

1 Einleitung

Im Oktober 2014 gab der pensionierte Zürcher Kinderarzt Remo Largo der Zeitung *Schweiz am Sonntag* ein Interview.¹ Er wurde zum Fremdsprachenunterricht an der Primarschule und zu Schulreformen befragt. Largo ist in den vergangenen Jahren immer wieder zu schulischen Themen interviewt worden.² Er wurde auch schon als »Erziehungspapst«³ und »Erzieher der Nation«⁴ bezeichnet. 2006 erhielt er den Bildungspreis der Pädagogischen Hochschule Zürich.⁵ Mit seinen Thesen zu Lernen, Unterricht, Benotung und Schulorganisation stößt er in der Öffentlichkeit auf breite Zustimmung, wie Leserbriefe und Onlinekommentare beweisen.

Die Figur des Arztes als »Erzieher« ist kein neues Phänomen, sie wurde vor über hundert Jahren entworfen.⁶ Medizin wurde nicht mehr ausschließlich als

1 Vgl. Schweiz am Sonntag, 25.10.2014.

2 Vgl. z. B. Das Magazin, 11.1.2008; Neue Zürcher Zeitung, 18.3.2009; Spiegel online, 16.11.2010; Der Spiegel, 16.9.2013; Migros-Magazin, 23.9.2013; Neue Zürcher Zeitung, 21.12.2015.

3 Tages-Anzeiger, 13.8.2011.

4 Annabelle, 25.11.2011.

5 Vgl. www.pestalozzianum.ch/de/Preise/Bildungspreis (abgerufen am 6.7.2016).

6 1904 publizierte der österreichische Nervenarzt Alfred Adler (1870–1937) unter dem Titel *Der Arzt als Erzieher* einen Aufsatz in der *Ärztlichen Standeszeitung* (vgl. Adler 1904). Diesen legte er 1914, 1922 und 1928 in seinem Buch *Heilen und Bilden* neu auf (Adler 2007, S. 25). Der österreichische Kinderarzt Adalbert Czerny (1863–1941) betitelte seine Vorlesungssammlung von 1908 *Der Arzt als Erzieher des Kindes* (vgl. Czerny 1908). Diese Schrift erzielte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts insgesamt elf Auflagen. Ovide Decroly (1871–1932) Leben lässt sich als »Weg vom Arzt zum Pädagogen« (Blichmann 2014, o. S.) beschreiben. Decroly studierte Medizin und gründete eine Schule für psychisch und physisch retardierte Kinder. Er erarbeitete ein

Heilkunst, sondern zunehmend auch als eine »weitreichende Bildungsaufgabe«⁷ verstanden. Der Arzt sollte nicht länger nur als Heiler im Zusammenhang mit Krankheiten oder Unfällen tätig werden, sondern er sollte auch dann als »Erzieher« und Berater wirken, wenn kein akuter medizinischer Handlungsbedarf bestand. Die Kunst des Heilens wurde so um eine pädagogische Aufgabe erweitert.⁸ Welcher Ort war besser geeignet zur Umsetzung dieser Bestrebungen als die Schule? Nach der Mitte des 19. Jahrhunderts suchten die Ärzte Einfluss zu nehmen auf das schweizerische Bildungssystem. Im Kontext der Hygienebewegung erkannten sie die Bedeutsamkeit der Volksschule als Ort der Vermittlung von gesundheitsförderlichem Wissen und Verhalten und setzten ihre Forderung nach einer Aufgabenerweiterung der Schule in den gesundheitlichen Bereich hinein im 20. Jahrhundert nachhaltig durch. Wichtige Voraussetzungen für diese Entwicklung waren der Ausbau des Bildungswesens⁹ und die allmähliche gesellschaftliche Akzeptanz des Primarschulobligatoriums.¹⁰ Lehrkräfte und Schulbe-

pädagogisches Konzept, das er für gesunde Kinder weiterentwickelte. »Als promovierter Arzt besaß er sozusagen die »Legitimation für Forschung«, die ihm als Wissenschaftler im Bereich der Erziehung von großem Vorteil war.« (Blichmann 2014, S. 72) Ähnliches lässt sich über die italienische Ärztin und Reformpädagogin Maria Montessori (1870–1952) festhalten. Auch sie studierte Medizin, rief eine pädagogische Institution ins Leben (das »Kinderhaus«, Casa dei Bambini) und begründete ein pädagogisches Konzept. Letzteres wurde von anderen weiterentwickelt und wurde als »Montessori-Pädagogik« berühmt (vgl. bspw. Waldschmidt 2010).

7 Stroß 2003, S. 90.

8 Stroß 2003, S. 91, 94.

9 Als Ausgangspunkt eines »starken Ausbau[s]« (Criblez/Hofstetter/Magnin 1999, S. 19) der schweizerischen Volksschule gelten in der Geschichtsschreibung die liberalen Umbrüche in den 1830er Jahren. Am Ende des 19. Jahrhunderts war dann der »Aufbau der Volksschule in den wichtigsten Bereichen abgeschlossen« (ebd.). Es existierte erstens eine Primarschule, die von allen Kindern während einiger Jahre gemeinsam besucht wurde; zweitens eine Oberstufe der Primarschule für diejenigen Kinder, die nicht in ein Gymnasium oder eine Sekundarschule übertraten, und drittens Fortbildungskurse für die Schulentlassenen, die keine weiterführende Schule besuchten (Jenzer 1997, S. 52). Parallel zu diesen obligatorischen Schulangeboten bestand ein immer dichter werdendes Netz an weiterführenden Schulen. Um 1900 verfügten die meisten Kantone über eine Sekundarstufe I, die an die Primarschule anschloss und deren Kernstück die Sekundarschulen bildeten (Marcacci/Grunder 2012, S. 422).

10 Der Bildungsartikel (Art. 27) in der revidierten Bundesverfassung von 1874 schrieb das Primarschulobligatorium für das ganze Gebiet der Schweiz fest, beließ jedoch die

hörden klagten immer wieder über die geringe Schulbesuchsquote.¹¹ Die Schulpflicht stieß im ganzen 19. Jahrhundert bei vielen Familien und Gemeinden auf Widerstand. Sie wurde als Eingriff in die Privatsphäre durch den sich entwickelnden modernen Rechtsstaat wahrgenommen. Ein Grund war aber auch die Kinderarbeit in Landwirtschaft und Fabriken, die von vielen Eltern als selbstverständliche Fortsetzung der Subsistenzwirtschaft angesehen wurde.¹² Die Fabrikbesitzer ihrerseits waren an der Arbeitskraft der Kinder und Jugendlichen interessiert und widersetzten sich der Schulpflicht.¹³ Diesem »Kernproblem der Schulwirklichkeit des 19. Jahrhunderts«¹⁴ wurde mit erheblichem Aufwand in Form von Schulversäumnislisten, Bußgeld oder Kanzelreden gegen säumige Eltern und Kinder begegnet. Diese Anstrengungen führten schließlich zum Erfolg – nicht zuletzt im Zuge der Umsetzung des eidgenössischen Fabrikgesetzes von 1877, das die Arbeit von Kindern unter vierzehn Jahren verbot.¹⁵ Bedingt durch

Verantwortung für das Bildungswesen bei den Kantonen (vgl. Criblez 1999). Die Schulpflicht stellte kein Novum dar, war sie doch bei der Verabschiedung der Bundesverfassung von 1874 in den meisten Kantonen bereits gesetzlich eingeführt (Criblez/Hofstetter/Magnin 1999, S. 25).

11 Criblez 1999, S. 349.

12 Die Kinderarbeit hatte sich ab Beginn des 19. Jahrhunderts mit der Industrialisierung rasch verbreitet, insbesondere im Kanton Zürich und in der Ostschweiz. Die Arbeit an den Maschinen war vielfach einfach und körperlich nicht besonders anspruchsvoll, was den Einsatz von Kindern begünstigte. In den Baumwollspinnereien arbeiteten bereits sechs- bis zehnjährige Kinder bis zu sechzehn Stunden pro Tag, häufig auch nachts, unter oftmals gesundheitsgefährdenden Bedingungen (verunreinigte Luft, wenig Licht, gefährliche Maschinen). Die Kinderarbeit in den Fabriken wurde zum sozialen Problem, auf das die Behörden reagierten – zuerst mit Erhebungen, dann mit Verordnungen und Gesetzen. Nach dem Verbot der Kinderarbeit in der Fabrik mussten die Arbeiterkinder vermehrt im Bereich der Subsistenzwirtschaft mitarbeiten. Anders als in der Fabrik war im Bauern- und Heimarbeitermilieu die Kinderarbeit noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts weit verbreitet und wurde lange Zeit auch nicht speziell kritisiert. Erst 1940 verbot das Bundesgesetz über die Heimarbeit die Vergabe von selbstständiger Heimarbeit an Kinder unter fünfzehn Jahren (Gull 2008, S. 207f.; Fritzsche et al. 2001, S. 178; Stadler 2003, S. 260).

13 Criblez/Hofstetter/Magnin 1999, S. 27; Grunder 2010, S. 781.

14 Kemnitz 1999, S. 411.

15 Das Fabrikgesetz wurde nach einer breiten Vernehmlassung mit über sechzig Stellungnahmen und einem heftigen Abstimmungskampf 1877 mit 181 000 Ja-Stimmen

die konsequente Durchsetzung der Schulpflicht respektive die Erhöhung der Schulbesuchsquote, war es im ausgehenden 19. Jahrhundert möglich, nahezu alle Kinder im schulpflichtigen Alter zu erreichen und damit – in einer langfristigen Perspektive – die gesamte Bevölkerung. Dieser Umstand machte die Volksschule attraktiv für die Ärzte (und andere Akteure¹⁶), die mit neuen Forderungen und Aufgaben an das Bildungssystem herantraten. Das große historische Vorbild eines Akteurs, der über die Schule Einfluss auf die Bevölkerung nahm, ist die Kirche. Im Zuge der Säkularisierung im Laufe des 19. Jahrhunderts verlor die Kirche jedoch an Macht und wurde zunehmend aus dem Schulsystem verdrängt. Dadurch entstand in der zweiten Jahrhunderthälfte eine Lücke in diesem Schulsystem, die nun andere Akteursgruppen zu besetzen suchten. Während die Kirche über eine eigene Struktur verfügt hatte, wurde die Einflussnahme auf die Schule für andere Akteure erst möglich oder zumindest vorstellbar durch die Stabilität und Homogenität, die die Institution Schule im Verlauf des 19. Jahrhunderts herausgebildet hatte. Die Einflussnahme externer Akteure auf die Volksschule ist eine Entwicklung, die bis heute andauert, wie folgende Beispiele zeigen. Eine »Veganergruppe« lancierte im Frühling 2014 in den Kantonen Bern und Basel-Stadt Volksinitiativen mit dem Ziel, dass Schulkantinen künftig vegane Menüs anbieten müssen und »Schüler schon früh vegane Rezepte erlernen« sollen.¹⁷ Der Verband der Betreibungsbeamten des Kantons Zürich stellte fest, dass ein Drittel aller Betreibungsfälle junge Erwachsene betreffe, und forderte deshalb im April 2013, »dass Geld ein Pflichtfach an der Volksschule wird«^{18, 19} Und Social-Media-Experten wollen, dass die Schulen zum Thema Cybermobbing Aufklärungsarbeit leisten, damit dem »Trend«, Menschen im öffent-

gegen 170 000 Nein-Stimmen knapp gutgeheißen; es trat 1878 in Kraft (Studer 2005, S. 368).

16 Als weitere Beispiele für Akteursgruppen, die nebst den Ärzten seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts versuchten, die Schule zu ihren Zwecken zu nutzen und ihr neue Aufgaben zu überantworten, sind das Militär (vgl. Boser et al. 2016), die Nationalbewegung (vgl. Crotti 2008a; Criblez/Hofstetter 1998) und die Kunsterziehungsbewegung (vgl. Kerbs 1998; Uphoff 2003) zu nennen.

17 Tages-Anzeiger, 23.3.2014.

18 20 Minuten, 9.4.2013.

19 Im Rahmen der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) wurde 2012 auch das Finanzwissen (*financial literacy*) der Schülerinnen und Schüler geprüft. Die Schweiz verzichtete allerdings darauf, diesen Teil des Tests durchzuführen, was von Economiesuisse, dem Dachverband der Schweizer Wirtschaft, stark kritisiert wurde (vgl. bspw. Neue Zürcher Zeitung, 1.12.2013).

lichen Raum in kompromittierenden Situationen zu fotografieren und die Bilder »mitsamt fiesem Kommentar« ins Internet zu stellen, Einhalt geboten werden könne.²⁰

1.1 ERKENNTNISINTERESSE, THEORETISCHE RAHMUNG UND METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

Die vorliegende Arbeit interessiert sich für die Funktion der Schule im Prozess der Medikalisierung. Medikalisierung bezeichnet einen gesellschaftlichen Veränderungsprozess, durch den die naturwissenschaftliche Medizin (»Schulmedizin«) eine Monopolstellung bei der Deutung von Gesundheit und Krankheit und bei der ärztlichen Versorgung erlangt hat. Dadurch rückten menschliche Lebensbereiche in den Fokus ärztlicher Verantwortung, die vorher außerhalb der Medizin gestanden hatten.²¹ Den Ärzten gelang es, »sich in allen Aspekten der Lebensverhältnisse [ihrer Patienten] wirklich festzusetzen, als normierende, überwachende Instanzen der Ernährungsgewohnheiten, Wohnungs- und Arbeitsverhältnisse, den vielfältigen Bereichen der Hygiene«²². Die nachhaltige Einflussnahme der Ärzte als Vertreter einer zunehmend naturwissenschaftlich orientierten Medizin auf die Volksschule, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ihren Anfang nahm, bewirkte einen kulturellen Lernprozess. Dieser Lernprozess brachte eine Gewöhnung an den Arzt als Fachperson nicht nur für Krankheiten, sondern auch für ein gesundes, »gutes« Leben mit sich, was eine wichtige Bedingung für eine umfassende Medikalisierung der Gesellschaft darstellte.

Im Zentrum der nachfolgenden Untersuchung steht die Analyse schulhygienischer Diskurse in der zweiten Hälfte des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.²³ Hier interessieren nebst der Frage, wer diese Diskurse bestimmte, die Inhalte und ihre Veränderung im Laufe der Zeit. Inwiefern hygienische Maßnahmen in der Schule, im Schulalltag tatsächlich umgesetzt wurden, wird vor allem im Zusammenhang mit der Institutionalisierung der schulärztli-

20 20 Minuten, 28.3.2014.

21 Vgl. bspw. Loetz 1993, S. 43–56.

22 Göckenjan 1985, S. 26; Ergänzung M. H.

23 Der Beginn des Untersuchungszeitraums wird durch die Anfänge der Schulhygienebewegung bestimmt. Den zeitlichen Endpunkt der Untersuchung stellt das Ende des Zweiten Weltkrieges dar – dieser Zeitpunkt ließe sich mit dem Verweis auf das Jahr 1945 als Zäsur im 20. Jahrhundert inhaltlich begründen, ist aber zugegebenermaßen pragmatisch gewählt, das heißt durch die Quellenmenge bedingt.

chen Dienste untersucht. Von besonderem Interesse ist auch die Frage nach schulhygienischen Wissensbeständen, die produziert und verändert (mit anderen Worten: diskursiv ausgehandelt) und weitergegeben wurden. Mit ›Schule‹ sind in der vorliegenden Arbeit die öffentlichen Schulen gemeint, die obligatorische Schulzeit, das heißt die Primar- und Sekundarschule, umfassend. In einem eigenen Kapitel werden ferner einige Landerziehungsheime in der deutschsprachigen Schweiz, die allesamt Privatschulen waren, in den Blick genommen. Bei dieser alternativen Schulform handelte es sich um Internate auf dem Land, die im Gefolge der reformpädagogischen Bewegung entstanden sind.²⁴ In reformpädagogischer Perspektive wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts neue oder vermeintlich neue Vorstellungen und Konzepte von Schule diskutiert. Da die reformpädagogischen Strömungen enge Bezüge zur Lebensreform aufwiesen, die ihrerseits mit der Hygienebewegung verknüpft war, liegt der Schluss nahe, dass auch gesundheitliche – ›hygienische‹ – Aspekte Berücksichtigung in den Diskussionen fanden. In diesem Zusammenhang sind folgende Fragen von Interesse: Wie wurden schulhygienische Themen im Hinblick auf alternative, reformpädagogische Schulmodelle debattiert? Waren hygienische Aspekte für die reformpädagogische Schulkritik von Bedeutung?

Für die Quellenarbeit sind Überlegungen zur historischen Diskursanalyse und zu ihrem Diskursbegriff einerseits und zur Wissensgeschichte andererseits von Bedeutung. In geschichtswissenschaftlichen Forschungsarbeiten ist es insbesondere Michel Foucaults (1926–1984) Vorstellung von Diskurs,²⁵ die in den vergangenen Jahren den Bezugspunkt für diskursanalytische Überlegungen bildete und immer noch bildet.²⁶ Foucault verstand – vereinfacht gesagt – unter einem Diskurs alles, was gesagt werden kann. Ihn interessierte »die historische Begrenztheit, die faktische ›Knappheit‹ einzelner existierender Aussagen und Aussageserien«²⁷. Es ist nicht möglich, zu jeder Zeit alles sprachlich Mögliche auch tatsächlich zu sagen. Davon ausgehend, dass das Erscheinen bestimmter Aussagen – zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort – kein Zufall ist, lässt sich das vordringliche Interesse der historischen Diskursanalyse »mit der Frage fassen, warum ausgerechnet diese Aussagen und keine anderen (grammatisch möglich) auftreten«²⁸. Die historische Diskursanalyse interessiert sich

24 Grunder 2008a, S. 573.

25 Seine Überlegungen zum Diskursbegriff legte Foucault v. a. in seinem 1969 erstmals erschienenen Buch *Archäologie des Wissens* dar (vgl. Foucault 1973).

26 Vgl. bspw. Landwehr 2001; Landwehr 2008.

27 Sarasin 2003, S. 34.

28 Landwehr 2001, S. 13, 97f. Vgl. auch Foucault 1973, S. 75–82.

folglich für die Kontinuität und den Wandel dessen, was gesagt werden kann.²⁹ Sie akzeptiert die Aussage im Text als Faktum oder Ereignis und macht sie als solches zum Gegenstand der Analyse.³⁰ Dabei geht sie davon aus, dass es keine unverrückbaren, auf eine transzendente Dimension bezogenen ›wahren‹ und ›falschen‹ Aussagen geben kann, sondern nur solche, die innerhalb bestimmter Diskurse ›wahr‹ oder ›falsch‹ erscheinen.³¹

Der Diskursbegriff Foucaults akzentuiert die Produktivität des Diskurses. Diskurse beschreiben nicht bloß Dinge, die vorgängig bereits vorhanden sind, sondern bringen ihre Gegenstände selbst hervor.³² Foucault sprach in diesem Zusammenhang von Diskursen als *Praktiken*.³³ Wirklichkeit ist demnach kein objektiver, außerhalb des Diskurses liegender Bezugspunkt, sondern sie wird in der Sprache und durch sie konstituiert.³⁴ Damit wird nicht bestritten, dass eine – nennen wir es so – Welt außerhalb der Sprache existiert, aber die Wahrnehmung dieser Welt ist sprachlich bedingt. Wirklichkeit wird niemals direkt wahrgenommen, sondern immer über die Sprache, über Begriffe strukturiert.³⁵ Dies lässt sich folgendermaßen an einem Beispiel verdeutlichen. In diskursanalytischer Perspektive sind Krankheiten wie die Tuberkulose nicht objektive, unabhängig von Diskursen existierende Phänomene, die lediglich beschrieben werden, sondern diese Krankheiten werden in der Sprache und durch sie konstituiert. Damit ist gemeint, dass die Vorstellung davon, was Tuberkulose ist, sprachlich geschaffen und diskursiv ausgehandelt wird. Mit dem Siegeszug der wissenschaftlichen Bakteriologie setzte sich im ausgehenden 19. Jahrhundert die Überzeugung durch, dass es sich bei der Tuberkulose um eine durch Mikroorganismen übertragene und ausgelöste Krankheit handelt. Alternative Konzeptionen beweisen, dass diese aus heutiger Sicht plausible Auffassung keineswegs das einzig vorstellbare Krankheitskonzept darstellt. Vertreter der sogenannten Miasmentheorie sahen im 19. Jahrhundert lokale Umwelteinflüsse (genauer: durch Fäulnis und Gärung aus sumpfigem Boden und aus verunreinigtem Wasser auf-

29 Landwehr 2001, S. 13. Zugleich sind damit auch die Grenzen des Sagbaren angesprochen: die Frage danach, was *nicht* diskutiert wurde.

30 Landwehr 2001, S. 103.

31 Martschukat 2003, S. 76. Vgl. zur ›Wahrheit‹ innerhalb eines Diskurses auch Lorenz 1997, S. 159f.

32 Vgl. Foucault 1973, S. 61–74.

33 »[...] Diskurse [...] als Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen.« (Foucault 1973, S. 74)

34 Chartier 2006, S. 203; Iggers 1995, S. 569.

35 Lorenz 1997, S. 30.

steigende giftige Dämpfe) als Auslöser für Infektionen an.³⁶ Vertreter der Bioresonanztherapie, die in den 1920er Jahren entwickelt wurde und noch heute angewendet wird, definieren Krankheiten als energetische Störungen.³⁷ In diskursanalytischer Perspektive ist interessant, was (welche Phänomene) zu einem bestimmten Zeitpunkt als Krankheit angesehen wird, wie und warum sich Krankheitskonzepte im Laufe der Zeit ändern.³⁸ Oder anders gesagt: Für die Diskursanalyse ist die Frage grundlegend, wie die nichtsprachlichen Dinge (zum Beispiel Krankheiten) ihre Bedeutung erlangen, »in welchen Ordnungen sie erscheinen und in welchen Codierungen sie erfahrbar werden«³⁹.

Diskurse sind kontextualisiert, sie sind gesellschaftlich und historisch situiert.⁴⁰ Foucault sprach sehr spezifisch von Diskursen, von Redezusammenhängen mit Aussage- und Wahrheitsregeln, die historisch situiert seien, das heißt einen Anfang und ein Ende sowie einen bestimmten sozialen Ort hätten.⁴¹ »[...] eine Aussage bedarf einer Substanz, eines Trägers, eines Ortes und eines Datums.«⁴² Er sprach ferner von »institutionellen Plätzen«,⁴³ die beschrieben werden müssten. Es ist ein Anliegen der historischen Diskursanalyse, dass die Bestimmungen von Diskurs und Aussagen auf den gesellschaftlichen, religiösen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Kontext zurückgebunden werden. Ein Diskurs lässt sich nicht in ausreichendem Maße bestimmen, wenn nicht klar ist, wer zu welchem Zeitpunkt an welchem Ort und in welcher Form welche Aussage macht.⁴⁴

Im Zusammenhang mit der Kontextualisierung ist auch die Subjektkonzeption Foucaults bedeutsam. Sein Diskursbegriff wendet sich gegen intentionale Absichten eines Sprechersubjekts.⁴⁵ Das Subjekt ist in der Sprache – und somit im Diskurs – gefangen. Diskurse sind überindividuell und können nicht von einzelnen Subjekten bestimmt werden. Das bedeutet, dass die Subjekte von den Dis-

36 Hudemann-Simon 2000, S. 206; Witzler 1995, S. 42. Vgl. auch Eckart 2009, S. 208f.

37 Vgl. Tages-Anzeiger, 30.6.2009.

38 Vgl. zur »Lebenserwartung von Krankheiten« auch die Beiträge in einem von Angela Taeger herausgegebenen Sammelband (Taeger 2013).

39 Martschukat 2002, S. 19; Sarasin 2003, S. 36.

40 Bublitz 2003, S. 58.

41 Sarasin 2003, S. 34.

42 Foucault 1973, S. 147. Vgl. auch Foucault 1973, S. 9–13, 41f.

43 Foucault 1973, S. 76.

44 Landwehr 2001, S. 133.

45 Bublitz 1999, S. 24.

kursregeln »geleitet, beschränkt und dezentriert werden«⁴⁶. Es sind die Diskurse, die die verschiedenen Positionen definieren, welche die Subjekte einnehmen können.⁴⁷ Womit allerdings nicht gesagt ist, dass die Subjekte den Diskursregeln gänzlich ausgesetzt sind. Sie gehen mit diesen Regeln um und sind in die Herstellung von Diskursen verwoben.⁴⁸ Instanzen, Personen oder Gruppen haben aufgrund ihrer tatsächlichen oder zugeschriebenen Kompetenzen und Fähigkeiten, ihrer Qualifikationen, ihrer Position oder ihrer Autorität unterschiedliche Möglichkeiten, sich in Diskurse einzuschreiben.⁴⁹ Die Diskursteilnehmer sind die Träger eines Diskurses, ohne sie gäbe es diesen Diskurs nicht. Dies bedeutet, dass die quellenkritische Frage nach dem »Wer« auch für die Diskursanalyse wichtig ist. Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere von Interesse, welchen beruflichen Hintergrund die Diskursteilnehmer hatten, in welchen Institutionen sie tätig waren, welchen Gremien sie angehörten und welche Netzwerke sie bildeten.

Eng mit diesen Überlegungen zur historischen Diskursanalyse und ihrem Diskursbegriff verbunden ist ein Ansatz, der sich in der historischen Forschung seit einigen Jahren großer Beliebtheit erfreut: die Wissensgeschichte.⁵⁰ Die These, dass Wissensbestände das Ergebnis von diskursiven Verhandlungsprozessen sind, hat inzwischen eine lange Tradition. Als »eine Art Urahn«⁵¹ dieser Interpretation gilt der polnische Bakteriologe und Wissenschaftstheoretiker Ludwik Fleck (1896–1961), dessen Buch über die *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* (1935) in den vergangenen Jahren eine Renaissance erfahren hat. Daran anschließen lassen sich zwei wichtige Bestimmungen der Wissensgeschichte. Erstens: Wissen ist nicht einfach gegeben, sondern wird von Menschen erschaffen und zirkuliert zwischen Menschen und Gruppen. Wissen ist also eine soziale Ressource, ein soziales Phänomen.⁵² Das bedeutet, »dass Wissen in seinem »Funktionieren« auf Zirkulation angewiesen ist, dass es auf

46 Sarasin 2005, S. 105. Vgl. auch Sarasin 1996, S. 161f.; Landwehr 2008, S. 93.

47 Foucault 1973, S. 75f., 78f., 81f. Vgl. auch Ortega 1997, S. 70f.

48 Baberowski 2005, S. 197.

49 Martschukat 2003, S. 74.

50 So ist die Rede von Wissensgeschichte als »Modebegriff« (Uekötter 2011, S. 27) und von »historiographische[m] Boo[m]« (Füssel 2007, S. 289). Für eine »Standortbestimmung« der Wissensgeschichte vgl. Speich Chassé/Gugerli 2012.

51 Uekötter 2011, S. 31.

52 Vgl. bspw. Landwehr 2002, S. 63–70; Fried/Kailer 2003, S. 11; Holenstein 2014, S. 17. Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Diskussion zur »Wissengesellschaft« (bspw. Burke 2002; Vogel 2004, S. 639f.; Maasen 2009, S. 77–83; Gierl 2012).

›Anstöße‹ aus anderen Wissensfeldern aus unterschiedlichen sozialen Räumen reagiert, an anderen Orten wieder aufgegriffen und dabei umgeformt wird«⁵³. Wissen wird durch soziale Institutionen (zu denen auch die Schule zählt) gesichert und weitergegeben.⁵⁴ Zweitens: Wissen ist ein historisches Phänomen – und soll auch als solches behandelt werden,

»das heißt: nicht hinsichtlich der Frage, ob bestimmte Wissensbestände nun wahr oder falsch, besser oder schlechter, nützlich oder unnützlich sind, sondern nur: wie, wann und gegebenenfalls warum ein bestimmtes Wissen auftaucht – und wieder verschwindet. Ferner: welche Effekte es hat, in welchen Zusammenhängen es funktioniert, wer seine Träger sind, in welchen Formen es erscheint.«⁵⁵

Die Wissensgeschichte »wendet sich dem zu, was zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt als wahr und wirklich gewusst wurde, was schlicht selbstverständlich war«⁵⁶. Hier trifft sich die Wissensgeschichte mit der historischen Diskursanalyse. Beide interessieren sich für das, was zu einem bestimmten Zeitpunkt als ›wahr‹ respektive ›falsch‹ angesehen wurde. Was war sagbar? Was galt als anerkanntes Wissen?

1.2 QUELLENKORPUS

Ein Grundproblem der historisch arbeitenden Diskursanalyse ist die Repräsentativität der ausgewählten Texte für den Forschungsgegenstand.⁵⁷ Vor dem Hintergrund dieses Problems wird in der Folge erläutert, wie sich das Quellenkorpus der vorliegenden Forschungsarbeit zusammensetzt. Die Diskussion zu schulhygienischen Themen wurde in der Schweiz maßgeblich durch die 1899 gegründete Schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege⁵⁸ geprägt. Ihre Publikationen bilden deshalb einen wichtigen Teil des Quellenkorpus dieser Untersuchung. Die Gesellschaft gab ab 1900 ein Jahrbuch heraus. Dieses erschien – wie der Name schon sagt – jährlich und enthielt insbesondere Berichte über die jährlich stattfindenden Mitgliederversammlungen (einschließlich der abgedruckten

53 Sarasin 2011, S. 164.

54 Gloy 2005, S. 10.

55 Sarasin 2011, S. 165.

56 Landwehr 2002, S. 88.

57 Haslinger 2006, S. 30.

58 Vgl. Kapitel 2.3.

Referate) und zu anderen Versammlungen und Kongressen von schulhygienischem Interesse, Aufsätze zu schulgesundheitlich relevanten Themen sowie Literaturhinweise. 1903 kamen als zweite Publikation die *Schweizerischen Blätter für Schulgesundheitspflege und Kinderschutz* hinzu. Diese Zeitschrift erschien zwischen sechs- und zehnmal pro Jahr. Inhaltlich unterscheiden sich die *Blätter für Schulgesundheitspflege* nicht sehr vom Jahrbuch. Veröffentlicht wurden hier ebenfalls hauptsächlich Artikel zu schulhygienisch relevanten Themen sowie Berichte über Versammlungen und Kongresse. Insgesamt war die Berichterstattung weniger stark auf die Jahresversammlungen ausgerichtet, und es blieb mehr Raum für kleinere Mitteilungen, Buchbesprechungen sowie die Schilderung der sonstigen Aktivitäten der Gesellschaft (zum Beispiel politische Eingaben zu schulgesundheitlichen Themen). 1919 musste das Erscheinen der zweiten Zeitschrift aus finanziellen Gründen eingestellt werden.⁵⁹ Als Alternative empfahl die Gesellschaft ihren Mitgliedern die von der Schweizerischen Stiftung für die Jugend⁶⁰ herausgegebene Zeitschrift *Pro Juventute* zum Abonnement: »Wie die bereits erschienenen Nummern der Zeitschrift beweisen, handelt es sich um eine Unternehmung auf dem Gebiete der Förderung der Jugendwohlfahrtsbestrebungen, die alle Unterstützung verdient.«⁶¹ Sowohl das Jahrbuch als auch die *Blätter für Schulgesundheitspflege* wandten sich in erster Linie an die Vereinsmitglieder. Für die Schriftleitung verantwortlich zeichneten im Laufe der Zeit verschie-

59 Ausschlaggebend dürften die sinkenden Mitgliederzahlen seit dem Ersten Weltkrieg gewesen sein sowie ferner der Entscheid des Schweizerischen Lehrervereins, die Publikation nicht länger als Beilage zur *Lehrerzeitung* herauszugeben. Letzteres geschah ebenfalls bedingt durch sinkende Mitglieder- resp. Abonnentenzahlen (Boesch 1945, S. 892).

60 Mit der 1912 von der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft gegründeten Stiftung für die Jugend (*Pro Juventute*) wurde die Arbeit verschiedener privater Hilfsorganisationen zusammengefasst. Anfänglich auf die Hilfe für tuberkulöse Kinder ausgerichtet, übernahm die *Pro Juventute* die Koordination unterschiedlicher Aufgaben wie Mütterberatung, Vermittlung von Ferienplätzen und Kuraufenthalten für Kinder, Hilfe für Bergkinder und kriegsgeschädigte Kinder, Vergabe von Ausbildungsstipendien und Einrichtung von Freizeitwerkstätten. 1926 gründete die *Pro Juventute* das Hilfswerk für die Kinder der Landstraße. Durch die systematische Auflösung jenuischer Familien sollte die fahrende Lebensweise beseitigt werden, die als Grund für die Verwahrlosung der Kinder und als Gefährdung der Gesellschaft galt. Bis zu der von den Medien forcierten Auflösung des Hilfswerks 1973 nahm die *Pro Juventute* 586 jenuische Kinder ihren Eltern weg (Galle 2011, S. 6f.).

61 Zollinger 1920, S. 46.

dene Einzelpersonen oder Redaktionskomitees. Diese Personen waren stets gleichzeitig Gesellschafts- und nicht selten Vorstandsmitglieder. Sie nahmen auch nebst der redaktionellen Tätigkeit regen Anteil am Vereinsleben. Die Beiträge verfassten, soweit sich dies erschließen lässt,⁶² zum überwiegenden Teil die Redakteure sowie weitere Gesellschaftsmitglieder. Beide Publikationen wechselten im Laufe der Zeit ihren Namen.⁶³

Die Schulgesundheitspflege etablierte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als neues Fachgebiet zwischen der Pädagogik und der Medizin. Folglich verkörperten die Lehrpersonen und die Ärzte die beiden für die Thematik relevanten Professionsgruppen. Es ist davon auszugehen, dass beide Berufsgruppen nicht bloß in der Gesellschaft für Schulgesundheitspflege,⁶⁴ sondern auch mittels ihrer professionsspezifischen Publikationsorgane an den Debatten über Krankheit und Gesundheit im schulischen Kontext partizipierten. Deshalb schließt das Quellenkorpus ebenso die Zeitschriften ein, die von den Vereinigungen der Lehrpersonen und von der Ärzteschaft herausgegeben wurden.

In den meisten Kantonen organisierten sich die Lehrpersonen im 19. Jahrhundert zur Interessenwahrung in Verbänden. Außerdem kam es schon früh zu überregionalen Zusammenschlüssen – bereits 1849 wurde der Schweizerische Lehrerverein gegründet.⁶⁵ Dieser Verein stellte zu Beginn des 20. Jahrhunderts die mitgliederstärkste Vereinigung von Lehrpersonen in der Schweiz dar und war zudem äußerst aktiv in Bezug auf schulpolitische Bestrebungen. Die 1849 an der Gründungsversammlung in Lenzburg genehmigten Statuten sahen die Herausgabe eines »schweiz. Schulblattes«⁶⁶ vor. Im Januar 1856 wurde die erste Nummer der *Pädagogischen Monatsschrift für die Schweiz* pu-

62 Teilweise erschienen die Artikel anonym resp. lediglich mit Initialen oder Kürzeln versehen. Letztere lassen in bestimmten, aber nicht in allen Fällen Schlüsse auf Autoren oder Autorinnen zu.

63 Das Jahrbuch wurde 1921 in *Schweizerische Zeitschrift für Gesundheitspflege* umbenannt. Weitere Namensänderungen folgten: *Schweizerische Zeitschrift für Gesundheitspflege und Archiv für Sozialfürsorge* (1927/28), *Schweizerische Zeitschrift für Hygiene und Archiv für Wohlfahrtspflege* (1929–1933), *Gesundheit und Wohlfahrt* (ab 1934). Die *Schweizerischen Blätter für Schulgesundheitspflege* hießen ab 1916 *Jugendwohlfahrt*.

64 Die Mehrzahl der Mitglieder der Gesellschaft für Schulgesundheitspflege bildeten seit ihrer Gründung Personen aus dem schulischen und dem medizinischen Bereich.

65 Grunder 2008b, S. 749.

66 Hohl 1938, S. 473.

bliert.⁶⁷ Ab 1862 erschien die Zeitschrift – nun wöchentlich – unter dem Namen *Schweizerische Lehrerzeitung* und suchte künftig, »einen allseitigen oder wenigstens vielseitigen Charakter anzustreben, also mehr der Anregung als der Belehrung zu dienen«⁶⁸. Im Laufe der Zeit erhielt die *Lehrerzeitung* verschiedene Beilagen – unter anderem ab 1903 die *Blätter für Schulgesundheitspflege* der Gesellschaft für Schulgesundheitspflege.⁶⁹ Der Lehrerverein galt als Vereinigung der liberalen Lehrer, als »Hauptträger der liberalen Erziehungsauffassung und der Zentralisations- und Laisierungstendenzen auf dem Gebiete des Schulwesens«⁷⁰.

In Abgrenzung zum Lehrerverein kam es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zur Gründung von katholischen Lehrervereinen.⁷¹ 1892 wurde der Verein katholischer Lehrer und Schulmänner der Schweiz ins Leben gerufen. Domdekan und Schulinspektor Joseph Tschopp (1842–1902) führte in seiner Eröffnungsansprache an der konstituierenden Versammlung in Luzern aus, »[d]ie Gründung eines kath. Lehrervereins sei notwendig, um die kath.-pädagogischen

67 Zum 50. Jahrgang 1905, S. 6f.

68 Ebd., S. 8, 15. Diesen Namen behielt die Publikation in der Folge bei – abgesehen von einem kurzen Unterbruch in den Jahren 1873–1878, als der Kampf um eine neue Rechtschreibung sie zur *lererzeitung* werden ließ (Kl[ausen] 1930, S. 651; Boesch 1945, S. 891).

69 Boesch 1945, S. 891f.

70 Dommann 1942/43, S. 160.

71 Hintergrund dieser Abgrenzung war die Auseinandersetzung zwischen Freisinn und Katholisch-Konservativen in den 1870er und 1880er Jahren – insbesondere hinsichtlich Zentralisierung und Laisierung der Schule (Bildungsartikel in der Bundesverfassung von 1874 und sog. Schulvogtvorlage). Der Konflikt erreichte 1882 einen Höhepunkt, als der freisinnige Bundesrat Carl Schenk (1823–1895) vorschlug, mit einem Bundesbeschluss die Stelle eines eidgenössischen Erziehungssekretärs zu schaffen. Dieser Sekretär hätte sämtliche statistischen Daten über das Schulwesen in der Schweiz sammeln und regelmäßig über die Schulverhältnisse in den Kantonen Bericht erstatten sollen. Da in der Parlamentsdiskussion ein »geheimes Programm« Schenks bekannt wurde, in dem der Erziehungssekretär nur als erster Schritt für eine umfassende Ausführung des Bildungsartikels dargestellt wurde, fürchteten die Kantone um ihre Unabhängigkeit im Bildungsbereich. Das Parlament stimmte zwar der Vorlage zu, aber innerhalb kurzer Zeit wurden rund 180 000 Unterschriften für ein Referendum gesammelt. Der Bundesbeschluss über den »Schulvogt« wurde am 26. November 1882 vom Souverän deutlich verworfen (Criblez 1999, S. 355, 357; Ruffieux 2004, S. 676; vgl. auch Hard 1974).

Grundsätze und die katholische Schule mehr zur Geltung zu bringen, nachdem sich andere Lehrerkreise schon lange organisiert haben«⁷². Der Verein gab ab 1893 eine Zeitschrift, die *Pädagogische Monatsschrift*, heraus. Noch im selben Jahr erfolgte die Fusion mit dem Publikationsorgan des Schweizerischen Katholischen Erziehungsvereins⁷³ und die Namensänderung in *Pädagogische Blätter*. Seit 1915 erschien die Zeitschrift als *Schweizer Schule*.⁷⁴

Im Zuge der Erhöhung des Frauenanteils im Lehrberuf fanden sich 1893 auch die weiblichen Lehrkräfte zu einem schweizerischen Verein zusammen.⁷⁵ Sie fassten »den kühnen Plan, einen großen schweizerischen Verband ins Leben zu rufen«⁷⁶. Zuvor hätten die Lehrerinnen »bloß am Vereinsleben der Lehrer«⁷⁷ teilgenommen, hielt die spätere Vereinspräsidentin Emma Graf (1865–1926) 1913 anlässlich des zwanzigsten Jubiläums des Schweizerischen Lehrerinnenvereins fest: »Da saßen wir in den Konferenzen und Synoden und strickten. Wir regten ohn' End die fleißigen Hände, aber unsere Köpfe und unsere Zungen ruhten.«⁷⁸ Die Gründung des Lehrerinnenvereins stellte eine Emanzipation von den männlichen Berufsgenossen dar, mit dem Ziel, die eigenen Interessen besser verfolgen zu können.⁷⁹ Gleichwohl war es Graf wichtig zu betonen, dass der Lehre-

72 Dommann 1942/43, S. 162.

73 Dieser Verein war 1875 gegründet worden und gab 1876–1893 die wöchentlich erscheinende Zeitschrift *Erziehungsfreund* heraus (ebd., S. 160).

74 Ebd., S. 184–186.

75 Im Verlauf des 19. Jahrhunderts stieg die Anzahl der Frauen unter den Lehrkräften (v. a. auf der Unterstufe) stetig an. Jungen Frauen bot der Lehrberuf die Chance, ökonomisch unabhängig zu werden – solange sie ledig blieben, nach der Heirat wurde den Lehrerinnen bis weit ins 20. Jahrhundert hinein nahegelegt, ihren Beruf aufzugeben (Grunder 2008b, S. 749; zum sog. Lehrerinnenzölibat vgl. Hodel 2003; Hodel 2005, S. 729–737).

76 Mayser 1942/43a, S. 308. Vgl. auch Zurlinden 1920/21, S. 5f.

77 G[raf] 1913/14, S. 78.

78 Ebd.

79 Standespolitische Ziele spielten bei der Gründung des Lehrerinnenvereins noch eine untergeordnete Rolle. Das vordringlichste Anliegen war fürsorgerischer Art: die Unterstützung der Mitglieder in Zeiten der Krankheit und Not. Zu diesem Zweck wurde an der konstituierenden Versammlung die Errichtung eines Alters- und Erholungsheims für Lehrerinnen, des Schweizerischen Lehrerinnenheims, beschlossen (Bähler 1991, S. 16). 1904 konnte der Kaufvertrag für den Bauplatz abgeschlossen und schließlich 1910 das Lehrerinnenheim im Egghölzli in Bern eröffnet werden (G[raf] 1913/14, S. 81; Mayser 1942/43b, S. 313f.). Nach der Fertigstellung des Heims wand-

rinnenverein nicht gegen den Lehrerverein, »sondern mit ihm für die Hebung des Lehrerstandes und der Schule«⁸⁰ arbeitete. »Nimmer ist unsere Absicht, Zwietracht zu säen zwischen Lehrern und Lehrerinnen.«⁸¹ Die Gründung des Lehrerinnenvereins erfolgte somit nicht – wie im Falle des Vereins katholischer Lehrer und Schulmänner – in Abgrenzung, sondern als Ergänzung zum Lehrerverein. 1895 wurde im Zentralvorstand des Lehrerinnenvereins die Gründung eines Vereinsorgans angeregt, und ein Jahr später erschien die erste Nummer der *Schweizerischen Lehrerinnenzeitung*. Emma Graf bezeichnete die *Lehrerinnenzeitung* rückblickend als »die erste feministische Zeitung in der Schweiz«⁸².

Die *Lehrerzeitung*, die *Pädagogischen Blätter* (ab 1915 *Schweizer Schule*) und die *Lehrerinnenzeitung* richteten sich in erster Linie an die Mitglieder der jeweiligen Vereine. Für alle drei Publikationsorgane gilt, dass die Redaktion relativ wenige Wechsel erfuhr. Es waren entweder Einzelpersonen oder Komitees von zwei bis vier Personen für die Schriftleitung verantwortlich.

Im Fall der schweizerischen Lehrer und Lehrerinnen wurden die professions-spezifischen Zeitschriften mehr oder weniger zeitgleich mit den Berufsvereinigungen eingerichtet und von Letzteren herausgegeben. Demgegenüber existierte im Fall der Ärzte bereits, lange Zeit bevor die erste gesamtschweizerische Berufsvereinigung ins Leben gerufen wurde, eine Fachzeitschrift. Das *Correspondenz-Blatt für Schweizer Aerzte* erschien seit 1871,⁸³ die Foederatio Medicorum Helveticorum (FMH) wurde 1901 gegründet und gab erst ab 1920 eine eigene Zeitschrift heraus. In der ersten Nummer des *Correspondenz-Blatts für Schweizer Aerzte* kündigte der Redakteur, Edwin Klebs (1834–1913), an, dass die Zeit-

ten sich die Lehrerinnen Standesfragen zu. Zentrale Anliegen waren nun die Gleichstellung mit den Lehrern in Besoldungsfragen, die Mädchenbildung, die Koedukation und die Wahrung der Rechte der verheirateten Lehrerinnen (Bähler 1991, S. 20).

80 G[raf] 1913/14, S. 80.

81 Ebd.

82 Graf 1920/21, S. 3. Graf übernahm 1904 die Redaktion. Unter ihrer Führung war die Zeitschrift geprägt von sozialem Engagement und vom Kampf der Frau (im Speziellen der Lehrerin) um gleiche Rechte. 1913 musste sie die Schriftleitung aus gesundheitlichen Gründen abgeben. Ihre Nachfolgerin war Laura Wohnlich (1876–1971), die 25 Jahre lang Redakteurin blieb. Ende der 1930er Jahre übernahm die Lehrerin und Schriftstellerin Olga Meyer (1889–1972) die Leitung der *Lehrerinnenzeitung*. Nun änderte sich der Tonfall, pädagogische Themen traten stärker in den Vordergrund. Immer noch wurden Beiträge über Frauenrechte publiziert, die jedoch nicht mehr so kämpferisch tönten wie in den Jahren zuvor (Bähler 1991, S. 25).

83 1920 wurde die Zeitschrift umbenannt in *Schweizerische Medizinische Wochenschrift*.

schrift »es sich zur Aufgabe machen will, die ärztlichen Interessen in der Schweiz zu fördern und zu vertreten«⁸⁴. Dabei hob er besonders die angestrebte Verbindung von medizinischer Theorie und Praxis hervor. Die »gegenseitige, anregende und belebende Beziehung zwischen den Vertretern ärztlichen Wissens und Handelns«⁸⁵ gelte es zu pflegen. Dieses Ziel sollte erreicht werden, indem den »Fachgenossen, welche von den Mühen der Praxis in Anspruch genommen werden«, die Resultate der großen deutschen, französischen und englischen Fachjournale »in kurzen Zügen« vorgeführt würden.⁸⁶ Das *Correspondenz-Blatt für Schweizer Aerzte* (ab 1920 *Medizinische Wochenschrift*) richtete sich an die in der Schweiz tätigen Mediziner. Für die Schriftleitung zeichnete ein Komitee verantwortlich, das sich aus Ärzten zusammensetzte. Langjährige Herausgeber waren unter anderem Elias Haffter (1851–1909), Alfred Jaquet (1865–1937) und Paul VonderMühl (1863–1924).

Ergänzt wird das Quellenkorpus einerseits mit weiteren Druckerzeugnissen aus dem Bereich der Schulgesundheitspflege (insbesondere aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts), andererseits mit Veröffentlichungen verschiedener Landerziehungsheime der deutschsprachigen Schweiz,⁸⁷ so etwa Hauszeitschriften, Jahresberichte, Prospekte und Schulprogramme. Die Landerziehungsheime Grünau, Schloss Glarisegg und Hof Oberkirch gaben in den Heimen konzipierte, dort auch redigierte und gedruckte Periodika (Hauszeitschriften) heraus, die über einen Zeitraum von mehreren Jahren oder gar Jahrzehnten erschienen. Das Institut Grünau publizierte ab 1897 das *Grünau Echo*, Schloss Glarisegg gab ab 1917 in gedruckter Form⁸⁸ die *Glarisegger Zeitung* heraus, und vom Hof Oberkirch

84 Klebs 1871, S. 1.

85 Ebd., S. 3.

86 Ebd.

87 Hierbei handelt es sich um die Landerziehungsheime Grünau, Schloss Glarisegg, Schloss Kefikon, Hof Oberkirch und Albisbrunn. Zum Schloss Hallwyl verlief die Quellensuche erfolglos. Dies gilt auch für die folgenden Landerziehungsheime: für das 1920 von Wilhelm Pfister (1879–?), ehemals Lehrer am Landerziehungsheim Hof Oberkirch, gegründete Landerziehungsheim Oberägeri (vgl. Die Mitarbeiter 1927, 11), das katholische Landerziehungsheim Stella alpina in Amden (vgl. -x- 1916) sowie das Landerziehungsheim Zugerberg. Letzteres wurde 1916 oder 1917 eröffnet und umfasste eine Primar- und Sekundarschule, ein Gymnasium sowie eine kaufmännische und technische Abteilung (vgl. Ein neues Landerziehungsheim 1917).

88 Walter von Orelli, Redakteur der *Glarisegger Zeitung*, hielt in der ersten Nummer vom Frühling 1917 fest: »Dieses Jahr erscheint die ›Glarisegger Zeitung‹ zum ersten

erschien seit 1914 die *Hof Zeitung*. Das *Grünau Echo* erschien bis 1900 einmal pro Monat. Dann vergrößerten sich die Abstände zwischen den einzelnen Nummern.⁸⁹ Die *Glarisegger Zeitung* wurde pro Quartal einmal verteilt, die *Hof Zeitung* dreimal jährlich.⁹⁰ Die Hauszeitschriften richteten sich an die Schüler (und Schülerinnen⁹¹), die Ehemaligen,⁹² Eltern, Lehrpersonen sowie ein weiteres interessiertes Publikum. Die Zeitschriften stellten in erster Linie Sprachrohre der Heime dar. Die Schulkinder kamen mit eigenen Texten, Zeichnungen und Ankündigungen zu Wort. Daneben waren die Hefte aber vor allem auch Podien für die amtierenden Direktoren. Die Leiter äußerten darin ihre Gedanken zu Tagesaktualitäten im Heim, publizierten kurze, pädagogisch ausgerichtete Texte oder längere Rückschau auf fünf oder zehn Jahre Arbeit im Internat. Lehrkräfte dienten den Redakteuren als Berichterstatter zu Exkursionen oder Reisen. Ausgetretene Schüler fanden ihre der Zeitschrift zur Verfügung gestellten Erlebnisse in der Rubrik *Aus dem Leben Ehemaliger* wieder. Einen wichtigen Platz nahmen in allen Zeitschriften die Mutationsnachrichten ein. Ein- und austretende Schulkinder oder Lehrpersonen wurden gewissenhaft vermerkt, ihre zukünftige Tätigkeit wurde umschrieben oder ihre getane Arbeit gewürdigt.⁹³ Wie die Hauszeitschriften wurden auch die Jahresberichte des Landerziehungsheims Albisbrunn über einen längeren Zeitraum hinweg herausgegeben.⁹⁴ Sie enthalten hauptsächlich die Berichterstattungen des Direktors zu den Geschehnissen im Heim, ferner Namenslisten der Stiftungsrats- und Betriebsausschussmitglieder und die Jahresrechnungen. Sie richteten sich in erster Linie an die Eltern der Schüler und nicht zuletzt an (potenzielle) Sponsoren. So erfolgte 1931 ein Aufruf an die »Freunde

Male gedruckt. Früher hatten wir sie mit Schreibmaschine vervielfältigen lassen.« (Orelli 1917, S. 2)

89 Zwischen 1903 und 1912 erreichte lediglich ein *Grünau Echo* seine Leserschaft, nach 1912 kam gar kein Heft mehr in den Druck (Grunder 1990, S. 193f.).

90 Aus den Landerziehungsheimen Schloss Kefikon und Albisbrunn sind keine Hauszeitschriften bekannt.

91 Die Landerziehungsheime in der deutschsprachigen Schweiz waren als Knabenschulen konzipiert. Gleichwohl nahmen sie vereinzelt auch Mädchen auf (vgl. Kapitel 7.1).

92 Die Hauszeitschriften wurden an Ehemalige versandt, die regelmäßig aufgerufen waren, die Periodika zu abonnieren.

93 Grunder 1987, S. 168f.

94 Der erste Jahresbericht erschien 1925, im Eröffnungsjahr des Landerziehungsheims Albisbrunn (vgl. Stiftung Albisbrunn [1926]).

des Landerziehungsheims«, ⁹⁵ Albisbrunn finanziell zu unterstützen. Die Landerziehungsheime veröffentlichten außerdem mehrseitige Prospekte und Broschüren. Diese wurden zumeist von den Direktoren persönlich verfasst und dienten vornehmlich Werbezwecken. Sie richteten sich an Eltern, die für ihre Kinder eine alternative Schulform suchten, sowie an weitere interessierte Personen.

1.3 AUFBAU DER ARBEIT

Die nachfolgenden Kapitel wenden sich der Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz zu. Nach der Mitte des 19. Jahrhunderts erkannten die Ärzte die Bedeutsamkeit der Volksschule als Ort der Vermittlung von Gesundheitswissen und gewannen zunehmend Einfluss auf die Bildungsinstitutionen. Kapitel 2 beleuchtet den Kontext und die Anfänge dieses Prozesses. Schulhygienische Debatten wurden in der Schweiz zunächst lokal geführt, wie am Beispiel von Bern aufgezeigt wird. Wichtige Impulse lieferten dabei internationale Kongresse und die Publikationen, die sie hervorbrachten. 1899 erfolgte die Gründung der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege, wodurch die lokalen Schulhygienediskussionen um eine nationale Dimension erweitert wurden. Diese Debatten werden anhand von vier zentralen Themenfeldern analysiert (Kapitel 3 bis 6): *Krankheiten in der Schule*, *»Schüleruntersuchungen«* und *schulärztliches Personal*, *Schulzahnpflege* und *schulische Alkoholprävention*. Hierbei handelt es sich um diejenigen Themenfelder, denen am meisten Beachtung geschenkt wurde und die folglich gemeinsam den Kern dessen ausmachen, was in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts unter Schulhygiene verstanden wurde. Die einzelnen Themenfelder sind keineswegs in sich abgeschlossen, sondern überschneiden und beeinflussen sich teilweise. Diese Verbindungen werden in der Analyse ebenfalls berücksichtigt und aufgezeigt. In Kapitel 7 wird am Beispiel der Landerziehungsheime der deutschsprachigen Schweiz der Zusammenhang von Schulhygiene und reformpädagogischen Vorstellungen aufgezeigt. Ein Fazit (Kapitel 8) schließt die Arbeit ab.

95 SNB V Zürich 24262, o. S.: 1931 – An die Freunde des Landerziehungsheim Albisbrunn.