändert hat. Hegg zufolge ging es nach wie vor darum, den Eltern «Erziehungshilfe» anzubieten, um «vermeidbaren und gefährlichen Strömungen des normalen Ganges der Erziehung durch Aufklärung der Erzieher und ihre pädagogische Ertüchtigung vorzubeugen» (Hegg 1948, 361). Hegg war der Meinung, und dies kann wohl als Fazit seiner Arbeit als Erziehungsberater bezeichnet werden, dass Probleme oft «Anzeichen von Pathologischem» und Zeichen von «intellektuellen und charakterlichen Defekten, psychischen Störungen aller Art, hie und da auch einer Geisteskrankheit» sein könnten (ebd., 362). Und schliesslich könnten auch «körperliche Faktoren am Zustande kommen von Erziehungsschwierigkeiten beteiligt sein» (ebd.), weshalb die Zusammenarbeit mit einem Arzt für Hegg nach wie vor unerlässlich war. Bereits 15 Jahre zuvor, gab er explizit zu verstehen, dass bei «offenkundig pathologische[n] Symptome[n] bei Kind oder Eltern», ein Arzt zu konsultieren ist (Hegg 1933c, 115). Hegg war sich bewusst, dass die Arbeit des Erziehungsberaters keine «diagnostische und therapeutische im medizinischen Sinne [...], sondern eine pädagogische und methodische, die sich auf der psychologischen Erfassung der kindlichen Individualität aufzubauen hat.» (Ebd.) Das Urteil des Arztes sei daher eine «oft notwendige Ergänzung und Sicherung gegen die Verkennung pathologischer Vorgänge und ihrer unrichtigen Behandlung» (ebd.). Auch bei Fällen, in denen sich lediglich

«Erziehungsschwierigkeiten» zeigten, sei «eine somatische Untersuchung [zu] veranlassen, in Rücksicht auf den oft vorhandenen Zusammenhang von körperlichen Störungen und psychischen Auffälligkeiten.» (Ebd.). Den beiden Artikeln von 1933 und 1948 ist, wie erwähnt, etwas über Diagnostik und die Technik der Untersuchung in Erfahrung zu bringen: Wichtig sei «die richtige Beurteilung von Kind und Milieu.» (Hegg 1933c, 114) Ob und inwiefern Hegg die damals gängige Intelligenzdiagnostik einsetzte, erwähnt er weder 1933 noch 1948. Er weist aber kritisch darauf hin, dass die Kinder nicht freiwillig kämen, daher seien «die Ergebnisse aller bekannten und psychodiagnostischen Methoden [...] mit großer Vorsicht zu würdigen.» (Ebd.) Weiter warnt er in Bezug auf die Intelligenztests davor, das Kind reagiere «empfindlich», und je nach Behandlung durch den Berater würden die Ergebnisse oft verfälscht, gerade auch in Bezug «auf Intelligenzprüfung[en] durch Tests» (ebd.). Viel zuverlässiger sei da «die eingehende Beobachtung des Kindes.» (Ebd.)¹⁹³ Hegg setzte dabei mit den Kindern, wie oben bereits angedeutet, «als pädagogisches Hauptmittel» die Methode des Gesprächs ein (Hegg 1933d, 147). Dazu mussten die Eltern vorgängig über «erzieherische Erfolge und Mißerfolge» berichten, damit Hegg «einen ausgezeichneten Einblick in die häusliche Erziehung und die Psychologie von Eltern und Kind» erhielt (ebd., 145). Er selber übernahm anschliessend teilweise die Erziehung der Kinder. Dazu hat Hegg, wie in einem «pädagogischen Praktikum», den Eltern konkrete Erziehungsratschläge gegeben und ihnen «die Psychologie des Kindes näher» gebracht (ebd.). Hegg blieb in Bezug auf diagnostische Tests auch 15 Jahre später kritisch: Zwar konnte er anerkennen, dass «die gebräuchlichen psychologischen Untersuchungsmethoden (Tests usw.) [...] gute Dienste [leisteten]», war aber nach wie vor der Meinung: Sie «genügen [...] gewöhnlich nicht. Mehr Aufschluss ist zu gewinnen wenn der Berater einige Zeit mit den Eltern zusammenarbeitet.» (Hegg 1948, 362) Allerdings war dies dann problematisch, wenn die «Mutter trotz Einsicht und bestem Willen» keine Verbesserung in ihrem Verhalten zeige (ebd., 363). Es müsse sich eine Art «Psychotherapie der Eltern», also der Mutter entwickeln, da «auch schon leichtere psychische Unausgeglichenheit oder Störungen sich zu einem Hindernis [...] im Umgange mit dem Kinde» auswirken (ebd.). In Bezug auf angeordnete Massnahmen ist den Beiträgen zu entnehmen, dass Hegg teilweise für eine zu schaffende Distanz zwischen Eltern und Kind plädierte. Ein «Milieuwechsel» sei nicht immer nötig, man könne «das Kind auch in den Kindergarten, eine Jugendvereinigung usw. schicken und den elterlichen Einflüssen noch

¹⁹³ Allerdings müsse, «[w]er Kinder beurteilen will, [...] daher schon einigermaßen verstehen, ihr Gesamtverhalten, besonders auch in seinen flüchtigeren und feineren Schattierungen, auf den psychologischen Gehalt hin richtig zu deuten» (Hegg 1933c, 115).

einen andern, erzieherisch besseren entgegensetzen.» (Hegg 1933d, 147) Allerdings müsse «[e]in Minimum an charakterlicher und intellektueller Eignung [...] vorhanden sein, sonst gehört es nicht in die Schule, sondern unter Umständen in eine Sonderschulung und eine heilpädagogische Behandlung.» (Ebd.) Zum Schluss des Beitrages von 1933 kommt Hegg noch auf die Schule zu sprechen, da «[v]iele Erziehungsschwierigkeiten [...] Schulschwierigkeiten» seien (ebd.). Jedoch sei «die Ursache» nicht immer «in den Schulverhältnissen oder der Person des Lehrers zu suchen, obschon natürlich die Eltern gern zu dieser Annahme neigen.» (Ebd.) Erziehungsberater sollen mit Lehrpersonen zusammenarbeiten, da «[e]ine psychologisch verständnisvolle Lehrerschaft [...] dem Erziehungsberater gute Dienste leiste[]» und damit zur «Behebung von Schulkonflikten» beitrage, was auch verhindere, dass «die Eltern den Erziehungsberater gegen die Schule ausspielen» (ebd.). Der Erziehungsberater habe schliesslich «in seinen Anforderungen an die Schule Rücksicht zu nehmen auf ihre eigentliche Aufgabe, die eine weitgehende Individualisierung ausschließt» (ebd.). In seinem 1948 verfassten Artikel zu «Erziehungsberatung» erwähnt er die Schule nicht einmal, obwohl er grundsätzliche Ausführungen zur Erziehungsberatung liefert (vgl. Hegg 1948). Nur einmal widmet er der Schule in der öffentlichen Diskussion, im Rahmen eines Vortrages, Aufmerksamkeit: Anlässlich der «Frühjahrsversammlung der Schweiz. Schulärztekommision vom 22. Mai 1949 in Solothurn» referiert er zum Thema «Persönlichkeit von Schüler und Lehrer als Ursache von Konflikten» (De Roche 1949). Das Referat wurde anschliessend in einer gekürzten Fassung in der *Lehrerzeitung* gedruckt. Hegg vertrat u. a. die Meinung, dass zu grosse Schulprobleme zu «seelischer Schädigung» führen können (ebd., 147). Weiter seien «Schulkonflikte» oft vorhanden, weil «der Lehrer den einzelnen Schüler nur sehr schlecht kennt», weil die Stoffvermittlung im Zentrum stehe (ebd., 148). Gefährdet seien die «schwachen, intellektuell und charakterlich benachteiligten Schüler», da sie «verkannt, unrichtig beurteilt und falsch behandelt» würden (ebd., 147). Grundsätzlich sei es wichtig, dass «die Lehrerschaft im schwierigen Schüler den Patienten entdeckten» (ebd., 148), da dann «rascher die Mithilfe und Untersuchung der Spezialisten» in Anspruch genommen werde (ebd.). Erneut zeigt Hegg weiter auf, dass familiäre die schulischen Probleme verschärfen. Falls sich ein Kind «einmal mit einem Lehrer überworfen [habe], so verwischen sich ihm leicht die Grenzen zwischen häuslichem Gesichtsfeld und dem Gefechtsfeld Schule; und das Kind trägt immer häusliche Konflikte in die Schule hinein» (ebd.). Schule sei allerdings auch verantwortlich für die «schweren Schlafstörungen und andern nervösen Reaktionen, wie morgendlichem Erbrechen», da sie «vom Zeitgeist infiziert, sich in eine

Hetze und nervöse Geschäftigkeit hat hineinmanövrieren lassen, unter denen oft die wertvollsten Schüler am meisten leiden» (ebd.). Hegg kommt zum Schluss, dass nur der «überlegene Lehrer, der charakterlich reife» überhaupt «eine Chance [habe], einen Konflikt zum Wohle seines Schülers ausfechten zu können» (ebd.). Welche Rolle dabei der Schulpsychologe oder Erziehungsberater spielen sollte, bleibt unklar.

Eltern «erziehungstüchtiger» zu machen war, wie eben gezeigt wurde, Heggs Hauptaufgabe. Die dazu eingesetzte Methode war primär das Gespräch sowohl mit den Eltern, als auch mit den Kindern. Im Anschluss interpretierte er die Fälle und versuchte durch gezielte «Erziehungshilfen» eine Verhaltensveränderung zu bewirken. Teilweise wurden auch psychoanalytische Erklärungsansätze wie die Traumdeutung zur Interpretation beigezogen. Ob und welche diagnostischen Tests eingesetzt wurden, ist den untersuchten Quellen nicht zu entnehmen. Dass er gegenüber der gängigen psychologischen Diagnostik und entsprechender Tests allerdings kritisch eingestellt war, wurde bereits oben erwähnt. Hegg war davon überzeugt, die Probleme der Kinder seien zumeist familiär bedingt und insbesondere den Müttern wurde eine grosse Mitverantwortung zugeschrieben, sei es infolge gemachter Erziehungsfehler oder aber, weil sie selber unter einer Krankheit litten. Den Kindern, obschon die familiäre Situation teilweise prekär war, wurden zudem charakterliche Defizite und oftmals eine pathologische Störung der Psyche attestiert. An Heggs Arbeit lässt sich demnach auch die Psychopathologisierung von Schulkindern ablesen. Die dargestellten Fälle zeigen auf, dass die Klientinnen und Klienten auf dringende Anregung einer Lehrperson, aus eigenem Antrieb und auch auf Zwang der Vormundschaftsbehörde oder der Schule den Erziehungsberater konsultierten. Dabei waren, wie zumindest die Auswertung von über 1000 Fällen zeigt, mehr Knaben als Mädchen betroffen, und die familiäre Situation war für viele Kinder äusserst anspruchsvoll. Eine Massnahme bestand darin, Kinder entweder fremdzuplatzieren, allerdings wird sehr selten über diese Massnahme berichtet, oder zumindest eine zeitweilige Distanz zwischen Eltern und Kind zu schaffen. Schule findet bei Hegg kaum Beachtung. Mit seinen Urteilen über Lehrpersonen war er, wie sich gezeigt hat, zurückhaltend. Er wies ihnen auch kaum Aufgaben, wie z.B. die sexuelle Aufklärung, zu. Einen ganz anderen Stellenwert hatte die Schule hingegen bei Ernst Probst und Ernst Bösch, wie gleich zu sehen ist.

5.2 Schulpsychologischer Dienst in Basel (Ernst Probst)

Im Oktober 1927 wurde in der *Lehrerzeitung* bekannt gemacht, dass «[d]ie Erziehungsbehörden [für das] Schulwesen [eine] neue Beamtung geschaffen» hatten, «indem sie zur Unterstützung der Lehrer und als Hilfe für die Berufsberatungsstelle den schulärztlichen Dienst durch Anstellung eines *Schulpsychologen*» erweiterten (o. 1927, 405). «Der Erziehungsrat wählte als solchen Herrn Dr. E. Probst von Frauenkappelen, bisher Lehrer» im Kanton Bern, der werde seine Tätigkeit am «1. Januar 1928 aufnehmen.» (Ebd.) Weiter wird in den untersuchten Zeitschriften kaum über die baslerische Institution berichtet. Nur 1946 wurde im Rahmen von Ernst Probsts Ernennung zum Professor an der Universität Basel die Institution, insbesondere aber Probsts Leistung als deren Leiter, kurz gelobt (k. 1946, 927). In allen drei Zeitschriften wird denn auch – im Gegensatz zur Institution – sehr oft über den Schulpsychologen Ernst Probst berichtet: Er war äusserst aktiv, hielt unzählige Referate, Vorträge und Kurse. Im Sommer 1928 referierte er beispielsweise wie Hegg in Luzern «[u]eber Methoden der Begabungs- und Eignungsprüfung» (Anonym 1928b, 70). Weiter sprach er über Themen wie «motorische Test[s] an Schulkindern» (Rudin 1929, 3), «Schule, Berufswahl und Psychotechnik» (J. 1929), «Begabungsprüfung[en] im Dienste der Berufsberatung» (Anonym 1929b, 228) und «[p]raktische Begabungsprüfungen durch den Schulpsychologen» (Anonym 1929c, 240), aber auch über «[d]ie Hilfsschule» (sp. 1931, 329), die «Praxis d. Einweisung in Hilfsschule und Anstalt» (Anonym 1931, 164) oder über «Kinderfehler und ihre Behandlung» (Anonym 1934, 2), um nur einige Vorträge zu nennen, die er in den ersten fünf Jahren seiner Tätigkeit gehalten hat. Auch seine verschiedentlichen Kurse erfreuten sich grosser Beliebtheit und waren oft ausgebucht.¹⁹⁴ Probst selbst schrieb sechs längere Artikel in der *Lehrerzeitung*, keinen in der *Lehrerinnenzeitung* und zehn in der *Erziehungs-Rundschau*.¹⁹⁵ Diese Beiträge Probsts werden später analysiert, um die

¹⁹⁴ «Im Einverständnis mit dem Erziehungsdepartement» wurde beschlossen, anlässlich der Basler «Schulausstellung künftig hin über den Rahmen ihrer orientierenden Veranstaltungen hinaus vertiefende schulpraktische Kurse einzurichten» (Anonym 1929d, 444). Probst war der erste, der im Dezember 1929 einen Kurs über «[d]as psychologische Verhalten in der Schulführung» anbot und damit auf grosses Interesse stiess. «Es haben sich [...] gegen hundert Teilnehmer eingeschrieben» (ebd.). Probst bot in der Folge «10 Kursabende von je 1 1/2 Stunden» an (o. 1929, 453). Er eröffnete jeweils mit einem Referat den Kursabend, das darauf «folgende Kolloquium» diente den Fragen und der Diskussion (ebd.). Teilnahmeberechtigt waren «amtierende Lehrkräfte, ferner Vikare und Vikarinnen und Kandidaten des Lehramtes» (ebd.). Auch Probsts weitere Kurse waren beliebt – so wollten 1949 insgesamt 130 Personen einen Kurs zur Einführung in den Binet-Simon-Test absolvieren, der von der Sektion (Aargau Solothurn) der *Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwache* organisiert wurde. Es durften aber nur 42 Personen teilnehmen (Hübscher 1949, 56). Das «Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn» erklärte zwar den Kursbesuch für «sämtliche Lehrkräfte an Hilfsschulen» als obligatorisch (ebd.), dennoch wollten auch andere Lehrpersonen den Kurs absolvieren

¹⁹⁵ Die folgenden sechs Artikel Probst, die später in die Analyse einbezogen werden, wurden in der *Lehrerzeitung* publiziert: «Das Arbeitsgebiet der Erziehungsberatungsstelle in Basel» (Probst 1929a);

eingangs gestellten Fragen zu beantworten. Da Probst so aktiv an der öffentlichen Diskussion teilnahm, ist gleich in seinem ersten Amtsjahr zu erfahren, welche Hauptaufgaben er als Schulpsychologe erfüllte: 1929 referierte Probst in Liestal im Hotel Engel an einer Primarlehrerkonferenz über die «Aufgaben des Schulpsychologen» (W. 1929, 50). Er verwies darauf, «Schulpsychologen im Hauptamt [seien] bisher nur in Mannheim und Basel tätig.» (Ebd.) Da in der *Lehrerzeitung* nur über das Referat berichtet wurde und dieses nicht vollständig vorliegt, bleibt unklar, ob Probst Hegg nicht erwähnt hatte, oder ob ihn der Berichtersteller wegliess. Weiter erklärte Probst, dass «die Stelle gegründet wurde, weil der Schularzt [...] vom Schulpsychologen eine Unterstützung seiner Tätigkeit erhoffte», Lehrpersonen «eine neutrale Amtsstelle zur Beilegung von eventuellen Uneinigkeiten zwischen Lehrern und Eltern» wünschten und schliesslich sei auch der «Berufsberater» dafür gewesen (ebd.). Eine wichtige Aufgabe sei die «Entscheidung, ob ein Schüler in eine Hilfsklasse versetzt werden soll.» (Ebd.) Das dazu eingesetzte diagnostische Instrument war der Intelligenztest nach der Methode Binets. Falls der «Intelligenzquotient» tiefer als 0,80 war der «Schüler [...] nicht fähig, in der Normalklasse zu verbleiben.» (Ebd.)¹⁹⁶ Die Versetzung der Kinder in Hilfsklassen führte allerdings zu einigen Problemen. An einem anderen Referat, das ebenfalls in der *Lehrerzeitung* besprochen wurde, gab Probst zu verstehen, dass sich die «grössten Schwierigkeiten bei der Zuweisung zur Hilfsschule [...] von der Elternseite her [ergeben]. Die Eltern meinen oft, ihre Kinder würden in den Hilfsklassen nur gehütet und nicht zum Lernen oder Arbeiten erzogen» (sp. 1931, 329). Dies sei insofern falsch, «als die menschliche Anteilnahme, das methodische Geschick und die Anpassungsfähigkeit der Hilfsschullehrer an die Zöglinge» sehr gross sei (ebd.). Auch stimme nicht, wie viele Eltern glaubten, dass «Kinder [...] verdorben [werden], ihre

«Ergebnisse der Rundfrage: Was erwarten wir von der Volksschule und vom Lehrer» (Probst 1934); «Die Schule soll Persönlichkeiten heranbilden» (Probst 1942a, 497f.); «Das Schulkind im Existenzkampf» (Probst 1946); «Ueberlastung der Primarschüler?» (Probst 1948); «Psychologie und erster Leseunterricht» (Probst 1952). Folgende vier Artikel, die in der *Erziehungs-Rundschau* publiziert wurden, werden später in die Analyse einbezogen: «Psychologie, Technik und Psychotechnik» (Probst 1929b); «Die Bedeutung des Versuchsleiters im psychologischen Experiment» (Probst 1933a; Probst 1933b); «Überbürdung der Primarschüler» (Probst 1948) und «Probleme der Testdeutung» (Probst 1949b). Die anderen sechs Beiträge in der *Erziehungs-Rundschau* betreffen nur marginal seine Tätigkeit als Erziehungsberater in Basel, sodass diese nicht weiter in die Analyse einbezogen und hier nur kurz erwähnt werden: «Kinderaussagen in einem Strafverfahren wegen Sittlichkeitsvergehen» (Probst 1931); «Kinderlügen» (Probst 1935); «Freiluftschulen. Die Erziehung der vegetativ Stigmatisierten» (Probst 1938); «Zugreifen oder Abwarten? Betrachtungen zum Prozess Visscher van Gaasbeck» (Probst 1940); «Das Alphabet und die Allgemeinbildung» (Probst 1941); «Schwankendes Selbstvertrauen» (Probst 1942b).

¹⁹⁶ Diagnostische Tests waren auch für andere Entscheide zentral, so bei der Frage, ob Schülerinnen und Schüler «in eine Mittelschule eintreten sollten», bei der «Eignungsprüfung» oder auch bei der «Mithilfe bei der Berufsberatung» (W. 1929, 50). Probst vertrat die Meinung: «Psychotechnik und Schulpsychologie [müssen] Hand in Hand [arbeiten], um die austretenden Schüler dem passenden Beruf oder Handwerk zuzuweisen» (ebd.).

Manieren verlieren und darum später nur schwer ins Berufsleben hineinkommen» (ebd.). Vielmehr wisse, «[w]er Einblick in den Unterricht der Hilfsschule [habe], wie sehr gerade die erziehliche Seite besonders gepflegt» werde (ebd.). Probsts Tätigkeiten waren allerdings nicht auf die «Auslese» von Kindern beschränkt: 1929, kaum zwei Jahre im Amt, informierte er die Öffentlichkeit mit seinem Beitrag «Das Arbeitsgebiet der Erziehungsberatungsstelle in Basel» über seine Haupttätigkeiten (Probst 1929a, 388). Probst schrieb, er habe ungefähr «die Hälfte der Arbeitszeit [...] für die Begabungsprüfungen im Dienste der Berufsberatung aufgewendet.» (Ebd.)¹⁹⁷ Das Verfahren sei zeitintensiv, dennoch habe er alleine «über 400 [...] Prüfungen durchgeführt» (ebd.).¹⁹⁸ Auch in der Schule führte Probst vorwiegend Intelligenztests durch. Mithilfe «der Binet-Simonschen Stufenleiter in der Neuordnung von Bobertrag» vollzog Probst, wie bereits erwähnt, «in Zusammenarbeit mit dem Schularzt die Auslese der Schwachbegabten für die Hilfsklassen.» (Ebd.)¹⁹⁹ Zu seinen Tätigkeiten gehörte ausserdem auch der «wöchentliche Besuch» einer Beobachtungsklasse: Ab 1929 wurden «schwierige Kinder» (zweite bis vierte Klasse), die «einer besonders individuellen Behandlung» bedurften, «aus ihren Klassen genommen und einer heilpädagogisch geschulten Lehrerin übergeben», wobei die «kleine Klasse (12 Schüler) [...] eine genauere Beobachtung und systematischere Behandlung» ermöglichte (ebd.). Es wurde über «jedes Kind [...] ein Beobachtungsbogen geführt» (ebd.).²⁰⁰ Probst besuchte diese Klasse «[z]ur Mithilfe und Nachuntersuchung» (ebd.). Ausserdem bot er für Väter und Mütter auch

¹⁹⁷ Probst wurde einbezogen, bei Schülerinnen und Schülern, die «entweder gar keinen Berufswunsch zeigen, oder die den Eindruck machen, er liege nicht in der Richtung ihrer Begabung.» (Probst 1929a, 387) Jene Jugendliche wurden von Probst (einzeln) untersucht, indem primär eine «Untersuchung der Intelligenzrichtung» durchgeführt wurde (ebd.). Nebst dem Berufsberater und dem Schulpsychologen war auch der Schularzt in den Berufsberatungsprozess eingebunden. Der Schularzt führte «medizinische und physiologische Untersuchungen» durch (ebd.).

¹⁹⁸ Probst war es wichtig, den Prüflingen die «Examenangst» zu nehmen, er vermied daher «in der Einrichtung der Prüfstelle alles Laboratoriumsähnliche», bezeichnete die «Prüfstelle» nicht als «Psychotechnisches Institut», sondern nannte sie «Erziehungsberatungsstelle» und verzichtete auf «Stoppuhren und [...] elektrische[] Apparate» (Probst 1929a, 388). Nebst der Intelligenzprüfung wurden «[k]ompliziertere Naturen [...] auf ihre psychische Gesamtstruktur hin untersucht», wozu der «psychodiagnostische Versuch nach H. Rorschach» eingesetzt wurde (ebd.).

¹⁹⁹ Auch für «Fragen des Übertritts in Mittelschulen oder obere Lehranstalten» war, so Probst, die «Durchführung von Intelligenzprüfungen notwendig», was zudem den Vorteil hatte, «die Eltern von der Richtigkeit der Maßnahme zu überzeugen – oder in besondern Fällen auch den Lehrer» (Probst 1929a, 388). Gerade Eltern seien oft der Meinung, es «handle sich nur um den bösen Willen der Klassenlehrer», weshalb eine «Überprüfung des Falles durch die neutrale Instanz der Erziehungsberatungsstelle» sinnvoll sei (Probst 1929a, 388).

²⁰⁰ Diese Beobachtungsbögen, zumindest die aus den 1930er und 1940er Jahren, sind im Staatsarchiv Basel einsehbar (vgl. StABS, B 108.2). 2018 erschien eine Studie, die mittels einer Stichprobe «69 Konvolute» analysierte, um unter anderem darzustellen, «welches pädagogische und psychopathologische Wissen in den Klassen in Umlauf war und welche pädagogischen und psychopathologischen Praktiken in ihnen verbreitet waren» (Bühler 2019, 215).

«Sprechstunden» an, arbeitete mit «Gerichts- und Vormundschaftsbehörden» zusammen,²⁰¹ und half «in der allgemeinen Erziehungsarbeit [...] durch Teilnahme an Lehrerkonferenzen und Kommissionsberatungen, [durch] Referate an Elternabenden [und] Fortbildungskursen» mit, da er aufgrund der «Einzeluntersuchungen» viele «Beobachtungen und Erfahrungen [sammelte], die er den erzieherisch interessierten Kreisen wieder zur Verfügung stellen» konnte (ebd.). An Probsts Tätigkeiten hat sich im Verlaufe der Zeit kaum etwas geändert, wie ein Referat zeigt, das dreizehn Jahre später in der *Lehrerzeitung* besprochen wird. Seine zentralen Aufgaben waren nach wie vor:

«1. Die Vorausscheidung der für den Schuleintritt nicht genügend entwickelten Kinder durch vorläufige Beurteilung nach Zeichnungen; 2. die Zuweisung an die verschiedenen Klassen für Minderbegabte; 3. die Zuweisung an die sog. Beobachtungsklassen; 4. Mithilfe bei der Wahl der verschiedenen Mittelschulen; 5. Zuweisung der rückgewanderten Auslandkinder; 6. Summarische Eignungsprüfung zuhanden der differenzierten Berufsberatung; 7. Gutachten für die Vormundschaftsbehörden; 8. Begutachtung jugendlicher Zeugen für das Jugendgericht; 9. Erledigung von Disziplinarschwierigkeiten; 10. Präsidium der pädagogischen Kommission in Vormundschaftssachen und schliesslich 11. die Elternberatung» (Anonym 1942a, 15f.).

Da Probsts Fokus beim wissenschaftsjournalistischen Schreiben auf seinen Methoden und Techniken lag, ist auch zu erfahren, mit welchen psychologischen Hilfsmitteln, er arbeitete. Im Mai 1929, knapp 1.5 Jahre nach seinem Amtsantritt wurde Probsts Beitrag «Psychologie, Technik und Psychotechnik» in der *Erziehungs-Rundschau* veröffentlicht. Er diskutierte die Vorteile der neuen Methode der Psychotechnik, zeigte aber auch deren Grenzen. Psychotechnik sei, so Probst, im Grunde genommen angewandte Psychologie und die zugrunde liegende Fragestellung laute: «Wie erschliesse ich einen Menschen in seiner gesamten psychischen und physischen Struktur?» (Probst 1929b, 42)²⁰² Das Körperliche könne mithilfe von Apparaten gemessen werden, für die psychologischen «Betrachtungsweisen» seien «die sog. <Test[s]>», also «[k]leine, an grossem

²⁰¹ Dazu gehörten «Fragen der Haus- oder Anstaltsversorgung von einzelnen Verwahrlosten», die Beratung darüber, ob «Elternrechte [...] in Scheidungsprozessen» an Väter oder Mütter gehen sollten, oder die «Feststellung der Zuverlässigkeit der Aussagen jugendlicher Zeugen» (Probst 1929a, 388).

²⁰² Körper zu messen und zu vergleichen sei Naturwissenschaft, Menschen als selbständig handelnde Wesen zu erfassen und «die Motive ihrer Handlungen zu ergründen [und] die innern Zusammenhänge ihrer Handlungen zu verstehen» sei Psychologie (Probst 1929b, 43). «Strenggenommen sei Psychotechnik [...] der Versuch zur Anwendung des psychisch verstandenen Wissens [...] auf die lebendige Wirklichkeit.» (Ebd.) Probst erwähnt in diesem Zusammenhang, dass in Bezug auf das «naturwissenschaftliche Denken» verschiedene Apparate entwickelt worden seien. Es sei allerdings so, das sich «Psychisches» nicht mit «Physischem» messen lasse, sondern nur mit «Psychischem» (ebd.).

Versuchsmaterial ‹geeichte› Denk und Geschicklichkeitsproben› nötig (ebd., 43). Dies sei kein direktes Messen von ‹Psychischem›, sondern vielmehr werde ‹das Verhalten einer Reihe von Versuchspersonen zu einzelnen kleinen, genau umrissenen Aufgaben› verglichen (ebd.). Ein grosser Vorteil von Tests sei, dass sie ‹leicht und ohne grosse Kosten für alle Alter und Bildungsstufen zusammengestellt werden› können, und sich ‹die Leistungen der V[er Versuchspersonen] [...] leicht klassifizieren› lassen (ebd.). Dennoch warnt Probst, man könne nie wissen, ob ‹die ganze Persönlichkeit erschlossen› wurde, oder nicht vielmehr ‹wichtigste Bezirke verborgen geblieben sind› (ebd.). Es sei daher nötig, ‹Arbeitsproben› zu konsultieren, um ein ‹umfassenderes Bild einer Persönlichkeit› zu erhalten (ebd.).²⁰³ Und bei allem Glauben an die Technik und die Prüfapparate scheine sich die ‹psychologische Betrachtungsweise gegenüber der technischen nach und nach durchzusetzen›, dies nachdem man ‹übertrieben grosse Hoffnungen› in die Psychotechnik gesetzt habe (Probst 1929b, 244). Abschliessend weist Probst noch darauf hin, dass es Aufgabe der Psychologie sei, die ‹psychischen Funktionen› zu verstehen ‹und nicht zu werten.› (Ebd.) Aus diesem Grund hätten ‹Werturteile in einem psychologischen Gutachten keinen Platz› (ebd.). Trotz seiner kritischen, wissenschaftlich begründeten Einwände setzte Probst, wie bereits mehrfach erwähnt, in seiner praktischen Tätigkeit als Schulpsychologe unterschiedliche psychologische Tests ein. Diagnostik und damit Psychotechnik war für Probst weiterhin *das* zentrale Anliegen, das er wiederholt in die Fachpresse einbrachte: 1933 wurden in der *Erziehungs-Rundschau* in zwei Folgen Artikel von Probst publiziert, in denen er ‹[d]ie Bedeutung des Versuchsleiters im psychologischen Experiment› beschrieb (Probst 1933a; Probst 1933b). Probst gibt darin u. a. in Bezug auf die Begutachtung ‹psychopathische[r] oder schwererziehbare[n] Kinder[n]›, Beispiele von ‹geeignete[n] Kurzverfahren›, um ‹die nötigen Beobachtungen als Grundlage für die Diagnose zu gewinnen› (Probst 1933b, 62).²⁰⁴ Das waren ‹Assoziationsexperimente›²⁰⁵, aber er setzte auch ‹Tests zur Beurteilung vorgestellter Tatbestände›²⁰⁶ und immer häufiger auch ‹das

²⁰³ Es sei zudem aussagekräftiger, was ‹ein Mensch in seinem Alltagsleben, in Beruf, Familie und Gesellschaft tut und lässt›, als sein ‹Verhalten an einem Prüfhalttag› (Probst 1929b, 43).

²⁰⁴ Probst schreibt zwar von ‹schwererziehbaren Kindern›, aber die diagnostizierten Krankheiten bleiben im Dunklen.

²⁰⁵ Was unter diesen Experimenten genau zu verstehen ist, wird von Probst nicht weiter erläutert. Er erwähnt nur, dass sie ‹Hinweise auf den Umfang der Assoziations- und Reproduktionsfähigkeit› gäben (Probst 1933b, 62). Und: ‹Sie gestatten eine Beurteilung der Geschwindigkeit der Reaktionen, sie geben oft Anlaß zu besonders intensiven (lust- oder unlustbetonten) Gefühlsreaktionen der Versuchspersonen gegenüber besonderen Gegenständen und bieten so Gelegenheit zur Beobachtung des Gesamtverhaltens während der Dauer der Versuche› (ebd.).

²⁰⁶ Den Kindern werden ‹einige Berichte oder Bilder vor[gelegt], welche eine moralische Problemstellung enthalten. Aus den Antworten ist oft ohne große Mühe zu erkennen, was die berichtende Versuchsperson

Verfahren des Schweizer Arztes Rorschach, das von den Versuchspersonen eine Deutung von (aus zerquetschten Tintenklecksen gebildeten) Zufallsformen verlangt» ein (ebd.). Die Tests erlaubten auch keine «Messung» (ebd.), vielmehr sei eine «gewisse Konstanz [zu erlangen, indem] immer wieder die gleichen Anweisungen gegeben werden und [...] eine Verarbeitung der Resultate nach gleichen Prinzipien» erfolge (ebd.). Probst vertrat die Auffassung, dass der Rorschachtest «[v]on allen geschilderten Versuchen [...] bei sorgfältigem Vorgehen das reichste und zuverlässigste Material zutage [fördere]» (ebd.). Wichtig war ihm in Bezug auf jeden Test, dass der Psychologe in einem «Protokoll [...] nicht bloß den Inhalt der verbalen Äußerungen» notiert, sondern auch die «Gestik, die Mimik, den Sprechton, das ganze Verhalten, so daß das «spezifische Gewicht» der einzelnen Äußerungen erkennbar wird» (ebd.). Daraus resultierte schliesslich ein Gutachten, das nicht nur «einige psychologische Termini» enthalten soll, sondern bei einer Diagnose handle es sich «um das Erfassen des Besonderen. [Der Psychologe müsse] daher zum Mittel einer eingehenden, individualisierenden Charakterschilderung greifen.» (Ebd., 64)²⁰⁷ Probst blieb sich treu und behielt bis in die 1950er Jahre seine Skepsis in Bezug auf psychologische Tests. Zwar wurde 1948 in der *Lehrerzeitung* beiläufig erwähnt, Probst habe die «Praxis von 20000 Tests hinter sich» (Sn. 1948b, 931), er aber äusserte sich dennoch weiterhin kritisch. 1949 beispielsweise, da war er inzwischen schon 20 Jahre im Amt, verfasste er in der *Erziehungs-Rundschau* einen längeren Artikel zu «Probleme[n] der Testdeutung» (Probst 1949b): Es seien «[h]underte von Tests [] erfunden worden, und Hunderttausende von Menschen hat man mit ihrer Hilfe untersucht.» (Ebd.) Weiter hätte sich die «Test-Psychologie [...] vorzugsweise der Hilfe von Experimenten [bedient]» (ebd.). Kritisch wendet er ein, «diese haben auf den ersten Blick etwas Bestechendes: Sie lehnen sich an Methoden der Naturwissenschaften an, die dort zu wichtigen [...] Ergebnissen geführt haben.» (Ebd.) So kam er zum wichtigen Fazit: «Experimentelle Untersuchungsmethoden sind zweifellos ein wertvolles Hilfsmittel für die psychologische Diagnostik», dennoch dürfe

«[i]hre Bedeutung [...] nicht überschätzt werden. Sie dienen wohl zu einer raschen und in gewissen Fällen auch genügenden Orientierung, vermögen aber nie ein

schätzt und verabscheut, wo sie mit ihrem Urteil zögert, wo sie gefühlsmäßig Anteil nimmt und wo sie gleichgültig bleibt, was ihr als problematisch und was ihr als selbstverständlich erscheint» (Probst 1933b, 62).²⁰⁷ Da andere Menschen die Gutachten «nicht nur lesen, sondern auch verstehen können» müssen, müsse der Psychologe «seine Ausdrücke und Wendungen so wählen, daß sie dem Leser eindrücklich und verständlich werden» (Probst 1933b, 64). Ein brauchbares Gutachten müsse daher gemäss Probst, nicht nur «Schlußfolgerungen enthalten, sondern auch zeigen, auf Grund welcher Voraussetzungen sie gezogen wurden» (ebd.).

umfassendes Bild einer Persönlichkeit zu vermitteln. Den von der Ungewissheit über die Unberechenbarkeit des Menschen Beunruhigten, die von der Test-Psychologie eindeutige Aufschlüsse verlangen, ist als Mahnung der Spruch eines weisen Chinesen entgegenzuhalten: «Wer einen Menschen wirklich kennen will, muss mit ihm zusammen einen Sack Salz gegessen haben!» (Ebd., 207)

So ausführlich sich Probst über die Diagnostik äusserte, so wenig ist über die einzelnen, untersuchten Kinder in Erfahrung zu bringen. Auch über gestellte Diagnosen äusserte sich Probst eher selten. Eher beiläufig erwähnte er die damals üblichen diagnostischen Kategorien: Nebst «schwererziehbaren Kindern», gebe es solche mit «Mängel des Lehr- oder Lernverfahrens» und weitere litten unter «psychische[n] Hemmungen», die Probst zufolge Ursache für das «Versagen[] beim Rechnen, Deklamieren, Erzählen usw.» waren und «einer längern Behandlung» bedurften (Probst 1929a, 388).²⁰⁸ Probst erwähnte schliesslich noch sogenannte «Kinderfehler[]», wie «Trotz, Lügen, Stehlen, Schwänzen, Schulangst usw.», was entweder auf «schwere Psychopathie» oder «Erziehungsfehler» deuten könne (ebd.).²⁰⁹ Erneut müssen also Psychologinnen und Psychologen, aber auch Lehrpersonen, die Überlegung einbeziehen, dass Kinder Probleme aufweisen, weil sie nicht nur körperlich, sondern auch psychisch krank sein können.

Mit seinem wissenschaftlichen Fokus, den er im öffentlichen Bildungsdiskurs einnimmt, kann Probst als Bildungsexperte bezeichnet werden. Wie gezeigt wurde, publizierte er zahlreiche Artikel zum Bildungssystem und zur Institution Schule und er wurde wie eingangs dargelegt, als Experte zu öffentlichen Vorträgen eingeladen. Teilweise kam es in diesen Kontexten zu Auseinandersetzungen mit Lehrpersonen, wie in der Folge abschliessend dargestellt wird. Die psychotechnischen Mittel, die Probst einsetzte, interessierten auch die Lehrerschaft sehr. Am 1. April 1929 referierte Probst anlässlich «der 34. Jahresversammlung der Sektion Luzern des Schweizerischen Lehrervereins» (J. 1929, 133).²¹⁰ Der «sehr zeitgemäße Vortrag» von Probst zu «Schule, Berufswahl und Psychotechnik» wurde anschliessend in der *Lehrerzeitung* besprochen (ebd.). Das Interesse

²⁰⁸ Die Betroffenen gingen «während längerer Zeit allwöchentlich in die Sprechstunde» und die Eltern wurden ebenfalls einbezogen (Probst 1929a, 388).

²⁰⁹ Bei «Verdacht auf schwere Psychopathie» wurden Kinder dem «psychiatrischen Mitarbeiter des Schularztes zugewiesen» (Probst 1929a, 388). So ist im Übrigen auch Hegg vorgegangen.

²¹⁰ Vorgängig wurde zu einem Besuch der Versammlung aufgerufen: «Jedes standesbewußte Mitglied der Sektion Luzern [...] wird es als Pflicht betrachten, die Jahresversammlung am Ostermontag um 10 Uhr in der Museggaula zu besuchen» und Probsts Vortrag angepriesen: «Wertvolle Anregung wird der Vortrag von Hrn. Dr. Probst aus Basel bieten, der über Schule, Berufswahl und Psychotechnik sprechen wird. [...] Niemand fehle!» (er 1929, 113) Dem Aufruf wurde offenbar Folge geleistet, da der Anlass «[a]usserordentlich zahlreich» besucht war (J. 1929, 133).

der Lehrpersonen war gross, so entnimmt man dem Artikel. Probsts Vortrag «zog gegen 150 Zuhörer an» und wurde mit «größter Spannung erwartet» (ebd.). Der Berichterstatter attestiert der Lehrerschaft aber auch eine angemessene Skepsis gegenüber den methodischen Neuerungen und plädiert für Offenheit:

«Wohl alle Lehrpersonen hatten in den letzten Jahren von Psychotechnik gelesen, aber die wenigsten haben einen vollen Einblick über Umfang, Bedeutung und Tragweite der Sache. Allgemein beobachtet [sic] der erfahrene Lehrer solchen Neuerungen gegenüber eine gewisse berechnete Vorsicht, die aber nicht in absolute Ablehnung ausarten darf.» (Ebd.)

Probst wurde vom Verfasser des Artikels gelobt. Er habe «in seinen kurzen, aber sehr scharfen Ausführungen Wert, Bedeutung und Verwendungsmöglichkeit der Psychotechnik» dargestellt und zugegeben, «daß ein endgültiges Urteil noch nicht möglich sei.» (Ebd.) Probst beruhigte anscheinend auch die anwesenden Praktiker, indem er betonte, dass der «Wert der Schularbeit, das Urteil des gewissenhaften Lehrers [...] nicht abgelehnt, sondern gebührend gewürdigt» werde (ebd.). Probst erhielt zwar «Beifall für solch ernstes aufrichtiges Suchen nach Wahrheit», aber es wurden eben auch «Bedenken freimütig» geäußert, besonders auch von einem «erfahrene[n]» Lehrer, der äusserte, ein junger Mensch «sei ja noch nicht fertig, also hat man kein Recht, über seine fernere Zukunft zu urteilen.» (Ebd., 134) Probst erwiderte darauf, «daß die wahre Psychotechnik keine moralischen Urteile fälle.» (J.M. 1929, 133) Zumindest bei diesem Anlass konnte Probst die Wogen noch glätten. Seine öffentliche Einmischung in den Bildungsdiskurs führte aber bereits ein Jahr nach seinem Amtsantritt zu Kontroversen: Probst verfasste in der *Neuen Zürcher Zeitung* (NZZ) einen Artikel mit dem Titel «Schatten über der Schule» (Probst 1930, 1f.). Er nahm darin Bezug auf eine Publikation von Willi Schohaus, der 1927 im *Schweizer Spiegel* eine Umfrage startete mit der Frage, «Worunter haben Sie in der Schule am meisten gelitten?» und die Ergebnisse der Umfrage 1930 in einem Buch veröffentlichte (vgl. Schohaus 1927; Schohaus 1930). Probst zufolge waren diese 82 publizierten Tatsachenberichte von «unschätzbarem Wert», da sie «eindrücklicher als alle pädagogischen Theorien zeigen, wo die größten Fehler stecken.» (Probst 1930, 1) Probst bemerkte: «Seit Jahren hat kein pädagogisches Werk einen so heftigen Meinungsstreit entfacht», obwohl Schohaus «keine extremen oder ultramodernen Theorien» verfechte, sondern vielmehr mit dem «gesunden Menschenverstand» agiere (ebd.). Hauptprobleme seien die «Überschätzung des Stoffprinzips, das zu einer intellektualistischen Verschulung führt, und [das] mangelhafte[] pädagogische[] Verständnis einzelner Lehrer» (ebd.). Probst schreibt weiter von

«Pseudopädagogen, die in der Öffentlichkeit alle Achtung genießen» (ebd.). Sein Artikel wurde kritisch in der *Lehrerzeitung* besprochen. Der Bericht habe Ähnlichkeit mit einem

«Schreiben, das [...] an das Erziehungsdepartement und durch dieses an die Lehrerschaft gerichtet worden ist. Jenes hat damals viel Staub aufgeworfen, weniger des Inhaltes in prinzipieller Hinsicht wegen, als vielmehr wegen des polternden Tones. Wir haben damals absichtlich der *Lehrerzeitung* von dieser Entgleisung nichts mitgeteilt, da sich die Affäre, sagen wir einmal in Minne gelöst und Herr Dr. Probst sich entschuldigt hat.» (o. 1930, 342)

Um die Haltung Probst zu illustrieren, veröffentlichte der Berichterstatter Auszüge aus dem erwähnten Schreiben. Probst beklagte sich darin über gewalttätige Lehrer. Allerdings sei «Herr Dr. Probst den Beweis schuldig geblieben [], daß die Basler Lehrer unter die Prügelpädagogen einzureihen» seien (ebd.). Nebst dem Ton sei ein weiteres Problem, dass der «Schulpsychologe [mit der Basler Lehrerschaft] offenbar noch nicht recht Fühlung genommen» habe (ebd., 343). Ob und inwiefern sich dies im Verlaufe der Zeit verändert hat, ist den vorhandenen Quellen nicht zu entnehmen. Allerdings kann festgehalten werden, dass diese unbequemen Auseinandersetzungen Probst nicht daran hinderten, eine aktive Rolle in Bezug auf die Gestaltung der schweizerischen Bildungslandschaft einzunehmen. So war er zum Beispiel, der die Ergebnisse einer Umfrage der *Lehrzeitung* «Was erwarten wir von der Volksschule und vom Lehrer?», die an verschiedenste Männer unterschiedlicher Berufe verschickt wurde, zusammenfassend interpretierte (Probst 1934, 127f.). Auch meldete er sich 1942 mit dem Beitrag «Die Schule soll Persönlichkeiten heranbilden» zu Wort (Probst 1942a, 497f.). Diese öffentlich kursierende Forderung erachtete Probst als «stereotyp[]» und er versuchte, sie präziser zu erörtern (ebd., 498). Er kommt dabei zum Schluss: «[E]in Unterricht, der durch Lebensnähe die Interessen gewinnt und durch einen methodisch sorgfältigen Aufbau zum klaren Denken anleitet, wird deshalb an der Gestaltung des Weltbildes der Jugend immer einen entscheidenden Anteil haben und dadurch die Persönlichkeitsentwicklung fördern.» (Ebd.) Allerdings könne man niemanden «[s]elbständig <machen>», auch nicht «durch unsere Erziehungsmassnahmen» (ebd.). So komme «die Eigenständigkeit einer Person [...] von innen heraus, nicht von aussen herein.» (Ebd.) Immerhin sei es aber möglich, «den origineller Veranlagten [zu] helfen, dass ihre Kräfte zur Entfaltung gelangen, und wir können ihnen das Kontaktfinden mit der Umwelt, besonders mit der menschlichen Gemeinschaft erleichtern, so dass sie der Gefahr einer Vereinsamung in der Abgeschlossenheit einer sonderlinghaften Existenz besser zu begegnen wissen» (ebd.). Und trotzdem lässt sich konstatieren, waren Probsts Vorträge und Kurse bei

Lehrpersonen sehr beliebt; was zumindest die Schlussfolgerung zulässt, dass ihm viel Beachtung zuteilwurde.

Probsts Aufgabengebiet war, wie eben geschildert, sehr breit. In Bezug auf die Primarschule war dies die ‹Auslese von schwachbegabten Kindern in die Hilfsschule›. Dazu setzte Probst psychologische Tests ein, die ihm erlaubten, aufgrund des eruierten Intelligenzquotienten Zuweisungen zu Hilfsklassen vorzunehmen. Dennoch äusserte sich Probst – wie Hegg – konstant kritisch gegenüber solchen Verfahren und beschrieb hingegen zahlreiche andere diagnostische Methoden, wie beispielsweise den Rorschachtest. Der Einzelfall ist bei Probst nicht von grosser Relevanz und es werden kaum Beispiele geschildert, die Rückschlüsse auf die soziale Herkunft der untersuchten Kinder und deren familiäre Situation erlauben. Der Familie wird – anders als bei Hegg – im öffentlichen Diskurs nur wenig Aufmerksamkeit zuteil. Die Schule dagegen nimmt in Probsts Publikationen und Referaten einen bedeutenden Platz ein. Inwiefern er bei den Lehrpersonen, aufgrund seiner teilweise provokativen Äusserungen, beliebt oder unbeliebt war, kann nicht abschliessend beantwortet werden.

5.3 Fürsorgestelle für Anormale in St. Gallen (Bärbel Inhelder und Ernst Bösch)

In zwei Zeitschriften wird die Eröffnung der *Fürsorgestelle für Anormale* 1939 kurz erwähnt, wie hier in der *Lehrerzeitung*:²¹¹

«Mit Genugtuung melden wir, dass eine kantonale *Fürsorgestelle für anormale Schulkinder* geschaffen wurde. Diese Institution verfolgt in erster Linie das Ziel, anormale, schulhemmende Kinder aus den Normalklassen auszuschneiden und in geeigneten Spezialschulen zu versorgen. Als Fürsorgerin wurde von der Aufsichtskommission [...] auf dem Berufungswege Fräulein *B. Inhelder*, St. Gallen (Tochter von alt Seminarlehrer Dr. Inhelder, Rohrschach) gewählt. Sie tritt ihr Amt am 1. Juli an und wird vorab die Landschulen besuchen, um anormale Kinder zu ermitteln und deren Versorgung zu begutachten.» (Anonym 1939a, 370f.)

Ähnlich wird auch in der *Erziehungs-Rundschau* berichtet.

«Im Kanton St. Gallen ist eine Fürsorgestelle für anormale Schulkinder geschaffen worden. Sie hat die Aufgabe, entwicklungsgehemmte Kinder, die bis jetzt in Normalklassen verblieben sind, einer heilpädagogischen Behandlung zuzuführen.

²¹¹ Im nächsten Kapitel wird die *Fürsorgestelle für Anormale* ausführlich diskutiert. Die von Inhelder und Bösch publizierten Artikel geben an dieser Stelle bereits erste Auskünfte über deren Arbeit und darüber, was sie selber für relevant und mitteilenswert hielten. Die Artikel werden zusammenfassend dargestellt und entlang der eingangs gestellten Fragen analysiert.

Die Fürsorgerin, Fräulein B. Inhelder wird ihre Arbeit vorab in den Landschulen beginnen» (Anonym 1939b, 81).

Weiter ist die St. Galler Institution in den untersuchten Zeitschriften kaum Thema. Ausser im September 1951 wurde in der *Lehrerzeitung* ein Stelleninserat publiziert, da Bösch auf eine Professur in Saarbrücken berufen wurde (Anonym 1951a, 836).²¹²

Auch über einzelne Referate der Beiden wird nur kurz berichtet. Beiträge Inhelders finden sich im untersuchten Quellenkorpus nur wenige, obwohl sie sonst publizistisch sehr aktiv war, wie im nächsten Kapitel zu sehen ist. Sie schrieb je einen Artikel in der *Lehrerinnenzeitung* und einen in der *Erziehungs-Rundschau*.²¹³ Inhelders Nachfolger Ernst Bösch erhält, zumindest in der *Erziehungs-Rundschau* eine grössere öffentliche Plattform: Ab 1948 erschienen unter der Rubrik «Schulpsychologische Sprechstunden» insgesamt 10 Beiträge, und kurz vor seinem Weggang aus St. Gallen verfasst Bösch vier weitere, längere Artikel für die *Erziehungs-Rundschau*.²¹⁴

Hauptaufgabe Inhelders war es, wie es einem Artikel in der *Lehrerinnenzeitung* zu entnehmen ist, «alle bildungsfähigen, anormalen Kinder [...] zu ermitteln, psychologisch zu begutachten und in entsprechende Anstalten zu versorgen.» (Inhelder 1940a, 166) Drei Jahre nach Eröffnung der Fürsorgestelle wird lobend über Inhelders Tätigkeit berichtet. So findet sich in der *Erziehungs-Rundschau* eine Berichterstattung über eine Mitgliederversammlung der Sektion Ostschweiz der *Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwache*, in der vermeldet wird, es seien «abnorme Kinder zu prüfen und [...] wo immer möglich von der Normalschule weg an eine, ihren geistigen, charakterlichen und körperlichen Anlagen entsprechende Bildungsstätte zu überweisen», was insgesamt gut gelungen sei (Sch. 1943, 290). Ein Referent sprach an der Versammlung über «Auslese und Versorgung abnormer Schulkinder» (ebd., 291). Er vertrat die Meinung, die «Auslese» von anormalen Kindern sei zwingend «unter Aufsicht des Staates» zu erfolgen, daher seien «schulpsychologische Aemter» zu gründen, die «die Einweisung der Kinder in die ihren Anlagen entsprechenden Anstalten übernehmen.» (Ebd.) Dies hätte einen doppelten Vorteil, denn erstens erhielten «sondergeartete Kinder [...] frühzeitig eine ihren Anlagen angemessene Schulung» und zweitens würde «das intellekte [sic] Niveau der Volksschule [...] steigen» (ebd.). Auch für

²¹² Anstelle eines «abgeschlossene[n] Studium[s] [in] Psychologie» war auch eines «in Heilpädagogik» möglich (Anonym 1951a, 836).

²¹³ «Schulpsychologie und Fürsorge» (Inhelder 1940a); «Schulpsychologie Pro Infirmis» (Inhelder 1942).

²¹⁴ Der erste Beitrag hiess noch «Schulpädagogische Sprechstunde» (Bösch 1948); dann alle weiteren «Schulpsychologische Sprechstunde» (Boesch 1948a; Boesch 1948b; Boesch 1948c; Boesch 1948d; Boesch 1948e; Boesch 1949a; Boesch 1949b; Boesch 1949c); «Schule und Psychologie» (Boesch 1951a); «Das schwachbegabte Kind in der Normalschule» (Boesch 1951b).

die Anstalten sei dies gut, da jene «sich auf bestimmte Typen der Abnormität spezialisieren» könnten, was eine bessere pädagogische und wirtschaftliche Oekonomie bewirken» würde (ebd.). An anderer Stelle wurde in derselben Zeitschrift erwähnt, dank der «Tüchtigkeit» und des «feinen Einfühlungsvermögens und des Taktes ihrer Leitung» habe die Fürsorgestelle «schon in hunderten von Fällen segensreiche Arbeit geleistet» (Anonym 1943, 284). Inhelder beschreibt in einigen Publikationen, wie gleich zu sehen ist, wie sie ihrer Aufgabe, «anormale» Kinder zu suchen, nachkam und welches ausgeklügelte Kategoriensystem sie entwarf, um die «anormalen» Kinder zu charakterisieren. Zuerst wurde zwischen körperlichen und geistigen Gebrechen unterschieden. In der *Lehrerinnenzeitung* berichtet Inhelder im Februar 1940, also ein halbes Jahr nach der Eröffnung der Fürsorgestelle, dass sich Lehrer über die «Belastung der Normalschulen durch geistig und körperlich gebrechliche Kinder» beklagten (Inhelder 1940a, 165).²¹⁵ Dazu zählt Inhelder, und sie verwendet damit die damals gängige Kategorisierung von Schulkindern (mit der jeweiligen Einschätzung, ob die Kinder bildungsfähig waren), erstens die «Schwachsinnigen»: Das sind einerseits «die gutmütig stumpfen Kretinen mit ihrer schwerfälligen Sprache und dem watschelnden Gang», die teilweise erfolglos zum «sechste[n] Mal» die erste Klasse repetierten, und andererseits die «allzu beweglichen Mongoloiden», die Inhelder als «höchst begrenzt bildungsfähig» bezeichnet (ebd.). Zweitens beschreibt Inhelder die «Debilien», deren «geistige Entwicklung [...] verlangsamt oder frühzeitig stehen geblieben» ist (ebd.). Drittens und seltener verweist sie auf die «Dementen, deren geistige Fähigkeiten allmählich versagen und langsamer werden, deren Interesse auffallend zusammenschrumpft und sich mehr und mehr nur noch um die eigene Person dreht. Ihre häufigen Verstimmungen, Reizbarkeiten und Gefühlsschwankungen werden oft zu Unrecht als Charakterfehler gedeutet» (ebd., 166). Weiter gebe es noch die «Schwererziehbaren», deren Diagnostik anspruchsvoll sei (ebd.). Inhelder fasst schliesslich alle als «sog. Psychopathen» zusammen, die «[f]ür die Lehrer, und gerade für die besten unter ihnen» eine «schwere Belastung» bedeuten, da sie sich um jene kümmern müssen, ohne die «lebhafteste Schar der Gesunden [zu] vernachlässigen» (ebd.).²¹⁶

Die eingesetzte Methode war «eingehendes [und systematisches] Beobachten des kindlichen Verhaltens» (ebd.). Zur Prüfung der «praktischen Intelligenz» stellte Inhelder «Lernaufgaben», die ihr Aufschluss gaben über den «sprachliche[n] Ausdruck» und das

²¹⁵ Inhelder äussert sich in den untersuchten Einträgen kaum über Lehrpersonen.

²¹⁶ Mehr zu Inhelders Aussagen in Bezug auf «anormale» Kinder in der Schule und die daraus resultierende Problematik, auch für Lehrpersonen, wird in Kapitel 6.2 erläutert.

«Schriftbild» (ebd.). Zudem analysierte sie «Kinderzeichnungen», die «über die geistige Entwicklung und deren Störungen» informierten (ebd.). Nach den zahlreichen Beobachtungen ging es darum, «die gesammelten Anzeichen zu verwerten» (ebd., 167). Dabei zeigt sich, dass Inhelder von einer altersabhängigen Entwicklung der Kinder ausging: Seien Darstellungen der «menschlichen Figur als sog. «Kopffüßler» für den Vierjährigen durchaus normal», bedeute dies «beim Zehnjährigen [...] einen erheblichen Entwicklungsrückstand» (ebd.). Zwingend sei daher eine «genaue Kenntnis der normalen Entwicklung mit ihren eigenen Gesetzen» (ebd.). Und ebenso wichtig sei es, «ein ärztliches Gutachten einzuholen» (ebd.). Allerdings erwähnt Inhelder, es sei trotz den «Möglichkeiten [...] der Psychodiagnostik» anspruchsvoll, «psychische Vorgänge zu beurteilen und in ihren Zusammenhängen zu verstehen» (ebd.). Das Wissen um die «Vorgeschichte» und eine «enge Zusammenarbeit mit Lehrern, Ärzten und Anstaltsleitern» sei daher zentral (ebd.).

Inhelders Kategorien, mit denen sie Schulkinder klassifizierte, haben sich während den ersten Jahren ihrer Amtszeit kaum verändert. 1942 berichtet sie von «gesunden, frischen, begabten Buben und Mädchen» in den Landschulen (Inhelder 1942, 34). Daneben gäbe es aber auch das

«geistig und körperlich gebrechliche Kind [...], durch Geistesschwäche in seiner Entwicklung weit hinter den Kameraden zurückgeblieben, durch einen Sinnesdefekt in seinem Wahrnehmungs- und Mitteilungsbedürfnis gehemmt, durch körperliches Leiden in seinem Bewegungsdrang behindert oder gar durch psychopathische Veranlagung in seinem Gleichgewicht erschüttert, nie wird das anormale Kind den Anforderungen der Normalschule genügen, nie in ihr glücklich sein.» (Ebd.)

Da das «dauernde Mißverhältnis von Anforderung und Leistungsfähigkeit [...] bald zu schmerzlichen Enttäuschungen, zur Erlahmung der Arbeitslust und seelischen Vereinsamung» führe, sei das «Kinderleiden» gross (ebd.). Es sei aber «auf jede Weise an der Gesundung [des] Volkes zu arbeiten», daher rücke die «ärztliche und psychologische Erkenntnis» ins Zentrum, weshalb «der Kanton St. Gallen eine besondere Fürsorgestelle geschaffen [habe], in der eine Kinderpsychologin mit den Schulärzten zusammen die anormalen Kinder erfaßt.» (Ebd.)²¹⁷ Aufgabe des Arztes sei es, «vorwiegend die pathologischen Körpersymptome» zu begutachten während sich die Psychologin der

²¹⁷ Allerdings hat, zumindest zu Beginn von Inhelders Tätigkeit, die Zusammenarbeit mit den Ärzten nicht so funktioniert, wie sie sich dies vorstellte, wie im nächsten Kapitel zu sehen ist.

«geistig-seelischen Merkmale» annehme (ebd.). Inhelder arbeitete weiterhin mit der bereits 1940 beschriebenen Methode: Sie schafft «geeignete Situationen, in denen das Kind seine symptomatischen Schwierigkeiten äußern kann», beobachtet die Kinder u. a. bei der «freie[n] Spieltätigkeit», testet «die praktische Intelligenz und das Denken» sowie die «sprachliche[] Entwicklung und zeichnerische Darstellung» (ebd., 35). Ziel ist es, «an Hand der Entwicklungspsychologie und der klinischen Erfahrung [...] bestimmte psychopathologische Symptome» zu erkennen, um anhand der Diagnose von «Arzt und Psychologen» den «augenblicklichen Zustand des Kindes und den voraussichtlichen Verlauf seiner Entwicklung» zu skizzieren, um eine «therapeutische Behandlung und heilpädagogische Erziehung» anzuordnen (ebd.). Inhelder geht also, wie im zweiten Kapitel beschrieben, von einer normalen Entwicklung aus. Diagnostik bedeutete dabei nicht nur, den aktuellen Stand der Entwicklung zu bestimmen, sondern auch eine Prognose über die zukünftige Entwicklung zu stellen. Inhelder blieb kritisch in Bezug auf den Gebrauch von Intelligenztests und brachte alternative Diagnosemöglichkeiten in den Diskurs ein. 1943 referierte sie anlässlich einer Mitgliederversammlung der Sektion Ostschweiz der *Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwache*, wie in der *Erziehungs-Rundschau* zu lesen ist (Sch. 1943, 291). Inhelder gab «als Leiterin» der Fürsorgestelle Auskunft und thematisierte die eingesetzte Diagnostik, die sie als «lang und mühevoll» charakterisierte (ebd.). Inhelder war zwar der Meinung, dass «[d]ie Anwendung der mannigfachen Test-Verfahren [...] das Intelligenzniveau eines Kindes ziemlich eindeutig bestimmen» lassen, dennoch wandte sie ein:

«[D]ie vielseitigen Ursachen der Störungen, die oft außerordentlich schwer zu entdecken sind (angeborene Debilität, Schwachsinn durch Vernachlässigung, Hemmungen als Folgen des Milieus, Krankheiten usf.) können nur durch das klinische Verfahren erforscht werden, das in der systematischen Beobachtung und dem zwanglosen Wechselgespräch mit dem Kinde besteht» (ebd.).

Auch Inhelder misst demnach, wie Hegg und Probst, dem Gespräch einen hohen Stellenwert bei der Diagnosestellung bei.²¹⁸ Allerdings erwähnte Inhelder in den untersuchten Beiträgen nicht, dass sie, im Gegensatz zu Probst und Hegg, auch mit den Eltern sprach. Ebenso wenig ist anhand dieser Beiträge in Erfahrung zu bringen, wer von Inhelders Untersuchung überhaupt betroffen war. Inhelder geht, ähnlich wie Probst, weder auf die Verteilung der Geschlechter der Klientinnen und Klienten ein, noch auf deren soziale Herkunft. Da

²¹⁸ Inhelders eingesetzte Methode, das klinische Verfahren, wird im nächsten Kapitel weiter ausgeführt.

Inhelder, qua Auftrag, systematisch Schulklassen auf dem Land besuchte und Kinder untersuchte und ihr auch Kinder zugewiesen wurden, ist zu folgern, dass Inhelder kaum freiwillig konsultiert wurde. Dafür ist 1943 einem in der *Erziehungs-Rundschau* besprochenen Jahresbericht zu entnehmen, wer die Konsultationen bei Inhelder angeordnet hat: 25% wurden aus «Schulkreisen überwiesen», 23% «von Fürsorgern und Vereinen», 20% rekrutierte Inhelder bei ihren eigenen «Schulbesuche[n]», 11% wurden durch «Bezirks- und Gemeindeämter» und 7% «durch Anstaltsleiter gemeldet.» (H.P. 1943, 24) Auch über das Verhältnis zu den Lehrpersonen ist kaum etwas in Erfahrung zu bringen.

Böschs Aufgabengebiet war sehr ähnlich. 1948 schrieb er in einem Artikel, der in der *Erziehungs-Rundschau* publiziert wurde, die «Tätigkeit des Schulpsychologen [beschränke] sich vorwiegend auf den Untersuch der schulschwierigen Kinder, auf Erziehungsberatung oder Schulungsberatung» (Bösch 1948, 7). Er habe «rund 300 Schulen, verkehrsgeographisch ungünstig gegliedert» zu betreuen,²¹⁹ sodass «zum Beispiel die psychotherapeutische Arbeit weitgehend vernachlässigt» werde (ebd.).²²⁰ Bösch berichtet in der Folge sehr ausführlich über schulpsychologische Themen. In der Rubrik «Schulpsychologische Sprechstunden», die er in der *Erziehungs-Rundschau* von 1948 bis im Dezember 1949 bespielen durfte, ist primär etwas über die von ihm gestellten Diagnosen zu erfahren.²²¹ Bösch verfolgte mit seinen Beiträgen das Ziel, «Einblick in die Arbeit des Schulpsychologen zu geben», um zu zeigen, «welche Möglichkeiten und Mittel die Psychologie der Schule zu bieten vermag» (ebd.). Bösch nutzte dabei die Gelegenheit, vermutlich um Grabenkämpfe zu vermeiden, auf das Verbindende zwischen Psychologie und Pädagogik zu verweisen und sprach sich für einen fruchtbaren Austausch aus:²²²

«der Psychologe hat eine andere Art [...] die Schulprobleme zu betrachten, als der Lehrer, eine Art, die übrigens keineswegs sich der Schau des Lehrers überlegen

²¹⁹ Aus diesem Grund beantragte Bösch übrigens auch die Finanzierung eines Autos, wie im nächsten Kapitel zu sehen ist.

²²⁰ Ähnlich beschreibt er seine Tätigkeit im Rahmen eines Referates, das er 1950 in Flawil (vor Lehrkräften und den Schulkommissionen) hielt und worüber in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* kurz berichtet wurde: Aufgabe sei, «seelisch gestörte, geistig zu wenig entwickelte und schwererziehbare Kinder zu untersuchen und zu betreuen.» (S. 1950, 185) Weiter seien Kinder durch den «Lehrer, Schularzt und Schulrat [...] zur Untersuchung an den Schulpsychologen [zu ver]weisen, und dieser bestimmt dann in Verbindung mit dem Elternhaus die Art der Heilbehandlung.» (Ebd.) Bösch war übrigens der Meinung, von «den ca. 40000 Schülern des Kantons seien 2000 [also 5%] behandlungsbedürftig» (ebd.).

²²¹ Die Redaktion bewirbt die Beiträge mit der folgenden Vorbemerkung: «Wir freuen uns in diesem Heft mit der Darstellung einer Reihe praktischer «Fälle» aus dem Gebiete der Schulpsychologie beginnen zu können. Als Bearbeiter dieser Rubrik gelang es uns den ausgezeichneten St. Galler Schulpsychologen Dr. Boesch zu gewinnen» (Anonym 1948c, 6). Bösch schrieb übrigens auch im St. Galler Tagblatt von 1943 bis 1951 unter demselben Titel «Schulpsychologische Sprechstunde» über seine Tätigkeit (vgl. Hess 1998, 13).

²²² Ausser einer kritischen Bemerkung in Bezug auf die Unfähigkeit von Lehrpersonen, Schwererziehbarkeit zu erkennen, geben die Quellen kaum Auskunft über Böschs Verhältnis zu den Lehrpersonen.

fühlt, sondern sie einzig ergänzt und bereichert, so wie sie ja auch ihrerseits aus dem Erfahrungsbereich des Pädagogen wertvollste Anregungen schöpft. Eine immer stärkere Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Psychologen liegt deshalb in beider Interesse, und sie zu fördern, soll auch ein Ziel dieser Artikel sein.» (Ebd.)

Er beschrieb in seiner Rubrik jeweils exemplarisch einen Fall, «der das Eingreifen des Schulpsychologen nötig machte», verzichtete nach eigenen Angaben dabei aber auf «jegliche wissenschaftliche Systematik», weil er keine «theoretische Psychopathologie zu dozieren und zu illustrieren» gedachte, «sondern so aus der praktischen Arbeit berichten [wollte], dass dem Praktiker gedient wird.» (Ebd., 7) Bösch erstellte in seinen zehn Artikeln Kategorien von Schulschwierigkeiten, unter denen Kinder leiden können und warnte vor möglichen Massnahmen. Die Kategorien werden in der Folge dargestellt, um zu zeigen, über welches Diagnosesystem Bösch verfügte. Übergeordnete Kategorien waren «Leistungsschwäche» und «Schwererziehbarkeit», mit jeweiligen Unterkategorien. «Leistungsschwäche» ist Bösch zufolge die «Kategorie der ‹dummen› Schüler» (ebd.).²²³ Dazu zählt Bösch u. a. «das schwachsinnige Kind» und «sein[en] etwas weniger benachteiligte[n] Bruder, de[n] Schwachbegabte[n]» (ebd.). Die «beiden Arten von Schulschwierigkeiten» habe er «in mehr als 50% der Fälle» diagnostiziert (Boesch 1948a, 41f.).²²⁴ Schwachbegabung sei in Bezug auf die «schulische Behandlung» kein Problem, diese Kinder könnten in der Regelschule verbleiben (ebd.).²²⁵ Einzig müsse «der Lehrer beachten, dass das Persönlichkeitsgefühl und Selbstvertrauen eines Kindes dadurch stark geschädigt werden» könne, womit ein geschickter Lehrer «auf sinnvolle Art» umzugehen wisse, damit der «Schwachbegabte [nicht] zum Raufbruder, zum Störefried, zum Klassen-Pajass [werde], um sein beeinträchtigtes Selbstvertrauen auf diesem Wege wieder aufzuwerten!» (Boesch 1948b, 93) Anders das «schwachsinnige Kind». Man dürfe es, so Bösch, auf keinen Fall «schematisch behandel[n]» und es habe «jede Sonderschulung auch ihre psychotherapeutische Wichtigkeit oder Schwäche, und jede Massnahme darf erst dann

²²³ Wie er zu dieser Klassifikation, die er in seinen ersten 6 Beiträgen thematisiert, gelangt, erwähnt er nicht. Er schreibt nur von einer «psychologischen Untersuchung, die dazu dient, die geistige Entwicklung eines Kindes zu vergleichen» (Bösch 1948, 7). Bösch setzte anscheinend auch IQ-Tests ein, zumindest ist einem Beispiel ein entsprechender Hinweis zu entnehmen: «Interessanterweise löste er jedoch eigentliche Intelligenzaufgaben in einer Weise, die gar nicht sehr von den altersgemässen Ueberlegungsfähigkeiten abwich» (Boesch 1948d, 152).

²²⁴ Schwachbegabt sind nach Bösch Kinder, die sich zwischen den «Schwachsinnigen» und den «völlig Normalbegabten [...] einschrieb[en]» (Boesch 1948e, 58).

²²⁵ Es vermöge ein «anschaulicher Unterricht mit vielen Uebungsmöglichkeiten und praktischer Betätigung [...] das unterbegabte Kind am ehesten zu fördern. Meist wird es als schwacher Schüler so mitgeschleppt, immer am Schwanz der Klasse, nie indessen so weit hinten, dass es nicht mehr ginge» (Boesch 1948b, 93).

angeordnet werden, wenn man sie nicht nur gegenüber Einzelforderungen, sondern vor der Gesamtpersönlichkeit des Kindes verantworten kann.» (Boesch 1948a, 43) Bösch warnte also davor, Kinder zu schnell aus den «Normalklassen» zu nehmen. Falls «neben dem Schwachsinn» auch «erzieherische[] Verwahrlosung» auftrete, sei die Versetzung des Kindes in eine Anstalt jedoch unumgänglich (Bösch 1948, 7). Dies illustrierte er am Fall eines Knaben, der «[b]rutale Eltern [habe], die miteinander in Unfrieden leben und sich kaum um die Kinder kümmern» und sich daher beim Kind «gewisse soziale Verhaltensweisen [...] wie Stehlen und Lügen» als «verständlich» erwiesen (ebd.). Bösch war daher der Meinung, es gäbe keinen «andere[n] Weg, als den Knaben aus seinem Elternhause zu nehmen, ganz abgesehen davon, dass schon rein auf Grund des Schwachsinnns unser kantonales Erziehungsgesetz eine Anstaltsschulung vorschreibt.» (Ebd., 8) Bösch illustriert allerdings auch ein Beispiel, bei dem die Versetzung in eine Spezialklasse eigentlich angezeigt gewesen wäre, aber aufgrund struktureller Gegebenheiten nicht möglich war. Es ging um einen 12-jährigen Knaben, den Bösch wie folgt vorstellte:

«Doppelrepetent und trotzdem noch ein unfähiger Schüler. Der Lehrer wünschte, ihn einer Spezialklasse zuzuweisen, was auf dem Lande bei uns in den meisten Fällen einer Anstaltseinweisung gleichkommt, da nur wenige Orte Sonderklassen für Schwachbegabte führen» (Boesch 1948a, 42).

In den Fällen des diagnostizierten Schwachsinnns zeigt sich also eine wesentliche Problematik oder eben das Dilemma der St. Galler Institution. Denn Kinder werden nicht, wie beispielsweise in Basel, in Spezial- oder Sonderklassen versetzt, sondern aufgrund örtlicher Begebenheiten gleich in Anstalten versorgt. Der Versorgung als möglicher Massnahme stand Bösch kritisch gegenüber, was ihn zu unkonventionellen Lösungen motivierte, ihm aber Probleme in Bezug auf seine Vorgesetzten einbrachte, wie im sechsten Kapitel ausführlich gezeigt wird. Bösch war auch vorsichtig im Umgang mit Kindern, die nebst einer «Leistungsschwäche» auch eine «Leistungshemmung» aufwiesen (Boesch 1948b, 91). «Leistungshemmung» sei eine

«reversible, also heilbare Störung einer im Grunde vorhandenen Leistungsfähigkeit, sei es nun durch organische Prozesse wie Krankheiten aller Art, sei es [bedingt] durch seelische Vorgänge, wie z.B. Sorgen, Angst oder andere vorübergehende Vorgänge, oder aber chronisch affektive Spannungen, wie sie vor

allem in der Neurose wirksam» seien (Boesch 1948b, 92f.).²²⁶

Kinder seien daher keineswegs «einfach auf Grund ihrer ungenügenden Schulleistungen oder eines Intelligenzquotienten der Spezial- oder Förderklasse zuzuweisen, sondern» es sei zu klären, «ob es sich um [eine] echte Begabungsschwäche oder um eine Leistungshemmung nervöser Art handle» (Boesch 1948c, 108). Bösch zufolge gehört das «leistungsgehemmte Kind» «nicht in eine Hilfsklasse», da die «Gleichsetzung mit Schwachbegabten [...] seine Leistungshemmung, wo sie auf seelischen Gleichgewichtsstörungen beruht, nur noch verstärkt» (ebd.). Zudem handle es sich «um tiefer liegende seelische Störungen, die, nebst einer Nach- und Neuerziehung des Kindes, erkannt und behandelt werden müssen» (ebd., 109). Aber auch der «so gern empfohlene Milieuwechsel» sei keine wirkliche Lösung, da er «die neurotischen Konflikte» nicht aufzulösen vermöge (ebd.). Da ein «grosser Teil von Leistungshemmungen» durch «erworbene Störungen der seelischen Anpassungsfähigkeit entstehen» (ebd.). Diese sind gemäss Bösch «durch moderne psychotherapeutische Methoden oft heilbar» (ebd.). In Böschs Publikationen ist demnach die bereits mehrfach erwähnte Psychopathologisierung von Schulkindern zu erkennen. Schlechte Leistung kann so auf die Idee einer kranken Psyche zurückgeführt werden. Angeordnete Massnahmen seien in solchen Fällen kritisch zu prüfen. Vorsicht sei auch in Bezug auf die zweite Oberkategorie der «Schwererziehbaren» geboten (Boesch 1949a, 65).²²⁷ «Schwererziehbarkeiten» seien «wie Krankheiten» (ebd.): Sie «beginnen mit kleinen Symptomen, und je länger man diese missachtet oder falsch behandelt, um so mühsamer sind sie schliesslich zu heilen.» (Ebd.) Das Problem sei nun, dass Schulpsychologen, im Gegensatz zu den Ärzten, die zu oft und wegen «jeder Kleinigkeit» aufgesucht würden, kaum konsultiert würden: Dabei koste

«den Schulpsychologen aufzusuchen [...] weniger noch als die Krankenkasse, auch sticht und schneidet er nicht, und trotzdem muss er sich eher über das Gegenteil beklagen. Wenn alles versucht und vieles, oft zu viel schon verdorben

²²⁶ Bösch war der Meinung, die Neurosen seien gefährlich. Er glaubte, sie stellten «eine soziale[] Gefahr» dar, da sie «Arbeitskräfte[] [...] auffrisst, [...] Glück, [...] beeinträchtigt», Ehen «zerstört» und «Krankheit und [...] Verbrechen» verursacht (Boesch 1948b, 93). Dennoch gebe es kaum «Möglichkeiten, neurotische Kinder der ihnen angemessenen Behandlung zuzuführen» (ebd.).

²²⁷ «Schwererziehbarsein bedeutet» Bösch zufolge «vorerst einmal ganz einfach, sich den Spielregeln der Gemeinschaft nicht zu fügen» (Boesch 1949b, 211). Zur Schwererziehbarkeit gehört, so Bösch, auch der «seelische[] Infantilismus» (Boesch 1949c, 167). So wie «im Bereiche der Intelligenz verschiedenerlei Entwicklungshemmungen» auftreten, vermögen «auch die übrigen Bereiche der Persönlichkeit – das soziale Verhalten oder die Gefühlswelt zum Beispiel – nicht immer den normalen Entwicklungsrhythmus einzuhalten» (ebd.). Das bedeutet konkret, dass «in gehäufter Masse Verhaltenseigenheiten früherer Altersstufen, seelische Anachronismen gleichsam, wobei die Intelligenz ihrerseits durchaus normal entwickelt sein kann» auftreten (ebd.). Weiter geht Bösch von einem «neurotischen Infantilismus» aus, der «einer durch äussere Ereignisse bedingten Gefühlsfixierung an die Kindheit» bedeute (ebd., 168).

wurde, dann kommt man zu ihm. Was Wunder, wenn er da manchen enttäuscht? Denn eine Kinderseele ist ja nicht einfach einem Stück Wachs zu vergleichen, das sich nach Belieben formen und umformen lässt, sondern viel eher einem Baum, der, je krummer gewachsen, um so schwerer wieder gerade zu richten ist.» (Ebd., 65f.)

Bösch gelangt schliesslich zum Fazit, dass bei «Schwererziehbarkeit mit Zögern, Hinziehen und Warten nicht viel gewonnen, aber oft versäumt und verloren wird.» (Ebd., 69) Er kenne viele Fälle, «wo durch falsche und zu späte erzieherische Behandlung eines Kindes Störungen seiner Gemeinschaftsfähigkeit derart fixiert werden, dass sie nur äusserst schwer oder gar nicht mehr behoben werden können.» (Ebd., 67) Bösch äussert in diesem Kontext auch Kritik an den Lehrpersonen:

«Warum, so frage ich mich immer wieder, merkt der Lehrer als geschulter Erzieher die ersten Anzeichen einer Schwererziehbarkeit nicht? Und warum, wenn er sie merkt, schaut er untätig so lange zu, bis es zu spät ist? Ist das Schicksal eines Kindes nicht wichtig genug, um einen grösseren Einsatz zu rechtfertigen?» (Ebd.)

Wie der Schulpsychologe dann mit den Schwererziehbaren weiter gearbeitet hat oder verfahren ist, ist den Beiträgen nicht zu entnehmen. Sie dienten demnach nicht dazu, Lösungen zu präsentieren, sondern Schwierigkeiten bezüglich Leistungsvermögen und Erziehung, die in der Schule zu Problemen führten, zu illustrieren. Über das Geschlecht und die soziale Herkunft von Böschs Klientinnen und Klienten geben die Quellen kaum Auskunft. Unerwähnt bleibt auch, wer eine Konsultation bei Bösch anordnete und über Böschs Verhältnis zu den Lehrpersonen ist in den Beiträgen ebenfalls wenig zu lesen. Klarheit herrscht hingegen darüber, dass Schulpsychologie für Bösch weit umfassender war, als Probleme zu ergründen und in Einzelfällen Massnahmen anzuordnen. Er schlug gar eine Reorganisation des damaligen Bildungssystems in Bezug auf Hilfsklassen vor. Kurz vor seinem Weggang nach Saarbrücken publizierte er einen Beitrag in der *Erziehungsrundschau*, der das vorhin erwähnte Probleme der Wegnahme von Kindern aus den Normalklassen thematisierte.²²⁸ Das Problem sei die «verhältnismässig hohe Zahl von geistig unterbegabten Kindern [in den Landschulen], die eigentlich einer Spezialklasse zugeteilt werden müssten.» (Boesch 1951a, 97) Da es jedoch «für viele Gemeinden in absehbarer Zeit»

²²⁸ Die Redaktion versah den Beitrag mit dem Hinweis «[D]er Autor verabschiedet sich mit diesem Artikel von unseren Lesern, um sich der ehrenvollen Berufung an eine ausländische Hochschule folgend, einem neuen Arbeitsgebiet zuzuwenden. Unsere herzlichen Glückwünsche begleiten Herrn Dr. Boesch» (Anonym 1951b, 97).

nicht möglich sei, «Spezialklassen in genügendem Maße zu schaffen» sei damit zu rechnen, dass «Lehrer der Normalklassen [weiterhin] die Aufgabe haben», schwachbegabte Kinder «so gut als möglich zu fördern.» (Ebd.) Der Mangel an Spezialklassen erachtete Bösch aber gleichzeitig als nicht gravierend, wie sich in einigen kritischen Bemerkungen zur Sonderschulung zeigt. Die Spezialklasse ermögliche zwar «ein methodisch einheitlicheres Vorgehen» und sie behebe «Hemmungen und Ausspottereien», zugleich bilde sie aber auch «eine Beeinträchtigung des Selbstgefühls.» (Ebd., 99f.) In einer Anstalt komme erschwerend hinzu, dass «das Kind der Familie und der Bildungsmöglichkeiten der normalen Kindergemeinschaft» beraubt werde (ebd., 100). Die beste Lösung für Kinder, die «höchstens leicht debil, nicht ausgeprägt[] geistesschwach» seien, sei die «Beschulung in der Normalklasse» (ebd.)²²⁹. Bösch nimmt damit die beinahe 50 Jahre später realisierte integrative Schulung vorweg. Der Lehrplan muss angepasst werden, so Bösch, «[d]er Lehrer darf nicht gezwungen werden, mit allen Schülern dasselbe Programm zu erfüllen», weiter forderte er kleinere Klassen, da sonst eine «Differenzierung des Unterrichtes, die zur genügenden Schulung des Schwachbegabten nötig ist» nicht möglich sei (ebd.). Zudem müssten an die Lehrpersonen «erhöhte Anforderungen gestellt werden» (ebd.), denn diese müssten

«fähig sein zu menschlicher Führung der Klasse (Verhinderung von Spottereien und Quälereien; Fähigkeit, die positiven Seiten des Schwachbegabten zu fördern und in der Klasse zur Geltung zu bringen), andererseits soll er sich eingehend um die sondergeartete Persönlichkeit des Kindes bemühen und endlich muß er bereit sein, den vermehrten Aufwand in der methodischen Führung der Klasse zu leisten.» (Ebd.)

Schliesslich sei der Unterricht so anzupassen, dass grosser Wert auf die Individualisierung gelegt werde, sei es durch «Begabtengruppen» oder «durch individuelle Aufgabenstellung bei weitgehender Anschaulichkeit der Darbietung. Eine solche Individualisierung käme [...], auch dem überbegabten Kinde zugute, das in seiner Art eine angepaßte Förderung ebenfalls nötig hat.» (Ebd., 101)²³⁰ Schulpsychologie spielte in diesem Prozess eine wichtige Rolle, denn der Schulpsychologische Dienst sei dabei «dem Lehrer [...] ein wichtiger Helfer» (ebd.), da er durch

²²⁹ Kinder mussten zudem «aus geordneten Familienverhältnissen stammen, so daß keine Verwahrlosungsgefahr von dieser Seite her besteht» (Boesch 1951a, 100).

²³⁰ Ausserdem sei in Bezug auf Schwachbegabung der «Schularzt, der Kinderarzt, der Neurologe» beizuziehen (Boesch 1951a, 101).

«Abklärung der primären Unbegabung und ihres Grades, der sekundären Störungen, all der gestörten Leistungsfaktoren, endlich durch die psychotherapeutische Betreuung des Kindes, wo dies nötig ist, [...] in Zusammenarbeit mit dem Lehrer [mithilft], daß wir uns dem erzieherischen Ziel zu nähern vermögen: Jedem Kind die seiner Eigenart entsprechende Schulung und die seiner Not entsprechende Hilfe zukommen zu lassen!» (Ebd.)

Damit wurde die Institution des Schulpsychologischen Dienstes für die Schule im Grunde unentbehrlich, was sich bis heute nicht verändert hat. Bösch fügte in einem anderen Beitrag noch ein weiteres Argument hinzu: In der Schule, so Bösch, treffen die «Öffentlichkeit als Kulturträgerin, ein Kind als Bildungsempfänger und endlich eine Familie, Trägerin einer individuellen, andersgearteten Kulturform» aufeinander (Boesch 1951b, 1). Schule muss nun einerseits, das sei eine «Frage der Methodik», die «spezifische Bildungsaufgabe am Kind in möglichst fruchtbarer Weise erfüll[en]» und andererseits «die kulturelle Spannung zwischen Elternhaus und Schule» bewältigen (ebd., 2). Die Schulpsychologie sei dabei ein geeignetes «Erziehungsmittel», da sie «die persönliche Eigenheit des Kindes zu erfassen [vermöge] und zur Erreichung des Bildungszieles» beitrage, insbesondere «im Sinne einer Überwindung bestehender Bildungshemmungen» (ebd.).²³¹ Dadurch werde die Schulpsychologie «eines der wesentlichen Mittel», um die der Schule «überbundenen Bildungsaufgaben» zu erfüllen (ebd.). Schulpsychologie fordere «eine Individualisierung des Unterrichts», da «die Begabungen ungleichmäßig verteilt» seien und «jede Erziehung die Gesamtpersönlichkeit angehen und in ihren Eigenarten berücksichtigen muß.» (Ebd., 2f.) Es sei allerdings falsch, «die Differenzierung [...] rein nach methodischem Schema zu gestalten (zum Beispiel Spezialklassen mit Zuteilung je nach Abstufung der Intelligenzquotienten).» (Ebd., 3) Da «die Kindheit die Lebenszeit [sei], in der am erfolgreichsten drohende Störungen vermieden und bestehende bekämpft werden können», seien Kinder «zu erfassen, die Eltern zu leiten und zu beraten, den wesentlichsten Fehlern vorzubeugen und die nötigen Behandlungen anzubahnen.» (Ebd.) Dazu müssten aber die Erzieher «ein scharfes Auge [haben] für die oft unauffälligen Anfänge von Störungen», aber auch die «Zusammenhänge zwischen seelischer Erkrankung und sozialen Geschehnissen» verstehen und die «oft arg chiffrierte Schrift von Verhaltensstörungen zu entziffern und ihr

²³¹ Die Gründe für eine Bildungshemmung liegen in der «Einzelpersönlichkeit, wobei nicht unbedingt nur an krankhafte Abartungen gedacht werden muss», weiter sieht Bösch diese bei «starken Spannungen zwischen den verschiedenen Gemeinschafts- und Kulturwelten des Kindes (also zum Beispiel zwischen Schule und Elternhaus)» und schliesslich kämen jene «aus erzieherischer Unzulänglichkeit der Schule» zustande (Boesch 1951b, 2).

Anliegen zu verstehen» wissen (ebd.). Kurz, es sei zentral, dass sich die «Fähigkeit des erzieherischen Wirkens [...] mit einer scharfen Beobachtungsgabe» verbinde und «gründliche[] Kenntnisse über die Art und Abart der menschlichen Natur, Erfahrungen in tiefenpsychologischen Zusammenhängen und psychotherapeutische wie heilpädagogische Fähigkeiten» vorhanden seien (ebd.). «Leider [sei dies] allerdings nicht so und [es werde], von Ausnahmefällen abgesehen, nie so sein.» (Ebd., 4) Bösch beendet den Artikel mit der Zusammenstellung seiner wichtigsten Argumente für die Relevanz der Schulpsychologie: Erstens sei sie notwendig infolge der «komplexen Anforderungen, die [...] an die Schule gestellt werden», zweitens sei Schulpsychologie ein «Hilfsmittel, [das gestattet], dem Kind die seiner Eigenart entsprechend erzieherische Förderung angedeihen zu lassen», drittens seien Lehrer, die «an dieser schulpsychologischen Arbeit beteiligt» seien, fachlich überfordert, und schliesslich bilde «Schulpsychologie [...] die Brücke zwischen den erzieherischen Aufgaben der Schule und den psychohygienischen Anliegen der Öffentlichkeit und macht so die Schule zu einem der wichtigsten Orte der Arbeit für die geistige Gesundheit unseres Volkes.» (Ebd.) Mit diesem Programm skizzierte Bösch im Grunde genommen den Tätigkeitsbeschrieb von schulnahen Beratungsdiensten und es kann die These aufgestellt werden, dass sich Schulpsychologische Dienste in der Schweiz genau aus diesen Gründen etablierten und bis heute nicht mehr aus dem Schweizerischen Bildungssystem wegzudenken sind.

Die St. Galler Institution wurde gegründet mit dem Ziel, «anormale, schulhemmende Kinder aus den Normalklassen auszuscheiden und in geeigneten Spezialschulen zu versorgen». Wer in St. Gallen einer Spezialschulung zugeführt werden sollte, wurde oft in einer Anstalt versorgt. Für die Untersuchung waren geeignete Methoden und einschlägige Diagnoseinstrumente nötig. Sowohl Inhelder als auch Bösch arbeiteten mit einem ausgeklügelten Diagnosesystem: Inhelder operierte mit Kategorien wie «Schwachsinn», «Debilität», «Schwererziehbarkeit» und Bösch mit jener der «Leistungsschwäche», die «schwachsinnige und schwachbegabte Kinder» einschloss und mit «Schwererziehbarkeit». Zu den Diagnosen gelangte insbesondere Inhelder durch psychologische Verfahrensweisen, die mehr als einen Intelligenztest ausmachten. Sie beobachtete die Kinder und erprobte die «praktische[] Intelligenz», wie im nächsten Kapitel ausführlich dargestellt wird. Bösch hingegen legte in seinen Beiträgen den Fokus eher weniger auf seine praktische Tätigkeit, denn auf die Begründung, weshalb Schulpsychologie unersetzbar sei: Sie trage massgeblich dazu bei, dass die Schule ihren Bildungsauftrag erfüllen könne und möglichst viele Kinder

in den «Normalklassen» unterrichtet werden können. Damit trug er zu ihrer Unersetzbarkeit bis heute bei.

6 Fürsorgestelle für Anormale / Schulpsychologischer Dienst St. Gallen

Wie einleitend erwähnt, erlauben die Quellenbestände in St. Gallen folgende Untersuchungen: Auf einer institutionellen Ebene geht es darum darzulegen, wann und warum die Stelle gegründet wurde, welche Aufgaben erfüllt werden mussten. Wie wurde die Finanzierung gelöst, welches Personal angestellt, welche Probleme resultierten daraus? Das Quellenkorpus besteht primär aus Sitzungsprotokollen der Aufsichtskommission der *Fürsorgestelle für Anormale*, enthält aber auch Briefe, die einzelne Akteurinnen und Akteure auch an Behörden verfassten. In einem zweiten Teil geht es um konkrete Praktiken der Schulpsychologin und des Schulpsychologen. Dazu werden (stichprobenartig) 41 Gutachten, die Inhelder und Bösch verfassten, ausgewertet.²³² Dabei sind die folgenden Fragen untersuchungsleitend: Welche Diagnostik wird eingesetzt? Ist die soziale Herkunft und/oder die familiäre Situation der Kinder Thema und wird die Verteilung der Geschlechter in Bezug auf die Klientinnen und Klienten beachtet? Und weiter: Welche Probleme der

²³² Erste Auszüge des sechsten Kapitels der vorliegenden Arbeit wurden einerseits 2016 unter dem Titel ««Die Entlastung der Klassen von allzu schulhemmenden Elementen bedeutet eine große Erleichterung.» Die Fürsorgestelle für Anormale im Kanton St. Gallen (1939–1943) in der *Zeitschrift Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* veröffentlicht (vgl. Wenger 2017, 205–216). Andererseits wurden Auszüge daraus unter dem Titel «Ihr gebt mich fort, weil ihr mich nicht gern habt. Gutachten der St. Galler Fürsorgestelle für Anormale in den 1940er-Jahren» im 2021 publizierten Sammelband *Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*, herausgegeben von Sabine Reh et al. publiziert (Wenger 2021, 241–257).

Klientinnen und Klienten werden beschrieben, welche Diagnosen gestellt? Und abschliessend geht es darum, zu untersuchen, welche Massnahmen angeordnet wurden.

6.1 Gründung einer kantonalen Fürsorgestelle für Anormale

Mathias Schlegel (1899–1971), Lehrer und Präsident der Hilfsgesellschaft für Geistesschwache, Sektion Ostschweiz, hatte am 3. Dezember 1938 im Restaurant Kaufleuten in St. Gallen zu einer Konferenz eingeladen, bei der eine *Fürsorgestelle für Anormale* geschaffen werden sollte.²³³ Die Behörden waren durch den freisinnigen Regierungsrat, Adolf Roemer (1890–1960), und einen Erziehungsrat, den Lehrer Adolf Brunner (1887–1960), vertreten.²³⁴ Fürsorgevereine waren ebenfalls anwesend, so Vertreterinnen und Vertreter des *Zentralvereins für das Blindenwesen*, der *Schweizerischen Hilfsgesellschaft für Geistesschwache Ostschweiz*, der *Gemeinnützigen Gesellschaft des Kantons St. Gallen*, des *Schwerhörigenvereins* und der *Invalidenfürsorge der Ostschweiz*. Auch zahlreiche Vertreter von Heimen und Anstalten waren zugegen: Die Taubstummenanstalt und Sprachheilschule St. Gallen, die Erziehungsanstalt Langhalde, die Anstalten Oberfeld/Marbach, Johanneum/Neu St. Johann, das Kinder- und Mädchenheim Ganterswil und die St. Galler Werkstätte für Mindererwerbsfähige hatten Delegierte gesandt. Regierungsrat Roemer wies an der Konferenz darauf hin, dass das neue, am 12. Mai 1938 erlassene *Nachtragsgesetz zum Gesetz über das Erziehungswesen* von 1862 vorschreibe, dass alle «anormalen Kinder aus den Normalklassen versetzt werden zum Zwecke besonderer Beschulung».²³⁵ Roemer bezog sich auf den Artikel 25^{bis} des erwähnten Nachtragsgesetzes, das wie im zweiten Kapitel bereits erwähnt, dem Schulrat die Kompetenz verlieh, Kinder «von der Erfüllung der Schulpflicht zu befreien». Das waren, wie erwähnt, Kinder «mit ansteckenden [...] Krankheiten», oder Kinder, «die wegen geistiger oder körperlicher Anomalien dem Unterricht nicht zu folgen» vermochten sowie die «bildungsunfähigen» Kinder. Um die bildungsfähigen «Anormalen» wollte man sich in St. Gallen fortan kümmern. Kinder zu untersuchen, um sie dann allenfalls einer Spezial- oder Sonderklasse zuzuweisen, war damals, wie bereits erwähnt, in der Schweiz Usus. Der Organisator der besagten Konferenz, Lehrer Schlegel, war überzeugt, dass «diese

²³³ Staatsarchiv St. Gallen, A 022/531, Schulpsychologischer Dienst, Einladung, 28. November 1938. Im Folgenden wird für das Staatsarchiv St. Gallen die Sigle StASG verwendet.

²³⁴ Bereits 1803 «erließ der Große Rat» des Kantons St. Gallen «ein Gesetz über die Aufstellung eines Erziehungsrates». Jener Behörde wurde «der Vollzug der regierungsrätlichen Vorschriften über das Erziehungswesen und die Aufsicht über das gesamte Schulwesen übertragen» (Oberholzer 1966, 1).

²³⁵ StASG A 022/531, 3, Konferenz vom 3. Dez[ember] 1938 im Restaurant «Kaufleuten» St. Gallen.

hemmenden Elemente in der Normalschule» den Schulbetrieb störten.²³⁶ Gleichzeitig war er aber auch der Meinung, dass die sogenannten «bildungsfähigen Anormalen» in den Regelklassen nicht angemessen gefördert wurden und einer speziellen Schulung bedurften. Schlegel wollte daher eine kantonale Fürsorgestelle «zum Zwecke der Einführung [eines] Erkennungs- und Einweisungsdienstes» gründen.²³⁷ Regierungsrat Roemer wies auf einen finanziellen Vorteil hin: Der Kanton St. Gallen gebe «vom laufenden Budget Subventionen an arme Kinder, an Kurse, Spezialklassen usw.», wobei die neue «Stelle» eine Übersicht «über die Verwendung all dieser Auslagen ermöglichen».²³⁸ Im Hinblick auf die Finanzen ergab sich dann zum Ende der Sitzung hin auch die einzigen, kritischen Einwände: Ignaz Eberle-Röllin, Lehrer und Inspektor aus St. Gallen, äusserte Bedenken, aus einem solchen Dienst könnten «zu viele Spesen erwachsen» und ausserdem seien «die st. gallischen Anstalten nicht vollbesetzt [...], weil es den Eltern an den finanziellen Mitteln fehle, die Kinder zu versorgen.»²³⁹ Dem widersprach Schlegel allerdings vehement: Ihm zufolge spielte das Geld bei «Versorgungsschwierigkeiten nie [...] eine Hauptrolle».²⁴⁰ Vielmehr unterstellte er den Lehrpersonen, nicht den nötigen Mut zu haben, da sie «oft persönlich gebunden» seien.²⁴¹ Es sei daher von grossem Vorteil, eine Fürsorgerin anzustellen, welche die «nötige unpersönliche, amtliche Kompetenz» habe.²⁴² Die «Schaffung» einer «Zentralstelle für Anormalenbildung» wurde schliesslich an der Konferenz einstimmig beschlossen und die weiteren Geschäfte «einer Kommission von sieben Mitgliedern übertragen, [...] die an diesem Tage anwesend waren.»²⁴³ Diese Kommission tagte daraufhin Anfang 1939. Zentrales Anliegen der Teilnehmer war,²⁴⁴ dass «eine psychologisch gebildete Person die st. gallischen Schulen planmässig besucht, die abnormen Typen nach ihrer psych. Struktur prüft und begutachtet».²⁴⁵ Es wurde darauf hingewiesen, dass die «Gruppe der Geistesschwachen [...] die weitaus grösste im Kreise der Menschen mit körperlichen und

²³⁶ Ebd., 2.

²³⁷ Ebd., 3.

²³⁸ Ebd.

²³⁹ Ebd., 4f.

²⁴⁰ Ebd.

²⁴¹ Ebd.

²⁴² Ebd., 5.

²⁴³ Ebd.

²⁴⁴ Vertreten waren: «Die Schweiz. Vereinigung für Anormale (Hr. Schulinspektor Scherrer, Trogen), die Gemeinnützige Gesellschaft des Kantons St. Gallen (Hr. Erziehungsrat A. Brunner, St. Gallen), die Taubstummfürsorge (Hr. Dir. Hans Ammann, St. Gallen), die Blindenfürsorge (Hr. Direktor Altherr), die Invalidenfürsorge (Hr. Pfr. Heim), die Schweiz. Hilfsgesellschaft für Geistesschwache (Hr. Vorsteher P. Guler) die Werkstätten für Mindererwerbsfähige in Bruffen (Hr. Lehrer Kläui) und als Präsident [...] M. Schlegel, St. Gallen.» (StASG, A 022/531, [Brief], 21. Januar 1939 an das Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen, Herrn Regierungsrat Dr. Roemer, 1).

²⁴⁵ Ebd., 2.

geistigen Gebrechen» sei.²⁴⁶ Im Gegensatz zu den «Blinden, Tauben und Invaliden, die gut betreut» seien, würden «die Geistesschwachen keiner durchgreifenden Fürsorge teilhaftig».²⁴⁷ Ziel sei es daher, neben dem «Erkennungs- und Einweisungsdienst [...] auch die Fürsorge für den geisteschwachen Jungmenschen» zu übernehmen.²⁴⁸ Weiter würde über die Trägerschaft diskutiert. Da der Kanton «nicht als Träger der zu bildenden Institution» fungieren wollte, sondern vielmehr als Subvient, wurde folgende Trägerschaft vorgeschlagen: «1. Die gemeinnützige Gesellschaft des Kantons St. Gallen. 2. Die schweizerische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache. 3. Die schweizerische Vereinigung für Anormale.»²⁴⁹ Damit waren die wichtigsten Dinge geregelt. Weiter wurden Behörden um finanzielle Unterstützung angefragt und zwei Wochen später, am 30. Januar 1939, wurde die Fürsorgestelle den Mitgliedern des Erziehungsrates angepriesen. Es wurde informiert, dass der Regierungsrat finanzielle Unterstützung zusicherte, da die Stelle «staatliche Aufgabe übernehmen» werde.²⁵⁰ Brunner, dem Beirat der Fürsorgestelle angehörend, wies zudem darauf hin, bei «gelingendem Werk [sei] der Kanton St. Gallen in dieser Beziehung führend in der Schweiz».²⁵¹ Der Erziehungsrat stimmte hierauf der «Schaffung einer Zentralstelle für Anormalenbildung» zu.²⁵² Damit stand einer Eröffnung der Fürsorgestelle aus behördlicher Sicht nichts mehr im Wege. Bis es allerdings soweit war, waren noch viele Schritte nötig. Geplant wurden diese von der *Aufsichtskommission* der Fürsorgestelle, wie sich der Beirat fortan bezeichnete. Präsident war Mathias Schlegel (1899–1971);²⁵³ Kassier Adolf Brunner (1887–1960); Aktuar Doktor Albert Mächler (1909–1992); «Beisitzend» waren Victor Altherr (1875–1945) und Johann Frei (1891–1976).²⁵⁴ Die Sitzung vom 29. März 1939 kann als die wichtigste in der Geschichte der Fürsorgestelle bezeichnet werden, da die Finanzierung der Stelle gesichert wurde.²⁵⁵ Da das Erziehungsdepartement infolge der

²⁴⁶ Ebd.

²⁴⁷ Ebd.

²⁴⁸ Ebd.

²⁴⁹ Ebd., 3.

²⁵⁰ StASG A 020/773 Erziehungsrat Protokolle, Protokoll Erziehungsrat 30. Januar 1939, No 12.

²⁵¹ Ebd.

²⁵² Ebd.

²⁵³ Schlegel hatte das Amt bis zu seinem Rücktritt 1948 inne, danach übernahm Mächler das Präsidium.

²⁵⁴ Mächler studierte Nationalökonomie und war anschliessend während 37 Jahren (1936–1973) als Sekretär des Erziehungsdepartementes tätig (vgl. Oberholzer 1992, 2). Brunner war seit 1927 Erziehungsrat. StASG KA R.130 B 1 ER.1927-069. Altherr, ausgebildeter Lehrer war insbesondere in der Blindenfürsorge tätig und war Direktor des Blindenheims St. Gallen (vgl. Nägeli 1945, 48-53). Frei (im Protokoll vom März fälschlicherweise als «Frey» bezeichnet), war von 1927 bis 1971 Direktor des Kinderdörfli St. Iddaheim in Lütisburg und war Mitbegründer und Präsident des katholischen Anstaltenverbands und des Schweizerischen Hilfsverbands für Schwererziehbare (vgl. Dora 2016, o. S.).

²⁵⁵ StASG, A 071/01.03.1, Aufsichtskommission der Fürsorgestelle für Anormale des Kantons St. Gallen, Protokoll der Sitzung vom 29. März 1939, nachmittags im Restaurant «Spitalkeller» St. Gallen.

Teilrevision des Erziehungsgesetzes an der Gründung einer Fürsorgestelle «ein grosses Interesse» hatte, wurden jährlich 2000 Franken Subventionen zugesichert. Damit übernahm der Staat den grössten Teil der Finanzierung. Aus diesem Grund waren auch die anderen, angefragten Fürsorgekreise bereit, finanzielle Unterstützung zu leisten. Pro Infirmis sollte sich mit 1530 Franken beteiligen, die gemeinnützige Gesellschaft des Kantons St. Gallen mit 1000 Franken, die Schweizerische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache mit 500 und Pro Juventute mit 200 Franken. Damit waren Einnahmen von jährlich 5230 Franken budgetiert.²⁵⁶ Das Gehalt der künftigen Fürsorgerin wurde bescheiden veranschlagt: Geplant waren 300 Franken im Monat, was in etwa dem Gehalt einer Lehrerin entsprach.²⁵⁷ Nachdem die Finanzen geklärt waren, wurde über die Anstellung einer Fürsorgerin diskutiert. Der Präsident informierte die Kommission darüber, dass sich drei Personen auf die Stelle gemeldet hätten. Gemäss Protokoll: Erstens «Fräulein Conti» aus Basel, Leiterin der «Zentralstelle für kath. sozialen Frauendienst», besuchte die «soziale Frauenschule Luzern» und arbeitete in Heimen.²⁵⁸ Allerdings wurde angemerkt, dass Conti über «keine pädag. und psycholog. Ausbildung» verfüge.²⁵⁹ Zweitens «Fräulein Türlemann, St. Gallen, an der Sozialen Frauenschule in Luzern» tätig, verfüge «ebenfalls [über] keine päd. und psych. Ausbildung.»²⁶⁰ Drittens «Inspektor Eberle-Roellin», über den dem Protokoll nichts weiter zu entnehmen ist als dass ihm «ebenfalls die pädagogische und psychologische Ausbildung» fehle.²⁶¹ Ob Eberle-Röllin sein kritisches Votum im Vorfeld zum Nachteil gereichte, bleibt unklar. Von den dreien wurde schliesslich niemand gewählt. Die mangelnde pädagogische und psychologische Ausbildung war vermutlich ausschlaggebend. Regierungsrat Roemer brachte daraufhin «Fräulein Bärbel Inhelder, welche das Lehrerpateant von Rohrschach besitzt und in Genf Philosophie, Pädagogik, Psychologie und speziell Kinderpsychologie studiert» ins Spiel.²⁶² Inhelder sei «Assistentin für Kinderpsychologie in Genf» und arbeite an ihrer Dissertation.²⁶³ Anscheinend fanden bereits Besprechungen statt, denn

²⁵⁶ Ebd., 1.

²⁵⁷ Das Mindestgehalt von Primarlehrern an Jahresschulen» betrug bei «definitiver Anstellung 3000 Franken» pro Jahr (Gesetz über Lehrergehalte 1920, Art. 2). Die Lehrerinnen verdienten weniger. Deren Gehalt betrug nur «fünf Sechstel desjenigen der Lehrer.» (Ebd., Art. 4) Eine Lehrerin verdiente demnach 208 Franken pro Monat. Hinzu kamen (für Lehrerinnen und Lehrer) eine «[f]reie Wohnung oder eine den örtlichen Verhältnissen angemessene Wohnungsentschädigung» und «staatliche Dienstalterszulagen» (Ebd., Art. 1).

²⁵⁸ StASG, A 071/01.03.1, Aufsichtskommission der Fürsorgestelle für Anormale des Kantons St. Gallen, Protokoll der Sitzung vom 29. März 1939, nachmittags im Restaurant «Spitalkeller» St. Gallen, 2.

²⁵⁹ Ebd.

²⁶⁰ Ebd.

²⁶¹ Ebd.

²⁶² Ebd.

²⁶³ Ebd.

Roemer verkündete, Inhelder «wäre bereit, die Stelle zu übernehmen»²⁶⁴, allerdings unter der Bedingung, dass sie ihre Dissertation beenden könne, wie bereits geschildert wurde. Inhelder hatte sich also gar nicht auf die Stelle beworben, sondern wurde aktiv angefragt. Wie der Kontakt zu Inhelder hergestellt wurde, geht aus den Dokumenten nicht hervor. Möglicherweise war Inhelder in St. Gallen bekannt, da sie dort geboren war, das Lehrerseminar besucht hatte und ihr Vater Alfred Inhelder, wie einleitend erwähnt, in St. Gallen als Lehrer tätig war. Inhelder wurde schliesslich nach «stattgehabter Diskussion» von der Kommission einstimmig gewählt und es wurde entschieden, Inhelder per 1. Juli 1939 als Fürsorgerin anzustellen.²⁶⁵ Der Anstellungsvertrag wurde umgehend aufgesetzt, und Inhelder unterzeichnete ihn am 1. Juni 1939.²⁶⁶ Es wurde beispielsweise die tägliche Arbeitszeit von acht Stunden festgehalten sowie die folgenden drei «Pflichtenkreise» der «Fürsorgerin»:²⁶⁷

«a) Ermittlung und Begutachtung abnormer Kinder, vorab in den Landschulen unseres Kantons. b) Versorgung solcher Kinder in entsprechenden [sic.] heilpädagogischen Anstalten. c) Fürsorgetätigkeit im Dienste des geistesschwachen Kindes (Patronate etc.)»²⁶⁸

Inhelder musste also primär in Schulen auf dem Land nach «abnormen Kindern» suchen. Das Ziel war ambitioniert, sollten doch gemäss eines Briefes an den Regierungsrat «innerhalb weniger Jahre alle Schulen des Kantons systematisch» erfasst werden.²⁶⁹ Der letzte Pflichtenkreis, mit «Fürsorgetätigkeit» überschrieben, ist als «Mithilfe bei der Beschaffung der Geldmittel für die Versorgung» zu verstehen.²⁷⁰ Inhelder wurde aufgrund ihres Pflichtenheftes als Fürsorgerin bezeichnet, obwohl sie ausgebildete Psychologin war. Inhelder unterzeichnete ein «für die Dauer von drei Jahren» befristeten Arbeitsvertrag.²⁷¹ Sollte die «kantonale Fürsorgestelle für Anormale einem Bedürfnis entsprechen», würde Inhelders Vertrag weiterlaufen.²⁷²

Nun ging es darum, die Institution bekannt zu machen: St. Galler Lehrpersonen wurden im *Amtlichen Schulblatt* über «die Gründung und Aufgaben» der Institution und die

²⁶⁴ Ebd.

²⁶⁵ Aufsichtskommission der Fürsorgestelle für Anormale des Kantons St. Gallen, Protokoll der Sitzung vom 29. März 1939, nachmittags im Restaurant «Spitalkeller» St. Gallen (StASG A 71/1.3.1).

²⁶⁶ StASG A 022/531, Anstellungsvertrag [Bärbel Inhelder], 1. Juni 1939.

²⁶⁷ Ebd.

²⁶⁸ Ebd.

²⁶⁹ StASG A 22/531, [Brief] an den Regierungsrat des Kantons St. Gallen, 7. Mai 1942, 1.

²⁷⁰ Ebd.

²⁷¹ StASG A 022/531, Anstellungsvertrag [Bärbel Inhelder], 1. Juni 1939.

²⁷² Ebd.

Wahl «Bärbel Inhelder[s] zur Fürsorgerin» informiert (Anonym 1939c, 346f.).²⁷³ In der nächsten Ausgabe wurde mitgeteilt,

«daß die Fürsorgerin Fräulein Bärbel Inhelder, Dufourstraße 45, St. Gallen (Tel. 21713) am 1. Juli 1939 ihre Arbeit aufnehmen wird. Schulbehörden und Lehrer, deren Schulen abnorme Kinder aufweisen, sind ersucht, der Fürsorgerin Mitteilung zu machen. Die Begutachtung und Beratung erfolgt kostenlos und wird wenn möglich in der Schule selbst vorgenommen» (Anonym 1939d, 378).

Nicht nur die Lehrpersonen wurden über die neugeschaffene Fürsorgestelle aufgeklärt, sondern auch die Bezirksschulräte, die mittels eines Kreisschreibens des Erziehungsdepartements informiert wurden. Sie wurden darin nochmals erinnert, dass sie «darüber zu wachen [haben], dass gemäss Art. 25^{bis} [...] bildungsunfähige Kinder von der Schulpflicht befreit und bildungsfähige, anormale Kinder in geeigneten Anstalten versorgt werden».²⁷⁴ Die Herren Bezirksschulräte wurden «ersucht»,

«die Erfüllung dieser Aufgabe schon jetzt an die Hand zu nehmen, da die öffentlichen Schulen der Normalbegabten im Interesse der Schule und der betreffenden Kinder von anormalen Schülern möglichst rasch befreit werden sollten. Das Erziehungsdepartement hat durch die finanzielle Beteiligung an der Fürsorgestelle die Möglichkeit geschaffen, die Beraterin, die über eine vorzügliche pädagogische und besonders heilpädagogische Ausbildung verfügt, den Bezirksschulräten für die Handhabung des Art. 25^{bis} des Nachtragsgesetz zur Verfügung zu stellen. Fräulein Inhelder wird die betreffenden Kinder begutachten und den Schulräten bei der Wahl der Anstalt und bei der Beschaffung der Geldmittel behilflich sein.»²⁷⁵

Inhelder sollte den Bezirksschulratspräsidenten also bei der Umsetzung ihrer Aufgabe zur Verfügung stehen. Sie hatte zwar keine «amtliche Kompetenz [...], aber [eine] amtliche Funktion».²⁷⁶ Um «Kompetenzschwierigkeiten zu vermeiden», sollten alle Fälle, bei denen Inhelder auf Widerstand der Behörden traf, «dem Erziehungsdepartement gemeldet» werden.²⁷⁷ Auch wenn die Fürsorgestelle in St. Gallen wie eingangs erwähnt, als private Stelle mit einer Trägerschaft gegründet wurde, war doch der Kanton von Beginn an sowohl

²⁷³ In der *Lehrerzeitung* und der *Erziehungs-Rundschau* wurde, wie bereits erwähnt, ebenfalls kurz über die Eröffnung der Fürsorgestelle berichtet.

²⁷⁴ StASG A 022/531, Kreisschreiben an die Bezirksschulräte betreffend die kantonale Fürsorgestelle für Anormale, 22. Juni 1939.

²⁷⁵ Ebd.

²⁷⁶ StASG, A 071/1.3.1, Sitzung des Beirates, St. Gallen, den 27. September 1939, Restaurant Spitalkeller, 1.

²⁷⁷ Ebd.

personell und insbesondere finanziell sehr stark beteiligt. Diese Vermischung ist charakteristisch für den Bereich der Fürsorge, da im Rahmen der «Formierung des Sozialstaates [...] die Arbeitsteilung und die Beziehung zwischen privaten und staatlichen Akteuren neu verhandelt» wurden (Jenzer 2014, 11). Im Juni 1939 nahm Inhelder erstmals an einer Sitzung der Aufsichtskommission teil, die Präsident Schlegel mit der Mitteilung eröffnete, «dass alle Vorarbeiten soweit gediehen» seien, «dass die Fürsorgestelle am 1. Juli eröffnet» werden könne.²⁷⁸ Es fehle nur noch das «Bureau», in dem Inhelder arbeiten könne, weshalb der Präsident den Vorschlag machte, «den Stadtrat zu ersuchen, der Fürsorgestelle im Rathaus ein Bureau zur Verfügung zu stellen».²⁷⁹ Der Vorschlag wurde zwar gutgeheissen, dennoch verfügte Inhelder erst ab dem 15. Februar 1940 über ein eigenes «Bureau», wie sie in ihrem ersten Tätigkeitsbericht anmerkte: «Wir sind der Aufsichtskommission ausserordentlich dankbar, dass sie uns seit dem 15. Februar ein kleines Büro in der Stadt zur Verfügung stellt».²⁸⁰ An jener ersten Besprechung erhielt Inhelder dann bereits ihre beiden ersten Arbeitsaufträge. Der erste war: «Im Auftrage des Erziehungsdepartementes und mit Unterstützung des Bezirksschulratspräsidenten wird die Fürsorgerin alle Schulen eines Bezirks besuchen, um anormale Schüler festzustellen. Ev. soll im Bezirk Werdenberg begonnen werden.»²⁸¹ Der zweite lautete, dass sie «zu Beginn ihrer Tätigkeit alle kantonalen, sowie auch einige ausserkantonalen Anstalten zu besuchen» habe.²⁸² Obwohl die Fürsorgestelle wie erwähnt eigentlich keine amtliche Verwaltungsstelle war, entschied das Erziehungsdepartement «diejenigen Anstalten, welche staatliche Unterstützung geniessen, [über den] Besuche der Fürsorgerin» zu benachrichtigen.²⁸³ Zum Schluss der Sitzung wurde Inhelder noch gebeten, «Bureau- und Prüfungsmaterialien anzuschaffen und ein Eisenbahnabonnement zu bestellen».²⁸⁴ Es wurde entschieden, dass Inhelder ihre Stelle am «Montag früh, den 3. VII zu beginnen» habe.²⁸⁵

²⁷⁸ Ebd.

²⁷⁹ Ebd.

²⁸⁰ [Ohne Signatur], (Privatbesitz Anastasia Tryphon), Tätigkeitsbericht der kantonalen Fürsorgerin für Anormale, St. Gallen vom 1. Oktober 1939 bis 1. Januar 1940, 5. Dieser Tätigkeitsbericht wurde mir freundlicherweise von Anastasia Tryphon zur Verfügung gestellt, wie auch alle weiteren Berichte ohne Archivsignatur. Tryphon arbeitete an der Universität in Genf und publizierte einen Artikel über Inhelders Tätigkeiten in St. Gallen (vgl. Tryphon 1998, 189–198).

²⁸¹ StASG, A 071/1.3.1, Sitzung des Beirates, St. Gallen, den 27. September 1939, Restaurant Spitalkeller, 2.

²⁸² Ebd.

²⁸³ Ebd.

²⁸⁴ Ebd.

²⁸⁵ Ebd.

6.2 Fürsorgestelle für Anormale / Schulpsychologischer Dienst: institutioneller Auf- und Ausbau, personelle Veränderungen

Am 1. Juli 1939 wurde in St. Gallen die *kantonale Fürsorgestelle für Anormale* offiziell eröffnet. Da Inhelder wie erwähnt, die anormalen Kinder aus den Klassen entfernen musste, um sie einer Spezialschulung zuzuführen, war ihre «erste Amtshandlung [...] die Kontaktaufnahme und der Besuch von Heimen», wie es auch vom Erziehungsdepartement gewünscht worden war.²⁸⁶ Inhelder war mit den Heimen zufrieden. Sie habe, so ist ihrem ersten Tätigkeitsbericht – den sie vierteljährlich zu verfassen hatte – zu entnehmen, «einen gesunden, frohen Geist und eine liebevolle Heimatmosphäre [...] ziemlich üb rall» gespür .²⁸⁷ Allerdings bemerkte sie auch, dass «manchmal der eigentliche Schulunterricht ob der zu starken landwirtschaftlichen Beanspruchung zu kurz» komme.²⁸⁸ Anschliessend besuchte Inhelder «die Schulen des unteren Werdenbergs».²⁸⁹ Allerdings wurde die systematischen Erfassung von Schulen «Anfang September [...] unterbrochen», da am 1. September eine allgemeine «Mobilmachung» angeordnet wurde.²⁹⁰ «Die Bemühungen für die kleinen Anormalen» wurden dadurch «in den Hintergrund gedrängt», wie Inhelder schrieb.²⁹¹ Um so wichtiger sei es, so Inhelder, «der zunehmenden Verwahrlosungsgefahr der Kinder nach Möglichkeit entgegenzuwirken.»²⁹² Deshalb nahm sie Mitte November die Arbeit wieder auf und besuchte alle Primarklassen der Schulkreise «Haag, Grabs, Buchs, Sevelen und Warten.»²⁹³ Vorgängig wurden «Ortsschulratspräsidenten im Auftrag des Erziehungsdepartementes aufgefordert», alle «anormalen» Kinder ihrer Schulgemeinden zu melden.²⁹⁴ Das Resultat der Umfrage war Inhelder zufolge «äußerst dürftig».²⁹⁵ Es «wurden im ganzen 5 Kinder angegeben und öfters dazu bemerkt, dass üb r den Begriff <anormal> unter der Lehrerschaft zwiespältige Auffassungen herrschten und eine direkte Begutachtung durch die Fürsorgerin wünschenswert» sei.²⁹⁶ Auch Lehrpersonen kamen der Aufforderung

²⁸⁶ [Ohne Signatur], Tätigkeitsbericht der kantonalen Fürsorgerin für Anormale, St. Gallen vom 1. Juli 1939 bis 1. Oktober 1939, 1.

²⁸⁷ Ebd.

²⁸⁸ Ebd.

²⁸⁹ [Ohne Signatur], Tätigkeitsbericht der kantonalen Fürsorgerin für Anormale, St. Gallen vom 1. Oktober 1939 bis 1. Januar 1940, 1.

²⁹⁰ Der Bundesrat ordnete am 28. August 1939 «die M[obilisation] des Grenzschutzes» an, dabei rückten «80'000 Mann ein» an und am 1. September «die allgemeine Mobilmachung» (vgl. De Weck 2009. o. S.). Es rückten in diesem Zusammenhang «430'000 Mann Kampftruppen und 200'000 Hilfsdienstpflichtige» ein (ebd.).

²⁹¹ Ebd.

²⁹² Ebd.

²⁹³ Ebd.

²⁹⁴ StASG A 022/531, Inhelder Referat, 4. November 1940, 6.

²⁹⁵ Ebd.

²⁹⁶ Ebd.

«die anormalen Kinder» selbst zu melden, kaum nach, wie Inhelder anlässlich eines Referates, das sie an der Tagung der bezirksschulrätlichen Vereinigung am 4. November 1940 in Flawil hielt, erläuterte.²⁹⁷ Sie war aber überzeugt, «dass die Zahl der <anormalen> Kinder im Schulalter eine relativ hohe» sei.²⁹⁸ Zudem empfänden Lehrer «diese Kinder» als «schulhemmend», weshalb sie von einer «Versorgung solcher Kinder» überzeugt seien, und diese für eine «Notwendigkeit» hielten.²⁹⁹ Inhelder nahm an, dass die Lehrpersonen aus Furcht keine Kinder meldeten. Sie glaubte, Lehrer hätten Angst, «ihre diesbezüglichen Bemühungen könnten als erzieherische Unfähigkeit, als mangelnder Fleiß, als persönliche Lieblosigkeit und Unverständnis gedeutet werden».³⁰⁰ «Anormale» Kinder den Behörden zu melden, sei jedoch kein Zeichen der Schwäche oder der mangelnden Fähigkeiten:

«[G]erade für die besten [Lehrer] [...] bedeuten diese Kinder im Verband mit den normalen eine große Belastung [...]. Die Lehrer fühlen die Notwendigkeit, sich der Schwachsinnigen und Schwererziehbaren in besonderem Maß anzunehmen, sie sowohl schulisch als erzieherisch speziell zu fördern; dabei dürfen sie die lebhafteste Schar der Gesunden nicht vernachlässigen.»³⁰¹

Inhelder musste also fortan selbst nach diesen Kindern suchen. Da sie nicht alle Kinder einzeln untersuchen konnte, wählte Inhelder eine geeignete Methode, um eine Vorselektion zu treffen: Sie liess die Kinder Zeichnungen erstellen und zwar zu Themen wie: Knaben und Mädchen, Eltern und Kinder, «ein lachendes und ein weinendes Kind, die selbe Figur in verschiedenen Stellungen: liegend, sitzend, gehend, oder bei einer Betätigung wie obstern, heuen, melken und derg.»³⁰² Für Inhelder war dann die «Strichführung und Disposition diagnostisch sehr aufschlußreich».³⁰³ Sie konnte «Disharmonien, psychomotorische Verkrampfungen, Ermüdungserscheinungen» eruieren, die auf «psycho- und neuropathische Dispositionen» hinwiesen.³⁰⁴ Indem Inhelder nun die Zeichnungen verglich, konnte sie nicht nur aufgrund der «Struktur und Darstellung [...] eine rückständige, dem Lebensalter nicht entsprechende Entwicklungsstufe» nachweisen, sondern die Analyse der Zeichnungen kam auch einer «ersten groben Siebung» gleich.³⁰⁵ Inhelder ging also, wie bereits im vorgängigen

²⁹⁷ StASG A 022/531, Inhelder Referat, 4. November 1940, 7.

²⁹⁸ Ebd., 5.

²⁹⁹ Ebd.

³⁰⁰ Ebd.

³⁰¹ Ebd.

³⁰² Ebd., 6.

³⁰³ Ebd., 7.

³⁰⁴ Ebd.

³⁰⁵ Ebd.

Kapitel erwähnt, von einer normalen Entwicklung aus, die Kinder durchlaufen: Dementsprechend sind dann Abweichungen von einem Normalverlauf, wie ebenfalls bereits im zweiten Kapitel gezeigt, problematisch. Inhelder war sich allerdings den Grenzen der Methode bewusst: Die Methode der Zeichnung sei nicht geeignet, um auf «ihr allein eine Diagnose zu konstruieren», da man nicht von einem «einzelnen Anzeichen auf die Gesamtheit einer individuellen Persönlichkeit schließen» könne und dies sei «keinesfalls mit einer wissenschaftlich-kritischen Haltung in Einklang zu bringen.»³⁰⁶ So reiche die Methode nicht «zu [einer] psychologischen Begutachtung».³⁰⁷ Dazu seien vielmehr «Kenntnisse der Entwicklungspsychologie und klinische Erfahrung» nötig.³⁰⁸ Inhelder untersuchte dann die Kinder, bei denen aus der Analyse der Zeichnung feststand, «daß irgendein Defekt vorliegt»³⁰⁹. Nun galt es, so Inhelder,

«genau abzuklären, welcher Natur die Entwicklungshemmung- oder Störung ist, welche Bedeutung ihr in der Gesamtheit des körperlich-geistigen Organismus zukommt, welche Entwicklungsmöglichkeiten noch bestehen und welche heilpädagogischen Maßnahmen zu treffen sind.»³¹⁰

Im Bezirk Werdenberg beispielsweise, konnten so «im Einverständnis mit den Lehrpersonen, 134 Kinder vorgemerkt» werden.³¹¹ Diese Kinder wurden von Inhelder dann «psychologisch untersucht»: Sie führte hierzu «Kurzprüfungen [...] in Schulen, in Kindergärten, in Werkstätten, oder z. Teil [im] Bureau durch».³¹² Zuweilen sei sie gar

«genötigt [gewesen], auf die Schulhaustreppe, die Orgelbank, in die Küche oder unter einen schattigen Baum zu flüchten, um wenigstens mit dem zu begutachtenden Kinde allein sein zu können. Begreiflicherweise können unter solchen Umständen nur die deutlichen, gröberen anormalen Symptome ermittelt werden.»³¹³

Es sei unmöglich, so viele Kinder Spezialklassen oder Anstalten zuzuweisen. Aber dort, wo eine «Versorgung» als dringlich erachtet wurde, wurde ein psychologisches Gutachten

³⁰⁶ Ebd.

³⁰⁷ Ebd.

³⁰⁸ Ebd.

³⁰⁹ Ebd., 8.

³¹⁰ Ebd.

³¹¹ [Ohne Signatur], Tätigkeitsbericht der kantonalen Fürsorgerin für Anormale, St. Gallen vom 1. Oktober 1939 bis 1. Januar 1940, 2.

³¹² [Ohne Signatur], Tätigkeitsbericht der Fürsorgerin, Februar 1943, 2.

³¹³ Ebd.

erstellt und dem Schul- und Bezirksschulrat zugeschickt.³¹⁴ Inhelders und Böschs Hauptaufgabe, alle «bildungsfähigen, anormalen Kinder [...] zu ermitteln, psychologisch zu begutachten und in entsprechende Anstalten zu versorgen» wurde dabei nur partiell erfüllt (Inhelder 1940, 166): Das ursprünglich angestrebte Ziel, *alle* Schulen eines Bezirks zu besuchen, um anormale Kinder aufzufinden, wurde nicht erreicht, «da die Behandlung von Einzelfällen sehr viel Zeit in Anspruch» nahm und «[d]ie Zahl der Anormalen [...] in stetigem Wachsen» war.³¹⁵ Insgesamt lässt sich mit zwei Ausnahmen, eine stetige Zunahme der Fälle feststellen: Bereits im ersten Quartal wurden Inhelder «17 Einzelfälle» zugewiesen.³¹⁶ Im Verlaufe der Zeit nahmen die Konsultationen weiter zu. Aufgrund «der steigenden Anzahl Untersuchungen erhielt das Erziehungsdepartement den Eindruck», dass «das Fräulein Inhelder wegen Bureauarbeiten und Präsenzdienst in St. Gallen etwas zu wenig Zeit hat, den Schulen nachzugehen».³¹⁷ Inhelder sollte daher eine Sekretärin zur Seite gestellt werden. Vorgeschlagen wurde die damals bereits 60-jährige Elisabeth Wild, ehemalige Vorsteherin der «weiblichen Abteilung des Kantonalen Lehrlingsamtes St. Gallen».³¹⁸ Zu ihrer Qualifikation trugen auch ihre Tätigkeiten «im Samariterwesen» und in der «schweizerischen Stiftung für das Alter» bei.³¹⁹ Inhelder war von diesem Vorschlag begeistert: «Die Mitarbeit einer in sozialen sowie organisatorischen und technischen Fragen so bewanderten Dame ist mir höchst willkommen und wird mir erlauben, mich mehr denn bisher der schulpyschologischen und fürsorgerischen Arbeit zu widmen.»³²⁰ Mit Inhelders Einverständnis wurde Wild «ab 1. Januar 1941 für die Dauer eines Jahres bei der kantonalen Fürsorgestelle für Anormale als Hilfskraft angestellt».³²¹ Der Anstellungsvertrag bestimmte einen monatlichen Lohn von 50 Franken bei einer Arbeitszeit von 5 bis 6 Tagen pro Monat.³²² Inhelder war allerdings auch 1942, also ein Jahr nach Wilds Anstellung, nach wie vor überlastet. Nicht erstaunlich, hatte doch die «Anzahl behandelter Fälle» seit 1941 um 36% zugenommen. Erschwerend kam hinzu, dass, wie in Kapitel fünf

³¹⁴ [Ohne Signatur], Tätigkeitsbericht der kantonalen Fürsorgerin für Anormale, St. Gallen vom 1. Oktober 1939 bis 1. Januar 1940, 2. Jene Gutachten werden, wie erwähnt im nächsten Kapitel ausgewertet.

³¹⁵ Tätigkeitsbericht 30. April 1942 (Privatbesitz Tryphon [ohne Signatur], 1).

³¹⁶ [Ohne Signatur], Tätigkeitsbericht der kantonalen Fürsorgerin für Anormale, St. Gallen vom 1. Juli 1939 bis 1. Oktober 1939, 1.

³¹⁷ StASG, A 022/531, [Brief Albert Mächler] an Herrn Kantonsrat M. Schlegel, Präsident der Aufsichtskommission der Fürsorgestelle für Anormale, St. Gallen, 3. September 1940.

³¹⁸ Ebd.

³¹⁹ Ebd.

³²⁰ StASG A 022/531, [Brief Bäbel Inhelder] an das Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen [Albert Mächler], z.Z. Genf, den 11. September 1940.

³²¹ StASG A 022/531, Anstellungsvertrag [Elisabeth Wild] 10. Dezember 1940. Der Vertrag konnte jährlich erneuert werden

³²² Ebd..

angedeutet, die Schulärzte wenig Unterstützung boten, da diese «meist wenig von Schulpsychologie und Behandlung von geistig Anormalen verstehen» und es wurde vorgeschlagen, «Aerzte zu Konferenzen einzuladen, an denen ein geeigneter Arzt und Fräulein Inhelder über diese Frage sprechen sollten.»³²³ Daher wünschte sich Inhelder die Anstellung einer weiteren Mitarbeiterin, insbesondere für die fürsorgerische Tätigkeit, also für die Beschaffung von Geldmitteln. Die Anstellung einer «Fürsorge-Sekretärin» fand bei den Mitgliedern der Aufsichtskommission regen Zuspruch. Es kann davon ausgegangen werden, dass bereits im Vorfeld zur Sitzung vom 18. September 1942 ein Stelleninserat veröffentlicht wurde, denn es war an der Sitzung die Rede davon, dass «sich 8 Bewerberinnen angemeldet» hätten³²⁴. Da Inhelder Protestantin war, gaben Schlegel und Erziehungsrat Brunner «der Überzeugung Ausdruck, dass bei gleicher Qualifikation einer Katholikin der Vorzug zu geben sei.»³²⁵ Bis anhin war die Frage der Konfession der jeweiligen Mitarbeiterinnen kein Kriterium gewesen, obwohl im Kanton St. Gallen bei der Errichtung des Schulwesens Konfessionen berücksichtigt wurden. So wurde beispielsweise bei Behörden wie den Erziehungsräten die Zahl der katholischen und evangelischen Mitglieder gesetzlich geregelt, um beiden Konfessionen dieselbe Teilhabe zu gewährleisten (vgl. Oberholzer 1966, 1). Es ist anzunehmen, dass dies im Rahmen der Fürsorgestelle nicht

³²³ StASG, A 071/01.03.1, Protokoll Aufsichtskommission der st. gallischen Fürsorgestelle für Anormale, Sitzung vom Freitag, den 5. Dezember 1941, nachmittags 5 Uhr im Restaurant «Spitalkeller», St. Gallen, 1f. Insgesamt ist über die Zusammenarbeit mit Schulärzten wenig in Erfahrung zu bringen. Inhelder gab 1940 zu verstehen, sie erfreue sich «im Allgemeinen einer recht guten Zusammenarbeit mit den Aerzten», doch könnte sie «noch intensiver und für beide Teile wirksamer gestaltet werden» (StASG A 022/531, Inhelder Referat, 4. November 1940, 15). Grundsätzlich wurden alle Kinder, die «versorgt» wurden, vom Schularzt untersucht, wie später noch zu sehen ist. Was allerdings zuweilen zu Schwierigkeiten führte: Dann und wann «kann es vorkommen, dass z.B. ein Schularzt, der zu gleich behandelnder Arzt ist, es vorzieht, ein Kind in der Schule zu belassen, auch wenn die Versorgung dringend notwendig wäre, um das Kind selbst medizinisch zu behandeln. Vielleicht, daß wenn in unsern Anstalten für schwachsinnige Kinder der medizinische Dienst etwas mehr entwickelt wäre, auch die Aerzteschaft die Anstaltsversorgung eher billigen würde.» (ebd.) Anscheinend hat sich die Zusammenarbeit dann dennoch nicht verbessert: Im Dezember 1941 gibt Inhelder zu verstehen: «Die Fürsorgerin bedauert, dass im Jahre 1941 die systematische Schuluntersuchung und die Zusammenarbeit mit den Schulbehörden und Schulärzten nicht mehr hat gefördert werden können.» (StASG, A 071/1.3.1, Protokoll Aufsichtskommission der st. gallischen Fürsorgestelle für Anormale, Sitzung vom Freitag, den 5. Dezember 1941, nachmittags 5 Uhr im Restaurant «Spitalkeller», St. Gallen, 1). Bösch war über die Zusammenarbeit mit den Schulärzten auch nicht begeistert: 1946 schrieb Bösch, dass er den Ärzten jeweils die Berichte der Kinder schicke, mit der Bitte, sie sollen die Kinder untersuchen und ihm die Resultate ihrer Untersuchung ebenfalls schicken (vgl. Boesch 1946, 46). Die Ärzte seien in der Mehrzahl jedoch eher desinteressiert, einige reagierten gar nicht und andere schickten wenig nützliche, ärztliche Bescheinigungen (vgl. ebd., 47) Bösch hätte jedoch medizinische Untersuchungen des Körpers als zentral erachtet, gerade auch um Diagnosen zu bestätigen oder widerlegen (vgl. ebd.). Erschwerend käme hinzu, dass Landärzte keine Fachärzte seien, und im Allgemeinen ohne ausreichende pädiatrische, neurologische oder psychiatrische Ausbildung (vgl. ebd.). Dennoch sei eine Zusammenarbeit unabdingbar (vgl. ebd.).

³²⁴ StASG A 071/01.03.1, Protokoll Aufsichtskommission der st. gallischen Fürsorgestelle für Anormale, Sitzung vom Freitag, den 18. September 1942, nachmittags 5 Uhr im Restaurant «Spitalkeller», St. Gallen, 1.

³²⁵ Drei Frauen kamen in die engere Auswahl: «Fräulein Nigg, dann Fräulein Scheitlin, Absolventin der sozialen Frauenschule Zürich und Fräulein Schreiber, z.Zt. Lehrerin an der Erziehungsanstalt Langhalde Abtwil» (ebd.).

der Fall war, weil es schwierig genug war, überhaupt eine Person zu finden, die den Ansprüchen genügte. Dennoch wurde die Wahl einer Katholikin sehr befürwortet. Die Kommission entschied sich schliesslich einstimmig für Helen Nigg (1918–2010), die das Kindergärtnerinnenseminar in Menzingen, das Heilpädagogische Seminar in Freiburg besucht «sowie in verschiedenen Anstalten praktisch gearbeitet» hatte.³²⁶ Am 10. Februar 1943 wurde der Anstellungsvertrag zwischen der Aufsichtskommission der *St. Gallischen Fürsorgestelle für Anormale* und Helen Nigg abgeschlossen. Der Pflichtenkreis der «Fürsorge-Sekretärin» umfasste:

«1a. Die Ausführung der Sekretariatsarbeiten, die sich aus der Fürsorgetätigkeit von Fr. Inhelder ergeben. b. Die nachgehende Fürsorge für schulentlassene Anstaltszöglinge. 2. Die Sekretärin ist verpflichtet, ihre Arbeit der Aufsicht der Fürsorgerin zu unterstellen. 3. Die Arbeitszeit beträgt täglich 8 Stunden. Der Samstagnachmittag ist frei.»³²⁷

Weiter wurden ihr jährlich vier Wochen Ferien vertraglich zugesichert sowie einen Monatslohn von 300 Franken.³²⁸ Inhelder verfügte also 1943 über zwei Mitarbeiterinnen mit insgesamt 120% Stellenprozenten. Wenn in der *Festschrift 50 Jahre Schulpsychologischer Dienst des Kantons St. Gallen* steht, dass eine «Erweiterung des Personals» erst «1952 nötig» wurde, ist das also nicht zutreffend (Lobeck 1989, 20). Ebenso wenig wie die Bemerkung, die «Überbeanspruchung der beiden Schulpsychologen fand im Jahresbericht 1961 erstmals Erwähnung» (ebd.). Die Erfolge der Fürsorgestelle, Zunahme der durchgeführten Untersuchungen und die daraus resultierende Anstellung von zusätzlichem Personal, bedeutete allerdings einen erheblichen finanziellen Mehraufwand. Da war es hilfreich, wurde im ersten halben Jahr ein Gewinn 4'516 Franken erzielt. Die Fürsorgestelle konnte daher «ohne finanzielle Sorgen in das erste volle Betriebsjahr schreiten.»³²⁹

³²⁶ Nigg arbeitet in verschiedenen Anstalten wie im St. Iddaheim, im Johanneum, in Albisbrunn, im Schwyzerhüeli, in einer Taubstummenanstalt und in Oberfeld-Marbach (St. Gallen, StASG A 071/01.03.1, Protokoll Aufsichtskommission der st. gallischen Fürsorgestelle für Anormale. Sitzung vom Freitag, den 18. September 1942, nachmittags 5 Uhr im Restaurant «Spitalkeller»).

³²⁷ StASG A 022/531, Anstellungsvertrag [Helen Nigg], 10. Februar 1943.

³²⁸ Ebd. Nigg wurde ausserdem im Sommer 1945 in Wil «während zwei Nachmittagen und Abenden» als Berufsberaterin angestellt, wobei die Aufsichtskommission der Fürsorgestelle damit vorübergehend einverstanden war, falls Nigg nicht überlastet sei (StASG A 071/01.03.1, Sitzung vom Donnerstag, dem 5. Juli 1945, nachmittags 5 Uhr, Restaurant Spitalkeller, St. Gallen, 4. Nigg wurde Ende 1951 als Berufsberaterin angestellt (S. 1952, 10).

³²⁹ Dem Rechnungsabschluss per 31. Dezember 1939 ist zu entnehmen, dass folgende Einnahmen erzielt wurden: «a. Gründung beiträge der <Schweiz. Vereinigung für Anormale> 2500 Franken; <Pro Juventute St. Gallen> 500 Franken. b. Subventionen des <Erziehungsdept. d. Kt. St. Gallen> 1000 Franken, <Gemeinn. Gesellschaft d. Kt. St. Gallen> 500 Franken, <Schweiz. Hilfsges. f. Geistesschwache> 500 Franken. c. <Schweiz. Kartenspende für Anormale> 2160 Franken. d. <Zinsen> Zinsgutschrift auf Sparheft 35.60». Dem standen folgende Ausgaben gegenüber: «a. Fürsorgerin insgesamt Ausgaben von CHF 2639.90. b. Allg. Unkosten

Ursprünglich budgetiert war eine Finanzierung «durch Beiträge der öffentlichen Hand» und «Organisationen, die sich mit dem Anormalenproblem befassen».³³⁰ Zusätzlich wurden private Institutionen, einzelne Personen aber auch Versicherungen um «einmalige Sympathiebeträge» angefragt,³³¹ was nötig war, da die Ausgaben kontinuierlich und 1941 zum ersten Mal gar drastisch anstiegen:

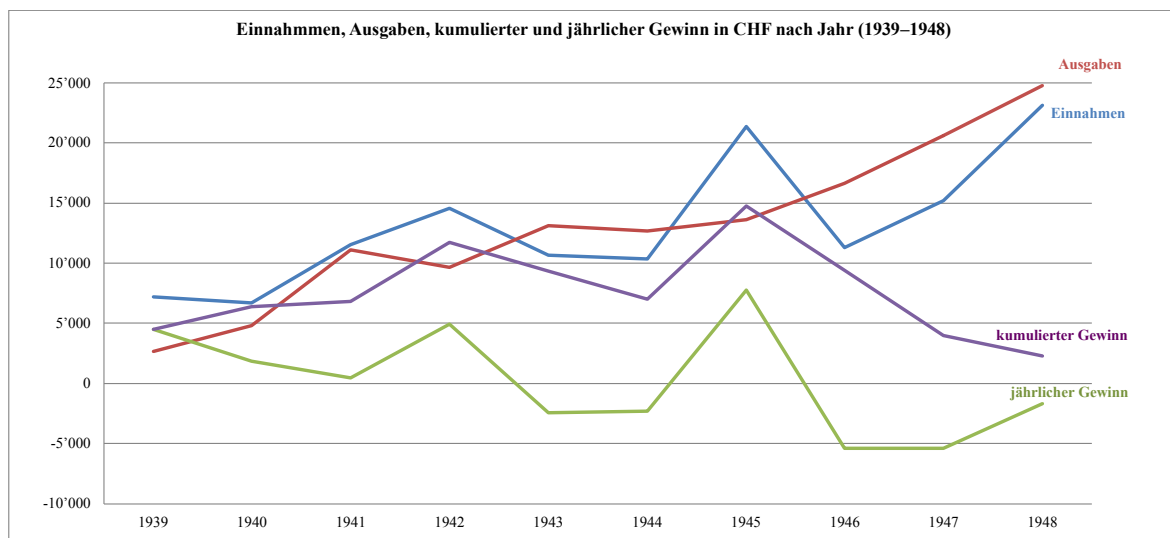


Abbildung IV: Ausgaben, Einnahmen, kumulierter und jährlicher Gewinn in CHF nach Jahr (1939–1948)³³²

Zu Buche schlugen 1941 nicht nur die Anstellung einer neuen Mitarbeiterin und die Mietkosten für das «Bureau» von 369 Franken, sondern insbesondere die Zahlung von 5'000 Franken in einen sogenannten «Unterstützungsfonds», der dazu diente, Familien, die keinen Beitrag an eine allfällige Versorgung leisten konnten, finanziell zu unterstützen.³³³ Es wurde daher entschieden, «den hohen Regierungsrat» um Unterstützung zu bitten», da die kantonale Fürsorgestelle «eine Neugründung» sei, die zentrale Aufgaben übernehme.³³⁴ Es wird darauf hingewiesen, Inhelder im «Interesse einer planmässigen Entlastung [der] Volksschule von hochgradig unterrichtshemmenden Elementen» die Klassen besucht,

(Porti und Schreibmaterial CHF 39.20), Ausgaben von insgesamt CHF 2679.10» (StASG, A 022/53, Rechnungsabschluss per 31. Dezember, 8. Januar 1940.

³³⁰ StASG A 022/531 [Brief Aufsichtskommission Kantonale Fürsorgestelle für Anormale] an den Präsidenten des Verwaltungsrates der Feuerversicherung Helvetia, Herrn Baumgartner, St. Gallen, den 12. Februar 1940.

³³¹ Ebd.

³³² Datenquellen: Rechnungen, Jahresrechnungen per 1938 bis 1948 (StASG, A22/531). Für das Jahr 1949 wurden Einnahmen von etwa 23'800 Franken budgetiert, «denen an Ausgaben 25'769 gegenüberstehen, sodass also mit einem Defizit von rund 2'000 fr. gerechnet werden» musste. Es war geplant, eine neue «Betellaktion, ein eigener Kartenverkauf oder Vermehrung des Kantonsbeitrages» zu beantragen (Protokoll über die Kommissionssitzung vom 15. März 1949, 16.15 Uhr im Restaurant Brühltor, St. Gallen (StASG A 71/1.3.1). Für die Jahre 1950 und 1951 liegen keine Zahlen vor.

³³³ Über den Unterstützungsfonds wurde in der Folge separat Buch geführt. Er wird hier nicht weiter in die Analyse einbezogen, da er keine grossen Veränderungen durchlief.

³³⁴ StASG A 022/531, [Brief Aufsichtskommission der kantonalen Fürsorgestelle für Anormale] an den Regierungsrat des Kantons St. Gallen, St. Gallen, den 5. Februar 1941, 1.

betreffende Kinder «einer psychologischen Prüfung unterzieht [und] nach eingehender Begutachtung die schweren Fälle zur Versorgung ein[leitet]»³³⁵ Damit sei «nicht allein dem abnormen Kinde [gedient], sondern in hohem Masse auch der Normalklasse, auf weitere Sicht betrachtet sogar auch der Gemeindefürsorge.» Denn es sei «mannigfach erwiesen, dass zweckmässige Ausbildung eine grosse Zahl der Anormalen nicht nur teilweise, sondern sogar ganz von der späteren Unterstützung durch die öffentliche Hand bewahren kann.»³³⁶ Diese Argumentation war anscheinend überzeugend. Dem Gesuch wurde stattgegeben und es wurde entschieden, «ein einmaliger Staatsbetrag von Fr. 2000.- zu Lasten des Kontos «Diverse Reserven, Interkantonale Lotterie-Genossenschaft» auszurichten.»³³⁷

1942 konnten die Ausgaben etwas gesenkt werden, jedoch stiegen sie ab 1943 wieder kontinuierlich an. Teuer waren insbesondere die Personalkosten. So wurde 1943 Bösch angestellt. Die «Gehalte von Herrn Boesch und Frl. Dr. Inhelder» betragen 5'400 Franken, der Lohn der «Fürsorgerin Frl. Nigg» belief sich auf 3'600 Franken.³³⁸ Hinzu kamen die Reisespesen, die knapp 800 Franken betragen und Teuerungszulagen, sodass die Personalkosten 1943 bereits 10'450 Franken und 70 Rappen betragen.³³⁹ Erstmals wurde ein Verlust von 2'432 Franken ausgewiesen.³⁴⁰ Die finanzielle Situation war also angespannt, als Bösch am 14. Dezember 1943 erstmals an einer Sitzung der Aufsichtskommission teilnahm. Bösch hatte sich gleich nach Amtsantritt, wissenschaftliche Literatur «im Kostenbetrag von Fr. 145.- angeschafft».³⁴¹ Er reichte anschliessend ein Gesuch ein, «einen Beitrag» dafür zu erhalten.³⁴² «Im Sinne einer Ausnahme» wurden ihm 50 Franken gutgesprochen, es wurde allerdings darauf hingewiesen, dass «in Zukunft [...] grössere Auslagen, an die der Fürsorger einen Beitrag erwartet, angemeldet werden, bevor diese getätigt» worden seien.³⁴³ Weiter forderten Bösch «und Fräulein Nigg» eine «Teuerungszulage im Rahmen des für die Fürsorgekasse erträglichen.»³⁴⁴ Auch diesem

³³⁵ Ebd.

³³⁶ Ebd.

³³⁷ StASG A 022/531, Regierungsrat des Kantons St. Gallen. Auszug aus dem Protokoll vom 25. April 1941. Der Regierungsrat verwies ausserdem auf den Beschluss vom Mai 1940, die Fürsorgestelle müsse auf die Bezeichnung «kantonal» verzichten (ebd.). Die Bezeichnung kantonal wurde daher fortan nicht weiter verwendet (StASG A 071/01.03.1, Aufsichtskommission der st. gall. Fürsorgestelle für Anormale, Protokoll der Sitzung vom Montag, den 26. Mai 1941, nachmittags um 5 h im Restaurant «Spitalkeller», St. Gallen, 1).

³³⁸ StASG, A 022/53, Jahresrechnung per 31. Dezember 1943, 5. Januar 1944.

³³⁹ Ebd. Der Lohnausgleich betrug 382.50, die Teuerungszulagen 270 Franken (ebd.).

³⁴⁰ Ebd.

³⁴¹ StASG A 071/1.3.1, 1, Aufsichtskommission der St. Gallischen Fürsorgestelle für Anormale, Protokoll der Sitzung vom Dienstag, den 14. Dezember 1943, nachmittags 5 Uhr, im Restaurant Spitalkeller, St. Gallen, 1.

³⁴² Ebd.

³⁴³ Ebd.

³⁴⁴ Ebd.

Ansinnen wurde mit Skepsis begegnet und explizit darauf hingewiesen, «die Finanzen der Fürsorgestelle» seien «sehr bescheiden».³⁴⁵ Zudem «habe die Aufsichtskommission Herrn Bösch bei der Anstellung mitgeteilt, dass sie über den [sic] damals zugesicherten Gehalt nicht hinausgehen könne». Dennoch wurde beschossen, «eine bescheidene Teuerungszulage auszurichten».³⁴⁶ Da auch die nächste Jahresrechnung von 1944 «keine Überraschung» mit sich brachte, sondern vielmehr ebenfalls einen «Rückschlag» von 2'331 Franken und 47 Rappen aufwies, ging man davon aus, dass ohne «Erhöhung der Einnahmen» damit «gerechnet werden» müsse, dass «die Fürsorgestelle nur noch knapp drei Jahre leben» könne.³⁴⁷ Die Lösung der misslichen finanziellen Lage, bestand in der Unterstützung des Kantons St. Gallen, der «immer grössere Subventionen an den Schulpsychologischen Dienst» ausrichtete:³⁴⁸ Von 1939 bis 1948 steuerte das Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen insgesamt 52'400 Franken bei.³⁴⁹ Dies war auch nötig, weil die Personalkosten in der Folge konstant hoch blieben, was auch mit Böschs stetigen Forderungen nach Lohnerhöhungen zusammenhing. Im Januar 1947 stellte er ein Gesuch, sein jährliches Gehalt um 2'000 Franken (von 8'400 auf 10'400) zu erhöhen. Das Gesuch wurde «in Würdigung des erhöhten Staatsbeitrages, der hohen Lebenshaltungskosten und der Neuordnung der Gehalte für die Lehrer» bewilligt.³⁵⁰ Explizit wurde darauf hingewiesen: «Damit stellt sich dieser Funktionär um weniges besser als ein städtischer Primarlehrer.»³⁵¹ 1948 wurde Böschs Gehalt ab 1. Januar gar auf 12'000 Franken im Jahr erhöht. Allerdings wurde «die Erwartung» ausgesprochen, «dass in absehbarer Zeit keine neuen Gehaltsbegehren gestellt werden».³⁵² 1948 betrug das Vermögen der Fürsorgestelle 2'317 Franken.³⁵³

Personell erfolgte 1943 die gewichtigste Änderung: Inhelder entschied sich, ihre

³⁴⁵ Ebd.

³⁴⁶ Ebd.

³⁴⁷ StASG A 071/1.3.1, Aufsichtskommission der St. Gall. Fürsorgestelle für Anormale, Protokoll der Sitzung vom 10. Januar 1945, nachmittags ½ 5 Uhr im Restaurant «Spitalkeller». St. G., 1.

³⁴⁸ StASG A71/1.3.1, St. Gallische Fürsorgestelle für Anormale, Protokoll der Sitzung vom Dienstag, den 28. Januar 1947, nachmittags um 5 Uhr, im Restaurant «Spitalkeller», St. Gallen, 2.

³⁴⁹ Im Jahr 1947 wurde die Fürsorgestelle mit 8000 Franken subventioniert. Dabei wurde die Meinung vertreten, dass «bei fortschreitender Erhöhung dieses Beitrages der schulpsychologische Dienst als gesichert angesehen werden kann» (StASG A 071/01.03.1, St. Gallische Fürsorgestelle für Anormale, Protokoll der Sitzung vom Dienstag, den 28. Januar 1947, nachmittags um 5 Uhr, im Restaurant «Spitalkeller», St. Gallen, 2).

³⁵⁰ St. Gallische Fürsorgestelle für Anormale, Protokoll der Sitzung vom Dienstag, den 28. Januar 1947, nachmittags um 5 Uhr, im Restaurant «Spitalkeller», St. Gallen, StASG A71/1.3.1, 2f.

³⁵¹ Ebd.

³⁵² StASG A 071/01.03.1, Aufsichtskommission der Fürsorgestelle für Anormale. Protokoll der Sitzung vom Freitag, den 12. Dezember 1947 nachmittags 5 Uhr im Restaurant Brühltor, St. Gallen, 3.

³⁵³ Für die Jahre 1949 bis 1951 liegen im Staatsarchiv in St. Gallen gegenwärtig keine Zahlen vor.

«Tätigkeit an der St. Gallischen Fürsorgestelle für Anormale gegen ein neues Arbeitsgebiet einzutauschen». Sie wurde «vom Schulrat des <Institut des Sciences de l'Education> der Universität Genf [auf den ersten September] zum <Chef des Travaux> berufen». ³⁵⁴ Obwohl ihr der Entscheid «sehr schwer gefallen sei», entschied sie sich, die Stelle anzunehmen. ³⁵⁵ Gerade «die Praxis [habe ihr] immer mehr gezeigt, dass auf dem Gebiete der Normalpsychologie sowie in Psychopathologie und Berufsberatung noch grosse Lücken» bestünden. ³⁵⁶ Sie habe das «Bedürfnis, [ihr] wissenschaftliches Rüstzeug zu verfeinern und zu vervollständigen». ³⁵⁷ Die «Demission von Fr. Dr. Inhelder» wurde anlässlich der Mai Sitzung der Aufsichtskommission diskutiert und sehr bedauert. ³⁵⁸ Weiter wurden «die Verdienste der Fürsorgerin mit warmen Worten» gewürdigt. ³⁵⁹ Die Gründung der Fürsorgestelle war wie bereits erwähnt nur eine provisorische. Inhelders Kündigung wäre eine Gelegenheit gewesen, die Institution entweder grundlegend zu verändern, oder gar zu schliessen. Die Kommission war sich jedoch einig, dass die «Fürsorgestelle weiterbestehen müsse» und «der Nachfolger im Sinne der Tätigkeit von Fräulein Dr. Inhelder weiterarbeiten» solle. ³⁶⁰ Zudem wurde gar über einen Ausbau diskutiert: Frei wünschte sich, dass «neben der Fürsorgestelle noch eine schulpsychiatrische Stelle und eine Beobachtungsstation geschaffen werden sollten.» ³⁶¹ Er verwies dazu auf Untersuchungen des bekannten Zürcher Heilpädagogen Heinrich Hanselmann, die belegten, dass «die Qualität der Schüler im Sinken begriffen» sei. ³⁶² Zudem seien, so Frei, «gewisse Krankheitserscheinungen (Bettnässen etc.), die von einem Psychiater behandelt werden sollten», zahlreich. ³⁶³ Und die «Anstellung eines kantonalen Schulpsychiaters wäre auch deshalb wertvoll, weil der Schularztdienst weitherum nicht funktioniere.» ³⁶⁴ Dieses Votum wurde nicht aufgegriffen, weil die Kommission zuerst einmal über die «Wiederbesetzung der Fürsorgestelle» diskutierte. ³⁶⁵ Man beschloss «von der Ausschreibung, die nach den

³⁵⁴ StASG A 022/531, [Kündigungsschreiben] Bärbel Inhelder an die Aufsichtskommission der st. Gallischen Fürsorgestelle f. Anormale, St. Gallen, 26. Mai 1943. Heute würde man die Stelle wohl als Oberassistentz bezeichnen.

³⁵⁵ Ebd.

³⁵⁶ Ebd.

³⁵⁷ Ebd.

³⁵⁸ StASG A 071/01.03.1, Aufsichtskommission der St. Gall. Fürsorgestelle für Anormale. Protokoll der Sitzung vom 11. Juni 1943, nachmittags 4 ½, im Restaurant Spitalkeller, St. Gallen, 1.

³⁵⁹ Ebd.

³⁶⁰ Ebd.

³⁶¹ Ebd.

³⁶² Ebd.

³⁶³ Ebd.

³⁶⁴ Ebd.

³⁶⁵ Ebd.

gemachten Erfahrungen wenig Erfolg haben wird, abzusehen.»³⁶⁶ Der Vorsitzende machte vielmehr «auf Herrn Bösch aufmerksam, der in Genf das gleiche Studium wie Fräulein Inhelder genossen und nun in St. Gallen ein Beratungsbüro eröffnet habe.»³⁶⁷ Wie der Kontakt zu Bösch zustande kam, lässt sich nicht genau eruieren. Die naheliegende Vermutung, dass sich Inhelder und Bösch in Genf kennenlernten, widerlegte Bösch 1991: Bösch lernet Inhelder gemäss eigenen Aussagen erst nach dem Studium kennen, wie er anlässlich Inhelders 80. Geburtstag 50 Jahre später schrieb:

«Ich war ein junger, kaum seiner Ausbildung entwachsener Psychologe, als ich Bärbel Inhelder zum ersten Mal begegnete. Sie leitete damals, das war 1943 die «Fürsorgestelle für Anormale» (solch Namen gab es früher noch...), die sich später zum «Schulpsychologischen Dienst des Kantons St. Gallen» wandeln sollte, und mir war angeboten worden, ihr Nachfolger zu werden.» (Boesch 1991, 16)³⁶⁸

Bösch war übrigens von dem Treffen begeistert: «Die um wenige Jahre ältere Kollegin, erfahren, selbstsicher, fröhlich und ansprechend, beeindruckte mich sehr.» (Ebd.) Von wem und warum Bösch empfohlen wurde, lässt sich also nicht eruieren. Gesichert ist, dass Bösch bereits vor der besagten Sitzung eine Bewerbung an den Kommissionspräsidenten Schlegel geschickt hatte, und sich darin auf «Unterredungen betreffend einer Stelle als Psychologen an der St. Gallischen Anormalen Beratungsstelle» bezog.³⁶⁹ Bösch schrieb in seinem Bewerbungsbrief, er habe an der Universität Genf studiert und für Piaget gearbeitet. Weiter habe er während 1.5 Jahren an der dortigen Erziehungsberatungsstelle («Consultation médico-pédagogique») tätig gewesen und habe ein Spezialdiplom für Erziehungsberatung («Diplôme spécial de psychologie appliquée aux consultations pour enfants») erworben.³⁷⁰ Aufgrund dieser Bewerbungsunterlagen und der Unterredungen, informierte der Vorsitzende Mathias Schlegel die Sitzungsteilnehmenden darüber, dass Bösch «einen guten Eindruck» mache.³⁷¹ Bösch würde «sich für die Stelle interessieren und sei bereit, zu den

³⁶⁶ Ebd.

³⁶⁷ Ebd., 1f.

³⁶⁸ Bösch war 1991 auch der Meinung, Inhelder habe die Institution «aufgebaut» und «trotz der – im heutigen Vergleich – armseligen Mittel, die man ihr zugestand, zu einer effizienten schulpsychologischen Institution entwickelt» (ebd.).

³⁶⁹ StASG A 022/531, [Bewerbungsbrief] Ernst Boesch an Herrn Matthias [sic] Schlegel, städt. Schulpsychologe, Präsident der Kommission der St. Gallischen Anormalenberatungsstelle. St. Gallen, den 2. Juni 1943.

³⁷⁰ Ebd.

³⁷¹ StASG A 071/01.03.1, Aufsichtskommission der St. Gall. Fürsorgestelle für Anormale. Protokoll der Sitzung vom 11. Juni 1943, nachmittags 4 ½, im Restaurant Spitalkeller, St. Gallen, 2.

³⁷¹ Ebd.

gleichen bescheidenen Gehaltsverhältnissen zu arbeiten wie Fräulein Dr. Inhelder.»³⁷² Explizit wurde erwähnt, dass Bösch nicht plane, die Stelle «als Sprungbrett [zu] betrachten, sondern längere Zeit bleiben» wolle.³⁷³ Weiter war der Vorsitzende «für die Anstellung einer männlichen Kraft, da diese im allgemeinen den bessern Kontakt mit den Behörden und den bessern Erfolg erzielten als Frauen.»³⁷⁴ Er vergass allerdings nicht darauf hinzuweisen, dass «Fräulein Inhelder [...] eine sehr rühmliche Ausnahme gemacht» habe.³⁷⁵ Nachdem sich an der Sitzung auch Inhelder «günstig über Herrn Bösch» äusserte, wurde entschieden, ihn «an der nächsten Sitzung, [...] in einem Kolloquium über seine Ausbildung und seine Auffassung inbezug auf die Fürsorgestelle anzuhören» und je «nach Eindrücken [...] Herr Bösch dann als Fürsorger» zu wählen.³⁷⁶ Also wurde Bösch eingeladen und gab an der neuerlichen Sitzung der Fürsorgestelle in einem «sympathischen Votum [...] Auskunft über seine Ausbildung und seine Auffassung von der Aufgabe einer Fürsorgestelle für Anormale.»³⁷⁷ Unter Verweis auf seine finanziell und seelisch anspruchsvolle Kindheit, die in den vorangehenden Kapiteln bereits Thema war, erklärte er seine Studienwahl der Medizin.³⁷⁸ Weiter wies Bösch darauf hin, er habe sich «zur Lebensaufgabe gestellt, [...] die Jugend zu verstehen und ihr zu helfen.» Diese Bemerkung wurde kritisch kommentiert: «Herr Regierungsrat Dr. Roemer» wies darauf hin, dass «Hauptaufgabe der Fürsorgestelle die Anwendung von Art. 25^{bis} des Erziehungsgesetzes sei» und andere Aufgaben nur «nebenbei gepflegt werden» könnten.³⁷⁹ Und ein anderes Votum gab deutlich zu verstehen, dass «wohl ein gewisses Missverständnis bestehe, [falls] Herr Bösch annehme, er könne die Kinder psychologisch beeinflussen», was «den Anstalten überlassen» sei.³⁸⁰ «Aufgabe der Fürsorgestelle sei die Feststellung und Begutachtung der anormalen Kinder und die Durchführung der geeigneten Versorgung», weshalb Bösch geraten wurde, «vor der Anstellung die Anstalten zu besuchen.»³⁸¹ Trotz der kritischen Einwände wurde Bösch schliesslich einstimmig gewählt. Es wurde mit ihm «ein gleicher Vertrag abgeschlossen, wie

³⁷² Ebd.

³⁷³ Ebd.

³⁷⁴ Ebd.

³⁷⁵ Ebd.

³⁷⁶ Ebd.

³⁷⁷ StASG, A 071/01.03.1, Aufsichtskommission der St. Gall. Fürsorgestelle für Anormale. Protokoll der Sitzung vom 22. Juni 1943, nachmittags 5 Uhr, im Restaurant «Spitalkeller», St. Gallen, 1f.

³⁷⁸ Ebd., 2.

³⁷⁹ StASG, A 071/01.03.1, Aufsichtskommission der St. Gall. Fürsorgestelle für Anormale. Protokoll der Sitzung vom 22. Juni 1943, nachmittags 5 Uhr, im Restaurant «Spitalkeller», St. Gallen, 2.

³⁸⁰ Ebd.

³⁸¹ Ebd.

er mit Fräulein Dr. Inhelder bestand.»³⁸² Wie Inhelder wollte auch Bösch parallel zu seiner Tätigkeit als Schulpsychologe seine Dissertation fertigstellen. 1944 forderte er bezahlten Urlaub, um diese zu beenden. Er «erklärte sich bereit, auch während dieser Zeit dringende Arbeiten der Fürsorgestelle zu übernehmen.»³⁸³ Der Urlaub wurde ihm mit der Auflage gewährt, «wöchentlich noch mindestens einen Tag für die Fürsorgestelle tätig» zu sein.³⁸⁴ Die «Missverständnisse» oder unterschiedlichen Auffassungen, in Bezug auf Böschs Arbeitsgebiet blieben übrigens bestehen, wie später noch zu sehen ist: Bösch stellte nicht nur finanzielle Forderungen, gleich nach Amtsantritt versuchte er die «st. gallische Fürsorgestelle für Anormale» umzubenennen. Er initiierte also eine «Abänderung des Namens».³⁸⁵ Seine Begründung war, dass in Fachkreisen der Begriff «anormal» weiter gefasst werde und nur «relativ eine Wertung» darstelle, hingegen werde er «vom Volk [...] eng gefasst», wodurch es zu Missverständnissen komme.³⁸⁶ Unter der Bezeichnung «Anormal» erfolge die Meldung eines Kindes nur, wenn es «geistesschwach oder sehr schwer erziehbar» sei.³⁸⁷ Auch seien Widerstände bei Lehrpersonen und Eltern verbreitet: «So will der Lehrer ein Kind, vielleicht aus wohlgemeinten pädagogischen Gründen, nicht unter die Anormalen reihen».³⁸⁸ Eltern würden sich gar weigern, selbst «bei deutlich psychopathischen oder geistesschwachen Kindern [...] ihr Kind als anormal zu betrachten.»³⁸⁹ Das Traktandum wurde an der nächsten Sitzung der Aufsichtskommission der Fürsorgestelle diskutiert.³⁹⁰ Bösch wies nochmals ausdrücklich darauf hin, die «Bezeichnung, bei welcher das Wort «Anormale» im Zentrum stehe, habe verschiedene Nachteile. Es wirke auf Eltern, die ihre Kinder nicht für anormal halten, verletzend.»³⁹¹ Es wurde schliesslich entschieden, dass «von den verschiedenen Abänderungsvorschlägen» Böschs nur dieser akzeptabel sei: «St. Gallische Fürsorgestelle für Anormale und schulpsychologischer Dienst».³⁹² Die Kommission «stimmte dieser Namensänderung [...]

³⁸² Ebd.

³⁸³ StASG A 071/01.03.1, Protokoll über die Sitzung der Aufsichtskommission der St. Gallischen Fürsorgestelle für Anormale, am Dienstag, den 3. Oktober 1944, 17.00 Uhr im Restaurant Spitalkeller, 3. 1946 wurde wie im dritten Kapitel bereits erwähnt, die Dissertation publiziert.

³⁸⁴ Ebd. An derselben Sitzung forderte er übrigens «neue Büros [...], da die gegenwärtigen einerseits zu klein, andererseits auch hygienisch nicht einwandfrei» seien (ebd.). Diese Bitte wurde nicht weiter aufgenommen.

³⁸⁵ StASG A 022/531, [Brief Ernst Boesch] an Herrn M. Schlegel, Präsident der Aufsichtskommission der st. gallischen Fürsorgestelle für Anormale, St. Gallen, den 13. Dezember 1943.

³⁸⁶ Ebd.

³⁸⁷ Ebd.

³⁸⁸ Ebd.

³⁸⁹ Ebd.

³⁹⁰ StASG A 071/01.03.1, Aufsichtskommission der St. Gallischen Fürsorgestelle für Anormale, Protokoll der Sitzung vom Dienstag, den 14. Dezember 1943, nachmittags 5 Uhr, im Restaurant Spitalkeller, St. Gallen, 3.

³⁹¹ Ebd.

³⁹² Ebd.

zu.»³⁹³ Da die Stelle jedoch weiterhin auch als «Fürsorgestelle für Anormale» bezeichnet wurde, führte dies zu den von Bösch bereits erkannten Problemen der Zusammenarbeit mit Eltern, wie das folgende Beispiel illustriert. Ende 1944 untersuchte Bösch, wie vom «Erziehungsrat» gewünscht, «Schüler von Züberwangen» und verfasste Berichte.³⁹⁴ Der Schulrat lud daraufhin die Eltern der begutachteten Kinder zu einer gemeinsamen Besprechung ein. Die Eltern befürchteten, ihr Kind «sei anormal», weil das «Gutachten von der Fürsorgestelle für Anormale ausgestellt» wurde und «Bösch als Fürsorger für Anormale» bezeichnet wurde.³⁹⁵ Der Fall wurde daher an einer Sitzung der Aufsichtskommission unter dem Traktandum «Vorfälle beim schulpsychologischen Untersuch in Züberwangen» aufgegriffen.³⁹⁶ Um weiteren «solche[n] Unannehmlichkeiten vorzubeugen», wurde Folgendes beschlossen:

«a) Der Titel der st. gallischen Fürsorgestelle für Anormale wird in zwei Titel aufgeteilt, nämlich in den schulpsychologischen Dienst und in die st. gallische Fürsorgestelle für Anormale. Dementsprechend wird Bösch, wenn er als Schulpsychologe tätig ist, nur als Inhaber des schulpsychologischen Dienstes handeln und Briefpapier mit entsprechendem Briefkopf verwenden. Auf diese Weise wird der Eindruck vermieden, bei den untersuchten Kindern handle es sich durchwegs um Anormale. b) Die Berichte des Schulpsychologen sollen als vertrauliche Akten bezeichnet und nur an den Schulratspräsidenten, den Lehrer, die Oberbehörde und wenn nötig an den Schularzt gesandt werden. Der Schulratspräsident soll ganz besonders auf die Pflicht der Diskretion aufmerksam gemacht werden.»³⁹⁷

Damit hat sich Bösch also in Bezug auf die Bezeichnung der Fürsorgestelle durchgesetzt. Als Schulpsychologe sollte Bösch – wie Inhelder – systematisch alle Schulen besuchen. Er musste jedoch viel Zeit aufwenden, die einzelnen Fälle zu behandeln, da «la fréquentation du service augmenta rapidement» (Boesch 1946, 31):

³⁹³ Ebd.

³⁹⁴ StASG A 022/531, [Brief Albert Mächler] an Herrn Erziehungsrat M. Schlegel, St. Gallen, den 1. Dezember 1944.

³⁹⁵ Mächler weist im Brief darauf hin, dass Bösch «wahrscheinlich [...] kein Verschulden» treffe (StASG A 022/531, [Brief Albert Mächler] an Herrn Erziehungsrat M. Schlegel, St. Gallen, den 1. Dezember 1944).

³⁹⁶ StASG A 071/01.03.1, Aufsichtskommission st. Gallischen Fürsorgestelle für Anormale, Protokoll der Sitzung vom 22. Februar 1945, nachmittags 4 ¼ Uhr im Restaurant «Spitalkeller», 3f.

³⁹⁷ Ebd.

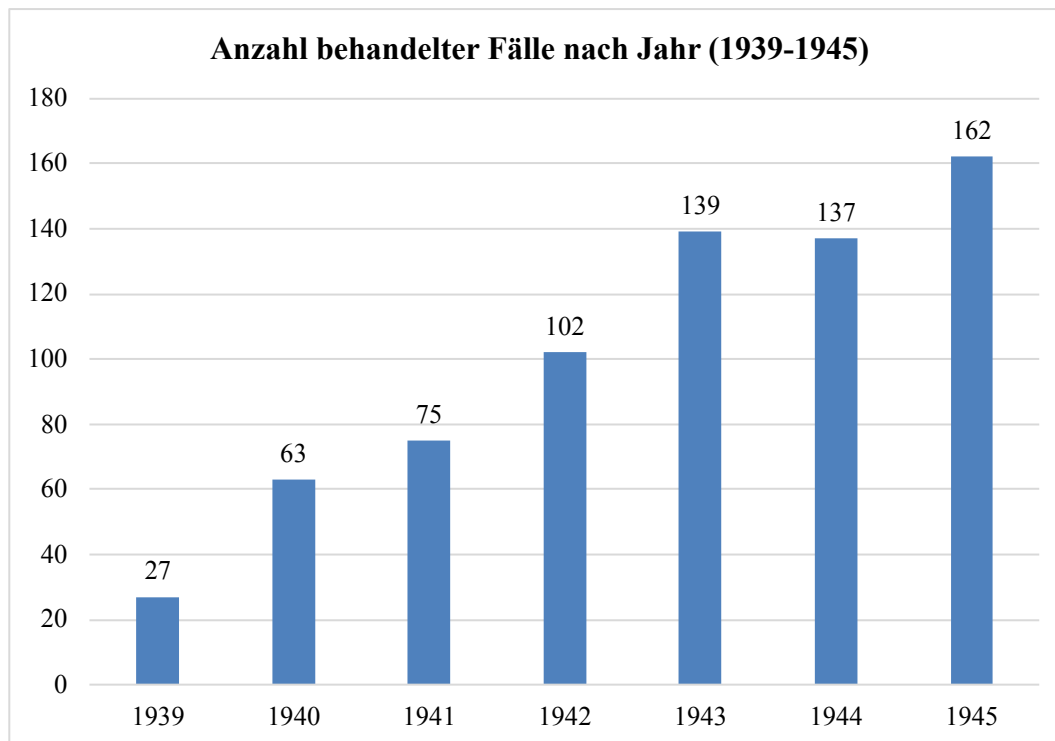


Abbildung V: Anzahl behandelter Fälle nach Jahr (1939–1945)³⁹⁸

Es ist nicht ersichtlich, wie genau gezählt wurde. Bösch schrieb von einer «Anzahl behandelter Fälle», bei der allerdings unklar bleibt, ob jede Untersuchung als Fall gezählt wurde, oder ob pro Person mehrere Konsultationen möglich waren. Sicher ist, dass alle Kollektivprüfungen «nicht mitgezählt» wurden.³⁹⁹ Unbestreitbar lässt sich jedoch in Bezug auf die absoluten Zahlen eine stetig wachsende Zunahme (mit Ausnahme von 1944 und 1946) feststellen, denn die Zählweise wurde nicht verändert. Aufgrund der hohen Auslastung Böschs und des Umstands, dass er auch noch anderen Beschäftigungen nachging, erreichte er das Ziel nicht, systematisch alle Klassen zu untersuchen. Er versuchte zwar nach seinem Amtsantritt «durch kollektive Klassenprüfungen mit nachfolgendem Schulbesuch die Erfassung anormaler Kinder systematischer zu gestalten.»⁴⁰⁰ So führte er z.B. im «Bezirk Obertoggenburg in allen Schulen» solche «Kollektivprüfungen» durch, allerdings kam es in der Auswertung zu Verspätungen, da auch seine «militärische Beanspruchung» ihm «noch nicht gestattet [habe], die Resultate durchzuarbeiten und die

³⁹⁸ Datenquellen: Wesen und Aufgaben des Schulpsychologischen Dienstes (SPD), Ernst Boesch, 15. Dezember 1945 (StASG, A 22/531, 4) und Sitzungsprotokolle der Aufsichtskommission der Fürsorgestelle (StASG, A 71/1.3.1). Für die Jahre 1949 bis 1951 liegen zur Zeit keine Zahlen vor. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Zahlen konstant blieben.

³⁹⁹ StASG A 022/531, Wesen und Aufgaben des Schulpsychologischen Dienstes (SPD), Ernst Boesch, 15. Dezember 1945, 5.

⁴⁰⁰ [Ohne Signatur], Bericht über die Tätigkeit der St. Gallischen Fürsorgestelle für Anormale in der Zeit vom September bis Dezember 1943, 2.

betreffenden Schulen zu besuchen.»⁴⁰¹ Bösch gab 1945 zu verstehen, es gäbe «rund 300 Schulen mit etwa 800 Lehrkräften [und] 50'000 Kinder[n]» und es würde 12 Jahre dauern, alle zu untersuchen, weshalb dies ein «sinnloses» Ziel sei.⁴⁰² Bösch versuchte daher das Arbeitsgebiet der Fürsorgestelle abzuändern und reichte im Februar 1945 an einer Sitzung den Vorschlag ein, «die systematische Feststellung anormaler Kinder in den einzelnen Schulen durch eine [...] zentrale Konsultation zu ersetzen».⁴⁰³ Dies stiess jedoch bei den Mitgliedern der Fürsorgestelle auf Ablehnung, indem erneut auf die Aufgabe der Fürsorgestelle verwiesen und insbesondere betont wurde, dass «[d]ie kleinen und abgelegenen Bergdörfer [...] nicht vernachlässigt werden» dürften.⁴⁰⁴ Bösch konnte sich also mit dem Vorschlag nicht durchsetzen. Er entschied jedoch, fortan ambulante Sprechstunden «in einzelnen Schulen und [...] an zentralen Orten [...] für die umliegende Gegend» abzuhalten.⁴⁰⁵ So informierte er im Juni 1945 Schulbehörden und Lehrpersonen des Bezirkes Wil, dass der «schulpsychologische Dienst des Kantons St. Gallen regelmässige, unentgeltliche Sprechstunden» im «Alleeschulhaus in Wil» anbiete.⁴⁰⁶ Lehrpersonen konnten ihm für diese Sprechstunden Kinder zuweisen, «deren Schulung Schwierigkeiten» machten.⁴⁰⁷ Bösch kündigte an, dass die Kinder in den Sprechstunden «psychologisch untersucht, und gemeinsam mit Eltern und Lehrer[n] [...] die angezeigten erzieherischen Massnahmen erwogen» würden.⁴⁰⁸ Bösch bat weiter, dass die Kinder «wo möglich von Vater oder Mutter begleitet werden».⁴⁰⁹ Die Begleitung war insofern wichtig, als Bösch mit den Eltern über die Geburt, die Kindheit und allfällige familiäre Probleme sprach, wie den Gutachten, die später analysiert werden, zu entnehmen ist. Weiter wurden Lehrpersonen gebeten, Kinder vorgängig anzumelden und eine erste Darstellung der Probleme zu liefern.⁴¹⁰ Bösch baute das Angebot der Sprechstunden weiter aus und plante auch in «Altstätten und Uznach Sprechstunden für Anormale Kinder einzurichten» und betonte anlässlich einer Sitzung der Aufsichtskommission, der Ausbau der Sprechstunden bedeute eine «wertvolle

⁴⁰¹ Ebd. Der hier zitierte Bericht bezieht sich auf die Tätigkeit der Jahre 1944 und 1945.

⁴⁰² StASG A 022/531, [Ernst Boesch], Wesen und Aufgaben des Schulpsychologischen Dienstes (SPD), 15. Dezember 1945, 3. Seine Berechnung beruhte auf folgenden Überlegungen: Für Kollektivuntersuchungen von Schulklassen kalkulierte er etwa zwei Tage ein, für zu erstellende Gutachten einen Tag (ebd.).

⁴⁰³ StASG A 071/01.03.1, Aufsichtskommission der St. Gallischen Fürsorgestelle für Anormale. Protokoll der Sitzung vom 22. Februar 1945, nachmittags 4 ¼ Uhr, im Restaurant «Spitalkeller», St. Gallen, 2.

⁴⁰⁴ Ebd.

⁴⁰⁵ StASG, A 022/531, Tätigkeitsbericht 1946, 1.

⁴⁰⁶ StASG, A 126/26, [Brief Boesch] an die Schulbehörden und Lehrer des Bezirks Wil, 5. Juni 1945.

⁴⁰⁷ Ebd.

⁴⁰⁸ Ebd.

⁴⁰⁹ Ebd.

⁴¹⁰ Ebd.

Erweiterung».⁴¹¹ Anders wurde dies jedoch von Mitgliedern der Aufsichtskommission eingeschätzt. Sie beurteilten die Einführung von Sprechstunden auch kritisch, indem sie darauf verwiesen, dass die Einrichtung der Sprechstunden zwar begrüsst werde, aber «nicht zu einer Vernachlässigung der Schulbesuche» führen dürfe, weil «auch anormale Kinder» erfasst werden müssten, «die nicht gemeldet werden oder in die Sprechstunde» kämen.⁴¹² Die Probleme wurden anschliessend als so grundlegend erachtet, dass am 27. Juli 1947 beschlossen wurde, es sei «in einer der nächsten Sitzungen der Aufsichtskommission eine Aussprache über die Aufgaben und Arbeiten der Fürsorgestelle» nötig.⁴¹³ Bösch verfasste daraufhin einen Bericht «Wesen und Aufgaben des Schulpsychologischen Dienstes»,⁴¹⁴ der von den Mitgliedern als ein «ausgezeichnete[r] Ueberblick» bezeichnet wurde, aber anlässlich der Dezembersitzung inhaltlich scharf kritisiert wurde:⁴¹⁵ Erneut wurde an der Sitzung rekapituliert, der Zweck der Institution sei «Ermittlung und psychologische[] Begutacht[ung] der in den Landklassen des Kantons St. Gallen eingeschulden anormalen Kinder», die «Versorgung von anormalen Kindern in entsprechende[] Anstalten» und schliesslich die «Fürsorgetätigkeit».⁴¹⁶ Bösch, der sich mit der Praxis der Versorgung immer wieder sehr schwer tat, wie später ausführlich gezeigt wird, geriet deshalb immer wieder in einen Konflikt mit den Mitgliedern der Aufsichtskommission. So auch im Dezember 1945: ihm wurde sehr deutlich mitgeteilt, der «Kanton St. Gallen habe sich an der neuen Institution beteiligt, in der Meinung, dass es in erster Linie Aufgabe der Fürsorgestelle sei, die Anwendung von Art.25bis des Erziehungsgesetzes zu erleichtern».⁴¹⁷ Andere Aufgaben dürften nicht erledigt werden. Dennoch gehe Bösch im Bericht «über die Aufgaben des Vertrages weit hinaus».⁴¹⁸ Konkret wurde die Beratung von Lehrpersonen, die geplanten Einrichtungen einer Anstalt für «Neuropathen» und insbesondere das Vorhaben, dass sich «die Fürsorgestelle mit Problemen der Familiensanierung» befasse, aufgezählt.⁴¹⁹ Bösch

⁴¹¹ StASG A 071/01.3.1, Protokoll st. Gallische Fürsorgestelle für Anormale, St. Gallen, Sitzung vom Donnerstag, dem 5. Juli 1945, nachmittags 5 Uhr, Restaurant Spitalkeller, St. Gallen, 3. Auch in seiner Dissertation schreibt Bösch ausführlich über den «service ambulant» (Boesch 1946, 35–40).

⁴¹² Ebd., 4.

⁴¹³ StASG A 071/01.3.1, Protokoll st. gallischen Fürsorgestelle für Anormale. Sitzung der Aufsichtskommission vom Freitag, den 27. Juli 1945, nachmittags 2 ½, Uhr, im Restaurant Marktplatz, St. Gallen, 3.

⁴¹⁴ StASG A 022/531, [Ernst Boesch], Wesen und Aufgaben des Schulpsychologischen Dienstes (SPD), 15. Dezember 1945.

⁴¹⁵ StASG A 071/01.3.1, Aufsichtskommission der Fürsorgestelle für Anormale. Protokoll der Sitzung vom 21. Dezember 1945, nachmittags 4 Uhr, im Restaurant «Spitalkeller», St. Gallen 1.

⁴¹⁶ Ebd., 1f.

⁴¹⁷ Ebd., 2.

⁴¹⁸ Ebd.

⁴¹⁹ Ebd.

bezog zu den einzelnen Vorwürfen Stellung und erwiderte, er glaube nicht, «dass ein pflichtbewusster Schulpsychologe die Fälle von Subnormalen einfach übergehen» könne.⁴²⁰ Er habe nicht die Absicht, «für die Familiensanierungen zu arbeiten.»⁴²¹ Statt die Aufgaben weiter auszubauen, wurde Bösch empfohlen, «mit der Lehrerschaft in Bezirkskonferenzen etwas vermehrten Kontakt aufzunehmen, um eine gewisse Opposition gegen die Fürsorgestelle zu überwinden.»⁴²² Dies infolge Böschs Aussagen im Bericht über die schwierige Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen. Der Schulpsychologe hielt nämlich fest, diese nähmen den Dienst nur «sporadisch, meist zur eigenen Entlastung, in Anspruch».⁴²³ Ausserdem seien sie «immer gern zu Kritik bereit und nicht sehr willig, selbst einen Teil der Arbeit auf sich zu nehmen.»⁴²⁴ Bösch meinte damit wohl «das oft unwillige Ausfüllen [der] Fragebogen».⁴²⁵ Auch scheuten manche Lehrpersonen «die Mühe, sich persönlich über die häuslichen Verhältnisse eines schwierigen oder schwachen Kindes zu erkundigen».⁴²⁶ Zudem werde er selber von den Lehrpersonen oftmals *qua* Bezeichnung disqualifiziert: Seine Tätigkeit werde beispielsweise abschätzig als «Seelengruberei», «Psychoanalyse», «unnatürliche Testerei» bezeichnet.⁴²⁷ Weiter wurde an der Sitzung nicht über die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen diskutiert, vielmehr wurde beschlossen, «[als erste Aufgaben der Fürsorgestelle gelten [...] die im Gründungsvertrag niedergelegten. Sie müssen auch in Zukunft im Vordergrund stehen.»⁴²⁸ Inwiefern Böschs Tätigkeiten im Jahr 1946 als problematisch erachtet wurden, ist den Protokollen nicht zu entnehmen, da erstens nur drei vorliegen und zweitens finanzielle Fragen im Vordergrund standen.⁴²⁹ 1947 lässt sich eine zunehmende Verschärfung des Konflikts beobachten: Bösch wurde zwar eine Lohnerhöhung bewilligt, hingegen ging die Kommission nicht auf sein Begehren ein, die «Ferien von 4 auf 10 Wochen» zu verlängern, da die «Tätigkeit auf dem Gebiete der Psychologie [...] eine längere Erholungszeit notwendig» mache.⁴³⁰ Vielmehr erhielt er die

⁴²⁰ Ebd.

⁴²¹ Ebd.

⁴²² Ebd.

⁴²³ StASG A 022/531, [Ernst Boesch], Wesen und Aufgaben des Schulpsychologischen Dienstes (SPD), 15. Dezember 1945, 8.

⁴²⁴ Ebd.

⁴²⁵ Ebd.

⁴²⁶ Ebd.

⁴²⁷ Ebd.

⁴²⁸ Ebd., 4.

⁴²⁹ Zur Zeit liegen nur Protokolle der Sitzungen vom Januar, Mai und Dezember 1946 vor (vgl. StASG A 071/01.03.1).

⁴³⁰ StASG A 071/01.03.1, St. Gallische Fürsorgestelle für Anormale. Protokoll der Sitzung vom Dienstag, den 28. Januar 1947, nachmittags 5 Uhr, im Restaurant «Spitalkeller», St. Gallen, 3. Das Begehren wurde an der nächsten Sitzung abgelehnt (StASG A 071/01.03.1, St. Gallische Fürsorgestelle für Anormale. Protokoll der Sitzung vom Donnerstag, den 6. Februar 1947, nachmittags 5 Uhr, im Hotel Schiff, St. Gallen, 1.)

Information, er müsse «über seine Tätigkeiten ein Tagebuch [...] führen, wie dies Fräulein Nigg bereits angefangen hat».⁴³¹ An der nächsten Sitzung wurde zudem einstimmig beschlossen, «Herr Dr. Bösch sollte sich mehr als bisher im Bureau des Schulpsychologischen Dienstes aufhalten».⁴³² Denn man habe, «aus Bemerkungen verschiedener Aussenstehender [...] schliessen müssen, dass die häufige Abwesenheit den Eindruck erweckt hat, also ob auf der Fürsorgestelle nur wenig gearbeitet würde.»⁴³³ Bösch bezog Stellung und erwähnte, «eine gewisse Freiheit in dieser Beziehung nötig zu haben, vor allem da die Hilfsmittel für die Untersuchung der Kinder sich in seiner Wohnung und nicht im Bureau befinden, da er ferner Kinder nicht gerne in das Bureau der Fürsorgestelle führe, und da er bei der anstrengenden Arbeit gelegentlich Ausspannung nötig habe.»⁴³⁴ Inwiefern diese Aussagen die Mitglieder beunruhigten, ist dem Protokoll nicht zu entnehmen, hingegen wurde nach einer Konsultation von Böschs Jahresbericht für das Jahr 1946 erneut entschieden, «über grundsätzliche Fragen der Aufgabe [der] Fürsorgestelle» zu diskutieren, da sich «Differenzen» zwischen Böschs Tätigkeit und «dem Text des Erziehungsgesetzes und des Vertrages» ergeben.⁴³⁵ Dies führte immer wieder zu Diskussionen und das Verhältnis blieb eher belastet. Inwiefern dies den Entscheid der Mitglieder der Aufsichtskommission der Fürsorgestelle beeinflusste, sich nicht an den Kosten eines Autos zu beteiligen, ist nicht in Erfahrung zu bringen. Bösch hat also vergeblich darauf hingewiesen, «dass er, um mehr Schulen besuchen zu können und sich vor Einflüssen des schlechten Wetters besser zu schützen, ein kleines Auto angeschafft habe.»⁴³⁶ Die Fürsorgekommission beschloss dennoch «einstimmig», sich «nicht an den Kosten für das Auto zu beteiligen».⁴³⁷ Einen Tiefpunkt erreichte die Zusammenarbeit ab März 1948: Ausgangspunkt der Diskussionen war eine Auflistung der «Arbeitseinteilung» Böschs.⁴³⁸ Dieser listete vorgängig auf, «wöchentlich 3 Tage für die Reisetätigkeit, und 2 Tage für Konsultationen in der Stadt St. Gallen» aufzuwenden.⁴³⁹ «Der Rest der Zeit diene der

⁴³¹ StASG A 071/01.03.1, St. Gallische Fürsorgestelle für Anormale. Protokoll der Sitzung vom Dienstag, den 28. Januar 1947, nachmittags 5 Uhr, im Restaurant «Spitalkeller», St. Gallen, 3.

⁴³² StASG A 071/01.03.1, St. Gallische Fürsorgestelle für Anormale. Protokoll der Sitzung vom Donnerstag, den 6. Februar 1947, nachmittags 5 Uhr, im Hotel Schiff, St. Gallen, 1.)

⁴³³ Ebd.

⁴³⁴ Ebd.

⁴³⁵ Ebd., 2.

⁴³⁶ StASG A 071/01.03.1, Aufsichtskommission der Fürsorgestelle für Anormale. Protokoll der Sitzung vom Freitag, den 12. Dezember 1947 nachmittags 5 Uhr im Restaurant Brühltor, St. Gallen, 1f.

⁴³⁷ Ebd.

⁴³⁸ StASG A 071/01.03.1, Protokoll über die Sitzung der Aufsichtskommission, 11. März 1948, nachmittags 5 Uhr im Restaurant Brühltor, St. Gallen, 2.

⁴³⁹ Ebd.

wissenschaftlichen und praktischen Weiterbildung des Schulpsychologen.»⁴⁴⁰ Die Mitglieder der Aufsichtskommission waren darüber alles andere als begeistert:

«Herr Dr. Mächler findet unter Hinweis auf den Vertrag mit den Trägerorganisationen, dass Dr. Boesch zu viel Zeit für Aufgaben verwende, die nicht als Hauptaufgaben bezeichnet werden können. Er weist darauf hin, dass auch Herr Schlegel und Herr Brunner, die er konsultierte, diese Art der Arbeitseinteilung und insbesondere die zu starke therapeutisch-beratende Ausrichtung der Arbeit missbilligt hätten. Obwohl er die Qualität der Arbeit von Dr. Boesch anerkennt, glaubt er, dass die Kommission niemals die Verantwortung für die jetzige Arbeitseinteilung übernehmen könne. Er wünscht, dass über diese Arbeitsfragen vollständige Klarheit geschaffen werde.»⁴⁴¹

Erneut zeigt sich also, dass sich Bösch und die Mitglieder der Aufsichtskommission nicht einig waren, über das Tätigkeitsgebiet der Institution. Bösch ist es anscheinend immer auch um Beratung gegangen, die in anderen Institutionen zentraler Bestandteil der täglichen Arbeit von Schulpsychologen war. In St. Gallen wollte aber die Aufsichtskommission eine andere Art von Schulpsychologie, da immer wieder auf das Gesetz verwiesen wurde, das verhinderte, dass «anormale» Kinder in Regelklassen beschult wurden. Bösch antwortete auf diese Vorwürfe dahingehend, dass er von «Missverständnissen» sprach.⁴⁴² Die Konsultationen in St. Gallen seien aus «Privatpraxis einerseits und Fürsorgefällen andererseits» zusammengesetzt.⁴⁴³ «Die Privatpraxis sei ihm seinerzeit von Herrn Schlegel ausdrücklich zugestanden worden, um die ungenügende Entlohnung auszugleichen».⁴⁴⁴ Inwiefern Böschs Rechtfertigungen die Mitglieder zu überzeugen vermochte, wird aus dem Protokoll nicht ersichtlich, da entschieden wurde, «[d]ie weiteren Verhandlungen [...] in Abwesenheit» Böschs zu führen.⁴⁴⁵ Dementsprechend wurde kein Protokoll darüber geführt. Eine Konsequenz hatte die Aussprache jedoch, da Bösch seine Privatpraxis in St. Gallen kurz darauf aufgab, wie einem Protokoll zu entnehmen ist.⁴⁴⁶ Allerdings forderte er sein «Gehalt demjenigen eines Mittelschullehrers anzupassen», die «Kündigungsfrist von drei

⁴⁴⁰ Ebd.

⁴⁴¹ Ebd.

⁴⁴² Ebd.

⁴⁴³ Ebd.

⁴⁴⁴ Ebd. Was Bösch in seiner Praxis genau tat und wie sich seine Klientel zusammensetzte, geht aus den Quellen nicht hervor.

⁴⁴⁵ Ebd., 3.

⁴⁴⁶ StASG A 071/01.03.1, Protokoll der Sitzung der Aufsichtskommission der st. gallischen Fürsorgestelle für Anormale, Mittwoch, den 2. Juni 1948, im Restaurant Brühltor, St. Gallen, 17 Uhr, 1.

auf 6 Monate zu verlängern», und bat darum, die «Frage des Autos weiter» zu prüfen.⁴⁴⁷ Genehmigt wurde lediglich die Ausweitung der Kündigungsfrist, da weder der Lohn «bei der bestehenden Finanzlage der Fürsorgestelle» erhöht, noch das Auto finanziert werden konnte.⁴⁴⁸ Weiter wurde Bösch daran erinnert, Aufgabe des Schulpsychologischen Dienstes (SPD) sei nicht die «Erziehungsberatung», sondern «nach gestellter Diagnose ein Kind der entsprechenden Behandlung zu überweisen».⁴⁴⁹ Weiter wurde die Befürchtung ausgesprochen, dass «Dr. Boesch auch in der therapeutischen Arbeit die Grenze zu weit gespannt» habe.⁴⁵⁰ Bösch wies diesen Vorwurf zurück, die «therapeutische Arbeit» sei «immer eine Ausnahme gewesen».⁴⁵¹ Zudem sei der «Mangel an Spezialisten» in der Gegend verantwortlich dafür, dass «der Schulpsychologe zuweilen auch in Fällen die Verantwortung übernehmen müsse, die er unter günstigeren Umständen weitergeleitet hätte.»⁴⁵² An einer Sitzung im Oktober 1948 kritisierten Mitglieder der Aufsichtskommission Böschs Tätigkeiten erneut: Es sei ein Versäumnis, dass «im Gegensatz zur ursprünglichen Absicht nie eine systematische Erfassung der Anormalen erreicht» worden sei.⁴⁵³ Vielmehr sei «viel Zeit für Reisen und andere nebensächliche Aufgaben» verwendet worden.⁴⁵⁴ Als eine Verbesserung wurde von einem Mitglied der Aufsichtskommission eine «engere Zusammenarbeit von Lehrer und Schulpsychologe mit den Schulärzten» gewünscht, da «die gemachten Erfahrungen mit den Schulärzten [...] oft denkbar schlecht» seien.⁴⁵⁵ Die Situation verschärfte sich so, dass an einer Sitzung im September 1949 aufgrund einer gewissen «Malaise» in Bezug auf «Personal und Finanzlage», gar die Sitzung in «Abwesenheit der beiden Angestellten» durchgeführt wurde.⁴⁵⁶ Beschlossen wurden insbesondere Massnahmen, die die finanzielle Lage etwas beruhigen sollten: So musste die Fürsorgerin Helen Nigg fortan beispielsweise «für jeden Fürsorgefall einen Finanzierungsplan» aufstellen und «einer kleinen Subkommission zur Genehmigung zu unterbreiten» und Bösch

⁴⁴⁷ Ebd., 2.

⁴⁴⁸ Ebd.

⁴⁴⁹ Ebd.

⁴⁵⁰ Ebd. 2f.

⁴⁵¹ Ebd., 3.

⁴⁵² Ebd.

⁴⁵³ StASG A 071/01.03.1, Sitzung der Aufsichtskommission vom 15. Oktober 1948, nachmittags 5 Uhr im Büro des Schulpsychologischen Dienstes, 2. Fanden vorher die Sitzungen primär in öffentlichen Restaurants in St. Gallen statt, wurden die Sitzungen 1948 vorwiegend in der Institution oder im Regierungsgebäude St. Gallens abgehalten. Dies änderte sich allerdings wieder und man traf sich wieder in verschiedenen Restaurants in St. Gallen.

⁴⁵⁴ Ebd.

⁴⁵⁵ Ebd.

⁴⁵⁶ StASG A 071/01.03.1, Protokoll der Kommissions-Sitzung vom 5. September 1949, 16.30 Uhr im Regierungsgebäude, St. Gallen, 1.

wurde es untersagt, «Fräulein Nigg [...] als Hilfskraft auf die Reisen» mitzunehmen.⁴⁵⁷ Weiter wurden «Auftrag, Arbeitsweise und Pensionskasse des Schulpsychologen» als «später zu behandelnde Probleme «vorgemerkt».⁴⁵⁸ Nicht nur Bösch wurde kritisiert, sondern auch Helen Nigg. Es wurde konstatiert, «Fräulein Nigg erfasse ihre Aufgabe inbezug auf deren Umfang auch heute nicht richtig und übermarge nur zu leicht», was auch auf Herrn Bösch zutreffe.⁴⁵⁹ Als Konsequenz wurde anfangs November nach «gewalteter Diskussion» beschlossen, «Frl. Nigg nur noch probeweise für die Dauer eines Jahres anzustellen, um zu sehen, ob sie den an sie gestellten Anforderungen in Bezug auf zuverlässige Verwaltungsarbeit gewachsen» sei.⁴⁶⁰ An der nächsten Sitzung vom 16. November 1949, Bösch und Nigg waren erneut nicht eingeladen, war wieder die «Angelegenheit Dr. Bösch» traktandiert («Gehalt, Pensionskassenbeitrag, Malaise in Bezug auf Arbeitsvolumen und Vertrauensverhältnis gegenüber der Aufsichtskommission»)⁴⁶¹. Dabei wurden unter anderem Böschs «Nebenbeschäftigungen» thematisiert und die Absicht geäußert, jene seien ab sofort «klar zu regeln».⁴⁶² Dazu wurde Böschs «Erklärung» diskutiert, die er vor der Sitzung verfassen musste, um schriftlich zu belegen, dass er «seine Arbeit trotz seinen Nebenbeschäftigungen nicht vernachlässige.»⁴⁶³ Sein Schreiben nahm die Kommission zur «Kenntnis», es wurde jedoch als «nicht klar genug» befunden.⁴⁶⁴ Bösch habe aber «wenigstens mündlich ein Klares Ja» auf die Frage gegeben, seine Arbeit aufgrund von anderweitigen Beschäftigungen, nicht zu vernachlässigen.⁴⁶⁵ Da jedoch auch erwähnt wurde, «[ü]ber die Arbeit des Schulpsychologen [seien] noch nie Klagen laut geworden; im Gegenteil: er schein[e] seine Arbeit gut zu machen», wurde entschieden, Bösch pro Jahr 520 Franken an die «Lehrerpensionskasse zuzubilligen».⁴⁶⁶ Allerdings unter den folgenden Voraussetzungen:

- a) Dr. Bösch hat sowohl dem schulpsychologischen Dienst als auch der Fürsorgestelle als verantwortlicher Chef vorzustehen; b) er hat sich zu bemühen, der Kommission gegenüber ein besseres Verhältnis in Bezug auf

⁴⁵⁷ Ebd., 2.

⁴⁵⁸ Ebd.

⁴⁵⁹ Ebd.

⁴⁶⁰ StASG A 071/01.03.1, Protokoll der Kommissionssitzung vom 2. November 1949, 17 Uhr im Regierungsgebäude St. Gallen, 1.

⁴⁶¹ StASG A 071/01.03.1, Protokoll der Kommissionssitzung vom 16. November 1949, 1700 Uhr, im Reg. Gebäude, St. G., 1.

⁴⁶² Ebd.

⁴⁶³ Ebd.

⁴⁶⁴ Ebd.

⁴⁶⁵ Ebd.

⁴⁶⁶ Ebd.

Treu und Glauben zu schaffen (Respektierung [der] Beschlüsse, vernünftige und nicht zahlenmässige Kompensation von Ueberstunden, klare Führung von Reiserapporten etc.); c) seine Nebenbeschäftigungen sind klar zu regeln: falls er den Unterricht in Ebnat weiterführt, hat er auf den freien Samstagvormittag (Studiengelegenheit) zu verzichten, die Arbeit darf durch die Nebenbeschäftigungen in keiner Weise leiden.»⁴⁶⁷

Bösch sollte mündlich über diese Vorschriften informiert werden. Weiter wurde entschieden, «ihm klar zu verstehen zu geben, dass das gegenseitige Vertrauensverhältnis endlich definitiv auf Vertrauensbasis [zu regeln] sei, wobei sich Dr. Bösch bewusst werden müsse, dass seine jetzige Stellung nicht nur als Sprungbrett betrachtet werden dürfe».⁴⁶⁸ Weiter sei die Kommission «nicht gewillt» immer wieder «das gleiche Traktandum» zu diskutieren, sonst sei «eine Vertrauenskrise mit den nötigen Konsequenzen unvermeidbar.»⁴⁶⁹ Bösch wurde an der nächsten Sitzung vom 30. November 1949 mitgeteilt, seine Arbeit sei «qualitativ nicht zu beanstanden».⁴⁷⁰ Es herrsche jedoch der Eindruck vor, «dass er seine Arbeitskraft nicht voll einsetze», zudem «nicht ergriffen [sei] von seiner Arbeit».⁴⁷¹ Er scheine sie «als Sprungbrett benutzen zu wollen, während die Kommission jemanden wünscht, der zu bleiben gedenkt».⁴⁷² Zentrale Vorwürfe waren die zu geringe «Anzahl der Begutachtungen» sowie der Umstand, dass Bösch «zu wenig initiativ auf die Ausweitung des SPD bedacht» sei und in «vielen Landschulen sei der Dienst noch gar nicht eingeführt» worden.⁴⁷³ Ausserdem zeuge die erneute «Ueberschreitung des letztjährigen Bücherkredits (um Fr. 80.--))» von der «mangelnden Verantwortung von Dr. B. gegenüber [der] Geldsituation.»⁴⁷⁴ Bösch wurde deshalb explizit aufgefordert «die Arbeit der Fürsorgestelle näher zu überwachen».⁴⁷⁵ In seiner Antwort betonte Bösch, «er sei für die Gelegenheit einer Aussprache dankbar».⁴⁷⁶ Er wies darauf hin, «seine Arbeit nicht als Sprungbrett» zu betrachten, sondern «glaube in [der] Stelle eine persönliche Aufgabe zu sehen.»⁴⁷⁷ Ein Beweis dafür sei, dass er im vergangenen Jahr zwei vorteilhafte auswärtige

⁴⁶⁷ Ebd.

⁴⁶⁸ Ebd.

⁴⁶⁹ Ebd.

⁴⁷⁰ StASG A 071/01.03.1, Protokoll der Sitzung der Aufsichtskommission des Schulpsychologischen Dienstes vom 30. November 1949, 17.30 Uhr, im Regierungsgebäude, 1.

⁴⁷¹ Ebd.

⁴⁷² Ebd.

⁴⁷³ Ebd.

⁴⁷⁴ Ebd.

⁴⁷⁵ Ebd.

⁴⁷⁶ Ebd.

⁴⁷⁷ Ebd.

Stellenangebote abgelehnt habe. Es sei ihm klar, dass die Anzahl der Begutachtungen ausgerechnet auf den einzelnen Tag ein geringes Arbeitspensum zu ergeben scheinen. Er könne indessen nur sagen, dass seine Arbeitszeit voll ausgefüllt sei, ja, dass er noch nicht einmal seine Ferien für dieses Jahr ganz bezogen habe.⁴⁷⁸ Ausserdem hätten andere, ähnliche Stellen wie die Berufsberatung in Zürich «keine grössern Begutachtungszahlen.»⁴⁷⁹

Darüber ob, und inwiefern sich das Verhältnis zwischen der Aufsichtskommission, Bösch und Nigg verbessert hat, geben die Quellen kaum Auskunft: Erstens liegen gegenwärtig nicht viele Protokolle der Sitzungen des Jahres 1950 vor und zweitens war das ganze Jahr geprägt von einer geplanten Reorganisation der Fürsorgestelle. Dazu gehörte zum einen, dass anlässlich der Sitzungen der Aufsichtskommission beschlossen wurde, es solle, «[w]o immer möglich, [...] durch den SPD die Gründung regionaler Sonderklassen angeregt» werden.⁴⁸⁰ Zum anderen wurde die Differenzierung des Schulpsychologischen Dienstes und der Fürsorgestelle für Anormale weiterentwickelt, so dass 1951 eine klare, institutionelle Trennung stattfand, und eine Pro Infirmis-Stelle eingerichtet wurde. Diese übernahm die Aufgaben der Anormalen- und Invalidenfürsorgestelle, sowie einen Teil der Taubstummenfürsorge.⁴⁸¹ Dabei wurden «alle Versorgungsfälle an Pro Infirmis» übergeben, die auch für «die Anstaltsversorgung von schwererziehbaren Kindern» zuständig war.⁴⁸² Damit drängte sich eine «Neuorganisation des Schulpsychologischen Dienstes» auf.⁴⁸³ Denn «[d]urch die Ablösung der Fürsorgestelle» fiel «für den SPD die Fürsorgearbeit, wie sie im Gründungsvertrag vorgesehen wurde, weg, dadurch selbstverständlich auch der Titel einer Fürsorgestelle für Anormale.»⁴⁸⁴ Doch nicht nur das Arbeitsgebiet musste neu definiert werden. Da die kantonale gemeinnützige Gesellschaft im Mai 1951 den Trägervertrag gekündigt hatte, musste auch eine «Neuregelung der Trägerschaft» organisiert werden.⁴⁸⁵ Dazu wurde im Juni 1951 der Verein «Arbeitsgemeinschaft des Schulpsychologischen Dienstes des Kantons St. Gallen» gegründet, der «die auf den 1. Juli

⁴⁷⁸ Ebd.

⁴⁷⁹ Ebd., 2.

⁴⁸⁰ StASG A 071/01.03.1, Schulpsychologischer Dienst und Fürsorgestelle für Anormale. Protokoll über die Sitzung der Aufsichtskommission von Samstag, den 3. Juni 1950, 14.00 Uhr, im Restaurant Brühltor, St. Gallen, 2.

⁴⁸¹ StASG A 071/01.03.1, Schulpsychologischer Dienst des Kts. St. Gallen. Protokoll über die Sitzung der Aufsichtskommission vom 11. Januar 1951, 17 Uhr, im Restaurant Schwarzer Adler, St. Gallen, 1.

⁴⁸² StASG A 071/01.03.1, Schulpsychologischer Dienst des Kts. St. Gallen. Protokoll über die Sitzung der Aufsichtskommission vom 8. Mai 1951, 17 Uhr, im Restaurant Brühltor, St. Gallen, 2.

⁴⁸³ Ebd.

⁴⁸⁴ Ebd.

⁴⁸⁵ StASG A 071/1.3.1, Schulpsychologischer Dienst des Kts. St. Gallen. Protokoll über die Gründungsversammlung der «Arbeitsgemeinschaft des Schulpsychologischen Dienstes des Kantons St. Gallen» vom 22. Juni 1951, 16.30 Uhr im Hotel Hirschen St. Gallen, 2.

aufgehobene Fürsorgestelle für jugendliche Anormale im Kanton St. Gallen» ablöste.⁴⁸⁶ Die bisherige Aufsichtskommission der Fürsorgestelle wurde gesamthaft «als Arbeitsausschuss der neuen Arbeitsgemeinschaft gewählt».⁴⁸⁷ Das Jahr 1951 brachte der Institution allerdings nicht nur Veränderungen durch die Reorganisation, sondern auch durch personelle Wechsel: Bösch kündigte die Stelle, weil er, wie bereits erwähnt, «von der Universität Saarbrücken zum Professor für Psychologie ernannt» wurde, wie es seinem Kündigungsschreiben vom 10. September 1951 zu entnehmen ist.⁴⁸⁸ 40 Jahre später schrieb Bösch, der Lehrstuhl sei eigentlich «Bärbel Inhelder angeboten worden, die aber – wie begreiflich! – eine Stelle als Mitarbeiterin Piagets vorzog» (Boesch 1991, 16). Genau wie Inhelder kehrte Bösch also nach seiner Tätigkeit in St. Gallen an eine Universität zurück und behielt den Lehrstuhl bis zu seiner Pensionierung 1982.⁴⁸⁹

6.3 Gutachten: Inhelders und Böschs Begutachtung «anormaler Kinder»

In die Untersuchung einbezogen werden einerseits 41 Gutachten,⁴⁹⁰ die im Staatsarchiv St. Gallen archiviert sind und andererseits weitere Archivalien der *Fürsorgestelle für Anormale* wie Briefe, oder Vorträge, die Inhelder und Bösch hielten: Die Analyse von Gutachten erlaubt das Gewinnen von Erkenntnissen pädagogischer Praktiken im Kontext der *Fürsorgestelle für Anormale*: Es kann aufgezeigt werden, wie die Schulpsychologin und der Schulpsychologe bei der Untersuchung der Schülerinnen und Schüler, der Diagnose sowie bei der Definition und Einleitung von Massnahmen vorgegangen sind.⁴⁹¹ Die Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler geben Aufschluss über kognitive und soziale Merkmale, die dazu führten, dass bei einem Kind eine Massnahme angeordnet wurde. Die Massnahmen können anhand der Beschreibungen analysiert und einer Systematik zugeführt

⁴⁸⁶ Ebd.

⁴⁸⁷ StASG A115/87.1, Schulpsychologischer Dienst des Kantons St. Gallen, Statuten, o. J.

⁴⁸⁸ StASG A 022/531, [Kündigungsschreiben] Dr. E. Boesch, Schulpsychologe an Dr. A. Roemer, Erziehungsdepartement St. Gallen, 31. September 1951. Weiter teilte er mit, er habe sein «Bestes [getan], um die Schulpsychologie [in St. Gallen] einzubürgern und in Schulkreisen das Verständnis für ihrer wichtige schulische und psychohygienische Aufgabe zu fördern» (ebd.).

⁴⁸⁹ Eine Ausnahme bildet die Zeit von 1955 bis 1958, in der Bösch das «International Institute for Child Study» in Bangkok leitete (Boesch 1992, 75).

⁴⁹⁰ StASG, A 115/87.1, Gutachten Bezirk Sargans. Die Gutachten, die Inhelder und Bösch erstellten, wurden unter anderem den Anstalten und Heimen geschickt. Recherchen zeigten jedoch, dass Akten entweder vernichtet oder entsorgt und in vielen Fällen der Zugang zu Archiven nicht gewährt wurde. Ausnahme ist die Institution *Oberfeld* in Marbach: Die gegenwärtige Gesamtleiterin der Schule, Astrid von Euw gewährte uneingeschränkten Zugang zum Archiv, das unter anderem zwölf Gutachten von Inhelder und neunzehn von Bösch archiviert (vgl. [Ohne Signatur], Privatarhiv Oberfeld Marbach, ehemalige Schüler). Da erste Auswertungen zeigen, dass die Gutachten sehr ähnlich sind, wie die der 41 in die Untersuchung einbezogenen, werden jene nicht weiter berücksichtigt.

⁴⁹¹ Alle Namen und Ortschaften wurden vollständig anonymisiert.

werden. Die unterschiedlichen Massnahmen wiederum zeigen, welche Konsequenzen ein – oft erzwungener – Untersuch durch eine Schulpsychologin oder einen Schulpsychologen haben konnte: Inhelders und Böschs Gutachten weisen weder vom formalen Aufbau noch von der inhaltlichen Konzeption her eine klare Systematik auf. Feste Elemente sind lediglich die Nennung des Datums, des Geschlechts, Alters und der Konfession sowie des Berufes des Vaters. Mehrheitlich beinhalten die Gutachten eine Auflistung von Problemen. Es werden Fähigkeiten oder mangelndes Wissen und Können thematisiert, es wird eingeschätzt, ob ein Kind überhaupt «bildungsfähig» sei, ab und zu wird beiläufig eine Diagnose erwähnt und schliesslich eine Massnahme angeordnet. Von Inhelder werden neun Gutachten (alle aus dem Jahr 1942), sechs zu Mädchen und drei zu Knaben und von Bösch 32 Gutachten (im Zeitraum von 1942 bis 1951), 26 zu Knaben (81%) und sechs (19%) über Mädchen in die Untersuchung einbezogen. Altersmässig liegt bei Inhelder und Bösch eine eher breite Streuung vor. Das jüngste Kind war sechs Jahre alt, der älteste Schüler fünfzehn. Beinahe die Hälfte aller Kinder, von denen Gutachten vorliegen, waren zwischen 9 und 11 Jahre alt. Inhelder untersuchte fünf katholische und 4 protestantische Kinder. Bei Bösch waren es achtzehn katholische und dreizehn protestantische Kinder. Aussagekräftig sind die Berufe der Väter. Die von Inhelder untersuchen Kinder hatten Väter, die als Arbeiter, Tagelöhner, Gerbereiarbeiter, Hausierer, Versicherungsagenten, Metzger oder Mechaniker arbeiteten. Bei Bösch waren es ein Holzarbeiter, zwei Hilfsarbeiter, vier Landwirte, zwei Maurer, zwei Fabrikarbeiter, ein Schlosser, ein Bauführer, ein Kaufmann, ein Prediger, ein Metzger, ein Gelegenheitsarbeiter, ein Schlossergehilfe, ein Chauffeur, ein Grenzwachtkorporal, ein Barrierenwärter, ein Eternitarbeiter, ein Steinbrucharbeiter, ein Schuhmacher, ein Briefträger, ein Streckenwärter, ein Tagelöhner und ein Dachdecker. Drei Väter waren gestorben. Die einzige Mutter mit einer Berufsbezeichnung war «Serviertochter». Martine Ruchats Befund, dass in Genf 98% der Kinder der Spezialklassen «proviennent des milieux populaires» wird damit in St. Gallen bestätigt, da ein einziger Knabe aus einer wohlhabenden Familie stammte (Ruchat 2003, 141). Die Gutachten belegen also, dass primär Kinder aus einem bestimmten Milieu untersucht wurden. Den Gutachten ist nicht konkret zu entnehmen, welche Untersuchungsmethoden oder psychometrischen Verfahren eingesetzt wurden.⁴⁹² Inwiefern dieser Umstand Bösch dazu veranlasste, dem Regierungsrat mitzuteilen, es sei kaum möglich, «dass jemand, der unserer Arbeit skeptisch gegenüber steht, aus den Gutachten ein genügendes Bild unserer Aufgabe und Arbeitsweise erhält», ist

⁴⁹² Es ist auch unklar, ob über jedes Kind ein Gutachten ausgestellt wurde, das untersucht wurde.

nicht in Erfahrung zu bringen.⁴⁹³ Auffällig ist weiter, dass der Intelligenzquotient keinem Gutachten zu entnehmen ist. In anderen Kantonen war dies, wie bereits erwähnt anders und der Intelligenzquotient die entscheidende Grösse, ob jemand in der «Normalklasse» verbleiben konnte. Wie in den vorangehenden Kapiteln erwähnt, war es üblich, Schülerinnen und Schüler mit einem «geringeren Intelligenzquotienten als 0.80 aus den Normalklassen auszuschliessen. Inhelder dagegen verzichtete, wie bereits mehrfach erwähnt, weitgehend auf IQ-Tests, da sie der Meinung war, es werde oft zu Unrecht «die Bedeutung der technischen Hilfsmittel überschätzt und die Notwendigkeit der allgemeinen und psychologischen und psychopathologischen Kenntnissen übersehen».⁴⁹⁴ Zwar erwähnte sie anlässlich eines Referates, sie habe zwar, durchaus im eigentlichen Sinne der Entwickler, solche «Tests wohl als ein Hilfsmittel [eingesetzt], aber nicht als ausschließliches Instrument zur Diagnostizierung von verschiedenen geistigen Anormalien» benutzt.⁴⁹⁵ Denn es genüge nicht zu wissen, «daß ein Kind unfähig» sei, «verschiedene Aufgaben zu lösen».⁴⁹⁶ Inhelder erachtete es zudem als problematisch, dass Testaufgaben «als Endresultat eine Zahl» entweder in «Intelligenzalter oder Quotient» geben.⁴⁹⁷ Das Wissen, ein Kind sei «im Verhältnis zu seinen Alterskameraden um einige Jahre im Rückstand» und habe einen «Intelligenzquotient[en] von 0.60», hätten genauso gut die «Eltern, der Lehrer, der Arzt feststellen» können.⁴⁹⁸ Viel wichtiger sei zu wissen, «welche Entwicklungsmöglichkeiten ein Geistesschwacher noch in sich» berge.⁴⁹⁹ Dies zeigt also, dass die in Kapitel zwei beschriebene Etablierung einer «Normalentwicklung» von Schulkindern der Schulpsychologin diene, zu entscheiden, ob ein Kind «normal» war. Ziel von Inhelders Untersuchungen war es also nicht, den IQ zu berechnen, sondern sie wollte «erkennen, warum [das Kind] versagt, welche geistigen Funktionen gestört sind und welcher Natur diese Störungen sind.»⁵⁰⁰ Die «Aufgabe des Psychologen [sei] es nicht nur, die äußerlich sichtbaren Leistungen zu registrieren, sondern die psychischen Funktionen, die Vorgänge zu analysieren und so von den Leistungssymptomen zu den Funktionsstörungen

⁴⁹³ StASG A22/531, [Brief Bösch] an Dr. A. Mächler, St. Gallen, 29. August 1950. Bösch teilte dies einem Regierungsrat schriftlich mit, weil er diesem Gutachten schicken sollte. Bösch schrieb weiter, er sei «sehr dankbar, wenn der Herr Regierungsrat, der so freundlich [sei, seiner] Arbeit seine Aufmerksamkeit zu schenken, [ihm] noch Gelegenheit zu einer persönlichen Besprechung» böte (ebd.).

⁴⁹⁴ StASG A 022/531, Inhelder Referat, 4. November 1940, 10.

⁴⁹⁵ Ebd.

⁴⁹⁶ Ebd.

⁴⁹⁷ Ebd.

⁴⁹⁸ Ebd. Heute würde man von einem Intelligenzquotienten von 60 sprechen.

⁴⁹⁹ Ebd.

⁵⁰⁰ Ebd.

vorzudringen.»⁵⁰¹ Letztlich gehe es darum, «über die Leistungssymptome hinaus, die psychologischen Funktionen zu untersuchen und ihre pathologischen Symptome» zu erfassen.⁵⁰² Inhelder verfolgte wie bereits vorgängig gezeigt, das Ziel, die konstruktivistischen Mechanismen der Denkprozesse zu verstehen (Inhelder 1989, 215).⁵⁰³ Dazu setzte sie primär Experimente ein, die das vorhandene Wissen der Kinder über die Erhaltung der Masse, des Gewichtes und des Volumens erfragten. Sie stellte den Kindern Fragen, wie zum Beispiel: «qu'est-ce qui se passera si je mets un morceau de sucre dans l'eau?» (Inhelder 1936, 3).⁵⁰⁴ Die Informationen dienten Inhelder dazu, den Stand der Entwicklung des kindlichen Denken zu bestimmen. Wie im dritten Kapitel geschildert, ging Inhelder von vier Entwicklungsstufen aus, die Kinder durchlaufen.

Bösch setzte anscheinend ähnliche Experimente ein wie Inhelder. In seiner Autobiographie hielt er fest, Inhelder habe ihm bei «Amtsantritt ihre gerade erschienene Dissertation» geschenkt, die ihm «ein wichtiger Begleiter wurde» (Bösch 1992, 69f.). Dementsprechend ist weder bei Inhelder noch Bösch einem Gutachten der Intelligenzquotient eines Kindes zu entnehmen, vielmehr beinhalten die Gutachten primär Beschreibungen: Inhelder geht in ihren Gutachten in der Regel auf die Schulleistung, den geistigen Entwicklungszustand, die Intelligenz, die praktische Intelligenz, die Konzentrationsfähigkeit, die intellektuellen Fähigkeiten und die Begabung ein; Bösch auf die intellektuelle Entwicklung, die geistige/schulische Begabung, die Intelligenz, den Stand der Entwicklung, die geistige Reife und die Schulleistungen. Diagnosen wurden weder bei Inhelder noch bei Bösch explizit gestellt, sondern nur beiläufig erwähnt. Inhelder diagnostizierte u. a. «erhebliche Geistesschwäche», «Debilität», «Schwachbegabung», «rückständige, geistige Entwicklung» und eine «gestörte Intelligenzfunktion». Den Kindern wurde selten nur eine Diagnose gestellt, sondern es lagen meistens mehrere Befunde vor. So stellte Inhelder beispielsweise bei der 13-jährigen Schülerin G.O. fest, ihr «Versagen im Unterricht [sei] durch eine erhebliche Geistesschwäche bedingt».⁵⁰⁵ Das Mädchen sei «schwer *debil*», «die geistige Entwicklung» sei «rückständig», «die Intelligenzfunktion [...]

⁵⁰¹ Ebd.

⁵⁰² Ebd.

⁵⁰³ Das übergeordnete Ziel war es, «das beobachtete Verhalten so eindeutig wie möglich mit den Entwicklungsstufen in Verbindung zu bringen» (Paour 2001, 20).

⁵⁰⁴ Das Gesetz der Erhaltung der Masse besagt, dass in Bezug auf alle chemischen Vorgängen die Gesamtmasse unverändert bleibt. Es sei «eines der wichtigsten Naturgesetze» und wurde vom französischen Chemiker Antoine Laurent Lavoisier 1743 – 1794) erkannt (Klemm 2019, 19).

⁵⁰⁵ StASG A176/6.2, Gutachten 2. April 1942.

in hohem Maße beschränkt».⁵⁰⁶ G.O. liege vier Jahre hinter der normalen Entwicklung zurück und habe «kaum die Stufe eines 9 jährigen erreicht».⁵⁰⁷ Böschs Diagnosen fielen ebenfalls sehr uneinheitlich aus. Am häufigsten diagnostizierte er eine «rückständige, intellektuelle Entwicklung» oder «eine geringe geistige Begabung». Weiter stellte er «Neurosen», «Nervosität», «Schwachsinn» oder «Debilität, ohne dass Schulentlassung nötig wäre», fest.⁵⁰⁸ Die eben beschriebene Terminologie ist im Kontext der Pathologisierung der Pädagogik zu sehen. Das «normale Kind», das wie im zweiten Kapitel beschrieben, aus dem «durchschnittlichen Kind» resultierte, wurde der Massstab, an dem sich die Psychologin und der Psychologe orientierten. Dieses Normalitätskonzept diente Inhelder und Bösch der Feststellung der Abweichungen. Bösch beschreibt nebst den psychischen Störungen körperliche Merkmale und Charaktereigenschaften. Auch Verhaltensweisen werden «unter die Lupe genommen». Ein Kind wurde als «freundlicher Bub, voll guten Willens» beschrieben.⁵⁰⁹ Ein anderes hatte Probleme, war aber «sozial zugänglich und dankbar für Freundlichkeit».⁵¹⁰ Ein drittes beschrieb er als «[z]ugänglich, lebhaft [und] freundlich.»⁵¹¹ Bösch verwendet damit «Schlüsselwörter» einer «moralischen Pädagogik», wozu beispielsweise «character, will, virtue, discipline, morality» gehören (Cohen 1999, 114, 229). Damit ist allerdings kein «Wechsel eines moralisch-intellektuellen Diskurses zu einem therapeutischen» konstatierbar, wie er seit «Ende des 19. Jahrhunderts» zu beobachten ist (Bühler 2015, 341). Vielmehr ist festzuhalten, dass Bösch zwar Worte einer pathologischen Sprache verwendet, moralische Konzepte und Vorstellungen über ein korrektes Verhalten jedoch im Vordergrund stehen. Bösch bezieht auch das Umfeld stark ein. Die soziale Herkunft ist für ihn zentral, da er in allen Gutachten eine ausführliche Zusammenfassung des Gesprächs mit der anwesenden Mutter vornimmt.⁵¹² Das Gespräch begann oft mit einer Beschreibung der Geburt des Kindes, danach fragte Bösch nach Schwierigkeiten vor dem Schuleintritt, nach familiären Problemen und Krankheiten, bevor er selbst dann eine Charakterbeschreibung vornahm.

⁵⁰⁶ Ebd.

⁵⁰⁷ Ebd.

⁵⁰⁸ Vgl. z.B. StASG A115/87.1, Gutachten Bezirk Sargans, 23. Oktober 1950.

⁵⁰⁹ StASG A176/6.2, Gutachten 19. Juli 1951.

⁵¹⁰ StASG A176/6.2, Gutachten 29. August 1950.

⁵¹¹ StASG A176/6.2, Gutachten 19. Juli 1951.

⁵¹² Väter wurden nicht erwähnt.

6.4 Massnahmen: «Versetzung, Repetition und Versorgung anormaler Kinder»

Inhelder und Bösch ordneten unterschiedliche Massnahmen an, die allerdings in den Gutachten nicht so bezeichnet wurden, sondern es wurde lediglich beschrieben, was zu tun sei. Inhelder ordnete primär drei Massnahmen an: Die Versetzung in eine Sprachheilschule/Taubstummenanstalt erfolgte beispielsweise bei Sprachschwierigkeiten, «leichtem Stammeln» sowie bei einer verzögerten Sprachentwicklung.⁵¹³ In intellektueller Hinsicht waren die Kinder, die davon betroffen waren in der Regel «normal» begabt.⁵¹⁴ «Schwachbegabte», die eine leicht verzögerte «geistige Entwicklung als Ganzes im Verhältnis zum Lebensalter» aufwiesen mussten gewöhnlich eine Klasse repetieren – so die zweite Massnahme.⁵¹⁵ Auch «mangelhafte Konzentrationsfähigkeit»⁵¹⁶ war ein Grund, eine Klassenrepetition anzuordnen.⁵¹⁷ Die dritte Massnahme musste Inhelder qua «Anstellungsvertrag» anordnen: «Versorgung anormaler Kinder» in eine Anstalt oder in ein Heim. Mitglieder der Aufsichtskommission wiesen, wie zu sehen war, beinahe an jeder Sitzung auf diese Aufgabe hin. Besonders Inhelder wurde für diese Tätigkeit auch immer wieder gelobt wie beispielsweise vom Präsidenten der Aufsichtskommission, der im Februar 1941 anlässlich eines Briefes an «Freunde und Gönner», der mit dem Jahresbericht verschickt wurde, darauf hinwies: «Fräulein Bärbel Inhelder hat sich in ihr Amt als Fürsorgerin sehr vorteilhaft eingearbeitet. Sie konnte im Jahre 1940 eine Reihe abnormer Kinder in entsprechende Anstalten versorgen.»⁵¹⁸ Warnte Inhelder zu Beginn ihrer Tätigkeit noch: «Wir erachten es als notwendig, Vorsicht walten zu lassen, und die Versorgung nur in dringenden Fällen zu verlangen»,⁵¹⁹ war sie bereits ein Quartal später der Meinung, «die rein schulpsychologische Arbeit [bliebe] ohne jeden praktischen Erfolg, wenn sie nicht durch eine eingehende Fürsorge unterstützt würde.»⁵²⁰ Damit ist in Bezug auf Kinder im «im schulpflichtigen Alter [die] Anstaltsversorgung» gemeint, wie Inhelder in ihrem dritten Tätigkeitsbericht zu erkennen gibt.⁵²¹ Inhelder war überzeugt, dass «die Versorgungen im

⁵¹³ StASG A176/6.2, Gutachten, 3. Juni 1942, 2.

⁵¹⁴ Ebd.

⁵¹⁵ Ebd.

⁵¹⁶ Ebd.

⁵¹⁷ Ebd.

⁵¹⁸ StASG A 022/531 [Brief Schlegel] an Freunde und Gönner, St. Gallen im Februar 1941.

⁵¹⁹ [Ohne Signatur], Tätigkeitsbericht der kantonalen Fürsorgerin für Anormale, St. Gallen vom 1. Juli 1939 bis 1. Oktober 1939, 4.

⁵²⁰ [Ohne Signatur], Tätigkeitsbericht der kantonalen Fürsorgerin für Anormale, St. Gallen vom 1. Oktober 1939 bis 1. Januar 1940, 4.

⁵²¹ [Ohne Signatur], Tätigkeitsbericht der kantonalen Fürsorgerin für Anormale, St. Gallen vom 1. Januar 1940 bis 1. Mai 1940, 4.

Dienste des Kindes, der Schule und der Gesellschaft» seien.⁵²² Um eine «Versorgung» in Gang zu setzen, schickte Inhelder die Gutachten «dem Schulrats- und meistens auch dem Bezirksschulratspräsidenten» mit der Bitte, «die Versorgung des bezeichneten Kindes einzuleiten».⁵²³ Grundsätzlich hatten die Eltern die Möglichkeit, «gegen Verfügungen des Schulrates oder der Schulgemeinde» beim Erziehungsdepartement Rekurs einzulegen.⁵²⁴ Das Departement entschied dann «nach Anhören des Bezirksarztes», was mit den Schulkindern passieren sollte.⁵²⁵ Oftmals wurden von den Behörden «Bedenken geäußert», es bestehe Gefahr, «Eltern zu beleidigen, sich eventuell politisch unbeliebt zu machen und dergleichen».⁵²⁶ Inhelder zufolge waren die Eltern teilweise aber auch froh, «entweder weil sie selbst mit ihrer Erziehungskunst am Rande» waren, sich finanzielle Entlastung erhofften, oder auch weil sie annahmen, «dass dem Kinde auf diese Weise geholfen» werde.⁵²⁷ Andere Eltern hingegen hätten sich nur «schweren Herzens entschließen» können, «ihr Kind wegzugeben».⁵²⁸ Inhelder betonte jedoch, zumindest galt dies bis im November 1940, es sei ihr «mit ganz wenigen Ausnahmen [...] eigentlich immer gelungen, die Eltern von der Notwendigkeit der Versorgung im Interesse des Kindes und der Familiengemeinschaft zu überzeugen».⁵²⁹ Notwendig waren Versorgungen, weil die gesetzlichen Grundlagen dies forderten. Den «versorgten» Schülerinnen und Schülern war gemein, dass sie oft unter «erhebliche[n] Störungen» litten, wie exemplarisch gezeigt wird: So z.B. die Schülerin A. B., die «schon je einmal die erste und zweite Klasse wiederholt» habe und nun «mit 13 Jahren die vierte Primarklasse ohne wesentlichen Lernerfolg» besuche, sodass eine «Versetzung in die Oberschule» unmöglich sei.⁵³⁰ Eine dritte Repetition sei «nach den Bestimmungen des Erziehungsgesetzes nicht gestattet».⁵³¹ Inhelder erklärte, das «Versagen im Unterricht [sei] durch eine erhebliche Geistesschwäche bedingt».⁵³² Das Mädchen sei «schwer debil», weiter sei «[d]ie geistige Entwicklung [...] rückständig, [d]ie Intelligenzfunktion [...] in hohem Maße beschränkt», sodass A. B. insgesamt vier Jahre

⁵²² StASG A 022/531, Inhelder Referat 11. November 1940, 14.

⁵²³ Ebd.

⁵²⁴ Ebd.

⁵²⁵ Ebd.

⁵²⁶ Ebd.

⁵²⁷ Ebd.

⁵²⁸ Ebd.

⁵²⁹ Ebd.

⁵³⁰ StASG A 176/6.2, Gutachten 2. April 1942.

⁵³¹ Ebd.

⁵³² Ebd.

hinter der normalen Entwicklung zurückliege und «kaum die Stufe eines 9 Jährigen erreicht» habe.⁵³³

«Aus diesen wenigen, hier nur kurz angedeuteten Beobachtungen geht hervor, dass [A. B.] nicht in eine Schule für Normalbegabte gehört. Laut Art. 25^{bis} des Erziehungsgesetzes, welches die Spezialschulung aller anormalen Kinder fordert, sollte die Schülerin entsprechend versorgt werden. Ich beantrage, das Mädchen bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit, d.h. für die Dauer von 2 Jahren in die Erziehungsanstalt für bildungsunfähige, geistesschwache Kinder in Neu St. Johann zu versetzen. [...] Auch bin ich gerne bereit, bei der Durchführung der Versorgung und der Beschaffung der finanziellen Mittel behilflich zu sein.»⁵³⁴

Das Mädchen wurde also in einer etwa 60 Kilometer entfernten Anstalt «versorgt», die 1902 in den ehemaligen Räumen des Benediktinerklosters eröffnet wurde. Ziel der Institution war es, den

«schwachsinnigen Kindern, [...] ein Heim zu bieten, ihnen Vater und Mutter zu ersetzen, ja noch mehr: ihnen zu geben, was Vater und Mutter bei aller Liebe nicht geben konnten, sie heranzubilden, auf daß sie selbst ihr Brot verdienen könnten und nicht als Ausschußware in Familien und Armenhäusern behandelt würden.» (Eigenmann 1904, 1)

Bei einem anderen Kind, das wegen «Geistesschwäche» vom Besuch der Primarschule dispensiert worden war, prüfte Inhelder auf Wunsch des Schularztes, ob das Kind «als bildungsfähig bezeichnet [...] und bei geeigneter Spezialschulung gefördert» werden könne.⁵³⁵ Inhelder stellte nach einer kurzen «Begutachtung der geistigen Fähigkeiten» eine «Imbezillität (vermutlich mit mongoloider Prägung)» fest.⁵³⁶ Das Kind sei mit «vollendeten sieben Jahren auf der Stufe eines 3–4 jährigen Kindes».⁵³⁷ Es liege «Geistesschwäche (nicht nur Verzögerung der Allgemeinentwicklung)» vor, womit eine allfällige Einweisung in eine «Normalschule» auch zu einem späteren Zeitpunkt ausgeschlossen sei.⁵³⁸ Inhelder hält fest: «Da es sich [...] um ein begrenzt bildungsfähiges, imbezilles Kind handelt, erwächst der Schulbehörde daraus die Verpflichtung, ein Erziehung- und Schulungsversuch in einer [der] Spezialanstalten: Johanneum, Neu St. Johann oder Oberfeld-Marbach zu ermöglichen.»⁵³⁹

⁵³³ Ebd., Hervorhebung im Original.

⁵³⁴ Ebd., Hervorhebung im Original.

⁵³⁵ StASG A176/6.2, Gutachten, 3. Juni 1942, 3.

⁵³⁶ Ebd.

⁵³⁷ Ebd.

⁵³⁸ Ebd.

⁵³⁹ Ebd.

Die Mutter sei mit der «Versorgung» einverstanden.⁵⁴⁰ Ein weiterer Knabe, bald 12jährig, habe «das geistige Entwicklungsniveau eines normalen Siebenjährigen noch nicht überschritten», er weise eine «auffallende Rückständigkeit seines Denkvermögens sowie der praktischen Intelligenz» auf.⁵⁴¹ Inhelder diagnostizierte eine «erhebliche Geistesschwäche», sodass eine «Versorgung» in eine «Anstalt für bildungsfähige, geistesschwache Kinder» angeordnet wurde.⁵⁴² Inhelder hat eine «Versorgung» vergleichsweise oft angeordnet: Während ihrer vierjährigen Tätigkeit in St. Gallen «versorgte» sie insgesamt 106 Kinder.⁵⁴³ Sehr ähnliche Massnahmen ordnete auch Bösch an. Es lassen sich fünf Massnahmen unterscheiden: Schüler, die «intellektuell [...] normal begabt», waren, aber unter Sprachschwierigkeiten litten, wurden in eine Sprachheilschule versetzt.⁵⁴⁴ Schülerinnen und Schüler, die eine «Entwicklungsrückstand» von 1-2 aufwiesen oder noch «sehr kleinkindlich auf die Umwelt» reagierten, «überempfindlich und sensibel, stark die Geborgenheit des Elternhauses suchend», mussten eine Klasse repetieren.⁵⁴⁵ Jenen, die schlechte Leistungen erbrachten und die «leichte Entwicklungsrückstände» aufwiesen, wurden Nachhilfestunden empfohlen.⁵⁴⁶ Bösch ordnete in vielen Fällen auch alternative, individuelle Massnahmen an, wie anhand von Fallbeispielen exemplarisch geschildert wird: Die Mutter eines Mädchens wurde von Bösch als «nervös» und «körperlich weitgehend leistungsunfähig» beschrieben.⁵⁴⁷ Sie müsse sich «zum 15. Male in längere Spitalbehandlung begeben.»⁵⁴⁸ Obwohl das Mädchen von Bösch nicht untersucht werden konnte, da die Mutter die «Zeit selbst beanspruchte», und das Mädchen «voller Opposition und Misstrauen in die Sprechstunde kam», stellte Bösch «Aggressivität, Schuldgefühle[], Neigung zu dysphorischen Verstimmungen und Affekthemmungen» fest.⁵⁴⁹ Ein «Milieuwechsel» sei dringend nötig.⁵⁵⁰ Er ordnete daher die Versetzung in eine Pflegefamilie an, um dem Kind «zu jener Ausgeglichenheit zu verhelfen, die für eine genügende innere und äußere Anpassungsfähigkeit nötig» sei.⁵⁵¹ Als sinnlos erachtete Bösch einen «Milieuwechsel»

⁵⁴⁰ Ebd. Dem Gutachten ist die handschriftliche Notiz von Inhelder beigelegt: «Nach Tel. mit Herrn Pfarrer [...] bleibt das Kind noch ein Jahr zu Hause um ev. noch zu erstarken» (StASG A176/6.2, Gutachten, 3. Juni 1942, 3).

⁵⁴¹ StASG A176/6.2 – Gutachten, 6. Juli 1943, 2.

⁵⁴² Ebd.

⁵⁴³ [Ohne Signatur], Tätigkeitsbericht der Fürsorgerin 1943, 3.

⁵⁴⁴ Vgl. z.B. StASG A 115/87.1, Gutachten 2. Oktober 1950; 4. April 1951.

⁵⁴⁵ Vgl. z.B. StASG A 115/87.1, Gutachten Bezirk Sargans, 25. Oktober 1950.

⁵⁴⁶ StASG A176/6.2, Gutachten, 2. Oktober 1950.

⁵⁴⁷ StASG A176/6.2, Gutachten, 5. Juli 1950, 2.

⁵⁴⁸ Ebd.

⁵⁴⁹ Ebd.

⁵⁵⁰ Ebd.

⁵⁵¹ Ebd.

hingegen beim Knaben H. K. Der «[i]n Bewegung sehr» langsame, «ängstlich zögernde» Knabe, «geduckt in der Haltung, misstrauisch im Blick», habe eine Neigung «zu Angstträumen [...] zu depressiver und angstvoller Verstimmung».⁵⁵² Bösch diagnostizierte eine «Angstneurose bei ausgeprägter Kontaktschwäche.»⁵⁵³ Daher hätten «erzieherische Maßnahmen im Sinne einer Milieuversetzung [...] keinen Zweck».⁵⁵⁴ Es sei, so Bösch, auf «eine ruhige, konsequente, keineswegs verzärtelnde, aber auch nicht brüskierende Art [...] zu achten».⁵⁵⁵ Der Knabe sei zu Selbständigkeit zu erziehen und solle daher zu den Pfadfindern oder in einen Turnverein geschickt werden.⁵⁵⁶ In einem anderen Fall beschied Bösch einer Pflegemutter «nicht den richtigen Ton zu finden, um einen Buben zu erziehen».⁵⁵⁷ Da der Knabe unter seiner kleinen Körpergröße leide, «Minderwertigkeitsgefühle, kompensierende Verhaltensweisen (aufschneiden!)» und «neurotische Züge» zeige, wäre eigentlich «ein Erzieherwechsel vonnöten», der 15-jährige Knabe sei jedoch zu alt für eine Versetzung in eine Spezialanstalt.⁵⁵⁸ Bösch ordnete daher an, der Junge solle «jeden Monat in die Sprechstunde» kommen, damit «er einerseits eine gewisse Kontrolle spürt und andererseits auch von aussenstehender Seite ein wenig beeinflusst werden kann».⁵⁵⁹ Besonders häufig ordnete Bösch eine «Versorgung» an, obwohl er sich, wie im fünften Kapitel bereits gezeigt, nicht nur in Zeitschriftenbeiträgen kritisch dazu äusserte, sondern insbesondere auch an Sitzungen der Aufsichtskommission oder in seinen verfassten Jahresberichten: In seinem Jahresbericht von 1946 verdeutlicht er die Problematik und schildert das Beispiel dreier Schwestern, die er als «leicht schwachsinnig, schüchterne [...] Kinder von durchaus normalem Aussehen» beschrieb.⁵⁶⁰ Diese stammten «aus einer, wenn auch durchwegs unterbegabten, so doch unbescholtenen Familie».⁵⁶¹ Bösch wies darauf hin:

«In der Stadt spezialklassenfähig, müssen diese Schwestern laut Gesetz auf dem Lande, wo Sonderklassen fehlen, in eine Anstalt eingewiesen werden. Kann man es verantworten, dieser unbescholtenen Familie drei Kinder auf einmal wegzunehmen? Wären nicht vielleicht Wege zu finden, sie auch in der Dorfschule

⁵⁵² StASG A176/6.2, Gutachten, 13. Februar 1951.

⁵⁵³ Ebd.

⁵⁵⁴ Ebd.

⁵⁵⁵ Ebd.

⁵⁵⁶ Ebd.

⁵⁵⁷ StASG A176/6.2, Gutachten, 11. Juni 1950.

⁵⁵⁸ Ebd. Der Schuleintritt erfolgte mit sieben Jahren, der Austritt erfolgte nach acht Schuljahren.

⁵⁵⁹ Ebd.

⁵⁶⁰ StASG A 022/531, Dr. E. Boesch, Jahresbericht 1946, Januar 1947, 2.

⁵⁶¹ Ebd.

genügend zu unterrichten, ohne diese sonderlich zu belasten?»⁵⁶²

Bösch nennt weiter Beispiele und kommt zu seinem Fazit:

«Die Versorgung ist [...] jenes Problem, das uns unsere Verantwortung oft auf recht unangenehme Weise spüren macht, und wir können nicht davon ablassen, ständig erneut eine menschlichere elastischere Praxis zu verlangen, selbst wenn sie auf Kosten eines Schulgesetzes geschehen sollte [...] Leider sind auch heute noch manche der uns zur Verfügung stehenden Anstalten so, dass wir oft mehr zu Misstrauen anstatt Vertrauen hingeleitet werden.»⁵⁶³

Die Aufsichtskommission der Fürsorgestelle ordnete eine Sitzung an, um den Jahresbericht zu besprechen. Sie fanden diesen zwar «interessant», aber verwiesen erneut auf Differenzen zwischen Böschs Bericht «und dem Text des Erziehungsgesetzes und des Vertrags» von Bösch.⁵⁶⁴ Die Fronten blieben verhärtet, was Bösch nicht daran hinderte, seine Forderungen zu wiederholen: Im Dezember 1947 beispielsweise wiederholte Bösch seine Einschätzung und forderte:

«Die Anstaltsversorgung ist eine leicht zu entscheidende, nicht aber in allen Fällen leicht zu verantwortende Massnahme. Es soll deshalb in jedem einzelnen Fall das Für und Wider einer Anstaltsversorgung erwogen werden. Schulische Kriterien haben dabei im Notfall vor allgemein menschlichen zurückzutreten.»⁵⁶⁵

Die Kommission gab zwar zu verstehen, dass «selbstverständlich» eine «Versorgung des Kindes wohlervogen» werden müsse.⁵⁶⁶ Es seien aber «in erster Linie die Interessen des Kindes selbst und der Schule zu berücksichtigen, erst in zweiter Linie die Interessen der Familie.»⁵⁶⁷ Eine Versorgung sei gemäss «Art.25^{bis} des Erziehungsgesetzes» anzuordnen, «selbst wenn die Eltern und Behörden Schwierigkeiten machen. [...] Vorurteile der Eltern gegen die Versorgung können wohl durch geeignete Aufklärung oft überwunden werden.»⁵⁶⁸ Immerhin gaben die Mitglieder der Aufsichtskommission zum ersten Mal zu, es seien «Spezialklassen auf dem Land» zu schaffen, um «schwachbegabte Kinder, die in gutem

⁵⁶² Ebd.

⁵⁶³ Ebd., 3.

⁵⁶⁴ StASG A 071/01.03.1, St. Gallische Fürsorgestelle für Anormale. Protokoll der Sitzung vom Donnerstag, den 6. Februar 1947, nachmittags 5 Uhr, im Hotel Schiff, St. Gallen, 1.

⁵⁶⁵ StASG A 071/01.03.1, Aufsichtskommission der Fürsorgestelle für Anormale. Protokoll der Sitzung vom Freitag, den 12. Dezember 1947 nachmittags 5 Uhr im Restaurant Brühltor, St. Gallen, 4.

⁵⁶⁶ Ebd.

⁵⁶⁷ Ebd.

⁵⁶⁸ Ebd.

Milieu leben, dem Elternhaus nicht» zu entziehen.⁵⁶⁹ Passiert ist allerdings nicht viel, so dass sich Bösch ein Jahr später erneut dahin gehend äusserte, es sei eine «Ungerechtigkeit» ein Kind «für mehrere Jahre geordneten Familie» zu entreissen.⁵⁷⁰ «Der Staat habe deshalb die Pflicht, in vermehrtem Masse die Bildung von Spezialklassen zu fördern.»⁵⁷¹ Die Kommission ging diesmal nicht auf die Forderung ein, vielmehr wurde der «Standpunkt [vertreten], dass eine gründlichere Lösung dieses ganzen Problems nur sukzessive möglich sei.»⁵⁷² Allerdings blieben «[d]ie Schulungsmöglichkeiten für schwachbegabte Kinder» weiterhin prekär und auch im Sommer 1949 fehlten nach wie vor Spezialklassen. Bösch, der davon ausging, es gäbe «2000 Spezialschüler», aber nur rund 300 Plätze in Spezialschulen und Anstalten, war der Meinung, dass die vom «Gesetz vorgeschriebene Spezialschulung» nicht umgesetzt werden könne.⁵⁷³ Die Lösung sei, einerseits Kinder auch innerhalb der Normalschule genügend zu fördern, andererseits forderte Bösch erneut die Gründung von Spezialklassen. Da dies während Böschs Amtszeit in St. Gallen nicht umgesetzt wurde, und er sowohl gesetzlich als auch qua Anstellungsvertrag dazu verpflichtet war, setzte Bösch den Auftrag um. In der Folge wird abschliessend diese fünfte Massnahme Böschs, Kinder zu versorgen, an exemplarischen Fallbeispielen erläutert: Primär versorgte er, mit einer Ausnahme, zumindest ist dies in Bezug auf die Stichprobe der 41 Gutachten der Fall, Kinder, deren familiäre Situation als prekär zu bezeichnen ist und oft von grosser Armut geprägt war. Der einzige Schüler, der aus einer sehr wohlhabenden Familie stammte, erbrachte trotz erhaltener Nachhilfestunden in beinahe allen Fächern «ungenügende Leistungen.»⁵⁷⁴ Der scheue Junge sei «empfindsam und in seinem Erleben stark depressiv getönt».⁵⁷⁵ Er sei «konstitutionell etwas empfindlich und sensibel, intellektuell etwas überforciert und erzieherisch dadurch etwas zu kurz gekommen».⁵⁷⁶ Dies sei insofern nicht erstaunlich, «als in der Atmosphäre des Geschäftshauses seiner Eigenart zu wenig Rechnung getragen werden konnte».⁵⁷⁷ Bösch schlug daher vor, er solle das Landerziehungsheim Kefikon besuchen.⁵⁷⁸ Nicht zufällig wurde das einzige Kind aus einer wohlhabenden Familie in ein

⁵⁶⁹ Ebd.

⁵⁷⁰ StASG A 071/01.03.1, Protokoll über die Kommissionssitzung vom 25. November 1948, 16 Uhr im Lesezimmer des Regierungsgebäudes, 1.

⁵⁷¹ Ebd.

⁵⁷² Ebd.

⁵⁷³ StASG A71/1.3.1, Protokoll der Kommissionssitzung vom 12. Juli 1949, 15.00 Uhr in der Anstalt Johanneum, Neu-St. Johann, 1

⁵⁷⁴ StASG A176/6.2, Gutachten, 25. Oktober 1950.

⁵⁷⁵ Ebd.

⁵⁷⁶ Ebd.

⁵⁷⁷ Ebd.

⁵⁷⁸ Ebd.

Landerziehungsheim geschickt. «Schulgründungen der Reformpädagogik waren private Unternehmungen, die finanziert werden mussten», wie Jürgen Oelkers konstatierte, und sie standen «nur einer winzigen sozialen Schicht überhaupt offen» (Oelkers 2011, 9). Das Schulgeld war «unvorstellbar» hoch, weil «gerade wegen ihres ambitionierten Konzepts hohe Kosten» entstanden, «die komplett auf die Kunden abgewälzt wurden» (ebd.). Allen anderen Kindern, die «versorgt» wurden, waren schwierige Familienverhältnisse wie Armut oder körperliche Misshandlungen gemeinsam, wie abschliessend gezeigt wird: Unter Misshandlung litt beispielsweise der Schüler F. R. «Die häuslichen Verhältnisse [waren] moralisch und erzieherisch wie auch materiell schlecht.»⁵⁷⁹ Der Knabe beklagte sich, er bekomme zu wenig zu essen und werde «viel und grausam geschlagen».⁵⁸⁰ Bösch stufte den Knaben als «schwachbegabt» ein und beschied dem 12-Jährigen «ein Entwicklungsniveau von etwas mehr als 8 Jahren».⁵⁸¹ Bösch beurteilte ihn als «affektiv unausgeglichen» und «von impulsiv unbeherrschter und zwiespältiger Affektlage».⁵⁸² Er mache, so schrieb Bösch, «deutlich den Eindruck eines verwaorlosten Kindes und beginnt auch zu weinen, kaum dass man ihn über seine Familienverhältnisse befragt».⁵⁸³ Aufgrund seiner geistigen Unterentwicklung, der Misshandlungen in der Familie sowie einer durch «Verwaorlung entstandene[r] Schwererziehbarkeit» sei «eine Anstaltseinweisung durchaus am Platze».⁵⁸⁴ Bösch beantragte, daher, F.R. «ins St. Iddaheim in Lütisburg einzuweisen».⁵⁸⁵ Geschlagen wurde auch D. K. Der Vater, «ein Trinker», der sich «oft in Wirtschaften» aufhielte, sei «sehr grob mit den Kindern» und «mit der Frau brutal».⁵⁸⁶ Die Schülerin, «kleingewachsen», habe «noch nicht die Reife ihres Alters (11 Jahre) erreicht».⁵⁸⁷ Die «Verständnisfähigkeit und ihr Ueberlegungsvermögen» würden etwa «dem Alter von 9 Jahren» entsprechen, die «schulische Leistungsfähigkeit [sei] noch tiefer».⁵⁸⁸ Bösch beobachtete zudem, dass sie «kein Leistungsinteresse» besässe, «uninteressiert» sei und es fehle ihr «ein genügender Wille, sich einzusetzen, wobei sie sich dann gerne in einen leichten, trotzigen Negativismus zurückzieht.»⁵⁸⁹ Sie sei «sicher nicht normalschulfähig».⁵⁹⁰ Da «die ungünstigen häuslichen

⁵⁷⁹ StASG A 176/6.2, Gutachten, 9. Februar 1950.

⁵⁸⁰ Ebd.

⁵⁸¹ Ebd.

⁵⁸² Ebd.

⁵⁸³ Ebd.

⁵⁸⁴ Ebd.

⁵⁸⁵ Ebd.

⁵⁸⁶ StASG A176/6.2, Gutachten, 29. August 1950.

⁵⁸⁷ Ebd.

⁵⁸⁸ Ebd.

⁵⁸⁹ Ebd.

⁵⁹⁰ Ebd.

Verhältnisse» in absehbarer Zeit «auch sichtbare charakterliche Schädigungen hervorrufen» würden, beantragte Bösch «das Mädchen der Anstalt Oberfeld-Marbach anzuvertrauen».⁵⁹¹ Unter körperlicher Gewalt litt auch K. P., der bei seiner Grossmutter lebte, die ihm «nicht mehr gewachsen war», und einem Onkel, «der ihn brutal behandelte».⁵⁹² Bösch beurteilte ihn als «sozial ansprechbares Kind, in seinen Reaktionen primitiv, geistig sicher wenig begabt, [...] im Gefühlsleben unausgeglichen, unsicher, im Triebleben unbeherrscht.»⁵⁹³ Der Knabe gehöre «in ein gutes, ausgeglichenes Erziehungsmilieu».⁵⁹⁴ Es sei eine «Versetzung ins St. Iddaheim in Lütisburg zu empfehlen».⁵⁹⁵ Auch Krankheiten und Entwicklungsrückstände führten zu Versorgungen: So beispielsweise im Fall von A. W., die bei den Grosseltern lebte. Bösch war der Meinung, das Kind sei ein «nervöses Kind von triebhafter, wahrscheinlich psychopathischer Art».⁵⁹⁶ Da Bösch der Ansicht war, das Kind werde der «Normalschule» nicht folgen können, beantragte er, «das Mädchen von der 1. Klasse zurückzustellen und es im Frühjahr dem Johanneum zur Sonderschulung zuzuweisen.»⁵⁹⁷ Falls die Eltern damit nicht einverstanden seien müsse «das Kinde der Mutter zum Schulbesuch im Kanton Glarus zurückgegeben werden.»⁵⁹⁸ Unter einer «rückständigen Entwicklung» litt auch der 12-jährige Schüler A. K. Ende 1946 veranlasste Bösch dessen «Versorgung» ins Johanneum in Neu St. Johann.⁵⁹⁹ Drei Jahre später wurde der Knabe, ohne Böschs Wissen, «wieder in die Normalschule verbracht».⁶⁰⁰ Der Lehrer der Normalklasse empfand den Knaben «als schwere Belastung», da er den «Stoff nur ungenügend verstehe» und daher gelangweilt sei.⁶⁰¹ Bösch untersuchte daher den Jungen Ende August 1950 erneut. Der Aufenthalt im Johanneum sei zwar ein «Gewinn» gewesen, er sei jedoch nach wie vor als «schwachsinniges Kind» zu bezeichnen, «das weder in der Normalschule dem Unterricht folgen vermag, noch auch für den Rest der Klasse tragbar» sei.⁶⁰² Bösch wollte daher den Schüler ein zweites Mal «versorgen».⁶⁰³ Doch «weiger[ten] sich die Eltern», den Knaben «wieder fortzugeben», da er «unter dem Fernsein stark gelitten habe» und den Eltern

⁵⁹¹ Ebd.

⁵⁹² StASG A176/6.2, Gutachten, 29. Januar 1951.

⁵⁹³ Ebd.

⁵⁹⁴ Ebd.

⁵⁹⁵ Ebd.

⁵⁹⁶ StASG A176/6.2, Gutachten, 3. Juni 1950.

⁵⁹⁷ Ebd.

⁵⁹⁸ Ebd.

⁵⁹⁹ StASG A176/6.2, Gutachten, 31. August 1950.

⁶⁰⁰ Ebd.

⁶⁰¹ Ebd.

⁶⁰² Ebd.

⁶⁰³ Ebd.

mitteilte: ⁶⁰⁴ «[I]hr gebt mich fort, weil ihr mich nicht gern habt.»⁶⁰⁵ Bösch liess sich davon jedoch nicht beirren: «[D]em Schulgesetz entsprechend» könne «die Sonderschulung bis zum Ende der Schulpflicht nicht umgangen werden».⁶⁰⁶ Da es in der Nähe des Wohnortes des Schülers keine Spezialklassen gab, sodass der Schüler bei den Eltern hätte bleiben können, war die Lösung von Bösch folgende: Entweder komme ein Anstaltswechsel in Frage oder der Schüler bleibe zuhause, aber dann müssten «sich die Eltern darüber ausweisen, dass er genügenden Privatunterricht durch einen Lehrer erhält, andernfalls müsste die Vormundschaftsbehörde eine Sonderschulung erzwingen».⁶⁰⁷

Erst 1951 endet die Praxis der Versorgung durch den Schulpsychologischen Dienst, da wie bereits erwähnt «alle Versorgungsfälle an Pro Infirmis» gingen, die auch «die Anstaltsversorgung» übernahm. Inwiefern Inhelder und Bösch sich im Verlaufe ihrer universitären Karriere in Bezug auf diese Praxis positionierten, ist nicht bekannt.⁶⁰⁸ Auffällig ist aber, dass sich beide anlässlich einer Autobiographie über viele Dinge äusserten, aber kaum über die Tätigkeit in St. Gallen und gar nicht über ihre Hauptaufgabe:

In Inhelders 1989 publizierten Autobiographie, die insgesamt nur 33 Seiten umfasst, steht über ihre Zeit in St. Gallen beinahe nichts. Die Zeit, in der sie die *Fürsorgestelle für Anormale* leitete, nimmt nur eine Dreiviertelseite ein. Inhelder schreibt, es sei das Ziel gewesen, «to find, throughout the canton, even in the isolated villages, those children, who where in need of special education.» (Inhelder 1989, 218). Inhelder erwähnt, die Fürsorgestelle habe rasch Form angenommen und sei bekannt geworden. Letzteres schrieb sie dem Umstand zu, dass sie selbst «young and strong» gewesen sei und sich für Kinder und menschliche Beziehungen ganz allgemein interessiert habe (ebd.). Die Arbeitsbereiche seien «social and administrative, as well as psychological» gewesen und sie habe «with parents, with teachers, with local authorities, and with private persons who made it financially possible for children to go to institutions far from home» gesprochen (Inhelder 1989, 218). Warum sie zum kritischen Fazit gelangt, sie sei ohne Zweifel gar nicht «really ready» für «such responsibilities» gewesen, wird nicht weiter ausgeführt (ebd.). Auch Bösch schreibt wenig über seine Tätigkeit als Schulpsychologe in St. Gallen. Er subsumiert seine Tätigkeit in St. Gallen unter «Studium und erste Erfahrungen» (Boesch 1992, 68–72). Er erwähnte, er sei mit

⁶⁰⁴ Ebd.

⁶⁰⁵ Ebd.

⁶⁰⁶ Ebd.

⁶⁰⁷ Ebd.

⁶⁰⁸ Anastasia Tryphon erwähnte 1998, Inhelder habe niemals Einzelheiten über ihre Tätigkeit bei der Fürsorgestelle berichtet und es sei über diese Zeit wenig bekannt (Tryphon 1998, 190).

«dem Testköfferchen auf Reisen» gewesen, um in «einem leeren Klassenzimmer oder einem Konferenzraum [...] die Untersuchungen und Gespräche durchzuführen, zuweilen war es nötig, die Eltern zuhause aufzusuchen, was mich, in den Berggegenden des Toggenburg oder des Rheintals, Konfrontation mit manchem bedrohlichen Appenzellerhund brachte.» (Ebd., 71f)

Zu welchem Zweck er die Kinder untersuchte, erwähnt er nicht. Er gab nur zu verstehen, er habe gelernt, «was einem in dieser Deutlichkeit keine Universität vermittelt: die relative Bedeutung von Testverfahren und -ergebnissen» (ebd., 72). Wenn man diese auffällige Auslassung Inhelders und Bösch psychologisch interpretieren wollte, könnte man annehmen, dass Inhelder und Bösch ihre Pflicht als Schulpsychologin und Schulpsychologe, nämlich «anormale» Schülerinnen und Schüler zu versorgen, ebenfalls «versorgt», d.h. verdrängt haben mussten.

7 Schluss

Die vorliegende Arbeit gibt einen historischen Überblick über die Entstehung und Entwicklung schulpsychologischer Dienste in der Schweiz. Diese steht in einem engen Zusammenhang mit der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eingeführten Schulpflicht. Was als fortschrittliches Momentum galt, brachte auch neue Herausforderungen mit sich. Viele Schülerinnen und Schüler konnten dem Unterricht nicht folgen – sie litten unter Krankheiten oder Vernachlässigung – so dass Hilfemassnahmen nötig wurden. Diese bestanden u. a. auch darin, dass Schulkinder von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen untersucht wurden. Kinder einer Prüfung zu unterziehen war allerdings kein neues Phänomen. Im Kontext von internationalen, wissenschaftlichen Auseinandersetzungen wurden Kinder seit dem 18. Jahrhundert beobachtet und mithilfe statistischer Verfahren vermessen und getestet. Daraus resultierte ein Wissen über «normale» Entwicklung und deren Abweichungen. Fortan wurde der binäre Code «normal» vs. «anormal» zum entscheidenden Kriterium, ob Kinder zusätzlichen Förderbedarf aufwiesen. Vor hundert Jahren bestand die Förderung zumeist darin, Kinder in Spezial- und Förderklassen zu unterrichten, um sie an einer speziellen Förderung teilhaben zu lassen. Schülerinnen und Schüler, die schlechte Leistungen erbrachten, eine unterdurchschnittliche Intelligenz aufwiesen und als «anormal» klassifiziert wurden, waren die Zielgruppe dieser speziellen Klassen. Die Entscheidung, welche Schülerinnen und Schüler diesen Auswahlkriterien entsprachen, wurde dabei immer häufiger neu gegründeten Institutionen –

wie den schulpsychologischen Diensten – zugewiesen. In den USA, England und Deutschland entstanden auch aus diesem Grund zu Beginn des 20. Jahrhunderts entsprechende Institutionen. In der Schweiz erfolgte die Entstehung und Entwicklung entsprechender Dienste ab den 1920er Jahren, zahlreiche Gründungen folgten bis zu den 1940er Jahren, was in einem internationalen Kontext als eher früh einzuordnen ist. Die Dienste konnten sich sehr rasch im Bildungssystem etablieren, was an der stetig steigenden Anzahl von Konsultationen abzulesen, aber auch an einer kontinuierlichen personellen Expansion wie in St. Gallen, festzustellen ist. Erstaunlich ist, dass sich die Dienste zwar durch die eingangs erwähnte Aufgabe im Bildungssystem unersetzlich machten. Dennoch wurde ihnen in pädagogischen Lexika und Handbüchern kaum Aufmerksamkeit zuteil. Zudem wurde die Entstehung der Dienste, zumindest in der Schweiz, bis anhin kaum erforscht. Die vorliegende Arbeit hat diese Lücke nun teilweise gefüllt.

Die Studie hat exemplarisch aufgezeigt, wie einschlägige Akteurinnen / Akteure qua «neuer» Institutionen ins Bildungssystem gelangten und dort verblieben. Weiter wurde anhand der Psychologie / Kinderpsychologie beispielhaft dargestellt, wie Wissen generiert und weltweit zirkulierend in der Praxis eingesetzt wurde. Ebenso wurde ersichtlich, dass Institutionen in der deutschsprachigen Schweiz die im Bildungssystem zentrale Aufgabe übernahmen, Kinder – anhand der Bestimmung ihrer Intelligenz – Spezial- und Sonderklassen zuzuweisen, so beispielsweise in Basel.

Die Geschichte der Gründung und Etablierung der *Fürsorgestelle für Anormale* in St. Gallen hat schliesslich Folgendes aufgezeigt: Erstens, wie schwierig es war, bis sich eine Institution etablieren und behaupten konnte, gerade auch mit Blick auf die Finanzierung. Dabei musste, wie in der Schweiz oft üblich, auch der Weg privater Finanzierung über Spenden eingeschlagen werden. Zweitens zeigt sich aber auch, wie anspruchsvoll das breite Aufgabengebiet war, und zu welch divergierenden Auslegungen des Auftrags die Aufsichtskommission einerseits und der Psychologe / die Psychologin andererseits kamen. Es lässt sich deshalb konstatieren, dass das, was auf den ersten Blick als Erfolgsgeschichte von Institutionen erscheint, in der Praxis komplex und herausfordernd war. Drittens zeigt das Beispiel St. Gallen, dass schulpsychologische Tätigkeit keine reine Männerdomäne war. Mit der jungen Psychologin Bärbel Inhelder wurde eine Frau mit der Aufgabe betraut. Auswertungen zeigen, dass alle Auftraggeber mit Inhelders Arbeit sehr zufrieden waren. Ausserdem ist nachträglich zu würdigen, dass Inhelder eine innovative Diagnostik einsetzte. Viertens lässt sich die Ambivalenz staatlicher Hilfemassnahmen zeigen: In St. Gallen wurden nicht nur Massnahmen wie Nachhilfe, Klassenrepetition und individuelle

Vorschläge, wie etwa ein Beitritt zu den Pfadfindern, angeordnet, sondern es wurde für ungefähr die Hälfte aller Kinder, von denen Gutachten zur Untersuchung vorliegen, «Versorgungen» in Heime und Anstalten beschlossen. *Die Fürsorgestelle* von St. Gallen «spezialisierte» sich damit anfänglich auf einen Bereich, der heute nicht mehr mit schulpsychologischen Diensten verbunden wird. Insbesondere Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Schichten waren davon betroffen. Das «anormale» Kind, das aus der «Normalklasse» entfernt wurde, war häufig ein Knabe aus ärmlichen, schwierigen Familienverhältnissen. Da Spezialklassen vorwiegend in der Stadt existierten, wurden insbesondere Landschulkinder in Anstalten und Heime «versorgt». Damit manifestiert sich eine, in vielerlei Hinsicht sich zeigende, Ambivalenz des Sozialstaates: Hilfe und Unterstützung kann zuweilen für einzelne Menschen einen strafenden Aspekt haben. Einzelne Kinder hatten sodann auch den Eindruck, dass ihre Sonderschulung in einer Anstalt erfolgte, weil sie nicht geliebt wurden. Die administrative Versorgung in der Schweiz wird zwar seit einigen Jahren intensiv erforscht, bislang wenig beachtet wurde allerdings, inwiefern auch Institutionen wie Erziehungsberatungsstellen oder Schulpsychologische Dienste an dieser Praxis teilhatten. Die Aufarbeitung der Geschichte der *Fürsorgestelle St. Gallen* leistet dazu einen Beitrag.

Interessant wäre es nun, die Praxis der Anstaltsversorgung im Hinblick auf andere Kantone zu untersuchen, in denen es ebenfalls nur wenige Spezialklassen gab, um deren Mitverantwortung fürsorgerischer Zwangsmassnahmen zu prüfen. Auch in Bezug auf die Entstehung schulnaher Dienste in der Schweiz wäre eine Forschungsarbeit mit Blick auf andere Kantone auszuweiten. Dafür würde sich z.B. der Kanton Luzern eignen, der den Aspekt der Konfession stärker in die Diskussion einbringen könnte. So versuchten offenbar einzelne Akteurinnen und Akteure kantonale geführte Einrichtungen zu verhindern, da in ihren Augen dadurch die Anliegen der katholischen Kirche zu verwässern drohten. Hier könnte sich ein Vergleich der Institutionenbildung in den vier Landesteilen anschliessen. Auch wäre die internationale Entwicklung weiter zu verfolgen und beispielsweise in Bezug auf Länder wie Frankreich auszuweiten. Abschliessend und mit Verve sei das wissenschaftliche Werk Inhelders als weiteres Forschungsprojekt empfohlen. Ein solches könnte beispielsweise einen Beitrag zum psychopathologischen Wissen über Kinder in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts leisten.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Privatbesitz Anastasia Tryphon, [ohne Signatur]: Inhelder, Bärbel: Tätigkeitsbericht der kantonalen Fürsorgerin für Anormale, St. Gallen vom 1. Juli bis 1. Oktober 1939.

Privatbesitz Anastasia Tryphon, [ohne Signatur]: Inhelder, Bärbel: Tätigkeitsbericht der kantonalen Fürsorgerin für Anormale, St. Gallen vom 1. Oktober 1939 bis 1. Januar 1940.

Privatbesitz Anastasia Tryphon, [ohne Signatur]: Inhelder, Bärbel: Tätigkeitsbericht der Fürsorgerin, Februar 1943.

Privatarchiv Oberfeld Marbach [ohne Signatur]: ehemalige Schüler.

Staatsarchiv Basel-Stadt (StABS)

StABS, älteres Hauptarchiv, Erziehungs-Akten, B 100, Erziehungsberatungsstelle des Schulpsychologen 1929–1940.

Stadtarchiv Bern (SAB)

SAB, E5 Erziehung, Kirche, Kultur – D.7. Erziehungsberatung.

Staatsarchiv Luzern (StaLU)

StaLU, PA 621/6, Erziehungsberatungsstelle, Korrespondenz.

Staatsarchiv St. Gallen (StASG)

StASG, A 71/1.3.1, Aufsichtskommission der Fürsorgestelle für Anormale (1939–1966).

StASG, A 020/773 Erziehungsrat Protokolle.

StASG, A 115/87.1, Gutachten Bezirk Sargans. Staatsarchiv St. Gallen.

StASG KA R.130 B 1 ER.1927-069

StASG, A 176/6.2, Schulische Dienste, Zweckverbände: Schulpsychologie: Gutachten.

StASG, A 22/531, Schulpsychologischer Dienst.

Gedruckte Quellen

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

Anonym (1862): Statuten des Schweizerischen Lehrervereins. In: Schweizerische Lehrerzeitung 7/1. S. 1f.

Anonym (1896): Abonnements-Einladung. In: Schweizerische Lehrerinnenzeitung, 1/1. S. 1–2.

Anonym (1916): Mitteilungen und Nachrichten. In: Schweizer Lehrerinnenzeitung, 20/6. S. 145.

Anonym (1918): Schulnachrichten. St. Gallen. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 63/30. S. 247.

Anonym (1921a): Hamburger Lehrgang über pädagogische Psychologie für auswärtige Lehrpersonen aller Schulgattungen. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 22. S. 269.

Anonym (1921b): Basler Schulsynode. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 66/1. S. 4f.

Anonym (1921c): Basler Schulsynode. II (Schluss). In: Schweizerische Lehrerzeitung, 66/2. S. 12f.

Anonym (1921d): Schulnachrichten. Bern. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 66/8. S. 67.

Anonym (1923): Schulnachrichten. Baselland. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 68/30. S. 266.

Anonym (1925): Mitteilungen und Nachrichten. In: Schweizer Lehrerinnenzeitung, 29/11,12. S. 240.

Anonym (1928a): II. Sommerkurs für Psychologie in Luzern. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 75/25. S. 135.

Anonym (1928b): Rubrik: Internationale Umschau. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, 1/3. S. 70.

Anonym (1929a): Vorbemerkung des Herausgebers. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, 1/10. S. 227.

Anonym (1929b): Konferenzchronik. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 74/45. S. 228.

Anonym (1929c): Konferenzchronik. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 74/48. S. 240.

Anonym (1929d): Schul- und Vereinsnachrichten. Basel. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 74/49. S. 444.

Anonym (1931): Anmerkung der Redaktion. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, IV/8. S. 184.

Anonym (1931): Versammlungen. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 76/24. S. 164.

Anonym (1933): Inserate. Jahresversammlung der schweizerischen Gesellschaft für Gesundheitspflege. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 78/23. S. 357.

Anonym (1934): Versammlungen. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 79/45. S. 2.

Anonym (1936a): Basler Schulausstellung. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 81/44. S. 800.

Anonym (1936b): Zusammenfassung der Jahresberichte. In: Schweizerische Lehrerinnenzeitung, 40/13. S. 221.

Anonym (1938): Statistik über das öffentliche Schulwesen für das Schuljahr 1937/38. In: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen, 24. S. 233–264.

Anonym (1939a): Kantonale Schulnachrichten. St. Gallen. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 84/20. S. 370f.

- Anonym (1939b): Rubrik: Schweizerische Umschau. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XII/4. S. 81.
- Anonym (1939c): Kantonale Fürsorgestelle für Anormale. In: Amtliches Schulblatt des Kantons St. Gallen, XXII/5, S. 346f.
- Anonym (1939d): Kantonale Fürsorgestelle für Anormale. In: Amtliches Schulblatt des Kantons St. Gallen, XXII/6, S. 378.
- Anonym (1943): Rubrik: Schweizerische Umschau. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XV/12. S. 284.
- Anonym (1948a): Schulpsychologischer Dienst. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 93/1. S. 1.
- Anonym (1948b): Beobachtungsklassen. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 93/19. S. 363f.
- Anonym (1948c): Vorbemerkung der Redaktion. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXI/1. S. 6–8.
- Anonym (1951a): Stelleninserat. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 96/39. S. 836.
- Anonym (1951b): Redaktionelle Vorbemerkung. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXIV/7. S. 97.
- Anonym (1955): Statistik über das öffentliche Schulwesen für das Schuljahr 1953/54. In: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen, 40. S. 161–167.
- Auer, Konrad (1896): Wie wird für die körperlich und geistig zurückgebliebenen, insbesondere für die schwachsinnigen Kinder unseres Vaterlandes in ausreichendem Masse gesorgt? In: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, 6/4. S. 137–172.
- Bauer, Ernst (1967): *Ein schulpsychologischer Dienst: ein Rückblick auf 25 Jahre im Dienste der St. Galler Jugend*. St. Gallen: Schulpsychologischer Dienst des Kantons St. Gallen.
- Baur, Adolf (1915): Schularzt. In: Ernst M. Roloff (Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 653–662.
- Bergmann, B(ernhard) (1932): Elternsprechstunde u. Erziehungsberatungsstellen. In: S. 591 Josef Spieler (Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Biäsch, Hans (1939): Testreihen zur Prüfung von Schweizerkindern vom 3.–15. Altersjahr. Frauenfeld, Leipzig: Huber & Co.
- Biäsch, Hans (1979): Hans Biäsch. In: Ludwig J. Pongratz, Helmut E. Lück, Ernst G. Wehner (Hrsg.): *Psychologie in Selbstdarstellungen*. Lengerich: Pabst Science Publishers. S. 9–48.
- Binet, Alfred (1912): Die neuen Gedanken über das Schulkind. Hg. von Georg Anschütz. Leipzig: Wunderlich.
- Binet, Alfred und Simon, Th. (1904): Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. In: *L'Année psychologique*, 11. S. 191–244.
- Bobertag, Otto (1928³): *Über Intelligenzprüfungen nach der Methode von Binet und Simon*. Leipzig: Barth.
- Bobertag, Otto (1929): Psychologie des Lernens. In: Herman Nohl und Julius Pallat (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. Langensalza, Berlin, Leipzig: J. Beltz. S. 176–204.
- Boesch (1997): The story of a cultural psychologist. Autobiographical observations. In: *Culture & psychology* 3/3. S. 257–275.
- Boesch, Ernst (1948a): Schulpsychologische Sprechstunde. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXI/1. S. 41–43.
- Boesch, Ernst (1948b): Schulpsychologische Sprechstunde. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXI /4. S. 58–59.
- Boesch, Ernst (1948c): Schulpsychologische Sprechstunde. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXI /6. S. 91–93.
- Boesch, Ernst (1948d): Schulpsychologische Sprechstunde. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXI /7. S. 108–110.

- Boesch, Ernst (1948e): Schulpsychologische Sprechstunde. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXI /9. S. 151–154.
- Boesch, Ernst (1949a): Schulpsychologische Sprechstunde. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXII/4. S. 65–68.
- Boesch, Ernst (1949b): Schulpsychologische Sprechstunde. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXII/9. S. 166–168.
- Boesch, Ernst (1949c): Schulpsychologische Sprechstunde. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXI/12. S. 209–212.
- Boesch, Ernst (1951a): Schule und Psychologie. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXIV/1. S. 1–4.
- Boesch, Ernst (1951b): Das schwachbegabte Kind in der Normalschule. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXIV /7. S. 97–101.
- Boesch, Ernst E. (1952): *L'exploration du caractère de l'enfant: Principes et méthodes*. Paris: Ed. du scarabée.
- Boesch, Ernst Eduard (1946): *L'organisation d'un service de psychologie scolaire*. St. Gall: Tschudy.
- Boesch, Ernst, Eduard (1991): Bärbel Inhelder. Ein Blumenstrauss zum 80. Geburtstag. In: Psychoscope, 7. S. 16–18.
- Boesch, Ernst Eduard (1992): Ernst Boesch. In: Ernst Georg Wehner (Hrsg.): *Psychologie in Selbstdarstellungen*, Bd. 3. Bern, Stuttgart: H. Huber. S. 67–106.
- Boesch, Ernst Eduard (2021): *Musik, Sprache und die Sehnsucht nach dem Paradies. Ausgewählte Schriften zur Handlungs- und Kulturpsychologie*. Gießen: Psychosozial-Verlag. DOI:10.30820/9783837977691.
- Bopp, Linus (1930): Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bopp, L(inus) (1932): Heilpädagogik u. Heilerziehung. In: Josef Spieler (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 1123–1133.
- Bösch, Ernst (1948): Schulpädagogische Sprechstunde. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXI/1. S. 6–8.
- Bovet, Pierre (1932): *Vingt ans de vie. L'Institut J.J. Rousseau de 1912 à 1932*. Neuchâtel: Delachaux.
- Bundesverfassung (1848): Bundesverfassung der schweizerischen Eidgenossenschaft. 12. September 1848. In: Hans Nabholz (Hrsg.) (1949): Quellenbuch zur Verfassungsgeschichte der Schweizerischen Eidgenossenschaft und der Kantone: von den Anfängen bis zur Gegenwart: Aarau: H.R. Sauerländer.
- Bundesverfassung (1874): Bundesverfassung der schweizerischen Eidgenossenschaft, vom 29. Mai 1874. In: Alfred Kölz (Hrsg.) (1992): *Quellenbuch zur neueren schweizerischen Verfassungsgeschichte. Von 1848 bis zur Gegenwart*. Bern: Stämpfli. S. 151–186.
- Bühler, Charlotte (1951): Kinderpsychologie. In: Heinrich Kleinert et al. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Bern: A. Francke. S. 27–34.
- Burt, Cyril (1952): Cyril Burt. In: Edwin G. Boring, Herbert S. Langfeld, Robert M. Yerkes (Hrsg.): *A History of Psychology in Autobiography*. New York: Russel & Russel. S. 53–73.
- De Roche, Ch. (1949): Psychohygiene in der Schule. (Schluss). In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXII/8. S. 147–150.
- von Düring, [Ernst] (1928): Heilpädagogik. In: Hermann Schwartz (Hrsg.): *Pädagogisches Lexikon*. Bielefeld: Velhagen und Klasing. S. 736–739.
- Dyroff, Adolf (1913): Kinderpsychologie. In: Ernst M. Roloff (Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik*. Freiburg i. Br.: Herder. 1218–1224-
- E., s. (1948): Kantonale Schulnachrichten. Luzern. In: Schweizerische Lehrerzeitung 93/39. S. 776f.
- Eigenmann, Alois (1904): «Johanneum». *Anstalt für bildungsfähige schwachsinnige Kinder in Neu St. Johann (Obertoggenburg. Erster Bericht Januar 1904*. St. Gallen: Buchdruckerei Ostschweiz.
- er (1929): Vereinsnachrichten. Luzern. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 74/13. S. 113.

- Erziehungsgesetz 7.4.1952. In: Gesetzessammlung des Kantons St. Gallen (GS), Neue Folge, Bd. 20 (1951–1955), S. 118–141.
- Erismann, Theodor (1929): Die gegenwärtigen Richtungen in der Psychologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Herman Nohl und Julius Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Langensalza, Berlin, Leipzig: J. Beltz.
- Fischer, Aloys (1932): Psychologie. In: Josef Spieler (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. 2. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 636–642.
- Flügel, O[tto] (1908): Psychologie. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza: Hermann Beyer und Söhne. S. 99–109.
- Flügel, O[tto] und Rein, W[ilhelm] (Hrsg.) (1894): Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. [http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PID=024430455_0001%7CLOG_0005; 29.10.2020].
- Freundenberg, Sophie (1928): Erziehungs- und heilpädagogische Beratungsstellen. Leipzig: S. Hirzel.
- Gesetz über das Erziehungswesen des Kantons St. Gallen, 19. März 1862. In: Sammlung der Gesetze und Beschlüsse des Grossen Rathes und Regierungsrathes des Kantons St. Gallen, sowie der schweizerischen Bundesbehörden, Bd. 15 (1861–1863), S. 315–336.
- Gesetz über die Lehrgehälter, umfassend die Mindestgehälter der Lehrerschaft der Volksschule und die staatlichen Beiträge an diese, 21. Mai 1920. In: Gesetzessammlung des Kantons St. Gallen, Neue Folge, Bd. 12 (1916–1920), S. 458–464.
- Gesetz über die öffentlichen Primarschulen des Kantons Bern 1835 (1835): Bern: Stämpfli. S. 79–107.
- Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens im Canton Zürich (1832). Offizielle Sammlung der seit Annahme der Verfassung vom Jahre 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich. Zweyter Band. Zürich: Bey Friedrich Schulthess. S. 313–341
- Geyser, J.[osef] (1913): Psychologie. In: Ernst M. Roloff (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Herder. 115–122.
- Graf-Gilg, U. (1914): Bericht über den IV. schweizerischen Bildungskurs für Lehrkräfte an Hilfsschulen und Anstalten für Schwachbegabte. In: Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege = Annales de la Société Suisse d'Hygiène Scolaire 15. S. 236–246.
- Guler, P. (1945): Rubrik: Schweizerische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache. Die Erfassung des geistesschwachen Kindes in der Normalschule. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XIV/2. S. 39f.
- Häberlin, Paul (1951): Psychologie. In: Heinrich Kleinert et al. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Bern: A. Francke. S. 434–438.
- Haegeler, M. (1939): Zusammenfassung der Jahresberichte 1938 der 19 Sektionen des Schweizerischen Lehrerinnenvereins. In: Schweizerische Lehrerinnenzeitung, 43/15. S. 236f.
- Haufe, Joachim (1965): Psychologische Hilfen bei der Durchführung differenzierten Unterrichts. In: Die Schulwarte: Monatsschrift für Unterricht und Erziehung, 18/10. S. 705–720.
- Hanselmann, Heinrich (1928a): Wer ist normal? 1. Teil. In: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, 38/10. S. 251–259. DOI:10.5169/SEALS-138558.
- Hanselmann, Heinrich (1928b): Wer ist normal? 2. Teil. In: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, 38/11. S. 283–287. DOI:10.5169/SEALS-138558.
- Hanselmann, Heinrich (1930): Einführung in die Heilpädagogik. Erlenbach-Zürich: Rotapfel-Verlag.
- Hansen, W[ilhelm] (1932): Kinderpsychologie. In: Josef Spieler (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. 2. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 18–22.
- Hasenfratz, Emil (1929): Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge der Schweiz in neuerer Zeit, 1880–1928. Zürich: Beer & Co.
- Hegg, Hans (1920a): Das Verhältnis der phänomenologischen Lehre von Edmund Husserl zur empirischen Psychologie. Heidelberg: Hahn.
- Hegg, Hans (1920b): Eine psychologisch-pädagogische Beratungsstelle. In: Pro Corpore: Zeitschrift für physische Erziehung. S. 35–37.

- Hegg, H.[ans] (1929a): Jugend, Schule und Sexualität. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, I/10. S. 227–231.
- Hegg, H.[ans] (1929b): Jugend, Schule und Sexualität (Fortsetzung). In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, I/11. S. 247–255.
- Hegg, Hans (1931): Sorgenkinder aus der Praxis des Erziehungsberaters. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, IV/8. S. 184–187.
- Hegg, Hans (1932a): Sorgenkinder aus der Praxis des Erziehungsberaters II. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, IV/10. S. 222–224.
- Hegg, Hans (1932b): Sorgenkinder aus der Praxis des Erziehungsberaters (Fortsetzung) III. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, IV/11. S. 255–258.
- Hegg, Hans (1932c): Sorgenkinder aus der Praxis des Erziehungsberaters IV. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, V/2. S. 31–33.
- Hegg, Hans (1932d): Sorgenkinder aus der Praxis des Erziehungsberaters V. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, V/6. S. 141–142.
- Hegg, Hans (1932e): Sorgenkinder: aus der Praxis des Erziehungsberaters [Fortsetzung]. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, IV/11. S. 255–258.
- Hegg, Hans (1933a): Sorgenkinder: aus der Praxis des Erziehungsberaters VI. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, V/10. S. 258–262.
- Hegg, Hans (1933b): Ein asozialer Charakter. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, V/1. S. 3–5.
- Hegg, Hans (1933c): Beratung in Erziehungsfragen. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, VI/5. S. 113–116.
- Hegg, Hans (1933d): Beratung in Erziehungsfragen (Schluß). In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, VI/6. S. 144–149.
- Hegg, Hans (1933e): Seelische Gesundheit und Erziehung. In: Schweizerische Zeitschrift für Hygiene und Archiv für Wohlfahrtspflege, 8/1. S. 593–608.
- Hegg, Hans (1948): Erziehungsberatung. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 93/19. S. 361–363.
- Hegg, Hans (1950): Erziehungsberatung. In: Heinrich Kleinert et al. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Bern: A. Francke. S. 366–369.
- Hegg, Suzanne (1977): Die bernische Erziehungsberatung. In: Der Jugendpsychologe: Zeitschrift der Vereinigung schweizerischer Kinder- und Jugendpsychologen (SKJP), 3/2. S. 37–113.
- Hehlmann, Wilhelm (1931a): Kinderpsychologie. In: ders., (Hrsg.): Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig: Kröner. S. 110f.
- Hehlmann, Wilhelm (1931b): Erziehungsberatung. In: ders.: Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig: Kröner. S. 98.
- Hehlmann, Wilhelm (1931c): Psychologie. In: ders.: Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig: Kröner. S. 163f.
- Hehlmann, Wilhelm (1931d): Schularzt. In: ders.: Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig: Kröner. S. 179.
- Hehlmann, Wilhelm (1931e): Heilpädagogik. In: ders.: Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig: Kröner. S. 85.
- Hehlmann, Wilhelm (1942a): Psychologie. In: ders.: Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig: Kröner. S. 341ff.
- Hehlmann, Wilhelm (1942b): Kinderpsychologie. In: ders.: Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig: Kröner. S. 228.
- Hehlmann, Wilhelm (1942c): Erziehungsberatung. In: ders.: Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig: Kröner. S. 98.
- Hehlmann, Wilhelm (1942d): Schularzt. In: ders.: Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig: Kröner. S. 882.
- Hiestand, M. (1943): Schülerversagen. (Eine Berichterstattung). In: Schweizerische Lehrerzeitung, 88/35. S. 630.

- H.P. (1943): Rubrik: Schweizerische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XVI/1. S. 24.
- Hübscher, W. (1949): Schweizerische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache. Bericht über den Einführungskurs in den Binet-Simon-Test. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXII/3. S. 56f.
- Hübscher, Willi (1948): Schulpsychologischer Dienst in der Kleinstadt. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 93/17. S. 330f.
- Huntemüller, (Otto) (1931): Schularzt. In: Hermann Schwartz (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Bielefeld: Velhagen und Klasing.
- Hylla, Erich (1916): Der Schulpsychologe. In: Archiv für Pädagogik. 1. Teil die Pädagogische Praxis. 4. S. 241–252.
- Hofstetter-Bader, Joh. (1889): Einleitung. In: Verhandlungen der I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich am 3. und 4. Juni 1889. Zürich: S. Höhr. S. 1–4.
- Imbach, Xaver (1894): Ueber Errichtung einer Spezialklasse für Schwachbegabte an den Stadtschulen von Luzern. [<https://www.ehelvetica.nb.admin.ch/viewContent?callnumber=nbdig-51929;14.9.2017>].
- Inhelder, Bärbel (1936): Observations sur le principe de conservation dans la physique de l'enfant. In: Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, 9. S. 1–16.
- Inhelder, Bärbel (1940a): Schulpsychologie und Fürsorge. In: Schweizerische Lehrerinnenzeitung, 44/10. S. 165–167.
- Inhelder, Bärbel (1942): Kleine Beiträge: Schulpsychologie Pro Infirmis. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XV/2. S. 34f.
- Inhelder, Bärbel (1943): Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Inhelder, Bärbel (1963²): Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Inhelder, Bärbel (1968): The diagnosis of reasoning in the mentally retarded. New York: John Day.
- Inhelder, Bärbel (1989): Bärbel Inhelder. In: Edwin Garrigues Boring, Gardner Lindzey (Hrsg.): A History of Psychology in Autobiography. S. 208–243.
- Inhelder, Bärbel (1997): Autobiographie. In: Sibylle Volkmann-Raue (Hrsg.): Mit Jean Piaget arbeiten: Bärbel Inhelder: die Autobiographie und andere Texte zur Entwicklungspsychologie. Münster: LIT Verlag. S. 25–124.
- Interkantonale Vereinigung der Leiterinnen und Leiter der Schulpsychologischen Dienste (2014) (Hrsg.): Richtlinien zur Gestaltung der Schulpsychologie in der Schweiz (Schulpsychologische Standards). [<http://tinyurl.com/j8onxtk>; 23.11.2021].
- J., M. (1929): Vereinsnachrichten. 34. Jahresversammlung der Sektion Luzern des Schweizerischen Lehrervereins. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 74/15. S. 133–134.
- k. (1946): Kantonale Schulnachrichten Baselstadt. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 91/10. S. 927.
- Klemm, Wilhelm (1960/2019): Anorganische Chemie. Berlin: De Gruyter. DOI:10.1515/9783111362335.
- Klopfer, Bruno (1929): Erziehungsberatungsstellen. In: Herman Nohl und Julius Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz. S. 174–180.
- Kroh, (Oswald) (1930): Psychologie. In: Hermann Schwartz (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Bielefeld: Velhagen und Klasing. S. 1318–1342.
- Lämmermann, Hans (1929): Von der Tätigkeit des Schulpsychologen. Arbeitsbericht des psychologischen Beraters der Mannheimer Volksschule. Langensalza: Beltz.
- Laube, Frieda (1953): *Wesen und Aufgaben der Erziehungsberatung*. Solothurn: Antonius-Verlag.
- Lauener, Paul (1951): Schularzt. In: Heinrich Kleinert et al. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Bern: A. Francke.

- Lindner, Gustav A[dolf] (1884a): Psychologie. In ders. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Wien, Leipzig: Pichler. S. 672–677.
- Lindner, Gustav A[dolf] (1884b): Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Wien, Leipzig: Pichler.
- Lobeck, Arnold (1989): *50 Jahre Schulpsychologischer Dienst des Kantons St. Gallen. Festschrift zum Jubiläum 1989*. St. Gallen: Schulpsychologischer Dienst des Kantons St. Gallen. S. 5–29.
- Löbisch, Jonas (1851): *Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes*. Wien: Carl Haas.
- Lusser, Karl E. (1928): Leitgedanken. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, I/1. S. 1–2.
- Meyer und Zeller (1856): *Die pädagogische Monatsschrift für die Schweiz*, 1/1.O. S.
- Moor, Paul (1950): Das geistesschwache Kind und seine Umgebung. Schluß. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXIII/8. S. 145–150.
- Mü. (1928a): Ein neues Schulgesetz. [Teil 1] In: Schweizerische Lehrerinnenzeitung, 33/19–20. S. 302–304.
- Mü. (1928b): Ein neues Schulgesetz. Schluß. In: Schweizerische Lehrerinnenzeitung, 33/21. S. 332f.
- Mü. (1929): Das Basler Schulgesetz. In: Schweizerische Lehrerinnenzeitung, 33/18. S. 302–304.
- Müller, W. (1921): Psychologie und Pädagogik IV (Schluss). In: Schweizerische Lehrerzeitung, 66/44. S. 353f.
- Nachtragsgesetz zum Gesetz über das Erziehungswesen, 12. Mai 1938. In: Gesetzessammlung des Kantons St. Gallen (GS), Neue Folge, Bd. 16 (1936–1939), S. 311–315.
- Nägeli, [A.] (1945): Ulrich Victor Altherr 1875–1945: Alt-Direktor des Ostschweizerischen Blindenheimes. In: Appenzellische Jahrbücher, 73. S. 48–53.
- o. (1927): Schulnachrichten. Basel. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 72/44. S. 405.
- o. (1929): Schul- und Vereinsnachrichten. Basel. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 74/50. S. 453.
- o. (1930): Schul- und Vereinsnachrichten. Baselstadt. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 75/26. S. 342f.
- Oberholzer, Kilian (1966): *Die Gesetzgebung über das Volksschulwesen im Kanton St. Gallen*. Freiburg (CH).
- Piaget, Jean (1952⁵): *The origins of intelligence in children*. New York: International Univ Press.
- Piaget, Jean (1974): *Weisheit und Illusionen der Philosophie*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Piaget, Jean (1979): Jean Piaget. In: Ludwig J. Pongratz, Helmut E. Lück, Ernst G. Wehner (Hrsg.): *Psychologie in Selbstdarstellungen*. Lengerich: Pabst Science Publishers. S. 149–210.
- Piaget, Jean und Inhelder, Bärbel (1941): *Le développement des quantités chez l'enfant. Conservation et atomisme*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, Jean und Inhelder, Bärbel (1947): Diagnosis of mental operations and theory of the intelligence. In: *American journal of mental deficiency*, 51. S. 401–406.
- Plüss, M. (1943): Aufgaben und Grenzen der Erziehungsberatung. In: Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung, 47/12. S. 203–205.
- Probst, E. (1930): Schatten über der Schule. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 16.6.1930. S. 1f.
- Probst, E. (1946): Das Schulkind im Existenzkampf. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 91/49. S. 859–861.
- Probst, E. (1948): Ueberlastung der Primarschüler? In: Schweizerische Lehrerzeitung, 93/33. S. 663f.
- Probst, Ernst (1923): *Herder als Psychologe (Dissertation)*. Bern.
- Probst, Ernst (1929a): Das Arbeitsgebiet der Erziehungsberatungsstelle in Basel. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 74/43. S. 387–388.
- Probst, Ernst (1929b): Psychologie, Technik und Psychotechnik. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, 2/2. S. 42–44.

- Probst, Ernst (1931): Kinderaussagen in einem Strafverfahren wegen Sittlichkeitsvergehen In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, 3/10. S. 255–257.
- Probst, Ernst (1933a): Die Bedeutung des Versuchsleiters im psychologischen Experiment. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, VI/2. S. 41–43.
- Probst, Ernst (1933b): Die Bedeutung des Versuchsleiters im psychologischen Experiment (Fortsetzung und Schluß). In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, VI/3. S. 60–64.
- Probst, Ernst (1934): Das Ergebnis der Rundfrage. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 79/10. S. 127–128.
- Probst, Ernst (1935): Kinderlügen. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, VII/12. S. 315–320.
- Probst, Ernst (1938): Freiluftschulen. Die Erziehung der vegetativ Stigmatisierten. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XIII/2. S. 32.
- Probst, Ernst (1940): Zugreifen oder Abwarten? Betrachtungen zum Prozess Visscher van Gaasbeck. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXIII/9. S. 143–144.
- Probst, Ernst (1941): Das Alphabet und die Allgemeinbildung. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XIV/8. S. 137–139.
- Probst, Ernst (1942a): Die Schule soll Persönlichkeiten heranbilden. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 87/29. S. 497f.
- Probst, Ernst (1942b): Schwankendes Selbstvertrauen. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XV/7. S. 157–158.
- Probst, Ernst (1948): Überbürdung in der Primarschule. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXI/9. S. 149f.
- Probst, Ernst (1949a): Der Schulpsychologische Dienst in Basel. In: Bildung und Erziehung, 2/3. S. 196–202.
- Probst, Ernst (1949b): Probleme der Test-Deutung. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXI/12.
- Probst, Ernst (1952): Psychologie und erster Leseunterricht. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 97/3. S. 42–44.
- Probst, Ernst (1977): Rueckblick auf die Anfänge der Erziehungsberatung in Basel. In: Der Jugendpsychologe. Zeitschrift der Vereinigung schweizerischer Kinder- und Jugendpsychologen (SKJP) 3/2. S. 5–10.
- R., B. (1936): Schulkinder ausserhalb der Schule. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 81/52. S. 1046f.
- Reinhard, Walter (1951): Dr. Lusser als Erzieher. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XXIV 3/4. S. 1–2.
- Rudin, R. (1929): Vereinsnachrichten. Schweiz. Gesellschaft für Erziehung und Pflege Geistesschwacher, Sektion Basel. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 74/1. S. 5.
- S. (1950): Kantonale Schulnachrichten. St. Gallen. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 95/9. S. 185.
- S. (1952): Kantonale Schulnachrichten. St. Gallen. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 97/1. S. 10.
- Sander, Ferdinand (1883): Psychologie. In: Lexikon der Pädagogik: Handbuch für Volksschullehrer, enthaltend das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens, Didaktik, Methodik, Statistik, Biographien, etc. Leipzig: Verlag des Bibliographischen Instituts.
[http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/122700120/377/LOG_0983; 29.10.2020].
- Sander, Ferdinand (1889a): Lexikon der Pädagogik. Handbuch für Lehrer und Erzieher, enthaltend das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens in kurzer, alphabetisch geordneter Übersicht. Breslau: Ferdinand Hirt.
- Sander, Ferdinand (1889b): Vorwort. In: ders.: Lexikon der Pädagogik. Handbuch für Lehrer und Erzieher, enthaltend das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens in kurzer, alphabetisch geordneter Übersicht. Breslau: Ferdinand Hirt. S. III–IV.

- Sander, Ferdinand (1889c): Psychologie. In: ders.: Lexikon der Pädagogik. Handbuch für Lehrer und Erzieher, enthaltend das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens in kurzer, alphabetisch geordneter Übersicht. Breslau: Ferdinand Hirt. S. 494–498.
- Sch. (1943): Rubrik: Schweizerische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau. Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz, XV/12. S. 290–293.
- Schmidt, Ferdinand August (1911): Der Schularzt in der Hilfsschule. In: Adolf Dannemann, Hans Schober und Eduard Schulze (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Halle a.S.: Carl Marhold.
- Schohaus, W. (1929): Schul- und Vereinsnachrichten. Thurgau. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 74/28. S. 251.
- Schohaus, Willi (1927): Worunter haben sie in der Schule am meisten gelitten? In: Schweizer Spiegel Monatschrift, 3/1. S. 55–63.
- Schohaus, Willi (1930): Schatten über der Schule eine kritische Betrachtung. Zürich: Schweizer-Spiegel-Verlag.
- Schüssler, Heinrich (1932): Schulpsychologie. In: Josef Spieler (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 886.
- Sickinger, Anton (1922): Der Schulpsychologische Berater. In: Die Quelle: Vereinigte «Monatshefte für pädagogische Reform» und «Kunst und Schule». S. 42–50.
- Simmen, Martin (1948): Schulpsychologischer Dienst. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 93/17. S. 321–330.
- Simmen, Martin (1951): Schulpsychologie (Sch.) und Schulpsychologischer Dienst (SPD.). In: Heinrich Kleinert et al. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Bern: A. Francke.
- Sn. (1947): Testreihen zur Prüfung von Schweizerkindern. In: Der Pädagogische Beobachter im Kanton Zürich, 41/5. S. 185.
- Sn. (1948): Schulpsychologischer Dienst. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 93/1. S. 1–5.
- Sn (1962): Hundert Jahre «Schweizerische Lehrerzeitung». In: Schweizerische Lehrerzeitung, 107/1. S. 5.
- sp. (1931): Schul- und Vereinsnachrichten. Baselstadt. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 76/26. S. 329.
- Spierer, Josef (Hrsg.) (1930): Mitarbeiter des ersten Bandes. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Freiburg im Breisgau: Herder. XIII–XV.
- [Stapfer, Philipp Albert] (1799): Botschaft des Vollziehungsdirektoriums an die Gesetzgeber, und Gesetzesvorschlag, 18. November 1798. Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern: Gruner und Gessner. S. 65–80.
- Sterchi, H. (1923): Aus dem Schulwesen der Stadt Bern. In: Schweizerische Lehrerzeitung 68/37. S. 325f.
- Stern, William (1910): Das übernormale Kind. In: Der Säemann. Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde. S. 67–72; 160–167.
- Stern, William (1930): Der Schulpsychologe. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung, 31/7/8. S. 380ff.
- Strümpell, Ludwig (1890): Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch einer Grundlegung für gebildete Eltern, Studierende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte. Leipzig: Ungleich.
- Tiedemann, Dieterich (1787): Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Altenbrugg: Oskar Bonde. S. S. 313–333, 486–502.
- Ufer, Christian (1897): Kinderpsychologie. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza: Hermann Beyer und Söhne. S. 113–123.
- Ufer, Christian (1908): Psychologie des Kindes. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza: Hermann Beyer und Söhne. 109–124.
- Verfassung UNESCO (1949): Verfassung der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur.
- Verwaltungsbericht der Schuldirektion der Stadt Bern für das Jahr 1920 (1920): Bern Käser.

- Verwaltungsbericht der Schuldirektion der Stadt Bern für das Jahr 1922 (1922): Bern Käser.
- Verwaltungsbericht der Schuldirektion der Stadt Bern für das Jahr 1923 (1923): Bern Käser.
- Villiger, Emil (1913): Die Erkennung des Schwachsinnns beim Kinde, unter besonderer Berücksichtigung der Methodik der Intelligenzprüfung u. speziell der Binet-Simon'schen Methode der Stufenleiter der Intelligenz. Leipzig: Engelmann.
- Villiger, Emil (1921): Die Prüfung der Intelligenz nach der Binet-Simon'schen Methode. In: Alice Descœudres (Hrsg.): Die Erziehung der anormalen Kinder. Psychologische Beobachtungen und praktische Anleitungen. Glarus: Buchdr. Glarner Nachrichten. S. 220–229.
- Vonessen, Franz (1932): Schularzt. In: Josef Spieler (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 794–797.
- W. (1929): Baselland. Zweite kantonale Primarlehrerkonferenz. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 74/6. S. 50.
- W., H. (1947): Bessere Planung und Arbeitsteilung in der Abnormenbildung! In: Schweizerische Lehrerzeitung, 92/10. S. 164.
- Waldner, Peter (1950): Heilpädagogik. In: Heinrich Kleinert et al. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Bern: A. Francke. S. 646–650.
- Weigl, Franz Xaver (1913): Heilpädagogik. In: Ernst M. Roloff (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 688–691.
- Wendenburg, Friedrich (1929): Schulgesundheitspflege. In: Herman Nohl und Julius Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz. S. 174–180.
- Z[ähringer], H[ermann] (1856): Abhandlungen. Das Lesen pädagogischer Zeitschriften. Hg. von Heinrich Grunholzer und Hermann Zähringer. In: Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz, 1/1. S. 1–4.

Literatur

- Aebi, Thomas und von Steiger, Katharina (Hrsg.) (2016): *Mit weitem Blick. Die Geschichte der Bernischen Erziehungsberatung in Vision und Wirklichkeit*. Bern: Praxisforschung.
- Amus, Walter (1961): Flügel, Otto. In: Neue Deutsche Bibliographie. [<https://www.deutsche-biographie.de/pnd116631503.html#ndbcontent>; 13.11.2020].
- Aurin, Kurt (1996): Zur Geschichte der «Schulpsychologie» in der Bundesrepublik Deutschland – Entwicklungen und Neuorientierungen. In: Bernd-Joachim Ertelt, Manfred Hofer (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Beratung. Beratung in Schule, Familie, Beruf und Betrieb*. Nürnberg: IAB. S. 71–93.
- Bachem, Malte (2016): *Beruf und Persönlichkeit. Eine Geschichte von Stabilität und Flexibilität im 20. Jahrhundert*. Zürich: ETH-Zürich.
- Bardon, Jack L. (1977): School Psychology in the United States. In: Calvin D. Catterall (Hrsg.): *Psychology in the Schools in International Perspective, Vol. 2*. Columbus Ohio: Calvin D. Catterall. S. 183–210.
- Bélanger, Nathalie (2002): *De la psychologie scolaire à la politique de l'enfance inadaptée*. Paris: Presses universitaires de Rennes. DOI:10.4000/rhei.124.
- Bernstorff, Florian (2009): *Darwin, Darwinismus und Moralpädagogik. Zu den ideengeschichtlichen Voraussetzungen des Darwinismus und seiner Rezeption im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs des späten 19. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. DOI:10.25656/01:1858.
- Billerbeck, Ewald (2007): Die Geschichte der Familien- und Erziehungsberatung Basel. In: *Familien und Erziehungsberatung. 75 Jahre Familien- und Erziehungsberatung, Jahresbericht 2007*. Basel: o. V. S. 5–9.
- Boser, Lukas (2013): *Modernisierung, Schule und das Mass der Dinge. Die Schweizer Volksschule als Modernisierungsgarant – dargestellt am Beispiel der Einführung neuer Masse und Gewichte im neunzehnten Jahrhundert*. Dissertation Universität Bern. Bern: o. V.

- Boser, Lukas und Hofmann, Michèle (2019): Sehen, Lesen, Sitzen, Schreiben. Die Konstruktion «des Schulkindes» durch die Statistik in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. In: Stefan Haas, Michael Schneider, Nicolas Bilo (Hrsg.): *Die Zählung der Welt. Kulturgeschichte der Statistik vom 18. bis 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Franz Steiner. S. 137–152.
- Brändli Blumenbach, Sibylle (2009): *Zum Fall machen, zum Fall werden. Wissensproduktion und Patientenerfahrung in Medizin und Psychiatrie des 19. und 20. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bühler, Patrick (2015): «Krankhafte Geschwätzigkeit» und «psychogene Stummheit». Zur Geschichte von Reden und Schweigen in der Pädagogik. In: Michael Geiss, Veronika Magyar-Haas (Hrsg.): *Zum Schweigen: Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. S. 335–357.
- Bühler, Patrick (2016): Psychopathologische «Infrastrukturen». Die Entwicklung des Schulärztlichen Dienstes der Stadt Basel 1910-1940. In: Tanja Sturm, Andreas Köpfer, Benjamin Wagener (Hrsg.): *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 45–60.
- Bühler, Patrick (2017): «Diagnostik» und «praktische Behandlung». Die Entstehung der therapeutischen Funktion der Schule. In: Roland Reichenbach, Patrick Bühler (Hrsg.): *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*. Weinheim, Bergstr.: Beltz Juventa. S. 176–195.
- Bühler, Patrick (2018a): Neue medizinische «Räume des Wissens»? Die Basler Beobachtungsklassen für «fehlentwickelte Kinder» 1930–1940. In: Edith Glaser, Hans-Christoph Koller, Werner Thole, Salome Krumme (Hrsg.): *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. S. 130–136.
- Bühler, Patrick (2018b): «The effect that seems to exceed its causes». Schulreformen und -reorganisationen. In: Flavian Imlig, Lukas Lehmann, Karin Manz (Hrsg.): *Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme*. Wiesbaden: Springer. S. 189–198.
- Bühler, Patrick (2019): Beobachten in Basel. Pädagogische und psychologische Praxis in den Basler Beobachtungsklassen 1930–1950. In: Kathrin Berdelmann, Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein, Joachim Scholz (Hrsg.): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession*. Wiesbaden: Springer VS. S. 213–228.
- Bühning, Gerald (1996): *William Stern oder Streben nach Einheit*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Bühning, Gerald (2011²): Charlotte Bühler: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. In: Sibylle Volkmann-Raue, Helmut E. Lück (Hrsg.): *Bedeutende Psychologinnen des 20. Jahrhunderts*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 153–164.
- Bundschuh, Konrad (2014⁸): *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. München: E. Reinhardt.
- Bütikofer, Anna (2008): Das Projekt einer nationalen Schulgesetzgebung in der Helvetischen Republik (1998-1803). In: Lucien Criblez (Hrsg.): *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt. S. 33–55.
- Catterall, Calvin D. (1976): Forward. In: *Psychology in the schools in international perspectives*, Vol. 1. Columbus Ohio: C. D. Catterall. S. 1–7.
- Catterall, Calvin D. (1977): *Psychology in the Schools in international Perspective*, Vol. 2. Columbus, Ohio: International School Psychology Steering Committee.
- Catterall, Calvin D. (Hrsg.) (1979): The History of the Movement. In: *Psychology in the schools in international perspectives*, Vol. 3. Columbus Ohio: C.D. Catterall. S. 173–192.
- Chipman, Harold H. (1983): Language and Thought. New and old ideas about mental retardation. In: *Archives de psychologie*, 51 (*Hommage à Bärbel Inhelder à l'occasion de son soixante-dixième anniversaire*). S. 101–104.
- Cohen, Sol (1999): *Challenging orthodoxies. Toward a new cultural history of education*. New York: Lang.
- Criblez, Lucien (1999): Der Bildungsartikel in der Bundesverfassung vom 29. Mai 1874. In: Lucien Criblez, Carlo Jenzer, Rita Hofstetter, Charles Magnin (Hrsg.): *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern; New York: Lang. S. 337–362.

- Criblez, Lucien (2010): Experimentelle Didaktik: Aspiration und «Scheitern» eines wissenschaftlichen Programms anfangs des 20. Jahrhunderts. In: Patrick Bühler, Thomas Bühler, Fritz Osterwalder (Hrsg.): *Grenzen der Didaktik*. Bern: Haupt. S. 61–78.
- Criblez, Lucien (2013): Die experimentelle Avantgarde in der Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Schweiz. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 19. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 13–34. [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-166104>; 13.7.2020].
- Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita und Magnin, Charles (1999): Einleitung. In: Lucien Criblez, Carlo Jenzer, Rita Hofstetter, Charles Magnin (Hrsg.): *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern; New York: Lang. S. 19–35.
- Criblez, Lucien und Manz, Karin (2008): Im Dienste der Bildungspraxis oder der Bildungsforschung? Analysen und empirische Befunde zur Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) anlässlich ihres 30-jährigen Bestehens. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30/3. S. 419–445.
- Daly, Jennifer C. und Canetto, Silvia Sara (2006): Bärbel Inhelder. A distinguished developmental psychologist (1913–1997). In: *The feminist Psychologist*, 33/3. S. 7–16.
- De Weck, Hervé (2010): Mobilmachung. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8601.php>; 7.8.2018].
- Deluigi, Tamara (2021): *Die Schule und ihre Problemkinder. (A)Normalität im 19. und 20. Jahrhundert, eine historisch-systematische Analyse*. Verlag Julius Klinkhardt. DOI:10.35468/5901.
- Depaepe, Marc (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Weinheim, Leuven: Deutscher Studien Verlag.
- Diele, Heidrun und Schmid, Pia (2010): Zu den Anfängen empirischer Kinderforschung in Deutschland. In: Christian Ritzi, Ulrich Wiegmann (Hrsg.): *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 51–75.
- Dora, Cornel (2016): Frei, Johann. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D42373.php>; 3.3.2017].
- Drewes, Stefan (2016²): Geschichte der Schulpsychologie in Deutschland. In: Klaus Seifried, Stefan Drewes, Marcus Hasselhorn (Hrsg.): *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 13–22.
- Eckardt, Georg (2010): *Kernprobleme in der Geschichte der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehly, Stewart W. und Northup, John A. (2005): School Psychologist. Hg. von Steven W. Lee. In: *Encyclopedia of school psychology*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications. [<http://sk.sagepub.com/reference/schoolpsychology>; 13.11.2020].
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2008): *Geschichte der Sonderpädagogik eine Einführung*. München: Ernst Reinhardt.
- Enders, Christine (2008): Schulpsychologie. In: Karin Sternberg, Manfred Amelang (Hrsg.): *Psychologen im Beruf: Anforderungen, Chancen und Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 193–208.
- Eßer, Florian (2010a): Zwischen Selbsttätigkeit und Erziehungsbedürftigkeit: Das Kind in der «Zeitschrift für Kinderforschung». In: *Paedagogica historica: international journal of the history of education*, 46. S. 289–306.
- Eßer, Florian (2013): *Das Kind als Hybrid. Empirische Kinderforschung (1896-1914)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Eßer, Florian (2014): Die verwissenschaftlichte Kindheit. In: Meike Sophia Baader, Wolfgang Schröer, Florian Esser (Hrsg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt a.M., New York: Campus. S. 124–153.
- Ewert, Otto M. (2001): Gasteditorial: Schulpsychologie: Ein Anwendungsfach auf dem Weg zu seiner Identität. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 15/1. S. 1–4. DOI:10.1024//1010-0652.15.1.1.
- Fagan, Thomas K. (1987): Gesell: The First School Psychologist Part I. The Road to Connecticut. In: *School Psychology Review*, 16/1. S. 103–107.

- Fagan, Thomas K. (1993): Zum Geleit. In: Roland Käser (Hrsg.): *Neue Perspektiven in der Schulpsychologie: Handbuch der Schulpsychologie auf ökosystemischer Grundlage*. Bern: Haupt.
- Fagan, Thomas K. (1996): Witmer's Contributions to School Psychological Services. In: *American psychologist*, 53/3. S. 241–243.
- Fagan, Thomas K. (2000): Witmer, Lightner (1867-1956). In: *American National Biography*. [<https://www.anb.org/view/10.1093/anb/9780198606697.001.0001/anb-9780198606697-e-1400932>; 2.7.2020; 13.11.2020].
- Fagan, Thomas K. (2004): School Psychology's Significant Discrepancy: Historical Perspectives on Personnel Shortages. In: *Psychology in the Schools*, 41/4. S. 419–430. DOI:10.1002/pits.10185.
- Fagan, Thomas K. (2005): Literary Origins of the Term «School Psychologist» Revisited. In: *School Psychology Review*, 34/3. S. 432–434.
- Fagan, Thomas K. und And Others (1986): The Evaluation of Organizations for School Psychologists in the United States. In: *School Psychology Review*, 15/1. S. 127–35.
- Fagan, Thomas K. und Wise, Paula Sachs (2000): *Historical Development of School Psychology*. Bethesda, MD: NASP Publications.
- von Felten, Rolf und Uebelmann, Sibille (1977): Educational Guidance and School Psychology in Switzerland. In: Calvin D. Catterall (Hrsg.): *Psychology in the Schools in International Perspective, Vol. 2*. Columbus, Ohio: C. D. Catterall. S. 82–89.
- Fend, Helmut (2005³): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (2006): *Geschichte des Bildungswesens: der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fritschi, J. (1959): Inhelder, Alfred. In: *Verhandlungen der Schweizerischen Naturforschenden Gesellschaft*, 139. S. 418–420.
- Funke, Joachim (2006): *Alfred Binet (1857-1911) und der erste Intelligenztest der Welt*. In: Georg Lamberti (Hrsg.): *Intelligenz auf dem Prüfstand: 100 Jahre Psychometrie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 23–40.
- Furrer, Markus; Heiniger, Kevin; Huonker, Thomas; Jenzer, Sabine und Praz, Anne-Françoise (2014): *Fürsorge und Zwang: Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz 1850-1980*. Basel: Schwabe.
- Grimley, Liam K. (1985): *Historical Perspectives on School Psychology*. Indiana State University: School of Education Publications.
- Groffmann, Karl Josef und Michel, Lothar (1983): *Intelligenz- und Leistungsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Gröning, Katharina (2010): *Entwicklungslinien pädagogischer Beratungsarbeit: Anfänge - Konflikte - Diskurse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gröschke, Dieter (2005): *Psychologische Grundlagen für Sozial- und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch zur Orientierung für Heil-, Sonder- und Sozialpädagogen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gruber, Howard E. (1990): Bärbel Inhelder. In: Agnes N. O'Connell, Nancy Felipe Russo (Hrsg.): *Women in psychology: a bio-bibliographic sourcebook*. New York: Greenwood Press. S. 197–206.
- Gruber, Howard E. (1998): Obituary: Bärbel Inhelder (1913–1997). In: *American Psychologist*, 53/11. S. 1221–1222. DOI:10.1037/0003-066X.53.11.1221.
- Grunder, Hans-Ulrich (2006): Häberlin, Paul. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*. [<https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/009033/2006-08-15>; 22.10.2020].
- Grunder, Hans-Ulrich (2008): Lehrer. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*. [<https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/010428/2008-11-20>; 22.10.2020].
- Grunder, Hans-Ulrich (2010): Didaktische Konzepte der Reformpädagogik. In: Patrick Bühler, Thomas Bühler, Fritz Osterwalder (Hrsg.): *Grenzen der Didaktik*. Bern: Haupt. S. 109–122.
- Grunder, Hans-Ulrich (2015): *Schulreform und Reformschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grunder, Hans-Ulrich (2015): Schulwesen. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*. [<https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/010396/2012-11-21/>; 29.10.2020].

- Grunder, Hans-Ulrich (2020): Die Beziehungen der deutschsprachigen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Zum Institut Jean-Jacques Rousseau in Genf (1912–1932). In: Pädagogische Rundschau, 74/1. S. 17–37. DOI: <https://doi.org/10.3726/PR012020.0002>.
- Gruntz-Stoll, Johannes (2011): Hilfs- und Sonderschulen. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10411.php>; 29.10.2020].
- Grünwald, Harald (1980): *Die sozialen Ursprünge psychologischer Diagnostik: Zur Genese, Struktur und Konkurrenz von Konzeptionen der Intelligenzdiagnostik*. Darmstadt: Steinkopff.
- Hattersley, Lisa (2019): *Moralische Sensibilität – Analyse eines moralpsychologischen Konstrukts*. Dissertation Universität Zürich. Bern: o. V. DOI:10.5167/uzh-175791.
- Haus, Gisela und Ziegler, Béatrice (2010): Einleitung: Zur Geschichte der Fürsorge in St. Gallen. In: dies (Hrsg.): *Helfen, Erziehen, Verwalten. Beiträge zur Geschichte der sozialen Arbeit in St. Gallen*. Zürich: Seismo. S. 10–26.
- Hayes, Susanna A. und Lonner, Walter J. (Hrsg.) (2007): *Discovering cultural Psychology. A profile and selected reading of Ernest E. Boesch*. Charlotte, N.C: Information Age Publishing.
- Heinemann, Rebecca (2012): Das andere Kind – Kindheitsbilder im Werk William Sterns. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, 18. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 228–257. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:14581>.
- Heinemann, Rebecca (2016): *Das Kind als Person: William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Herman, Ellen (2001): *Families Made by Science: Arnold Gesell and the Technologies of Modern Child Adoption*. In: Isis 92/4. S. 684–715. DOI:10.1086/385355.
- Herzog, Walter (1994): Pädagogik und Psychologie. Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40/3. S. 425–445.
- Herzog, Walter (2005a): Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51/5. S. 673–693.
- Herzog, Walter (2005b): *Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, Walter (2012): *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, Walter (2013): Psychologie. In: Wolfgang Keim, Ulrich Schwerdt (Hrsg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933)*. Frankfurt a.M., Bern: Lang. S. 327–362.
- Hess, René (1998): *Ernst Eduard Boesch. Eine intellektuelle Biographie*. Dissertation Universität Bern. Bern: o. V.
- Hild, Anne (2018): *«Helden und Denker» der Pädagogik im Spiegel ihrer Fachlexika von 1774 bis 1945*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. [<http://d-nb.info/1163960489>; 29.10.2020].
- Hock, Sabine (1996): Heinrich Schüssler. In: Wolfgang Klötzer, Sabine Hock, und Reinhard Frost (Hrsg.): *Frankfurter Biographie. Personengeschichtliches Lexikon*. Frankfurt a. M.: Waldemar Kramer. S. 344.
- Hofmann, Michèle (2008): Wie der Arzt in die Schule kam – Schulhygiene in Bern (1899–1952). In: Berner Zeitschrift für Geschichte und Heimatkunde, 70/4. S. 1–47.
- Hofmann, Michèle (2016): *Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript. [<https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3513-3/gesundheitswissen-in-der-schule/>; 24.9.2021].
- Hofmann, Michèle (2017): Schwachbegabt, schwachsinnig, blödsinnig – Kategorisierung geistig beeinträchtigter Kinder um 1900. In: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education, 7/2. S. 142–156.
- Hofmann, Michèle (2021): Grenzziehungen – Praktiken der Kategorisierung geistig «anormaler» Kinder um 1900 in der Schweiz. In: Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann, Vera Moser (Hrsg.): *Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 63–79. DOI:10.35468/5890-4.
- Hofstetter, Rita (2007): Genève: de la pédagogie comme science morale aux sciences de l'éducation. Le déploiement d'un champ (pluri)disciplinaire (1890–1950). In: Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly,

- Valérie Lussi (Hrsg.): *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle*. Bern: Lang. S. 105–134.
- Hofstetter, Rita (2010): *Genève: Creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle – première moitié du XXe siècle)*. Genève: Librairie Droz.
- Hofstetter, Rita und Mole, Frédéric (2019): Konstituierende Disparitäten und Dispersionen der Reformpädagogik als Bewegung. In: *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41/2. S. 278–293.
- Hofstetter, Rita; Ratcliff, Marc und Schneuwly, Bernard (2012): *Cent ans de vie (1912–2012). La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne*. Genève: Georg.
- Hofstetter, Rita und Schneuwly, Bernard (2010): Das Institut Jean-Jacques Rousseau und die empirische Erziehungswissenschaft in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts: Von Rousseau zu Piaget. In: Christian Ritzi, Ulrich Wiegmann (Hrsg.): *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 235–256.
- Horn, Klaus-Peter (2003): *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
[https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15587/pdf/Horn_2003_Erziehungswissenschaft_in_Deutschland_im_20_Jahrhundert.pdf; 29.10.2020].
- Imboden, Monika (2003): *Die Schule macht gesund: Die Institutionalisierung des schulärztlichen Dienstes der Stadt Zürich und die Macht hygienischer Wissensdispositive in der Volksschule 1860–1900*. Zürich: Chronos.
- Inäbnit, Morena und Rom, Tanja (2008): Schulpsychologie. In: Florian Baier, Stefan Schnurr (Hrsg.): *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven*. Bern: Haupt. S. 121–148.
- Ingenkamp, Karlheinz (1966): *Die Schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim, Berlin: Julius Beltz. [<https://baselbern.swissbib.ch/Record/270098941#top>; 23.6.2020].
- Jenzer, Sabine (2014): *Die «Dirne», der Bürger und der Staat: Private Erziehungsheime für junge Frauen und die Anfänge des Sozialstaates in der Deutschschweiz, 1870er bis 1940er Jahre*. Köln/Wien: Böhlau Verlag.
- Jordi, Ernst (2006): In memoriam: Dr. Peter Waldner. In: *Schulblatt AG/SO* 22. S. 22.
- Kade, Jochen und Radtke, Franz Olaf (2011): Reflexionen. Erziehungssystem. In: Jochen Kade, Werner Helsper, Christian Lüders, Birte Egloff, Frank Olaf Radtke, Werner Thole (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen: Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 220–228.
- Kälin, Karl (2011): *Hans Biäsch (1901–1975). Ein Pionier der angewandten Psychologie*. Zürich: Chronos.
- Käser, Roland (1993): *Neue Perspektiven in der Schulpsychologie. Handbuch der Schulpsychologie auf ökosystemischer Grundlage*. Bern: Haupt.
- Käser, Roland (2010): 100 Jahre konflikthafte Symbiose – Die Ambivalenz der Schulpsychologie gegenüber der Testpsychologie. In: *Psychologie & Erziehung*, 36/2. S. 8–22.
- Kauder, Peter und Vogel, Peter (2015): Einleitung. In: Peter Kauder, Peter Vogel (Hrsg.): *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin?* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 7–14.
- Keller, Gustav (1997): Die Deutsche Schulpsychologie wird 75 Jahre alt. In: BDP Sektion Schulpsychologie (Hrsg.): *75 Jahre Schulpsychologie in Deutschland*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag. S. 7–10.
- Keller, Gustav (2013): 100 Jahre Schulpsychologie. In: *Report Psychologie*, 38. S. 297–300.
- Kesselring, Thomas (1999²): *Jean Piaget*. München: C.H. Beck.
- Knecht, Sybille (2015): *Zwangsversorgungen. Administrative Anstaltseinweisungen im Kanton St. Gallen 1872–1971*. St. Gallen: Staatsarchiv des Kantons St. Gallen.
- Kohler, Richard (2009): *Piaget und die Pädagogik. Eine historiographische Analyse*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kölbl, Carlos (2020): Ernst Boesch's cultural psychology of education. In: *Culture & Psychology*, 26/2. S. 159–172. DOI:10.1177/1354067X19861049.

- Lengwiler, Martin (2018): Der strafende Sozialstaat: Konzeptuelle Überlegungen zur Geschichte fürsorglicher Zwangsmassnahmen. In: *Traverse. Zeitschrift für Geschichte*, 25. S. 180–196.
- Lengwiler, Martin; Hauss, Gisela; Gabriel, Thomas, Praz, Anne-Françoise, Germann, Urs (2013): *Bestandsaufnahme der bestehenden Forschungsprojekte in Sachen Verding- und Heimkinder. Bericht zuhanden des Bundesamts für Justiz EJPD*. Bern: Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement. [<http://tinyurl.com/zllu7hy>; 29.1.2018].
- Lenz, Michael (2012): *Anlage-Umwelt-Diskurs. Historie, Systematik und erziehungswissenschaftliche Relevanz*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lenzen, Dieter und Rost, Friedrich (1998): Die Fachlexikographie der Pädagogik/Erziehungswissenschaft: eine Übersicht. In: Hartwig Hoffmann, Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.): *Fachsprachen, 2. Band*. Berlin, New York: De Gruyter. S. 2013–2036.
- Lonner, Walter J. (2007): *Discovering cultural psychology: A profile and selected readings of Ernest E. Boesch*. Hg. von Susanna A. Hayes und Walter J. Lonner. Charlotte, N.C: Information Age Publishing.
- Lonner, Walter J. und Hayes, Susanna A. (2007a): The Early Years of E.E. Boesch. In: Susanna A. Hayes, Walter J. Lonner (Hrsg.): *Discovering cultural Psychology. A profile and selected reading of Ernest E. Boesch*. Charlotte, N.C: Information Age Publishing. S. 3–23.
- Lonner, Walter J. und Hayes, Susanna A. (2007b): Schriftenverzeichnis/Bibliography. In: Walter J. Lonner, Susanna A. Hayes (Hrsg.): *Discovering cultural Psychology. A profile and selected reading of Ernest E. Boesch*. Charlotte, N.C: Information Age Publishing. S. 363–370.
- Lowenstein, Ludwig (1976): School Psychological Service in Britain. In: Calvin D. Catterall (Hrsg.): *Psychology in the Schools in International Perspective, Vol. 1*. Columbus, Ohio: C. D. Catterall. S. 102–125.
- Lück, Helmut E. (2019): Hall, Granville Stanley im Dorsch Lexikon der Psychologie. [<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/hall-granville-stanley>; 17.3.2021].
- Lussi Borer, Valérie (2011): Die Heilpädagogik: Spezifisches Berufsfeld und autonome Disziplin? In: Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, Lucien Criblez (Hrsg.): *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern: hep. S. 271–294.
- Mackintosh, N. J. (1995): *Cyril Burt: Fraud or framed?* Oxford, New York: Oxford University Press.
- Matter, Sonja (2011): *Der Armut auf den Leib rücken. Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit in der Schweiz (1900–1960)*. Zürich: Chronos.
- Mazumdar, Pauline M. H. (2012): *Burt, Sir Cyril Lodowic (1883–1971), psychometric psychologist and eugenicist*. Oxford University Press.
- Miles, Walter R. (1964): *Arnold Lucius Gesell (1880–1961). Biographical Memoirs of the National Academy of Sciences*. Washington D.C.: National Academy of sciences. S. 55–96.
- Milič, Andrej (2007): *Welche Schulpsychologie für Zürich? Beiträge zu einer Neukonzeption der schulpsychologischen Versorgung im Kanton Zürich*. Göttingen: Cuvillier.
- Möley, Sabine (2007): Geschichte der Schulpsychologie in Deutschland. In: Thomas Fleischer, Norbert Grewe, Bernd Jötten, Klaus Sefried, Bernhard Sieland (Hrsg.): *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 17–26.
- Moser Opitz, Elisabeth (2008): Schulische Heilpädagogik. In: Florian Baier (Hrsg.): *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven*. Bern: Haupt. S. 57–65.
- Moser, Vera (2012): Gründungsmythen der Heilpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58/2. S. 262–274.
- Nissen, Gerhardt (2005): *Kulturgeschichte seelischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Noll, Almuth (1985): *Sickingers System der Klassen für förderungsbedürftige Schüler in der Schweiz: eine schulhistorische Studie*. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Oakland, Thomas (2000²): International School Psychology. In: Thomas K. Fagan, Paula Sachs Wise (Hrsg.): *School Psychology: Past, Present, and Future. Second Edition*. Bethesda, MD: NASP Publications.
- Oberholzer, Paul (1992): Während 37 Jahren im Dienst des Erziehungswesen. In: *St. Galler Volksblatt*. S. 2.

- Oelkers, Jürgen (1989): Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte. In: Peter Zedler, Eckard König (Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*. Weinheim: Deutscher Studien Verl. S. 77–116.
- Oelkers, Jürgen (1994): Begründungsformen der Pädagogik in der «Moderne». In: Dietrich Hoffmann, Alfred Langewand, Christian Niemeyer, Gerhard Haan (Hrsg.): *Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 13*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 101–124.
- Oelkers, Jürgen (2000): Anmerkungen zur Reflexion von «Unterricht» in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Hg. von Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. S. 166–185.
- Oelkers, Jürgen (2011): *Eros und Herrschaft: Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oßmer, Carola (2020): Zeitplan normaler Kindheit: Arnold Gesells Entwicklungszeitpläne und ihr kritisches Bild von Normalität. In: Viola Balz, Lisa Malich (Hrsg.): *Psychologie und Kritik. Formen der Psychologisierung nach 1945*. Wiesbaden: Springer. S. 117–140.
- Osterwalder, Fritz (1992): Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 68/4. S. 426–454.
- Osterwalder, Fritz (2014): Der Helvetische Bildungsplan – eine kühne Strategie oder ein schwieriger Kompromiss? In: Daniel Tröhler (Hrsg.): *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 231–248. DOI:10.3139/9783781553651.
- Paour, Jean-Louis (2001): From structural diagnosis to functional diagnosis of reasoning: A dynamic conception of mental retardation. In: Anastasia Tryphon, Jacques Vonèche (Hrsg.): *Working with Piaget. Essays in honour of Bärbel Inhelder*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Pongratz, Ludwig J.; Lück, Helmut E. und Wehner, Ernst G. (Hrsg.) (1972): *Psychologie in Selbstdarstellungen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Quincy-Lefèbre, Pascale (1997): *Familles, institutions et déviances: Une histoire de l'enfance difficile, 1880-fin des années trente*. Paris: Economica.
- Rammsayer, Thomas und Weber, Hannelore (20162): *Differentielle Psychologie – Persönlichkeitstheorien*. Göttingen: Hogrefe.
- Ramsauer, Nadja (2000): *«Verwahrlost»: Kindswegnahmen und die Entstehung der Jugendfürsorge im schweizerischen Sozialstaat, 1900–1945*. Zürich: Chronos.
- Reh, Sabine (2015): Der «Kinderfehler» Unaufmerksamkeit: Deutungsmuster zwischen Kulturkritik und professionellen Handlungsproblemen im Schulsystem in Deutschland um 1900. In: Sabine Reh, Kathrin Berdelmann, Jörg Dinkelaker (Hrsg.): *Aufmerksamkeit. Zur Geschichte, Theorie und Empirie*. Wiesbaden: Springer VS. S. 71–93. DOI:10.1007/978-3-531-19381-6. 10.1007/978-3-531-19381-6.
- Reh, Sabine; Berdelmann, Kathrin; Cramme, Stefan; Mattes, Monika; Müller, Lars und Reimers, Bettina (2021): Quellen und Methoden der Historischen Bildungsforschung. In: Eva Matthes, Sylvia Kesper-Biermann, Jörg-Werner Link, Sylvia Schütze (Hrsg.): *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte*. Julius Klinkhardt. S. 12–30. [<https://elibrary.utb.de/DOI/10.36198/9783838557083-12-30>; 16.11.2021]
- Reh, Sabine; Bühler, Patrick; Hofmann, Michèle und Moser, Vera (2021): Einleitung: Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems. In: Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann, Vera Moser (Hrsg.): *Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 7–28.
- Reh, Sabine und Scholz, Joachim (2018): Historische Bildungsforschung und ihre erziehungswissenschaftlichen Perspektive. In: *Erziehungswissenschaft*, 29/1. S. 113–120. DOI:10.3224/ezw.v29i1.13.
- Reisel, Barbara (2005): Bühler, Charlotte. In: Gerhard Stumm, Alfred Pritz, Paul Gumhalter, Nora Nemeskeri, Martin Voracek (Hrsg.): *Personenlexikon der Psychotherapie*. Wien: Springer VS. S. 77-79.
- Retter, Hein (2001): *Oswald Kroh und der Nationalsozialismus: Rekonstruktion und Dokumentation einer verdrängten Beziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Reusser, Kurt (1996): Den Menschen vom Kind her verstehen. Jean Piagets universale Theorie der geistigen Entwicklung. In: *Psychoscope*. S. 4-7.
[<http://www.ife.uzh.ch/research/ppd/mitarbeitende2/reusserkurt/PsychoscopePiaget.pdf>; 1.12.2021].
- Rickman, David L. (1995): *Intelligence Testing and the Emergence of School Psychology*. Washington, D.C.: Eric Clearinghouse. [<https://eric.ed.gov/?id=ED386640>; 27.2.2020].
- Rintelen, Fritz-Joachim von (1964): Geysler, Gerhard Joseph Anton Maria. In: *Neue Deutsche Bibliographie*, 6. S. 363–364. [<https://www.deutsche-biographie.de/pnd11853906X.html#ndbcontent>; 3.11.2020].
- Roelcke, Volker (2008): Rivalisierende «Verwissenschaftlichung des Sozialen»: Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie im 20. Jahrhundert. In: Jürgen Reulecke, Volker Roelcke (Hrsg.): *Wissenschaften im 20. Jahrhundert: Universitäten in der modernen Wissenschaftsgesellschaft*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. 131–148.
- Routh, Donald K. (2005): Historical Reflection on Advocacy in the Psychology of Intellectual Disability. In: *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34/4. S. 606–611.
DOI:10.1207/s15374424jccp3404_2.
- Ruchat, Martine (1999): «Widerspenstige», «Undisziplinierte» und «Zurückgebliebene»: Kinder, die von der Schulnorm abweichen (1874-1990). In: Lucien Criblez, Carlo Jenzer, Rita Hofstetter, Charles Magnin (Hrsg.): *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Lang. S. 265–282.
- Ruchat, Martine (2002): Entre militance et science: La cause des enfants anormaux à l'Institut Jean-Jacques Rousseau. 1912-1933. In: *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 35/4. S. 63–84.
- Ruchat, Martine (2003): *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence: L'arriéré scolaire et la classe spéciale: histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique 1874-1914*. Bern: P. Lang.
- Ruchat, Martine (2009): Observer et mesurer: Quelle place pour l'enfance dans le diagnostic médico-pédagogique? 1912-1958. In: *Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière»*, 11. S. 53–73.
<https://doi.org/10.4000/rhei.3056>.
- Schaffner-Hännly, Elisabeth (1997): *Wo Europas Kinderpsychiatrie zur Welt kam. Anfänge und Entwicklungen in der Region Jurasüdfuss (Aargau, Solothurn, Bern, Freiburg, Neuenburg)*. Dietikon: Juris Druck + Verlag.
- Schaller, Roland (2021): Corona wirkt wie ein Katalysator. In: *Magazin des Zürcher Lehrerverein*, 2. S. 16f.
- Schindler, Andreas (1979): *Geschichte und heutiger Stand der schulischen Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung von Hilfsschullehrern*. Luzern: Verlag Institut für Heilpädagogik.
- Schröder, Ulrich (1981): Piagets Psychologie der Intelligenz und ihr Beitrag zur Lernbehindertenpädagogik. In: *Heilpädagogische Forschung: Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen*, IX. S. 95–115.
- Schubert, Franz-Christian; Rohr, Dirk und Zwicker-Pelzer, Renate (2019): *Beratung: Grundlagen – Konzepte – Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.
- Skadeland, Dean R. (1986): Bruno Klopfer: A Rorschach Pioneer. In: *Journal of Personality Assessment* 50/3 (September). S. 358–361. DOI:10.1207/s15327752jpa5003_4.
- Soden, Kristine von (1988): *Die Sexualberatungsstellen der Weimarer Republik: 1919-1933*. Berlin: Ed. Hentrich.
- Sarasin, Philipp (2011): Was ist Wissensgeschichte? In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36/1. S. 159–172.
- Stähli, Alois und Lobeck, Arnold (Hrsg.) (1989): *50 Jahre Schulpsychologischer Dienst des Kantons St. Gallen: Festschrift zum Jubiläum 1989*. St. Gallen: Schulpsychologischer Dienst.
- Steenken, Pascal (1997): Bibliographie von Bärbel Inhelder. In: Sibylle Volkmann-Raue (Hrsg.): *Mit Jean Piaget arbeiten: Bärbel Inhelder: Die Autobiographie und andere Texte zur Entwicklungspsychologie*. Münster: LIT Verl. S. 145–189.
- Stock, Armin (2015): Erismann, Theodor. In: Uwe Wolfradt, Elfriede Billmann-Mahecha, und Armin Stock (Hrsg.): *Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933–1945. Ein Personenlexikon, ergänzt*

- um einen Text von Erich Stern. Wiesbaden: Springer VS. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-15040-2_6; 23.10.2021].
- Stock, Claudia (2017): Lämmermann, Hans. In: Uwe Wolfradt, Elfriede Billmann-Mahecha, und Armin Stock (Hrsg.): *Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933–1945. Ein Personenlexikon, ergänzt um einen Text von Erich Stern*. Wiesbaden: Springer VS. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-15040-2_13; 23.10.2021].
- Strasser, Urs und Wolfsberg, Carlo (2011): Schweizer Heilpädagogik. In: EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. S. 1–38. DOI:10.3262/EEO11110175.
- Straub, Jürgen und Chakkarath, Pradeep (2020²): Kulturpsychologie. In: Günter Mey, Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 1. Ansätze und Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS. S. 284–304. DOI:10.1007/978-3-658-18234-2.
- Straub, Jürgen; Chakkarath, Pradeep und Salzmann, Sebastian (2020): *Psychologie der Polyvalenz: Ernst Boeschs Kulturpsychologie in der Diskussion*. Bochum: Westdeutscher Universitätsverlag.
- Sutherland, Gillian und Sharp, Stephen (1980): «The first official psychologist in the world»: Aspects of the professionalization of psychology in early twentieth century Britain. In: *History of Science*, 18. S. 181–208.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Dekonstruktion einer Idee. In: Lutz Raphael, Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte*. München: R. Oldenbourg. S. 497–520. [<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1524/9783486596342/html>; 3.11.2019].
- Tenorth, Heinz-Elmar (2018⁴): Historische Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt, Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thelen, Esther und Adolph, Karen E. (1992): Arnold L. Gesell: The Paradox of Nature and Nurture. In: *Developmental Psychology*, 28/3. S. 368–380. DOI: 10.1037/0012-1649.28.3.368.
- Theunissen, Georg (2005⁴): *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten: Ein Kompendium für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tinguely, Roland (1977): *Die Entwicklung der Schulpsychologie*. Schriftliche Arbeit zur Erlangung des Grades eines Lizentiaten der philosophischen Fakultät an der Universität Freiburg.
- Tryphon, Anastasia (1998): Bärbel Inhelder et le service psychopédagogique du canton de saint-gall. In: *Archives de psychologie*, 66. S. 189–198.
- Tryphon, Anastasia (2011²): Bärbel Inhelder. In: Sybille Volkmann-Raue, Helmut E. Lück (Hrsg.): *Bedeutende Psychologinnen des 20. Jahrhunderts*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tryphon, Anastasia und Vonèche, Jacques (Hrsg.) (2001): *Working with Piaget: Essays in honour of Bärbel Inhelder*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Turmel, André (2008): Das normale Kind. Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung. In: Helga Kelle, Anja Tervoreen (Hrsg.): *Ganz normale Kinder: Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa. S. 17–40.
- Valsiner, Jaan (1997): Editorial: The Saarbrücken Tradition in Cultural Psychology, and its Legacy. In: *Culture & Psychology*, 3/3. S. 243–246.
- Vidal, Fernando (2009): Claparède, Edouard. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*. [<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9013.php>; 16.8.2018].
- Vonèche, Jacques (1997): Zueignung. In: Sibylle Volkmann-Raue, Sibylle Volkmann-Raue (Hrsg.): *Mit Jean Piaget arbeiten: Bärbel Inhelder*. Münster: LIT Verl. S. 11–21.
- Vonèche, Jacques (2001): Bärbel Inhelders' Contributions to psychology. In: Anastasia Tryphon, Jacques Vonèche (Hrsg.): *Working with Piaget. Essays in honour of Bärbel Inhelder*. Hove, East Sussex: Psychology Press. S. 1–12.
- Wall, William Douglas (1956): *Die Psychologie im Dienst der Schule*. Bd. 3. Hamburg: UNESCO-Institut für Pädagogik.
- Wedde, Sarah und Thole, Friederike (2021): Historische Bildungsforschung schreibt Wissensgeschichte. In: Friederike Thole, Sarah Wedde, Alexander Kather (Hrsg.): *Über die Notwendigkeit der Historischen*

- Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 17–28. [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-233340>; 17.11.2021].
- Wenger, Nadja (2017): «Die Entlastung der Klassen von allzu schulhemmenden Elementen bedeutet eine große Erleichterung.» Die Fürsorgestelle für Anormale im Kanton St. Gallen (1939-1943). In: *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 7/2. S. 205–216.
- Wenger, Nadja (2021): «Ihr gebt mich fort, weil ihr mich nicht gern habt.» Gutachten der St. Galler Fürsorgestelle für Anormale in den 1940er-Jahren. In: Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann, Vera Moser (Hrsg.): *Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 241–257.
- Wilhelm, Elena (2005): *Rationalisierung der Jugendfürsorge: die Herausbildung neuer Steuerungsformen des Sozialen zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Bern: Haupt.
- Willing, Matthias (2003): *Das Bewahrungsgesetz (1918-1967): eine rechtshistorische Studie zur Geschichte der deutschen Fürsorge*. Bd. 42. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wittmann, Barbara (2018): *Bedeutungsvolle Kritzeleien. Eine Kultur- und Wissensgeschichte der Kinderzeichnung, 1500–1950*. Zürich: Diaphanes.
- Wolf, Theta H. (1973): *Alfred Binet*. Chicago, London: Univ. of Chicago Press.
- Wolfisberg, Carlo (2002): *Heilpädagogik und Eugenik: Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800-1950)*. Zürich: Chronos.
- Wolfisberg, Carlo (2005): Die Professionalisierung der Heil-/Sonderpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1850-1950). In: Detlef Horster, Ursula Hoyningen-Süess, Christian Liesen (Hrsg.): *Sonderpädagogische Professionalität: Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 53–65.
- Wolfisberg, Carlo und Hoyningen-Süess, Ursula (2003): Zwischen Abhängigkeit und Emanzipation: Psychiatrie und Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz zwischen 1890 und 1930. In: *Traverse. Zeitschrift für Geschichte*, 10. S. 47–58.
- Zatti, Kathrin Barbara (2005): *Das Pflegekinderwesen in der Schweiz. Analyse, Qualitätsentwicklung und Professionalisierung. Expertenbericht im Auftrag des Bundesamtes für Justiz*. [https://www.admin.ch/ch/d/gg/pc/documents/1623/Bericht_2.pdf].
- Zemp, Beat W. (1999): «Bildung Schweiz kommt». In: *Schweizerische Lehrerzeitung*, 12. S. 2–3.
- Zottos, Eléonore (2004): *Santé, jeunesse! Histoire de la médecine scolaire à Genève: 1884-2004*. Genève: Service de santé de la jeunesse. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1218>.

Anhang

Tabelle I: Lexika- und Handbucheinträge

1. Publikation (Jahr)	Lemma: Psychologie	Lemma: Kinderpsychologie	Lemma: Erziehungsberatung	Lemma: Schulpsychologie	Lemma: Schularzt	Lemma: Heilpädagogik
2. Herausgeber	1. Publikation 2. Autor, Beruf	1. Publikation 2. Autor/Autorin, Beruf	1. Publikation 2. Autor, Beruf	1. Publikation 2. Autor, Beruf	1. Publikation 2. Autor, Beruf	1. Publikation 2. Autor/Autorin, Beruf
1. Lexikon der Pädagogik (1883/1889),	1. (Sander 1889) 2. ders., Pastor,	-	-	-	-	-

2. Ferdinand Sander (1840–1921)	Seminardirektor, «Regierungs- und Schulrat» (vgl. Hild 2018, 103).					
1. Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde (1884), 2. Gustav Adolf Lindner (1828–1887)	1. (Lindner 1884b) 2. ders., Professor der Pädagogik und Philosophie an der Universität Prag»	-	-	-	-	-
1. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik (1895–1899/1903–1911) 2. Wilhelm Rein (1847–1929)	1. (Flügel 1908) 2. Otto Flügel (1842–1914), Lehrer, Theologe, Philosoph, Herausgeber der Zeitschrift Philosophie und Pädagogik	1. (Ufer 1897; Ufer 1908) 2. Christian Ufer (1856–1934), Schulrektor, Mitherausgeber der Zeitschrift die Kinderfehler	- -	-	-	-
1. Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik (1911) 2. Adolf Dannemann (1867–1932) et al.	-	-	-	-	1. (Schmidt 1911) 2. Ferdinand August Schmidt (1852–1929), Arzt	-

1. Lexikon der Pädagogik (1913–17) 2. Ernst Max Roloff (1867–1935), Otto Willmann (1839–1920)	1. (Geyser 1913) 2. Josef Geiser (1869–1948), Lehrstuhlhaber für Philosophie ab 1924 München	1. (Dyroff 1913) 2. Adolf Dyroff (1866–1943), Professur für Philosophie	-	-	1. (Baur 1915) 2. Alfred Baur (?–?) Schularzt	1. (Weigl 1913) 2. Franz Xaver Weigl (1878–1952), «Hilfsschullehrer [und] Redakteur» (Roloff 1913, XI).
1. Pädagogisches Lexikon (1928–31) 2. Hermann Friedrich Julius Schwartz (1866–1942)	1. (Kroh 1930) 2. Oswald Kroh (1887–1955), 1942–1945 Professor für Psychologie Universität Berlin	-	-	-	1. (Huntemüller 1931) 2. Otto Huntemüller (1878–1931), Arzt	1. (von Düring 1928) 2. Ernst von Düring (1858–1944), Mediziner, ab 1923 «Lehrauftrag für Heilpädagogik» an der Philosophischen Fakultät in Frankfurt» (Willing 2003, 49).
1. Handbuch der Pädagogik (1929) 2. Herman Nohl (1879–1960), Ludwig Pallat (1867–1946) 1.	1. (Erismann 1929) 2. Theodor Erismann (1883–1961) ab 1929 «Lehrstuhl für Philosophie» und Institutsleiter «experimentelle Psychologie»	-	1. (Klopfer 1929) 2. Bruno Klopfer (1900–1971), ab 1947 «Clinical Professor of Psychology at the University of California at Los Angeles» (Skadeland 1986, 359).	-	Anderes Lemma (Wendenburg 1929)	-

	Universität Innsbruck (Stock 2015, 106f.)					
1. Lexikon der Pädagogik der Gegenwart (1930, 1932) 2. Josef Spieler (1900–1987)	1. (Fischer 1932) 2. Fischer Aloys (1880– 1937), ab 1915 Professor für Philosophie und Pädagogik	1. (Hansen 1932) 2. Wilhelm Hansen (1899–?), «Dozent am Deutschen Institut für wissenschaftl. Pädagogik, Münster» (Spieler 1932 XIV)	1. (Bergmann 1932) 2. «Bernhard Bergmann (1893–1965), Lehrer, Mitglied der Zentralstelle der Kath. Schulorganisat ion, Düsseldorf» (Spieler 1930, XVIII)	1. (Schüssler 1932) 2. Heinrich Schüssler (1882– 1966), Lehrer, «Schulaufsichtsbe amter» (Hock 1996, 344)	1. (Vonesse n 1932) 2. Franz Vonessen (1892– 1970), Medizine r	1. (Bopp 1932) 2. Linus Bopp (1887–1971), «Dr. theol. Universitätsprof essor, [w]issenschaftl. Leiter des Deutschen Instituts für wissenschaft. Pädagogik, Zweigstelle Freiburg i. Br.
1. Pädagogisch es Wörterbuch (1931, 1942) 2. Wilhelm Hehlmann (1901–1997)	1. (Hehlmann 1931c; Hehlmann 1942a) 2. Wilhelm Hehlmann (1901– 1997) u. a. 1940 bis 1945 Professor für Pädagogik und Jugendkund e (Horn 2003, 47f.).	1. (Hehlmann 1931a; Hehlmann 1942b) 2. ders.	1. (Hehlmann 1931b; Hehlmann 1942c) 2. ders.	-	1. (Hehlman n 1931d; Hehlman n 1942d) 2. ders.	1. (Hehlmann 1931e) 2. ders.
1. Lexikon der Pädagogik (1950–1952) 2. Heinrich Kleinert (1895– 1953),	1. (Häberlin 1951) 2. Paul Häberlin ab 1912 Professor in Bern, 1922– 1948 in	1. (Bühler 1951) 2. Charlotte Bühler (1893–1974), ab 1929 a.o. rof. in Wien, 1930 Prof.	1.(Hegg 1950) 2. Hans Hegg (1893–1967) Psychologe, Erziehungsber ater	1. (Simmen 1951) 2. Martin Simmen (1887–1972), Dr. phil., Lehrer für Pädagogik und Psychologie am Lehrerseminar	1. (Lauener 1951) 2. Paul Lauener (1887– 1983) Schularzt	(Waldner 1950) 2. Dr. Peter Waldner (1916– 2006), Lehrer; Studium Pädagogik, Heilpädagogik, 1946 Dr. ab

Helene Stucki (1889–1988)	Basel (Lehrstuhl für Philosophie, Psychologie und Pädagogik)	new york. Oslo, USA Professorin für Psychologie		der Stadt Luzern, Redaktor		1949 Vorsteher der Lehrerbildungs- anstalt Solothurn
---------------------------------	--	---	--	-------------------------------	--	---