

Reh, Sabine [Hrsg.]; Bühler, Patrick [Hrsg.]; Hofmann, Michèle [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]

Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, 277 S. - (Bildungsgeschichte. Forschung – Akzente – Perspektiven)



Quellenangabe/ Reference:

Reh, Sabine [Hrsg.]; Bühler, Patrick [Hrsg.]; Hofmann, Michèle [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]:
Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980. Bad Heilbrunn : Verlag Julius
Klinkhardt 2021, 277 S. - (Bildungsgeschichte. Forschung – Akzente – Perspektiven) - URN:
urn:nbn:de:01111-pedocs-222669 - DOI: 10.25656/01:22266; 10.35468/5890

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-222669>

<https://doi.org/10.25656/01:22266>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen
des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von
Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses
Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter,
transform or change this work as long as you attribute the work in the manner
specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial
use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you
may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bildungsgeschichte. Forschung – Akzente – Perspektiven



Schulprüfung in Dornstedt in Anwesenheit der kaiserlichen Familie.

Sabine Reh / Patrick Bühler
Michèle Hofmann / Vera Moser
(Hrsg.)

Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980

Reh / Bühler / Hofmann / Moser
**Schülersauslese, schulische Beurteilung
und Schülertests 1880–1980**

Bildungsgeschichte.

Forschung – Akzente – Perspektiven

Sabine Reh
Patrick Bühler
Michèle Hofmann
Vera Moser
(Hrsg.)

Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

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

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

2021.I. © by Julius Klinkhardt.

Abbildung Umschlag: Schulprüfung in Bornstedt,

Quellenangabe: Daheim. Ein deutsches Familienblatt mit Illustrationen 19 (1883) 3, Beil. 2.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-5890-8 digital

doi.org/10.35468/5890

ISBN 978-3-7815-2458-3

Inhaltsverzeichnis

Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann und Vera Moser

Einleitung

Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox
des Schulsystems 7

Jona Garz, Vera Moser und Stefan Wünsch

Die „Kielhorn-Rede“: Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule 29

Jona Garz

„Schriftproben von schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern“.

Testwissen zwischen Psychiatrie und Pädagogik um 1900 47

Michèle Hofmann

Grenzziehungen – Praktiken der Kategorisierung geistig

„anormaler“ Kinder um 1900 in der Schweiz 63

Patrick Bühler

„Komplett pessimistisch eingestellt“. Hilfe und Heilung in der

Schweizer Sonderpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts 81

Cristina Alarcón López

Genealogie des Grundschulgutachtens im Zeichen des Dispositivs der

„Schülersauslese“ 97

Rebecca Heinemann

Im „Mittelpunkt sowohl der theoretisch-psychologischen wie der

angewandt psychologischen Arbeit“. Das personalistische

Begabungskonzept William Sterns 113

Susanne Schregel

„Übernormalen-Pädagogik“ und „Begabenschulen“ zwischen

Kaiserreich und Weimarer Republik 135

Joachim Scholz

„In zweifelhaften Fällen mag der Geist der Milde den Ausschlag geben“ –

Korrektur und Benotung des deutschen Abituraufsatzes in historischen

Debatten und Praktiken 153

Kerrin v. Engelhardt

„Der papierene Drache“ – Der Reifeprüfungsaufsatz zwischen
1890 und 1930 171

Thomas Hoffmann

Übungsschulen für „Gehirnkrüppel“: Diagnostik, Therapie und
heilpädagogische Behandlung hirnverletzter Soldaten 1914-1918 191

Johanna Lerch

„Das Kind vor verfehlter Wahl geschützt“. Die Einführung eines
„berufspsychologischen Schülerbeobachtungsbogens“
in Berliner Schulen, 1917-1923 209

Fanny Isensee

„Intelligence tests were given in order to obtain a basis for classifying
the pupils“ – Die Reclassification Projects in New York City in den
1920er Jahren 225

Nadja Wenger

„Ihr gebt mich fort, weil ihr mich nicht gern habt.“ Gutachten der
St. Galler Fürsorgestelle für Anormale in den 1940er-Jahren 241

Michaela Vogt

Das Hilfsschulaufnahmeverfahren als „Grenzzone“ der
Schülerauslese in BRD und DDR 259

Autor*innenangaben 275

Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann und Vera Moser

Einleitung

Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen.

Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems

In den Jahrzehnten um die vorletzte Jahrhundertwende vollzog sich eine entscheidende und grundlegende Transformation in den europäischen und nordamerikanischen Schulsystemen. In ihrem Zuge wurde die Praxis schulischer Allokation, der Zuweisung von Kindern und Jugendlichen zu Schulen, zu Ausbildungsorten und schließlich zu gesellschaftlichen Positionen ubiquitär und zum zentralen Charakteristikum dieser Schulsysteme. Dabei etablierten sich Praktiken zur Bestimmung von Leistung und Leistungsvermögen als vergleichende und identifizierende Praktiken zur Unterscheidung „normaler“, „anormaler“, „schwachbegabter“ und „hochbefähigter“ oder „übernormaler“ – also eben jeweils passender oder geeigneter – Schüler*innen. Dieser fundamentale Wandel, der das pädagogische Handeln in Schulen bis heute prägt, ist im größeren gesellschaftlichen Kontext von Modernisierung und Urbanisierung, der steigenden Bedeutung von Wissenschaft und Statistik (vgl. z.B. Haas, Schneider & Bilo 2019; Hacking 2008), insgesamt also einer „Verwissenschaftlichung des Sozialen“ (Raphael 1996) sowie damit zusammenhängend der Entstehung von Wohlfahrtsstaaten (vgl. mit Forschungsüberblick Conrad 2013), der Durchsetzung von Kindheit und Jugend als Moratorium und des Konzepts eines systematisierbaren Lebenslaufs als Bildungskarriere zu sehen (vgl. z.B. Benetka 1995; Boardman Smuts 2006; Depaepe 1993; Dudek 1990; Turmel 2008). Der vorliegende Band beleuchtet das in einem längeren Zeitraum entstehende Zusammenspiel zwischen der Etablierung und Differenzierung institutionalisierter Bildungsangebote, den Praktiken der Beobachtung, Prüfung, Testung und Begutachtung sowie den Diskursen über Begabung, Intelligenz und Leistung. Der Band versammelt Beiträge, die teilweise als Vorträge während eines internationalen Workshops in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin 2017 gehalten, teilweise aber auch erst später für diesen Band verfasst wurden.

Einleitend versuchen wir auf den folgenden Seiten zu zeigen, in welchem institutionellen Kontext eines sich entwickelnden, die gesamte Bevölkerung einschließenden, also inkludierenden, und gleichzeitig differenzierenden Bildungswesens die in den nachfolgenden Beiträgen beschriebenen, verschiedenen pädagogischen und psychologischen Praktiken der Kategorisierung und Selektion von Schüler*innen

entstanden. Erst in dieser Perspektive einer langen Geschichte schulischer Inklusion wird in aller Klarheit ersichtlich, dass und wie so anscheinend ganz unterschiedliche und unabhängig voneinander existierende Ereignisse und Debatten, wie die um die Entstehung der Hilfsschule in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die Diskussionen unter Lehrkräften und Schulmännern über die Abiturprüfung um 1900 oder diejenigen unter Vertreter*innen einer empirischen Pädagogik und Psycholog*innen zur Entwicklung der Ausleseverfahren im Übergang von der Grundschule in das höhere Schulwesen in den 1920er Jahren, miteinander verknüpft sind. Gleichzeitig erweist sich dabei auch die Frage nach spezifischen disziplinären und professionellen Blickwinkeln – vor allem der Pädagog*innen und der Psycholog*innen – und deren Praktiken als ebenso eng wie komplex verwoben mit politischen und pädagogischen Ideen eines Aufstiegs durch Bildung, des offenen Zuganges zu Bildungsressourcen und damit schließlich nach Gerechtigkeit.

1 Problemlagen – schulische Inklusion der Bevölkerung und das Inklusions-Paradox

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde in vielen Staaten die Schulpflicht – die teilweise schon vorher gesetzlich verankert worden war – in großem Umfange durchgesetzt, so etwa in den USA, in Deutschland oder der Schweiz.¹ Schulen dienten der sozialen Disziplinierung und stärkten die ökonomische Einbindung der Bevölkerung in die entstandenen Nationalstaaten. Von der Beschulung erhoffte man sich die Integration auch solcher Bevölkerungsgruppen, die als problematisch angesehen wurden. So war es eine besondere Aufgabe, die ländliche Bevölkerung ausreichend zu beschulen, aber auch und gerade Kinder zu unterrichten, die unter ausgesprochen schlechten bzw. ärmlichen Lebensbedingungen in den Städten aufwuchsen und aufgrund ihres Verhaltens immer wieder in die Gefahr gerieten, als deviant zu gelten. Ebenso wurde es zu einer besonderen Aufgabe, Gruppen von Migrant*innen oder solche Menschen, die in jeweiligen entstehenden Nationalstaaten andere Sprachen sprachen als die Mehrheit, in das Schulsystem zu inkludieren² – das zeigte sich etwa in besonderer Weise in den USA (vgl. Fanny Isensees Beitrag im vorliegenden Band). Bei diesen Bemühungen stellten die verschiedenen Bevölkerungsgruppen die Schulverwaltungen und die Lehrkräfte vor spezifische ‚Integrationsaufgaben‘. Tatsächlich wurde eine zunehmende Inklusion möglichst vieler Schüler*innen in das Bildungssystem nicht nur

1 Vgl. mit Forschungsüberblick Adick 2008, z.B. für das Deutsche Kaiserreich Kuhlemann 1991, 192f., vgl. auch Kuhlemann 1992, zur Systembildung vgl. Müller 1981, für einen Überblick über verschiedene europäische Staaten sowie die USA und Kanada vgl. Westberg, Boser & Brühwiler 2019.

2 Etwa die „Polenfrage“ im Deutschen Kaiserreich, vgl. Kuhlemann 1991, 184-186.

deklariert, sondern auch tatsächlich umgesetzt. Das aber war nur die eine Seite der Medaille. Schulische Inklusion war nämlich nicht nur Antwort auf unterschiedliche soziale und politische Problemlagen, die man dadurch zu lösen oder denen man dadurch wirkungsvoller begegnen zu können glaubte; vielmehr schuf sie gleichzeitig ‚iatrogene‘ Probleme, nämlich eigene neue, also schulisch erst erzeugte, die nun gleichzeitig gelöst werden mussten.

Im Zuge der Durchsetzung der Schulpflicht und des Ausbaus des öffentlichen Schulwesens wurde überhaupt erst die Bandbreite der unterschiedlich inklusionswilligen und inklusionsfähigen Schüler*innen sichtbar, die als Gruppen identifiziert und zusammengefasst auf unterschiedliche Plätze im sich entwickelnden Schulsystem verteilt werden sollten. Erst die Durchsetzung der Schulpflicht und der Ausbau der Schule im 19. Jahrhundert, durch den sich schließlich sowohl die tägliche Zahl an Schulstunden erhöhte als auch die Schuldauer für immer mehr Schüler*innen verlängerte, führte etwa dazu, dass Schulabsenzen – die ersten Studien dazu wurden am Ende des 19. Jahrhunderts publiziert (vgl. Dunkake 2007, 19) – und vorzeitiger Schulabgang – vor allem in den größeren Städten, die früh schon etwa im Deutschen Kaiserreich ein ausgebautenes, mehrstufiges und differenziertes niederes Schulwesen besaßen (vgl. Kuhlemann 1991, 196-199) – überhaupt in erhöhtem Maße auftraten und zu einem drängenden Problem erklärt werden konnten. Als problematisch galt vor allem, dass nur ein kleinerer Teil aller abgehenden Schüler*innen das Ziel der obersten Klasse der in den Städten mehrstufigen Volks- bzw. Gemeindeschulen erreichte. So sprach man gar von einem „Misserfolg der Volksschulernerziehung“ (Enderlin 1904, 24). In der badischen Stadt Mannheim schafften z.B. im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts zwei Drittel die letzte Volksschulklasse nicht und auch der Rest der Schüler*innen erreichte nur zur Hälfte die zweitletzte Klasse einer achtstufigen Volksschule. Für Berlin wurde für das Jahr 1902 nach Einführung eines ebenfalls achtklassigen Systems vermeldet, dass nur 10% der Schüler*innen die oberste Klasse erreichten, knapp 42% nur die zweitoberste und schließlich für fast 25% die drittoberste Klasse die letzte war, in die sie aufstiegen.³ Über Schüler*innen, die in einer Klasse saßen, deren Anforderungen sie – so das Urteil der Professionellen – nicht gerecht wer-

3 Das sind Zahlen, die der Stadtschulrat Joseph Anton Sickinger zur Begründung des von ihm und dem Kinderarzt Julius Moses entwickelten Mannheimer Schulsystems, d.h. einer Trennung unterschiedlich leistungsfähiger Schüler*innen in verschiedene Klassen, eingeführt hatte (Sickinger 1908). Zitiert werden sie hier nach den Angaben eines Gegners dieses Systems, der Sickingers Diagnose nicht anzweifelt, aber seine Therapie kritisiert (Pretzel 1904, 603f.). Auch für andere Großstädte, wie z.B. für Hamburg, wurden in der Tendenz ähnliche Zahlen berichtet. Dort hatte die Oberschulbehörde für das Schuljahr 1891/92 ausgewiesen, dass in der siebenstufigen öffentlichen Volksschule nach vollendeter Schulpflicht, also mit 14 Jahren, nur gut die Hälfte der Schüler*innen die Abschlussklasse – in der sechsstufigen zwei Drittel die letzte Klasse – erreicht hatten (Anonym 1892, 285). Vgl. für eine nach wie vor einschlägige zusammenfassende Geschichte des Volksschulwesens in Deutschland im 19. Jahrhundert Leschinsky & Roeder 1976.

den konnten, hieß es 1892, einen Teufelskreis von Zuschreibungen und gegenseitigen Adressierungen anschaulich beschreibend und daher für eine Differenzierung unterschiedlich „beanlagter“ Schüler*innen plädierend:

„Statt Lob und Anerkennung ernten sie Tadel. Die größte Anstrengung hilft ihnen nichts. Sie sind und bleiben die Aschenbrödel der Klasse; den Anforderungen des Lehrers können sie nicht gerecht werden. Keiner wird sich wundern, wenn sie schließlich in ihrem Fleiße nachlassen. In der Unterrichtsstunde sitzen sie bald stumm und still da oder vertreiben sich die Zeit mit stiller Spielerei. Bei der Wiederholung regnet's Tadel auf Tadel und Scheltworte auf Scheltworte. Die häuslichen Arbeiten werden von Tag zu Tag schlechte. Kopien, Nachsitzen, ja sogar Schläge sind an der Tagesordnung. Diese mittelmäßig beanlagten, großen Knaben fühlen, daß sie eine solche Behandlung nicht verdient haben. Sie werden deshalb gleichgültig gegen die Strafen und erblicken in ihrem Lehrer bald nur den Tyrannen, den sie verabscheuen und hassen. Er hat sie gekränkt; sie wollen ihn wieder kränken. [...] Diese Knaben sind für die Schule verloren“ (Michelsen 1892, 63).

Auch wenn die Situation, dass Schüler*innen dem Unterricht in den oberen Klassen der Volksschule nicht folgen konnten oder wollten, zunehmend stärker Anlass zu Auseinandersetzungen darüber bot, wie damit umzugehen sei, lässt sich doch eines nicht verkennen: Dass hier in den Augen der Schuladministration ein – so oder so zu lösendes – Problem bestand und auch die Lehrkräfte durch die damit verbundene Situation im Unterricht belastet waren (vgl. Reh 2015). Die wahrgenommenen Schwierigkeiten versetzten die Lehrkräfte immer wieder in einen „Zustande der Depression“, weil „Ziel und Erfolg“ ihrer beruflichen Arbeit doch eine „beträchtliche Differenz aufwiesen“ (Junge 1902, 443). Mangelnder Lernerfolg der Schüler*innen und damit u.U. zusammenhängende Erscheinungen wie disziplinäre Probleme wurden von den Lehrkräften zunehmend als Schwierigkeit ihrer Arbeit empfunden. Und auch wenn Selbstbeschreibungen bzw. Alltagsbeschreibungen der Lehrkräfte nur unter bestimmten Vorbehalten als valide Aussagen über das Verhalten und das Leistungsvermögen der Schüler*innen gelten können, müssen die Berichte in der Lehrer*innenpresse doch als Dokumente eines als problematisch *empfundenen* schulischen Alltags gelesen werden: Lehrkräfte hatten es mit unaufmerksamen, zerstreuten, mit nicht immer auffassungsschnellen und leistungswilligen, manchmal undisziplinierten Schüler*innen zu tun (vgl. Michèle Hofmanns Beitrag im vorliegenden Band). Einerseits wurden die als Schwierigkeiten wahrgenommenen Phänomene als didaktische Fragestellungen reflektiert: Wie erreichte man eine erhöhte Aufmerksamkeit, wie konnte es gelingen, einen zu umfangreichen und schwierig zu vermittelnden Stoff, z.B. im Rechenunterricht (Pretzel 1904, 605), so aufzubereiten, dass er für viele verständlich wurde? Andererseits wurden die Probleme als Schwierigkeiten der Schüler*innen selbst,

als „Schülerfehler“ beschrieben und Gruppen von Schüler*innen ausgemacht, die in besonderer Weise beschult bzw. unterrichtet werden müssten (vgl. Reh 2015). Inklusion war also eine gesellschaftliche Aufgabe, die sich der Schule als Institution stellte und die hier mit den eigenen, schulischen Mitteln bearbeitet werden musste. Die gesellschaftspolitische Aufgabe war schulisch „umgebaut“, „umformuliert“ worden und erzeugte schließlich im Schulwesen eine pädagogisch legitimierte Differenzierung der Schülerschaft, nämlich in gut und weniger gut integrierbare Gruppen von Schüler*innen. Ihnen versuchte man nach und nach durch – auch institutionell – differenzierte Maßnahmen beizukommen. Diese wiederum konnten jedoch nur dank zusätzlicher Praktiken der Differenzierung und Identifizierung von Schüler*innen angeordnet werden. Charakterisiert werden kann die historische Situation in den Schulsystemen um 1900 daher als ein Paradox: Dem Schulsystem wurden gesellschaftliche Inklusionsaufgaben zugemutet, deren pädagogische Lösung im gleichen Atemzuge neue Probleme schuf: Schüler*innen scheiterten an schulischen Normen und wurden damit durch die Inklusion in das Schulwesen neu, also auf einer zweiten Ebene, von Exklusion, nämlich von schulischer Exklusion, bedroht.⁴ Dem Schulwesen konnte es schon strukturell gar nicht gelingen, die gestellte gesellschaftliche Aufgabe vollständig zu lösen oder gar die Fragen der sozialen Ungleichheit aus der Welt zu schaffen. Bei dem von den Autor*innen des vorliegenden Bandes in Aspekten beschriebenen, langen Prozess handelte es sich so immer um einen der gleichzeitigen Inklusion und Exklusion. Die dafür typischen Praktiken, Konzepte und Vorstellungen – vor allem die von Begabung und Leistung – und die damit einhergehenden identifizierenden Zuschreibungen sind Gegenstand des vorliegenden Bandes. Keiner der genannten Aspekte und Bestandteile stand – so das Ergebnis unserer Sichtung, die wir hier mit den Studien der Autor*innen des Buches vornehmen – immer und eindeutig am Beginn oder auch nur an einem vorher zu bestimmenden Ort und Zeitpunkt des Prozesses: Es gibt keinen definierbaren Ausgangspunkt und nicht ein immer wieder beobachtbares Ablaufmodell. Vielmehr handelt es sich um einen Wandel, in dem sich einzelne Faktoren gegenseitig beeinflussen und verstärken, sich – so könnte man sagen – gegenseitig aufschaukelten und sich dabei auch in Abhängigkeit voneinander veränderten. Und diese ‚verwickelten‘ Entwicklungen führten nicht nur zu neuen institutionellen Formen, neuen Professionen, zu neuen pädagogischen Praktiken und Ideen, sondern eben auch zu neuen vielfältig identifizierbaren Gruppen von Kindern und Jugendlichen.

⁴ Zu Inklusion und Exklusion vgl. Stichweh 2016. Stichweh (ebd., 165) betont vor allem, dass in der Schule „Exklusion als eine eigene Form der Inklusion“ verstanden werden müsse, die „ausdrücklich institutionalisiert“ worden sei. Inklusion bedeutet gleichzeitig jedoch immer auch eigene Formen der Exklusion.

2 Institutionelle ‚Lösungen‘

Verknüpft mit dem Prozess der Beobachtung unterschiedlich beschulungswilliger und -fähiger Kinder war also die Vervielfältigung und Ausdifferenzierung schulischer Angebote. Als besondere Herausforderungen für die Schule wurden Schüler*innen wahrgenommen, die sich – so könnte man formulieren – entweder am unteren Ende oder am oberen Ende einer zu dieser Zeit sich erst durchsetzenden Leistungs-Skala befanden, die als „schwachsinnig“ oder als „besonders begabt“ galten. Reaktionen sind zunächst in den Städten erkennbar, weil hier mit den größeren Schüler*innenzahlen eine Bandbreite von Begabungen stärker zum Tragen kam. Vielfältige pädagogische und dann auch organisatorische Folgefragen wurden so aufgeworfen: Wohin mit den als mehr oder weniger begabt ausgemachten Schüler*innen? Wo sollten sie in welcher Weise unterrichtet werden? War es sinnvoll, extra Schulen oder auch besondere Klassen in den bestehenden Schulen aufzubauen? Mussten dafür Lehrkräfte extra qualifiziert werden, die – erst einmal spezialisiert und für die Bewältigung besonderer Aufgaben ausgebildet – auch für eine dieser Ausbildung entsprechende Anstellung in entsprechender Institution sich einsetzen würden? Und wie genau und von wem sollten die Schüler*innen schließlich – und das wurde mit der Durchsetzung eines Berechtigungswesens immer bedeutungsvoller – ausgewählt werden (vgl. z.B. Carson 2007; Ingenkamp 1990)?

Im Rahmen dieser Entwicklung wurde es gegen Ende des 19. Jahrhunderts vor allem zu einer Frage, wie Schüler*innen mit einer als problematisch geltenden Begabung und Leistungsfähigkeit unterrichtet werden konnten (vgl. z.B. Hofmann 2019). Die dafür gefundene ‚Lösung‘, in gewisser Weise also ein besonders auffälliges institutionelles Symptom des hier beschriebenen Wandels, war die Entstehung der Hilfsschule und der Interessensorganisation der Hilfsschullehrer*innen am Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Moser 2016). Davon nicht zu trennen sind die Schaffung von Schularzt- sowie von Erziehungsberatungsstellen und Schulpsychologischen Diensten (vgl. Bühler 2017). Gerade der Fall der Hilfsschulen zeigt deutlich, dass in dem Moment, in dem bestimmte Bildungseinrichtungen existierten, immer auch weitere Bedürfnisse geweckt und eine entsprechende Klientel geschaffen wurde (vgl. Wolfsberg 2008) – und damit im Übrigen im Nachhinein deren Gründung gerechtfertigt werden konnte, wie es schon ein Bericht über eine in den 1890er Jahren gegründete Hilfsschule in Hamburg offenbart:

„Seit ca. 8 Jahren besteht unsere Hilfsschule. Daß dieser Zweig der Elementarschule nötig ist, und daß der Schritt zu ihrer Gründung ein zwingender war, sehen wir deutlich an der Ausdehnung, die diese Institution in Rücksicht auf Klassen, Schüler und Lehrkräfte genommen hat. Und das Bedürfnis ist noch lange nicht befriedigt“ (B. 1902, 210).

Es wurden aber nicht nur für Schüler*innen, die schulischen Leistungsansprüchen nicht gerecht werden zu können schienen, in diesem Sinne neue institutionelle Angebote geschaffen, auch für solche, die leistungsfähiger als der größere Teil der anderen Volksschüler*innen erschien, wurden neue Wege gesucht. Die Schüler*innen der Volksschulen – und das war der allergrößte Teil der Schüler*innen – zeigten, wie die Lehrkräfte und die Schuladministration beobachteten, eine hohe „Differenz in der Bildungsfähigkeit“ (Enderlin 1904, 24). In Berlin war schon zu Beginn des Kaiserreichs die Herausforderung aufgetaucht, „tüchtige Knaben“, die eine sechststufige Volksschule schnell absolvierten und bis zur Beendigung ihrer Pflichtschulzeit dann in der gleichen Klasse weitere zwei Jahre verbringen mussten, sinnvoll zu beschäftigen: „Für diese intelligenten Volksschüler mußte Gelegenheit geschaffen werden, sich eine ihren Fähigkeiten entsprechende Schulbildung anzueignen“, wie es in einem Rückblick der Hamburger Lehrerzeitung *Pädagogische Reform* 1900 zu der in Berlin in den 1870er Jahren erfolgten Gründung höherer Bürgerschulen, später Realschulen genannt, hieß (Coym 1900a, 208). Auch wenn in der Hamburger Lehrerschaft solche Mittelschulgründungen kritisiert und stattdessen zunächst für die „gutbegabten Volksschüler“ ein weiterer Ausbau der Volksschule gefordert wurde, mit dem ein 7., 8. und 9. Schuljahr und eine „weitergehende mathematische Bildung“ geschaffen werden sollte (Coym 1900b, 302), teilten Berliner und Hamburger Lehrkräfte doch den Wunsch nach einer auch organisatorischen Differenzierung von unterschiedlich begabten Schüler*innen. Auch sie wollten eine „Gruppierung der Schüler nach den Anlagen“ im niederen Schulwesen einführen (Witthöft 1902, 416). Diskussionen, die dieses Problem und die unterschiedlichen Einschätzungen seiner Ursachen auslösten – ein zu umfangreicher Lehrplan, die schlechte Ausstattung der Schulen und auch ein vielleicht nicht angemessener Unterricht (vgl. z.B. Harten 1891, 38; Pretzel 1904, 604) –, führten zu zentralen bildungspolitischen Debatten um 1900, in denen einerseits die Möglichkeiten eines ‚Aufstiegs‘ der Begabten gefordert und andererseits die ungleichen Aufstiegsmöglichkeiten der unteren Volksschichten, wie es hieß, thematisiert wurden. Einer der Lösungsvorschläge war die Schaffung einer „allgemeinen Volksschule“ oder einer „Einheitsschule“ (vgl. Drewek 1997). Ob eine angestrebte Qualitätssteigerung in der „allgemeinen Volksschule“ eine Leistungsdifferenzierung der Schüler*innen im Sinne einer organisatorischen Trennung voraussetze, auf welchem Wege sie zu organisieren sei oder ob Sonderklassen als eine „besondere Schuleinrichtung“ nicht gerade ein falscher Schritt auf diesem Wege seien, blieb umstritten:

„Der letzte Grund, den ich gegen das Sonderklassensystem habe ist der, daß es dem Prinzip der allgemeinen Volksschule direkt und indirekt entgegenarbeitet, direkt insofern, als es eine besondere Schuleinrichtung neben der eigentlichen Volksschule bildet, nach Dr. S. eigenen Darlegungen ein Wiederaufleben der Armenschule, wenn auch in ande-

rer Form bewirkt [...]. Wenn in der ersten Beziehung Dr. S. darauf hinweist, daß die Sonderklassen sich von den früheren Armenschulen wesentlich dadurch unterscheiden, daß in ihnen nicht wie in den letzteren den Kindern der Armen ungünstigere, sondern günstigere Bedingungen geboten werden als denen der Wohlhabenderen, so hilft das doch nicht über die Tatsache hinweg, daß man sie aus der Gemeinschaft ihrer glücklicheren Genossen herausnimmt“ (Pretzel 1904, 617).

Der hier im Text genannte „Dr. S.“ war der Stadtschulrat Joseph Anton Sickinger (1858–1930), der unterstützt von dem Kinderarzt Julius Moses (1869–1945) in Mannheim gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein damals sehr bekanntes Modell der Trennung von Schüler*innen nach unterschiedlicher Befähigung entworfen und umgesetzt hatte, das sogenannte Mannheimer System (vgl. Enderlin 1904; Sickinger 1908). Es wurde unter Fachleuten und in der Lehrer*innenpresse als Modell für die Übernahme in anderen Städten vor allem im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts breit diskutiert.⁵ Das „System“ setzte auf ein sogenanntes Förderklassensystem, das aus Wiederholungsklassen, Abschlussklassen und Hilfsklassen bestand. Die Gegner kritisierten, dass das System in nichts anderem als einer „planvolle[n] Organisation des Nachhilfeunterrichts“ bestehe (Paulsen 1905, 222) und sich alleine um die Repetenten, die „Sorgenkinder[] unserer Volksschulen“, kümmere.⁶ In seiner damals bekannten Experimentellen Didaktik übte auch Wilhelm August Lay (1862–1926) scharfe Kritik an der „Scheidung der Schüler nach Begabung“. Er monierte, dass es an einem „sichere[n] Verfahren, die Leistungsfähigkeit zu ermitteln“, fehle. Außerdem begehe man „einen päd-

5 Vgl. z.B. Witthöft 1905a. Die Auseinandersetzungen fanden verstärkt zwischen 1904 und 1910 in der Lehrer*innenpresse statt, z.B. in der *Pädagogischen Reform* oder in der *Deutschen Schule*, vgl. auch die Literaturhinweise in Sickinger 1908, 331–336. Dieses „Sonderklassensystem“ fand auch über Deutschland hinaus Beachtung und wurde etwa in der Schweiz rezipiert (vgl. z.B. Zollinger 1904; vgl. auch Noll 1985). In der Debatte, die das Mannheimer System auslöste, wurden zwar sehr unterschiedliche Fragen behandelt, gemeinsam war ihnen aber, dass fast immer von einer verstärkten Individualisierung ausgegangen wurde: Die Schule sollte auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler*innen ausgerichtet werden. Dieses Ziel nahmen die Anhänger des Systems für sich in Anspruch (vgl. z.B. Witthöft 1905b). Die Gegner bezweifelten jedoch, dass das Mannheimer System seinem Anspruch gerecht wurde (vgl. z.B. R. 1910). Es wurden aber auch Fragen des Unterrichts erörtert und dem „System“ etwa vorgeworfen, dass es nach wie vor nur an intellektuellen, typisch schulischen Fähigkeiten interessiert sei, statt auf die Natürlichkeit des Lernens zu setzen (vgl. z.B. Paulsen 1905). Diskutiert wurde auch immer die Organisation des Gesamtsystems und die Idee der Gerechtigkeit in einem meritokratischen, demokratischen Schulsystem. Pretzel (1904, 609) sprach sich etwa für die Trennung nach Begabung und Leistungsfähigkeit aus, die das Mannheimer System jedoch gerade nicht umsetze, sondern vielmehr zu einem Wiederaufleben der Armenschule führe.

6 So ein Bericht über ein Gutachten zum Mannheimer System, das in Zürich in Auftrag gegeben worden war und sich – anders als dann der dortige Lehrerkonvent – gegen das System aussprach. Die Züricher Schulbehörde stimmte einer grundsätzlichen Ablehnung des Systems zwar nicht zu, sah aber von einer Einführung ab (Anonym 1909).

agogischen Grundfehler, wenn man Kenntnisse und Fertigkeiten zum Maßstab der Leistungsfähigkeit“ erhebe (Lay 1903, XX, 427). Außerdem – so ein weiteres Argument – erwiesen sich die „Schwächeren“ nur dort als „Bleigewicht“, wo es „an didaktischer Gewandtheit“ fehle. Bei einer „Trennung“ könnten sie auch nicht mehr von den „Besserbegabten“ lernen (Heydner 1904, 3f., 10f.):

„Dann das deprimierende Gefühl für die Schwächeren, ausgeschlossen zu sein von der Gemeinschaft der Besseren! Muß das nicht ihrer Selbstachtung, ihrem Lebensmut schaden? Denn daß sie von einer Scheidung, wenn sie bestände, nichts erführen, ist doch wohl nur eine Illusion“ (ebd., 11).

Mannheim hatte wie andere „bevölkerte[] Städte[]“ gute „Bedingungen für eine Differenzierung des Unterrichts nach Maßgabe der natürlichen Leistungsfähigkeit“ geboten und man konnte „die Kinder gleicher oder doch zumindest annähernd gleicher Bildungsfähigkeit jeweils zu Unterrichtsgemeinschaften von individuellen [sic] Charakter“ zusammenfassen (Enderlin 1904, 27). Während das Mannheimer System vor allem versuchte zu verhindern, dass Schüler*innen zu lange und zu häufig Klassen wiederholten, ließ sich das System der Förderklassen natürlich auch für die Schüler*innen nutzen, die den Stoff und die Klassen mit Leichtigkeit bewältigten. In Berlin schuf man etwa für die „gut Befähigten“ um 1917 die „Berliner Begabtschulen“ (Moede, Piorkowski & Wolff 1919/17, 5). Ein bestimmtes Gymnasium wurde etwa in „eine Schule für besonders begabte Gemeindeschüler“ umgewandelt, in der solche Schüler, welche die oberste Klasse erfolgreich absolviert hatten, in einem sechsjährigen Kursus die Abiturprüfung absolvieren konnten, und es wurde möglich, dass ausgewählte, eben „ausgelesene“ Schüler an einer anderen Schule eine verkürzte Realschulzeit durchlaufen konnten.⁷ In mehreren Städten waren am Ende des Kaiserreichs ähnliche Fördermöglichkeiten eingerichtet worden. In Leipzig wurden an bestimmten höheren Schulen – um nur ein weiteres Beispiel anzuführen – Sonderklassen mit einem speziellen Lehrplan für die „hervorragend begabten Knaben“ geschaffen, um ihnen „nach Abschluß der Volksschulbildung den Übergang in eine höhere Schule zu ermöglichen“ (Anonym 1917c, o. S; vgl. Susanne Schregels Beitrag im vorliegenden Band). Schulaufstiege dieser Art, der „Aufstieg“ einzelner begabter Schüler*innen von der Volks- zur höheren Schule, waren allerdings im Wesentlichen ein „mittelständisches Phänomen“ und keineswegs schon eine umfassend und systematisch-institutionell betriebene Förderung aller Schüler*innen (Kuhle- mann 1991, 199).

7 So berichteten verschiedene Artikel in Berliner Zeitungen (vgl. Anonym 1917a; Anonym 1917b). Die Berichterstattung bezieht sich auf das „höher[e] Schulwesen für die männliche Jugend“ (Anonym 1917a, o. S.).

Die Situation eines sich meritokratischen Gesichtspunkten öffnenden Bildungswesens änderte sich in Deutschland mit der Weimarer Verfassung 1919. Mit einem Gesetz wurde 1920 festgelegt, dass die bis dahin bestehenden „Vorschulen“ als Zubringerschule für das Gymnasium abgeschafft werden sollten und eine gemeinsame vierjährige Grundschule eingerichtet wurde, auf der sowohl die mittleren wie die höheren Schulen aufbauten (Zymek 1989, 165). Es musste nun vor allem der Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen geregelt werden. Für den Übertritt waren die Länder verantwortlich, Voraussetzungen waren zumeist mindestens ein positives Gutachten der Grundschule und das Bestehen einer Aufnahmeprüfung (ebd., 168). Immer wieder wurde betont, dass die Lehrkräfte der Grundschule und die der Gymnasien zusammenarbeiten sollten, also keineswegs nur diejenigen des Gymnasiums darüber befinden sollten, wer eine höhere Schule besuchen dürfe. Der an der Entwicklung von Schülertests maßgeblich beteiligte Otto Bobertag (1879-1934) umriss die Schwierigkeiten rückblickend:

„Es muß zugegeben werden, daß die Schülersauslese in ihrer Neuartigkeit ungewohnte Ansprüche an alle diejenigen stellte, die verantwortlich an ihr beteiligt waren. Auch die allgemeine Ungunst der Verhältnisse, die das Leben in Deutschland der Nachkriegszeit beherrschte, und sich auch in der deutschen Schule bemerkbar machte, muß als Faktor in Rechnung gestellt werden. Trotzdem wird man behaupten dürfen, daß zur Durchführung des so nachdrücklich geforderten ‚Aufstiegs der Begabten‘ – des Grundsatzes ‚Freie Bahn dem Tüchtigen!‘ – nicht alle verfügbaren Kräfte angespannt worden sind. Es ließ sich nicht verkennen, daß eine wirkliche und wirksame *Auslese* der *geeigneten*, d.h. der begabten oder leistungsfähigen Kinder kaum erreicht wurde, und es wurden sogar einzelne Stimmen laut, die von einer ‚Sabotage der Auslese‘ sprachen, oder die eine Aufhebung aller den Übergang einschränkenden Bestimmungen forderten“ (Bobertag 1934, 7).

Schuld daran waren Bobertag zufolge zum einen die schlecht, vor allem psychologisch ungenügend ausgebildeten Lehrkräfte und die unbefriedigende Situation, dass administrativ nicht genau festgelegt werden konnte, was überhaupt „geeignet“ bedeutete (ebd., 7f.). Zum anderen hielt Bobertag aber auch eine Folge der institutionellen Entwicklung des berechtigenden Schulwesens für ausgesprochen problematisch. Ein Teil der aufstiegsorientierten Eltern nämlich wünschte, dass ihre Kinder möglichst höhere Schulen besuchen konnten, und die Lehrerschaft an höheren Schulen unter Bedingungen entstehender schulischer Konkurrenz wiederum versuchte, Schüler*innen für ihre Schulen zu gewinnen und sie nicht vorschnell abzuweisen (ebd., 9).

Das oben Stehende zusammenfassend lässt sich feststellen: Es gab systematisch betrachtet mehrere Situationen und Orte in den nationalen, Berechtigungen vergebenden Schulsystemen, an denen Handlungsbedarf wahrgenommen wurde. Er

entstand vor allen Dingen dort, wo die unterschiedlichen, teilweise auch unübersichtlich werdenden Schultypen und -formen, in Deutschland dann vor allem im 20. Jahrhundert (vgl. etwa für die Weimarer Republik Zymek 1989), miteinander gekoppelt wurden, wo Schulen der einen Form Schüler*innen einer jeweils anderen Schule bzw. Schulform aufnahmen oder an sie abgaben. Übergänge zwischen Schulen waren nicht nur – soziologisch gesprochen – Statuspassagen und markierten biographische Transitionen, vielmehr mussten die Wechsel von einer Schule oder einem Schultyp zu einer bzw. einem anderen auch institutionell bewältigt werden: Erwartungen der einen Institution an die Leistungen, die die andere bzw. deren Schüler*innen zu erbringen hatten, waren aufeinander abzustimmen. Die Schülerschaft musste auf die Schulen so verteilt werden, dass auf sie, dem damaligen pädagogischen Verständnis folgend, angemessen eingegangen werden konnte, ihr also in irgendeiner Form entsprechende, sich jedenfalls institutionell bewährende Lernangebote gemacht werden konnten (vgl. Nadja Wengers Beitrag im vorliegenden Band).

Die Kategorisierung der Schülerschaft wurde aber nicht nur zu einer Aufgabe, deren Lösung individuell bewältigt und schulisch-institutionell sich bewähren musste, sondern sie musste auch politisch verarbeitet werden. Die entstehenden institutionellen Lösungen im Sinne der Differenzierung von Schultypen und Schulformen mussten nämlich auch und gerade in Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg, nach einer politischen Revolution und der Schaffung eines demokratischen Staates, Antworten auf die Frage liefern, wie Auswahlverfahren gefunden werden konnten, die den Ansprüchen in einer Demokratie gerecht wurden.⁸ Wie konnte der meritokratischen Idee einer leistungsbezogenen Zuweisung zu gesellschaftlichen Positionen entsprochen werden, die weder auf Stand, Herkunft oder Besitz, noch auf problematischen subjektiven Urteilen von Lehrkräften beruhte? Wie konnten Begabung und Leistungsvermögen der Schüler*innen zum gerechten Ausgangspunkt der Selektion gemacht werden? Aus einer historischen Perspektive erwiesen sich die Anstrengungen, die für eine gerechte Auslese unternommen wurden, zunächst vor allem als Sicherung von Privilegien:

„Im Bildungssystem indizieren die Formeln vom ‚Aufstieg der Tüchtigen‘ und der ‚Auslese der Begabten‘ die schulpolitischen Anfänge zur Abwehr der Einheitsschulforderungen. Die unter diesen Parolen angestrebte Optimierung der Selektionsprozesse bei den Übergängen in das bzw. innerhalb des Schulsystems sowie vom Schul- in das Beschäftigungssystem diente faktisch der Stabilisierung der hierarchisch nach Schularten mit jeweils unterschiedlicher Berechtigung organisierten Schulstrukturen und damit letztlich dem Schutz der höheren Schulen und ihrer Klientel“ (Drewek 2010, 185).

8 Auch der Erste Weltkrieg selbst, d.h. die Menge an verheerenden Folgen der Kriegshandlungen, führte dazu, dass eine neue Schulform geschaffen wurde (vgl. Thomas Hoffmanns Beitrag im vorliegenden Band).

3 Praktiken der Beobachtung, der Prüfung und der Begutachtung

Im hier skizzierten institutionellen Kontext bildeten sich gegen Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts entsprechend Praktiken der Diagnose und der Auswahl von Schüler*innen aus, mit denen experimentiert wurde und die sich hier auch als erfolgreich erweisen mussten (vgl. Drewek 2010). Sie basierten auf schon älteren Praktiken, der aus dem 18. Jahrhundert bekannten und etablierten Praxis theologischer Seelenleitung, der sich herausbildenden Praxis pädagogischer Beobachtungen (vgl. Berdelmann 2017; Berdelmann 2018; Reh 2012) und des schulischen Prüfens (Ricken & Reh 2017). Anders als die noch älteren Formen der Prüfung, die agonale Prüfungsform des Zweikampfes und der gerichtlichen Untersuchung (mit Bezug auf Foucault Gelhard 2018, 307-314), geht es in dem sich hier herausbildenden „examen“ eben nicht um die unparteiische Entscheidung von Streitfällen oder die Feststellung objektiver Tatsachen, sondern um „Begleitung, Kontrolle und Lenkung von Verhalten“, mit denen ein „immer feineres Netz von Beobachtungs- und Beurteilungsformen“ u.a. und mit besonderer Nachhaltigkeit in Schulen ausgebildet worden sei (ebd., 308f.). Durchgesetzt wurde damit eine subjektivierende Zuschreibung individueller Leistung; gerade die schulische Prüfung und die daran sich anschließende Zensurengebung ermöglichten – indem ihnen alle Schüler*innen unterzogen wurden – die Schaffung individuell sich unterscheidender Schulkarrieren. Der Wandel, der sich in dieser Art der Prüfung, dem „examen“, zwischen etwa 1700 und 1900 vollzogen hatte, war aber wiederum grundlegend. Am Ende der Entwicklung war von einer moralischen Prüfung der Schuld, von protestantischen Formen der Sozialkontrolle auf eine Prüfung von Talent, Kenntnis und auf eine Prüfung von Fähigkeiten umgestellt worden (vgl. Lindenhayn 2018; auch Berdelmann u.a. 2018). Am Ende des 19. Jahrhunderts, des „Jahrhundert[s] der Prüfung“ (Reese 2013, 1), waren einer problematisch erscheinenden Praxis schulischen Prüfens durch angewandte Psychologie (vgl. Gelhard 2012b), die Psychotechnik, andere, standardisierte und dem eigenen Verständnis nach „objektivere“ Verfahren des Prüfens und Testens von „Eignung“ und „Passung“ entgegengesetzt worden (vgl. Gelhard 2012a; Gelhard 2014; Kaminski 2011). In diesem Sinne wurde erst das 20. Jahrhundert zu einem Jahrhundert ubiquitärer Prüfungen, der Durchsetzung einer permanenten Selbstkontrolle, einer Dauerprüfung, in dem, wie die Rede von „Eignung“ und „Qualifikation“ zeigt, durch die Verbindung von Zurechnung und Zulassung ein umfassender, subjektivierender Prüfungsmechanismus entstand, mit dem gleichzeitig in den Schulen Gruppenidentitäten geschaffen wurden.

Die Kritik an den schulischen Prüfungen gegen Ende des 19. Jahrhunderts richtete sich auf unterschiedliche Aspekte. Zum einen war die überkommene Praxis der öffentlichen Schulprüfungen lange argwöhnisch beobachtet worden (Lange 1893). Auch 1910 wurde sie noch als „würdelose Posse“ angefeindet, die nicht

mehr als eine Prüfung der Lehrkräfte sei, die ihrer pädagogischen Arbeit schade (Möhring 1910, 97). Zum anderen wurden aber auch die nicht-öffentlichen schulischen Prüfungen Gegenstand unablässiger Kritik – vor allem in vielfacher und teilweise sich auch widersprechender Weise das deutsche Abitur als Inbegriff schulischer Prüfung, als Krönung einer schulischen Laufbahn und Eintrittsschein für die Universität (vgl. Kerrin v. Engelhardts und Joachim Scholz' Beiträge im vorliegenden Band). Von einem „Examensdrill“ war etwa die Rede, von einem „Durchpauken“ und „mechanischem Auswendiglernen“; obwohl die Prüfung entnervend, geisttötend psychisch belastend für die Kandidat*innen war, seien die Ergebnisse insgesamt nicht einmal aussagekräftig im Hinblick auf die Fähigkeiten eines Prüflings und die Prüfung bot zudem Anlass zu Lüge und Betrug: „Mag man über Examina denken, wie man will; ich glaube darüber kann kein Zweifel bestehen, daß eine Prüfung von Knaben im Alter von 14 und 15 Jahren niemals ein richtiges Bild des *Könnens* geben kann“ (F. 1902, 95). 1932 resümierte der deutsche Philologe Rudolf Münch (1875-1957), Friedrich Paulsens (1846-1908) Artikel über Prüfungen im *Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik* von 1908 (Paulsen 1908) referierend, dass bemerkenswerterweise in Deutschland theoretische Betrachtungen über das Wesen von Prüfungen bis dato immer noch fehlten (Münch 1932, 5, insgesamt, 5-17). Münch selbst versuchte dazu einen Beitrag zu leisten, indem er einige Grundfragen und Differenzierungen klären zu können dachte. Er unterschied zunächst eine „nackte Eignungsprüfung“ von der „unechten Eignungsprüfung“ und entdeckte darin den Übergang zum Wettbewerb bzw. zur Konkurrenzprüfung, wie sie vornehmlich in Frankreich zu finden und für die Schule abzulehnen sei:

„Eine wesentliche Unterscheidung ist die scharfe Trennung, die gerade heutigentages zwischen der *Prüfung von fertigen Kenntnissen, festem Gedächtnisbesitz, verwendungsbereitem ex tempore-Wissen einerseits und von Fähigkeiten, Urteil, Anlagen und Funktionen andererseits* gemacht wird. Die positive Leistungsprüfung wird zur formalen Eignungsprüfung, wenn der Nachdruck auf die zuletzt genannten Umstände gelegt wird“ (ebd., 45).

Der Übergang „vom Kennen zum Können“ (ebd., 46) führe letztlich zu einer Art „Verständnisprüfung“ (ebd., 45), eine formale Eignungsprüfung, die schließlich eine Persönlichkeitsprüfung sei und die dem „Übergewicht des toten Stoffes“ (ebd.) ein Ende bereiten würde. Münch teilte die Kritik an einem ausufernden Berechtigungswesen (ebd., 54) ebenso, wie er allerdings die reformerisch orientierte Forderung nach Abschaffung der Prüfungen überhaupt für unrealistisch hielt (ebd., 44); ihm schwebte eine „Individualisierung“ (ebd., 66) und eine „Versachlichung“ der Prüfung vor, das heißt eine Ausrichtung an den beruflichen Anforderungen und eine Art der ‚Objektivierung‘ der Prüfung (ebd., 55). Tatsächlich sieht Münch auch vor diesem Hintergrund in psychologischen Tests

– über die er in seinem Text kaum spricht – allerdings keine Alternative; sie suggerierten vielmehr eine Art maschinelle Neutralität, seien also eine Absage an die Professionalität der urteilenden Lehrkraft (ebd., 72).

Dennoch hatten auch in Deutschland sogenannte Intelligenztests zunächst früh Eingang in die Schule gefunden (ohne hier allerdings breit Fuß fassen zu können) – und zwar über die Frage der Zuweisung von Schüler*innen zu den Hilfsschulen. Damit verbunden tauchte fast zeitgleich der Gedanke einer „Differenzierung“ der Schüler*innen in der „Breite der Normalität“ auf (Hylla 1927, 97). Für die sogenannten Begabenschulen in Berlin sollte 1917 „auf wissenschaftlicher Grundlage eine Auslese der fähigsten Volksschüler“ getroffen werden. Diese „Auslese“ wurde in eine Linie mit der für die Hilfsschulen gestellt:

„Wir glauben, unsere Aufgabe, aus den von den Berliner Volksschulen gemeldeten befähigten Kindern wieder die besten auszusuchen, nicht schlechter gelöst zu haben als Binet und Simon, die seinerzeit von der Pariser Schulbehörde einen ähnlichen Auftrag erhielten, nämlich experimentelle Untersuchungsverfahren zu finden, mit deren Hilfe eine objektive Ausschaltung der Schwachbefähigten und ihre Überweisung in die Hilfsschule möglich wäre“ (Moede u.a. 1919/17, 6).

Der Wechsel von den „wissenschaftlichen Referenzsystemen“ der Pädagogik „zu Medizin, Psychologie und Psychopathologie“ vollzog sich zunächst in der Sonderpädagogik und erst langsam auch in anderen Bereichen (Tenorth 2006, 513; vgl. Jona Garz' Beitrag im vorliegenden Band).

Erkennbar wird dieser Übergang gerade in der Übergangs-„Auslese“. In Preußen wurde 1924 in einem Erlass für die Auswahl derjenigen Grundschüler*innen, die eine mittlere oder höhere Schule besuchen können sollten, nähere Regelungen getroffen. Schüler*innen, über deren Wechsel keine Einigkeit zwischen den Lehrkräften der höheren Schule und der Grundschule bestand, mussten eine Prüfung ablegen. Die Ausgestaltung der Prüfung überließ man den Prüfungsausschüssen. Eine große Rolle spielten dabei auch Gutachten (vgl. Cristina Alarcón López' und Michaela Vogts Beiträge im vorliegenden Band). Festgelegt wurde gleichzeitig – und das war in Deutschland etwas Besonderes –, dass eine besondere Art von Tests, sogenannte experimentelle Prüfungsmethoden, vorgenommen werden durften – jedenfalls, wenn Lehrer*innen kompetent in der Anwendung der Tests waren, die Schüler*innen davon nicht belastet wurden und die Tests das Übergangsverfahren ergänzten (Bobertag & Hylla 1928, 4). Mit diesen „Prüfmethoden“ wurden Verfahren der Intelligenzprüfungen aufgenommen, die zuerst von den französischen Forschern Alfred Binet (1857-1911) und Théodore Simon (1873-1961) entwickelt worden waren. In seiner „Einführung für Pädagogen“ unter dem Titel *Testprüfungen der Intelligenz*, die Erich Hylla (1887-1976) 1927 veröffentlichte, fasste er die Entwicklungen in Deutschland zusammen und gab er einen Überblick über die Auswahlverfahren, die in Leipzig, Berlin und Hamburg

entwickelt worden waren. Hylla, damals im Preußischen Kultusministerium tätig, war angeregt von der Praxis in den USA, wo diese Art der Prüfungen sehr viel weiter verbreitet waren (Hylla 1927, 131-157). Mit durchaus unterschiedlichen Tests wurden in Berlin und ähnlich auch in Leipzig Gedächtnis, Kombination, Begriffsbereich, Urteilsfähigkeit und Anschauung sowie Beobachtungsfähigkeit geprüft. In den Hamburger Tests – wesentlich von William Stern (1871-1938) mitgestaltet – wurde zwischen analytischen und synthetischen Aufgaben unterschieden, denen verschiedene Arten von Tests zugeordnet waren, mit denen jedoch wiederum Merkfähigkeit oder Kritikfähigkeit sowie Begriffsbildung oder sprachliche Kombinationsfähigkeiten geprüft wurden (ebd., 102-131). Bobertag und Hylla hatten schließlich seit 1925 – eine Übernahme aus den USA – „Testhefte“ für die deutschen Grundschulen entwickelt.

Stern, derjenige Psychologe, der in Deutschland zu dieser Zeit mit der Erforschung von Intelligenz und der Entwicklung von Intelligenztestung am stärksten verbunden war (vgl. Rebecca Heinemanns Beitrag im vorliegenden Band), übte deutliche Kritik an den von Bobertag und Hylla entwickelten Testverfahren und ihrem Einsatz in Form von „Testheften“ in den Schulen. Stern kritisierte, dass wissenschaftliche Forschung nämlich bestimmte Tests als Messverfahren in Schulen als „Gruppentests“ verwenden würde, die tatsächlich überhaupt nur, wie Hylla an anderer Stelle ausführte (Hylla 1927, 96), aus praktischem Interesse im Kontext einer angewandten Psychologie entstanden waren (vgl. Gelhard 2012b, 40-48). Stern monierte auch, so Bobertag und Hylla, dass ihre Tests nur eine „Scheinexaktheit“ vortäuschten. Es handle sich um eine „äußerliche Bezifferung“, da eine Rangordnung in einer bestimmten getesteten Gruppe erstellt würde. Bobertag und Hylla wiesen diese Vorwürfe als problematisch zurück, da bei Intelligenzprüfungen immer eine „Bezifferung“ vorgenommen werde. Stern selbst erstelle zwar keine Rangfolgen, aber auch er nehme eine „Bezifferung“ vor – wie bei Binet-Simon-Prüfungen üblich –, aus der dann ebenfalls weitreichende Folgerungen gezogen würden, nämlich „die individuelle Konstanz des sogenannten Intelligenzquotienten“ (Bobertag & Hylla 1928, 47-49). Auch der Kritik an den Tests selbst – etwa wegen Sinn- und Lebensfremdheit – konnten Hylla und Bobertag etwas abgewinnen; sie hielten die Einwände jedoch nicht wirklich für stichhaltig: Die meisten der bis zu diesem Zeitpunkt entwickelten Tests waren nach Auffassung der beiden noch nicht so „durchforscht“ (ebd., 48), dass immer schon genau angegeben werden konnte, was wirklich gemessen wurde.

Während in den Auseinandersetzungen mit Stern über die wissenschaftliche Qualität der Tests und die Legitimität ihres Einsatzes gestritten wurde, ging es in den Debatten mit Lehrkräften und der Administration um die Bedeutung der Beobachtung durch Lehrkräfte, ihrer – so könnte man sagen – spezifischen „pädagogischen“ Qualität (vgl. Johanna Lerchs Beitrag im vorliegenden Band). Hylla beklagte die Kenntnislösigkeit und das Desinteresse vieler Lehrkräfte: „Die tief

in deutscher Eigenart wurzelnde Abneigung gegen alles, was man als ‚Veräußerlichung‘ des Seelischen, als *Schematisierung*, als eine Form von Gleichmacherei ansehen konnte, mußte auch diesem Verfahren gegenüber äußerste Zurückhaltung bewirken“ (Hylla 1927, 157). Die Kritik war nicht neu, schon in den Auseinandersetzungen um das Mannheimer System hatte es geheißen, „daß schematische experimentelle Methoden, über deren Unfehlbarkeit keineswegs das letzte Wort gesprochen sei, dem Pädagogen wohl kaum die Beobachtung und Beurteilung des vielgestaltigen bunten Individuallebens ersetzen könnten“ (Enderlin 1904, 93). Hylla beharrte angesichts dieser oft geäußerten Kritik darauf, dass der Einsatz solcher Tests immer noch besser sei, als auf die „natürliche Menschenkenntnis“ der Lehrkräfte zu vertrauen (Hylla 1927, 96). Schon um die Jahrhundertwende war von Lehrkräften vorgebracht worden, dass es leichtsinnig wäre, einer momentanen, schematisierten Einschätzung der „Leistungsfähigkeit“ und der „geistige[n] Begabung“ zu vertrauen. „Wer wird zu einer solchen Beurteilung mehr befähigt sein, derjenige Lehrer, welcher die Schüler 5 Jahre unterrichtet hat, oder der, welcher sie während einer kurzen Prüfung kennen lernt?“ (Blinckmann 1902, 237). Die Entwicklung neuer Prüfungs-, Test- und Beurteilungsverfahren in Schulen war mit politischen Auseinandersetzungen um Bildungsprivilegien und um eine gerechte Auswahl verbunden. Gleichzeitig gingen mit den politischen Debatten und den neuen Verfahren professionelle Streitigkeiten einher. Diese Streitigkeiten betrafen die Fragen, wer für welche Beurteilungsverfahren zuständig war und welchen Wert die Verfahren im Einzelnen hatten.

4 Diskurse über Begabung, Leistung und Intelligenz

Die beschriebenen Prozesse tangierten vor allem die Betroffenen am unteren Ende der sich etablierenden Leistungsskala, vor allem also die „Schwachbegabten“, und deren Eltern (vgl. Jona Garz, Vera Mosers und Stefan Wünschs sowie Patrick Bühlers Beitrag im vorliegenden Band), aber auch Schüler*innen, bei denen über den Übertritt auf die höheren Schulen entschieden wurde. Der Besuch der Hilfsschule wie der von höheren Schulen waren schon damals bedeutsame Weichenstellungen für die Zukunft. Insofern verwundert es wenig, dass es zu intensiven Debatten nicht nur darüber kam, wie die entsprechenden Schüler*innen auszuwählen waren, wie eine rationale, eine objektive und schließlich auch wissenschaftliche Zuweisung vorzunehmen sei, sondern auch darüber, was Begabung und was Leistung, was Intelligenz überhaupt sei.

In den die beschriebenen Prozesse anregenden, begleitenden und Entwicklungen begründenden Diskursen spielen vor allem drei Konzepte eine große Rolle, die auf den ersten Blick im Gegensatz zueinander zu stehen scheinen, tatsächlich aber in enger Wechselbeziehung miteinander wirkten, nämlich Begabung, Intel-

ligenz und Leistung (vgl. Kössler 2018).⁹ Die Auffassung, dass Begabung und Leistung und nicht länger Unterschiede von Stand und Besitz die Stellung eines Menschen in der Gesellschaft bestimmen sollten, setzte sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts gleichzeitig mit Vorstellungen von Begabung durch. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts definierte der Psychologe Richard Baerwald (1867-1929) Begabung als „der dauernde, allgemeine Vorzug eines Könnens, welches keine Fertigkeit ist“ (Baerwald 1896, 2). Begabung ist bei ihm weitgehend synonym mit Anlage. Bei Begabung handelt es sich um ein allgemeines Können, nicht um spezielle Fertigkeiten. Schon Peter Drewek (1989) hat darauf hingewiesen, dass die Aufgabe, eine richtige und rational begründbare Zuweisung der Schülerschaft vornehmen zu wollen und zu müssen, der psychologischen Begabungsforschung und der Intelligenzforschung Auftrieb gegeben habe. Begabung wurde um 1900 meist noch als Fähigkeit verstanden, klar und schnell denken zu können, und auch Vorstellungen des Genies, das aus unklaren Quellen schöpfend Ungeheuerliches vollbringe, kursierten nach wie vor. Begabung wurde dabei von mechanischer Geschicklichkeit abgegrenzt. Unklar war und immer wieder neu debattiert wurde lange Zeit allerdings die Frage, in welchem Verhältnis Begabung und Leistung stünden, wie Anstrengungsbereitschaft eindeutig von Begabung zu unterscheiden sei. Nina Verheyen hat analysiert, wie sich das Interesse an Leistung gegen Ende des 19. Jahrhunderts rasant ausbreitete (Verheyen 2018a) und die Semantik des Begriffs sich im Laufe des Jahrhunderts verschoben hatte: War Leistung zunächst das gewesen, was jemand zu erbringen verpflichtet war, also die Verpflichtung einem anderen, etwa eine Verpflichtung dem Lehnsherrn gegenüber, und damit ein Element definierter sozialer Beziehung, so war sie nun zu einem Resultat der individuellen Anstrengung geworden, zu etwas, das sich der Einzelne selbst als Erfolg zurechnen konnte und sogar musste (Verheyen 2018b).

Das – und damit die Herausbildung eines bestimmten Konzepts von Leistung – spielte sich in entscheidendem Maße im Laufe des 19. Jahrhunderts in der Institution Schule ab, wo Leistung zunehmend systematischer und an mehr und mehr Stellen durch eine Note honoriert wurde. Leistung machte die Schüler*innen schließlich zu Menschen mit je individueller ‚Leistungsbiographie‘ (vgl. Reh & Ricken 2018). Aber es blieb umstritten, wie und wonach Schüler*innen nun zu unterscheiden und einzuteilen seien – war also nach Begabung und Fähigkeit schulisch zu differenzieren oder sollten nicht vielmehr auch Leistungen und sich hier möglicherweise äußernde Anstrengungsbereitschaft in Betracht gezogen werden, wie immer wieder betont wurde: Die „tatsächlichen Leistungen des Schü-

9 Till Kössler (2018) analysiert Diskurse über Begabung und Leistung und diskutiert deren scheinbare Gegenüberstellung. Es scheint sinnvoll, auch das Konzept „Intelligenz“ hinzuzunehmen, das in der angewandten Psychologie entwickelt wurde und zunehmend experimentell und mit neuen statistischen Verfahren bestimmt wurde.

lers“ sollten die „Grundlage über die Entscheidung über die Zugehörigkeit in die Sonderklassen“ abgeben (Enderlin 1904, 95). Die Messung von Leistungen allerdings wurde nicht als wirklich befriedigend erachtet: Sie konnte den wirklichen „Grad der Begabung“ verdecken (ebd., 98). Mehr und mehr ging es daher auch in der Schule um eine allgemeine Fähigkeit, eine allgemeine Leistungsfähigkeit – unabhängig davon, ob und inwieweit nun diese wiederum für angeboren und konstant gehalten wurde. Begabung wurde schließlich als Leistungsdisposition verstanden (Kössler 2018, 199). So definierte Hylla 1927 an Stern anschließend – Begabung als angeborene Disposition zu wertvollen Leistungen – Intelligenz als „Fähigkeit zur Anpassung an gewisse Aufgaben und Forderungen des Lebens“. Intelligenz sei „im Sinne der *Anlage*“ eine „individuelle Konstante“: „Der Intelligenzbegriff bezieht sich nicht auf bestimmte sachlich abgegrenzte Leistungs- und Lebensgebiete, sondern auf die *gesamte* Leistungsfähigkeit in den verschiedensten Gebieten“ (Hylla 1927, 167) und bestimmte mehr und mehr auch Debatten um schulisch-didaktische und schulisch-institutionelle Differenzierung. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Entwicklungen erstaunt es kaum, dass die unterschiedlichen reformpädagogischen Entwürfe individualisierten und differenzierten Unterrichts, die mit großem rhetorischem Geschick versprachen, alle Schwierigkeiten von Zuweisung, Differenzierung, Leistung, Begabung und Intelligenz zu lösen, zur selben Zeit zumindest publizistisch eine ungeahnte Suggestivwirkung entwickelten und bis heute ihren Zauber nicht eingebüßt haben.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Anonym (1892): Aus dem Jahresbericht der Oberschulbehörde für das Schuljahr 1891/92. Von den öffentlichen Volksschulen. In: Pädagogische Reform 16 (48), 284f.
- Anonym (1909): Zur Kritik des Mannheimer Schulsystems. In: Pädagogische Reform 33 (51), 648–650.
- Anonym (1917a): Die Schule für Hochbegabte. In: Vossische Zeitung, 8.6.1917, o. S.
- Anonym (1917b): Aufstieg der Begabten. Wichtige Neuerungen im Berliner Schulwesen. In: Tägliche Rundschau, 28.6.1917, o. S.
- Anonym (1917c): Förderung hochbegabter Volksschüler. In: Tägliche Rundschau, 7.12.1917, o. S.
- B., E. (1902): Unsere Hilfsschule. In: Pädagogischen Reform 26 (20), 210.
- Baerwald, R. (1896): Theorie der Begabung. Psychologisch-pädagogische Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen, Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen. Leipzig: O. R. Reisland.
- Blinckmann, T. (1902): Zur Frage der Einheitsschule. II. In: Pädagogische Reform 26 (23), 237f.
- Bobertag, O. (1934): Schülerauslese. Kritik und Erfolge. Berlin: Bergdr.
- Bobertag, O. & Hylla, E. (Hrsg.) (1928): Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen (Anleitung und Testheft). Im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin. Langensalza: Beltz.
- Coyon (1900a): Was thut Berlin für seine gutbegabten Volksschüler? In: Pädagogische Reform, 24 (24), 208f.

- Coym (1900b): Ist für die gutbegabten Volksschüler eine weitergehende Schulbildung erwünscht? In: Pädagogische Reform 24 (36), 301-303.
- Enderlin, M. (1904): Die Neuorganisation der Volksschule in Mannheim. In: Die Deutsche Schule 8 (1-2), 24-37, 86-100.
- F. (1902): Unsere Selekten und die Aufnahmeprüfung ins Präparandum. In: Pädagogische Reform 26 (10), 95.
- Harten, C. (1891): Welche Gründe sprechen gegen die Einführung der A- und B-Klassen? In: Pädagogische Reform 15 (7), 38-40.
- Heydner, G. (1904): Die Scheidung der Schüler nach ihrer Begabung. Ein Wort wider das Mannheimer Schulsystem Dr. Sickingers. Nürnberg: Korn.
- Hylla, E. (1927): Testprüfungen der Intelligenz. Eine Einführung für Pädagogen. Berlin, Braunschweig, Hamburg: Westermann.
- Junge, H. (1902): Soll unsere Volksschule sich von Klasse III an in zwei Zweige von verschiedenen Zielen gliedern? In: Pädagogische Reform 26 (47), 443f.
- Lange, K. (1893): Die zweckmäßige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Lay, W. A. (1903): Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat. 2. Aufl. Leipzig: Nemnich.
- Michelsen, A. B. (1892): Wo ist eine Teilung der Schüler nach ihren Fähigkeiten geboten? In: Pädagogische Reform 16 (11), 62-64.
- Moede, W., Piorkowski, C. & Wolff, G. (1917/19): Die Berliner Begabtschulen, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülerswahl. 3. Aufl. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Möhring, H. (1910): Die öffentliche Schulprüfung. In: Pädagogische Reform 34 (9), 97f.
- Münch, R. (1932): Prüfungslehre. Ein Versuch. Langensalza: Julius Beltz.
- Paulsen, F. (1908): Prüfungen. In: W. Rein (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 7. Band. Langensalza: Beltz, 83-90.
- Paulsen, W. (1905): Mehr Licht und Wärme den Sorgenkindern unserer Volksschule. In: Pädagogische Reform 29 (26), 221f.
- Pretzel, C. L. A. (1904): Gegen die Mannheimer Schulorganisation. In: Die Deutsche Schule 8 (10), 603-618.
- R., R. (1910): Sickingen contra Ahlburg und Fricke. In: Pädagogische Reform 34 (14), 169-171.
- Sickingen, A. (1908): Schulsystem, Mannheimer. In: W. Rein (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 8. Band. Langensalza: Beltz, 324-336.
- Withöft, H. W. (1902): Zur Gliederung der Hamburger Volksschulen. In: Pädagogische Reform 26 (44), 415-417.
- Withöft, H. W. (1905a): Der Umfang der Mannheimer Bewegung. In: Pädagogische Reform 29 (21), 177.
- Withöft, H. W. (1905b): Ein Bericht über Mannheim. In: Pädagogische Reform 29 (39), 323f.
- Zollinger, F. (1904): Die Organisation grosser Volksschulkörper nach der Leistungsfähigkeit der Kinder und das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule. In: Schweizerische Blätter für Schulgesundheitspflege und Kinderschutz 2 (5), 89-96.

Literatur

- Adick, C. (2008): Forschung zur Universalisierung von Schule. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 987-1007.
- Benetka, G. (1995): Psychologie in Wien. Sozial- und Theoriesgeschichte des Wiener Psychologischen Instituts 1922-1933. Wien: WUV-Universitätsverlag.

- Berdelmann, K. (2017): „Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen“ – Schulische Beobachtung und Beurteilung von Kindern im 18. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 9 (2), 9-23.
- Berdelmann, K. (2018): Individuality in Numbers. The Emergence of Ppedagogical Observation in the Context of Student Assessment in the 18th Century. In: C. Alarcón & M. Lawn (Hrsg.): *Assessment Cultures in Historical Perspective*. Frankfurt a. M: Lang, 57-85.
- Berdelmann, K., Reh, S. & Scholz, J. (2018): Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800. In: S. Reh & N. Ricken (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, 137-163.
- Boardman Smuts, A. (2006): *Science in the Service of Children 1893-1935*. New Haven, London: Yale UP.
- Bühler, P. (2017): „Diagnostik“ und „praktische Behandlung“. Die Entstehung der therapeutischen Funktion der Schule. In: R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.): *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 176-195.
- Carson, J. (2007): *The Measure of Merit. Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics 1750-1940*. Princeton: Princeton UP.
- Conrad, C. (2013): Was macht eigentlich der Wohlfahrtsstaat? Internationale Perspektiven auf das 20. und 21. Jahrhundert. In: *Geschichte und Gesellschaft*, 39. Jg., 555-592.
- Depaepe, M. (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim, Leuven: Deutscher Studien Verlag, Leuven UP.
- Drewek, P. (1989): Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland 1890-1918. In: K.-E. Jeismann (Hrsg.): *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*. Stuttgart: Klett, 387-412.
- Drewek, P. (1997): Begriff, System und Ideologie der „Einheitsschule“. Ein Kommentar zu Gerhart Neuners Beitrag über „Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Jg., 641-659.
- Drewek, P. (2010): Entstehung und Transformation der empirischen Pädagogik in Deutschland im bildungsgeschichtlichen Kontext des frühen 20. Jahrhunderts. In: C. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.): *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 163-193.
- Dudek, P. (1990): *Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dunkake, I. (2007): Die Entstehung der Schulpflicht, die Geschichte der Absentismusforschung und Schulschwänzen als abweichendes Verhalten. In: M. Wagner (Hrsg.): *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Weinheim, München: Juventa, 13-36.
- Gelhard, A. (2012a): Das Dispositiv der Eignung: Elemente einer Genealogie der Prüfungstechniken. In: *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung* 4 (1), 43-60.
- Gelhard, A. (2012b): *Kritik der Kompetenz*. Zürich: diaphanes.
- Gelhard, A. (2014): Entgrenzung der Psychotechnik. Der neue Geist des Kapitalismus und das Problem der Prüfungstechniken. In: A. Kaminski & A. Gelhard (Hrsg.): *Zur Philosophie informeller Technisierung*. Darmstadt: WBG, 185-203.
- Gelhard, A. (2018): *Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem*. Zürich: Diaphanes.
- Haas, S., Schneider, M. C. & Bilo, N. (Hrsg.) (2019): *Die Zählung der Welt. Kulturgeschichte der Statistik vom 18. bis 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Franz Steiner.

- Hacking, I. (2008): *The Taming of Chance*. 11. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofmann, M. (2019): A Weak Mind in a Weak Body? Categorising Intellectually Disabled Children in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries in Switzerland. In: *History of Education* 48 (4), 452-465.
- Ingenkamp, K. (1990): *Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Kaminski, A. (2011): Prüfungen um 1900. Zur Genese einer Subjektivierungsform. In: *Historische Anthropologie* 19 (3), 331-353.
- Kössler, T. (2018): Leistung, Begabung und Nation nach 1800. In: S. Reh & N. Ricken (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, 193-310.
- Kuhlemann, F.-M. (1991): *Niedere Schulen*. In: C. Berg (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band IV 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: Beck, 179-227.
- Kuhlemann, F.-M. (1992): *Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872*. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leschinsky, A. & Roeder, P. M. (1976): *Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Lindenhayn, N. (2018): *Die Prüfung. Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Moser, V. (2016): Die Konstruktion des Hilfsschulkindes – ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen? In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: Springer, 255-276.
- Müller, D. K. (1981): Der Prozess der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Jg., 245-269.
- Noll, A. (1985): *Sickingers System der Klassen für förderungsbedürftige Schüler in der Schweiz. Eine schulhistorische Studie*. Berlin: Marhold.
- Raphael, L. (1996): Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: *Geschichte und Gesellschaft*, 22. Jg., 165-193.
- Reese, W. J. (2013): *Testing Wars in the Public Schools. A Forgotten History*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reh, S. (2012): Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer, 3-25.
- Reh, S. (2015): Der „Kinderfehler“ Unaufmerksamkeit. Deutungsmuster zwischen Kulturkritik und professionellen Handlungsproblemen im Schulsystem in Deutschland um 1900. In: S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.): *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 71-93.
- Reh, S. & Ricken, N. (Hrsg.) (2018): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. & Reh, S. (2017): Prüfungen – systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 63. Jg., 247-258.
- Stichweh, R. (2016): *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Tenorth, H.-E. (2006): *Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee*. In: L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte*. München: Oldenbourg, 497-519.

- Turmel, A. (2008): *A Historical Sociology of Childhood. Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verheyen, N. (2018a): *Die Erfindung der Leistung*. Berlin: Hanser.
- Verheyen, N. (2018b): *Liebe, Gehorsam oder Großes leisten? Leistungssemantiken im 19. Jahrhundert zwischen sozialer Verpflichtung und individuellem Können*. In: S. Reh & N. Ricken (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, 165-189.
- Westberg, J., Boser, L. & Brühwiler, I. (2019) (Hrsg.): *School Acts and the Rise of Mass Schooling. Education Policy in the Long Nineteenth Century*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Wolfisberg, C. (2008): *Der institutionelle Umgang mit der Heterogenität der Schulkinder*. In: D. Tröhler & U. Hardegger (Hrsg.): *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. Zürich: NZZ Libro, 189-199.
- Zymek, B. (1989): *Schulen*. In: D. Langewische & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. München: Beck, 155-208.

Jona Garz, Vera Moser und Stefan Wünsch

Die „Kielhorn-Rede“: Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule

1 Die sonderpädagogische Historiographie der Hilfsschule und die Konstruktion des Hilfsschulkindes

Die historische Analyse der Entwicklung der Hilfsschule in Deutschland ab Mitte des 19. Jahrhunderts ist im Kontext der gegenwärtigen Diskussion um Relevanz und Funktion der Förderschule von besonderer Aktualität. Bisher liegen zur Entstehungsgeschichte dieser besonderen Schulform, die als Prototyp des ausdifferenzierten Förderschulsystems gilt und bis heute fortbesteht, eine ganze Reihe Monographien und Überblicksdarstellungen vor. Diese beruhen entweder auf einer professionsbezogenen Perspektive, nach der sich die Berufsgruppe „Hilfsschullehrer“ aus der Gruppe der Taubstummenerzieher und Volksschullehrer generiert habe, die hier in die Tradition einer vor allem caritativ geprägten Heilpädagogik gestellt wird (u.a. Ellger-Rüttgardt 1980; Möckel 2001) oder einer sozialgeschichtlichen Perspektive (u.a. Jantzen 1982; Fittje 1986), die die Entstehung der Hilfsschule und der Hilfsschüler*innen im Kontext einer sozialpolitischen Krisenbewältigung im Rahmen des Industrialisierungsprozesses verortet.

Zusammenfassend sehen diese Forschungen in der Entwicklung der deutschen Hilfsschule ein vorwiegend caritatives und/oder professionsgesteuertes Projekt, das im Zeitalter der Industrialisierung insbesondere auf die gestiegenen Leistungsanforderungen und -überprüfungen in der Volksschule reagiert und hier auch soziale Selektionsabsichten verfolgt habe. Dabei bleibt diese These durch das Fehlen entsprechenden Quellenmaterials allerdings eigentümlich unbelegt und widerspricht der Volksschulforschung, die der Volksschule zuallererst eine Erziehungs- und keine Allokations- oder Selektionsfunktion zuschreibt, denn für den Unterricht des niederen Schulwesens galt insgesamt als Zielrichtung eine „religiöse, sittliche und nationale Bildung“ (Kuhlemann 1991, 204).¹ Auch Helmut Fend (2006, 179) sieht in der mitteleuropäischen Schulpolitik des 19. Jahrhunderts ein primär poli-

1 Auch die Hilfsschule selbst wird von ihren Protagonisten in besonderer Weise in ihrer Erziehungsfunktion beschrieben (vgl. Möckel 1988/2007; Ellger-Rüttgardt 2008).

ritisches und nicht ökonomisches Motiv im Dienste einer nationalen Festigung und „Fortentwicklung bestehender politischer Strukturen“.

Die Durchsetzung eines flächendeckenden Schulsystems wurde, so Frank-Michael Kuhlemann (1991, 198), dabei erkaufte durch den „Ausbau der einfachen, den Bildungsweg der Schüler abschließenden, im allgemeinen nicht der Vorbereitung für eine höhere Bildung dienenden Volksschulen, die vor allem in Industrie- und Großstädten die überwältigende Schülermehrheit (ca. 80-97%) auf sich zogen.“ Hiermit wäre das Argument eines wahrnehmbaren Leistungsanstieges, welches die Hervorbringung von Hilfsschüler*innen zwingend bedingt habe, entkräftet und insofern erscheint auch der Verweis auf die systemimmanenten Differenzierungslogiken und Selektionsabsichten innerhalb des Volksschulwesens im ausgehenden 19. Jahrhundert wenig triftig, um die beeindruckende Verbreitung des Hilfsschulwesens in den industrialisierten Städten Deutschlands (von ca. 2.000 Schülern und Schülerinnen im Schuljahr 1893/94 zu ca. 35.000 im Schuljahr 1910/11, vgl. Henze 1912, 245) zu plausibilisieren. Die Hilfsschule war bis zu ihrer schulgesetzlichen Verankerung im Jahr 1938 ein lokales Projekt, flankiert durch nationale Aktivitäten neuer Expert*innen, insbesondere auch des sich 1898 gründenden Verbandes der Hilfsschullehrer Deutschlands.

Ein anderer Begründungskontext für die Entstehung der Hilfsschule und damit verbunden mit der Entwicklung des Bildes eines *schwach befähigten* bzw. *schwachbegabten* oder auch *schwachsinnigen* Kindes findet sich in sozialgeschichtlich inspirierten Arbeiten, in denen die Konstruktion des Hilfsschulkindes mit der Disziplinierung des „Subproletariats“² in Verbindung gebracht wird (so z.B. Jantzen 1982). In jüngeren historischen Arbeiten wird statt einer klassentheoretischen Perspektive der Blick allgemeiner auf die Kontrolle der Massen in den anwachsenden Städten der Industrialisierung gerichtet: „In einer Zeit der ökonomischen Expansion und der Industrialisierung konnte man der Migration nicht Einhalt gebieten, ja, sie war sogar notwendig – bedurfte jedoch der Kontrolle, der Zählung, Platzierung und sozialen Indizierung“ (Maier 2012, 175).

Diese Platzierungs- oder auch Disziplinierungsfunktion aufgreifend kann das Hilfsschulkind auch im Foucaultschen Sinne (2003a, 71) als *Schwellenfigur* bzw. *Wächterfigur* beschrieben werden (vgl. Moser 2016). Eine Schwellenfigur markiert Normalitätsgrenzen als Bestandteil der Schaffung *normativer Ordnungen*. Soziale Ordnungen beruhen, wie Rainer Forst (2013, 14) ausführt, auf *normativen Orientierungen* in Gestalt *basaler Rechtfertigungen*, die in sozialen Regeln, Normen und Institutionen eingelassen sind; diese „begründen Ansprüche auf Herrschaft und eine bestimmte Verteilung von Gütern und Lebenschancen. Insofern ist eine nor-

2 „Subproletariat“ (oder auch „Lumpenproletariat“) meint im Marxschen Sinne „Kriminelle“, „Vagabunden“ und „Arbeitslose“.

mative Ordnung als *Rechtfertigungsordnung* anzusehen: Sie setzt Rechtfertigungen voraus.“

An der diskursiven Entwicklung solcher neuen Ordnungsvorstellungen waren auch Expert*innen beteiligt, zu denen auch die Gruppe der Hilfsschullehrkräfte zählt, die sich im ausgehenden 19. Jahrhundert herauskristallisierte. Expert*innen gelten dabei als relevante Akteure der sich herausbildenden Zivilgesellschaft:

„In dem Maße, wie der Staat im 19. Jahrhundert anschwell und sich stärker einmischte, wuchs die Bürokratie. In Deutschland, Österreich und Frankreich kam in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus dem Schatten der Militärbürokratie ein ziviler Staat zum Vorschein. Historiker sehen darin inzwischen einen Teil der umfassenden Tendenz zur Professionalisierung, die sie in der Bildung, in den Wissenschaften und in der Medizin ausmachen“ (Bayly 2006, 339).

Auch Charles S. Maier (2012, 33-286) erkennt in der Staatsidee des ausgehenden 19. Jahrhunderts dominante Expertisierungsprozesse, denn die Legitimität von Entscheidungen basierte nicht nur auf der Auseinandersetzung verschiedener Parteien oder öffentlichen, beispielsweise medialen Diskursen, sondern auch auf der klugen Idee einzelner Personen – Maier beschreibt dies pointiert als Herrschaft der „Philosophentechnokraten“, die dabei auch höchst eigene Interessen verfolgen. Dazu passt die Beobachtung Andreas Möckels (2001, 55): „Die Lehre von den schwachsinnigen, halbidiotischen, nicht normalen Kindern diente der Begründung einer notwendigen Spezialisierung der Lehrer innerhalb des allgemeinen Schulwesens.“ Analog dazu ordnet auch Andrea Meissner (2009) die Aktivitäten der zeitgenössischen Lehrerverbände insgesamt als Artikulation berufsständischer Interessen ein. Solche selbstbezüglichen Interessen wurden in der Regel legitimiert durch die Verknüpfung mit dem Ziel eines allgemeingesellschaftlichen Nutzens. Diese Einschätzung vertrat bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts einer der ersten Historiographen der Hilfsschule, August Henze (1912, 320):

„Die Kommunen haben sich gewiß bei Einrichtung von Hilfsschulen außer von caritativen auch von praktischen Erwägungen und Erwartungen leiten lassen dahingehend, daß es den Hilfsschulen gelingen möge, einen Bruchteil der Menschheit dafür zu hüten, daß er später einmal nutzloser, bloß konsumierender, aber nicht produzierender Ballast werde oder gar in die Bahnen antisozialer Betätigung gerate, vielmehr seine nutzbringende, Werte schaffende Einordnung in die menschliche Gesellschaft, in Gemeinde und zu Staat ermöglichen.“

Die bisher vorliegenden vorwiegend caritativ und berufsständisch motivierten Interpretationen zur Entstehung der Hilfsschule und ihrer Lehrkräfte können mit einer wie hier vorgeschlagenen Perspektive auf eine expertisebegründete Gestaltung der Zivilgesellschaft abgelöst werden, in der die Aktivitäten der sich hier formierenden Hilfsschullehrerschaft zur Konstruktion des Hilfsschulkindes als

Begründungsfigur einer eigenständigen Schulform Hilfsschule neu rekontextualisiert werden. Denn zu Recht kritisieren die *Disability Studies* den Mainstream der sonderpädagogischen Historiographie, der bislang eine primär entlang von „Wohltätlern und Pionieren“ fortschrittsoptimistische Geschichte präsentierte (Waldschmidt 2010, 21).

2 Zur Rede Kielhorns auf dem Deutschen Lehrertag 1887

Vor dem Hintergrund der hier vorgeschlagenen historiographischen Perspektive auf Expert*innen als neue zivilgesellschaftliche Akteur*innengruppe im ausgehenden 19. Jahrhundert soll die Gruppe der Hilfsschullehrer*innen mit Blick auf deren vorgetragene Expertise genauer betrachtet werden. Hier findet sich nicht nur ein neues Expert*innenwissen zur Konturierung einer spezifischen Schüler*innengruppe, das öffentlich präsentiert wird, sondern auch die Verquickung des Eigeninteresses der Begründung dieser neuen Berufsgruppe mit dem legitimierenden Argument der allgemeingesellschaftlichen Nützlichkeit des Vorhabens, Hilfsschüler*innen professionell zu identifizieren, um sie in gesonderten Klassen und/oder Schulen zu unterrichten.

Geradezu vorbildlich eignet sich hierfür die auf der 27. Allgemeinen Deutschen Lehrerkonferenz im Jahr 1887 gehaltene Rede des Braunschweiger Lehrers Heinrich Kielhorn (1847-1934), welche als Gründungsmythos nicht nur der Hilfsschule, sondern zuweilen auch der Sonderpädagogik als Disziplin gilt. Arno Fuchs (1921, 17) war beispielsweise davon überzeugt, dass Kielhorn mit seinem Vortrag den *Hilfsschulgedanken* zum ersten Mal in den breiten Strom der deutschen Lehrerschaft getragen hätte – der gleiche Wortlaut findet sich auch bei Franz Frenzel (1922, 50) und wird umstandslos auch von Andreas Möckel (2001, 26) wiederholt. Und so überrascht es nicht, dass auch Sieglind Ellger-Rüttgardt (2008, 154-155) der Rede Kielhorns mit dem gleichen Argument eine zentrale Rolle bei der Entstehung der deutschen Hilfsschulen zuweist.

Trotz dieses außerordentlichen Interesses der sonderpädagogischen Historiographie an der Rede Kielhorns spielt deren komplexer Inhalt erstaunlicherweise bislang keine Rolle. Eingegangen wird lediglich auf die Tatsache, dass sie stattfand und dass Kielhorns Vorschlag zur Gründung von Hilfsschulen von der genannten Lehrerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen wurde. Es ist bezeichnend, dass in der einschlägigen Forschung lediglich folgender Passus aus der angegliederten Beschlussfassung der Rede regelmäßig zitiert wird:

„Schwachsinnige Kinder, d.h. Kinder, welche die Spuren des Schwachsinn in solchem Grade in sich tragen, daß ihnen nach mindestens zweijährigem Besuch der Volksschule ein Fortschreiten mit geistig gesunden Kindern nicht möglich ist, müssen besonderen Schulen (Hilfsschulen, Hilfsklassen) überwiesen werden“ (Kielhorn 1887, 313).

In der Tradierung der Rede wird somit auf die Tatsache der Hilfsschulgründung als Institution eingegangen, die Konstruktion des Hilfsschulkindes, der sich die circa einstündige Rede maßgeblich widmete, wird hingegen nicht thematisiert. Es deutet folglich einiges darauf hin, dass der Forschung bislang lediglich an einer genauen Lokalisierung eines Ursprungs des *Hilfsschulgedankens* gelegen war, von dem aus sich die Geschichte organisieren und schreiben ließ. Ohne allen Zweifel ist der Vortrag eines späteren Wortführers auf einer namenhaften Tagung ideal für ein solches Unterfangen. Hier jedoch sollen die Kulissen der Kielhornschen Rede umgestellt und der Inhalt des Gesagten in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden. Das Zerlegen der Rede in ihre Diskurslinien und unterschiedlichen Diskursfragmente lässt ein verhandeltes Wissen über die potentiellen Hilfsschulkinder aufscheinen. Auf diese Weise wird eine Genealogie des Hilfsschulkindes entworfen, die keinen alleinstehenden Begründungszusammenhang annimmt, sondern im Sinne Stephen Greenblatts ein komplexes Netzwerk unterschiedlichster Verhandlungen repräsentiert. Denn wie Greenblatt (1993, 17) überzeugend feststellte, ist die Suche nach dem originären Moment, „in dem die Hand des Meisters aus der konzentrierten sozialen Energie das erhabene Kunstwerk gestaltet“, vergeblich. „Statt der glänzenden Schöpfung“, so Greenblatt weiter, „erhascht man etwas ganz anderes, das auf den ersten Blick weit weniger spektakulär erscheint: ein subtiles, schwer faßbares Ensemble von Tauschprozessen, ein Netzwerk von Wechselgeschäften, ein Gedränge konkurrierender Repräsentationen, eine Verhandlung zwischen Aktiengesellschaften“ (ebd.).

Bevor dieses die Rede strukturierende Netzwerk komplexer, unablässiger Leih- und Verleihgeschäfte rekonstruiert wird, kann bereits festgehalten werden, dass Kielhorns Rede kaum pädagogische Referenzen aufweist. Lediglich die Erziehungsfunktion und der Anschauungsunterricht finden eine kurze Erwähnung. Dies steht ganz im Gegensatz zu dem vom sächsischen Pädagogen und Taubstummenlehrer Heinrich Ernst Stötzner (1832-1910) vorgelegten *Entwurf für Schulen für schwachbefähigte Kinder* (1864), der sich zu etwa drei Vierteln mit didaktischen Überlegungen befasste. Auf Stötzner nimmt Kielhorn in seiner Rede jedoch keinerlei Bezug. Doch welche Wissensbestände werden vom Pädagogen Kielhorn stattdessen bemüht, um in seiner Rede jenen neuen Typus von Kind aufzurufen, für das die Hilfsschule als einzig geeigneter Ort der Erziehung erschien? Um diesem Wissen nachzuspüren, wollen wir nach Gotha zurückkehren und uns gleichsam an der Rede Kielhorns (1887, 307) orientieren, der seinen Vortrag mit folgenden Worten begann:

„Hochgeehrte Versammlung! Es ist nichts so gering, daß es nicht der Beachtung wert wäre! Ein Erzieher des Volkes muß ein offenes Auge haben für die Lichtseiten und für die Schattenseiten des Volkslebens. Mit klarem Blicke muß er die feinen Fäden erspähnen, die sich durch das Leben des Volkes hindurch ziehen, und muß verstehen, diese Fäden kunstgerecht zu knüpfen, muß verstehen, verkehrt geknüpfte Maschen zu lösen.“

Der *klare Blick*, den sich Heinrich Kielhorn einst vom Erzieher des Volkes wünschte, eignet sich für die anvisierte Lektüre seiner berühmt gewordenen Rede geradezu vorbildlich. Denn der nach den feinen Fäden und Maschen ausschauhaltende Blick verleitet nicht dazu, den Text vorschnell in größere historische Entwicklungslinien aufzulösen. Zu erspähen gilt es die feinen Fäden, mit denen Kielhorn selbst seine Maschen knüpfte und mittels derer es ihm gelang, das Hilfsschulkind auf der großen Gothaer Versammlung als einen diskussionswürdigen Gegenstand zu präsentieren.

In der Pfingstwoche des Jahres 1887 strömten Lehrende aus allen Ecken des Landes zu ihrem alljährlichen nationalen Treffen in die herzogliche Residenzstadt Gotha. Das liberale Gotha – auch *Stadt der Naturwissenschaften und Künste* genannt – bildete die ideale Kulisse für diese große Zusammenkunft. Nicht nur, dass hier Lassalle und Bebel die Sozialistische Arbeiterpartei Deutschlands und August Köhler die erste Ausbildungsstätte für Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen gegründet hatten, auch Gothas Anschluss an das Eisenbahnnetz schien nicht nebensächlich gewesen zu sein (vgl. Raßloff 2016).

So unterschiedlich die Teilnehmer*innen der Konferenz waren, so unterschiedlich waren auch die Themen, über die in jenen Tagen diskutiert und zuweilen auch abgestimmt wurde: Herr Bang aus Dahlen sprach etwa über die Stellung des Lesebuchs im Schulunterricht, Herr Kahl aus Gießen über die Abschaffung der öffentlichen Prüfungen, Herr Benkert aus Koburg über die Bedeutung von pädagogischen Spaziergängen, Herr Molkenboer aus Bonn über den internationalen Erziehungsrat und Herr Hauße aus Tharandt von nichts Geringerem als dem Menschen und seinem Geist (Anonymus 1887, 110-111).

Als womöglich alle Teilnehmer*innen bereits mit ihren gepackten Koffern im Sitzungssaal erschienen, setzte Heinrich Kielhorn als letzter Redner der Konferenz dazu an, über eine „Schule für schwachbefähigte Kinder“ zu sprechen. Dass der einstige Waisenhauslehrer und spätere Gründer der ersten Hilfsschule in Braunschweig (vgl. Ellger-Rüttgardt 1981) keine unbedeutende Position in der Geschichte dieses Schultyps einnimmt, zeigt sich daran, dass er sowohl Gründungsmitglied als auch für 25 Jahre zweiter Vorsitzender des Verbandes für Hilfsschullehrer Deutschlands war. In Gotha war die Thematik einer gesonderten Beschulung für *schwachbefähigte* Kinder allerdings noch an den äußersten Rand der Veranstaltung gelegt worden, wodurch sie sicherlich dem einen oder anderen Gast entging, der seinen letzten Zug zu erreichen hatte. Doch wie gelang es Kielhorn dennoch das ungeduldige Publikum für seinen exotischen Gegenstand zu gewinnen? Oder anders gewendet: Welche Wissensbestände bemühte und verknüpfte Kielhorn, um in jener Pfingstwoche des Jahres 1887 das Hilfsschulkind in Erscheinung treten zu lassen?

Einer dieser von Kielhorn in seiner Rede bemühten Wissensfäden ist die *Familie*. Bekanntlich kam der Familie durch ihre Versorgungsfunktion des Kindes eine

elementare Bedeutung zur Erhaltung des Lebens zu (vgl. Donzelot 1979; Foucault 2003b). Bei Kielhorn hingegen versagt sie durchweg. Denn die Familie war nicht in der Lage, mit eben jenen „zurückgebliebenen“ Kindern – über die er sprach – entsprechend umzugehen. Entweder reagierten die Eltern gegenüber ihnen mit übermäßiger Härte, mit Verhätschelung oder gar mit Gleichgültigkeit:

„Wo nicht hochgradiger Schwach- oder Blödsinn vorliegt, kommen nur wenige Eltern früh genug zu der Erkenntnis, daß das Kind geistig zurück ist. Oft hört man berichten: Das Kind ist launisch, eigensinnig, unfolgsam – passt nie auf und hat zu nichts Lust. [...] Wieder andere Eltern geben sich die größte Mühe, sich selbst zu betrügen. Statt die Schwächen des Kindes einzusehen und denselben durch Erziehung entgegenzuarbeiten, tüfteln sie alle die kleinen Lichtblicke an dem Kinde zusammen, und malen sich diese so recht groß aus“ (Kielhorn 1887, 308).

Einen weiteren Strang in Kielhorns Vortrag bildet die Gegenüberstellung von *geistigen* und *tierischen* Menschen. Der geistig schwache Mensch ist bei Kielhorn dem Tierischen gleichgesetzt: „Der geistige Mensch ist in ihm nicht geweckt; dafür tritt der tierische desto stärker hervor! Die Einsicht fehlt – dem Verführer ist er ein gefügiges Werkzeug – und die Verbrecherlaufbahn ist betreten“ (ebd., 309). Das Fehlen jeglicher Einsicht verbindet Kielhorn unumwunden mit der generellen Gefahr, dass *schwachsinnige* Menschen ohne eine entsprechende Erziehung geradewegs zum Bettler oder zum Dieb verkommen können.

In Gestalt des *Gefängnisses* tut sich sodann ein dritter Strang auf. Denn für Kielhorn ist es eben diese Institution, in der die tierischen Menschen früher oder später unweigerlich landen würden:

„Könnten wir die Gefängnisse und Zuchthäuser durchwandern und die Sträflinge einer Prüfung unterwerfen ob ihrer geistigen Reife und ihrer empfangenen Erziehung, desgleichen die Landstreicher und Vagabunden – so würden wir finden, daß ein großer Teil derselben zu den von Jugend auf geistig Beschränkten gehört, welche einer vernünftigen Erziehung verlustig gegangen sind“ (ebd.).

Untermauert von den Aussagen eines Stuttgarter Gefängnispfarrers und des bekannten Berliner Psychiaters Wilhelm Sander (1838-1922), kommt Kielhorn zu der ernüchternden Einschätzung, dass wir

„der Überzeugung Raum geben [müssen], daß in den Gefängnissen und Zuchthäusern viele Verbrecher schmachten, denen vielleicht nie völlig klar geworden ist, was sie verbrochen haben, die nur dahin gekommen sind, wo sie sind, weil sie in der Jugend keine passende Erziehung erhalten haben und später einer geeigneten Führung verlustig gegangen sind“ (ebd.).

Bei seinen ausgiebigen Erörterungen zur heimischen Gefängnispopulation kommt Kielhorn nicht umhin, sich auf die an mehreren Stellen der Rede auftauchende

Statistik zu berufen, die in Bezug auf den Geisteszustand von Gefängnisinsassen ihm immer noch unzureichend erscheint: „Das sind Thatsachen! Leider fehlt uns auf diesem Gebiet eine sorgfältige Statistik; doch beweisen manche einzelne Beobachtungen die Richtigkeit dessen“ (ebd.). Kielhorn ruft folglich ganz selbstverständlich jene im 19. Jahrhundert wirkmächtig gewordene Form von Wissen auf, die mit ihrem Denken in Zahlen die Idee der Bevölkerung Wirklichkeit werden ließ (vgl. Hacking 1982; Porter 1995): Denn erst die Vorstellung einer zähl- und berechenbaren Masse schuf letztlich die Voraussetzung, um Menschen in bestimmte Typen zu unterteilen. Der Typus des *Schwachsinnigen* war eine dieser Kategorien (vgl. u.a. Esquirol 1838; Griesinger 1846; Séguin 1846).

In diesem Kontext kommt die Rede nicht umhin, auch auf die *Cretinen* zu verweisen.³ Also jene körperlich und geistig unterentwickelten Kinder, für die ab den 1840er-Jahren, ausgehend von der Schweiz, gesonderte Heil- und Erziehungsanstalten gegründet wurden, die wiederum nicht nur für Kielhorn untrennbar mit dem Namen Johann Jakob Guggenbühl (1816-1863) verbunden waren:

„Das schwachsinnige Kind wischt seinen Schwachsinn nie ab. Den Schwachsinn dem Kinde abnehmen, das vermochte nicht einmal ein Guggenbühl und andere seinesgleichen, die mit dem Himmel in naher Verbindung zu stehen wähten! [...] Zunächst sollen also ausgeschlossen bleiben alle Idioten, Blödsinnige und Cretinen. Denn diese bedürfen unbedingt der Anstaltspflege. Zu Pflegeabteilungen aber dürfen die Hilfsschulen nie abgestempelt werden“ (Kielhorn 1887, 310).

Die Guggenbühlsche Anstalt ermöglichte es Kielhorn ohne Umschweife die hiesigen Verwahr- und Pflegeanstalten für *Blödsinnige* und *Idioten* aufzurufen. Also jene Gruppe von Menschen, die das negative Ende der in der Rede bemühten Skala von geistig *gesund* über *schwachbefähigt* bis hin zu *blödsinnig* markierten und damit zugleich die neue Klientel des angestrebten Schultyps konturierten.

Waren es die *Verwahr- und Pflegeanstalten* auf der einen Seite, so war es die *Volksschule* auf der andern, die der neuen Schule für *schwachbefähigte* Kinder ihre recht-mäßige Position verschuf. Denn, wie die eingangs erwähnten Eltern der *schwachsinnigen* Kinder, war auch der Volksschullehrer für Kielhorn außerstande, diesen speziellen Kindern eine ihnen gebührende Aufmerksamkeit entgegenzubringen:

„[D]em Lehrer in der Volksschule ist es nicht möglich, sich einem solchem Kinde eingehend zu widmen, wenn er 60 – 70 – 80 und zuweilen noch mehr Kinder vor sich hat, deren Auge an seinem Auge, deren Ohr an seinem Munde hängt. [...] Hat er daneben ein paar geistig Zurückgebliebene sitzen, so muß er diese letzteren unberücksichtigt lassen. Er kann beim besten Willen nicht anders“ (ebd., 308).

3 Zum Kretinismus vgl. ausführlich Gstach 2015.

Weitere die Kielhorn-Rede durchziehende Fäden des Wissens sind u.a. die *Großstadt*, die *Wohltätigkeitsvereine*, die *Unterschichten* oder das *Vagabundentum*, die wiederum durch Begrifflichkeiten des *Volks*, der *Tugend*, des *bürgerlichen Lebens*, des *Kampfes ums Dasein* oder des *Alkoholismus* ergänzt werden.

Dem Gothaer Publikum war bestens vertraut, worüber Kielhorn sprach, denn die in der Rede aufgespannte kulturpessimistische Degenerationskulisse entsprach dem Zeitgeist und war zugleich integraler Bestandteil eines das ausgehende 19. Jahrhundert prägenden szientistisch-technischen Fortschrittsglaubens und Aktionismus (vgl. Drost 1986; Loewenstein 2009; Jung 2012). Diese Zerrissenheit bot Gelegenheit, einen neuen Ort der Zuwendung zwischen Gefängnis und Pflegeanstalt auf der einen und Volksschule und Familie auf der anderen Seite zu konstituieren – die Hilfsschule.

Mit dieser Skizze des sich an der Oberfläche der Rede befindlichen Wissens soll die horizontale Ebene verlassen und an zwei bislang noch nicht genannten Wissensfäden eine vertikale Bewegung gewagt werden, um an ihnen exemplarisch dem Herkommen der Wissensbestände nachzuspüren.⁴ Es sind die Fäden der *Psychiatrie* und des *Christentums*, die sich insofern als vorbildlich eignen, da an ihnen das Ineinandergreifen der einzelnen Wissensbestände vorgeführt werden kann. Oder anders gesagt: An ihnen kann aufgezeigt werden, wie sich die Fäden des Wissens kreuzten und dabei jene das Netz zusammenhaltenden Maschen entstanden. Begonnen sei mit der Psychiatrie.

Folgt man der Erzählung Michel Foucaults (1968; 1973) vom Abbruch des Dialogs mit dem Wahnsinn und der daraus hervorgehenden abendländischen Vernunft, so setzt die Geschichte der Psychiatrie bereits im 17. Jahrhundert ein. Sie beginnt mit dem Einschluss einer recht heterogenen Gruppe von Menschen, die aufgrund ihrer Nicht-Produktivität zum Schweigen gebracht werden sollte, da man in ihrem müßiggängerischen Verhalten die Unvernunft zu erkennen glaubte. Eine erste Verschiebung erfolgte dann im späten 18. Jahrhundert, als die Pinels und Tukes sich daran machten, die internierten Müßiggänger von ihren berüchtigten Ketten zu befreien. Doch entgegen der Auffassung der älteren Psychiatriegeschichtsschreibung, dass es sich bei dieser Entwicklung um eine grundlegende Zäsur handelte, steht diese vermeintliche Geburtsstunde der Psychiatrie für Foucault in der Tradition der Einsperrung. Denn die neuerliche Hin- und Zuwendung der Ärzte an die vormals Ausgeschlossenen war für ihn nichts weiter als ein Versuch ihrer Zähmung. Das medizinische Interesse am Wahnsinn setzte auf der Isolation des Müßiggängerischen auf und verlagerte deren Unvernunft in ihre Körper:

4 Die Unterscheidung in eine horizontale und vertikale Ebene folgt einem von Philipp Sarasin vorgeschlagenen methodologischen Vorgehen, welches dieser wiederum der Antrittsvorlesung Michel Foucaults zur *Ordnung des Diskurses* (1991) entlehnt (vgl. Sarasin 2012, 159; Sarasin 2014, 68).

„Das Asyl aber hat in jener Gemeinschaft der Irren die Spiegel so angeordnet, daß der Irre letzten Endes nicht umhin kann, sich gegen seinen Willen als Irren zu erkennen. Von den Ketten befreit, die aus ihm ein reines Objekt der Betrachtung machten, verliert der Wahnsinn paradoxerweise das Wesentliche seiner Freiheit, die nur diejenige der einsamen Exaltation ist. Er wird verantwortlich für das, was er von seiner Wahrheit weiß, und gerät in seinem unendlich auf sich selbst zurückgeworfenen Blick in Gefangenschaft. Er wird schließlich mit der Erniedrigung verkettet, für sich selbst ein Objekt zu sein“ (Foucault 1973, 523).

Die Herausbildung der Psychiatrie von einer Überführung der Insassen der ehemaligen Tollhäuser in einen medizinischen Rahmen her zu betrachten, kündigt nicht nur den humanistischen Ursprungsmythos der Psychiatrie auf,⁵ sondern gestattet ferner, die beständigen Abwehr- und Auslagerungsbemühungen der neuen und sich etablierenden medizinischen Disziplin in den Blick zu nehmen. Den Klagen der frühen Psychiater über die unzumutbaren Zustände in ihren Anstalten sollte dabei eine besondere Aufmerksamkeit zukommen, da sie hauptsächlich die herrschende Unordnung unter den Kranken betrafen.

Besonders eindringlich illustriert dies der in den ersten beiden Dekaden des 19. Jahrhunderts an der Berliner Charité tätige Arzt Ernst Horn (1774-1848), der seit seinem Dienstantritt im Jahr 1806 kontinuierlich Ordnung in die Anstalt brachte. Er begann damit, die Kranken schrittweise räumlich zu trennen und dies sowohl nach Geschlecht als auch nach Verhaltensweisen: die *Rasenden* von der *Ruhigen*, die *Schmutzigen* von den *Reinlichen*, die *Rekonvaleszenten* von den *Schwerkranken*. Doch neben diesen Ordnungsbestrebungen forderte Horn (1818, 202) parallel inständig den Ausschluss aller *Unheilbaren*, da diese den Anstaltsraum seines Erachtens unnötig *absorbieren* würden:

„Die Irrenanstalt wurde zu dieser Zeit vom Publikum gemißbraucht. Sie mußte eine Menge von Unglücklichen aufnehmen, mit denen man sonst nirgend hin wußte. Ob sie zur Aufnahme paßten, ob sie außer ihrem Irresein, an unheilbaren körperlichen Krankheiten zugleich litten, darauf wurde häufig nicht geachtet. So kam eine Menge von kindlichen Alten, vom Schläge Gerührten, Tauben, Stummen u.a. Gebrechlichen, die sich oft zugleich in einem schwachsinnigen Zustande befanden, in die hiesige Anstalt, wodurch deren eigentlichen Zwecke – vollständige Behandlung und Kur der Heilbaren – theils beschränkt, theils vereitelt wurden.“

5 Dieser von einem humanistischen Fortschrittsglauben getragene Ursprungsmythos der Psychiatrie, der auf die Befreiung der geistig Kranken aus den Kerkern des Ancien Régime abhob, entstammt vornämlich einer aus der Psychiatrie selbst heraus entstandenen Geschichtsschreibung über das eigene Fach und das dieses tragende Persönlichkeiten. Doch trotz der sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ausbreitenden Kritik an dieser Erzählung ist der Gedanke in Variationen immer noch anzutreffen (vgl. exemplarisch Dörner 1969; Shorter 1999; Schott & Tölle 2006).

Horns vehemente Forderung, nur noch die *Heilbaren* aufzunehmen und alle *Unheilbaren* rigoros abzuweisen, illustriert eine Professionalisierungsgeschichte der Psychiatrie, die sich sukzessive vom Menschen abwandte und sich dem wissenschaftlichen Verstehen von Krankheiten verschrieb.⁶ Diese Form der Verwissenschaftlichung brachte einerseits ein immer ausdifferenzierteres psychiatrisches Wissen hervor, welches eine klare Kategorisierung von Menschen als *schwachbegabt*, *schwachsinnig* und *blödsinnig* erlaubte,⁷ worauf letztlich auch Pädagogen wie Kielhorn zurückgriffen. Andererseits ging die Entwicklung hin zu einer Lehr- und Forschungsinstitution einher mit dem kontinuierlichen Ausschluss weiterer ehemaliger Patientenkreise.

Die Psychiatrie benötigte zwar weiterhin die Menschen für ihre Explorationen, sie entledigte sich dieser aber im Anschluss an eine klare Klassifizierung. Hiermit evozierte sie unweigerlich die Schaffung immer neuer Einrichtungen, die für die neuklassifizierten Menschentypen zuständig sein sollten. Dass eine dieser bald als Hilfsschule bezeichneten Einrichtungen jedoch nicht allein aus dem Ausdifferenzierungsprozess der Psychiatrie heraus zu erklären ist, verdeutlicht die Rolle der Religion und insbesondere das Konzept der Barmherzigkeit. Die psychiatrische Definition eines schwächlich-hilfsbedürftigen Typus von Kind kollidierte mit dem fundamental religiösen Motiv der erbarmenden Liebe, einem Motiv, das in der Rede Kielhorns (1887, 309) deutlich zum Ausdruck kommt, wenn er regelrecht in den Duktus einer Predigt verfällt und verkündet:

„Unser Herr Jesus Christus, der Lehrer aller Lehrer, ging hin unter das Volk und sah, wie es sittlich und geistig verkommen war. Er wandte sich nicht ab von dem so tief gesunkenen Volke. Nein, nur noch wärmer schlug sein Herz für das dasselbe in erbarmender Liebe. Er streckte seine Hand aus und suchte aufzurichten, die elend darnieder lagen. Uns aber ruft er zu: Gehe und thue desgleichen! Wohlan, thun wir desgleichen in jeder nach seinem Vermögen (Bravo!).“

Das Anrufen der erbarmenden Liebe, für die es selbstredend Beifall gab, setzte auf eine Konjunktur auf, die das Konzept der Barmherzigkeit im Protestantismus des 19. Jahrhunderts erlebte. Die Rede ist von einer Bewegung innerhalb des Protestantismus, die sich von den Dogmen der lutherischen Orthodoxie verabschiedete und subjektive Formen von Religiosität entwickelte. Sie hob auf eine individuelle religiöse Erfahrung und die barmherzigen Taten der Einzelnen ab (vgl. Hausschild 1999, 765-818). Es war die Schrift des Theologen Friedrich Schleiermachers (1768-1834) *Über die Religion* (1799/1970), die diese Verschiebung denkbar gemacht hatte, indem in ihr ein neues Religionsverständnis entwickelt worden

6 Zur Verwissenschaftlichung der Psychiatrie vgl. Schmiedebach 1995; Engstrom & Roelcke 2003; Engstrom 2004.

7 Vgl. hierzu ausführlicher den Artikel von Michèle Hofmann in diesem Band.

war. Statt Moral und Metaphysik wurde Religion als eine selbständige, spezifische und notwendige Dimension menschlichen Lebens verstanden. Das Subjekt dieser religiösen Erfahrung war der einzelne Mensch und dieser stand im Zentrum aller Überlegungen, was erhebliche theologische und ethische Folgen hatte. So verloren etwa die Dogmen und Bekenntnisschriften an Einfluss und der individuell-existentielle Glaube wurde zum Kriterium für die Wahrheit der biblischen Lehren.

Auf der Ebene der Gemeinden wurde diese Subjektivität religiöser Erfahrung insbesondere von der sogenannten *Erweckungsbewegung* aufgenommen und radikalisiert (vgl. Beyreuther 1980). Hierbei entwickelten sich neue Formen kirchlichen Lebens, in welchen nicht mehr der Pastor, sondern die einzelnen Gläubigen wesentlich waren. Zwei Momente charakterisierten das neue Gemeindeleben: zum einen die Erfahrung des Sündigseins bei gleichzeitigem Errettetwerden; zum anderen der Antrieb, das eigene Leben zu heiligen, was sowohl Formen frommer Praxis als auch diakonisches Engagement bewirken sollte. Diese subjektive Erfahrung der eigenen Errettung, die individuelle Frömmigkeit entstehen ließ und sich in Taten der Barmherzigkeit offenbarte, entwickelte sich auch für die gesamte protestantische Theologie und Kirche des 19. Jahrhunderts zu einem wichtigen Motiv (Hauschild 1999, 776). Objekte der diakonischen Zuwendung waren die oben genannten Müßiggänger. Doch anders als die Psychiatrie, die ihnen ihre Unvernunft in die Körper einbuchstabierte, bedurfte die Erweckungsbewegung mit ihrer Losung „*Gerettet-Sein gibt Retter-Sinn*“ ihrer für das eigene Seelenheil (ebd.).

Theologisch gesehen findet hier durch die Aufteilung des Pastorats eine subjektive Wendung statt: Die Verantwortung für die Führung der Gemeinde oblag nun nicht mehr allein dem Pastor, sondern verteilte sich auf alle Gläubigen. Jede und jeder war sowohl für die Heiligung des eigenen Lebens als auch für das Heil und die Heilung der Anderen verantwortlich. Die radikale Betonung der gegenseitigen Verantwortung für das Heil stellte eine Engführung der lutherischen Theologie dar. Während es im Katholizismus die Vorstellung gibt, dass das Heil aus dem eigenen Tun heraus erlangt werden könne, ist der Mensch für Martin Luther bereits aufgrund Gottes Barmherzigkeit gerecht. D.h. während im Katholizismus die Barmherzigkeit des Einzelnen die Voraussetzung für die Barmherzigkeit Gottes ist, verfährt der Protestantismus entgegengesetzt. Der Einzelne ist von Gott bereits angenommen und aus dieser Erfahrung heraus barmherzig (vgl. u.a. Härle & Herms 1980; Herms 1987; Barth 2002). Die Barmherzigkeit ist eine notwendige Folge des Glaubens, wobei für Luther (1520/1897, 25-28) eigentlich unmissverständlich der Gedanke des Errettetseins im Vordergrund stand: „Und ob er nun auch ganz frei ist, soll er sich wiederum willig zu einem Diener machen, seinem Nächsten zu helfen, mit ihm verfahren und handeln, wie Gott mit ihm durch Jesus Christus gehandelt hat.“

Auch biblisch gesehen ist die Barmherzigkeit eines der zentralen Motive des Christentums, denn Gott selbst ist barmherzig (vgl. Kamlah 1980). Seine Barmherzigkeit äußert sich zum einen im Tod Jesu Christi am Kreuz, zum anderen darin, dass die ganze Welt Anteil an seinem Reich haben könne. Für den Menschen hingegen folgt aus dieser göttlichen Barmherzigkeit die Verpflichtung seinen Nächsten gegenüber barmherzig zu sein. So heißt es im Matthäus-Evangelium, Kapitel 18 (Die Bibel 1984): „Deine ganze Schuld habe ich dir erlassen, weil du mich gebeten hast; hättest du dich da nicht auch erbarmen sollen über deinen Mitknecht, wie ich mich über dich erbarmt habe?“ Die Verpflichtung sich der Schwachen zu erbarmen, erfährt bei Matthäus zugleich eine Zuspitzung. Der Dienst am Nächsten wird zum Dienst an Gott selbst und stellt das Kriterium zur Teilhabe am Reich Gottes dar. Demzufolge benötigte das Christentum die Armen, Hungrigen und Gefangenen – kurz gesagt das Müßiggängerische – denn die gläubigen Christen sollten mittels barmherziger Taten an den Schwachen diese zu Gott führen und so ihrem eigenen Glauben einen adäquaten Ausdruck verleihen. Dies gilt umso mehr für jenes protestantische Religionsverständnis des 19. Jahrhunderts, das die Lehren und Dogmen der Kirche hinter die Erfahrungen und Taten der Einzelnen zurückstellte.

Das Führen der schwachen Seelen zu Gott hin wird auch am Ende der Kielhorn-Rede aufgegriffen und als eine barmherzige Handlung des Lehrers ausgelegt:

„Verehrte Anwesende! Soll die Arbeit zum guten Ende geführt werden, so muß der Arbeiter treu und gewissenhaft sein. [...] Nicht mit Unrecht spricht man von dem Berufe des Erziehers als von einem schönen und erhabenen. Gibt es denn etwas Erhabeneres, als die junge Kinderseele zu bilden – als die erwachende Menschenseele der Gottheit entgegen zu führen?“ (Kielhorn 1887, 312).

3 Die Hilfsschule als neuer ordnungsstiftender Ort

Das Wissen über das religiöse Motiv der Barmherzigkeit verknüpfte sich innerhalb der Rede Kielhorns mit dem psychiatrischen Wissen über einen schwächlich-hilfsbedürftigen Typus von Kind. Beide Wissensbestände griffen ineinander, weshalb abschließend von einer dreifachen Bewegung gesprochen werden kann:

- 1) Die psychiatrische Klassifizierung von Menschen, hatte – wie am Beispiel Horn gezeigt – zur Folge, dass die Gruppe der Unheilbaren aus der medizinischen Obhut entlassen wurde,
- 2) eine sich auf Barmherzigkeit konzentrierende Religiosität, die der Schwachen um ihrer selbst willen bedurfte, gewann im 19. Jahrhundert zunehmend an Bedeutung und

- 3) die Überführung der als schwach und hilfsbedürftig klassifizierten Menschen in eine neue Obhut.

Bei dieser vollzogenen dreifachen Bewegung ist letztlich nicht zu klären, welche der anderen vorgängig war. Denn die beiden Wissensfäden psychiatrische Klassifikation und religiöse Barmherzigkeit stellen – erneut mit Stephen Greenblatt gesprochen – nur einen kleinen Ausschnitt der komplexen wie unablässigen Leih- und Verleihgeschäfte dar. Die beiden Felder bilden letztlich nur einen Knotenpunkt innerhalb des subtilen Netzes, das die Rede Kielhorns um die Figur des Hilfsschulkindes webt – und sich als neue Expertise präsentiert. Um schlussendlich eine umfassende Genealogie des Hilfsschulkindes auf der Grundlage der Rede zu schreiben, bedürfte es ferner einer ebensolchen Betrachtung der eingangs vorgestellten anderen Wissensbestände: der *Familie*, des *Gefängnisses*, der *Statistik* oder des *Volksschulwesens*. All diese müssten dann ebenso in einer vertikalen Bewegung auf ihr Herkommen befragt und daraufhin untersucht werden, wo und wie sich durch Verschränkungen neue Artikulationen und schließlich neue Räume und Subjekte bildeten.

Dennoch kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass mit der Konstruktion der Hilfsschule in den urbanisierten Städten des ausgehenden 19. Jahrhunderts neue Räume einer neuen Ordnung geschaffen werden, und zwar zwischen familiärer Privatsphäre und öffentlichen Institutionen (Gefängnisse, Pflegeanstalten), zwischen Natur (Tier) und Kultur (Urbanisierung, Schule) sowie zwischen Tradition (Christentum) und Moderne (Statistik, Wissenschaft). Zur Begründung wird ein vielschichtiges Netzwerk von zeitgenössischen Wissensordnungen und protestantischen Verheißungen aufgespannt. Dazu gehörten interessanterweise kaum pädagogische Erwägungen, wie an der Kielhorn-Rede deutlich wurde. Bedeutsam für die Schaffung neuer Ordnungen waren sogenannte Expert*innen als neue Akteur*innen einer sich entwickelnden Zivilgesellschaft, die neues Wissen an geeigneter Stelle präsentierten und damit selbst machtvolle Deutungshoheit erlangten, hier verbunden – wie dargestellt – mit dem Projekt der Begründung einer neuen Berufsgruppe und deren Selbstlegitimation als gesellschaftlich relevante Problemlöser. In diesem Kontext werden Hilfsschulkind und Hilfsschule als *Schwellenfiguren* entwickelt, die die neuen Ordnungen im Sinne von Grenzziehungen zwischen gesund und krank, privat und öffentlich, normal und unnormale sichtbar werden lassen.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Anonymus (1887): Die XXVII. Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung zu Gotha. In: Pädagogische Reform 11 (19), 110-111.
- Die Bibel. Nach der deutschen Übersetzung Martin Luthers (1984). Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Esquirol, J. E. D. (1838): Von der Idiotie. In: J. E. D. Esquirol (Hrsg.): Die Geisteskrankheiten in Beziehung zur Medizin und zur Staatsarzneikunde, 2. Bd. Berlin: Verlag der Voss'schen Buchhandlung, 157-208.
- Frenzel, F. (1922): Die Hilfsschulpädagogik. Hilfsschülerziehung, Hilfsschulunterricht und Hilfsschulfürsorge. Halle/S.: Marhold.
- Fuchs, A. (1921): Schwachsinnige Kinder. Ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik. Halle/S.: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Griesinger, W. (1846): Die Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten, für Aerzte und Studierende. Stuttgart: Krabbe.
- Henze, A. (1912): Entwicklung und gegenwärtiger Stand des Hilfsschulwesens im In- und Ausland. In: H. Vogt & M. Weygandt (Hrsg.): Handbuch der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinnigen unter Berücksichtigung der psychischen Sonderzustände im Jugendalter, 2. Bd. Jena: Gustav Fischer, 241-366.
- Horn, E. (1818): Oeffentliche Rechenschaft über meine zwölfjährige Dienstführung als zweiter Arzt des königlichen Charité-Krankenhauses zu Berlin. Berlin: In der Realschulbuchhandlung.
- Kielhorn, H. (1887): Schule für schwachbefähigte Kinder (Verhandlungen der 27. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung zu Gotha). In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 32. Jg., 307-313.
- Luther, M. (1520/1897): Von der Freiheit eines Christenmenschen. In: WA VII, 2038. Weimar: Böhlau.
- Schleiermacher, F. D. E. (1799/1970): Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Philosophische Bibliothek, 255. Bd. Hamburg: Meiner.
- Séguin, E. (1846): Traitement moral, hygiène et éducation des idiots. Paris: Chez J. B. Baillière.
- Stötzner, H. E. (1864): Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Leipzig und Heidelberg: E. F. Winter'sche Verlagshandlung.

Literatur

- Barth, H.-M. (2002): Dogmatik. Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen. Ein Lehrbuch. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bayly, C. A. (2006): Die Geburt der modernen Welt. Eine Globalgeschichte 1780-1940, Studienausgabe, Frankfurt/M. und New York: Campus Verlag.
- Beyreuther, E. (1980): Frömmigkeit und Theologie. Aufsätze zum Pietismus und zur Erweckungsbewegung. Hildesheim und New York: Olms.
- Dörner, K. (1969): Bürger und Irre. Zur Sozialgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Psychiatrie. Frankfurt/M.: EVA.
- Donzelot, J. (1979): La police des familles. Paris: Minuit.
- Drost, W. (Hrsg.) (1986): Fortschrittsglaube und Dekadenzbewusstsein im Europa des 19. Jahrhunderts. Literatur – Kunst – Kulturgeschichte. Heidelberg: Winter.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1980): Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe. Weinheim: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1981): Heinrich Kielhorn und die Entwicklung des Hilfsschulwesens in Deutschland. In: Verband für Sonderpädagogik (Hrsg.): Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen. 100 Jahre Hilfsschulen in Deutschland. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei, 126-140.

- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*. München und Basel: Reinhardt.
- Engstrom, E. J. (2004): *Clinical Psychiatry in Imperial Germany. A History of Psychiatric Practice*. New York: Cornell UP.
- Engstrom, E. J. & Roelcke, V. (Hrsg.) (2003): *Psychiatrie im 19. Jahrhundert. Forschungen zur Geschichte von psychiatrischen Institutionen, Debatten und Praktiken im deutschen Sprachraum*. Basel: Schwabe.
- Fend, H. (2006): *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS.
- Fittje, H. (1986): *Beiträge zu einer Revision der Hilfsschulgeschichte von den Anfängen bis 1918*. Dissertation, Universität Oldenburg.
- Forst, R. (2013): Zum Begriff eines Rechtfertigungsnarrativs. In: A. Fahrmeir (Hrsg.): *Rechtfertigungsnarrative. Zur Begründung normativer Ordnung durch Erzählungen*. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 11-28.
- Foucault, M. (1968): *Psychologie und Geisteskrankheit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1973): *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2003a): *Die Anormalen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2003b): Die Gesundheitspolitik im 18. Jahrhundert. In: D. Defert & F. Ewald (Hrsg.): Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, 3. Bd.: 1976-1979. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 19-37.
- Greenblatt, S. (1993): *Verhandlungen mit Shakespeare. Innenansichten der englischen Renaissance*. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Gstach, J. (2015): *Kretinismus und Blödsinn. Zur fachlich-wissenschaftlichen Entdeckung und Konstruktion von Phänomenen der geistig-mental Auffälligkeit zwischen 1780 und 1900 und deren Bedeutung für Fragen der Erziehung und Behandlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hacking, I. (1982): *Biopower and the Avalanche of printed numbers*. In: *Humanities in Society*, 5. Jg., 279-295.
- Härle, W. & Herms, E. (1980): *Rechtfertigung. Das Wirklichkeitsverständnis des christlichen Glaubens*. Göttingen: UTB.
- Hauschild, W.-D. (1999): *Lehrbuch der Kirchen- und Dogmengeschichte*, 2. Bd.: *Reformation und Neuzeit*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Herms, E. (1987): *Luthers Auslegung des dritten Artikels*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Jantzen, W. (1982): *Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens*. München: DJI.
- Jung, T. (2012): *Zeichen des Verfalls. Semantische Studien zur Entstehung der Kulturkritik im 18. und frühen 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kamlah, E. (1980): Art. Barmherzigkeit. In: G. Müller & G. Krause (Hrsg.): *Theologische Realenzyklopädie*, 5. Bd.: *Autokephalie – Biandrata*. Berlin und New York: De Gruyter, 215-238.
- Kuhlemann, F.-M. (1991): *Niedere Schulen*. In: C. Berg (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, 4. Bd.: 1870-1918. München: Beck, 180-227.
- Loewenstein, B. (2009): *Der Fortschrittsglaube. Geschichte einer europäischen Idee*. Osnabrück: V&R unipress.
- Maier, C. S. (2012): *Leviathan 2.0. Die Erfindung moderner Staatlichkeit*. In: A. Iriye & J. Osterhammel (Hrsg.): *Geschichte der Welt*, 5. Bd.: 1870-1945. Weltmärkte und Weltkriege. München: Beck, 33-286.
- Meissner, A. (2009): *Die Nationalisierung der Volksschule. Geschichtspolitik im Niederen Schulwesen Preußens und des deutschsprachigen Österreich, 1866-1933/38*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Möckel, A. (1988/2007): *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart: Klett.

- Möckel, A. (2001): Die besondere Grund- und Hauptschule. Von der Hilfsschule zum Kooperativen Schulzentrum. Heidelberg: Winter.
- Moser, V. (2016): Die Konstruktion des Hilfsschulkindes – ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen? In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: Springer, 255-276.
- Porter, T. M. (1995): *Trust in Numbers. The pursuit of objectivity in science and public life*. Princeton: UP.
- Raßloff, S. (2016): *Kleine Geschichte der Stadt Gotha*. Ilmenau: Rhino.
- Sarasin, P. (2012): Sozialgeschichte vs. Foucault im Google Books Ngram Viewer. Ein alter Streitfall in einem neuen Tool. In: P. Maeder, B. Lüthi & T. Mergel (Hrsg.): *Wozu noch Sozialgeschichte? Eine Disziplin im Umbruch*. Festschrift für Josef Mooser zum 65. Geburtstag. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 151-174.
- Sarasin, P. (2014): Der paradoxe Ort der Diskursanalyse. In: *Zeitschrift für Kulturphilosophie* 8 (1), 61-74.
- Schmiedebach, H.-P. (1995): Die Psychiatrie an der Charité auf dem Weg zur Disziplin – zwischen Erziehung und Therapie. In: P. Schneck & H.-U. Lammel (Hrsg.): *Die Medizin an der Berliner Universität und der Charité zwischen 1810 und 1850*. Husum: Matthiesen Verlag, 111-123.
- Schott, H. & Tölle, R. (2006): *Geschichte der Psychiatrie. Krankheitslehren – Irrwege – Behandlungsformen*. München: C.H. Beck.
- Shorter, E. (1999): *Geschichte der Psychiatrie*. Berlin: Fest.
- Waldschmidt, A. (2010): Warum und wozu brauchen die Disability Studies eine Disability History? In: E. Bösl, A. Klein & A. Waldschmidt (Hrsg.): *Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte*. Bielefeld: transcript, 13-28.

Jona Garz

„Schriftproben von schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern“.

Testwissen zwischen Psychiatrie und Pädagogik um 1900¹

1 Idiotie, Schwachsinn und das Problem der Kategorisierung

„Vom ärztlichen Standpunkt aus, gibt es nur blödsinnige und schwachsinnige Kinder, während der Pädagoge hier einen Unterschied macht; er trennt von den schwachsinnigen Kindern die schwachbefähigten (minderbegabten) und zwar mit demselben Rechte mit welcher er von den blödsinnigen diejenigen, welche an der Grenze des Schwachsinnes stehen, trennt und die zu den bildungsfähigen bringt. Die Schwachbefähigten werden die Gruppe des Schwachsinns ausmachen, welche an das Normale grenzt. Die Grenze nun zu ziehen zwischen schwachbefähigt und schwachsinnig ist sehr schwer“ (Piper 1893a, 4).

Als Hermann Piper (1856-1943) diese Zeilen schrieb, war er bereits mehr als zehn Jahre Leiter der Idiotenanstalt der Stadt Berlin. Sowohl er als auch der wissenschaftliche Diskurs der Zeit hatten sich einer klaren Bestimmung dessen, was als „Idiotie“ bezeichnet wurde, lediglich angenähert: Disziplinen wie Psychiatrie, und Neurologie waren neben der Pädagogik an der Hervorbringung des verfügbaren Wissens beteiligt. Es wurden „blödsinnige“ Kinder identifiziert, die von „schwachsinnigen“, „schwachbefähigten“ und „normalen“ Kindern jeweils zu unterscheiden waren, wobei die Grenze mindestens zwischen „schwachbefähigt“ und „schwachsinnig“ uneindeutig blieb. Ende des 19. Jahrhunderts war die von Erziehungsinspektor Piper vorgetragene Einteilung der „Idiotie“ *ein* Versuch neu entstehendes Wissen zu kategorisieren und mittels neuer Begrifflichkeiten zu fixieren. Die Hervorbringung von „Idiotie“, im Folgenden verstanden als kulturell verfertigtes Objekt, war begleitet von großen Schwierigkeiten in Bezug auf Uneindeutigkeit und Unabschließbarkeit von Begriffen und Kategorien. So kursierten Ende des 19. Jahrhunderts neben „Idiotie“ Oberbegriffe wie „psychische

1 Dieser Text entstand im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts „Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule: Die Modernisierung der Regierung des Sozialen“, Laufzeit 2017-2020. Ich danke Vera Moser und Stefan Wünsch für ihre Anmerkungen und Hinweise.

Entwicklungshemmungen“ (Krafft-Ebing 1888, 695; Kraepelin 1904b, 842), „angeborene Defektpsychosen“ (Ziehen 1894, 399) oder „geistig Abnorme“ (Hintz 1897, 783). Für eine weitere Klassifizierung wurden Abstufungen wie „Schwachsinn“, „Blödsinn“ und „Kretinismus“ (Sengemann 1885, 11-21) oder „Idiotie“, „Imbezillität“ und „Debilität“ (Ziehen 1894, 399-407) und „Vollidioten“, „Halbidioten“ und „Schwachsinnige“ (Gündel 1896, 89-91) vorgeschlagen. In Bezug auf die Vielzahl von kursierenden Begriffen und Grenzziehungen, die nebeneinander kursierten, wurde bereits um 1900 in Veröffentlichungen Unverständnis geäußert (vgl. Falch 1880/81, 99) und kritisiert, dass nicht einmal „zwei Autoren in ihren Begriffen überein[treffen]“ (Gündel 1896, 74). Doch nicht nur auf der begrifflichen Ebene tummelten sich die Definitionen, die „Ätiologie der Idiotie“ (Piper 1893b) war ebenso umstritten wie ihre Klassifizierung. So wurden neben einer bereits abgelaufenen bzw. chronifizierten Hirnerkrankung hereditäre Faktoren wie Vererbung, Alkoholismus eines Elternteils, diverse Erkrankungen der Mutter während der Schwangerschaft sowie allgemein Fehlentwicklungen der Großhirnrinde diskutiert (vgl. ebd.). Übereinstimmung herrschte Ende des 19. Jahrhunderts lediglich darüber, dass „Idiotie“ bzw. „Schwachsinn“ nicht heilbar waren (vgl. Kraepelin 1904b, 854-858). Hinsichtlich der Klassifizierung war man sich uneins, ob Sprachvermögen (Esquirol), Aufmerksamkeit (Sollier) oder Auffassungsvermögen (Emminghaus) am adäquatesten die Einteilung der „Idioten“ ermöglichte (vgl. Piper 1897, 789-790). Das Wissensobjekt „Idiotie“ präsentierte sich am Ende des 19. Jahrhundert als eines mit unscharfen Begriffen und Grenzziehungen, wobei sowohl die Frage, auf welches Phänomen sich diese bezogen, als auch die Grenze hin zur Normalität umstritten waren (vgl. Krafft-Ebing 1888, 703; Gündel 1896, 74; Hintz 1897, 821; Ziehen 1894, 409).

Die Ausdehnung der Psychiatrie, also die Vergrößerung des reklamierten Zuständigkeitsbereichs dieser neuen medizinischen Disziplin, führte zu immer neuen Diagnosen, zu der auch „Idiotie“ und „Schwachsinn“ gehörten (vgl. Bühler 2017). Die Tatsache, dass diese Erkrankungen schnell als unheilbar galten, eröffnete der Pädagogik die Möglichkeit, sich an der Behandlung „idiotischer“ Kinder zu beteiligen. In diesem Wissensfeld waren sowohl Psychiater als auch Pädagog*innen an der Hervorbringung von „Idiotie“-Wissen beteiligt. Zentral hierfür war es, Wege zu (er-)finden, dem Problem, dass der Ort, an dem der Sitz der „Idiotie“ vermutet wurde – im Kopf –, nicht einsehbar war, zu begegnen.

Um *einen* Versuch der Sichtbarmachung von Gehirnfunktionen, und zwar mittels sogenannter Schriftproben geht es im Folgenden. Zunächst wird ein kurzer Überblick zur Geschichte der Produktion von Wissen in der Psychiatrie gegeben. Hierbei liegt der Fokus auf der Entwicklung der Disziplin Psychiatrie im 19. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum, die insbesondere mit der Anerkennung als empirische Wissenschaft und dem Problem der Sichtbarmachung von pathologischen Zuständen des Gehirns rang (2). Im Anschluss wird eine der um

die Jahrhundertwende diskutierten Lösungen dieses Problems vorgestellt und auf ihre epistemologischen Effekte hin näher beleuchtet. Als Beispiel dienen hierfür Schriftproben von „schwachsinnigen Kindern“, die der Erziehungsinspektor der Idiotenanstalt Dalldorf bei Berlin, Hermann Piper, Ende des 19. Jahrhunderts erhob und auswertete (3). Den Abschluss bildet ein knapper Ausblick darauf, wie Hilfsschulen und Hilfsschullehrer*innen sich von der Möglichkeit der Generierung von Testwissen abwandten und sich auf ihre Kompetenz der pädagogischen Beobachtung zurückzogen (4).

2 Psychiatrie, Gehirnfunktionen und das Problem der (Un-)sichtbarkeit

„Idiotie“ ist eine Diagnose, deren Herkunft sich in der Medizin bzw. Psychiatrie des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts verorten lässt (vgl. Gstach 2015). Bis ins späte 19. Jahrhundert hinein wurde „Idiotie“ als eine Schwächung sämtlicher Seelenvermögen gedeutet. Die Seele wurde als immaterielle Substanz verstanden, die Lebensursache allen menschlichen Lebens war und somit auch die Voraussetzung für sinnliche Wahrnehmung und Denken. Dies begann sich mit dem Auftreten von Franz Joseph Galls Theorie, dass das Gehirn den materiellen Sitz aller geistigen Vermögen darstellt, langsam zu ändern (vgl. Canguilhem 1989, 9-10; Hagner 2000, 89-137). Die Lehre von der Lokalisation der geistigen Eigenschaften ermöglichte langfristig eine Entwicklung, in deren Lauf allmählich die Vorstellung einer Seele als Sitz des geistigen Vermögens verschwand. Stattdessen wurde das Gehirn sowohl zum Sitz des geistigen Vermögens als auch zu einem Organ unter anderen. Die These der Lokalisierbarkeit bestimmter Funktionen im Gehirn wurde im Laufe des 19. Jahrhunderts zentral für die sich herausbildende Psychiatrie. Insbesondere im Verbund mit der Physiologie entwickelte sich die Psychopathologie, der es mit Experimenten zunächst gelang, den Sitz der Sprachfunktionen im Frontalhirn zu lokalisieren und die Ende des 19. Jahrhunderts sowohl innerhalb der Wissenschaft als auch im Populärwissen zunehmend an Einfluss gewann (vgl. Canguilhem 1989). In der Folge wurde das *Gehirn* (und nicht die Seele) das, was den Menschen zu dem machte, was er ist.

Der Lokalisationsgedanke wurde für die Psychiatrie als Wissenschaft zu einem Problem. Denn das Gehirn, auf das nun sämtliche menschliche Äußerungen zurückgeführt wurden, war von außen nicht einsehbar, sämtliche psychische Erkrankungen wurden aber auf eine Störung der Funktionen dieses Organs zurückgeführt. Die Psychiatrie, wollte sie ihrem Versprechen der Diagnose und Heilung psychisch Kranker gerecht werden, musste sich somit Techniken bedienen bzw. hervorbringen, die die Sichtbarmachung ihres Gegenstandes ermöglich-

ten. Dies geschah zunächst über das Beobachten, Erkennen, Aufschreiben und Einordnen von Symptomen. In der Medizin etablierte sich seit dem 18. Jahrhundert eine Praxis des Aufschreibens, die wohl zunächst begründet war in der Abrechnungsökonomie der Verwaltung der Krankenhäuser (vgl. Hess 2010), sich aber im Vollzug zu einer Technik der Wissensproduktion entwickelte (vgl. Borck & Schäfer 2015). Die Ärzte waren angehalten, möglichst genau und möglichst alle Beobachtungen am Krankenbett in einer Krankenakte zu notieren. Da das in der Realität nicht möglich war, wurden Nachvollziehbarkeit und Reduktion zu den zentralen Aspekten einer gut geführten Krankenakte, die gleichsam immer unter dem Verdacht stand, nicht ausreichend objektiv verfasst worden zu sein (vgl. Ledebur 2011). Trotzdem stellten die Akten die einzige Möglichkeit dar, Daten überhaupt jederzeit Zeit abzurufen. Zudem hielten sie den Ort bereit, an dem die Beobachtungen der flüchtigen Ausdrucksbewegungen sich in Form der Schrift der Psychiater zuallererst materialisierten (vgl. Ledebur 2015). Die Wissensproduktion bestand in der Folge insbesondere darin, die Krankenakten verschiedener Fälle nebeneinanderzustellen und ähnliche Fälle zu Ausgangsbeispielen zu gruppieren. Diese aus der Materialsammlung der Krankenakten gewonnenen Beispiele bildeten die empirische Grundlage für theoretische Generalisierungsversuche, die in (neuen) Diagnosen mündeten (vgl. Engstrom 2005).

So entstand durch Beobachten, Aufschreiben und Gruppieren der Ausdrucksformen ein immer breiterer und feingliedriger Diagnosen-Katalog. Die Diagnosen wurden wiederum vergeben, indem die Ärzte weiterhin sämtliche Ausdrucksformen, also Verhaltensweisen, die beobachtbar waren und mittels derer man auf den inneren Zustand der*des Patient*in schließen konnte, aufzeichneten und mit bestehenden Gruppierungen abglich. Im Zuge von Diagnostizierung und Behandlung wurden so quasi endlos neues Wissen und neue Diagnosen produziert, die immer mehr Formen von Verhalten abdeckten und pathologisierten (vgl. Bühler 2017). In Preußen führte die Gemengelage aus Ausdehnung der Zuständigkeit der Psychiatrie, Bevölkerungsexplosion und Verstädterung zwischen 1877 und 1901 zu einer Verdoppelung der Anstaltspsychiatrien bei gleichzeitiger Verdreifachung der Anzahl der Insassen. Die Psychiatrien waren dadurch häufig überbelegt (vgl. Engstrom 2003, 30-31). Um die Erwartungen der sie finanzierenden kommunalen Verwaltungen zu erfüllen, mussten die Psychiater in der Lage sein, zuverlässige Diagnosen, Therapien und Prognosen zu erstellen, denn die Kranken sollten schnellstmöglich geheilt oder zumindest gebessert entlassen werden (vgl. Borck & Schäfer 2015, 14). Diesem Anspruch gerecht werden sollte die sich Ende des 19. Jahrhunderts etablierende wissenschaftliche Psychiatrie, die nicht mehr ausschließlich auf kleinteiliger Beobachtung und der Verschriftlichung der flüchtigen Ausdrucksformen (verstanden als jegliche Form von sprachlicher wie auch nicht-sprachlicher Äußerung) beruhen sollte (vgl. Ledebur 2015). Stattdessen wurde eine objektive, naturwissenschaftliche Psychiatrie entworfen, die auf

drei Säulen beruhen sollte: erstens (Neuro-)Pathologie, zweitens systematisierte klinische Untersuchungsmethoden und drittens Übernahme von Methoden aus der Physiologie und Psychologie (Borck & Schäfer 2015, 10). Die Übernahme der Methoden bedeutete vor allem den Eintritt in die „Kultur des Experiments“ (Rheinberger 2007, 135-138). Anders als in der klinischen Beobachtung, deren Fokus auf der Einzigartigkeit der Phänomene und Menschen liegt und die sich immer bemühen muss vom Besonderen zum Allgemeinen zu kommen, geht experimentelle Wissenschaft umgekehrt vor. Ihre Aufmerksamkeit ist auf die Allgemeinheit der Phänomene und somit auf ihre Reproduzierbarkeit gerichtet (vgl. Hagner 2000, 23). Der Einsatz von Experimenten, der insbesondere in der experimentellen Psychologie florierte und der in Teilen der Psychiatrie an Einfluss gewann, lässt sich gleichfalls als Versuch verstehen, dem Problem der ungenauen Beobachtung und Diagnostik beizukommen (vgl. u.a. Ankele 2012; Ledebur 2013). Ziel und Anspruch war es neues, objektives und zugleich überprüfbares Wissen zu produzieren, das gleichzeitig die erhoffte Eindeutigkeit herstellen sollte (Borck & Schäfer 2015, 11-12).

3 Testwissen aus Schriftproben als Lösung?

Im Kontext einer psychiatrischen Wissenschaft entstanden um 1900 eine Vielzahl von Experimenten, mittels derer etwas über den Zustand des Gehirns ausgesagt werden können sollte. Dazu gehören u.a. Experimente, in denen Veränderungen des Pulses festgestellt, psychische Zeitmessungen, bspw. der Geschwindigkeit mentaler Prozesse, vorgenommen, chronoskopische Vermessungen veranlasst, Vorstellungsverbindungen untersucht und Gemütsmessungen mittels eines sogenannten Zitterapparates geprüft wurden (vgl. Kraepelin 1904a, 347-369). In dieses weite Feld der Experimente reihen sich unterschiedliche Varianten von Schriftproben ein. Im 17. Jahrhundert hatte sich in der Graphologie die Gewissheit entwickelt, dass es möglich sei, über Schriftstücke Rückschlüsse auf die Persönlichkeit der Schreibenden zu ziehen. Die darin angelegte Vorstellung, dass sich unsichtbare Vorgänge des Körpers auf das Schriftbild übertrugen, sorgte dafür, dass Schreiben als Diagnoseinstrument auf ein gesteigertes Interesse in einigen Bereichen der psychiatrischen Wissenschaft des 19. Jahrhundert stieß (vgl. Schäfer 2005, 242-244; Kammer 2013, 226-233). Patient*innen wurden aufgefordert in unterschiedlichen Situationen zu schreiben und zu zeichnen, per Diktat oder aus dem Gedächtnis, wobei in aller Regel die Form und Anordnung der Buchstaben auf dem Blatt und nicht der Inhalt interessierte (vgl. Köster 1904). Die Psychiater, bis eben noch selbst am Schreiben, konnten nun dazu übergehen die Schrift ihrer Klientel zu interpretieren. So entstand in der Psychiatrie ein „Schrift-

Wissen“ (Kammer 2013), das, anders als die Graphologie, nicht mehr meinte, Charaktereigenschaften im Schriftbild zu erkennen, sondern die Handschrift als materialisierter Ausdruck der Störungen des Gehirns verstand. Insbesondere die Möglichkeit, durch die Auswertung von Schriftbildern und Zeichnungen von Patient*innen der Flüchtigkeit von Ausdrucksbewegungen entgegenzuwirken, schien vielversprechend und regte zu zahlreichen Untersuchungen an (vgl. u.a. ebd.; Schäfer 2005; Wittmann 2005). Zudem konnte „über das Papier als Trägermedium die Objektivität dieser Ausdrucksbewegungen materiellen Rückhalt gewinnen“ (Ankele 2012, 98).

Der eingangs zitierte Erziehungsinspektor Hermann Piper war einer derjenigen, die sich auf dem Gebiet der Schreibexperimente versuchten. 1893 veröffentlichte er die Ergebnisse seiner Versuche unter dem Titel *Schriftproben von schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern, gesammelt und zusammengestellt von Hermann Piper*. Er war 1881 als examinierter Gemeindeschullehrer zum ersten Erziehungsinspektor der neu gegründeten Städtischen Idiotenanstalt zu Dalldorf bei Berlin ernannt worden. Deren Bau war im März 1880 von der Stadtverordnetenversammlung beschlossen worden: Auf dem Gelände der Städtischen Irrenanstalt sollte ein separates Gebäude entstehen, in dem 100 „idiotische“ Kinder untergebracht und beschult werden konnten (vgl. Magistrat der Stadt Berlin 1880). Die Idiotenanstalt war der Städtischen Irrenanstalt verwaltungstechnisch unterstellt und stellte eine Art Internatsschule dar (vgl. Ideler & Magistrat der Stadt Berlin 1883). Die Kinder wurden auf Antrag der Eltern, bestätigt durch ein Attest des Armenarztes, durch eine Entscheidung des Kuratoriums der Anstalt aufgenommen. Sie konnten auf Antrag der Angehörigen entlassen werden, Urlaub machen und an den Wochenenden Besuch empfangen (vgl. Magistrat der Stadt Berlin & Deputation für die Städtische Irrenpflege 1899). Vormittags und nachmittags erhielten die Kinder Unterricht, je nach Alter bis zu 38 Wochenstunden, und waren jenseits des Unterrichts in anfallende Arbeiten eingebunden (vgl. Piper 1883).

Inwieweit Pipers Arbeitsumfeld ausschlaggebend für sein Interesse an medizinischen Experimenten war, ist nicht zu klären, der ausgebildete Lehrer zeigte sich in jedem Fall offen für die Methoden der Ärzte aus den Nachbargebäuden.² Piper stieß dabei auf eine Studie des Breslauer Arztes Prof. Dr. O. Soltmann. Dieser hatte im Rahmen einer klinischen Studie zu *Schrift und Spiegelschrift bei Gesunden und Kranken Kindern* geforscht und veröffentlicht (vgl. Goldscheider 1891). Soltmann hatte in seinem Experiment „gesunde“ und „idiotische“ Kinder sowohl mit

2 Das zeigt sich nicht nur an der Auseinandersetzung mit der Methode der Schriftproben und Kontakten mit bekannten Kinderärzten, Physiologen und Sprachheilärzten (vgl. Opitz 1952, 97), sondern auch an Veröffentlichungen wie *Die Ätiologie der Idiotie* (Piper 1893b), *Die Sprachgebrechen bei idiotischen Kindern und ihre Heilung* (Piper 1891) oder *Statistik über die Sprachgebrechen der in den nachfolgenden Anstalten (Internaten) bezw. Schulen (Externaten) befindlichen schwachsinnigen Kinder* (Piper 1895).

der rechten als auch mit der linken Hand schreiben lassen. Diese Schriftproben verglich er untereinander und stellte fest, dass er anhand von mit der linken Hand geschriebener Spiegelschrift Rückschlüsse auf den geistigen Zustand der Kinder ziehen konnte. Von 18 untersuchten „idiotischen“ Kindern hatten 16 mit der linken Hand spiegelverkehrt geschrieben, während es unter den „normalen“ „nur wenige“ waren, die aber „durchweg nicht ganz gesund“ waren (ebd., 414). Störungen der Funktion der Großhirnrinde und infolgedessen die Unfähigkeit des Gehirns, einen Abgleich der Schrift mit dem zentral abgelegten Erinnerungsbild zu bewerkstelligen, führten laut Soltmann dazu, dass „idiotische“ Kinder, wenn sie aufgefordert wurden mit der linken Hand zu schreiben, Spiegelschrift schrieben. So kam er zu dem vielzitierten Schluss, dass „wir in der Spiegelschrift den Spiegel einer kranken Seele [!] erblicken“ (zit. nach ebd., 415).

Wie oben bereits zitiert, stand auch Piper vor Schwierigkeiten der Abgrenzung der verschiedenen Grade von „Idiotie“ bzw. „Schwachsinn“ (vgl. Piper 1893a, 4), weshalb eine Methode, die ermöglichte, schnell und zuverlässig den mentalen Zustand eines Kindes zu bestimmen, wohl vielversprechend erschien. Hinzu kam, dass Piper es einfacher fand, „Blödsinn“ und verschiedene Formen des „Schwachsinn“ in der Theorie zu unterscheiden, als dies in der Praxis zu tun – weshalb er in seinem Alltag in der Regel davon absah und stattdessen grob „bildungsfähige“ von „bildungsunfähigen“ Kindern unterschied. In der ersten Gruppe der „Bildungsfähigen“ fasste er „gewöhnungsfähige Blödsinnige“, „Schwachsinnige“, „Schwachbefähigte“, „schwachsinnige Epileptiker“ und „schwachbefähigte Epileptiker“ zusammen, die zweite Gruppe bildeten die „bildungsunfähigen Blödsinnigen“. Abgesehen von den „Schwachbefähigten“ (die in die Normalschule gehörten) seien hiermit, so Piper, „die Insassen von Erziehungsanstalten für Schwachsinnige resp. Idioten und für Epileptiker gekennzeichnet“ (ebd., 5). Er konnte also zum Zwecke der Bildung grob unterscheiden, wer den Unterricht der Idiotenanstalt besuchen sollte, eine weitere Differenzierung war ihm, zumindest innerhalb kurzer Zeit, nicht möglich. In der Erwartung, „ein wertvolles Mittel, resp. ein beachtenswerten Maßstab zur Beurteilung des intellektuellen Zustandes unserer geistig schwachen Zöglinge“ (ebd., 7) zur Hand zu haben, wiederholte Piper im Jahr 1892 den Versuch, anhand von Schriftbildern den Schweregrad der „Idiotie“ festzustellen und war somit einer derjenigen, die zur Hervorbringung des Objekts „Idiotie“ beitrugen.

In der Idiotenanstalt Dalldorf waren zur Zeit der Durchführung der Schriftproben 237 Zöglinge untergebracht, von denen täglich 202 in vier aufsteigenden Klassen unterrichtet wurden. Schreibunterricht wurde erst ab der 5. Klasse erteilt, weshalb Piper von diesen Kindern keine Schriftproben abnahm. Von den restlichen 149 Kindern gaben alle eine Schriftprobe ab (vgl. ebd.).

Piper beschreibt den Versuchsaufbau wie folgt:

„Die Schriftproben mit der linken und darnach rechten Hand wurden nicht in den Klassenzimmern, wo bei derartigen Gelegenheiten ein Kind das andere genau beobachtet und bald merkt, um was es sich handelt, vorgenommen, sondern es wurden im Verlauf von einigen Wochen nach und nach ohne Aufsehen die Kinder einzeln in ein Zimmer gebracht, um hier die Schriftprobe auszuführen. [...] Jedes Kind wurde absichtlich daran erinnert, dass wir stets mit der rechten Hand schreiben, diesmal aber einen Versuch mit der linken Hand machen wollen. [...] Die Schüler der I. bis incl. III. Klasse schrieben nach Diktat Ziffern, einzelne Buchstaben, Namen während die der IV. und V. Klassen mit Rücksicht auf ihren intellektuellen Zustand nur einzelne Buchstaben schreiben konnten“ (ebd., 7).

Er nahm die Angelegenheit im Sinne eines Experiments ernst, versuchte gleiche Bedingungen für alle zu schaffen und Störfaktoren, die die Korrektheit bzw. Objektivität der Beobachtungen beeinträchtigt hätten, auszuschließen. Zudem wählte Piper je nach Lernstand unterschiedliche Aufgaben.

In veröffentlichter Form sehen die Schriftproben folgendermaßen aus (siehe Abb. 1 und Abb. 2). Sie sind zunächst absteigend geordnet nach Klasse und dann danach, ob mit der linken Hand Spiegelschrift geschrieben wurde oder nicht. Sowohl die Schriftproben der linken als auch der rechten Hand sind je Kind abgedruckt; die diktierten Zahlen und Buchstaben sind jeweils identisch. Zudem sind neben dem Alter des Kindes die anderweitig gewonnene Diagnose („schwachsinnig“, „fast blödsinnig“, „blödsinnig“) sowie Bemerkungen zu Gemüt („gutmütig“, „zänkisch“, „treibt gern Alotria“, „exaltiert“) und physiologische Auffälligkeiten („geht stets im Kiebitzlauf“, „Verbildung am Gaumen“, „zwergartig“) vermerkt. Piper wertete die Schriftproben statistisch aus, jede Klasse wurde einzeln aufgeschlüsselt, vorhandene Epilepsie wurde ebenso vermerkt wie die Qualität des Schriftbilds der rechten Hand. Über alle Klassen hinweg schrieben 47% der Zöglinge mit links Spiegelschrift,³ wobei die Zahl in den unteren Klassen deutlich zunimmt und bei denjenigen mit epileptischen Störungen seltener vorkommt.

Pipers (1893a, 16) Fazit lautet, dass erstens Kinder mit „centralen Störungen“ häufiger Spiegelschrift schrieben, aber zweitens umgekehrt nicht alle Kinder mit „centralen Störungen“ Spiegelschrift schrieben. Und „3. Die Spiegelschrift wird uns neben anderen Erscheinungen bei der Aufstellung der Prognose ein wertvolles Mittel resp. ein beachtenswerter Massstab zur Beurteilung des intellektuellen Zustandes unserer geistig schwachen Zöglinge“.

3 Piper hatte keine Kontrollgruppe; aber sowohl Soltmann als auch später Goldscheider gingen davon aus, dass Spiegelschrift bei „normalen“ Kindern nicht vorkam.

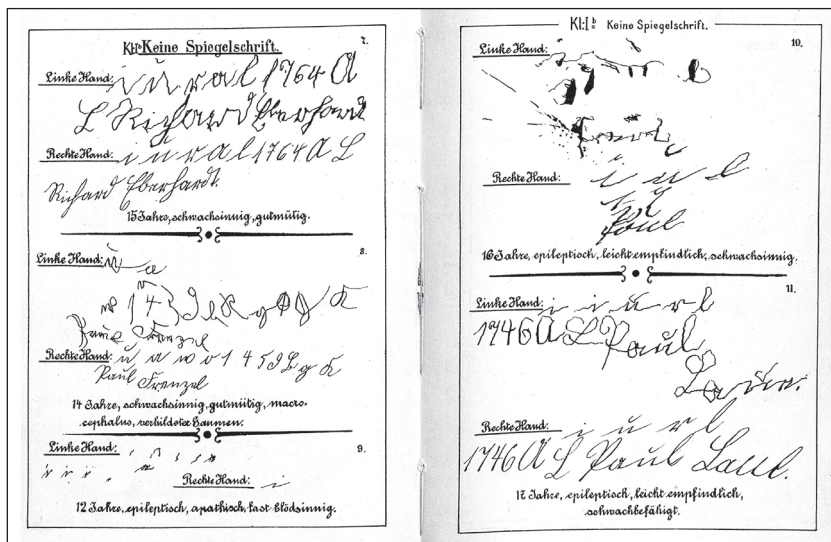


Abb. 1: Seite aus Piper (1893a).

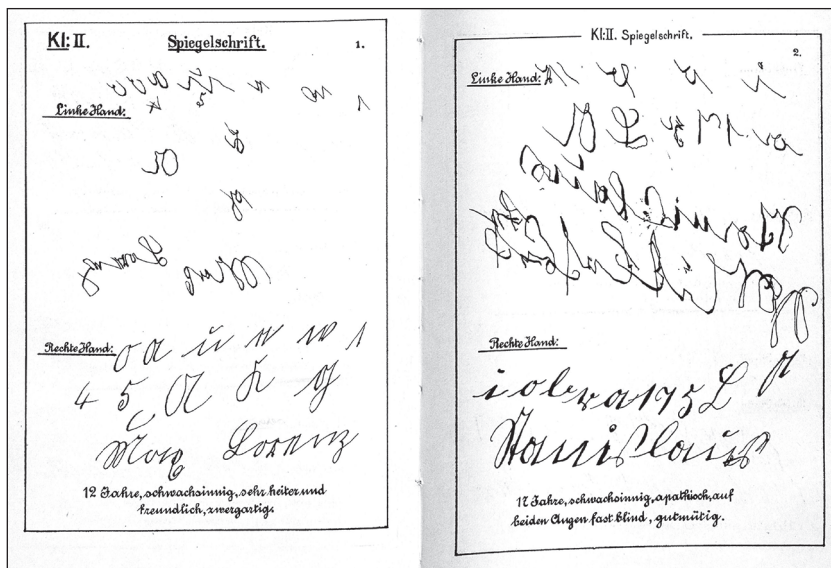


Abb. 2: Seite aus Piper (1893a).

Folgendes ist meines Erachtens an Pipers Experiment und der anschließenden Veröffentlichung bemerkenswert: Sein eigentliches Ansinnen, ein Instrument zur Beurteilung des geistigen Zustandes seiner Zöglinge zu erlangen, wird de facto nicht erreicht. Die erzielten Ergebnisse sind dafür nicht eindeutig genug, da weniger als die Hälfte der „schwachsinnigen“ Kinder Spiegelschrift schrieben. Die Veröffentlichung des Experiments ermöglichte es dem Erziehungsinspektor aber Teil des medizinisch-wissenschaftlichen Diskurses der Zeit zu werden. So wurde Piper bspw. von Emil Kraepelin (1904b, 864), einem der einflussreichsten Psychiater um 1900, zitiert. Piper beteiligte sich damit folglich an jenem „Schrift-Wissen“ der Psychiatrie, das der Handschrift ein „privilegiertes symptomatisches Potenzial“ zuschreibt (Kammer 2013, 228). Neben Soltmann führten u.a. Leopold Treitel (1893) und ein Lehrer namens E. Kannengießer (1895) Pipers Experiment durch – mit ähnlich uneindeutigen Ergebnissen. Im Vergleich zu den beteiligten Ärzten fällt auf, dass Piper sich im Gegensatz zu diesen nicht für die Theorien interessierte, die hinter der Überzeugung standen, Spiegelschrift sage etwas über die zentralen Störungen der Großhirnrinde aus. Die Veröffentlichung von Soltmann wurde in der medizinischen Fachpresse durchaus kritisch diskutiert, auch im Hinblick auf die zugrundeliegenden Theorien (vgl. Goldscheider 1891; Ebbinghaus 1897; Lomer 1913). Die physiologisch schwierigen Fragen in Bezug auf ob und wie das Auge oder das Gehirn die Muskeln beim Schreiben kontrollieren und die Zweifel, ob man also beim Untersuchen der Schrift überhaupt direkte Rückschlüsse auf das Gehirn treffen könne, führten dazu, dass zunächst der Stabsarzt Goldscheider (1892) dazu überging, statt der Handschrift selbst den Druck, der beim Schreiben auf das Papier ausgeübt wird, zu untersuchen. Dabei ging es nicht mehr nur darum, „Idiotie“ über das Schriftbild feststellen zu können, sondern die Hoffnung war, jegliche Form der psychiatrischen Auffälligkeit im Schriftbild sichtbar machen zu können. Um dieses Verfahren weiter zu objektivieren und in Zahlenwerte zu übersetzen, erfand Kraepelin (1904a) in der Folge die sogenannte Schriftwaage. Mit ihr konnten Druck- und Bewegungsvorgänge sowie Schreibweg und Schreibzeit aufgezeichnet werden und in eine grafische Darstellung übersetzt werden – die Schrift wurde zu einer Form der Kurve, die sich selbst schreibt. Die damit mögliche Quantifizierung des Schreibens sollte, so Kraepelins (1904a, 357) Hoffnung, dazu beitragen, das „Streben nach genauen zahlenmäßigen Ergebnissen“, wie sie in der naturwissenschaftlich geprägten Medizin erforderlich waren, zu befriedigen (vgl. auch Schäfer 2005).

Am bemerkenswertesten in Bezug auf Pipers Schriftproben erscheint allerdings der Wert, den er seinen eigenen Beobachtungen und Diagnosen beimaß. Letztlich befand er sich – wie die Psychiatrie auch – in einem Dilemma zwischen qualifizierender Beobachtung und quantifizierendem Experiment, zwischen dem Versuch, aus individuellen Beobachtungen Diagnosen und vor allem auch Prognosen zu erstellen, und dem Versuch, aus allgemeinen Erhebungen Rückschlüsse auf den

einzelnen Fall zu ziehen (vgl. Hagner 2000, 23). Wobei Letzteres Objektivität und vor allem auch Schnelligkeit beim Erstellen von Diagnosen versprach. Piper schien sich dessen bewusst zu sein, führte er doch das Experiment in der Hoffnung durch, „ein wertvolles Mittel resp. ein[en] beachtenswerte[n] Massstab zur Beurteilung des intellektuellen Zustandes unserer geistig schwachen Zöglinge“ gefunden zu haben (Piper 1893a, 16). Dennoch wurde bei der Veröffentlichung unter jeder der Schriftproben die durch Beobachtung bereits gewonnene Diagnose vermerkt. Offenbar ließ sich Piper in keiner Weise durch gegenteilige Ergebnisse des Experiments verunsichern. Stattdessen verließ er sich nach wie vor auf die Verschriftlichung genauer Beobachtungen zur Hervorbringung von Diagnosen. Sieht man sich die erhaltenen Krankenakten der Idiotenanstalt Dalldorf an, die nach der Durchführung der Schriftproben angelegt wurden, bestätigt sich das Bild. Die Anamnese wurde durch Fragebögen (vgl. Magistrat der Stadt Berlin & Deputation für die Städtische Irrenpflege 1899), die insbesondere Vorerkrankungen, auch der Eltern, abfragten sowie Fähigkeiten, „Gemütszustand“ und physische Auffälligkeiten erhoben. Diese Fragebögen wurden in der Regel von den Armenärzten nach einem Gespräch mit den Eltern ausgefüllt. In der Anstalt selber wurden die Erziehungsberechtigten nach einer Vorgeschichte befragt, welche in Form eines Fließtextes niedergeschrieben und in die Krankenakten geheftet wurde. In aller Regel reichten diese Informationen zur Vergabe der Diagnose „Idiotie“, die für die Aufnahme in die Anstalt Voraussetzung war. In einigen Akten ist aber zusätzlich eine Schriftprobe enthalten, die das aufzunehmende Kind sowohl mit der linken als auch der rechten Hand auf ein loses Blatt schrieb (bspw. LAB A Rep. 003-04-04 Nr. 2182; 5668; 5864; 5659; 5861; 5835; 7145). In den Akten wird darauf in keiner Art und Weise Bezug genommen, weder auf die Durchführung noch auf das Ergebnis. Wie es scheint, wurde in Dalldorf Schriftproben bei der Vergabe von Diagnosen und Erstellung von Prognosen auch im weiteren Verlauf des Aufenthalts des Kindes in der Anstalt keine besondere Rolle eingeräumt. Stattdessen wurde dem Befragen, Beobachten und Aufschreiben der Vorzug bei der Hervorbringung von Wissen über das einzelne Kind gegeben – wie im Übrigen auch in der Psychiatrie, die nach einer Hochphase um 1900 die Diagnostik mittels Schrift- bzw. Schreibbildern aufgab (vgl. Schäfer 2005, 265). Der Enthusiasmus, mittels Experimenten eine technische Lösung des Problems der Diagnostik psychischer Devianz zu finden und sich dabei gleichsam dem Rationalisierungsdruck der Kommunen zu beugen, hatte Ende des 19. Jahrhunderts zwar zunächst zu einer Explosion an verschiedensten Techniken der Wissensproduktion geführt, von denen viele den Erwartungen jedoch nicht standhielten. Insbesondere in Bezug auf das „Schrift-Wissen“ setzte sich sowohl in der Pädagogik als auch in der Psychiatrie die Überzeugung durch, dass der Versuch, Vorgänge im Gehirn durch die schreibende Hand sichtbar zu machen, weder zuverlässig noch theoretisch herleitbar war.

4 Testwissen vs. Beobachtungswissen

Die Hoffnung, durch Tests zu objektiven und vor allem zu wiederholbaren Erkenntnissen über den Zustand eines menschlichen Gehirns zu gelangen, verschwand dennoch nicht, wie ein Blick auf den Erfolg standardisierter Tests im Schulsystem (vgl. z.B. Linn 2001) und auf die Geschichte der Intelligenztestung im 20. Jahrhundert (vgl. z.B. Carson 2014) zeigt. Zentral für diese weitere Entwicklung waren zwei Wissenschaftler, die sich im Raum zwischen Psychiatrie und Pädagogik bewegten und weiter an Experimenten in Form von Tests arbeiteten, Alfred Binet und Théodore Simon, die bereits 1904 ihre *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux* vorlegten (vgl. Binet & Simon 1904). Ziel der beiden war es, eine differentielle Methode zu finden, um den Grad der Intelligenzminderung festzustellen, wie sie ein Jahr später in einem auf Deutsch erschienenen kurzen Artikel in der interdisziplinären Zeitschrift *Eos* berichten (vgl. Binet & Simon 1905). Der umfangreiche Test wurde 1910 durch den Psychologen Otto Bobertag (1910; 1911) ins Deutsche übertragen. In den folgenden zwei Jahren wurden im deutschsprachigen Raum mehrere größere Sammeltestungen mit dem Binet-Simon-Bobertag-Test durchgeführt und die Ergebnisse veröffentlicht (vgl. Chotzen 1912; Bloch 1915). Im Gegensatz zu den Schriftproben war dieser Test insofern erfolgreicher, als dass sich die Ergebnisse verallgemeinern und reproduzieren ließen – beides zentrale Kriterien der neuen Wissenschaftlichkeit. So wurde der Test zwar in Psychiatrien und Armeen, auch international, standardmäßig eingesetzt, um die intellektuelle Leistungsfähigkeit Einzelner zu beurteilen und Diagnosen wie „Idiotie“ und „Schwachsinn“ zu stellen (vgl. etwa Carson 2014). Dennoch konnte sich der Binet-Simon-Test in Deutschland nicht als Instrument durchsetzen, mittels dem die Zuweisung in die Hilfsschulen erfolgte.

1915, noch während Hermann Piper Erziehungsinspektor in Dalldorf war, wurde das Kind Emil L. in die Idiotenanstalt überwiesen. Emil L. war am 10.02.1908 in Berlin geboren und auf Veranlassung der Armendirektion im Alter von drei Jahren in die Irrenanstalt Dalldorf aufgenommen worden. Nach zweijährigem Aufenthalt wurde noch in der Irrenanstalt „nach Binet-Simon-Bobertag“ getestet, das Intelligenzalter von 3 3/8 Jahren festgestellt und die Verlegung in die Idiotenanstalt veranlasst. Die Aufnahme in die Idiotenanstalt erfolgte durch die üblichen Fragebögen (vgl. LAB A Rep. 003-04-04 Nr. 5648). Die Akte von Emil L. ist von den 11 aus der Irrenanstalt im Zeitraum bis etwa 1920 erhaltenen Patientenakten, die sich auf Kinder beziehen, die Einzige, in der sich Notizen zu einem durchgeführten Binet-Simon-Test finden. Allerdings wurde der Test eben nicht in der Idiotenanstalt, sondern in der Irrenanstalt durch den zuständigen Arzt, vor Vergabe der Diagnose „Idiotie/Imbezillität“ und der Überweisung an die Idiotenanstalt, durchgeführt. In den 34 aus der Idiotenanstalt erhaltenen Patientenverwaltungs-

akten finden sich keine Notizen zur Durchführung des Tests. Denn der Großteil der Zöglinge, die in der Idiotenanstalt Dalldorf untergebracht wurden, wurden von einer Gemeindeschule und nicht aus der Irrenanstalt heraus überwiesen. In den Gemeindeschulen Berlins wurden diejenigen Kinder, die zwei Jahre ohne Erfolg die unterste Klasse besucht hatten, für die Überweisung in die Idiotenanstalt vorgeschlagen (vgl. Magistrat der Stadt Berlin & Deputation für die Städtische Irrenpflege 1899). Die langfristige Beobachtung und das Aufschreiben dieser in personalisierten Akten, in der Psychiatrie das entscheidende Instrument zur Wissensproduktion, erschien offensichtlich auch in Schule und Anstalt belastbarer als ein in kurzer Zeit durchgeführter Test. Erst im Rahmen einer gründlichen, zweijährigen Beobachtung im Rahmen des Schulunterrichts sahen sich die Lehrenden und Ärzte in der Lage, eine gesicherte Aussage über den Geisteszustand eines Kindes treffen zu können (vgl. Hintz 1897, insbes. 785). Spätestens mit der Errichtung von Hilfsschulen um 1900 zementierte sich wortwörtlich eine Dreiteilung der „Idiotie“ in „blödsinnig“, „schwachsinnig“ und „schwachbefähigt“, für die dann jeweils eine eigene Institution in Form von Verwahranstalt, Erziehungsanstalt und Hilfsschule existierte. Es waren damit Kategorien und Institutionen in der Welt, die nicht einfach wieder verschwinden würden (vgl. Hofmann 2017). In diesem Kontext erscheinen sowohl Hilfsschule als auch Anstalt eher als Orte der Behandlung und nicht der Diagnose. Die diagnostische Entscheidung über die Überweisung in Anstalt oder Hilfsschule war in den zweijährigen Volksschulbesuch verlagert worden.⁴ Weder in den Hilfsschulen noch in den Anstalten ging allerdings jemand davon aus, dass die Kinder geheilt werden könnten. Das Ziel war vielmehr, „die geistig schwachen dem Leben zuzuführen, sie zu nützlichen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft heranzubilden“ (Piper 1897, 798). Dabei rückte die Vergabe von Diagnosen durch zeitsparende Tests in den Hintergrund. Stattdessen war es nun wichtig, durch Beobachtung des Fortschritts der Kinder Wissen über diejenigen Praktiken hervorzubringen, die das einzelne Kind an das Ziel, arbeitsfähig zu werden, heranführten.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Landesarchiv Berlin (LAB)

A Rep. 003-04-04 Wittenauer Heilstätten der Stadt Berlin Nr. 2182; 5648; 5668; 5864; 5659; 5861; 5835; 7145.

Gedruckte Quellen

Binet, A. & Simon, T. (1904): Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. In: L'année Psychologique 11 (1), 191-244. <https://doi.org/10.3406/psy.1904.3675>.

⁴ Vielen Dank an meinen Kollegen Stefan Wunsch für diesen Hinweis.

- Binet, A. & Simon, T. (1905): Mitteilung über die neuen Methoden zur Diagnose des Kretinismus, Schwachsinn und mangelhafter Entwicklung. In: EOS. Zeitschrift für die Erkenntnis und Behandlung Jugendlicher Abnormer, 1. Bd., 247-251.
- Bloch, E. (1915): Intelligenzprüfungen an Hilfsschulkindern nach der Methode von Binet-Simon. In: *Zeitschrift für Kinderforschung* 20 (6), 330-341.
- Bobertag, O. (1910): Binets Arbeiten über die intellektuelle Entwicklung des Schulkindes (1894-1909). In: *Zeitschrift für Angewandte Psychologie und Psychologische Sammelforschung*. Zugl. Organ d. Instituts für Angewandte Psychologie und Psychologische Sammelforschung, 3. Bd., 230-259.
- Bobertag, O. (1911): Über Intelligenzprüfungen (nach der Methode von Binet und Simon). In: *Zeitschrift für Angewandte Psychologie und Psychologische Sammelforschung*: Zugl. Organ d. Instituts für Angewandte Psychologie und Psychologische Sammelforschung, 4. Bd., 105-211.
- Chotzen, F. (1912): Die Intelligenzprüfungsmethode von Binet-Simon bei schwachsinnigen Kindern. In: *Zeitschrift für Angewandte Psychologie und Psychologische Sammelforschung*. Zugl. Organ d. Instituts für Angewandte Psychologie und Psychologische Sammelforschung, 6. Bd., 412-494.
- Ebbinghaus, H. (1897): Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern. In: *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*, 13. Bd., 401-459.
- Falch, E. (1880/81): Ueber die Berechtigung besonderer Klassen bez. Schulen für die leichtesten Formen des Schwachsinn. In: *Zeitschrift für das Idiotenwesen* 1 (1), 98-106.
- Goldscheider, E. (1891): Soltmann: Schrift und Spiegelschrift bei gesunden und kranken Kindern. Festschrift zu Henochs 70. Geburtstag. Berlin, Schumacher, 1890. S. 432-460 (Rezension). In: *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*, 2. Bd., 414-416.
- Goldscheider, E. (1892): Zur Physiologie und Pathologie der Handschrift. In: *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten* 24 (2), 503-525. <https://doi.org/10.1007/BF02159941>.
- Gündel, A. (1896): Zur Klassifizierung der Idioten. *Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer* (Organ der Konferenz für das Idiotenwesen) 16 (5), 73-93.
- Hintz, O. (1897). Welche pädagogischen Maßnahmen eignen sich für den Unterricht und die Erziehung solcher Kinder, welche durch die Volksschule nicht genügende Förderung erfahren? In: *Pädagogische Zeitung*, 26. Bd., 783-786, 821-824.
- Ideler, C. & Magistrat der Stadt Berlin (Hrsg.) (1883): Die städtische Irren-Anstalt zu Dalldorf. I. Geschichte und Verwaltung des städtischen Irrenwesens. II. Beschreibung der neu erbauten Irren-Anstalt zu Dalldorf. Berlin: Springer.
- Kannengießer, E. (1895): Beurteilung des kindlichen Geistes durch Spiegelschrift. In: *Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer* (Organ der Konferenz für das Idiotenwesen), 11. Bd., 51-61.
- Köster, R. (1904): Die Schrift bei Geisteskranken. Ein Atlas mit 81 Schriftproben. Leipzig: Ambrosius Barth.
- Kraepelin, E. (1904a): Psychiatrie. Ein Lehrbuch für Studierende und Ärzte, 1. Bd.: Allgemeine Psychiatrie. 7. Aufl. Leipzig: Ambrosius Barth.
- Kraepelin, E. (1904b): Psychiatrie. Ein Lehrbuch für Studierende und Ärzte, 2. Bd.: Klinische Psychiatrie. 7. Aufl. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Krafft-Ebing, R. von (1888): Lehrbuch der Psychiatrie. Auf klinischer Grundlage für Praktische Ärzte und Studierende. 3. Aufl. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Lomer, G. (1913): Ueber graphologische Kennzeichen des Schwachsinn. In: *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten* 53 (1), 101-173. <https://doi.org/10.1007/BF01987361>.
- Magistrat der Stadt Berlin (1880): Amtlicher Stenographischer Bericht über die Sitzung der Stadtverordnetenversammlung vom 16. März 1880. Stenographische Berichte über die öffentlichen Sitzungen der Stadtverordnetenversammlung der Haupt- und Residenzstadt Berlin, 12. Bd., 156-169.

- Magistrat der Stadt Berlin & Deputation für die Städtische Irrenpflege (1899): Vorschriften über die Aufnahme von Kindern in die Städtische Idiotenanstalt. Berlin: Emil Schulze.
- Piper, H. (1883): Nachrichten über die städtische Irrenanstalt. In: C. Ideler & Magistrat der Stadt Berlin (Hrsg.): Die städtische Irren-Anstalt zu Dalldorf. Berlin: Springer, 28-30.
- Piper, H. (1891): Die Sprachgebrechen bei schwachsinnigen und idiotischen Kindern. In: Monatschrift für die Gesamte Sprachheilkunde 1 (2), 51-58.
- Piper, H. (1893a): Schriftproben von schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern. Berlin: Fischers Medicinische Buchhandlung.
- Piper, H. (1893b): Zur Aetiologie der Idiotie. Mit einem Vorwort von Dr. W. Sander. Berlin: Fischers Medicinische Buchhandlung.
- Piper, H. (1895): Statistik über die Sprachgebrechen der in den nachfolgenden Anstalten (Internaten) bzw. Schulen (externaten) befindlichen schwachsinnigen Kinder. In: Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer (Organ der Konferenz für das Idiotenwesen) 11 (1), 18-21.
- Piper, H. (1897): Idioten und Idiotenanstalten. In: W. Rein (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 3. Bd.: Griechischer Unterricht – Jünglingsvereine. Langensalza: Hermann Beyer, 788-803.
- Sengelmann, H. M. (1885): Idiotophilus. Systematisches Lehrbuch für Idiotenheilpflege, 1. Bd. Norden: Soltau.
- Treitel, L. (1893): Ueber das Schreiben mit der linken Hand und Schreibstörungen, besonders auf Grund von Schuluntersuchungen. In: Deutsche Zeitschrift für Nervenheilkunde 4 (3/4), 277-290. <https://doi.org/10.1007/BF01665291>.
- Ziehen, T. (1894): Psychiatrie für Ärzte und Studierende. Berlin: Friedrich Wreden.

Literatur

- Ankele, M. (2012): Ausdrucksbewegungen im Fokus des psychiatrischen Blicks um 1900. Aspekte einer „Diskursivierung des Alltäglichen“. In: M. Wernli (Hrsg.): Wissen und Nicht-Wissen in der Klinik. Dynamiken der Psychiatrie um 1900. Bielefeld: transcript, 87-114.
- Borck, C. & Schäfer, A. (2015): Das psychiatrische Aufschreibesystem. In: C. Borck & A. Schäfer (Hrsg.): Das psychiatrische Aufschreibesystem. Paderborn: Wilhelm Fink, 7-28.
- Bühler, P. (2017): „Diagnostik“ und „praktische Behandlung“. Die Entstehung der therapeutischen Funktion der Schule. In: R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle. Weinheim: Beltz Juventa, 176-195.
- Canguilhem, G. (1989): Grenzen medizinischer Rationalität. Historisch-epistemologische Untersuchungen. Tübingen: edition diskord.
- Carson, J. (2014): Mental testing in the early twentieth century: internationalizing the mental testing story. In: History of Psychology, 17. Jg., 249-255. <https://doi.org/10.1037/a0037475>.
- Engstrom, E. J. (2003): Clinical Psychiatry in Imperial Germany. A History of Psychiatric Practice. London: Ithaca.
- Engstrom, E. J. (2005): Die Ökonomie klinischer Inskription. Zu diagnostischen und nosologischen Schreibpraktiken in der Psychiatrie. In: C. Borck & A. Schäfer (Hrsg.): Psychographien. Zürich: Diaphanes, 219-240.
- Gstach, J. (2015): Kretinismus und Blödsinn. Zur fachlich-wissenschaftlichen Entdeckung und Konstruktion von Phänomenen der geistig-mental Auffälligkeit zwischen 1780 und 1900 und deren Bedeutung für Fragen der Erziehung und Behandlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagner, M. (2000): Homo cerebialis. Der Wandel vom Seelenorgan zum Gehirn. Frankfurt/M.: Insel Verlag.
- Hess, V. (2010): Formalisierte Beobachtung. Die Genese der modernen Krankenakte am Beispiel der Berliner und Pariser Medizin (1725-1830). In: Medizinhistorisches Journal 45 (3/4), 293-340.

- Hofmann, M. (2017): Schwachbegabt, schwachsinnig, blödsinnig. Kategorisierung geistig beeinträchtigter Kinder um 1900. In: *Bildungsgeschichte. International Journal on the Historiography of Education* 7 (2), 142-156.
- Kammer, S. (2013): Autographien als Krankheit. Physiologie und Pathologie der Handschrift um 1900. In: Y. Wübben & C. Zelle (Hrsg.): *Krankheit schreiben. Aufzeichnungsverfahren in Medizin und Literatur*. Göttingen: Wallstein, 225-247.
- Ledebur, S. (2011): Schreiben und Beschreiben. Zur epistemischen Funktion von psychiatrischen Krankenakten, ihrer Archivierung und deren Übersetzung in Fallgeschichten. In: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 34 (2), 102-124. <https://doi.org/10.1002/bewi.201101473>.
- Ledebur, S. (2013): Sehend schreiben, schreibend sehen. Vom Aufzeichnen psychischer Phänomene in der Psychiatrie. In: Y. Wübben & C. Zelle (Hrsg.): *Krankheit schreiben. Aufzeichnungsverfahren in Medizin und Literatur*. Göttingen: Wallstein, 82-108.
- Ledebur, S. (2015): Verstetigen eines Moments. Zum Verfahren des stenographischen Protokollierens in der Psychiatrie. In: C. Borck & A. Schäfer (Hrsg.): *Das psychiatrische Aufschreibesystem*. Paderborn: Wilhelm Fink, 29-54.
- Linn, R. L. (2001): A Century of Standardized Testing. Controversies and Pendulum Swings. In: *Educational Assessment* 7 (1), 29-38.
- Opitz, F. (1952): Sie wirkten in Berlin. Erinnerungsschrift anlässlich des Kongresses der Lehrer und Erzieher in Berlin Pfingsten 1952 überreicht. Berlin: Berliner Verb. der Lehrer und Erzieher.
- Rheinberger, H.-J. (2007): Kulturen des Experiments. In: *Berichte Zur Wissenschaftsgeschichte* 30 (2), 135-144. <https://doi.org/10.1002/bewi.200701248>.
- Schäfer, A. (2005): Lebendes Dispositiv. Hand beim Schreiben. In: C. Borck & A. Schäfer (Hrsg.): *Psychographien*. Zürich: Diaphanes, 41-265.
- Wittmann, B. (2005): Zeichnen im Dunkeln. Psychophysiologie einer Kulturtechnik um 1900. In: W. Busch, O. Jehle & C. Meister (Hrsg.): *Randgänge der Zeichnung*. München: Wilhelm Fink, 2007, 165-186.

Michèle Hofmann

Grenzziehungen – Praktiken der Kategorisierung geistig „anormaler“ Kinder um 1900 in der Schweiz¹

In der Schweiz wurde, wie in zahlreichen anderen Staaten, die Schulpflicht im Verlauf des 19. Jahrhunderts sukzessive durchgesetzt (vgl. Westberg u.a. 2019) und die Volksschule wurde zu einem entscheidenden Ort der Wissens- und Verhaltensvermittlung (vgl. Adick 2008). Ab den 1830er-Jahren verankerten die meisten Schweizer Kantone das Primarschulobligatorium in ihren Verfassungen, 1874 wurde dieses Obligatorium zudem in die Bundesverfassung aufgenommen und damit auf nationaler Ebene festgeschrieben (vgl. Criblez 1999; Boser u.a. 2019). Der sogenannte Bildungsartikel in der Bundesverfassung bestimmte lediglich, dass die Kantone für „genügenden Primarunterricht“ sorgen sollten und dass dieser Unterricht „obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich“ sei (Bundesverfassung 1874, Art. 27), führte aber nicht näher aus, wer diesen Unterricht besuchen musste. Insbesondere stellte sich die Frage, ob dieser Passus wirklich für *alle* Kinder gelten würde.

Seit dem späten 18. Jahrhundert hatte sich international die Vorstellung verbreitet, dass auch geistig „anormale“ Kinder bildungsfähige Wesen seien und schulischen Unterricht erhalten sollten (Ellger-Rüttgardt & Tenorth 1998; vgl. auch Tenorth 2006; Gstach 2015). Entsprechend interpretierten diejenigen, die sich in der Schweiz für dieses Anliegen einsetzten, im ausgehenden 19. Jahrhundert den Passus in der Bundesverfassung dahingehend, dass das Schulobligatorium auch „alle bildungsfähigen idiotischen“ Kinder einschlieÙe (Auer 1896, 163). Wenn „idiotische“ Kinder jedoch tatsächlich auch dem Schulobligatorium unterworfen waren, dann stellten sich gleich die nächsten dringlichen Fragen: Wie sollte die Schulpflicht für diese Kinder umgesetzt werden? Und wie sollte bestimmt werden, ob ein Kind geistig „normal“ oder „anormal“ sei?

1 Der Beitrag entstand im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts „*Wer ist normal?*“ *Pädagogik und Psychopathologie 1890-1940*.

1 Medizinische Klassifikation geistiger Schwäche und Bildungseinrichtungen für „idiotische“ Kinder

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts etablierte sich im deutschsprachigen Raum unter dem Oberbegriff „Idiotie“² eine medizinische Klassifikation geistiger Schwäche. Es wurden zwei Kategorien unterschieden, deren Trennkriterium die Bildungsfähigkeit war. Im Zusammenhang mit der Klassifikation von „Idioten“ waren, dies zeigt der Einbezug des an und für sich pädagogischen Kriteriums „Bildungsfähigkeit“ deutlich, medizinische und pädagogische Überlegungen von allem Anfang an eng miteinander verknüpft.

Die eine Kategorie von „Idioten“, welche die Bildungsunfähigen umfasste, wurde als „Blödsinn“ bezeichnet und war nicht weiter unterteilt. Hierbei handelte es sich um „die tiefste [sic] Form“ geistiger Schwäche, wie der Stuttgarter Nervenarzt Hermann Wildermuth (1852-1907) 1889 in einem Referat anlässlich der ersten Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen bemerkte (Wildermuth 1889, 17). Die zweite Kategorie, welche die Bildungsfähigen einschloss, wurde als „Schwachsinn“ bezeichnet. Für Kinder, die als dieser Kategorie zugehörig erachtet wurden, sollte die Schulpflicht durchgesetzt werden. „Schwachsinn“ lasse sich, so Wildermuth, „ohne Künstelei“ in „zwei Unterabtheilungen“ zergliedern. Er nannte hier erstens den hochgradigen „Schwachsinn“ und zweitens „die mittleren und leichteren Formen des Schwachsinn“ (ebd., 19). Die weniger gravierenden Formen des „Schwachsinn“ wurde auch als „Schwachbegabung“ oder „Schwachbefähigung“ bezeichnet.

Parallel zur Etablierung der Klassifikation der „Idiotie“ als medizinische Diagnose entstanden verschiedene Bildungs- und Fürsorgeeinrichtungen für geistig „anormale“ Kinder, die mit dieser Klassifikation korrespondierten (vgl. auch Hofmann 2017a). Zuerst wurden seit der Mitte des 19. Jahrhunderts spezielle Bildungseinrichtungen für „schwachsinnige“ Kinder, sogenannte Anstalten, gegründet.³ Diese stationären Einrichtungen, die zunächst bloß vereinzelt eingerichtet wurden, sind in der karitativen Fürsorgetradition zu sehen. Das bedeutet, dass sie auf private

2 Offiziell festgelegt wurde dieser Oberbegriff auf der ersten deutschen Konferenz für Idiotenpflege, die im November 1874 in Berlin stattfand (Kölle 1898a, 25). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts begann man dann, vom als stigmatisierend empfundenen Oberbegriff der „Idiotie“ abzurücken. Nun wurde „Schwachsinn“ „vor allem interdiskursiv als Oberbegriff, im medizinisch-psychiatrischen Spezialdiskurs aber weiterhin als spezielle Kategorie verwendet. In den 1920er-Jahren kam dann, zumindest im heilpädagogischen Bereich, „Geistesschwäche“ als alternative Bezeichnung auf (Wolfisberg 2002, 86).

3 Als eine der ersten Bildungsinstitutionen dieser Art in Europa – oder als erste überhaupt – gilt die Anstalt, die der Schweizer Arzt Johann Jakob Guggenbühl (1816-1863) 1841 auf dem Abendberg bei Interlaken eröffnete. Sie erlangte zunächst, bedingt durch die virtuose Selbstinszenierung ihres Gründers, europaweit Aufmerksamkeit und nahm schließlich ein unrühmliches Ende (vgl. Wolfisberg 2002, 53-60; Wolfisberg 2003).

oder gemeinnützige Initiativen zurückgingen und lange Zeit fast ausschließlich von vermögenden Personen, Stiftungen oder wohltätigen Vereinen finanziert wurden.⁴ Erst Ende des 19. Jahrhunderts wurde der Bildung und Fürsorge „idiotischer“ Kinder vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. Der wohl deutlichste Ausdruck dieser Entwicklung ist die Gründung der Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen im Jahr 1889. Diese Konferenz, die sich in der Folge regelmäßig versammelte, entwickelte sich zum zentralen Knotenpunkt eines Netzwerks von Personen – vor allem Männern –, die sich für die Schaffung von mehr Bildungs- und Betreuungsmöglichkeiten für „idiotische“ Kinder engagierten. Ab den 1890er-Jahren nahmen die Anstaltsgründungen zu. Eine Zusammenstellung von Emil Hasenfratz (1861-1934), Leiter der Erziehungsanstalt Friedheim im thurgauischen Weinfelden, für das Jahr 1913 weist 1650 „Zöglinge“ aus, die in einer von insgesamt 34 Anstalten untergebracht waren (Hasenfratz 1913, o.S.). Zu den Einrichtungen, die Hasenfratz auflistete, zählten nun auch solche, die speziell für „blödsinnige“ Kinder (d.h. Kinder, die als nicht-bildungsfähig galten) geschaffen worden waren und als „Asyle“ oder „Pflegeanstalten“ bezeichnet wurden. Hier sollten diese Kinder in erster Linie Nahrung und Fürsorge erhalten (vgl. z.B. Kölle 1898b). Die erste Institution dieser Art in der Schweiz war wahrscheinlich das im Jahr 1900 eröffnete Asyl Schutz im appenzellischen Walzenhausen (vgl. Guillaume 1899, 71).

Seit den 1880er-Jahren wurden, ergänzend zu den Anstalten, Spezialklassen für „schwachbegabte“ Kinder eingerichtet. Den Ausgangspunkt für diese Form der Sonderbeschulung stellte ein neues Organisationsprinzip dar, das seit den 1870er-Jahren im Zuge der Durchsetzung der Schulpflicht in der schweizerischen Volksschule zunehmend Verbreitung fand: die Einteilung der Kinder in altershomogene Klassen (vgl. Jenzer 1991, 362-364).⁵ Die Einführung von Jahrgangsklassen hatte zur Folge, dass die Kinder bestimmte Lernziele innerhalb eines bestimmten Zeitraumes erreichen mussten und dass die schulische Leistung von Gleichaltrigen verglichen wurde.⁶ Diese neue Unterrichtsorganisation dürfte maßgeblich dazu beigetragen haben, dass im späten 19. Jahrhundert eine klare Vorstellung davon entstand, was eine „normale“ – und eine „anormale“ – altersgemäße kind-

4 Erst im Laufe der Zeit wurden die Anstalten – jedoch nur subsidiär – staatlich unterstützt (vgl. Hasenfratz 1929).

5 Zur Durchsetzung der Jahrgangsklassen in Deutschland vgl. Caruso 2016; Scholz & Reh 2016.

6 Vor der Einführung altershomogener Klassen war schulischer Unterricht – auch in der Gruppe – „immer Einzelunterricht“ (Jenzer 1991, 29). Die anwesenden Schülerinnen und Schüler aller Jahrgänge saßen zwar zusammen in einem Raum, doch „[j]edes Kind bildete eine eigene Klasse“ (Schmidt 2005, 459); die Lehrperson ging von Kind zu Kind, um das Erlernte (z.B. im Buchstabieren) zu überprüfen, die anderen übten laut vor sich hinsprechend (vgl. Montandon 2011, 45f.).

liche Entwicklung sei.⁷ Schülerinnen und Schüler, die sich nicht dieser Norm entsprechend entwickelten, die also nicht mit ihren „normalen“ Altersgenossen Schritt halten konnten, fielen negativ auf und wurden als „Störfaktoren“ identifiziert (Ruchat 1999; vgl. z.B. auch Read 2004; Bakker 2010; Ellis 2017). Für diese Kinder wurde die Schaffung von Spezialklassen gefordert, wie sie in Deutschland seit Ende der 1860er-Jahre existierten (Fisler 1889, 153; vgl. auch Möckel 2007, 134-162; Ellger-Rüttgardt 2008, 152-163). In der Schweiz wurden die ersten solchen Klassen 1888 in der Stadt Basel eröffnet (Fisler 1889, 153). Weitere, vor allem größere Gemeinden folgten bald dem Basler Beispiel. Eine Zusammenstellung von Ulrich Graf, Spezialklassenlehrer in Basel, für das Jahr 1913 umfasst 106 Klassen, die von 2209 Kindern besucht wurden (Graf 1913, o.S.). Gemeinden, die im Laufe der Zeit eine größere Anzahl von Spezialklassen einrichteten, fassten diese zu sogenannten Hilfsschulen zusammen (vgl. z.B. Graf 1922; Die Basler Hilfsschule 1933). Die Spezialklassen wiesen einen engen Bezug zur Volksschule auf. Anders als die Anstalten wurden sie nicht gesondert von der Regelschule eingerichtet, sondern in die bestehenden Schulhäuser integriert. Der Eintritt erfolgte aus der Primarschule und es bestand die Möglichkeit, wieder in die Regelklasse zurückzukehren.⁸ Ein weiterer Unterschied zu den Anstalten war, dass die Spezialklassen von Anfang an ausschließlich mit staatlichen Geldern finanziert wurden. Die Männer, die sich für die Schaffung von Bildungs- und Betreuungsmöglichkeiten für „idiotische“ Kinder engagierten, beklagten immer wieder, dass zu wenige solche Angebote existierten. Sie argumentierten dabei auf der Grundlage von statistischen Erhebungen, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts durchgeführt wurden (vgl. z.B. Ritter 1889, 7f.; Auer 1896, 153f.). Basierend auf diesen Statistiken wurde um 1900 davon ausgegangen, „dass es in der Schweiz auf 100 normal beanlagte Kinder 1-2 idiotische, d.h. blödsinnige und kretinische, schwachsinnige oder ausgesprochen schwachbefähigte trifft, im Durchschnitt 1,5 %“ (Auer 1896, 154). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts besuchten in der Schweiz – einem Land mit damals weniger als drei Millionen Einwohnern – rund eine halbe Million Kinder die Primarschule.⁹ Ging man nun, wie dies um 1900 der Fall war, davon aus, dass „im Durchschnitt 1,5 %“ aller Kinder „idiotisch“ „beanlagt“ waren,

7 Zur selben Zeit begann sich auch die Wissenschaft für die kindliche Entwicklung zu interessieren (vgl. etwa Herzog 2005, 38-58; Cribblez 2013).

8 Zum Teil wurde „die Wiederkehr der Schüler in eine folgende Normalklasse der Primarschule“ sogar als „Zielpunkt“ angesehen (StABS Erziehungsacten K 13, Schreiben von Robert Stünzi-Sprüngli, Regierungsrat, an Richard Zutt, Regierungsrat und Vorsteher des Erziehungsdepartments des Kantons Basel-Stadt (18.10.1887), o.S.).

9 Im Statistischen Jahrbuch der Schweiz, das 1891 erstmals erschien, wurden in der Rubrik „Unterricht, Erziehung“ jeweils die Zahl der Primarschülerinnen und -schüler angegeben (vgl. Statistisches Jahrbuch 1891ff.). Für die folgenden Überlegungen wäre eigentlich die Anzahl Kinder im schulpflichtigen Alter von Interesse. Da diese Daten jedoch nicht erhoben wurden, müssen die Angaben zur Zahl derjenigen Kinder, welche die Primarschule besuchten, an dieser Stelle genügen.

ergibt dies die Zahl 7500. Dieser Zahl standen, gemäß zeitgenössischen Zusammenstellungen, real existierende Betreuungs- und Bildungsangebote für knapp 4000 Kinder gegenüber.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren zwar nicht alle Kinder, die als „idiotisch“ galten, in einem Asyl oder einer Anstalt untergebracht oder besuchten eine Spezialklasse. Gleichwohl lässt sich festhalten, dass für diese Kinder seit der Mitte des 19. Jahrhunderts spezifische Institutionen geschaffen worden waren. Für die „schwachsinnigen“ und „schwachbegabten“ Kinder bedeutete dies, dass sie nun zunehmend Unterricht erhielten, d.h. dass auch für sie die Schulpflicht sukzessive durchgesetzt wurde – wenngleich sie nicht gemeinsam mit geistig „normalen“ Kindern, sondern getrennt von diesen beschult wurden. In den Asylen, Anstalten und Spezialklassen bildeten sich neue Praktiken im Umgang mit „idiotischen“ Kindern heraus, die im folgenden Abschnitt genauer betrachtet werden. Es geht dabei um die Frage, wie die verschiedenen Kategorien und Schweregrade der „Idiotie“ im Anstalts- und Schulalltag unterschieden wurden.

2 Praktiken der Kategorisierung „idiotischer“ Kinder

Die Bildungs- und Fürsorgeeinrichtungen für geistig „anormale“ Kinder, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts zu unterschiedlichen Zeitpunkten geschaffen wurden, korrespondierten – wie bereits erwähnt – mit der medizinischen Klassifikation der „Idiotie“. Dies bedeutete aber nicht, dass für die Bestimmung der verschiedenen Kategorien und Schweregrade geistiger Schwäche präzise medizinische Kriterien zur Verfügung gestanden hätten (vgl. auch Wolfisberg 2002, 63f., 77), wie diese etwa im Falle der Kurzsichtigkeit existierten. Der Kurzsichtigkeit von Schülerinnen und Schülern wurde seit den 1860er-Jahren zunehmend Beachtung geschenkt, da dieses Leiden als durch den Schulbesuch – insbesondere durch eine fehlerhafte Schreib- respektive Sitzhaltung – verursacht galt. Entsprechend kam der Untersuchung der Sehschärfe der Kinder im Laufe ihrer Schulzeit große Bedeutung zu. Die Sehtests wurden in Ermangelung von Schulärzten um 1900 vor allem von Lehrpersonen durchgeführt. Hierzu standen ihnen Hilfsmittel (Sehprobentafeln, E-Haken in verschiedenen Größen) sowie ausführliche von Augenärzten verfasste Anleitungen zur Verfügung (vgl. Hofmann 2016, 123f.). Die Sehschärfe (Visus) stellt eine wissenschaftlich definierte Norm, d.h. eine messbare und auf einer Zahlenskala verzeichenbare Größe dar. Normalität und Anormalität erscheinen hier als klar definierte Zahlenwerte. Für die „Normsehkraft“ wurde Mitte des 19. Jahrhunderts der Wert 1 festgelegt (vgl. Snellen 1862). Als kurzsichtig galten Augen, die einen Visus unter 1 aufwiesen.

Demgegenüber waren die verschiedenen Kategorien und Schweregrade der „Idiotie“ nur vage bestimmt und ließen sich nicht einfach als Zahlenwerte ermitteln.¹⁰ Es stellte sich somit die schwierige Frage, wie die Kategorisierung der Kinder in der Praxis erfolgen sollte. In diesem Zusammenhang waren zwei Grenzen von Bedeutung. Die eine Grenze betraf die Bildungsfähigkeit, genauer: die Frage, ob ein Kind „blödsinnig“ (also bildungsunfähig) oder „schwachsinnig“ und somit bildungsfähig war. Carlo Wolfisberg (2002, 63) spricht in diesem Zusammenhang von einer „heuristisch wichtige[n] Unterscheidung, der für die Entwicklung der heilpädagogischen Praxis eine große Bedeutung zukam“. Diese Grenze war für die Asyle und Anstalten zentral. Die zweite Grenze verlief zwischen geistiger „Anormalität“ und „Normalität“. Diese Grenze war für die Spezialklassen und die Volksschule entscheidend. Eine dritte Grenze war nur innerhalb der medizinischen Klassifikation der „Idiotie“ bedeutsam, nicht jedoch in der Praxis: die Trennlinie zwischen „Schwachsinnigkeit“ in höherem und in geringerem Grad (siehe Abb. 1).

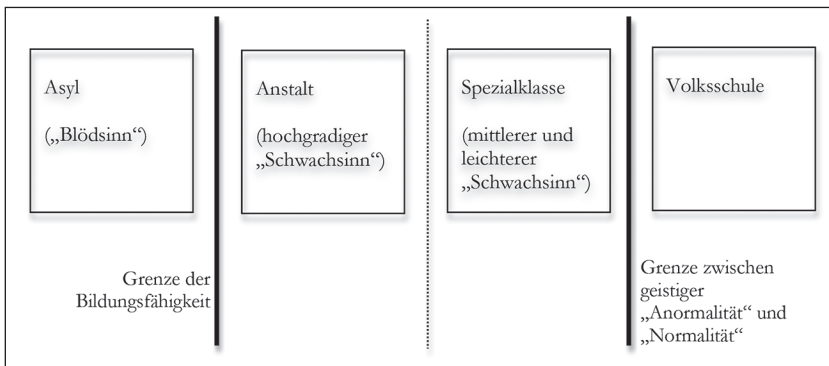


Abb. 1: Für die Kategorisierung „idiotischer“ Kinder waren zwei Grenzen von Bedeutung.

Zur Bestimmung der beiden für die Anstalts- und Schulpraxis relevanten Grenzen wurden die Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet¹¹ und getestet, mit dem Zweck ihre intellektuelle Leistung und ihr Verhalten zu beurteilen. Sowohl in den Asylen als auch in den Anstalten wurden die Kinder nach einer

¹⁰ Die Idee, geistige Leistungsfähigkeit als Zahlenwert auszudrücken, kam erst später auf. Große Bekanntheit erlangte das sog. Maßsystem zur Bestimmung des intellektuellen Niveaus geistig Anormaler, welches Alfred Binet und Théodore Simon 1905 vorlegten (vgl. Binet & Simon 1905). Dieses Maßsystem, das als Binet-Simon-Test bekannt wurde, trug in hohem Maße dazu bei, den Glauben an die Messbarkeit kognitiver Fähigkeiten zu bestärken und fand große internationale Resonanz und breite Anwendung.

¹¹ Zur Geschichte des Beobachtens als (wissenschaftliche) Methode vgl. Daston & Lunbeck 2011; Reh 2012.

ersten Einschätzung über ihre Bildungsunfähigkeit respektive Bildungsfähigkeit lediglich provisorisch aufgenommen. Grundlage dieser ersten Einschätzung bildete ein umfangreicher Fragebogen, der Fragen über den familiären Hintergrund, die Krankheitsgeschichte und den Gesundheitszustand der Kinder, ihre körperliche und geistige Entwicklung, ihr (soziales) Verhalten und Sprachvermögen, ihre „Gemüthsart“ und „abnormen Gewohnheiten“ enthielt.¹² Die Fragen zum Gesundheits- und Entwicklungsstand der Kinder sollte, wenn immer möglich, ein „patentirte[r] Arzt“ beantworten.¹³ Die anderen geforderten Informationen zu beschaffen, war für Ärzte unter Umständen schwierig, weshalb beispielsweise in der Anstalt Zur Hoffnung in Basel die Fragen zum sozialen Hintergrund „von einem Pfarrer, Gemeinderathe oder von dem Vorsteher einer Armen- oder Waisenbehörde“ beantwortet werden sollten.¹⁴

Im Anschluss an die provisorische Aufnahme in ein Asyl oder eine Anstalt absolvierten die Kinder in der Regel eine mehrmonatige sogenannte Probezeit.¹⁵ Die Probezeit sollte zeigen, ob sich die erste Einschätzung der Ärzte bestätigte. D.h. in den Anstalten sollte herausgefunden werden, ob die Kinder tatsächlich bildungsfähig waren, und in den Asylen, ob sie tatsächlich bildungsunfähig waren. Erwies sich im Verlauf der Probezeit die erste Einschätzung als unzutreffend, wurden die Kinder entlassen; erwies sich die Einschätzung als zutreffend, verblieben sie im Asyl oder der Anstalt. Im zweiten Fall war die Beurteilung nach der Probezeit jedoch keineswegs abgeschlossen, die Kinder wurden weiterhin eingehend beobachtet. Gerade in den Asylen wollte man sichergehen, keine Bildungspotentiale verkümmern zu lassen: „Ausgiebig“ wurden die geistigen Fähigkeiten der Kinder deshalb „selbst dann zu fördern gesucht, [...] wenn nur ein sehr geringer Erfolg zu erwarten war“ (Etzensperger 1908, 9). Auch im Fall der Spezialklassen existierte eine Probezeit,¹⁶ die es zu absolvieren galt. Anders als im Fall der Asyle und Anstalten fand diese Probezeit jedoch nicht nach der Einweisung in die Spezialklasse

12 Vgl. z.B. SNB V BS 2268, Zeugniß zu Handen der Anstalt zur Hoffnung in Basel (1883), o.S.; SNB V ZH 24421, Fragebogen für die Aufnahme der Kinder in die Martinstiftung in Erlenbach-Zürich (o.J., ca. 1894), o.S.

13 SNB V ZH 24421, Fragebogen für die Aufnahme der Kinder in die Martinstiftung in Erlenbach-Zürich (o.J., ca. 1894), o.S.; vgl. auch SNB V ZH 24805, Reglement für die Aufnahme schwachsinniger Kinder in die Erziehungs-Anstalt Pestalozziheim in Pfäffikon (1900), S. 2; SNB V ZH 25078, Reglement für die Aufnahme der Zöglinge in die Zürch. Pflegeanstalt für geistesschwache bildungsunfähige Kinder in Uster (1907), S. 2.

14 SNB V BS 2268, Zeugniß zu Handen der Anstalt zur Hoffnung in Basel (1883), o.S.

15 Vgl. z.B. SNB V ZH 21566, Anstalt für schwachsinnige Mädchen [Statuten] (ca. 1865), o. S.; SNB V BS 2268, Statuten und Aufnahmebedingungen der Anstalt zur Hoffnung für schwachsinnige Kinder (1879), o. S.; SNB V ZH 24805, Statuten für die Anstalt schwachsinniger Kinder im Bezirk Pfäffikon (1900), o.S.

16 Diese wurde auch explizit so, d.h. als „Probezeit in der öffentlichen Schule“ oder schlicht als „Probezeit“, bezeichnet (vgl. etwa Fisler 1899, 143; Graf 1909, 104).

statt, sondern davor – und zwar in der Primarschule. Die Kinder, die möglicherweise in eine Spezialklassen versetzt werden sollten, wurden (in der Regel während eines Jahres) im Schulalltag beobachtet, um aufgrund dieser Beobachtungen ihren geistigen Zustand beurteilen zu können.

Die Aufgabe, die Kinder im Anstalts- und Schulalltag zu beobachten und ihre intellektuelle Leistung und ihr Verhalten zu beurteilen, fiel den Anstaltsdirektoren und den Lehrpersonen, welche die Kinder während der Probezeit unterrichteten, zu.¹⁷ Von den Direktoren und Lehrpersonen verfasste Notizen zu Kindern, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts Anstalten besuchten oder seit Ende der 1880er-Jahre für den Besuch einer Spezialklasse vorgeschlagen wurden, sind für den vorliegenden Beitrag besonders interessante Quellen. Diese Notizen wurden teilweise, eventuell unter Mitarbeit von Ärzten, zu eigentlichen Fallgeschichten verdichtet, wie sie seit der Wende zum 19. Jahrhundert in der Medizin bekannt sind (vgl. z.B. Jütte 1992; Brändli u.a. 2009; Gstach 2015, 127-136), und in den Jahresberichten der Einrichtungen abgedruckt. In den Asylen und Anstalten bot neben der Beobachtung der Kinder im Alltag auch der Fragebogen, der beim Eintritt ausgefüllt wurde, eine wichtige Grundlage für die Fallgeschichten.

Die Beobachtung der Kinder in den Asylen und Anstalten diente, wie oben beschrieben, dem Zweck, die Grenze der Bildungsfähigkeit zu bestimmen, d.h. herauszufinden, ob und in welchem Ausmaß die Kinder (schulisch relevantes) Entwicklungspotential aufwiesen.¹⁸ In den Asylen wollte man während der Probezeit eruieren, ob die eingewiesenen Kinder tatsächlich bildungsunfähig waren. Da die Bildungsfähigkeit das Hauptkriterium war, nach welchem über den Verbleib im Asyl entschieden wurde, war es nur konsequent, die Leitung der Institution nicht einem Arzt, sondern einer pädagogisch geschulten Fachperson anzuvertrauen. So geschehen in der Pflegeanstalt im zürcherischen Uster, wo sich das für die Wahl der Anstaltsleitung zuständige Komitee 1904 dafür entschied, einen „Pädagogen“ anzustellen (Hirzel 1905, 5f.). Dieser schien besser qualifiziert, die Bildungs(un)fähigkeit der Kinder zu beurteilen als etwa ein Arzt. Der Anstaltsleiter, Heinrich Etzensperger, berichtete künftig im Jahresbericht über die neu eingetretenen „Pfleglinge“. Etzensperger, ein ehemaliger Primarlehrer, versuchte

17 Vor der Überweisung aus der Regel- in die Spezialklasse wurden die Kinder zudem einer schulärztlichen Untersuchung unterzogen und der Schularzt musste der Überweisung zustimmen (vgl. z.B. StABS Erziehungssachen K 13, Bestimmungen betreffend Aufnahme und Entlassung der Kinder in die Spezialklassen für Schwachbegabte (29.8.1887), o.S.; vgl. auch Wolfisberg 2002, 69f., 78, 92).

18 Die folgenden Ausführungen stützen sich exemplarisch auf Quellenbestände zur Pflegeanstalt für Bildungsunfähige in Uster (Kanton Zürich) und zur Anstalt Zur Hoffnung in Basel. Dabei handelt es sich einerseits um Jahresberichte, welche die beiden Einrichtungen veröffentlichten. Andererseits um handschriftliche Aufzeichnungen aus der Anstalt Zur Hoffnung, die sich – unter den Signaturen ED-REG 41a 1-1 (1) und PA 444 6 – im Staatsarchiv des Kantons Basel-Stadt befinden.

die Aufmerksamkeit der Kinder auf Farben, Formen oder bestimmte Gegenstände (z.B. Spielsachen), zu lenken und wollte herausfinden, ob sie für individuellen Unterricht empfänglich waren. War dies zu einem gewissen Ausmaß der Fall, wurden die Kinder aus dem Asyl entlassen – was jedoch selten vorkam. Bei den allermeisten Kindern ging es lediglich darum, sie an Reinlichkeit zu gewöhnen sowie ihnen nach Möglichkeit die Verrichtung alltäglicher und praktischer Tätigkeiten beizubringen (z.B. sich an- und auskleiden, kämmen, selbständig essen, Holzhacken, Stricken).

Die Beobachtung im Anstaltsalltag sollte zeigen, inwiefern die Kinder in der Lage waren, etwas zu lernen. Es ist bemerkenswert, wie ernst der verfassungsmäßige Auftrag, allen Kindern „genügenden“ Unterricht angedeihen zu lassen, auch in den Bildungseinrichtungen für „schwachsinnige“ und „schwachbegabte“ Kinder genommen wurde (vgl. dazu auch Hofmann 2017b). Dies zeigt sich etwa daran, dass in den Anstalten – wie auch in den Spezialklassen – dieselben Fächer wie in der Primarschule vermittelt wurden, allerdings in vermindertem Umfang, mit reduzierten Lernzielen und nicht in alters-, sondern leistungshomogenen Gruppen. Die Kinder mussten, um als bildungsfähig beurteilt zu werden, Aufmerksamkeit zeigen, sich sprachlich ausdrücken sowie dem Unterricht in der anstaltsinternen Schule folgen können und außerdem im Laufe der Zeit gewisse Lernfortschritte machen. Letztere betrafen insbesondere das Auswendiglernen, das Lesen zumindest einzelner Buchstaben und das Abschreiben. Waren die Kinder dazu nicht im Stande – ergänzend kam meist hinzu, dass die Kinder unreinlich waren und alltägliche Dinge wie sich anziehen oder essen nicht selbständig verrichten konnten –, wurden sie als nicht-bildungsfähig aus der Anstalt entlassen und wenn möglich in ein Asyl überwiesen.

Bereits seit 1887 wurden die Basler Unterstufenlehrpersonen alljährlich aufgefordert, die „schwachbegabten“ Kinder zu melden, die für den Besuch einer Spezialklasse in Betracht kämen. Sie sollten also die Schülerinnen und Schüler identifizieren, deren geistige Leistungsfähigkeit sich an der Grenze zwischen „Anormalität“ und „Normalität“ befand. Die Schulinspektoren, bei denen diese Meldung gemacht werden musste, wünschten sich „von jedem Kinde, außer Angabe des Namens u. des Geburtsdatums, auch eine kurze Charakteristik, welche einigermaßen die Ursachen der geringen Fortschritte in der Schule erkennen lässt“.¹⁹ Die Lehrpersonen meldeten Kinder, deren Verhalten sie im Laufe des ersten Jahres der Regelschule beobachtet hatten und Kinder, die bereits (mehrfach) eine Klasse repetiert hatten, und die folglich über einen langen Zeitraum hinweg im Schulalltag beobachtet worden waren. Die Notizen, welche die Lehrpersonen anfertigten, machen deutlich, dass im ausgehenden 19. Jahrhundert eine klare

19 StABS Erziehungsacten K 13, Schreiben der städtischen Schulinspektoren an die Lehrer u. Lehrerinnen der Primarschule (30.4.1887), o.S.

Vorstellung davon be- respektive entstand, was eine „normale“ – und eine „anormale“ – kindliche Entwicklung sei.²⁰ Diese Vorstellung diente ihnen als Beurteilungsfolie für die Zuweisung „schwachbegabter“ Kinder in die Spezialklasse und gab damit gleichzeitig den Rahmen dessen vor, was als geistige „Anormalität“ erachtet wurde. Kinder fielen dann negativ, d.h. als „anormal“ auf, wenn sie weder in der Lage waren, dem Unterricht zu folgen noch sich sprachlich auszudrücken, und wenn ihre schulischen Leistungen (insbesondere im Lesen und Rechnen) hinter denjenigen ihrer Mitschülerinnen und -schüler zurückstanden. Kinder, die dem Unterricht nicht folgen konnten, wurden als „unaufmerksam“, „zerstreut“, „unfleißig“, „träge“, „faul“, „unthätig“, „schlafsuchtig“, „unruhig“ und „nervös“ beschrieben. Mit ihrem z.T. auch als „kindisch“ charakterisierten Verhalten störten sie aus Sicht der Lehrpersonen nicht zuletzt die anderen Kinder.

Die Fähigkeit, sich sprachlich auszudrücken, galt als Grundvoraussetzung, um am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Die Lehrerinnen und Lehrer testeten die Kinder mit Fragen und erwarteten, dass sie in der Lage waren, Gehörtes nicht einfach „nachzuplappern“, sondern in eigene Worte zu fassen; dies war gleichsam der Beweis, dass sie etwas verstanden hatten. Ein Knabe, der 1889 zum zweiten Mal die erste Klasse einer Basler Primarschule besuchte, hatte damit anscheinend große Probleme. Er wurde von seinem Lehrer wie folgt charakterisiert:

„Es fehlt ihm namentlich am Sprechen. Sobald ein Sätzchen eine gewisse Anzahl von Wörtern übersteigt, oder die Wörter selbst nicht zu den einfachsten & kürzesten gehören, so bringt er's auch nach vielleicht dreißigmaligem Vorsprechen nicht fertig, dasselbe richtig zu sagen. [...] sobald er im Anschauungsunterricht oder beim Rechnen frei über das Verstandene sich äußern soll, bringt er es nicht zu Stande.“²¹

Die Einführung von Jahrgangsklassen brachte, wie beschrieben, mit sich, dass die Schülerinnen und Schüler bestimmte Lernziele innerhalb eines bestimmten Zeitraumes erreichen mussten und dass ihre Leistung mit derjenigen von Gleichaltrigen verglichen wurde. In den Notizen der Basler Lehrpersonen finden sich zahlreiche Einträge, die auf das neue Organisationsprinzip verweisen. Diese Einträge beziehen sich in erster Linie auf die Fächer Deutsch (Lesen und Schreiben) sowie Rechnen, andere Fächer wie Singen oder Religion wurden nur ausnahmsweise erwähnt. Aus den Notizen der Lehrpersonen geht hervor, dass die zentralen Lernziele der ersten Klasse darin bestanden, dass die Kinder mehrsilbige Wörter selbständig lesen konnten und dass sie sich „einen Zahlenbegriff“ aneigneten, d.h. dass sie sich zumindest im Zahlenraum 1-10 sicher bewegen konnten (zählen,

20 In dieser Vorstellung spielte nicht nur der Geist, sondern auch der Körper eine wichtige Rolle (vgl. Hofmann 2018, Hofmann 2019).

21 StABS Erziehungsacten K 13, Empfehlung für die Spezialklasse (1889), o.S.

addieren, subtrahieren).²² Was das Schreiben betrifft, scheint primär das Abschreiben von Buchstaben und Wörtern im Zentrum gestanden zu haben. Vor diesem Hintergrund erstaunt es auch nicht, dass es anscheinend Kinder gab, die zwar schreiben, aber nicht lesen konnten.²³ Die von den Lehrpersonen als „schwachbegabt“ beurteilten Schülerinnen und Schüler wurden immer wieder als hinter den anderen Kindern der Klasse zurückstehend beschrieben. Diese Einschätzungen bezogen sich vor allem auf das Lesen und das Rechnen – und sie beschränkten sich nicht auf den Ist-Zustand, sondern beinhalteten auch Prognosen über die künftige Entwicklung der Kinder. Eine Schülerin wurde etwa als „so schwach u. unentwickelt“ eingeschätzt, „dass sie auch nächstes Jahr mit einer ersten Klasse nicht Schritt halten kann“, eine andere „hat ein ganz unentwickeltes Gedächtnis und ist zu schwach begabt, um dem Unterricht der I Kl. nächstes Jahr folgen zu können“.²⁴

Im 19. Jahrhundert wurden angehenden Primarlehrpersonen in ihrer seminaristischen Ausbildung²⁵ ganz bestimmte Erziehungsziele und -ideale vermittelt (vgl. Deluigi 2015, 69-71). Die Pädagogiklehrbücher skizzierten „ein Idealbild eines Schulkindes [...] bzw. Eigenschaften und Verhaltensweisen [...], die Schüler und Schülerinnen aufweisen oder sich durch die Schulbildung und -erziehung aneignen sollen“ (ebd., 69). Solche Idealvorstellungen definierten gewissermaßen den Maximalwert auf der „Normalitätsskala“ der Erziehbarkeit. Anormalitätsvorstellungen hingegen spielten in der seminaristischen Ausbildung nur am Rande eine Rolle (vgl. ebd., 91-102). Begriffe wie „Schwachsinn“ oder „Blödsinn“ kamen in den Pädagogiklehrbüchern, die für die Ausbildung von angehenden Primarlehrpersonen konzipiert und publiziert wurden, zwar vor, es fanden sich in den Lehrbüchern jedoch weder eine Aufschlüsselung dieser Bezeichnungen noch erläuternde Schilderungen dazu (ebd., 101). Wenn die Unterstufenlehrpersonen nun aufgefordert waren, die „schwachbegabten“ Kinder in ihrer Klasse zu identifizieren, konnten sie dabei kaum auf Wissensbestände zurückgreifen, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung vermittelt bekommen hatten. Sie mussten sich stattdessen weitestgehend auf ihre berufliche Erfahrung stützen. Dies bedeutet nun aber nicht, dass diese Lehrpersonen die Kinder rein intuitiv beurteilt hätten. Im Prinzip taten sie nämlich nichts anderes, als das, was die empirischen Kinderwissenschaften seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert vorgemacht hatten. Für diese Wissenschaften gilt als charakteristisch, dass sie „häufig zwischen De- und Präskription angesiedelt“ waren (Tervooren 2008, 42), „insofern sie gemeinsam mit dem Beobachtungswissen über die durchschnittliche Entwicklung zugleich

22 Vgl. z.B. StABS Erziehungsacten K 13, Anmeldung für die Spezialklasse (26.1.1891), o.S.

23 Vgl. z.B. StABS Erziehungsacten K 13, Verzeichnis schwachbegabter Schüler (1888), o.S.

24 StABS Erziehungsacten K 13, Anmeldungen zur Aufnahme in die Spezialklasse (1892), o.S.

25 Angehende Primarlehrer und -lehrerinnen wurden in der Schweiz seit der Wende zum 19. Jahrhundert in Seminaren ausgebildet (vgl. Criblez 2000; Crotti 2005; Brühwiler u.a. 2021).

das Maß lieferten, an dem sich jedes einzelne Kind in seinem Aufwachsen zu messen hatte“ (Eßer 2014, 126). Dies lässt sich auch für die Beobachtung der Kinder in der Regelklasse feststellen. Die Primarlehrpersonen beobachteten über einen langen Zeitraum eine Vielzahl gleichaltriger Schulkinder und erhielten so eine Vorstellung davon, was eine „normale“ kindliche Entwicklung sei. Diese Vorstellung diente gleichzeitig als Maß dafür, einzelne Kinder als geistig „anormal“ zu identifizieren.

Ab der Wende zum 20. Jahrhundert erhielten Lehrpersonen, die in Anstalten oder an Spezialklassen unterrichteten oder beabsichtigten, dies zu tun, die Möglichkeit, ein spezifisches Ausbildungsangebot zu nutzen. Auch hier spielte das Prinzip der De- und Präskription eine zentrale Rolle. 1899 wurde in Zürich ein erster mehrwöchiger sogenannter Bildungskurs als „specielle Vorbereitung“ auf die Tätigkeit in einer Anstalt oder an einer Spezialklasse durchgeführt (Fisler 1898, 157; vgl. auch Fisler 1900). Fünf weitere Kurse dieser Art folgten bis Anfang der 1920er-Jahre.²⁶ Die Bildungskurse sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer „über das [orientieren], was die neuere Medizin und Pädagogik auf dem Gebiete der pädagogischen Pathologie und Psychopathologie an Wissensmaterial zu Tage gefördert hat, sowie darüber, was auf dem Gebiete der Schwachsinnigenbildung praktisch schon versucht und geleistet worden ist“ (Fisler 1898, 158). Im Gegensatz zur seminaristischen Ausbildung stand hier das „anormale“ Kind im Zentrum. Im Rahmen der Kurse fanden ausgedehnte Besuche verschiedener Anstalten und Spezialklassen statt (vgl. z.B. Fisler 1900, 25-27, 29). Diese Besuche boten den Lehrpersonen die Möglichkeit, das Beobachten der Kinder im Anstalts- und Schulalltag einzuüben. Und sie sollten ihnen „eine möglichst allseitige Einsicht in den Unterrichtsbetrieb sowohl bei den Schwachsinnigen höheren Grades, die an der Grenze der Bildungsfähigkeit stehen, als auch bei den höher stehenden Schwachbegabten“ vermitteln (Graf 1904, 307). Die Kursteilnehmenden sollten sich, mit anderen Worten, mit einem möglichst breiten „Anormalitätsspektrum“ beschäftigen. Trotz des Fokus auf das „Anormale“ blieb die Erfahrung der Lehrpersonen an der Regelklasse weiterhin eine wichtige Folie, denn nur vor deren Hintergrund konnte das „anormale“ Kind konturiert werden. Von den angehenden Anstalts- und Spezialklassenlehrpersonen wurde erwartet, dass sie mit der Entwicklung „normaler“ Kinder vertraut waren, um dieses Wissen als Referenzrahmen für die Beurteilung des Entwicklungsstandes der Anstalts- und Spezialklassenschülerin-

26 Nachdem die Forderungen nach einer institutionalisierten Lösung immer lauter geworden waren, wurde schließlich 1924 in Zürich das Heilpädagogische Seminar (HPS) gegründet. Das HPS bot überhaupt die erste Möglichkeit in der deutschsprachigen Schweiz, eine heilpädagogische Ausbildung abzuschließen (vgl. Schriber 1994). Der Leiter des HPS, Heinrich Hanselmann (1885-1960) wollte „Heilpädagogik als Lehrfach“ auch im Rahmen der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung verankern. Dieses Bestreben war jedoch, so schrieb er Ende der 1920er-Jahre, „noch nicht über einen bescheidenen Anfang hinausgediehen“ (Hanselmann 1927, 262).

nen und -schüler nutzen zu können. Voraussetzung für die Teilnahme an den Bildungskursen war daher eine „mindestens zweijährige Schulpraxis“ an einer Regelklasse (Fisler 1900, 22).

3 Fazit

Die medizinische Klassifikation der „Idiotie“ spielte für die Etablierung von Bildungs- und Fürsorgeeinrichtungen für geistig „anormale“ Kinder insofern eine zentrale Rolle, als die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts entstehenden Asyle, Anstalten und Spezialklassen mit dieser Klassifikation korrespondierten. Die Klassifikation der „Idiotie“ bildete den begrifflichen und konzeptionellen Rahmen, auf den sich die verschiedenen Einrichtungen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten geschaffen wurden, bezogen. Die Klassifikation der „Idiotie“ gab jedoch keine präzisen medizinischen Kriterien vor zur Bestimmung der verschiedenen Kategorien und Schweregrade geistiger Schwäche. Es stellt sich somit die schwierige Frage, wie geistig „anormale“ Kinder in der Praxis identifiziert und kategorisiert werden sollten.

Die Aufgabe, die Kinder zu kategorisieren, fiel den Anstaltsdirektoren und den Lehrpersonen zu. Diese Aufgabe bestand einerseits darin, die Grenze der Bildungsfähigkeit zu bestimmen, d.h. herauszufinden, ob Kinder, die in ein Asyl oder eine Anstalt eingewiesen wurden, bildungsfähig waren oder nicht. Andererseits ging es darum, eine Grenze zwischen geistiger „Anormalität“ und „Normalität“ zu ziehen, d.h. zu entscheiden, ob ein Kind weiterhin die Regelklasse besuchen oder in eine Spezialklasse überwiesen werden sollte. Interessanterweise war in diesem Zusammenhang die berufliche Erfahrung der Anstaltsdirektoren und Lehrpersonen von großer Wichtigkeit – und zwar ihre Erfahrung an der Regelklasse.

Die Schweizer Regel- respektive Primarschule, wie sie im Verlauf des 19. Jahrhunderts geschaffen wurde, zeichnet sich dadurch aus, dass sie von fast allen Kindern besucht wurde, dass diese Kinder in altershomogene Gruppen eingeteilt waren und dass sie bestimmte Lernziele (v.a. im Lesen, Schreiben und Rechnen) innerhalb eines bestimmten Zeitraumes erreichen mussten. Die Etablierung dieser Schulform brachte mich sich, dass eine klare Vorstellung davon entstand, was eine „normale“ kindliche Entwicklung sei. Die Primarschule gab, mit anderen Worten, den Rahmen dessen vor, was als geistige „Normalität“ angesehen wurde. Die Vorstellung kindlicher Entwicklung, die innerhalb der Primarschule entstand, diente gleichzeitig als Folie zur Beurteilung geistiger „Anormalität“. Die Beobachtung einer Vielzahl von Regelklassenschülern und -schülerinnen über einen langen Zeitraum hinweg lieferte den Maßstab, um „idiotische“ Kinder identifizieren und kategorisieren zu können.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv des Kantons Basel-Stadt (StABS)

ED-REG 41a 1-1 (1) – Anstalt zur Hoffnung, Aufzeichnungen über Zöglinge (1857-ca. 1890).

Erziehungsacten K 13 – Spezialklasse für schwachbegabte Kinder (1887-1892).

PA 444 6 – Anstalt zur Hoffnung, Notizen zu Zöglingen (1857-1894).

Schweizerische Nationalbibliothek (SNB)

V BS 2268 – Anstalt Zur Hoffnung in Basel.

V ZH 21566 – Keller'sche Anstalt in Hottingen.

V ZH 24421 – Martinstiftung Mariahalde in Erlenbach.

V ZH 24805 – Erziehungsanstalt Pestalozziheim in Pfäffikon.

V ZH 25078 – Zürcher Pflegeanstalt für Bildungsunfähige in Uster.

Gedruckte Quellen

Auer, K. (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), 137-172.

Binet, A. & Simon, T. (1905): Méthodes nouvelle pour le diagnostic du niveau intellectuelle des anormaux. In: *Année Psychologique*, 11. Jg., 191-244.

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (1874). Bern: o.V.

Die Basler Hilfsschule (1933): Versuch einer Darstellung ihrer Organisation und ihres Programmes. Basel: o.V.

Erzensperger, H. (1908): Verwaltungsbericht. In: IV. Bericht der Zürch. Pflegeanstalt für geistesschwache, bildungsunfähige Kinder in Uster (Zürich). Uster: E. Weilenmann, 6-12.

Fisler, A. (1889): Ueber Hilfsklassen für Schwachbefähigte. In: Verhandlungen der I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich am 3. und 4. Juni 1889. Zürich: S. Höhr, 140-163.

Fisler, A. (1898): Aus den Verhandlungen der Bildungskommission der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft über Bildung von Lehrkräften für Schwachsinnige. In: *Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit*, 37. Jg., 155-161.

Fisler, A. (1899): Über bisherige Erfahrungen betreffend Organisation der Spezialklassen für Schwachbegabte. In: Verhandlungen der II. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Aarau am 29. und 30. Mai 1899. Aarau: H. R. Sauerländer, 136-171.

Fisler, A. (1900): Bildungskurs für Lehrer und Lehrerinnen an Spezialklassen für Schwachbegabte. Abgehalten auf Veranstaltung der Schweiz. gemeinnützigen Gesellschaft und der Stadtschulpflege Zürich vom 24. April bis 1. Juli 1899 in Zürich. In: *Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit*, 39. Jg., 22-35.

Graf, H. (1904): II. schweizerischer Bildungskurs für Lehrkräfte an Spezialklassen und Anstalten für schwachsinnige Kinder, abgehalten 25. April bis 18. Juni 1904 in Zürich. Pädagogischer Bericht. In: *Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit*, 43. Jg., 307-315.

Graf, H. (1922): Die Entwicklung der Spezialklassen für Schwachbegabte in der Stadt Zürich von 1891-1921. In: *Schweizerische pädagogische Zeitschrift* 32 (4), 104-110, 134-140.

Graf, U. (1909): I. Votant. In: Verhandlungen der VII. Schweiz. Konferenz für das Idiotenwesen in Altdorf am 5. und 6. Juli 1909. Glarus: Glarner Nachrichten, 101-114.

Graf, U. (1913): Die schweizerischen Spezialklassen für schwachbegabte Kinder. Bestand am 1. April 1913. In: IX. Schweiz. Konferenz für Erziehung und Pflege Geistesschwacher. Verhandlungen vom 27. u. 28. Juni 1913 in Herisau. Herisau: o.V., o.S.

- Guillaume, L. (1899): Die eidgenössische Zählung der schwachsinnigen Kinder und deren Hauptergebnisse als Grundlage des schweizerischen Rettungswerkes für die unglückliche Jugend. In: Verhandlungen der II. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Aarau am 29. und 30. Mai 1899. Aarau: H. R. Sauerländer, 69-89.
- Hanselmann, H. (1927): Heilpädagogik und heilpädagogische Ausbildung in der Schweiz. In: Schweizerische pädagogische Zeitschrift 37 (7-8), 255-263.
- Hasenfratz, E. (1913): Die schweizerischen Erziehungs- und Pflegeanstalten für Geistesschwache, Bestand im März 1913. In: IX. Schweiz. Konferenz für Erziehung und Pflege Geistesschwacher. Verhandlungen vom 27. u. 28. Juni 1913 in Herisau. Herisau: o.V., o.S.
- Hasenfratz, E. (1929): Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge in der Schweiz in neuerer Zeit (1880-1928). Zürich: Beer & Co.
- Hirzel, H. (1905): Geschichtliches. In: I. Bericht über die Pflegeanstalt für geistesschwache, bildungsunfähige Kinder in Uster (Zürich). Zürich: Gebr. Leemann & Co., 3-10.
- Kölle, F. (1898a): Korreferat. In: K. Kölle: Die Fürsorge für Blödsinnige im Kanton Zürich. Vortrag, gehalten am Sonntag den 28. November 1897 in der ‚Krone‘ in Unterstrass vor der Gemeinnützigen Gesellschaft des Bezirks Zürich. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 25-34.
- Kölle, K. (1898b): Die Fürsorge für Blödsinnige im Kanton Zürich. Vortrag, gehalten am Sonntag den 28. November 1897 in der ‚Krone‘ in Unterstrass vor der Gemeinnützigen Gesellschaft des Bezirks Zürich. Zürich: Neue Zürcher Zeitung.
- Snellen, H. (1862): Probebuchstaben zur Bestimmung der Sehschärfe. Utrecht: Van de Weijer.
- Statistisches Jahrbuch der Schweiz (1891ff.). Hrsg. vom Statistischen Bureau des eidg. Departements des Innern. Bern: Stämpfli & Cie.
- Ritter, A. (1889): Eröffnungsworte des Präsidenten zur I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich, 3. Juni 1889. In: Verhandlungen der I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich am 3. und 4. Juni 1889. Zürich: S. Höhr, 4-12.
- Wildermuth, H. (1889): Die Pathologie der Idiotie. In: Verhandlungen der I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich am 3. und 4. Juni 1889. Zürich: S. Höhr, 13-31.

Literatur

- Adick, C. (2008): Forschung zur Universalisierung von Schule. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 987-1007.
- Bakker, N. (2010): Before Ritalin. Children and neurasthenia in the Netherlands. In: Paedagogica Historica 46 (3), 383-401.
- Boser, L., Hofmann, M. & Brühwiler, I. (2019): E pluribus unum. One Swiss school system based on many cantonal school acts. In: J. Westberg, L. Boser & I. Brühwiler (Hrsg.): Education and the rise of mass schooling. Education policy in the long nineteenth century. New York: Palgrave Macmillan, 67-92.
- Brändli, S., Lüthi, B. & Spuhler, G. (Hrsg.) (2009): Zum Fall machen, zum Fall werden. Wissensproduktion und Patientenerfahrung in Medizin und Psychiatrie des 19. und 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M.: Campus.
- Brühwiler, I., Criblez, L. & Lussi Borer, V. (erscheint 2021): Lehrerinnen- und Lehrerbildung – von den Anfängen bis Mitte des 20. Jahrhunderts. In: I. Brühwiler, L. Criblez, C. Crotti, M. Helfenberger, M. Hofmann & K. Manz (Hrsg.): Schweizer Bildungsgeschichte – Systementwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Zürich: Chronos.
- Caruso, M. (2016): Erwachsene(r)/Kind als Leitdifferenz. Zur Entstehung der modernen Unterrichtsordnung für die Massen im 19. Jahrhundert. In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden: Springer VS, 65-91.

- Criblez, L. (1999): Der Bildungsartikel in der Bundesverfassung vom 29. Mai 1874. In: L. Criblez, C. Jenzer, R. Hofstetter & C. Magnin (Hrsg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang, 337-362.
- Criblez, L. (2000): Das Lehrerseminar. Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In: L. Criblez & R. Hofstetter (Hrsg.): Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen. Bern: Lang, 299-338.
- Criblez, L. (2013): Die experimentelle ‚Avantgarde‘ der Pädagogik in der Schweiz zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 19. Jg., 13-34.
- Crotti, C. (2005): Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang.
- Daston, L. & Lunbeck, E. (Hrsg.) (2011): Histories of scientific observation. Chicago: The University of Chicago Press.
- Deluigi, T. (2015): Paradox(e) Schule – Etikett als Normalität. Auf der Suche nach Orientierung. Wie Schule differenziert. Ein pädagogisches Dauerproblem – historisch, aktuell. Dissertation, Universität Bern. Brig: o.V.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München: Reinhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. & Tenorth, H.-E. (1998): Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49. Jg., 438-441.
- Ellis, J. (2017): Early educational exclusion. „Idiotic“ and „imbecilic“ children, their families, and the Toronto public school system, 1914-50. In: The Canadian Historical Review 98 (3), 483-504.
- Eßer, F. (2014): Die verwissenschaftliche Kindheit. In: M. S. Baader, F. Eßer & W. Schröer (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt: Campus, 124-153.
- Gstach, J. (2015): Kretinismus und Blödsinn. Zur fachlich-wissenschaftlichen Entdeckung und Konstruktion von Phänomenen der geistig-mental Auffälligkeit zwischen 1780 und 1900 und deren Bedeutung für Fragen der Erziehung und Behandlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (2005): Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofmann, M. (2016): Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript.
- Hofmann, M. (2017a): Schwachbegabt, schwachsinnig, blödsinnig – Kategorisierung geistig beeinträchtigter Kinder um 1900. In: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 7 (2), 142-156.
- Hofmann, M. (2017b): „Schwachsinnige“ Schulkinder als zukünftige BürgerInnen. In: traverse. Zeitschrift für Geschichte 24 (1), 42-51.
- Hofmann, M. (2018): Ein schwacher Geist in einem schwachen Körper? Popularisierung medizinischen Wissens über geistige Schwäche im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert in der Schweiz. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 27. Jg., 4-13.
- Hofmann, M. (2019): A weak mind in a weak body? Categorising intellectually disabled children in the nineteenth and early twentieth centuries in Switzerland. In: History of Education 48 (4), 452-465.
- Jenzer, C. (1991): Die Schulkasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern: Lang.
- Jütte, R. (1992): Vom medizinischen Casus zur Krankengeschichte. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte, 15. Bd., 50-52.
- Möckel, A. (2007): Geschichte der Heilpädagogik. Oder: Macht und Ohnmacht der Erziehung. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Montandon, J. (2011): Gemeinde und Schule. Determinanten lokaler Schulkwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Landschulumfrage von 1806. Nordhausen: Traugott Bautz.
- Read, J. (2004): Fit for what? Special education in London, 1890-1914. In: *History of Education* 33 (3), 283-298.
- Reh, S. (2012): Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer, 3-25.
- Ruchat, M. (1999): „Widerspenstige“, „Undisziplinierte“ und „Zurückgebliebene“. Kinder, die von der Schulnorm abweichen (1874-1890). In: L. Criblez, C. Jenzer, R. Hofstetter & C. Magnin (Hrsg.): *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Lang, 265-282.
- Schmidt, H. R. (2005): „Teutsche“ Schulen in Worb. In: H. R. Schmidt (Hrsg.): *Worber Geschichte*. Bern: Stämpfli, 450-471.
- Scholz, J. & Reh, S. (2016): Auseinandersetzungen um die Organisation von Schulklassen. Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: Springer VS, 93-113.
- Schriber, S. (1994): *Das Heilpädagogische Seminar Zürich. Eine Institutionsgeschichte*. Dissertation, Universität Zürich. Zürich: o.V.
- Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte*. München: Oldenbourg, 497-519.
- Tervooren, A. (2008): „Auswickeln“, Entwickeln und Vergleichen. Kinder unter Beobachtung. In: H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa, 41-58.
- Westberg, J., Boser, L. & Brühwiler, I. (Hrsg.) (2019): *Education and the rise of mass schooling. Education policy in the long nineteenth century*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wolfsberg, C. (2002): *Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800-1950)*. Zürich: Chronos.
- Wolfsberg, C. (2003): Die Heilung des Kretinismus. Eine folgenreiche (Miss)-Erfolgsstory aus den Alpen. In: *Historische Anthropologie* 11 (2), 193-201.

Patrick Bühler

„Komplett pessimistisch eingestellt“ Hilfe und Heilung in der Schweizer Sonderpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Am Ende des 19. Jahrhunderts wurde in der Schweiz wie in verschiedenen anderen Ländern damit begonnen, die „Errichtung“ von „Hilfsklassen“ und „Erziehungsanstalten“ als „ein integrierender Bestandteil der Volksschule“ voranzutreiben: „Im ganzen Schweizerlande“ sollte auch bei „dem anormal beanlagten Kinde“ „konsequent“ „das Obligatorium des Schulbesuches“ durchgesetzt werden (Auer 1899, 4-5).¹ Wie Sekundarlehrer Konrad Auer (1863-1911), einer der engagierten Befürworter eines solchen Ausbaus des Bildungssystems (vgl. Hasenfratz 1929, 282-285), 1899 forderte, sollten

„alle bildungsfähigen Kinder im schulpflichtigen Alter, die wegen körperlicher Gebrechen, geistiger Mängel oder sittlicher Verwahrlosung nicht mit Erfolg in der Volksschule unterrichtet werden können, die individuelle Behandlung, dere[r] sie zu ihrer Ausbildung bedürfen, [...] erhalten“ (Auer 1899, 4).

Der Beitrag untersucht am Beispiel der Städte Basel und Zürich wie diese „individuelle Behandlung“ organisiert wurde und welche Hoffnungen sich damit verbanden. In einem ersten Schritt wird die Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Schweizer Sonderpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts umrissen, in einem zweiten untersucht, welche Kinder die Sonderschule besuchen sollten, um anschließend in einem dritten und vierten Schritt die Fragen klären zu können, wen und was die Heilpädagogik überhaupt heilen sollte.

1 Reorganisation der Basler Hilfsschule 1928

1928 wurde in Basel eine „Reorganisation der Hilfsschule“ vorgenommen, die unter anderem in folgenden Neuerungen bestand: Es wurde eine „[r]äumliche Konzentration“ in zwei Schulhäusern vorgenommen – davor gab es in drei Schulhäusern Hilfsklassen – und die „Trennung der Geschlechter“ im Unterricht

1 Der Beitrag entstand im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts zu Pädagogik und Psychopathologie 1890-1940 (SNF 159340).

eingeführt, außerdem wurden „ausführliche[] neuzeitliche[] Lehrziele und Stoffprogramme“ geschaffen und die „Lehrkräfte“ zur „Sonderausbildung“ an das Heilpädagogische Seminar in Zürich geschickt.² Rektor Jakob Gysin (1875-1969), der diese „Zentralisierung“ und Professionalisierung vorantrieb (vgl. Hasenfratz 1929, 148; Anonym 1933, 6), war der „Ansicht“, dass die „Hilfsklassen“ zwar ihre „hauptsächliche“ „Aufgabe“ übernommen hätten, zur „Entlastung der Normalklassen von den schwachbegabten Kindern“ beizutragen, „die hemmend auf den Unterricht mit den besser Begabten einwirken“, die Klassen aber nach wie vor neben dieser „Entlastungszweckbestimmung“ „zu wenig Eigenzweck“ aufwiesen.³ Gysin wollte daher nicht nur eine „äußere Reorganisation“ vornehmen, sondern „auch de[n] innere[n] Ausbau der Basler Hilfsschule“ vorantreiben. Die „Geschlechtertrennung“ schien dabei „notwendig[]“ zu sein, um in

„einzelnen Fächern, besonders im manuellen Unterricht und im Turnbetrieb, hinsichtlich des Unterrichtsstoffes, der Unterrichtsmethode und Unterrichtsbeispiele die auf das Geschlecht, seine Veranlagung und seine späteren Bedürfnisse gebotene Rücksicht zu nehmen“ (Hasenfratz 1929, 149).⁴

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

2 StABS Erziehung WW 1, Rektor der Mädchen-Primar- und Mädchen-Sekundar-Schule Basel-Stadt Jakob Gysin, 6. Januar 1933, 1.

3 StABS Erziehung WW 1, Organisation der Hilfsklassen Kleinbasels, Schulinspektor Gysin an das Erziehungsdepartement, 15. Mai 1928, 1, ohne Unterstreichungen des Originals. – Jakob Gysin hatte das Lehrerseminar in Kreuzlingen besucht und danach als Primarschullehrer gearbeitet. 1900 kam er nach Basel, wo er die Ausbildung zum Sekundarlehrer absolvierte. 1923 wurde er zum Inspektor der Mädchenprimarschule gewählt und 1929 zum Rektor ernannt.

4 In den „Hilfsklassen“ waren „vorderhand“ „Knaben und Mädchen gemeinsam“ unterrichtet worden. Schon die *Ordnung für die Hilfsklassen* sah 1917 vor, dass das Erziehungsdepartement „jederzeit eine Trennung der Geschlechter in den obersten Klassen vornehmen“ könne (Anonym 1917, § 1). Indem mit der „Reorganisation“ 1928 nach Geschlechtern getrennte Klassen eingeführt wurden, herrschten in der Sonderschule gewissermaßen wieder normale Basler Verhältnisse: In Basel war seit dem 19. Jahrhundert getrennt unterrichtet worden, Ende der 1950er-Jahre wurde ein gemeinsamer Unterricht eingeführt (vgl. Felder 2019, 236-239).

Schwachbegabte“ durchgeführt worden, den insgesamt rund 150 Lehrpersonen besucht hatten (ebd., 50; vgl. auch Wolfisberg 2002, 73-75).⁵

Die Basler „Reorganisation“ war also Teil der zunehmenden „Etablierung der Heilpädagogik“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Strasser & Wolfisberg 2011, 12). Neben der Schaffung von Ausbildungsinstituten lässt sich die verstärkte Institutionalisierung der Sonderpädagogik auch an der Gründung von Gesellschaften, der Durchführung von Kongressen oder am Erscheinen spezialisierter Publikationen ablesen. 1920 wurde etwa die Schweizer Vereinigung für Anormale gegründet, in der sich verschiedene Organisationen zusammenschlossen, 1928 in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* die Rubrik „Heilpädagogik“ eingeführt, 1932 begannen die *Arbeiten aus dem heilpädagogischen Seminar Zürich* und die *Heilpädagogischen Werkblätter* zu erscheinen und 1939 tagte die Internationale Gesellschaft für Heilpädagogik zum ersten Mal in Genf (vgl. Castell u.a. 2003, 367-380). Die zunehmende Institutionalisierung der Sonderpädagogik und eine sich wandelnde Sozialpolitik gingen miteinander einher: „[I]m und durch den Ersten Weltkrieg“ kam es zu einem allmählichen „Übergang“ von „einem elementaren sozialen Sicherungsregime“ zu „einem Krisenbewältigungsstaat“ (Conrad 2013, 562). In dieser Zeit entwickelte sich Basel wie etwa auch Genf oder Zürich zu einer Schweizer „Wohlfahrtsstadt“ mit „Pionierfunktion“ (Mooser 2000, 227, 239-244, 258).⁶ Die verstärkte Institutionalisierung der Sonderpädagogik lässt sich dabei nicht von ihrer zunehmenden Ausdifferenzierung trennen. Solange es neben Anstalten nämlich „nur“ Hilfsklassen gegeben hatte, ließen diese „an Vielgestaltigkeit nichts zu wünschen übrig“ und boten ein „mannigfaltiges Bild“, wie ein Spezialklassenlehrer 1909 hervorhob. So fänden sich in den Klassen die „schwersten“ Vertreter „alle[r] Altersstufen“,

5 Für eine Übersicht über die Geschichte der Schweizer Heilpädagogik vgl. Wolfisberg 2002, 43-136; Lussi Borer 2011; Strasser & Wolfisberg 2011. – Dass Basler Lehrkräfte für die Ausbildung nach Zürich gehen mussten, war nicht immer unumstritten. Schon 1938 dachte man darüber nach, die „Ausbildung der Sonderschullehrer“ in Basel selbst durchzuführen. Die Absolventen und Absolventinnen des Seminars sollten nämlich „den Anforderungen der Praxis nicht oder nur ungenügend gewachsen“ gewesen sein: „Vor allem vermissen wir die Schulung des heilpädagogischen Blickes; Erzieher mit angeborenem Geschick im Umgang mit seelisch abwegigen Kindern sind nicht selten viel glücklicher in ihrer Schulführung. Wir können uns des Eindrucks nicht erwehren, dass der praktische Teil der Ausbildung im gegenwärtigen Programm des Heilpädagogischen Seminars Zürich viel zu kurz kommt“ (StABS ED-REG 1c, 484-7(1), Vorsteher des Erziehungsdepartements Fritz Hauser an den Leiter des Heilpädagogischen Seminars Zürich Heinrich Hanselmann, 2. März 1938, [1]). Basel zahlte zwischen 1930 und 1937 Beiträge an das Zürcher Seminar, zwischen 1938 und 1944 wurden die Staatsbeiträge sistiert, ab 1945 wurden die Zahlungen wiederaufgenommen (vgl. StABS ED-REG 1c, 484-7(1)). 1971 wurde in Basel tatsächlich ein eigenes Institut für spezielle Pädagogik und Psychologie geschaffen (vgl. Siegrist 1981).

6 Für eine Übersicht über die Entwicklung in der Schweiz vgl. Degen 2006; Germann 2010; Matter 2015.

„Unbehilfliche, denen der Knopf, bildlich oder buchstäblich genommen, nicht von selbst aufging und der Schuhbändel sich nicht binden wollte. Dazu kamen erethische Naturen voll Leben, das sich aber nicht konzentrieren wollte, ferner Hörstumme, Seelentaube, Schwerhörige, sehr Begriffsarme, Stotterer, Stammer, Agrammatiker, psychopathisch Belastete und damit der Ueberfluß nicht fehle, auch noch verwahrloste Leuten“ (Beglinger 1909, 86).⁷

Diesem „Ueberfluß“ versuchte man nach und nach durch besondere Kurse, unterschiedliche Klassen und spezialisierte Heime beizukommen: Neben den 1888 eingeführten „Spezialklassen für schwachbegabte Schüler“ (vgl. Anonym 1888), den ersten öffentlichen Hilfsklassen der Schweiz (vgl. Imbach 1894, 3–4; Walker 1903, 38–51), wurden in Basel 1915 „Sprachheilkurse“ eingeführt, 1917 eine „Schwerhörigenschule“ eröffnet, 1921 eine „Waldschule“ für erholungsbedürftige Kinder gegründet, ab 1925 „Sonderturnkurse für Schüler mit Haltungsanomalien“ durchgeführt, 1929 Beobachtungsklassen für sogenannte psychopathische Kinder eingerichtet, 1930 eine Klasse für „Sehschwache“ geschaffen sowie 1922 das „Kinderheim für Bettnässer, Herzranke und Nervöse auf Blauenrain“ und 1927 das „Kinderheim für Psychopathen auf Farnsburg“ eröffnet (Villiger 1930, 336; vgl. auch Villiger 1923; Gysin 1930; Villiger 1931a; Villiger 1931b; Frei 1937). Ein wichtiger „Motor“ der Entwicklung der Heilpädagogik war also, dass die „Gründung von Institutionen für eine als homogen verstandene Gruppe von Menschen mit einer bestimmten Behinderungsart [...] zur Wahrnehmung derer Heterogenität und damit zur Forderung nach der Gründung weiterer Institutionen“ führte (Strasser & Wolfisberg 2011, 7).

2 „Störungen“ und „Spezialschulung“

Trotz ihrer zunehmenden Etablierung und ihrer vermehrten Ausdifferenzierung war die Sonderpädagogik in der Schweiz Anfang der 1930er-Jahre nach wie vor vergleichsweise überschaubar: Sonderpädagogische Klassen gab es vor allem in den Städten.⁸ So führte etwa der Stadtkanton Basel 1933 26 Sonderklassen mit rund 450 Kindern, das entsprach stolzen 6% aller Basler Primarschüler und -schülerinnen. Die 27 Lehrpersonen der Sonderklassen – 17 Lehrerinnen, 3 Arbeitslehrerinnen und 7 Lehrer – machten ebenfalls ungefähr 6% der Basler Lehrkräfte aus. Im Kanton Baselland hingegen gab es nur 4 Klassen, in denen rund 90 Kinder unterrichtet wurden, das waren nicht einmal 1% der Schüler und Schülerinnen,

⁷ Erethismus meinte „gesteigerte Erregbarkeit“, unter Seelentaubheit verstand man den „Verlust der akustischen Erinnerungsbilder bei erhaltenem Gehör und Verstand“ (Dornblüth 1922, 114, 375).

⁸ Die Entwicklung der Heilpädagogik ist nicht von der Schaffung schulärztlicher Dienste zu trennen, für die Schweiz vgl. Heller 1988; Imboden 2003; Zottos 2004; Hofmann 2016.

während die Innerschweizer Kantone Schwyz, Obwalden und Nidwalden noch gar keine Sonderklassen eingeführt hatten. Im Durchschnitt besuchten 1933 1% der Schweizer Kinder „Spezial- und Sonderklassen an Primarschulen“ (5.8% Knaben, 4.2% Mädchen), die Klassengröße lag bei ungefähr zwanzig Kindern (vgl. Anonym 1934, 160-161). Zwischen 1924 und 1934, in den ersten zehn Jahren des Bestehens, besuchten im Durchschnitt pro Jahr nur rund zehn angehende Heilpädagogen und Heilpädagoginnen die einjährige Ausbildung am Heilpädagogischen Seminar Zürich (vgl. Schriber 1994, 297). Als 1928 daher „eine[r] Reihe schweizerischer Persönlichkeiten“ die Frage gestellt wurde, „Was fordern Sie von der modernen Schule?“ (Anonym 1928, 2), war nach wie vor einer der dringendsten Wünsche, die der Leiter des Seminars Heinrich Hanselmann (1885-1960) äußerte:⁹ „*Entlastung der Volksschule vom entwicklungsgehemmten, dem sinnesdefekten, geistesschwachen und seelisch abwegigen Kind und Erziehung desselben in Sonderklassen und Anstalten.*“ Der damals wohl prominenteste Schweizer Heilpädagoge anerkannte zwar „dankbar“,

„dass die grossen Schulgemeinden diese Forderung zum Teil schon erfüllt haben. Aber für das Land und für unsere kleinen Berggemeinden muss die sicher schwierige, aber sicher auch mögliche Lösung noch gefunden werden. In der Viehzucht und in der Industrie sind viel schwerere Aufgaben gelöst worden“ (Hanselmann 1928a, 6).

1933 erschien die Broschüre *Die Basler Hilfsschule*, die eine Art Begleitpublikation zur umfassenden „Reorganisation“ der Basler Sonderschule 1928 war und die „sämtlichen Lehrkräften“ der Basler Primarschulen zugestellt wurde.¹⁰ Die Abhandlung beschäftigte sich zwar vor allem mit den „neuzeitliche[n] Lehrziele[n] und Stoffprogramme[n]“ der Hilfsschule, wies aber auch ein einführendes „kleines Kapitel“ auf, in dem „die Eigenart des Sonderschulkindes“ beschrieben und „seine[] notwendige[] Spezialschulung“ begründet wurde. Denn selbst in einer so fortschrittlichen Stadt wie Basel konnte „nicht ohne weiteres als selbstverständlich“ vorausgesetzt werden, „daß der Gedanke des Sonderschulwesens in weite pädagogische Kreise eingedrungen und das Verständnis für das Sonderschulkind Allgemeingut geworden“ sei (Anonym 1933, 7). Welche Kinder benötigten also eine „Spezialschulung“?

Die Schüler und Schülerinnen, mit denen sich das „Sonderschulwesen[]“ befasste, seien zunächst die beiden „auffallendsten Gruppen“, die aus „der Gesamtheit der schulpflichtigen Kinder“ „zum vornherein“ ausschieden, nämlich die „*Mindersinnigen*“, also „die Blinden und die Taubstummen“, sowie die „*[i]diotischen Kinder*“.

9 Die zweite Frage lautete: „Welche Erziehungsaufgabe der zeitgenössischen Schule erscheint Ihnen gegenwärtig als die wichtigste?“ Neben einem Schulinspektor beantworteten unter anderem auch ein Oberstkorpskommandant und ein Nervenarzt die Fragen (vgl. Anonym 1928).

10 StABS Erziehung WW 1, Vorsteher des Erziehungsdepartements Hauser an die Schulmaterialverwaltung, 25. Mai 1934.

Nach „Ausscheidung“ dieser beiden „Gruppen“ verblieben jedoch in den Klassen „immer noch eine verhältnismäßig große Anzahl von Kindern, die nicht so schwere Schädigungen wie die obgenannten“ aufwiesen, nämlich die Kinder mit „leichtere[n] Defekte[n]“. Zu diesen zählten zum einen „die *Sehschwachen* und *Schwerhörigen*“, zum anderen „die *Debilen* und *Imbezillen*, die vorwiegend Störungen des Intellekts“ zeigten. Neben diesen vier „Gruppen“ wurde in derselben Passage eine weitere, fünfte eingeführt, nämlich Kinder mit psychischen „Störungen“, die nur in ihrer „leichtere[n]“ Form berücksichtigt wurden. Bei dieser „Gruppe“ handelte es sich um „die *Schwererziehbaren* mit teils temporären, teils dauernden Störungen auf seelischem Gebiete“ (ebd.). Eine „Spezialschulung“ war also für Schüler und Schülerinnen nötig, die unter folgenden „Störungen“ litten:

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

Die Leerstelle „schwerere psychische Störung“ im Tableau der Broschüre lässt sich dadurch erklären, dass für „Irrsinnige“ eben nicht die Sonderpädagogik, sondern die Psychiatrie zuständig war: „Die *Geisteskrankheiten des Kindesalters* fallen nicht mehr in den Bereich der Heilpädagogik“, wie Hanselmann (1930, 255) in seiner einflussreichen *Einführung in die Heilpädagogik* betonte. Sich jedoch mit vergleichsweise leichteren psychischen Störungen zu beschäftigen, war zu Beginn des 20. Jahrhunderts just eine der neuesten Errungenschaften der Pädagogik (vgl. Bühler 2017). Für solche Störungen verwendete Rektor Gysin auch die Bezeichnung „psychopathisch“¹¹ oder die Umschreibung „Störungen auf dem Gebiete des Gefühls- und Willenslebens“.¹²

Dieses Basler „Programm“ der Hilfsschule (Anonym 1933, 5) entsprach exakt – sogar im Wortlaut – den Zürcher Vorstellungen. Denn Hanselmann, der 1931 in Zürich auf die überhaupt erste Professur für Heilpädagogik berufen worden war,¹³ nahm genau dieselbe Unterscheidung dreier Arten von „Störungen“ vor. Mit der letzten, neuesten Gruppe von „Störungen“ habe sich auch „die *Gesamthaltung des Erziehers* dem schulisch oder erzieherisch schwierigen Kinde gegenüber“ zu verändern begonnen. Die „neu[e]“ „Einstellung“, mit der das „dumme[]“ und „böse[]“ Kind[]“ behandelt werde, die „grundsätzliche Wandlung der pädagogi-

11 StABS Erziehung WW 1, Organisation der Hilfsklassen Kleinbasels, Inspektor Gysin an das Erziehungsdepartment, 15. Mai 1928, [4]. – Zur Geschichte der Diagnose „psychopathisch“ vgl. Boetsch 2008; Germann 2016; Rose u.a. 2016, 26-68, 104-119.

12 StABS Erziehung WW 1, Organisation und Reorganisation der Hilfsklassen Kleinbasels, Inspektor Gysin an das Erziehungsdepartment, 1. Dezember 1928, 5.

13 Zu diesem heilpädagogischen „Gründungsmythos“ vgl. Moser 2012.

schen Beeinflussungsversuche“, sei „wesentlich das Ergebnis der *Mitwirkung der Psychiatrie*“ gewesen (Hanselmann 1938, 309):

„Das Kind hat sich Boshaftigkeit, Faulheit, Lügen, Stehlen, Fortlaufen, mangelhafte schulische Leistung usw. nicht absichtlich vorgenommen; es fehlt ihm auch nicht nur am sogenannten guten Willen, sondern es muß auf Grund seiner Anlage und der bisherigen Umweltwirkungen einfach so sein, zu viel oder zu wenig oder falsch leisten“ (ebd.).

Mit Hilfe dieser drei Formen von „Defekten“, den „Störungen“ der Sinne, des Intellekts und der Seele, ließ sich auch schematisch die Entwicklung der Sonderpädagogik selbst beschreiben. So resümierte Hanselmann 1932 in seiner Zürcher Antrittsvorlesung *Was ist Heilpädagogik?* die Abfolge der verschiedenen Schwächen, mit denen sich die Heilpädagogik befasst habe, als „Sinnesschwäche“, „Intelligenzschwäche“ und Schwäche „auf dem Gebiete des Gefühls- und Willenslebens“. Nach der „Sinnesschwäche“, den „blinden und taubstummen“ Kindern, für die es schon am Ende des 18. Jahrhunderts Anstalten gegeben habe, sei ab der Mitte des 19. Jahrhunderts besonders der „Intelligenzschwäche“ Beachtung geschenkt worden und habe man sich am Ende dieses Jahrhunderts dann der „zahlenmäßig größten Gruppe jener Kinder und Jugendlichen“ zugewandt, „die wegen ihrer Abwegigkeit auf dem Gebiete des Gefühls- und Willenslebens schuluntauglich geworden“ seien. Zu dieser „Gruppe“ zählten die „mit dem Sammelnamen ‚schwererziehbar‘ zu bezeichnenden Neuropathen, Psychopathen, Epileptischen, Hysterischen, Neurotischen und Umweltgeschädigten“ (Hanselmann 1932, 1, 3-5).¹⁴ Dieser „größten Gruppe“ widmete Hanselmann in seiner bekannten *Einführung in die Heilpädagogik* (1930) – 1976 erschien deren neunte Auflage – auch die meisten Seiten: Das Kapitel „Schwererziehbare“ ist das umfangreichste, es macht rund die Hälfte seiner Monographie aus.

3 Heilung durch Heilpädagogik?

Was konnte die Heilpädagogik nun jedoch für all diese „Sorgenkinder[]“ tun, was konnte sie zum „Wohle der körperlich-seelisch notleidenden Jugend“ beitragen (Hanselmann 1930, 9)? Schon in der Einleitung seiner *Einführung* hob Hanselmann warnend hervor, „daß *das Wort Heil-Pädagogik keine zutreffende Bezeichnung* dessen ist, was es meint. Denn Heilen ist Sache des Arztes, Pädagogik Sache des Erziehers“ (ebd., 12). In seinen *Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung* – der „Fortsetzung und Ergänzung“ seiner *Einführung*, wie die Titelseite versprach –

14 Als grobes Raster taugt die Unterteilung, so die *opinio communis* der Forschung, nach wie vor, vgl. z.B. Tenorth 2006; Ellger-Rüttgardt 2008; Hofer 2010.

wollte Hanselmann 1941 den „falsch[en]“, „unschöne[n]“ und „irreführend[en]“ Ausdruck „Heilpädagogik“ überhaupt durch „das schlichtere, aber weniger mißverständliche Wort Sondererziehung“ ersetzen (Hanselmann 1941, 7, 22, 24). Schließlich sei der „überlieferte[] Name[]“ „keine adaequate Bezeichnung“, denn „um ein Heilen von Kindern“ könne „es sich in der Heilpädagogik keinesfalls handeln“. Denn die „Heilung“ von „Sehgeschwachen und Schwerhörigen“ oder von „Hirnentwicklungshemmungen“ sei „weder medikamentös, noch chirurgisch oder auf sonst irgend eine ärztliche Weise tatsächlich möglich“ (ebd., 7, 23-24, 26, 34, 107): „Was der medizinischen Therapie wenigstens heute noch nicht gelingt, kann erst recht nicht erwartet werden von irgendwelchen pädagogischen Maßnahmen“ (Hanselmann 1938, 310). Hanselmann hielt „Heilung“ jedoch nicht nur bei „Sinnesschwäche“ und „Intelligenzschwäche“ für ausgeschlossen, sondern zog auch in Zweifel, ob sie bei der dritten, größten, „schwererziehbar[en]“ „Gruppe“ wirklich möglich sei. Hanselmann (1941, 212) war „im Grunde in der Psychopathenerziehung ähnlich wie in der der Geistesschwachen selbst komplett pessimistisch eingestellt“.

Der Frage, worin das „heilpädagogische[] Helfen“ überhaupt bestehe, war auch Paul Moors (1899-1977) 1936 publizierte Dissertation gewidmet. Moor war im Herbst 1933 Hanselmanns Assistent geworden, 1940 wurde er als Leiter des Heilpädagogischen Seminars sein Nachfolger und 1951 auf Hanselmanns Lehrstuhl berufen (vgl. Schriber 1994, 152-160).¹⁵ Moor, der die deutschsprachige Heilpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg maßgeblich mitprägte, ging wie sein Chef in seiner Doktorarbeit davon aus, dass die Heilpädagogik es „mit Situationen zu tun“ habe, in denen „die Aussichten auf Erfolg in jeder Richtung beschränkt sind, die Genugtuung des Erziehers dahinfällt, statt der Versprechen und Hoffnungen eine Not und ein Leiden de[n] Ausgangspunkt“ bildeten. Wie Hanselmann unterstrich auch Moor (1936, 7), dass „die höchste Aussicht“ allein darin bestehe, „diese Not und dieses Leiden vielleicht zu mildern, aber nicht zu beseitigen“. Moors Abhandlung zufolge ist eigentlich niemandem wirklich zu helfen: Zum einen sei nämlich „eine[] unwidersprochene[] Begründung des vorsätzlichen Helfens“ überhaupt nicht möglich, zum anderen müsse Hilfe immer auch angenommen werden, könne Hilfe nur als „eine Wechselwirkung zwischen Zweien“ aufgefasst werden (ebd., 41):

15 Paul Moor hatte Mathematik und Naturwissenschaften studiert und war Anfang der 1920er-Jahre Assistent an der astronomisch-meteorologischen Anstalt der Universität Basel gewesen, 1924 war er in Mathematik mit der Arbeit *Netzflächen mit Haupttangentenkurven 3. und 4. Ordnung* promoviert worden (vgl. Moor 1924) und hatte danach unterrichtet. Moor hatte den Jahreskurs 1929/1930 am Heilpädagogischen Seminar Zürich besucht. Das Heilpädagogische Seminar leitete Moor bis 1961, den Lehrstuhl hatte er bis 1968 inne (Schriber 1994, 152-160).

„Was hilft uns auch der noch so planmäßig in Szene gesetzte Vorsatz, das bestbegründete Programm des Helfens, wenn der einfache und alltäglich sich wiederholende Fall eintrifft, daß der Hilfsbedürftige unsere Hilfe gar nicht annehmen will?“ (ebd.)

Diese „ausweglose Problematik“ könne nur durch „*das Wagnis des Glaubens an einen Sinn des Leidens*“, durch „*Mitleid als das Ergriffensein von der Wirklichkeit des Leidens*“ gelöst werden: Moor forderte ein „teilnehmende[s] Helfen“ (ebd., 44, 46, 54, 63). Der

„Glaube an den Sinn des Leidens ist Ursprung einer ganz neuen Art des Helfens, das nicht auf Grund eines Vorsatzes erfolgt, keinen Plan und kein Programm zum voraus entwickelt, keiner Begründung und keiner Rechtfertigung bedarf, um seines Seinmüssens sicher zu sein, und doch alles vorsätzliche Helfen erst möglich macht“ (ebd., 47).

Hanselmanns Einstellung und Moors Überlegungen sind umso aufschlussreicher, als es „seit der Jahrhundertwende“ durchaus erfolgreiche, „theoretische Alternativen“ gab (Tenorth 2010, 25). Zumindest der dritten, größten „schwererziehbaren“, „psychopathischen“, „Gruppe“ sollte nämlich dank Psychotherapien geholfen werden. Gerade auf solche Kinder und Jugendliche hatte sich Moor anfänglich spezialisiert: Er hatte „1930/31 das Kinderheim für psychopathische Kinder Schloß Ketschendorf bei Fürstenwalde (Mark Brandenburg) und 1931-1933 die Beobachtungsgruppe für schwererziehbare Jugendliche im Landeserziehungsheim Albisbrunn“ geleitet (Moor 1936, 118), das zum Heilpädagogischen Seminar gehörte.¹⁶ Moor fürchtete jedoch „psychologische[] Mißverständnis[se]“ und wollte keinesfalls, dass die Heilpädagogik auf „psychologische Schule[n] und deren Methoden“ festgelegt werde. Seine Vorstellung des „echte[n] Helfen[s]“ war vielmehr, dem „Erduldenmüssen des Leidens“ „als eine unleugbare Wirklichkeit voll ins Auge“ zu blicken, während „der Helfende“ just „über den Sinn des Leidens nichts Begründbares zu sagen“ wisse (ebd., 49, 62, 114). Durchaus „Begründbares“ „über den Sinn des Leidens“ zu sagen, das dem „Leiden“ auch noch ein Ende setzten sollte, wussten zu dieser Zeit hingegen etwa psychoanalytische Pädagogen wie der umtriebige Zürcher Pfarrer Oskar Pfister (1873-1956) oder der Berner Lehrer Hans Zulliger (1893-1965), den Hanselmann neben August Aichhorn, Anna Freud sowie – ein in der Pädagogik durchaus üblicher Eklektizismus – Alfred Adler und Carl Gustav Jung zitierte (Hanselmann 1941, 251, 253, 255, 260).¹⁷ Pfister schilderte z.B. 1921 in *Behandlung schwer erziehbarer und abnormer Kinder*, wie er unter anderem hysterisches Asthma, Migräne, Kopfschmerzen, Lähmungen, Lach- und Weinkrämpfe, Husten, Darmstörungen oder Hautausschläge kurierte, Kinder und Jugendliche von seltsamen Gedankengängen, Gedächtnislücken, Angst, Minderwertigkeitsgefühlen, Lebensüberdruß befreite, eine Leseratte sowie Kinder und Jugendliche

16 Zum Landerziehungsheim Albisbrunn vgl. Schriber 1994, 127-135.

17 Zur Psychoanalyse-Rezeption der Pädagogik vgl. Bühler 2011, 34-40.

heilte, die grübelten, trotzten, logen, Tiere quälten, stahlen oder nacht wandelten (vgl. Pfister 1921, 25, 33, 34, 37, 38, 40, 46, 49, 58, 60, 62). Pfister hatte auch versucht, bei der Gründung des Heilpädagogischen Seminars Einfluss zu nehmen (vgl. Schriber 1994, 100-105), der Psychoanalyse wurde jedoch nur „ein beschränktes Geltungsgebiet“ zuerkannt, da sie „keine vorherrschende Stellung“ einnehmen sollte, wie 1923 im Protokoll einer Sitzung hervorgehoben wurde. Immerhin „wurde ab dem zweiten Jahreskurs am Seminar 1925/26 Psychoanalyse vorerst als Spezialvorlesung“ angeboten (ebd., 103, 105).

Auch der Leiter des Seminars gestand der Psychoanalyse nur einen beschränkten Nutzen für die Heilpädagogik zu, obwohl er grundsätzlich nichts gegen Psychoanalyse einzuwenden hatte – als Theorie. Hanselmann (1930, 503) verlangte nämlich, dass der „Erzieher“ „möglichst viel von der Psychoanalyse wissen, sie aber möglichst wenig ‚anwenden‘ sollte“. So behandelte Hanselmann zwar ausführlich die „spezifisch ärztlich-psychotherapeutischen Methoden“ in seinen Werken (vgl. ebd., 492-507; Hanselmann 1938, 346-349; Hanselmann 1941, 202-210), was er aber an Aichhorns und Zulligers „erfolgreich[er]“ Arbeit „mit schwierigen Kindern“ besonders schätzte, war gerade, dass sie nicht „klassische Psychoanalyse als Methode“ betrieben, sondern eine „erzieherische Behandlung“ mit einer „analytischen Einstellung“ verfolgten, die er selbst auch „anstrebte[]“: „Die Psychoanalyse ist hier eben mehr eine allgemeine Voraussetzung und nicht Behandlung selbst oder gar Methode“ (Hanselmann 1941, 206). So wurden im 1925 eröffneten reformpädagogischen Landerziehungsheim Albisbrunn, das Hanselmann zu Beginn leitete und in dem „entwicklungsgestörte, schwererziehbar gewordene Knaben und Jünglinge“ untergebracht wurden (Hanselmann [1949/1974], 4), zwar „Einzelbesprechungen“ als „wichtiges besonderes Erziehungsmittel“ eingesetzt, die „Einsichten“ Freuds und Adlers „leite[ten]“, aber eben keine „kunstgerechte[n] Analysen“ durchgeführt. War „ein Versuch in dieser Richtung angezeigt“, wurde „seine Durchführung den spezialistisch vorgebildeten Aerzten“ überlassen (Hanselmann & Zeltner 1930, 15; vgl. auch Hanselmann 1941, 42-43).

4 Arzt und Erzieher

Was Hanselmann vorschwebte, war eine gleichberechtigte, aber „scharfe[]“ Arbeitsteilung“ zwischen „Arzt und Erzieher“ (Hanselmann 1941, 208): Therapie *versus* Erziehung. Hanselmann „bekämpft[e]“ daher sowohl die mangelhaften erzieherischen Fertigkeiten und pädagogischen Illusionen der Ärzte (ebd., 43, 209) als auch das „sich ärztlich gebärdende Puschertum vieler ‚moderner Heilpädagogen‘“ (ebd., 44, 208). „Großgebiete der Kurpfuscherei“ der „Sondererzieher“, die sich durch „Dilettantismus mit ärztlichem Gebaren“ auszeichneten, seien etwa

„die Behandlung des Bettnässens, Stotterns, der Appetitlosigkeit, Müdigkeit, Faulheit usw. Was da an ‚Hausmittelchen‘ und aus ‚ärztlichen Volksbüchern‘ praktiziert wird, geht weit über die Grenze des Erlaubten hinaus und wird zur fahrlässigen Mißhandlung und Schädigung des Kindes“ (ebd., 210).

Hanselmann (ebd., 202) zufolge gehörte es daher „zu den obersten Zielen aller Ausbildung und Fortbildung der Sondererzieher, sie vor der Gefahr, Arztdilettanten zu werden, zu bewahren“. Dass viel zu lange die „viel zu große, unmögliche und darum irrige Hoffnung“ genährt worden sei, Heilpädagogik könne Kinder und Jugendliche heilen, sei zum einen durch „eine maßlose Überspannung des Arbeits- und Helferwillens“ verursacht und zum anderen durch die „gewiß nicht immer bewußte[] und absichtliche[] Tendenz“ bedingt worden, „eine für den Erzieher und die Gesellschaft bittere Tatsache“ nicht „klar aussprechen“ zu wollen: „Man brauch[t] in der Praxis [...] Trost-Fälle als Aufmunterung“ (ebd., 155, 161). Hanselmann (ebd., 161) vermutete außerdem, „daß man sich bei der Propaganda für die Sondererziehungs-Arbeit, namentlich auch bei der gewiß schwierigen Mittelbeschaffung für dieselbe, immer wieder hat verleiten lassen, Erfolgsversprechen zu machen“, die sich nicht halten ließen:

„Damit aber schadet man dem Ansehen der Sondererziehung und vor allem, man fügt dem entwicklungsgehemmten Kinde und Jugendlichen durch solche, oft bewußte, meist aber auf Wunschbildern beruhenden und leider anscheinend durch keine Erfahrung korrigierbaren Täuschungen und Selbsttäuschungen viel Leid zu“ (ebd., 167).

Hanselmanns therapeutischer „Nihilismus“ hingegen war Teil einer Pädagogik, deren „erste Forderung“ gerade das „*Bekenntnis zum Defekt* und mutige Einstellung zu demselben“ ausmachte (Hanselmann 1930, 61):

„Die Forderung lautet: *Erziehung zum Bekenntnis seines Gebrechens*, Erziehung zur Wahrhaftigkeit sich selbst gegenüber und Bekämpfung der immer wieder auftretenden Tendenz nach völliger Angleichung an die Vollsinnigen. Diese ‚schwache‘ Seite der Mindersinnigen und Sinnesschwachen bietet immer wieder den Anhaltspunkt für alle möglichen Ausnützungsversuche durch gewissenslose Leute.“ (ebd., 83)

Die zweite Forderung bestand in „soziale[r] Brauchbarkeit“ (vgl. ebd., 164-196). Gerade etwa bei „geistesschwache[n] Kinder[n]“ komme es darauf an, dass sie „eine vereinfachte, angemessene Lebenslehre, Lebens- und Arbeitsdressur“ erhielten (Hanselmann 1941, 113). Da Hanselmann sich dezidiert gegen jede Form von Therapie wandte und erziehen wollte, blieben auch nur wenig „[s]pezielle Methoden der Sondererziehung“ übrig: Neben „Milieuänderung“ (ebd., 197) gehörten dazu die

„Abwandlung von Erziehungsmethoden, das heilpädagogische Erziehungsgespräch, Gewöhnung und Übung im Ertragen von Leiden, Arbeitserziehung, Hilflosmachen:

Isolierung, Lob und Tadel, spezielle Methoden des Unterrichts bei mindersinnigen und sinnesschwachen Kindern, die spezifischen Methoden im Unterricht und in der Erziehung Geistesschwacher“ (ebd., 210).

Mit Hanselmann legte also gerade zu einem Zeitpunkt, als sich die Sonderpädagogik überhaupt zunehmend zu institutionalisieren und verstärkt ausdifferenzieren begann, ein renommierter Heilpädagoge einen entschiedenen therapeutischen „Pessimismus“ an den Tag. Schließlich war er überzeugt, „daß ein wesentliches Kriterium zur Erkennung und Unterscheidung des Pfuschers“ schlicht „in seiner Erfolgszuversicht, vor allem im Erfolgsversprechen“ liege (ebd., 63). Hanselmanns Skepsis lässt sich zum einen vielleicht wenigstens teilweise dadurch erklären, dass er selbst länger Lehrer an einer Taubstummenanstalt und Leiter einer Beobachtungsanstalt für jugendliche Schwererziehbare war (vgl. Hoyningen-Süess 1992, 9-10; Mürner 1985, 33-43). Jedenfalls ging Hanselmanns therapeutischer „Nihilismus“ mit einer „starke[n] Betonung der Notwendigkeit einer nachgehenden Fürsorge“ einher, „welche die Sondererziehung bald früher, bald später ablösen und die in den meisten Fällen lebenslänglich sein“ müsse (Hanselmann 1941, 212). Zum anderen war Hanselmanns therapeutische Zurückhaltung in jedem Fall auch dadurch bedingt, dass er auf eine Art transzendente Heilung setzte, prägte ihn doch eine tiefe religiös-pädagogische Zuversicht: Hanselmanns „Erziehungsziel“ bestand in einem „nimmermüden Streben in der Selbsterziehung zu Gott hin“ (ebd., 30; vgl. auch Mürner 1985, 100-104; Hoyningen-Süess 1992, 151-158).

Die „Positionierung der Heilpädagogik zwischen christlich-wohlthätiger Tradition einerseits und medizinisch-psychiatrischen Bezügen andererseits“ war nicht nur für Hanselmann charakteristisch, sondern prägte die Sonderpädagogik überhaupt „bis in die Nachkriegsära“ hinein (Moser & Horster 2012, 16). So plädierte Hanselmann in seiner Zürcher Antrittsvorlesung als Privatdozent „Wer ist normal?“ 1925 etwa dafür, dass das populäre „Begriffspaar“ normal/anormal mitsamt seiner „Gleichsetzung“ gesund/krank nicht mehr in einem herkömmlichen Sinn, sondern von der Norm her als „rein philosophischer Begriff“ verstanden werden müsse: „Norm bedeutet [...] immer ein Letztes, Höchstes, Absolutes, ein Optimum, einen Gipfelpunkt. Dieses Höchste zu suchen und es anzustreben, ist die Aufgabe der Kindererziehung und der Selbsterziehung“. Anormal sei daher, wer nicht nach einem solchen „Gipfelpunkt“ strebe. Daher müsse der „Erzieher“ auch „eine Norm als Idealbild des Kindes“ besitzen: „Diese neue Einstellung zum entwicklungsgehemmten Kinde wird in jedem Einzelfalle auch die Grenzen erkennen lassen, über die hinaus es nicht gebracht werden kann. Die Erziehung mag aufhören müssen, aber die Liebe darf nicht aufhören.“ Die unter Umständen endende Erziehung mitsamt endloser pädagogische Liebe sollte jedoch auch helfen, „vom Wissen zum Glauben zu gelangen“, wie Hanselmann just im letzten Satz seiner Vorlesung unterstrich: Man müsse nicht nur den „Glauben“ „an die Norm des

Menschen“ erlangen, „sondern auch an eine aussermenschliche Macht, die sie gesetzt hat und der schliesslich das alleinige Urteil zusteht auf die Frage jedes einzelnen: Bin ich normal?“ (Hanselmann 1928b, 251, 283, 285, 287).

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv des Kantons Basel-Stadt (StABS)

ED-REG 1c, 484-7(1) – Staatlich subventionierte Anstalten und Kurse, Heilpädagogisches Seminar Zürich (1935-1956).

Erziehung WW 1 – Hilfsklassen für schwachbegabte Kinder mit körperlichen Gebrechen 1894-1941.

Gedruckte Quellen

Anonym (1888): Bestimmungen betreffend versuchsweise Errichtung von Spezialklassen für schwachbegabte Schüler der Primarschulen. (Vom Regierungsrat genehmigt den 24. Januar 1888). Basel: o.V.

Anonym (1917): Ordnung für die Hilfsklassen für schwachbegabte Schüler der Primarschulen. (Vom 4. Juli 1917). In: Kantons-Blatt Basel-Stadt 120 (II, 2), 11-12.

Anonym (1928): Was fordern Sie von der modernen Schule? In: Schweizer Erziehungs-Rundschau 1 (1), 2-8.

Anonym (1933): Die Basler Hilfsschule. Versuch einer Darstellung ihrer Organisation und ihres Programms. Basel: o.V.

Anonym (1934): Statistische Übersichten der Kantone. In: Archiv für das Schweizerische Unterrichtswesen, 20. Jg., 159-195.

Auer, [K.] (1899): Die eidgenössische Zählung der schwachsinnigen Kinder und deren Hauptergebnisse als Grundlage des schweizerischen Rettungswerkes für die unglückliche Jugend. Aarau: Sauerländer.

Beglinger, P. (1909): Welche Folgerungen ziehen wir aus der bisherigen Arbeit in Spezialklassen für Schwachbefähigte? In: C. Auer (Hrsg.): Verhandlungen der VII. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Altdorf am 5. und 6. Juli 1909. O.O.: Hefti & Bartel, 83-101.

Dornblüth, O. (1922): Klinisches Wörterbuch. Die Kunstaussdrücke der Medizin. 11., wesentlich vermehrte Aufl. Berlin und Leipzig: Vereinigung wissenschaftlicher Verleger.

Frei, A. (1937): Die Kurse für Schüler mit Haltungsanomalien (Sonderturnen) in Basel 1924-1937. In: Amtliches Schulblatt, 9. Jg., 153-165, 213-221.

Gysin, J. (1930): Das Hilfs- und Sonderschulwesen. In: Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Hrsg.): Das Basler Schulwesen 1880-1930. Basel: Schwabe, 82-95.

Hanselmann, H. (1928a): [Beitrag ohne Titel]. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau 1 (1), 5-7.

Hanselmann, H. (1928b): Wer ist normal? In: Schweizerische pädagogische Zeitschrift, 38. Jg., 251-259, 283-286.

Hanselmann, H. (1930): Einführung in die Heilpädagogik. Praktischer Teil. Für Eltern, Lehrer, Anstaltserzieher, Jugendfürsorger, Richter und Ärzte. Erlenbach und Leipzig: Rotapfel.

Hanselmann, H. (1932): Was ist Heilpädagogik? Zürich: Heilpädagogisches Seminar (= Arbeiten aus dem heilpädagogischen Seminar, 1).

Hanselmann, H. (1938): Über heilpädagogische Behandlung geistesschwacher und psychopathischer Kinder. Nebst Anhang: Heilpädagogische Behandlung Mindersinniger und Sinnesschwacher. In: E. Benjamin, H. Hanselmann, J. Lutz, M. Isserlin & A. Ronald: Lehrbuch der Psychopathologie des Kindesalters für Ärzte und Erzieher. Erlenbach und Leipzig: Rotapfel, 309-376.

Hanselmann, H. (1941): Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik). Ein Versuch. Erlenbach: Rotapfel.

- Hanselmann, H. [1949/1974]: Die Idee von Albisbrunn. In: Anonym (Hrsg.): Landerziehungsheim Albisbrunn. Aufzeichnungen aus 50 Jahren 1924-1974. O.O.: o.V., 2-9.
- Hanselmann, H. & Zeltner, M. (1930): Fünf Jahre Albisbrunn 1925-1929. Grundsätzliches über Ziel und Organisation einer neuzeitlichen Erziehungsanstalt. Affoltern am Albis: Weiss.
- Hasenfratz, E. (1929): Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge der Schweiz in neuerer Zeit (1880-1928). Herausgegeben von der Schweizerischen Gesellschaft für Erziehung und Pflege Geistes-schwacher. Zürich: Beer.
- Imbach, X. (1894): Über Errichtung einer Spezialklasse für Schwachbegabte an den Stadtschulen von Luzern. Luzern: Burkhardt. Online unter: <https://www.e-helveticana.nb.admin.ch/search?urn=nbdig-51929> (Abrufdatum: 14.2.2020).
- Moor, P. (1924): Netzflächen mit Haupttangentenkurven 3. und 4. Ordnung. Dissertation Basel.
- Moor, P. (1936): Die Verantwortung im heilpädagogischen Helfen. Zürich: Leemann.
- Pfister, O. (1921): Die Behandlung schwer erziehbarer und abnormer Kinder. Bern und Leipzig: Bircher (= Schriften zur Seelenkunde und Erziehungskunst, 1).
- Villiger, E. (1923): Die Schwerhörigenschule in Basel in den ersten sechs Jahren ihres Bestehens (1917-1923). In: Schweizerische Zeitschrift für Gesundheitspflege, 3. Jg., 519-535.
- Villiger, E. (1930): Der schulärztliche Dienst. In: Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Hrsg.): Das Basler Schulwesen 1880-1930. Basel: Schwabe, 335-338.
- Villiger, E. (1931a): Sonderturnen und orthopädisches Turnen. In: Amtliches Schulblatt Baselstadt, 3. Jg., 8-13.
- Villiger, E. (1931b): Zur Eröffnung der Sonderklasse für Sehschwache. In: Amtliches Schulblatt Baselstadt, 3. Jg., 35-39.
- Walker, W. (1903): Die neusten Bestrebungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Erziehung der Schwachen. Solothurn: Zepfel.

Literatur

- Boetsch, T. (2008): Psychopathie und antisoziale Persönlichkeitsstörung. Ideengeschichtliche Entwicklung der Konzepte in der deutschen und angloamerikanischen Psychiatrie und ihr Bezug zu modernen Diagnosesystemen. Saarbrücken: VDM.
- Bühler, P. (2011): Ein „unmöglicher Beruf“ – Psychoanalytische Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 17. Jg., 34-50.
- Bühler, P. (2017): „Diagnostik“ und „praktische Behandlung“. Die Entstehung der therapeutischen Funktion der Schule. In: R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 176-195.
- Castell, R., Nedoschill, J., Ruppis, M. & Busiek, D. (2003): Geschichte der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Deutschland in den Jahren 1937 bis 1961. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Conrad, C. (2013): Was macht eigentlich der Wohlfahrtsstaat? Internationale Perspektiven auf das 20. und 21. Jahrhundert. In: Geschichte und Gesellschaft 39 (4), 555-592.
- Degen, B. (2006): Entstehung und Entwicklung des schweizerischen Sozialstaates. In: Schweizerisches Bundesarchiv (Hrsg.): Geschichte der Sozialversicherung. L'histoire des assurances sociales. Zürich: Chronos, 17-48 (= Studien und Quellen, 31).
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. München und Basel: Reinhardt.
- Felder, P. (2019): Für alle! Die Basler Volksschule seit ihren Anfängen. Basel: Schwabe.
- Germann, U. (2010): Integration durch Arbeit. Behindertenpolitik und die Entwicklung des Schweizer sozialstaats 1900-1960. In: E. Bösl, A. Klein & A. Waldschmidt (Hrsg.): Disability History. Konstruktion von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung. Bielefeld: transcript, 151-168.
- Germann, U. (2016): Umstrittene Grenzen. „Psychopathische Persönlichkeiten“ zwischen Psychiatrie und Justiz. In: H.-P. Schmiedebach (Hrsg.): Entgrenzungen des Wahnsinns. Psychopathie und Psychopathologisierung um 1900. Berlin und Boston: De Gruyter, 209-224.

- Heller, G. (1988): „Tiens-toi droit!“ L'enfant à l'école au 19^e siècle. Espace, morale et santé. L'exemple vaudois. Lausanne: Editions d'en bas.
- Hofer, U. (2010): Sonderpädagogik. In: D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 887-902.
- Hofmann, M. (2016): Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript.
- Hoyningen-Süess, U. (1992): Sonderpädagogik als Wissenschaft. Heinrich Hanselmanns Theorie der Sonderpädagogik. Biel: Edition SZH/SPC.
- Imboden, M. (2003): Die Schule macht gesund. Die Anfänge des schulärztlichen Dienstes der Stadt Zürich und die Macht hygienischer Wissensdispositive in der Volksschule 1860-1900. Zürich: Chronos.
- Lussi Borer, V. (2011): Die Heilpädagogik. Spezifisches Berufsfeld und autonome Disziplin? In: R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.): Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Bern: hep, 271-294.
- Matter, S. (2015): Historische Entwicklungen im Wohlfahrtswesen der modernen Schweiz. In: A. M. Riedi, M. Zwilling, M. Meier Kressig, P. Benz Bartoletta & D. Aebi Zindel (Hrsg.): Handbuch Sozialwesen Schweiz. 2. überarbeitete und ergänzte Aufl. Bern: Haupt, 435-445.
- Mooser, J. (2000): Konflikte und Integration – Wirtschaft, Gesellschaft und Politik in der „Wohlfahrtsstadt“. In: G. Kreis & B. von Wartburg (Hrsg.): Basel – Geschichte einer städtischen Gesellschaft. Basel: Merian, 226-263.
- Moser, V. (2012): Gründungsmythen der Heilpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2), 262-274.
- Moser, V. & Horster, D. (2012): Ethische Argumentationen der Behindertenpädagogik – eine Bestandsaufnahme. In: V. Moser & D. Horster (Hrsg.): Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 13-22.
- Mürner, C. (1985): Die Pädagogik von Heinrich Hanselmann. Zum Verhältnis von Entwicklung und Behinderung. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Rose, W., Fuchs, P. & Beddies, T. (2016): Diagnose „Psychopathie“. Die urbane Moderne und das schwierige Kind. Berlin 1918-1933. Wien, Köln und Weimar: Böhlau.
- Schriber, S. (1994): Das Heilpädagogische Seminar Zürich. Eine Institutionsgeschichte. Dissertation, Universität Zürich.
- Siegrist, E. (1981): Zehn Jahre ISP. In: Anonym (Hrsg.): Universität Basel. Institut für spezielle Pädagogik und Psychologie. Rückblick auf ein Jahrzehnt 1971-1981. Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, 13-22.
- Strasser, U. & Wolfsberg, C. (2011): Schweizer Heilpädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online. Weinheim: Beltz Juventa, 1-38.
- Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München: Oldenbourg, 497-519.
- Tenorth, H.-E. (2010): Sonderpädagogische Professionalität – Zur Geschichte ihrer Entwicklung. In: S. L. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart: Kohlhammer, 13-27.
- Wolfsberg, C. (2002): Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800-1950). Zürich: Chronos.
- Zottos, E. (2004): Santé, jeunesse! Histoire de la médecine scolaire à Genève 1884-2004. Genève: Service de Santé de la jeunesse/Office de la Jeunesse.

Cristina Alarcón López

Genealogie des Grundschulgutachtens im Zeichen des Dispositivs der „Schülersauslese“

1 Einleitung

„Weiter Streit um das Grundschulgutachten“ (Onkelbach 2018); „[n]icht alle Kinder sind fürs Gymnasium geeignet“ (Friedmann & Olbrisch 2017); dies sind nur einige mehr oder weniger aktuelle Schlagzeilen, die auf die gesellschaftliche Brisanz des sog. Grundschulgutachtens im Rahmen des deutschen Bildungswesens hinweisen. Grundschulgutachten sind schriftliche Stellungnahmen zur Eignung des Schulkindes, welche die Klassenlehrer*innen im Rahmen des Übergangsverfahrens von der Grundschule zur weiterführenden Schule vorzulegen hat. Wie schon einer der Zeitungstitel offenbart, folgt dieses Übergangsverfahren einem „negativen“ Prinzip (Schultze u.a. 1964, 7), da als „ungeeignet“ befundene Schulkinder von den Schulformen, die den Zugang zur akademischen Bildung öffnen – vor allem dem Gymnasium – ferngehalten werden: Das Verfahren reguliert den „Zugang zu den herausgehobenen beruflichen und sozialen Positionen“ (Wolter 2001, 269) und betrifft damit nicht nur die Frage der gesellschaftlichen Elitenauswahl und -reproduktion, sondern auch die Problematik der sozialen Ungleichheit (ebd.).

Ein historischer Blick auf dieses Übergangsverfahren offenbart, dass das Gutachten als Selektionsinstrument trotz regionaler Divergenzen und politischer Umbrüche seit der Weimarer Republik genutzt wird. Der vorliegende Beitrag setzt an dieser auffälligen Beharrungskraft des Gutachtens an, sowie an der Feststellung, dass es überraschenderweise von Seiten der Historischen Bildungsforschung bisher fast vollkommen übersehen worden ist (vgl. Alarcón 2016). Der Beitrag ist daher im genealogischen Sinne bestrebt, erste Ansätze einer Entstehungsgeschichte des Grundschulgutachtens zu schreiben. Ich möchte das Grundschulgutachten spezifisch als eine ausschlaggebende Technologie des im Kontext der Weimarer Republik verfassungsrechtlich etablierten Dispositivs der „Schülersauslese“ analysieren. Insbesondere verstehe ich das Grundschulgutachten als Produkt einer eigentümlichen Diskurskoalition (vgl. Hajer 2008) von Psycholog*innen, Pädagog*innen und Politiker*innen, die sich trotz ihrer verschiedenen ideellen und politisch-ideologischen Einstellungen sowie professionspolitischen Interessen

über die notwendige Funktion, die das Gutachten im Rahmen der „Schülersauslese“ ausüben sollte, einzig waren: die Beurteilung des ganzen Kindes durch die Grundschullehrer*innen. Der Beitrag gründet auf der diskursanalytischen Auswertung gedruckter historischer Quellen, vornehmlich Artikel pädagogischer und psychologischer Zeitschriften sowie Monografien.

Der Beitrag beginnt mit einer systematischen Annäherung an das Grundschulgutachten als besonderes Beurteilungsgenre (2). Anschließend wird die Weimarer Republik in den Blick genommen und anhand des Begriffs des Dispositivs skizziert, wie und warum das Dispositiv der „Schülersauslese“ verfassungsrechtlich entlang des Ordnungsprinzips „Eignung“ institutionalisiert wurde und welche Akteur*innen, Wissensfelder, Diskurse und Technologien daran beteiligt waren (3). Danach erfolgt die Rekonstruktion jener Diskurskoalition, deren Diskursverlauf die Geburt des Grundschulgutachtens erklären können (4). Im Fazit wird u.a. dafür plädiert, dass im Rahmen der Historischen Bildungsforschung das Gutachten als Abbild schulischer Klassifikationssysteme im Rahmen der Ungleichheitsproblematik näher untersucht werden sollte (5).

2 Das Grundschulgutachten: Eine systematische Annäherung

Gutachten genießen in Deutschland eine lange Tradition und finden im gerichtlichen, medizinischen, wissenschaftlichen und politischen Bereich nach wie vor weitreichende Verwendung (vgl. Geisthövel 2017). Auch im Rahmen des Bildungswesens waren und sind Begutachtungen eine übliche Praxis: vom erwähnten Übergang zu weiterführenden Schulen, über das Reifeprüfungsverfahren am Ende des Gymnasiums (vgl. v. Engelhardt in diesem Band) bis zu der Umschulung von Grundschulkindern auf die Hilfsschule/Sonderschule/Förderschule (vgl. Vogt in diesem Band).

Das Grundschulgutachten als ein eher eigenartiges Schülerbeurteilungsgenre zu verstehen, lässt sich mit einer Reihe von Faktoren begründen: Es ist, erstens, den Beurteilungspraxen subjektiver Art zuzuordnen. Diese Praxen kennzeichnet, im Unterschied zu standardisierten Testverfahren, dass sie den Anforderungen der Objektivität und Reliabilität nicht genügt haben. Zweitens bezieht es sich nicht nur auf die kognitive Leistungsfähigkeit, sondern vielmehr auf die Person als solche. Begutachten bedeutet damit das Feststellen (Diagnose) und Voraussagen (Prognose) bestimmter Fähigkeiten und Eigenschaften: Es soll erforscht werden, *was das Kind kann und wie es sein wird*. Drittens, und eng damit verbunden, gründet es auf eine besondere Beobachtungs- und Beurteilungskultur, die, den Prinzipien des Pietismus, Philanthropismus und des klassischen Idealismus folgend, den Idealen der Subjektivität, der Individualität und der Ganzheitlichkeit einen herausragenden Stellenwert verleihen (vgl. Berdelmann 2017; Alarcón 2018). Vier-

tens erteilt es der abgebenden Institution – in diesem Fall den Lehrer*innen der Grundschule – und nicht (nur) der aufnehmenden Institution (Gymnasium) – die Selektionsentscheidung. Fünftens liefert es Wissen *über* das Kind, aber, anders als die Zensur und das Zeugnis, ist dieses Wissen nicht *an* das Kind adressiert. Mit anderen Worten: Es gibt keine, in Präsenz der Schulkinder veranstalteten „Gutachtenvergaben“ oder gar „Gutachtenbesprechungen“. Alleinige Adressaten des Gutachtens sind die Schulbehörde (die staatliche Instanz) und die Eltern (die gesellschaftliche Instanz) und nicht die Kinder. Sechstens ist es ein summatives, abschließendes Urteil von Seiten der Grundschullehrer*innen und dient damit nicht der Optimierung und Unterstützung der Lernprozesse. Ungeachtet verschiedener Gutachtenformen (freie oder standardisierte) endet das Gutachten daher im Allgemeinen mit einem entscheidenden, folgenreichen Eignungsurteil (z.B. geeignet/vielleicht geeignet/nicht geeignet). Siebtens, und eng mit dem letzten Punkt verbunden, agieren die begutachtenden Grundschullehr*innen als institutionelle „Gatekeeper*innen“, ihre Entscheidungen haben nicht nur direkte Auswirkungen auf individuelle Lebensläufe, sondern auch auf sozialstrukturelle Verteilungen (vgl. Hollstein 2007, 56-57).

3 Die „Schülerauslese“: Zur Entstehung eines folgenreichen Dispositivs

In diesem Abschnitt soll die „Schülerauslese“ als „Dispositiv“ analysiert werden. Als heuristisches Instrument können anhand dieses Begriffes nicht nur die diskursiven, institutionellen und technischen Elemente einer „historischen Formation“ analysiert werden, sondern auch die Probleme, die *urgence* (Dringlichkeit) rekonstruiert werden, die mithilfe dieser Formation gelöst werden sollten (Foucault 1994 [1977], 299). Doch zuerst eine kurze begriffliche Erörterung des nicht mehr sehr gebräuchlichen Begriffes „Schülerauslese“. Dieser verwies von Beginn an auf „Bestenauslese“, d.h. auf die Suche nach Schulkindern mit hervorragenden Leistungen und Begabungen (Langfeldt & Tent 1999, 161), die, den Ansprüchen des Schulsystems folgend, aus einer Schulklasse, einer Schule, einer Schulart, einem Altersjahrgang, „herausgelesen“ werden sollten. Die Entstehung der „Schülerauslese“ ist als Bestandteil einer sozialen, verfassungsrechtlichen und bildungspolitischen Zäsur anzusehen. Der Erste Weltkrieg und die Novemberrevolution 1918 hatten zur Ablösung der Monarchie und zur Umwandlung des deutschen Kaiserreiches in eine parlamentarische Demokratie geführt. Mit dem Ziel, Klassenschranken und Bildungsprivilegien zu beseitigen, legte die Weimarer Verfassung die Idee einer gemeinsamen obligatorischen Grundschule fest, was zur Abschaffung der privaten und elitären Vorschulen führen sollte (vgl. Tenorth 1989). Weiterhin wurde definiert, dass als maßgebliche Auslesekriterien für die Aufnahme eines

Kindes in eine weiterführende Schule „Anlage und Neigung“ und nicht mehr die „wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis der Eltern“ gelten sollten (Ingenkamp 1990, 174). Die „Schülersauslese“ wurde demnach als ein „Mechanismus“ ins Leben gerufen, um u.a. auf diese *urgence* zu antworten: Die sowohl rechtliche als auch moralische Grundlegung des Leistungsprinzips, verstanden als Leitideal und Rechtfertigungsinstanz der Selektions- und Allokationsfunktion des Bildungswesens. Auch aufgrund dieser zugeschriebenen Funktion war die „Schülersauslese“ von Beginn an Austragungsfeld bildungspolitischer, wissenschaftlicher, ideologischer und rechtlich-administrativer Diskussionen

Doch die *urgence* dieses „Schülersauslese-Dispositivs“ könnte, wie Michel Foucault hinsichtlich des Sexualität-Dispositivs dargelegt hat, auch als Strategie der privilegierten Klassen interpretiert werden (Foucault 1977, 144-148). Diese Klassen fürchteten um ihre Bildungsprivilegien, insbesondere darum, dass „Begabung“ als neues Aufstiegskriterium womöglich Massen von Arbeiterkindern den Zugang zur akademischen Bildung gewähren würde. Daher stimulierte und finanzierte sie das Dispositiv einschließlich ihrer Experten*innen, weil sie sich vor der „Verunreinigung“ dieser Begabung durch „fremde“ soziale Körper fürchteten (Link 2014). Die Idee möglichst homogener Lerngruppen sollte sich daher in den nächsten Jahrzehnten als eines der Grundmotive des Bildungsdenkens der Schulreformbemühungen der oberen Klassen profilieren (Nikolai & Helbig 2019). Als Teil dieser Strategie kann auch die Einführung des „negativen“ Prinzips der „Schülersauslese“ interpretiert werden, d.h. der Mechanismus des Fernhaltens „ungeeigneter“ Schüler*innen von höheren Schulen im Sinne einer Abwehr.

Die „Schülersauslese“ als Dispositiv zu interpretieren, impliziert jedoch auch seine inter- und transdiskursive Wissensdimension aufzudecken (vgl. Link 2014). In besonderer Weise brisant war die Kombination zwischen Wissenselementen, die vornehmlich aus Spezialdiskursen der Psychologie, Pädagogik und Medizin stammten, und Technologien, die im Rahmen psychologischer (Tests, Beobachtungsbögen), pädagogischer (Schülercharakteristiken, Aufnahmeprüfungen) und medizinisch-psychiatrischer Praxisfelder (Gutachten) üblich waren. Im Rahmen des „Schülersauslese-Dispositivs“ übernahmen vorerst Vertreter*innen der Psychologie anhand ihrer Ordnungsprinzipien, Diskurse und diskursiven Rituale das Wissensmonopol (vgl. Link 2014, 240).

So hatte die „Schülersauslese“, wie erwähnt, der Selektion des „geeigneten“ Kindes zu dienen. „Eignung“ fungierte damit als Ordnungsprinzip der „Schülersauslese-Technologien“, die darauf abzielten, die Frage nach der Selektion, Klassifikation und Allokation der Schulkinder zu beantworten. Wie sehr die Psychologie anhand ihrer Kategorien und Ordnungsprinzipien den Mechanismus der „Schülersauslese“ bestimmen sollte, bestätigt sich darin, dass die Kategorie „Eignung“ mit der Angewandten und der Differentiellen Psychologie am Anfang des 20. Jahrhunderts

entstand (Gelhard 2012). Bis heute wird „Eignung“ in zahlreichen psychologischen Lexika und Wörterbüchern als ein vornehmlich „einheimischer Begriff“ der Psychologie geführt.

Allerdings wurde und wird bis heute das Konstrukt „Eignung“ nicht eindeutig definiert (Langfeldt & Tent 1999, 162). Im Allgemeinen bezieht sich Eignung auf „Eigenschaften, Einstellungen und Haltungen“ (Aurin 1966, 118), die zur Bewältigung der zur erfüllenden Aufgabe, in diesem Fall der höheren Bildung (Langfeldt & Tent 1999, 162), entscheidende Voraussetzung darstellen. Das Ordnungsprinzip „Eignung“ verweist damit grundsätzlich auf „Passungsverhältnisse“ (Kaminski 2017) zwischen Schulkind und höherer Schule.

Was ist nun besonders an diesem Konstrukt? Erstens, seine, wie bereits erwähnt, dem pädagogischen Praxisfeld eher fremde Herkunft. Zweitens, seine Mehrdeutigkeit, in dem Sinne, dass es auf verschiedene „Persönlichkeitsmerkmale, intellektuelle Fähigkeiten, Wertbindungen, Einstellungen, Interessen und Motivationen“ (Heller 1966, 330) verweist, die ihrerseits mit Dimensionen korrespondieren, die mit Intelligenz, Leistung und Begabung in Verbindung gesetzt werden (vgl. Aurin 1966; Langfeldt & Tent 1999). Drittens, dass „Eignung“ im Vergleich zu anderen Ordnungsprinzipien wie „Leistung“ oder „Kompetenz“ sich schwerlich optimieren oder erweitern lässt: *Man ist, was und wie man ist*. Grundsätzlich muss daher gefragt werden, wie dieses Ordnungsprinzip im Zusammenhang mit der Genese der „Schülerauslese“ gedeutet und als neues Leistungskriterium (vgl. Reh & Ricken 2018; Verheyen 2018) gesellschaftlich-politisch legitimiert wurde.

4 Die Diskurskoalition

Im Rahmen dieses Abschnittes möchte die am Anfang des 20. Jahrhunderts entstandene Allianz zwischen Pädagogen, Psychologen und Politikern anhand des Begriffes der „Diskurskoalition“ analysieren (vgl. Wagner 1990, 55-57). Eine Diskurskoalition definiert sich als „eine Gruppe von Akteur*innen“, „die sich im Kontext einer bestimmten Reihe von Praktiken, während einer gewissen Zeitspanne einer besonderen Zusammenstellung von Erzählverläufen bedient“ (Hajer 2008, 217). Unter „Erzählverlauf“ (*story lines*) ist eine „verdichtete Aussage“ zu verstehen, die „komplexe Erzählungen zusammenfasst, die von Menschen in Diskussionen als Kurzformel benutzt werden“. Diese „Erzählverläufe“ sind als ein „diskursiver Zement“ (*discursive cement*) zu deuten, der sich aus Argumenten, Metaphern, Konzepten, Erklärungsweisen, Diskurskoalitionen, Darstellungsformen und Problemsichtweisen zusammensetzt (ebd., 216).

4.1 Das Grundargument der *urgence*

„Die Forderung einer einheitlichen Gestaltung des Schulwesens, einer lebendigen Verbindung der verschiedenen Schulformen untereinander ist von jeher auch damit begründet worden, dass jeder Begabung, aus welcher Schicht des Volkes sie auch kommen möge, der Weg frei gemacht werden müsse zu derjenigen Stelle des wirtschaftlichen und staatlichen Lebens, an der sie sich am besten auswirken und dem Volksganzen am erfolgreichsten dienen kann“ (Hylla 1925, 3).

Dieses Zitat des Pädagogen Erich Hylla (1887-1976), damaliger Mitarbeiter am Preußischen Kultusministerium, verweist auf das Grundargument dieser Diskurskoalition: einerseits die Dringlichkeit einer Schulgliederung, die der Selektion des begabten Kindes unabhängig von sozialer Herkunft dienen solle, andererseits die Idee des staatlichen und wirtschaftlichen Nutzens dieser Selektion für das Gemeinwesen. Dieses Grundargument wurde erstens durch eine nationalpolitische Katastrophensemantik untermauert. Diese Semantik warb anhand der „Schülersauslese“ für den notwendigen Ausgleich der Kriegsverluste, damit die Nation am internationalen Staatenkampf gleichwertig teilnehmen könne (Hoyer 2013; Kössler 2016; 2018, 198). So sei die „Auslese“ dringlich nötig für eine Nation, die „ihre wirtschaftliche und geistige Leistungsfähigkeit steigern müsse“, argumentierte Hylla (1925, 3). Damit sollte die Nachkriegsgesellschaft nun auch begabte Kinder der unteren Klassen befördern, d.h. nach Begabungsreserven suchen (Kössler 2016, 110).

Ein weiteres leitendes Argument entstammte der Berufseignungsdiagnostik (Gelhard 2012; Kaminski 2013; 2017), das mit der Idee der Gewährleistung herkunftsunabhängiger Bildungschancen verbunden wurde. Der Psychologe William Stern (1871-1938) (1916a) nutzte explizit die Kategorie der „Menschenökonomie“, um auszudrücken, dass jeder Mensch entsprechend seiner Begabung optimal gemäß einer Kosten-Nutzen-Kalkulation auf die verschiedenen Berufe verteilt werden sollte (105). Die „Schülersauslese“ gewinne damit nicht nur eine gesellschaftlich-ethische, sondern auch eine wirtschaftliche Brisanz (ebd., 106): Aus dem Motto „der rechte Mensch auf den rechten Platz“ folgte Stern, das „rechte Kind“ solle in „die rechte Schulform“ gelangen (ebd.). Eng an dieses Argument gekoppelt war die Idee, dass die Auslese dem Wohl eines Gemeinwesens, im Sinne der „Volksgemeinschaft“, zu dienen habe. Im Grunde wurde die Idee eines organischen und harmonischen Gesellschaftskörpers vertreten, die davon ausgeht, dass die Gesellschaft einem Symphonieorchester gleicht: Jedes Instrument trägt aufgrund seiner einzigartigen Funktion zum Ganzen bei (Kaminsiki 2017; Walldow 2010).

4.2 Abwehr der „Ungeeigneten“

Ein bedeutendes Argument der Diskurskoalition betraf die Rechtfertigung des Prinzips der „negativen Auslese“, d.h. des Ausschlusses der „Ungeeigneten“ von der höheren Schule. Der konservative Pädagoge und Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Eduard Spranger (1882-1963) legitimierte dieses Prinzip mit dem Verweis auf den erwähnten „organischen Zusammenhang“ des Schulwesens: So „dürfe“ nur der „spezifisch wissenschaftlich Begabte“ bis zum „Abiturium aufsteigen“ und als „Nachwuchs in die Universität“ treten (1917, 47). Der organischen Metapher folgend, argumentierte auch Stern (1916b), die Auslese sollte zwar dem Ziel der individuellen Selbstverwirklichung, aber vor allem dem Wohl der Gemeinschaft dienen (282). Andere fundierten die Dringlichkeit des „negativen“ Prinzips anhand des erwähnten Katastrophen-Arguments, das an ein Sparsamkeitsargument gekoppelt wurde. So deklarierte Hylla (1925), dass aufgrund der Folgen des Krieges „keine unbegrenzte Anzahl von Plätzen in weiterführenden Schulen zur Verfügung“ stünden, weshalb „alles“ getan werden müsse, „um ungeeignete Schüler aus ihnen fern zu halten“ (3). Andere Akteur*innen rechtfertigten das Prinzip mit dem Ziel, den Zustrom von Arbeiterkindern in die höhere Schule zu hemmen. Anhand eines statischen, naturalistischen Begriffs von Eignung wurde argumentiert, dass die geeigneten Kinder vornehmlich in den höheren Klassen vorzufinden seien. Der Pädagoge Wilhelm Hartnacke (1878-1952) (1915a), der später als Sachsens Minister für Volksbildung im Dritten Reich wirkte, vertrat etwa den Standpunkt, dass die „Masse der Untüchtigen zum Schaden“ des Fortschritts „der wirklich Begabten und der Hochbegabten“ beitragen könnte (530) und fundierte die Interessen der oberen Klassen anhand erbbiologischer Kategorien „natürlicher Differenzen“ (Heßdörfer 2018, 347). Auch Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie Spranger teilten die Sorge vor der Invasion von sog. Unbegabten auf höhere Bildungseinrichtungen und die damit verbundene Furcht vor dem Verlust von Bildungsprivilegien (Kössler 2016, 114). Interessanterweise beschwichtigte Stern (1916a) diese Abwehrreaktionen mit dem Argument, dass ohnehin nur die „Höchstbefähigten“ der unteren Klassen ausgelesen würden, d.h. nur „2%“ der Volksschulkinder in Betracht kämen (289).

4.3 Persönlichkeitsbeurteilung als Primat der Auslese

Auch wenn „Eignung“ als Ordnungsprinzip des „Schülerauslese-Dispositivs“ nicht eindeutig definiert wurde, bestand im Rahmen dieser Diskurskoalition Einverständnis darüber, dass das Vorhandensein von „Intelligenz“ oder „geistiger Fähigkeiten“ ausschlaggebende Auslesevoraussetzung war, aber als Auslesekriterium nicht ausreichte. Selbst Stern, der den Begriff des Intelligenzquotienten eingeführt hatte (vgl. Stern 1912), argumentierte, die Auslese dürfe nicht in

einem „Intellektualismus“ ausarten, d.h. einer „Überschätzung des Talents oder der Intelligenz um ihrer selbst willen verfallen“ (1916b, 284). Eine diskursive Grundformel des „Schülersauslese-Dispositiv“ verwies damit stets auf die Notwendigkeit über das Kognitive hinauszugehen, um Persönlichkeitselemente als Eignungsdimension miteinzubeziehen. Dieser diskursive Verweis auf die Persönlichkeit ist nicht verwunderlich, wenn der Artikel 146 der Weimarer Verfassung in Betracht gezogen wird: Sowohl „Anlage“, verstanden als angeborene psychische und körperliche Entwicklungspotenziale und -tendenzen, als auch „Neigung“, verstanden als Motivation und Interesse, verweisen nicht nur auf kognitive, sondern auch auf affektive, emotionale und soziale Dimensionen.

Doch anhand welcher Diskursstrategien wurde Persönlichkeit als Eignungsdimension legitimiert? Die erste Diskursstrategie verwies auf die Verbindung zwischen „Schülersauslese“ und Rekrutierung einer sog. geistigen Elite oder „Führernaturen“, wie der Frankfurter Stadtschulrat Heinrich Schüssler es 1922 ausdrückte (15). Argument war, dass diese „Elite“ oder diese „Führer“ nicht nur über vortreffliche kognitive Eigenschaften verfügen sollten, sondern auch über bestimmte Persönlichkeitseigenschaften. So äußerte sich die Hamburger Psychologin Martha Muchow (1892-1933) 1919:

„Der Kampf um die führende Stellung erfordert Individuen von ganz bestimmter Beanlagung des Gemüts- und Willenslebens, von festem Charakter; er fordert Beharrlichkeit, Ausdauer, Selbstständigkeit, Initiative, organisatorisches und Führertalent“ (304).

Die zweite Diskursstrategie zur Legitimierung der Persönlichkeitsbeurteilung ist mit der Aufwertung der Leistungskategorie in Verbindung zu bringen. Wie bereits untersucht worden ist, steht diese Periode für eine Hochkonjunktur der Idee von Leistung, verstanden als Produktivität (vgl. Kössler 2018, 197; Verheyen 2018). Infolge des Ersten Weltkriegs und der Berufseignungsdiagnostik kam es sogar zu einer gesellschaftlichen „Aufwertung von Leistungsbereitschaft“ (Kössler 2018, 197). Symptomatisch für diese Aufwertung ist im Rahmen dieses Erzählverlaufs das Anführen neuer Begabungsdefinitionen, die Leistung als Dimension miteinbezogen. Stern (1916a) etwa bot mit seiner Definition von Begabung als „angeborene Disposition zu objektiv wertvollen Leistungen“ einen Bezug zur Leistung an (283). Darüber hinaus wurde die Leistungskategorie als *Komplement* zu der Kategorie „Begabung“ angeführt. So verwies z.B. Spranger (1917) darauf, dass das „eigentlich Greifbare an der Begabung die Leistung“ sei (15). Schließlich sind Leitbegriffe zu nennen, die *semantisch* auf Leistungsdimensionen verwiesen. So sollte der Begriff „Tüchtigkeit“ (mitunter auch der Begriff „Wille“) im Rahmen dieses Erzählverlaufs eine Karriere machen, man denke z.B. an die bekannte Leitformel „Freie Bahn für alle Tüchtigen“, die der Reichskanzler Bethmann Hollweg im Jahre 1916 formulierte (Büchmann 1920, 591).

„Tüchtigkeit“, eine Kategorie, die im aktuellen Sprachgebrauch eher unüblich ist, ist deswegen als Leistungskategorie zu deuten, da sie als „Zielstrebigkeit“ und „Produktivität“ definiert wird, insbesondere auch als „aktiv zu etwas tauglich sein“ (Sauer & Sauer 2018). So argumentierten Akteure wie Hartnacke (1915b) etwa, es gehe nicht nur um den „Verstand“, sondern auch um „Tüchtigkeit“, d.h. um „Eigenschaften des Willens, Initiative und Beharrlichkeit“ (484). Ebenso verwies der Lehrer und Schultheoretiker, damaliger Ministerialrat im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung und Mitglied der SPD, Otto Karstädt (1876-1947) (1921) darauf, dass Begabung als „Gradhöhe geistiger Leistungsfähigkeit“, in Form von „Gewecktheit“ und „Helligkeit“, nicht ausreiche, sie bedürfe auch der „Tüchtigkeit“, d.h. „Lernwille, Tatkraft und Tatendrang, Fleiß, Pflicht- und Verantwortungsgefühl“ (244). Die Kategorie „Tüchtigkeit“ wurde diskursiv insbesondere mit der Kategorie „Wille“ verbunden. So sprach Schüßler (1922) von zwei Hauptfaktoren der Auslese: „[T]üchtige Veranlagung“ im Sinne von „Verstand“, gepaart mit „zähnen, ausdauernden Willen, der vor Hindernissen nicht zurückschreckt, sondern sie beseitigt und überwindet“ (10). Auch der Hamburger Lehrer der reformpädagogischen Lichtwarkschule Rudolf Kappe (1921) definierte als Dimensionen von Leistung „eine gewisse hervorleuchtende Geistigkeit im Wesen des Schülers“, „Liebe zum Buch“, verbunden mit einem „Willen“, „etwas aus sich zu machen“ (50).

Eine dritte, aber weniger verbreitete Diskursstrategie zu Legitimierung des Persönlichkeitsprimats verwies explizit auf die Gefühle und Affekte als Eignungsdimensionen. „Für die höheren Berufe reicht die bloße Intelligenz nicht aus“, argumentierte etwa Hermann Rebhuhn (1918), damaliger Leiter einer Berliner Gemeindeschule in seinem „Entwurf eines psychologischen Beobachtungsbogens für begabte Volksschüler“ (2), der weite Verwendung finden sollte. Es müsse, so Rebhuhn, auch „eine besondere Beschaffenheit“ „des Gefühls- und Willenslebens“ bestehen (ebd.). Das „Gefühlsleben“ verwies konkret, so z.B. die Aufzählungen in den Leipziger „Richtlinien für das Gutachten der Volksschüler beim Übergang von der Volksschule zur höheren Schule“ von 1923, auf Kategorien wie „ängstlich, weich, stumpf, schwankend, launisch, misstrauisch, reiches Gemütsleben, vorherrschende Gemütsstimmung“ (Hylla 1925, 59).

4.4 Defizite der Tests

Die von Seiten der Akteur*innen dem Gutachten zugeschriebene Dringlichkeit resultierte aus den diagnostizierten Defiziten anderer Auslesetechnologien. Die Argumentation war folgende: Weder Zensuren noch Kenntnissprüfungen, noch psychologisch/experimentelle Tests könnten *allein* der Eignungsdimension vollständig gerecht werden. Vor allem die Zensur wurde als unzureichend kritisiert, da sie ausschließlich Aufschluss über die „Schulleistung“ biete, aber eben keinen „eindeutigen“ über die „Veranlagung des Schülers“ (Schüßler 1922, 10). Spezi-

ell in Zensuren könnten außerdem Faktoren wie „äußerer Zwang, erlaubte und unerlaubte Nachhilfe, die Benutzung mehr oder weniger reichlicher Hilfsmittel, soziale und wirtschaftliche Verhältnisse“ einfließen (ebd.). Sie seien auch defizitär, weil sie keine Auskunft über affektive Dimensionen geben könnten, wie Muchow (1919) argumentierte (304-305).

Demgegenüber wurden anerkannt, dass eine Mittelschule oder höhere Schule, die Aufnahmeprüfungen durchführte, „die Forderungen, die sie an die aufzunehmenden Schüler stellen muss, am besten kennt“, doch wurde auch bemängelt, dass es sich lediglich um eine „Wissensprüfung“ handle, anhand derer schwerlich „die Begabung des Kindes“ festgestellt werden könne, wie der Psychologe und Philosoph Woldemar Oskar Döring (1880-1948), damaliger Leiter der psychologisch-philosophischen Fortbildungskurse, unterstrich (1924, 4). Die Idee, dass „geistige Begabung“ sich durch herkömmliche Kenntnisprüfungen nicht beurteilen ließe, teilte auch der Pädagoge Franz Backhaus (1921): Der „Nachweis“ des geforderten „positiven Wissens“ reiche als Eignungsdimension nicht aus (193). Auch wurde der subjektive Charakter der Prüfungen bemängelt: So sei der „Beurteilungsmaßstab von Schule zu Schule, von Lehrer zu Lehrer zu verschieden“, wie etwa Döring (1924) befand (4).

Hingegen wurde der „objektive“ Charakter der Technologie der standardisierten Tests, die vom „Schulbetrieb“ „losgelöst“ seien, von Seiten der Psychologen wie Stern gelobt, da „alle Schüler unter ganz den gleichen Bedingungen geprüft und nach ganz dem gleichen Maßstab beurteilt werden können“ (ebd.). Allerdings wurde der „objektive“ Charakter des Tests gleichzeitig als Defizit angeführt. So wurde etwa „die Fremdheit des Prüfungsleiters mit den Kindern“ und die damit verbundene „Befangenheit der Kinder“ bemängelt, wie die Vertreter der Angewandten Psychologie Walther Moede und Curt Piorkowski (1919) darlegten (5).

Als weiteres Defizit wurde vorgebracht, dass Tests vornehmlich die intellektuelle Dimension beurteilen würden, während volitive, affektive und emotionale Dimensionen „wenn überhaupt – nur ganz unvollkommen berücksichtigt“ würden (Döring 1924, 5). Eine weitaus fundamentalere Kritik gegenüber den Tests brachte Spranger vor. Er ging grundsätzlich davon aus, dass der „ganze Mensch“ anhand von Tests grundsätzlich nicht erfasst werden könne (Spranger 1923, 193). Diese Kritik sollte von Seiten vieler Exponent*innen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik über Jahrzehnte hinweg vertreten werden (Ingenkamp 1989, 173).

4.5 Die unwissenden Expert*innen oder die psychologische Steuerung des Lehrer*innenwissens

Einhergehend mit dem Stellenwert, der dem Grundschulgutachten zugeschrieben wurde, wurde im Rahmen des Erzählverlaufs den Grundschullehr*innen, insbesondere den Klassenlehrer*innen, die Rolle der Begutachter*innen und damit ein „epistemischer“ Expert*innenstatus zugewiesen (Volkers 2008, 74). Die Begutach-

tungspraxis der Grundschullehrer*innen, wie der Pädagoge Paul Wetzel (1921) argumentierte, wurde als eine gegenüber der „Volksgemeinschaft“ bestehende „Ehrenpflicht“ und gleichzeitig als eine „schwere, verantwortungsreiche Aufgabe“ gewertet (336). Verantwortung dahingehend, wie der Psychologe Otto Lipmann (1919) festhielt, dass die Lehrer*innen nicht nur an der „Prophezeiung“ von Lebensschicksalen beteiligt seien, sondern diese auch „mitbestimmen“ sollten (153).

Als Grundargument für diese Rollenzuweisung wurde die Idee vertreten, dass die Grundschullehrer*innen aufgrund ihres langjährigen Kontakts mit dem Schulkind über eine tiefe Kenntnis des Kindes verfügten. Aufgrund „jahrelanger Beobachtung“ haben diese die Kinder „genauer kennen gelernt“ und könnten daher die Begabtesten erkennen (Döring 1924, 3). So sei das nach einer „vierjährigen ständigen Beobachtung und Arbeit abgegebene Urteil“ der Klassenlehrer*innen dem „möglichen Zufallsergebnis einer Prüfung von wenigen Stunden“ grundsätzlich vorzuziehen (Backhaus 1921, 193). Die spezifische Kenntnis der Lehrer*innen bezöge sich insbesondere auf die „Anlagen“ des Kindes, die die Tests nicht „allseitig“ und „sicher“ beurteilen könnten, wie der Psychologe Theodor Valentiner (1878-1969) (1921), Leiter des Bremer Instituts für Jugendkunde, befand (2). Ebenso wurde argumentiert, dass die Beurteilung der Persönlichkeit, insbesondere volitive Eigenschaften fast ausschließlich durch das Gutachten erfassbar seien (Döring 1924, 5). Die besonderen Vorzüge des Gutachtens wurden aber auch damit begründet, dass die Klassenlehrer*innen anhand des Gutachtens „ungezwungen spontanes Verhalten“ des Schulkindes erfassen könnten, Prüfungen und Tests dagegen lediglich das „reaktive Verhalten“ (ebd.).

Hervorzuheben ist, dass sogar überzeugte Verfechter*innen psychometrischer Methoden die Notwendigkeit der Lehrer*innenbegutachtung vehement verteidigten. Das Gutachten solle, so das Grundargument von Psycholog*innen wie Stern (1919), Muchow (1919), Lipmann (1919), Valentiner (1921) und Döring (1924), *komplementär* zum Testverfahren eingesetzt werden, indem die Grundschullehrer*innen die *Vorauswahl* der für das Ausleseverfahren in Frage kommenden Schulkinder treffen. Andere Akteur*innen sprachen jedoch der Psychologie die Beteiligung am Ausleseprozess ab, indem sie den Klassenlehrer*innen das *exklusive* Entscheidungsrecht zur Auslese erteilten (Backhaus 1921).

Die Psycholog*innen der Diskurskoalition sollten allerdings auf eine Paradoxie hinweisen: Die Lehrer*innen seien zwar Expert*innen des Kindes, da sie das Kind kennen würden, aber Laien, was Wissen und Fähigkeiten der psychologischen Diagnostik betreffe. Diese Professionsgruppe fühlte sich deswegen dazu berufen, die Begutachtungspraxis der Lehrer*innen anhand von Steuerungsinstrumenten, wie z.B. Lehrer*innenanleitungen, Beobachtungsbögen, Fragebögen und Schulungen zu kanalisieren (vgl. Alarcón 2016). Gleichzeitig sollte sie dadurch ihr professionelles Betätigungsfeld im Rahmen der Pädagogischen Psychologie eröffnen und sichern.

5 Fazit

Im Rahmen dieses Beitrags habe ich zuerst das Grundschulgutachten als ein einzigartiges Beurteilungsgenre analysiert. Weiterhin habe ich die historischen Entstehungsbedingungen des Grundschulgutachtens nachgezeichnet. Dafür habe ich die Geburt des Übergangsverfahrens während der Weimarer Republik als „Schülersauslese-Dispositiv“ untersucht, und dargelegt, wie dieses Dispositiv sich an einem neuen Ordnungsprinzip „Eignung“ orientieren sollte.

Anhand der Rekonstruktion einer Diskurskoalition damaliger Akteur*innen wurde klar, dass im Rahmen des „Schülersauslese-Dispositivs“ die Pädagogische Psychologie als Wissensfeld und Macht-Typ gegenüber der Pädagogik und Medizin eine dominierende Stellung einnehmen sollte, da sie die Passungskriterien zwischen Grundschule und weiterführender Schule anhand des Ordnungsprinzips „Eignung“ definierte, Auslese-Technologien (Tests, Beobachtungsbogen usw.) entwickelte, Steuerungsinstrumente (Lehrer*innenanleitungen, Fortbildungskurse) bereitstellte sowie spezialisiertes Personal (psychologische Expert*innen) beschäftigte und anbot. Die Rekonstruktion der Diskurskoalition zeigte auch, dass aufgrund konjunktureller Faktoren die „Schülersauslese“ von Beginn an einem „negativen“ Prinzip folgend „ungeeignete“ Kinder von den höheren Schulen fernhalten sollte, ein Prinzip, das bis heute Gültigkeit behalten hat.

Weiterhin konnte durch die Rekonstruktion belegt werden, dass die „Auslese“ von Anfang an der Selektion einer Elite dienen sollte, die jedoch gemäß dem verfassungsrechtlich etablierten Leistungsprinzip nun auch aus den *unteren* Klassen stammen sollte. Diese Elite sollte neben geistigen Qualitäten auch über persönliche, insbesondere volitive Eigenschaften, wie z.B. „Tüchtigkeit“ und „Willenskraft“ verfügen. Diese, der „Schülersauslese“ zugesprochene Zielsetzung wurde im Rahmen des Beitrags als *Motiv* für die Entstehung des Gutachtens gedeutet. So wurde diese Technologie deswegen ins Leben gerufen, weil sie der Beurteilung des ganzen Kindes dienen sollte und damit die Erfassung von Dimensionen miteinschloss, die weder Test, Prüfung noch Zensuren leisten konnten.

Darüber hinaus wurde aufgezeigt, dass das Grundschulgutachten in diesem Kontext hinsichtlich seiner Zielsetzung und Verfahren (Diagnose und Prognose der kindlichen Persönlichkeit) und seines Klassifikationssystems entlang des Eignungskonstrukts vordergründig als Kind der Pädagogischen Psychologie zu interpretieren ist. Anhand der Rekonstruktion der Diskurskoalition wurde jedoch auch klar, dass paradoxerweise die Rolle des Begutachters nicht etwa den Psycholog*innen zugeteilt wurde, sondern den Grundschullehrer*innen, mit dem Argument, dass diese über die beste Kenntnis des Schulkinds verfügten. Ein historischer Blick auf das Übergangsverfahren während der Bundesrepublik Deutschland zeigt, dass sich letztendlich die Annahme durchsetzen sollte, dass der Grundschul-Lehrprofession eine besondere Expert*innenfunktion im Rahmen des Verfahrens zukom-

men müsse, die keine oder nur eine geringe Form der psychologischen Anleitung benötige (Alarcón 2016).

Die sich daraus ergebende, hier etwas überspitzt ausgedrückte, gesellschaftspolitische Problemkonstellation – die Grundschullehrer*innen als sozialer „Gatekeeper“ *und* als eher „ungeschulte“ oder „unwissende“ Persönlichkeitsbeurteiler*innen – ist vor allem hinsichtlich der Reproduktion von Ungleichheit brisant. Anhand welcher Kriterien haben die Grundschullehrer*innen die Schulkinder über Jahrzehnte hinweg begutachtet? Spielten womöglich auch askriptive Elemente eine Rolle? Eine Reihe von Studien scheinen dies zu belegen (vgl. z.B. Ditton 2010). Inwieweit sind gerade Persönlichkeitskategorien ohnehin mit Dimensionen des kulturellen Kapitals in Verbindung zu bringen? Diese gesellschaftspolitischen Fragen sind für die Historische Bildungsforschung von großer Bedeutung. Im Sinne von Pierre Bourdieu (2004) kann die Erforschung des Grundschulgutachtens (von den Formularen, über seine Steuerungsinstrumente bis zu den geschriebenen Gutachten) einen besonders guten Einblick in diejenigen Strukturen des schulischen Klassifikationssystems erlauben, die den sozialen Reproduktionsmechanismus der herrschenden Klassen nicht nur legitimierte, sondern auch anleitete.

Quellen und Literaturverzeichnis

Quellen

- Backhaus, Fr. (1921): Um die Schülerauslese. In: Beilage zur „Pädagogischen Reform“ (Hamburg) 45 (24), 193.
- Döring, W. O. (1924): Schülerauslese und psychische Berufsberatung an Lübecker Schulen. Lübeck: Coleman.
- Hartnacke, W. (1915a): Das Problem der Auslese der Tüchtigen. Einige Gedanken und Vorschläge zur Organisation des Schulwesens nach dem Kriege. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde 16 (9), 529-544.
- Hartnacke, W. (1915b): Das Problem der Auslese der Tüchtigen. Einige Gedanken und Vorschläge zur Organisation des Schulwesens nach dem Kriege. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde 16 (8), 481-491.
- Hylla, E. (1925): Der Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen. Bestimmungen, Erfahrungen, Vorschläge. Leipzig: Klinkhardt.
- Kappe, R. (1921): Aufgaben der Ständigen Bezirksausschüsse für Schülerauslese. In: Pädagogische Reform (Hamburg) 45 (7), 49-51.
- Karstädt, O. (1921): Schulen für Begabte. Der Aufstieg der Tüchtigen. In: G. Anschütz (Hrsg.): Handbuch der Politik, 3. Band: Die politische Erneuerung. Berlin und Leipzig: Rothschild, 242-250.
- Lipmann, O. (1919): Das Zusammenwirken der Schule und des Psychologen bei der Begabungs- und Eignungs-Auslese. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik, 20. Jg., 153-157.
- Moede, W. & Piorkowski, C. (1919): Die Einwände gegen die Berliner Begabtenprüfungen sowie ihre kritische Würdigung. Langensalza: Beyer.
- Muchow, M. (1919): Notwendigkeit und Möglichkeit der Heranziehung des Lehrerurteils bei der Begabtenauslese. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik 20 (5), 302-308.

- Rebhuhn, H. (1918): Entwurf eines psychologischen Beobachtungsbogens für begabte Volksschüler. Leipzig: Barth.
- Schüller, H. (1922): Gegenwärtiger Stand des Problems der „Auslese der Begabten“. In: *Pharus. Katholische Monatsschrift für Orientierung in der gesamten Pädagogik* 13 (1), 9-15.
- Spranger, E. (1917): *Begabung und Studium*. Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht. Leipzig, Berlin: Teubner.
- Spranger, E. (1923): Das Problem des Aufstiegs. In: E. Spranger (Hrsg.): *Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze*. Leipzig: Quelle & Meyer, 178-199.
- Stern, W. (1912): Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1916a): Psychologische Begabungsprüfung und Begabungsdiagnose. In: P. Petersen (Hrsg.): *Der Aufstieg der Begabten*. Leipzig: Teubner, 105-120.
- Stern, W. (1916b): Die Jugendkunde als Kulturförderung mit besonderer Berücksichtigung des Begabtenproblems. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 17 (5), 273-311. Stern,
- Tews, J. (1919): *Die deutsche Einheitsschule. Freie Bahn jedem Tüchtigen*. Leipzig: Klinkhardt.
- Valentiner, T. (1921): Zur Auslese für die höheren Schulen. Ein Beitrag zur differentiellen Psychologie und Begabungsforschung. Leipzig: J. A. Barth.
- W. (1919): Beobachtungsbogen und Schülersauslese. Zwei Berichte aus dem Psychologischen Laboratorium der Hamburgischen Universität. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik* 20 (5), 301-302.
- Wetzel, P. (1921): Hamburger Schulfragen. III. Schülersauslese für die höheren Staatsschulen in Hamburg. In: *Deutsches Philologen-Blatt* 29 (22), 336-337.

Literatur

- Alarcón, C. (2016): Das Kind ‚gut-achten‘? Zum Grundschulgutachten als ‚implizites‘ Professionswissen von Lehrern (1919-1989). In: M. Götz & M. Vogt (Hrsg.): *Schulwissen für und über Kinder. Beiträge zur historischen Primarschulforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 76-97.
- Alarcón, C. (2018): „The Grundschulgutachten as part of an Assessment Culture: A German Story?“ In: C. Alarcón & M. Lawn (Hrsg.): *Assessment Cultures*. Frankfurt/M.: Lang, 259-286.
- Aurin, K. (1966): Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. Untersuchung zur Bildungsberatung in Baden-Württemberg in den Landkreisen Buchen, Tauberbischofsheim, Künzelsau. Villingen: Neckar.
- Berdelmann, K. (2017): „Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen“ – Schulische Beobachtung und Beurteilung von Kindern im 18. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)* (9) 2, 9-23.
- Bourdieu, P. (2004): *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK.
- Büchmann, G. (1920): *Geflügelte Worte. Der Zitatenschatz des deutschen Volkes*. 3. Auflage. Berlin: Verlag der Haude und Spenerischen Buchhandlung.
- Ditton, H. (2010): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg – Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS, 281-312.
- Foucault, M. (1977). *Der Wille zum Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M., (1994) [1977]. *Le jeu de Michel Foucault. Dits et écrits*, 2. Bd., Paris: Gallimard, 298-329.
- Friedmann, J. & Olbrisch, M. (2017): Kultusministerin Eisenmann: Nicht alle Kinder sind fürs Gymnasium geeignet. In: Spiegelonline, 3. November. Online unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/susanne-eisenmann-das-niveau-an-den-schulen-ist-gesunken-a-1176343.html>. (Abrufdatum: 20.09.2018).

- Geisthövel, A. & Hess, V. (2017): Medizinisches Gutachten. Geschichte einer neuzeitlichen Praxis. Göttingen: Wallstein.
- Gelhard, A. (2012): Das Dispositiv der Eignung. Elemente einer Genealogie der Prüfungstechniken. In: Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung 3 (1), 43-60.
- Hajer, M. A. (2008): Diskursanalyse in der Praxis. Koalitionen, Praktiken und Bedeutung. In: F. Janing & K. Toens (Hrsg.): Die Zukunft der Policy-Forschung. Theorien, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden: VS, 211-222.
- Heller, K. (1966): Der gegenwärtige Stand der Ermittlung und Erschließung von Begabungsreserven unter besonderer Berücksichtigung des psychologischen Beitrages. In: Schule und Psychologie 13 (11), 321-338.
- Heßdörfer, F. (2018): Biologie und Klassenkampf von oben – Wilhelm Hartnacke und die Bildungsdiskussion der Weimarer Republik. In: A. Braune & M. Dreyer (Hrsg.): Republikanischer Alltag. Die Weimarer Demokratie und die Suche nach Normalität. Stuttgart: Steiner, 333-350.
- Hollstein, B. (2007): Sozialkapital und Statuspassagen. Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen. In: J. Lüdicke & M. Diewald (Hrsg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Wiesbaden: VS, 53-85.
- Ingenkamp, K. (1989): Die Testaversion der deutschen Intellektuellen. In: K. Ingenkamp (Hrsg.): Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung. Weinheim: Beltz, 153-179.
- Ingenkamp, K. (1990): Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932 (Geschichte der pädagogischen Diagnostik, 1). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kaminski, A. (2013): Wie subjektivieren Prüfungstechniken? Subjektivität und Möglichkeit bei William Stern und Martin Heidegger. In: A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Fink, 173-187.
- Kaminski, A. (2017): Die harmonische Gesellschaft und ihr psychoevolutionäres Dispositiv um 1900. Vortrag gehalten am 20. April im Rahmen des Kolloquiums für Historische Bildungsforschung, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Kössler, T. (2016): Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in den deutschen Bildungsdebatten seit 1900. In: C. Goshler & T. Kössler (Hrsg.): Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945. Göttingen: Wallstein, 103-133.
- Kössler, T. (2018): Leistung, Begabung und Nation nach 1900. In: S. Reh & N. Ricken (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: VS, 193-210.
- Langfeldt, H.-P. & Tent, L. (1999): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Anwendungsbereiche und Praxisfelder. Göttingen: Hogrefe.
- Link, J. (2014): Dispositiv. In: C. Kammler, R. Parr & U. J. Schneider (Hrsg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Weimar: Metzler, 237-242.
- Nikolai, R. & Helbig, M. (2019): Der (alte) Streit um die Grundschulzeit. Von Kontinuitäten und Brüchen der Kaiserzeit bis heute. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2), 289-303.
- Onkelbach, C. (2018): Weiter Streit um das Grundschulgutachten. In: WAZ, 22. März. Online unter: <https://www.waz.de/politik/weiter-streit-um-das-grundschulgutachten-id213797445.html>. (Abrufdatum: 18.09.2018).
- Reh, S. & Ricken, N. (2018). (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: VS.
- Sauer, F. & Sauer, F. H. (2018): Tüchtigkeit. Enzyklopädie der Wertvorstellungen. Online unter: <https://www.wertesysteme.de/t%C3%BCchtigkeit/>. (Abrufdatum: 28.08.2019).

- Schultze, W., Knoche, W. & Thomas, E., (1964): Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium. Eine Untersuchung im Auftrage der Max-Träger-Stiftung. Frankfurt am Main: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung.
- Tenorth, H.-E. (1989): Einleitung. Bildung, Formierung, Destruktion. Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918-1945. In: D. Langewiesche & H.-E. Tenorth (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, 5. Band: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Beck, 2-24.
- Verheyen, N. (2018): Die Erfindung der Leistung. Berlin: Hanser.
- Volkers, A. (2008): Wissen und Bildung bei Foucault. Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS.
- Waldow, F. (2010): Die internationale Konjunktur standardisierter Messungen von Schülerleistung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und ihr Niederschlag in Deutschland und Schweden. In: M. Dust & J. Mierendorff (Hrsg.): „Der vermessene Mensch“. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Frankfurt am Main: Lang, 75-86.
- Wolter, A. (2001): Neuordnung des Hochschulzugangs durch hochschuleigene Auswahlverfahren. In: I. Lischka (Hrsg.): Hochschulzugang im Wandel? Weinheim: Beltz, 269-299.

Rebecca Heinemann

Im „Mittelpunkt sowohl der theoretisch-psychologischen wie der angewandt psychologischen Arbeit“. Das personalistische Begabungskonzept William Sterns

Die Anfänge der Begabungsforschung in Deutschland nach 1900 sind maßgeblich von dem Psychologen und Philosophen William Stern (1871-1938) geprägt worden. Innerhalb seines umfassenden Arbeitsprogramms der Differentiellen Psychologie bildete dieses Themenfeld den bedeutendsten Schwerpunkt. Bei dessen Bearbeitung wurden anwendungsbezogene und wissenschaftssystematische Fragestellungen eng miteinander verzahnt. So erhielten auch die von Stern entwickelten intelligenzdiagnostischen Verfahren, deren Nachfrage vor dem Hintergrund zeitgenössischer Forderungen nach objektiven Methoden für die Schülerbeurteilung und „Differenzierung“ des Schulwesens stieg, eine begabungstheoretische Fundierung. Zu wissenschaftlichen Zentren der Begabungsforschung im Kaiserreich und in der Weimarer Republik entwickelten sich die von Stern an den Universitäten Breslau und Hamburg geleiteten Psychologischen Institute. Das nach dem Ersten Weltkrieg zum zweitgrößten universitären Standort der Psychologie in Deutschland erweiterte Hamburger Institut stellte die Begabungsthematik in den „Mittelpunkt sowohl der theoretisch-psychologischen wie der angewandt psychologischen Arbeit“ (Stern 1928, IV).

Die späte „Wiederentdeckung“ des Gesamtwerks von Stern, das von Psychologehistorikern Anfang der 1990er-Jahre als „verlässener Steinbruch“ (Bittner & Deutsch 1990, 59) vorgefunden worden war, führte in den letzten Jahren auch zu einer interdisziplinären Auseinandersetzung mit der Begabungsforschung William Sterns (u.a. Kaminski 2010; Bergold 2011; Bergold 2013; Geisthövel 2013). Der Blick war dabei bisher vor allem auf Beiträge zur Intelligenzforschung und auf Abhandlungen konzentriert, die Stern in die von den Kriegsfolgen beherrschten und ökonomischen Kriterien unterworfenen Bildungsdebatten während des Ersten Weltkriegs einbrachte (Stern 1916a; Stern 1916b). Diese wurden dann als „Schlüsseltexte“ der Begabungsforschung interpretiert (Heller & Mönks 2014). Dieser Zugriff übersieht meist, dass die Kriegszeit bereits „ein neues Stadium der Begabungsdiskussion“ (Drewiek 1989, 400) in Deutschland markierte, und berücksichtigt die wissenschaftshistorischen und kulturellen Kontexte der nach der Jahrhundertwende in Gang gesetzten Begabungsforschung kaum. Ein Desiderat ist vor allem die Ausklammerung der Philosophie des Kritischen Persona-

lismus (mit Hinweisen auf den Personbegriff Sterns Weigand 2019, 76f.), ohne dessen Kenntnis die Komplexität des weder auf Intelligenztestung noch auf die bloß funktionale „Auslese“ von Schülerinnen und Schülern reduzierbare Begabungskonzept Sterns nicht verständlich ist.

Der Beitrag beleuchtet die Bezüge der Begabungsforschung Sterns zur Kinderpsychologie, experimentellen Pädagogik und Reformpädagogik mit der ihr spezifischen Schulkritik, die den Rahmen für die Thematisierung von „Begabung“ in der Vorkriegszeit bildeten. Außerdem werden das theoretische Begabungsmodell Sterns vorgestellt und das Leitkonzept des Personalismus in seiner Relevanz für die Begabungsfeststellung und -entwicklung sowie für die Konstruktion schulischer Auswahlverfahren behandelt. Abschließend erfolgt eine Betrachtung des personalistischen Begabungsbegriffs im Kontext der zeitgenössischen Debatten um den Einsatz experimenteller Testverfahren in der Weimarer Republik. Als Quellengrundlage dienen in monographischer Form und in psychologisch-pädagogischen Fachzeitschriften veröffentlichte Schriften Sterns, unveröffentlichte Quellen aus dem Jerusalemer Nachlass sowie weitere pädagogische und psychologische Fachliteratur aus der Zeit des Kaiserreichs und der Weimarer Republik.

1 Anfänge der Breslauer Begabungsforschung

Sterns frühe Arbeiten zur Begabungsforschung rückten Fragen nach den Formen und Entwicklungsbedingungen kindlicher „Intelligenz“ und „Begabung“ sowie deren Feststellung und Förderung ins Zentrum. Diese sind auch vor dem Hintergrund des ausgeprägten pädagogischen Interesses und des Ziels von Stern zu sehen, einen Beitrag zur Schulreform und Professionalisierung der Lehrerbildung zu leisten. Auch angesichts der Widerstände, die in der zeitgenössischen empirischen Psychologie gegen die neue pädagogische Psychologie bestanden (Tenorth 2010, 221), ist dieses Engagement, das in der Kooperation mit reformorientierten Lehrerverbänden zunächst in Breslau und seit 1916 in Hamburg seinen Ausdruck fand, als exzeptionell zu bezeichnen. Ein Grundstein für die pädagogisch-psychologische Diagnostik war in Breslau durch den experimentellen Psychologen Hermann Ebbinghaus (Ingenkamp 1990, 115) gelegt worden, der durch Untersuchungen auf dem Gebiet der Gedächtnisforschung bekannt geworden war (Ebbinghaus 1885) und seit 1894 eine Professur für Philosophie an der Schlesischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Breslau innehatte. Die Gedächtnisuntersuchungen und die von Ebbinghaus entworfenen Kombinationstests, darunter ein erster, 1897 von der Stadt Breslau in Auftrag gegebener Intelligenztest (Ebbinghaus 1897), regten auch Stern, der sich bei diesem 1897 mit einer Studie zur experimentellen Psychologie habilitierte, zu eigenen Arbeiten an. Durch die Entwicklung von Testsystemen und mit seinem personalistischen Intelligenzbe-

griff, den er später dem von Ebbinghaus vertretenen Ansatz, wonach die Kombinationstätigkeit die „eigentliche Intelligenztätigkeit“ darstellte, entgegenhielt, entwickelte Stern die Begabungsforschung weiter. Im ersten Jahrzehnt nach der Jahrhundertwende baute er das Psychologische Institut der Universität Breslau zu einem zentralen Ort der Begabungsforschung auf, seit er nach dem Fortgang von Ebbinghaus nach Halle außerordentlicher Professor geworden war und die Institutsleitung übernommen hatte (hierzu Bühring 1996, 50).

2 Differentielle Psychologie und Kinderforschung

Die Erforschung von Intelligenz und Begabungen definierte Stern als Kernaufgabe der Differentiellen Psychologie. Hierzu legte er 1900 und 1911 eine umfassende wissenschaftstheoretische Einordnung vor (Stern 1899; Stern 1911a). Die Allgemeine Psychologie, kritisierte Stern, sei an der Vielfalt menschlicher Intelligenz und Begabungen lange „blind vorübergegangen, indem sie gleichsam abstrakt schablonisiert die Seele des Menschen behandelte und nicht beachtete, dass die Menschenseelen mehr zu individualisieren sind, dass keine der andern gleicht, dass eine unendliche Stufenleiter, eine unendliche Farbenbuntheit sich zeigt“ (JNUL, ARC. Ms. Var. 431 02 36, Bl. 5). Eine wichtige Inspirationsquelle für die junge Begabungsforschung war die entstehende Kinderpsychologie, die William Stern seit der Jahrhundertwende durch eigene Arbeiten maßgeblich prägte. Im Kontext des interdisziplinären Netzwerks der Kinderforschung suchte er durch intensive wissenschaftlich-organisatorische Aktivitäten auch der Begabungsforschung Geltung zu verschaffen. So setzte das von Stern gemeinsam mit seinem Weggefährten Otto Lipmann (Ebisch 2015; Artikel Lipmann 2008, mit einem Schriftenverzeichnis)¹ 1906 in Berlin gegründete „Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung“ die Erforschung kindlicher Begabungen auf die Agenda und diente als Sammelstelle und Archiv für Tests, Kinderzeichnungen und andere kindliche „Selbstzeugnisse“. Im institutseigenen Organ, der „Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung“, platzierte Stern seine ersten Beiträge zur Begabung von Kindern (Stern & Kramer 1907/08; Stern 1908; Stern & Stern 1910). Auch das mit dem Stern-Lipmann-Institut eng verbundene fächerübergreifende Expertengremium des „Bundes für Schulreform“, das maßgeblich zur Verbreitung reformpädagogi-

1 Der 1880 in Breslau geborene Otto Lipmann gehörte wie Stern dem Kreis um Hermann Ebbinghaus an, bei dem er 1904 promovierte. Lipmanns Arbeitsschwerpunkte lagen im Bereich der Pädagogischen Psychologie und Arbeitspsychologie. Sein Lebenswerk war das „Institut für angewandte Psychologie“, dessen Aufbau und Erhalt er seine ganze Kraft widmete. Nach der Verwüstung des Instituts durch einen SA-Trupp nahm Lipmann sich am 7. Oktober 1933 das Leben.

schen Gedankenguts in Deutschland beitrug, griff die Themenkomplexe Intelligenz und Begabung auf. „Die Jugend mit all ihren der Entwicklung fähigen Anlagen und Gaben“ (Cordsen 1910, 7) stand im Zentrum des Arbeitsprogramms des „Bundes“. Insbesondere die durch Sterns Engagement zur mitgliederstärksten Sektion ausgebauten Breslauer Ortsgruppe (Dudek 1989, 157ff.; Heinemann 2016, 66) diente dem wissenschaftlichen Austausch über Aufgaben und Kenntnisstand der Begabungsforschung. Stern unterstrich, dass es neben der finanziell vorwiegend aus Privatvermögen Lipmanns finanzierten Forschungsinitiative einer gesamtgesellschaftlichen Anstrengung zur Einrichtung staatlich getragener Institute bedurfte, welche die Begabungsforschung als integralen Bestandteil des von ihm formulierten Programms der „Jugendkunde“ vorantreiben sollten (Stern 1910a, 46).

3 Das Motiv des „schöpferischen“ und hochbegabten Kindes

Zugang zum Phänomen menschlicher „Begabung“ und individueller Begabungsdifferenzen eröffneten Stern das Spielen und Gestalten von Kindern. Mit dem Motiv des „schöpferischen“ Kindes verband er ein methodenpluralistisches Konzept, das neben der für die eigenen kinderpsychologischen Studien zentralen Methode der Beobachtung (Stern 1914) „alle von der neueren Kinderforschung ausgebildeten Methoden“ (Stern 1910b, 165) integrierte und dabei auch die systematische Analyse sogenannter „Talentproben“ wie Zeichnungen, Plastiken, Gedichte und Kompositionen vorsah. Im Kontext der heute in Deutschland weitgehend unbekannten zeitgenössischen Kinderzeichnungsforschung (Miller 2013) initiierte er selbst 1905 umfangreiche Zeichenversuche an Breslauer Schulen und analysierte auf der Grundlage von Skizzen und Kreidezeichnungen seines Sohnes Günther zusammen mit seiner Frau dessen zeichnerische Entwicklung (Grosser & Stern 1913). Neben dem in der damaligen psychologischen Forschung charakteristischen Interesse an der Entwicklung der Kinderzeichnung und der Beschreibung der unterschiedlichen Phasen nahm Stern zeichnerisch hochbegabte Kinder besonders in den Blick. Außergewöhnliche bildnerische Begabungen im Kindesalter diskutierte er anhand von Zeichenproben, die den seit der Jahrhundertwende entstandenen Kinderzeichnungssammlungen, den Ausstellungen zum Themenkreis „Kind und Kunst“ sowie den Arbeiten einzelner Forscher entnommen werden konnten (Kerschensteiner 1905; Kik 1913). Stern bezog sich hierbei auf die Untersuchungen Georg Kerschensteiners, der mittels umfangreicher Zeichenversuche an Münchner Schulen auf das seltene Phänomen zeichnerischer Hochbegabungen gestoßen war. Interessiert nahm er zur Kenntnis, dass die allermeisten der als hochbegabt eingestuften Kinder aus Arbeiter- und Handwerkerfamilien stammten (Kerschensteiner 1905, 35; ebd., Darstellungen des Menschen, Bl.

29–42; Stern 1910b, 70). Kriterien für eine herausragende zeichnerische Begabung waren nach Stern die außerordentliche Produktivität, die Fähigkeit, bereits in den ersten Lebensjahren das „Schema“ zu verlassen und zur plastischen Darstellung zu gelangen, sowie die besondere „Phantasie“ des Kindes (Stern 1914, 238). Das Studium von Kinderzeichnungen diente ihm auch dazu, Erkenntnisse über die räumliche Vorstellung kleiner Kinder und über Visualität als Sonderbegabung zu gewinnen (Stern 1928, 78).

Eine zentrale Forderung Sterns war es, die Hochbegabungsforschung als eigenen Zweig der Kinderforschung zu etablieren (Lipmann & Stern 1912, 180; Stern 1911a mit internationaler Forschungsliteratur zum Gegenstand „Hochbegabung“; Feger 1988). Er verwies dabei auf die in der „Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung“ bereits erschienenen Beiträge über zeichnerische und musikalische Hochbegabungen. In seiner im Vereinsorgan des „Bundes für Schulreform“, „Der Säemann“, publizierten Schrift „Das übernormale Kind“ (Stern 1910b; in englischer Übersetzung Stern 1911b) formulierte er das Ziel, durch psychologische Forschung dem gesellschaftlich widersprüchlichen Umgang mit dem Phänomen Hochbegabung, der entweder durch pädagogisches Unverständnis oder naive Schwärmerei geprägt sei, entgegenzuwirken. Hochbegabte Kinder nahm er nicht nur in ihren Fähigkeiten zu „Hochleistungen“, sondern auch in ihrer möglichen Verletzbarkeit wahr: Es erfordere den Ausbau des Kinderschutzes, um deren Überforderung, „Dressur“ und Ausbeutung zu verhindern.

4 Reformpädagogik und Schulkritik

Die Kritik, dass die zeitgenössischen Schulstrukturen ein wesentliches Hindernis für die Begabungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen darstellten, zieht sich wie ein roter Faden durch die Schriften Sterns und verband ihn mit reformpädagogischen Strömungen. An die Schulkritik schloss er die Forderung nach umfassenden pädagogischen Reformen an, die Kindern und Jugendlichen eine an ihrem „Potential“ orientierte Förderung ermöglichten. Die Schule des Kaiserreichs war generell ins Fadenkreuz der Kritik der frühen Begabungsforschung geraten (Hoyer 2018, 33ff.). Sie gehe „achtlos“ am „Wunderbaum“ (Kerschensteiner 1905, 3) der kindlichen Begabung vorüber, kommentierte etwa Kerschensteiner das Ergebnis seiner Zeichenversuche, bei denen er „Talente“ „entdeckt“ hatte, die „den Lehrern gar nicht aufgefallen“ (ebd., 8) waren. Die Zahl der „Gaben [...], die der Schule leicht entgehen können oder doch zum mindesten von ihr nicht in ihrer Bedeutung gewürdigt werden“, sei „bedeutend“ (Stern 1916b, 106). Stern kritisierte, dass kreative Prozesse in der Schule weder geschätzt noch gefördert würden. „Schöpferisch veranlagte“ Kinder fielen häufig durch das gängige

Raster und seien von höherer Bildung ausgeschlossen. Sein Begabungskonzept wies über den schulischen Bereich hinaus und fokussierte nicht nur kognitive Begabungen, sondern bezog unterschiedliche Begabungsdomänen ein: Dies zeigt u.a. sein Vorschlag, in den Volksschulen Förderklassen für bildnerisch, musikalisch, technisch-naturwissenschaftlich und sprachlich begabte Kinder (Stern 1910b, 162) einzurichten.

Einen Grundkonsens der zeitgenössischen Reformpädagogik vertrat Stern mit der Forderung, das Kind von der „überbürdenden“ Stoff- und „Drillschule“ zu befreien, dessen Interessen² angemessen zu berücksichtigen und individuelle Begabungen zu fördern. Mit der Thematisierung kindlicher Individualität und der Forderung nach Begabungsentwicklung griff er ein reformpädagogisches Leitkonzept auf, das die „Natur“ des Kindes und seine „natürlichen“ Anlagen in den Begriff der Begabung einfasste (Kirchhöfer 2013, 482).³ Ausdrücklich muss jedoch auf die heterogenen Vorstellungen von Reformpädagogen hingewiesen werden, die sich gegenüber einer empirischen Grundlegung von Begabung auch versperren und einer auf „Inspiration und Intuition“ (Groppe 2016, 90; außerdem von Prondczynsky 1999) beruhenden Pädagogik den Vorzug gaben. Die Forderung, dass alleine die zu erforschende „Natur“ des Kindes, dessen Intelligenz und Begabungen die Richtschnur pädagogischen Handelns sein sollte, verband Stern auch mit der experimentellen Pädagogik, die sich als wissenschaftlicher Flügel der Reformpädagogik (Tenorth 2010, 220) seit Jahrhundertbeginn formiert hatte und dessen exponiertester Vertreter, Ernst Meumann, der empirischen Erforschung kindlicher Begabungen breiten Raum einräumte. Zeitgleich mit Stern veröffentlichte Meumann seine „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik“, die auch die Begabungsthematik behandelte (Meumann 1907). In der zweiten, 1913 erschienenen Auflage stellte er seine „Begabungslehre“ in einem eigenen Band dar (Meumann 1913a; hierzu Drewiek 1989, 396–400; Ingenkamp 1990, 110–115; Hopf 2004, 177–180; Drewiek 2010, 168).

Stern und Meumann verband das Ziel, die als spekulativ und willkürlich kritisierte Schülerbeurteilung auf eine objektivierbare Grundlage zu stellen. Subjektive Urteile und Fehleinschätzungen von Lehrkräften, die hohe Begabung mit sehr guten Noten gleichsetzten bzw. hinter „schlechten Leistungen“ nicht etwa eine unentdeckte Begabung, sondern einfach mangelnde Intelligenz vermuteten, standen der schulischen Begabungs- und Begabtenförderung nach Stern massiv entge-

2 In diesem Kontext sind die nach 1900 entstandenen statistischen Untersuchungen zu betrachten, in denen die „Beliebtheit und Unbeliebtheit“ von Schulfächern ermittelt wurden (vgl. Stern & Stern 1905).

3 Das Kindheitskonzept Sterns weist vielfältige Bezüge zur zeitgenössischen Reformpädagogik auf. Sein Standardwerk „Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre“ verfolge das Ziel, eine reformpädagogische Frühpädagogik zu stützen (Stern 1914, Vf.; vgl. außerdem Hylla 1915, 311).

gen. Die ausschließlich in Form von Zensuren gemessene Schulleistung gehe allzu oft am Phänomen „Begabung“ vorbei. Die Verengung auf ihr eigenes Fachgebiet begünstige die Neigung von Lehrkräften, „Begabung“ und „Intelligenz“ gleichzusetzen (Stern 1912b, 12f.). Es fehlten psychologische Kenntnisse und pädagogische Erfahrungen, um auch mit „unbequemeren“ Kindern zu arbeiten, die den Lehrer durch Fragen herausforderten und der besonderen kognitiven Stimulation und Förderung bedurften. Die Schule nähme geradezu Anstoß an Kindern, die sich nicht an das gängige Schema anpassten, sondern „Allotria“ (Stern 1910b, 71) trieben. Die intellektuelle Unterforderung hochbegabter Kinder behindere deren Entwicklung, weil diese Schüler die zur Entfaltung ihres Potentials notwendige pflichtbewusste Arbeitshaltung nicht erlernten. Den Gedanken der Förderung unterstreichend, kritisierte Stern verbreitete und in der Lehrerbildung bis in die 1980er-Jahre dominant vertretene Vorstellungen (Bergold 2011), wonach „Begabte“ sich allein aufgrund ihres Leistungspotentials „von selber durch“ (Stern 1910b, 68) setzten, und besondere Kenntnisse über „begabte“ Kinder und deren Fördermöglichkeiten obsolet waren. „Von den großen Anlagen, denen kein Reifen vergönnt war, erzählt kein Heldenbuch“ (ebd., 69). Hiermit unterschied sich Stern von anderen Positionierungen innerhalb der zeitgenössischen Begabungsdebatten. Einen Gegensatz bildete seine Haltung auch in dieser Hinsicht zu Wilhelm Hartnacke, dessen Schriften auch nach 1945 in der Lehrerbildung verwendet wurden (Klügel 2017, 206f.) und der Begabungsförderung mit der Begründung ablehnte, sie „verweichlichte“ den „Charakter“ (Geisthövel 2013, 140).

5 Leitbild des personalistischen Begabungskonzepts

Das Fundament schulischer Begabungsförderung war nach Stern die an den Grundsätzen des Personalismus orientierte psychologisch-pädagogische Schulung der Lehrkraft. Aus seiner nach 1900 ausgearbeiteten und in drei Bänden niedergelegten Philosophie des Kritischen Personalismus gewann Stern die Grundlagen seines theoretischen Begabungskonzepts, dessen Zentrum die Schlüsselbegriffe „Person“ und „Entwicklung“ bilden. Für die Begabungstheorie grundlegend sind die mit dem Begriff der Konvergenz belegten dynamischen Wechselbeziehungen zwischen der als konkrete, zieltätige und unteilbare Ganzheit definierten „Person“, die ihren Wert in sich trägt, und der Umwelt. Begabungsentwicklung ist dieser Konzeption nach Ausdruck der nach Selbstentfaltung strebenden und auf Ziele ausgerichteten Person und vollzieht sich im Spannungsfeld zwischen der ihr eigenen, als „Disposition“ verstandenen „Anlage“, der Umwelt und ihren Eigenaktivitäten. Im Prozess der von ihr mitgestalteten Selbstentfaltung bildet sich die Differenz der menschlichen Person aus. Diese Zielgerichtetheit zu erforschen, war Stern folgend eine zentrale Aufgabe der Wissenschaft. Stern kritisierte nicht den

„Impersonalismus“ an sich, sondern die Vernachlässigung personaler Zusammenhänge durch naturwissenschaftliche Forschung. Konvergenzvorgänge sind keine bloße Amalgamierung endogener und exogener Faktoren. Deren Dreigliedrigkeit hielt Stern der als lückenhaft kritisierten experimentellen Psychologie, der experimentellen Pädagogik und später der behavioristischen Psychologie entgegen, die Reiz-Wirkungsrelationen untersuchten und den Educanden im Spannungsfeld von innerer „Anlage“ und äußerer Lenkung betrachteten. Mit Leitbegriffen wie „Bildsamkeit“ und „Potentialität“ verbindet das Begabungskonzept Sterns die Tradition der klassischen Bildungstheorie (Weigand 2011, 48) mit der neuen psychologischen Begabungsforschung, welche die Termini „Anlage“ und „Umwelt“ in den Vordergrund rückte.

Voraussetzung von Begabungsförderung war Stern folgend „Introzeptionsfähigkeit“ (Stern 1924), die einführend verstehende Haltung des Lehrers gegenüber der personalen „Eigenheit“ des Kindes und Jugendlichen und die Wertschätzung dieser einmaligen Besonderheit.

„Der Seelenzustand des Kindes (oder eines einzelnen Kindes) auf einer gewissen Altersstufe ist einerseits eine persönliche Lebensform, die als gegenwärtiges Sosein, als besondere Farbe und Gestalt innerhalb der bunten Fülle möglicher Lebensformen in sich ihren Selbstwert und ihren Selbstzweck hat. Das Kind im Kinde, den Jüngling im Jüngling zu sehen und zu verstehen, sich dieses Eigenseins rein – fast möchte ich sagen, mit uninteressiertem Wohlgefallen – freuen zu können und ihm sein besonderes Soseins-Recht (nicht das bloße Daseinsrecht) zuzubilligen, das ist die grosse [!] Forderung an den wahren Erzieher“ (JNUL, ARC. Ms. Var. 431 03 50, Bl. 1).

Begabungsförderung war immer auch Persönlichkeitsentwicklung und setzte nicht nur auf intellektuelles Lernen oder äußere Leistungseffekte. Die von Stern geforderte Abkehr von der primären Ausrichtung am Fachlichen und die Hinwendung zur Person und die Stärkung des Erziehungssubjekts folgen aus dessen Eigenschaft als „Person“, die der „Sache“, Lehrstoff und Lernzielen, vorgeordnet ist. Auch das Zeichnen von Kindern war für Stern nicht nur unter dem Aspekt des „Zeichnen-Könnens“ von Interesse, sondern wurde auch als bedeutsam für die kindliche Entwicklung eingeschätzt. Interpretationen von Zeichnungen durch die Kinder selbst wurden dokumentiert. Vor allem betonte Stern die Bedeutung einer fördernden Umwelt, die das Kind zu kreativem Handeln anregte und nicht seine Lust am Zeichnen „durch Belächeln, Bekritteln und ständiges Korrigieren seiner Produkte“ (Stern 1914, 239) behinderte.

Der personalistische Ansatz Sterns akzentuiert die Entwicklungsmöglichkeiten von Begabungen und diskutiert Erziehung, soziale und kulturelle Kontexte als wirksame und ebenso notwendige Faktoren in diesen Prozessen. Obgleich die „angeborene Begabung“ (ebd., 238) einen gewichtigen Faktor darstellt, werden nativistische Begabungsvorstellungen relativiert: Denn Umwelteinflüsse mussten

hinzukommen und konnten die Begabungsentfaltung fördern oder hemmen. Der Konvergenzstandpunkt lasse „der Pädagogik ihr volles Recht, da ihr ja innerhalb des Begabungsspielraums noch ein weites Feld bleibt, jene angeborene Tendenz zu richten, zu entwickeln und zu läutern“ (Stern 1916a, 284). Einerseits wies Stern zeitgenössische Erbtheorien zurück, die erbbiologische Anlagen als unveränderliche und Entwicklung determinierende Größe darstellten. Anlagen seien keine statischen „Zwangskurse“, sondern entwickelbares Potential. „Die Singularität der Persönlichkeit schlüpft auch durch das engmaschigste Netz der Vererbungsregeln hindurch und ist auf Grund dieser weder theoretisch noch praktisch – zu züchten!“ (Stern 1918b, 115). Aktiv pädagogisch sollte von der „Bildsamkeit und Schmiegsamkeit“ (Stern 1928, 12) der „Anlage“ „Intelligenz“ Gebrauch gemacht werden. Andererseits kritisierte Stern Milieuthorien als unzutreffend, die gegenüber der Statik des naturalistischen Begabungsbegriffs die Vorstellung einer unbegrenzten Plastizität menschlicher Begabung und die Möglichkeiten und Chancen einer das Individuum fördernden Umwelt einseitig betonten. Auch den günstigsten Umwelteinflüssen seien Grenzen gesetzt. Die Vorstellung, aus dem Menschen „alles machen“ zu können, müsse mit dessen „Wesenheit“ und „Selbstbestimmung“ (Stern 1918a, 44) rechnen.

6 Überlegungen zur organisatorischen Schulreform

Stern nahm schichtspezifische Ursachen von Begabungsunterschieden in den Blick und betonte die starken Einflüsse der sozialen Lage der Familie auf die Begabungsentwicklung. Dem Einfluss des Elternhauses sei ein erhebliches Gewicht auch für die Intelligenzentwicklung beizumessen.

„Die Fülle geistiger Anregungen, welche auf Kinder der gehobenen Stände vom ersten Lebensjahre an einströmt – durch Gespräche und Bilderbücher, Spiele und Rätsel, Reisen und Vergnügungen –, muß ihre intellektuelle Leistungsfähigkeit bedeutend fördern, auch solchen Kindern gegenüber, welche die gleiche intellektuelle Anlage haben, aber entsprechender Anregung entbehren“ (Stern 1928, 243).

Wie Meumann betonte Stern mögliche Entwicklungsverzögerungen von Kindern sozial benachteiligter Familien, die jedoch aufgeholt werden *konnten* und denen kein prinzipielles „natürliches“ geringeres Begabungsniveau zugrunde liege. Einflüsse erblicher Faktoren schloss er jedoch nicht aus. Um sozial bedingte Unterschiede der Begabungsentwicklung auszugleichen, seien umfassende gesellschaftliche Reformen notwendig, eine organisatorische Schulreform sei nicht ausreichend. In Gestalt der Einheitsschule verfehle sie ihr Ziel zu Lasten der Vorschulkinder, deren Schulzeit sich um ein Jahr verlängerte. Stern bezog sich in diesem Zusammenhang auf zeitgenössische international vergleichende Untersu-

chungen 10jähriger Schüler, die einen durchschnittlichen „Intelligenzrückstand“ von Kindern ärmerer Bevölkerungsgruppen gegenüber Kindern wohlhabenderer Schichten um ein Jahr ergeben hatten – Studien, die auch Meumann (Meumann 1913b) rezipiert hatte. Deren Ergebnisse sah er durch ähnliche, von ihm selbst an Breslauer Vor- und Volksschülern durchgeführte Studien bestätigt (Stern 1913). Eine systematische Begabtenförderung, welche die tiefe Kluft zwischen höherer und niederer Bildung des nach sozialer Herkunft, Alter und Geschlecht strukturierten Schulwesens überwinden und an die Stelle der Zufälligkeit und Beschränkung auf einzelne Zuwendungen durch Mäzene und Stipendien treten sollte, begriff Stern als politische und wissenschaftliche Querschnittsaufgabe, bei der der Psychologie eine emanzipatorische Leitfunktion zukam. Die Neugestaltung der Schule setze die „Psychologisierung der Schulgliederung“ (Stern 1910b, 160) als neue wissenschaftliche Kategorie voraus. Dem langfristigen Ziel der Begabungs- und Begabtenförderung von Kindern unabhängig von sozialer Herkunft⁴ sollte etappenweise durch eine Flexibilisierung der Schulstrukturen näher gekommen werden. Im Kontext der Hochbegabtenförderung, für die er sich besonders in der Vorkriegszeit einsetzte, forderte Stern kostenfreie Klassen für hochbegabte Kinder, die eine hohe allgemeine Intelligenz („hervorragende Allgemeinintelligenzen“, ebd., 166) aufwiesen. Diese seien „gleichmäßig für Volksschulen wie für höhere Schulen zu schaffen“ (ebd., 160).⁵

7 Intelligenztests und Verfahren zur „Schülersauslese“

Eine an den Erkenntnissen der Begabungsforschung orientierte Lehrerbildung musste nach Stern die professionelle Handhabung der neuen Intelligenztests in der Schule integrieren. Die Entwicklung experimenteller Testverfahren zur Feststellung der Lernvoraussetzungen, die bis dahin im Zuständigkeitsbereich von Mediziner*innen und Psychiater*innen gelegen und sich auf die Prüfung von „Intelligenzminderung“ bei Kindern beschränkt hatte, die dann in die Förderschule über-

4 Erlebnisse eigener, als defizitär erlebter „Begabtenförderung“ sind auch in Betracht zu ziehen: Er selbst habe gebrauchte Bücher von einem Mitschüler aus wohlhabender Familie annehmen müssen und diese alljährlichen Bücherspenden als beschämendes Almosen empfunden (vgl. Stern 1925a, 13f.).

5 Anders als der Lehrer Joseph Petzoldt, der erstmals 1904 die Einrichtung von Sonderschulen für Hochbegabte gefordert hatte, wollte Stern deren Förderung nicht auf die höheren Schulen beschränken, sondern auf den Volksschulbereich ausdehnen. Das heißt, dass er auch in diesen Schichten „Hochbegabte“ vermutete – dies ist vor dem Hintergrund anderer Positionierungen zu unterstreichen. So ging etwa Wilhelm Hartnacke von der ungleichen Verteilung von Begabungen in der Bevölkerung und dabei von einem erbbiologisch bedingten erheblich geringeren Anteil in den unteren Gesellschaftsschichten aus, die sich im Schulsystem abbilde (Hartnacke 1917).

wiesen wurden, sollte nach Stern die Begabungsdifferenzierung innerhalb der bestehenden Volks- und höheren Schulen ermöglichen. Bei der Entwicklung wissenschaftlicher Kriterien für die Schulwahl stand zunächst die Rezeption und Weiterentwicklung des Staffeltests von Alfred Binet durch Stern und seine Mitarbeiter im Vordergrund. Vor allem der Breslauer Chemiker Otto Bobertag (1879-1934; biographische Daten bei Wolfradt 2015a), der nach seiner Studienzeit Sterns Assistent wurde, setzte sich intensiv mit der französischen Testforschung auseinander. Bobertag legte 1911 eine kommentierte Übersetzung des Binet-Tests vor und führte selbst umfangreiche Untersuchungen mit diesem durch (Bobertag 1909; Bobertag 1911a; Bobertag 1911b; Bobertag 1912), auf die sich auch Stern bezog (Stern 1912a, 47f.). Im Kontext der von Stern unter Beteiligung schlesischer Lehrerverbände durchgeführten Fortbildungskurse, die vor allem Volksschullehrer ansprachen, kam auch der gebürtige Breslauer Erich Hylla (Wolfradt 2015b) erstmals mit der Intelligenzdiagnostik in Berührung (DIPF/BBF/Institutsarchiv: Best. 300, 2, Bl. 5). Die an der Schlesischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Breslau begonnenen Arbeiten Bobertags und Hyllas zur Intelligenz- und Begabungsforschung begründeten eine Arbeitsgemeinschaft, die beide in der Weimarer Republik am „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ weiterführten (Tenorth 1996).

Ein Jahr, nach dem er eine wissenschaftssystematische Einordnung differentieller Ansätze vorgenommen hatte (Stern 1911a), legte Stern seine erste Monographie vor, in der er „Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern“ diskutierte. Darin formulierte er sein bekanntes Intelligenzkonzept, das „Intelligenz“ als „allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens“ (Stern 1912a, 3) definierte, und stellte die Berechnung des „Intelligenzquotienten“ (ebd., 55) vor, der sich aus der Division des Intelligenzalters durch das Lebensalter ergab. Hervorzuheben ist der für William Stern charakteristische kritische Umgang mit der – stets als ergänzungsbedürftig erachteten – psychologischen Intelligenzprüfung. Seine ausdrückliche „Warnung“ galt bereits 1912 einem vorschnellen Einsatz von Intelligenzprüfungen und der Überschätzung ihrer Resultate.

„Man darf die Tests nicht überschätzen, als seien sie automatisch wirkende allein genügende Geistesproben. Sie sind höchstens das psychographische Minimum, das eine erste Orientierung gestattet bei Individuen, die man sonst gar nicht kennt; und sie sind geeignet, die anderweitige Betrachtung psychologischer, pädagogischer, ärztlicher Art zu ergänzen und sie vergleichbar und objektiv graduierbar zu machen, nicht aber sie zu ersetzen“ (ebd., 9f.).

Diese abwägende Haltung konnte in den deutschen Debatten über den Einsatz von Intelligenztests, in denen im Unterschied zu den USA keine Euphorie (Ingenkamp 1990, 114) und insbesondere von reformpädagogischer Seite Warnungen

vor einem „einseitigen Intellektualismus“ (Verhandlungen 1912, 32) laut wurden, insgesamt mit Zustimmung rechnen. Als „besonnen“ würdigte etwa Hugo Gaudig Sterns Haltung (ebd., 33).

Als verkürzenden Schematismus kritisierte Stern sowohl die amerikanische Testpraxis, wo die Anwendung von Intelligenzprüfungen „geradezu zu einem Unfug ausgeartet“ (Stern 1928, 136) sei, als auch die schulischen Auswahlverfahren, die in Deutschland während und nach dem Ersten Weltkrieg von den Psychologen Walther Moede und Curt Piorkowski und den ehemaligen Breslauer Kollegen Erich Hylla und Otto Bobertag verantwortet wurden: Dass erstere die unzureichend dokumentierte (Ingenkamp 1990, 153) Auswahl „begabter“ Volksschülerinnen und Volksschüler für die höhere Schule ausschließlich vom Ergebnis der psychologischen Testprüfung abhängig machten, beanstandete er als „willkürlich“ (Stern & Peter 1919, 20, auch für das folgende wörtliche Zitat). Diese Verfahren entsprächen weder den Anforderungen einer methodisch reflektierten Intelligenzdiagnostik noch würden sie der „Verantwortung für die so lebenswichtige Entscheidung“ über die Schullaufbahn eines Kindes gerecht. Die Forderung nach ergänzenden Methoden bezog Stern in erster Linie auf die – psychologisch angeleitete – Lehrerbeobachtung, die neben dem psychologischen Test integraler Bestandteil der von ihm selbst konzipierten und erstmals 1918 in Kooperation mit der Hamburger Oberschulbehörde durchgeführten schulischen Auswahlverfahren war. Wichtigstes Instrument war dabei der von Martha Muchow entworfene Beobachtungsbogen für Lehrkräfte, der ca. 50 Fragen enthielt (Muchow 1919). Die Beobachtungsmethode, der Stern auch bei seinen eigenen kinderpsychologischen Studien den Vorzug gab, sollte Aufschluss über spontane Intelligenz und die Arbeitsweise eines Kindes geben.

„Bezüglich der Methodik war es uns von vornherein klar, daß hier das Experiment nicht allein herrschen dürfe. Denn das Wesen einer Begabung ist niemals auszuschöpfen durch die Art wie ein Mensch auf bestimmte von außen gesetzte Anforderungen (Reize) reagiert; sondern sie bekundet sich auch in spontanen Verhaltensweisen, in frei gewählten Interessenrichtungen und Tatformen, die sich als solche grundsätzlich der künstlichen Erzeugung im Experiment entziehen. Sie sind nur der Beobachtung zugänglich“ (Stern & Peter 1919, V).

Bei der Entscheidung über die Aufnahme eines Schülers oder einer Schülerin konnten z.B. ein etwaiges positives Urteil über die besonders sorgfältige, aber langsamere Arbeitsweise sowie „starkes selbständiges Denken, sinnvolles Fragen sowie die Fähigkeit, Wesentliches zu erfassen“ auch ein ungünstiges Testergebnis kompensieren (ebd., 21f.).

Die Komplementarität philosophisch-geisteswissenschaftlicher und empirischer Ansätze betonend, unterstrich Stern gegen Ende der Weimarer Republik nochmals seine Forderung, Intelligenz in ihrer „personale[n] Verankerung“ (Stern 1931,

205) zu betrachten und neben dem Faktor „Leistung“ auch die menschlichen Ausdrucks- und Erlebensaspekte zu untersuchen. Seiner Forderung nach kombinierten Verfahren hatte er Mitte der 1920er-Jahre nochmals Nachdruck verliehen, nachdem seit der Einführung der gemeinsamen Grundschule die Gestaltung des Übergangs zu weiterführenden Schulen ein akutes Problem geworden war. Im polemisch geführten Streit um die „richtigen“ Methoden der Übergangsauslese stellte er den in Hamburg beschrittenen methodischen Mittelweg anderen in deutschen Städten praktizierten Varianten gegenüber, die er als „Extreme“ (Stern 1925b, 294) beurteilte. Die in Kiel getroffene Regelung, wo die Entscheidung des Übertritts allein der Lehrerschaft anheimgestellt war, bezeichnete Stern als ebenso verfehlt wie das von den ehemaligen Mitarbeitern Bobertag und Hylla vertretene Verfahren, das bei der Prüfung von Grundschulern mit Hilfe an amerikanische Vorbilder angelehnter Testhefte auf das Testurteil setzte und die Mitarbeit der Lehrkräfte auf ein Minimum zu beschränken suchte (Bobertag & Hylla 1926). Diese „Schnellprüfung“ hätte „mit Psychologie kaum mehr als den Namen gemein“ und verschleierte, „wie schwer die Urteilsbildung über die Psyche und die geistige Beschaffenheit der Schüler“ (Stern 1925b, 294) tatsächlich sei. Stern, der auf der unbedingten Ergänzungsbedürftigkeit experimenteller Testverfahren bestand, baute auf die Kompetenz, die konstruktive Mitarbeit und das Verantwortungsbewusstsein einer umfassend geschulten und zudem durch einen erfahrenen Schulpsychologen unterstützten Lehrperson. Durch die enge Verbindung der lokalen Lehrerschaft mit dem Psychologischen Institut, das auch Lehrgänge zur Begabungsdiagnostik anbot, verfüge Hamburg über ein Stammpersonal, dem „die Prüfmethode[n] unbedenklich anvertraut werden“ (Stern 1931, 206) könnten. Allerdings standen die Hamburger Lehrer insgesamt nicht nur der Testpraxis kritisch gegenüber, sondern lehnten auch das von Stern erstmals 1910 geforderte schulpsychologische Amt ab. Dieses sollte als eine Art ‚Kompetenzzentrum‘ an der Schnittstelle von Wissenschaft und pädagogischer Praxis auch Aufgaben der Begabungsfeststellung und der Beratung wahrnehmen (Stern 1930a). Die meisten Lehrkräfte erblickten darin jedoch einen unzulässigen Eingriff in ihr eigenes Aufgabengebiet.

Bobertag und Hylla hoben auf den Widerstand der Lehrkräfte gegenüber „Tests“ ab, den sie durch ein vereinfachtes Verfahren zu überwinden hofften. Außerdem kritisierten sie „Willkürlichkeiten“ (Bobertag 1934, 7) bei den länderspezifisch unterschiedlichen Regelungen des Übergangs, die vor allem den aufnehmenden Schulen großen Spielraum ließen, die die meisten Schüler ohne Prüfung aufnehmen.⁶ Das Auswahlverfahren für den Übertritt von der Grundschule auf eine

6 Dass dies kein „Abfall vom Personalismus“ war, wie Geisthövel (2013, 137) schreibt, zeigt die überaus positive Besprechung der Personalistischen Psychologie Sterns durch Hylla aus dem Jahr 1924 (Hylla 1924b). Hylla hat sich – wie weitere Rezensionen zu den Werken Sterns zeigen – intensiv mit

weiterführende Schule betrachtete Hylla als „eine der wichtigsten in dem Kreise von Fragen, die sich aus der Notwendigkeit des Einheitsschulgedankens ergeben“ (Hylla 1924a, 791). In Rechnung zu stellen war neben dem Widerstand bildungsbürgerlicher Gruppen gegen die vierjährige „Einheitsschule“, durch die die Schulzeit der Kinder nach dem sukzessiven Wegfall der privilegierenden dreijährigen Vorschulen um ein Jahr verlängert wurde, die Abwehrhaltung gegenüber „objektiven“ Verfahren, welche den bis dahin als selbstverständlich erachteten Bildungsweg in Frage stellen konnten. Vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Krisen der Weimarer Republik sowie der zeitgenössischen Debatten über die „Überfüllung“ der höheren Schulen betonten Hylla und Bobertag die Notwendigkeit „zur äußersten Sparsamkeit auch auf dem Gebiete des Schulwesens“⁷ (Hylla 1925, 3) und der Fernhaltung „ungeeigneter Schüler“.⁸

Hylla kritisierte, dass der Lehrperson in Hamburg ein unzulässiger Spielraum zukäme: Den dort praktizierten Probeunterricht, bei dem die Einbeziehung und Auswertung der vom Hamburger Psychologischen Institut bereitgestellten Tests den unterrichtenden Grundschullehrern und Lehrern der aufnehmenden Schulen überlassen blieb, öffne subjektiven „Deutungen“ Tür und Tor, die den Kindern zum Nachteil gereichen konnten (Bobertag & Hylla 1925; hierzu Stern 1925c). „Das Ziel, die Kinder durch gleiche Anforderungen und Bewertungen gegen Ungerechtigkeiten zu schützen“ (Hylla 1927, 116f.), sei in Hamburg offenbar „aufgegeben“ worden, lautete die nicht minder harsche Kritik aus Berlin. Stern wandte sich nicht nur gegen die Überbewertung experimenteller Testverfahren. Dem in der Weimarer Republik wachsenden Gewicht „ganzheitlicher“, oft an konservative politische Ordnungsvorstellungen gekoppelter Strömungen hielt er die Unverzichtbarkeit der experimentellen Begabungsforschung entgegen-

dessen kinder- und jugendpsychologischen Schriften auseinandergesetzt und stets deren maßgebliche Bedeutung für die pädagogische Praxis betont (vgl. Hylla 1912; Hylla 1917).

- 7 Hylla hatte vor allem die Benachteiligung von Kindern bildungsferner Schichten im Blick: Deren „Intelligenz“ werde im Vergleich zu Kindern bildungsbürgerlicher Gruppen, die einen möglichen „niedrigeren“ Intelligenzgrad durch sprachliche Gewandtheit und größeren Wissens- und Kenntnisstand kompensieren konnten, häufig zu Unrecht geringer eingeschätzt. Daher forderte er die Entwicklung und Anwendung von Testprüfungen, die von der sozialen Lage des Kindes möglichst unabhängig waren (Hylla 1927, 198ff.).
- 8 1934 zog Bobertag eine überwiegend negative Bilanz der in der Weimarer Republik unternommenen Anstrengungen zur experimentellen „Schülersauslese“. Die notwendige „schärfere Auslese der wirklich geeigneten Kinder“ (Bobertag 1934, 25) sei von der Lehrerschaft blockiert worden. Bobertag unterstrich den prognostischen und diagnostischen Wert der Testprüfung und die allgemeine Neigung von Lehrern zur Fehleinschätzung von Begabungsunterschieden sowie zur Überschätzung der Leistungsfähigkeit der Schüler. Mehrfach bezieht er sich 1934 mit der Forderung, den Zugang zur höheren Schule zu begrenzen, positiv auf Wilhelm Hartnacke (z.B. ebd., 109). Unter den am Ende der „Bilanz“ abgedruckten Standardwerken „zur Frage des Prüfungswesens und der Schülersauslese in Deutschland“ ist kein Werk Sterns enthalten, wohl aber eines von Hartnacke, der die Einführung strenger Aufnahmeprüfungen an den höheren Schulen empfahl.

gen, welche „die Gefahr unangemessenen Auslesens wesentlich verringere[n]“ (Stern 1928, 443, Hervorhebung im Original). Bevor sich 1933 die mit Intellektuellenverachtung und Antisemitismus gepaarte Kritik an der empirischen Begabungsforschung der Weimarer Demokratie Bahn brach⁹, hatten vor allem Vertreter eugenischer Begabungskonzepte ihrer Ablehnung des durch den Begriff der „Tüchtigkeit“ abgelösten Intelligenzkonzepts Ausdruck verliehen. Gegenüber der häufig mit antidemokratischen Einstellungen sowie der Legitimierung sozialer Ungleichheit verbundenen Forderung nach ganzheitlicher „Charakterschau“, die an die Stelle der „mechanischen Intelligenzprobe“ (Hartnacke 1915, 491) treten sollte, betonte Stern mit Blick auf die Weimarer Verfassung (Art. 146 WRV) die demokratische Gleichheitsforderung, allen Menschen unabhängig von sozialer Herkunft und finanzieller Möglichkeiten „die gleiche Möglichkeit“ zu geben, „sich nach ihrer Art und gemäß ihren Fähigkeiten in ihrer besonderen Weise zu entwickeln“ (Stern 1928, 442, Hervorhebung im Original). Die Bedeutung objektiver Verfahren der „Begabtenauslese“ liege in ihrer demokratischen Funktion, „alle Arten der Fähigkeit zu ihrem Rechte kommen“ (Stern 1919, 11) zu lassen. Sein dynamisches, die Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit der Person und das Postulat zur Förderung integrierendes Begabungskonzept bildete einen markanten Gegensatz zu den Konzepten eines erbbiologischen Determinismus, die unter Verweis auf die „Anlage“ als unverrückbare, durch die „Natur“ gesetzte Grenze und die Heredität intellektueller Fähigkeiten des Menschen auf Exklusion zielende bildungspolitische Positionen zu legitimieren suchten. Stern wandte sich namentlich gegen den Dresdner Stadtschulrat Wilhelm Hartnacke¹⁰ und den Münchner Rassenhygieniker Fritz Lenz (Stern 1928, 428f., 442; Stern 1930b, 19; zu Hartnacke Weingart, Kroll & Bayertz 2001, 177ff.; Wollersheim 2014, 35; zu Lenz Geisthövel 2013, 140), deren Positionen sich nahtlos in die NS-Zeit überführen ließen.¹¹ Die Unvereinbarkeit des Personalismus mit dem starren „Empirismus auch der Rassenlehren“ (Stern 1915, 36) hatte er bereits um die Jahrhundertwende betont. Gegenüber dem genetischen Determinismus und der Eindimensionalität des kollektiven Anlagebegriffs operierte die Begabungstheorie Sterns mit einem differenzierten Verständnis individueller „Anlage“: Anlagen

9 Die seit 1933 tonangebenden Psychologen bezogen sich direkt auf William Stern als „Urheber“ von Intelligenztests. So bezeichnete der Marburger Psychologe Erich Jaensch die in der Weimarer Republik etablierte Intelligenzdiagnostik als „ein Prüfungssystem jüdischen Ursprungs“, das einen unerwünschten Gegentypus in gesellschaftliche Positionen gebracht, „deutsches Menschentum“ aber verdrängt hätte (zitiert nach Geisthövel 2013, 156; weitere Nachweise bietet Bühring 1996, 196).

10 Auf die Gegensätze zwischen Hartnacke und Stern verweist auch Geisthövel (2013, 140), ohne allerdings näher auf Sterns Argumentationsgang einzugehen.

11 Gegen die Anlagendetermination erbbiologischer Theorien wandten sich in der Weimarer Republik auch Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. u.a. Lehmsick 1930; hierzu Reyher 2013, 594f.).

waren demnach weder schicksalhaft unveränderbar noch eine ausschließlich naturwissenschaftliche Kategorie und simplifizierend mit der genetischen Ausstattung eines Menschen gleichzusetzen: Stern folgend, wiesen sie eine singuläre Besonderheit auf. Wie „Individualität“ sei auch „Anlage“ ein Grenzbegriff, an den immer nur eine wissenschaftliche Annäherung möglich war. Zu berücksichtigen sei immer auch ein individuelles „Anlagemysterium“ (Stern 1928, 14), ein sich wissenschaftlicher Begrifflichkeit entziehender „Wesenskern“ (Stern 1899, 25f.) des Menschen, der auch die Bedeutung genetischer Faktoren und der Umweltfaktoren überschreiten konnte. Diese prinzipielle Offenheit schloss die Autonomie und Unverfügbarkeit des Menschen auch gegenüber staatlichen Ambitionen zur zweckhaften „Auslese“ seiner Begabungen ein.

8 Schlussbetrachtung

Die Verbindung anwendungsbezogener Fragestellungen und der aus der Philosophie des Kritischen Personalismus gewonnenen Begabungstheorie war ein charakteristisches Merkmal der Begabungsforschung William Sterns. Mit der Forderung nach Beachtung und Entwicklung individueller Begabungen von Kindern nahm Stern ein Leitmotiv der zeitgenössischen Reformpädagogik auf und bearbeitete dieses im Rahmen eigener kinderpsychologischer Studien. Dabei war sein Blick auch auf „unentdeckte“, v. a. durch die zeitgenössischen Schulstrukturen behinderte „Begabungen“ gerichtet, die es mittels wissenschaftlicher Verfahren zu identifizieren und dann zu fördern gelte. Dies schloss das Postulat nach Förderung von Kindern unabhängig von sozialer Herkunft ein. Dem personalistischen Konzept Sterns liegt die Vorstellung von Begabung als sinnhaftem, wertvollem Entwicklungspotential zugrunde, das der als unteilbare Ganzheit verstandenen Person „wesenhaft“ eigen ist und dessen Individualität prägt. Im dynamischen Prozess der Begabungsentfaltung werden nicht nur endogene und exogene Faktoren wirksam, sondern auch die Eigenaktivität der Person, die Mitgestalter von Entwicklungsprozessen ist. Das dem personenzentrierten Ansatz inhärente Element der Selbstbestimmung steht der gesellschaftlichen Verpflichtung zur Förderung „begabter“ Individuen gegenüber. Sterns interdisziplinäres Konzept, das begabungspsychologische und -pädagogische Perspektiven integriert, unterstreicht die Notwendigkeit der Förderung. Sein subjektorientierter Ansatz fokussiert nicht nur das „begabte“ Kind, sondern auch die Lehrperson: Zentraler Ansatzpunkt einer begabungsfördernden Pädagogik sollte die Lehrerbildung sein, welche die neuen Erkenntnisse der empirischen Begabungsforschung und das personalistische Begabungskonzept vermittelte. Die intensive Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft unterstreicht Sterns Ziel, die Lehrkraft zur Begabungsdiagnose, zur Einschätzung des Lernentwicklungsstands des Educanden und zu einer auf Differenzierung und Individu-

alisierung beruhenden Unterrichtsgestaltung zu befähigen. Im Prozess der stets auch als Persönlichkeitsentwicklung verstandenen Begabungsentfaltung kommt der pädagogischen Beziehung eine Schlüsselfunktion zu. Nicht zuletzt setzte Stern auf die aktive Rolle der zur qualitativen Analyse fähigen Lehrkraft bei der „Begabtenauslese“, die der methodischen Forderung des Personalismus nach Verbindung naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Verfahren entsprach.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

Ungedruckte Quellen

Jewish National University Library (JNUL)

Stern, W.: Das Problem der kindlichen Begabung. Unveröffentlichter Vortrag des Herrn Professor Dr. William Stern, Breslau, im Bund für Schulreform, Patriotisches Gebäude Hamburg am 04. März 1910; Jewish National University Library, ARC. Ms. Var. 431 02 36.

Stern, W.: Die Entwicklung der Persönlichkeit. Unveröffentlichtes Typoskript; Manuskripte über „Psychologie und Schule“; Jewish National University Library, ARC. Ms. Var. 431 03 50.

DIPF/BBF/Institutsarchiv

Hylla, E.: DIPF|Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF|Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung - Institutsarchiv des DIPF, Best. 300 (Instituts geschichtliche Sammlung 2), 2.

Gedruckte Quellen

Bobertag, O. (1909): Binets Arbeiten über die intellektuelle Entwicklung des Schulkindes. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 3. Jg., 230-259.

Bobertag, O. (1911a): Über IP. I. Methodik und Ergebnisse der einzelnen Tests. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 5. Jg., 105-203.

Bobertag, O. (1911b): Intelligenzprüfungen an Schulkindern. In: Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst, 70. Jg., 375-384.

Bobertag, O. (1912): Über IP. II. Gesamtergebnisse der Methode. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 6. Jg., 495-538.

Bobertag, O. (1934): Schülerauslese. Kritik und Erfolge. Berlin: Bergdr.

Bobertag, O. & E. Hylla (1925): Zur Aufklärung über unser Verfahren der Begabungsprüfung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung, 26. Jg., 505-509.

Bobertag, O. & E. Hylla (1926): Begabungsprüfung für die letzten Volksschuljahre. Testhefte mit Anleitung und Schlüssel. Berlin: Selbstverlag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht.

Cordsen, H. (1910): Das Programm des Bundes. In: Aufgaben und Ziele des Bundes. Vorträge und Ansprachen gehalten auf der Hauptversammlung am 19. März 1910 in Berlin. Leipzig/Berlin: Teubner, 3-11.

Ebbinghaus, H. (1885): Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Leipzig: Duncker & Humblot.

Ebbinghaus, H. (1897): Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern. In: Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, 13. Jg., 401-459.

- Grosser, H. & Stern, W. (Hrsg.) (1913): Das freie Zeichnen und Formen des Kindes. Sammlung von Abhandlungen aus der Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung. Mit Unterstützung des Magistrats der Stadt Breslau. Leipzig: Barth.
- Hartnacke, W. (1915): Das Problem der Auslese der Tüchtigen. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 16. Jg., 481-495, 529-545.
- Hartnacke, W. (1917): Zur Verteilung der Schultüchtigen auf die sozialen Schichten. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 18. Jg., 40-44.
- Hylla, E. (1912): Die Bedeutung der differentiellen Psychologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Die Deutsche Schule, 2. Jg., 272-285.
- Hylla, E. (1915): Psychologie der frühen Kindheit. Eine Buchbesprechung. In: Die Deutsche Schule, 19. Jg., 308-315.
- Hylla, E. (1917): Jugendkunde als Kulturforderung. Zur Stellung und Bedeutung der Jugendkunde. In: Die Deutsche Schule, 21. Jg., 365-367.
- Hylla, E. (1924a): Der Übergang von der Grundschule zur mittleren und höheren Schule. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 53. Jg., 791-792.
- Hylla, E. (1924b): William Stern. Die Psychologie und der Personalismus. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 53. Jg., 236.
- Hylla, E. (1925): Der Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen. Bestimmungen, Erfahrungen, Vorschläge. Leipzig: Klinkhardt.
- Hylla, E. (1927): Testprüfungen der Intelligenz. Eine Einführung für Pädagogen. Braunschweig: Westermann.
- Kerschensteiner, G. (1905): Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen. München: Carl Gerber.
- Kik, C. (1913): Die übernormale Zeichenbegabung bei Kindern. In: H. Grosser & W. Stern (Hrsg.): Das freie Zeichnen und Formen des Kindes. Sammlung von Abhandlungen aus der Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung. Mit Unterstützung des Magistrats der Stadt Breslau. Leipzig: Barth, 1-58.
- Lehmensick, E. (1930): Die Auslese der Tüchtigen und die Schule. In: Die Erziehung, 5. Jg., 38-50.
- Lipmann, O. & Stern, W. (1912): Forschung und Unterricht in der Jugendkunde. Teil 1: Systematische Übersicht über die bestehenden Veranstaltungen. Leipzig/Berlin: Teubner.
- Meumann, E. (1907): Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig: Engelmann.
- Meumann, E. (1913a): Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, 2., umgearb. und verm. Aufl. Leipzig: Engelmann.
- Meumann, E. (1913b): Die soziale Bedeutung der Intelligenzprüfung: In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 14. Jg., 433-440.
- Muchow, M. (1919): Der neue Beobachtungsbogen. In: W. Stern & R. Peter (Hrsg.): Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. Bericht über das psychologische Verfahren (= Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung, 1) (Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 18). Leipzig: Barth, 147-157.
- Stern, W. (1899): Über Psychologie der individuellen Differenzen. Ideen zu einer „Differentiellen Psychologie“. Leipzig: Abel.
- Stern, W. & Stern, C. (1905): Über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer. Eine statistische Untersuchung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene, 7. Jg., 267-296.
- Stern, W. & Kramer, F. (1907/08): Psychologische Prüfung eines elfjährigen Mädchens mit besonderer mnemotechnischer Fähigkeit. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung, 1. Jg., 291-312.

- Stern, W. (1908): Sammlungen freier Kinderzeichnungen. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung, 1. Jg., 179-187.
- Stern, W. & Stern, C. (1910): Die zeichnerische Entwicklung eines Knaben vom 4. bis zum 7. Jahre. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung, 3. Jg., 1-31.
- Stern, W. (1910a): Jugendkunde und Jugendbildung. In: Aufgaben und Ziele des Bundes. Vorträge und Ansprachen gehalten auf der Hauptversammlung am 19. März 1910 in Berlin. Leipzig/Berlin: Teubner, 38-46.
- Stern, W. (1910b): Das übernormale Kind. In: Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde. Der Säemann, 1. Jg., 67-78, 160-167.
- Stern, W. (1911a): Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. An Stelle einer zweiten Auflage des Buches: Über Psychologie der individuellen Differenzen. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1911b): The supernormal child. In: Journal of Educational Psychology, 2. Jg., 143-148, 181-190.
- Stern, W. (1912a): Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1912b): Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse der Intelligenzprüfung. Beitrag zum Ersten Deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911 (Arbeiten des Bundes für Schulreform, 5). Leipzig/Berlin: Teubner, 8-20, 45-47.
- Stern, W. (1913): Zum psychologischen Vergleich von Volksschülern und Vorschülern. (Eine Erweiterung auf den Aufsatz von O. Karstädt: Zeugen die Experimente der wissenschaftlichen Begabungslehre für oder gegen die Einheitsschule?). In: Pädagogische Zeitung, 42. Jg., 946-947.
- Stern, W. (1914): Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre. Mit Benutzung ungedruckter Tagebücher von Clara Stern. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stern, W. (1915): Vorgesdanken zur Weltanschauung (verfasst im Jahr 1901). Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1916a): Jugendkunde als Kulturforderung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 17. Jg., 273-311.
- Stern, W. (1916b): Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In: Deutscher Ausschuß für Erziehung und Unterricht: Der Aufstieg der Begabten. Im Auftrag herausgegeben und eingeleitet von Peter Petersen. Leipzig/Berlin: Teubner, 105-120.
- Stern, W. (1918a): Grundgedanken der personalistischen Philosophie. Berlin: Reuther & Reichard.
- Stern, W. (1918b): Person und Sache, Bd. 2: Die menschliche Persönlichkeit. Leipzig: Barth.
- Stern, W. & Peter, R. (Hrsg.) (1919): Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. Bericht über das psychologische Verfahren (= Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung, 1) (Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 18). Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1919): Verjüngung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 20. Jg., 1-12.
- Stern, W. (1924): Person und Sache. System der philosophischen Weltanschauung, Bd. 3: Wertphilosophie. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1925a): Anfänge der Reifezeit. Ein Knabentagebuch in psychologischer Bearbeitung. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stern, W. (1925b): Aus dreijähriger Arbeit des Hamburger Psychologischen Laboratoriums. Bericht über die pädagogisch-psychologische Tätigkeit des Instituts 1922-1925. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung, 26. Jg., 289-307.
- Stern, W. (1925c): Bemerkungen zu dem Aufsatz von Bobertag und Hylla „Zur Aufklärung über unser Verfahren der Begabungsprüfung“. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung, 26. Jg., 509-511.
- Stern, W. (1928): Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. Vierte, um eine Ergänzung (1921-1928) vermehrte Aufl. Leipzig: Barth.

- Stern, W. (1930a): Artikel „Schulpsychologie“. In: L. Clostermann, Th. Heller & P. Stephani (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft, 665-667.
- Stern, W. (1930b): Studien zur Personwissenschaft, Teil 1: Personalistik als Wissenschaft. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1931): Institutsbericht. Das Psychologische Institut der Hamburger Universität in seiner gegenwärtigen Gestalt. Dargestellt aus Anlaß des XII. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (Hamburg 12.-16. April 1931) von dem Direktor und den Mitarbeitern. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 39. Jg., 181-227.
- Verhandlungen (1912): Verhandlungen zum Ersten Deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911 (Arbeiten des Bundes für Schulreform, 5). Leipzig/Berlin: Teubner.

Literatur

- Artikel Lipmann, Otto (2008): In: Archiv Bibliographia Judaica. Lexikon deutsch-jüdischer Autoren, Bd. 16. München/Berlin: Saur, 75-80.
- Bergold, S. (2011): Identifikation und Förderung von begabten und hochbegabten Schülern. Berlin: Logos Verlag.
- Bergold, S. (2013): Historische Entwicklungen der Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland. In: Pädagogische Rundschau, 67. Jg., 517-533.
- Bittner, Ch. & Deutsch, W. (1990): William Stern und die Experimentelle Psychologie. In: Psychologie und Geschichte, 2 (2), 59-63.
- Bühning, G. (1996): William Stern oder Streben nach Einheit. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Drewek, P. (1989): Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland. In: K.-E. Jeismann (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung. Wiesbaden/Stuttgart: Steiner-Verlag, 387-412.
- Drewek, P. (2010): Entstehung und Transformation der empirischen Pädagogik in Deutschland im bildungsgeschichtlichen Kontext des frühen 20. Jahrhunderts. In: Ch. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.): Beobachten, Messen, Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 163-193.
- Dudek, P. (1989): William Stern und das Projekt Jugendkunde. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg., 153-174.
- Ebisch, S. (2015): Lipmann, Otto. In: U. Wolfradt, E. Billmann-Mahecha & A. Stock (Hrsg.): Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933-1945. Ein Personenlexikon, ergänzt um einen Text von Erich Stern. Wiesbaden: Springer, 282f.
- Feger, B. (1988): Hochbegabungsforschung und Hochbegabtenförderung: Die Situation in Deutschland zwischen 1916 und 1920. In: Empirische Pädagogik 2 (1), 45-52.
- Geisthövel, A. (2013): Intelligenz und Rasse. Franz Boas' psychologischer Antirassismus zwischen Amerika und Deutschland, 1920-1942. Bielefeld: transcript.
- Groppe, C. (2016): Reformpädagogik und soziale Ungleichheit: In: W. Keim, U. Schwerdt & S. Reh (Hrsg.): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-95.
- Heinemann, R. (2016): Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heller, K. & Mönks, F. J. (2014): Begabungsforschung + Begabtenförderung. Der lange Weg zur Anerkennung. Schlüsseltexte 1916-2013. Münster: Lit.
- Hopf, C. (2004): Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hoyer, T. (2018): „Einem Kind, das Talent hat, wird nichts schwer“. Das Begabungsmotiv in der erzählenden Schulliteratur. In: A. Böker & K. Horvath (Hrsg.): *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung*. Wiesbaden: Springer, 29-52.
- Ingenkamp, K. (1990): *Geschichte der Pädagogischen Diagnostik*, Bd. 1: *Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885–1932*. Weinheim: Beltz.
- Kaminski, A. (2010): Psychotechnik und Intelligenzforschung 1903-1933. Protoformen von Human Enhancement. In: Ch. Coenen, St. Gammel, R. Heil & A. Woyke (Hrsg.): *Die Debatte über Human Enhancement. Historische, philosophische und ethische Aspekte der technologischen Verbesserung des Menschen*. Bielefeld: transcript, 117-142.
- Kirchhöfer, D. (2013): Individualität. In: W. Keim & U. Schwerdt (Hrsg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*, Teil 1: *Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 477-497.
- Klügel, U. (2017): *Das Studienseminar Oldenburg 1892-1983. Der lange Weg zur Professionalisierung der Lehrerbildung an höheren Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Miller, M. (2013): *Zeichnerische Begabung. Indikatoren im Kindes- und Jugendalter*. München: kopaed.
- Prondczynsky, A. von (1999): Die Kreativität des Kindes und die Grenzen der Erziehung. Auch ein Beitrag zum „Jahrhundert des Kindes“. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75. Jg., 301-324.
- Reyer, J. (2013): Macht und Grenzen der Erziehung. In: W. Keim & U. Schwerdt (Hrsg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*, Teil 1: *Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 577-604.
- Tenorth, H.-E. (1996): Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung. In: G. Geißler & U. Wiegmann (Hrsg.): *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme*. Köln u.a.: Böhlau, 133-154.
- Tenorth, H.-E. (2010): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. 5. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Weigand, G. (2011): Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In: A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.): *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung*. (Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 3). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, 48-54.
- Weigand, G. (2019): Begabung und Begabungsförderung im Spiegel der Heterogenitätsdiskussion. In: Ch. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.): *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-85.
- Weingart, P., Kroll, J. & Bayertz, K. (2001): *Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rasenhygiene in Deutschland*. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wollersheim, H.-W. (2014): Traditionslinien der Begabungsdiskussion im zwanzigsten Jahrhundert. Hintergründe und Anmerkungen aus bildungshistorischer Sicht. In: A. Hackl, C. Imhof, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.): *Begabung und Traditionen*. (Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 6). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, 30-38.
- Wolfradt, U. (2015a): Bobertag, Otto. In: U. Wolfradt, E. Billmann-Mahecha & A. Stock (Hrsg.): *Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933-1945. Ein Personenlexikon, ergänzt um einen Text von Erich Stern*. Wiesbaden: Springer, 40f.
- Wolfradt, U. (2015b): Hylla, Erich. In: U. Wolfradt, E. Billmann-Mahecha & A. Stock (Hrsg.): *Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933-1945. Ein Personenlexikon, ergänzt um einen Text von Erich Stern*. Wiesbaden: Springer, 204f.

Susanne Schregel

„Übernormalen-Pädagogik“ und „Begabenschulen“ zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik¹

1 „Lumen mundi“

„Nachdem bei dem Sextaner durch die Gehirnsonde in einwandfreier Weise festgestellt ist, daß sein Intellekt den normalen beträchtlich überschreitet, wird er der ‚Klasse für Hochbegabte‘ überwiesen und feierlich durch Handschlag verpflichtet, die auf ihn gesetzten Hoffnungen unter allen Umständen zu erfüllen.

Da es wünschenswert erscheint, daß sich die ‚Hochbegabten‘ auch äußerlich vor den minderveranlagten Bengeln kennzeichnen, so erhalten die Genies der ‚Sonderklasse‘ drei auf den Sitzteil der Hose genähte silberne Sterne. Die Schultern zieren Achselstücke mit den goldgepreßten Worten ‚Lumen mundi‘.

Es entspricht mithin gerechterweise nur dem geistigen Range, die [sic] die ‚Hochbegabten‘ einnehmen, wenn man die Forderung stellt, daß sie von den Minderveranlagten in militärischer Weise begrüßt werden“ (Die Genieschule 1910, 810).

Diese Anregungen steuerte der *Kladderadatsch* wenige Jahre vor dem Ersten Weltkrieg zum Aufbau einer „Genieschule der Zukunft“ bei. Mit seinen wohlgesetzten Spitzen spielte der Artikel auf Überlegungen wie die des Gymnasiallehrers Joseph Petzoldt (1862-1929) und des Psychologen William Stern (1871-1938) an. Diese hatten öffentlich darüber nachgedacht, besonders begabte Kinder und Jugendliche aus der Volksschule und aus der höheren Schule in gesonderten Klassen oder sogar in separaten Schulen zusammenzufassen, und damit eine Kontroverse über mögliche Neustrukturierungen im Bildungssystem angeregt.

Stellungnahmen für und gegen solche Pläne fielen unter Stichwörtern wie „Klassen für Übernormale“ (Stern 1910, 160), „Eliteklassen“ (ebd.), „Sonderschulen für hervorragend Begabte“ (Über „Sonderschulen“ 1910, 558), „Sonderschulen für hervorragend Befähigte“ (Petzoldt 1905; Petzoldt 1911), „Genie-Schulen“ (Leyers 1910, 509) und „Begabenschulen“ (Petzoldt 1919). Erste praktische Versuche mit Begabtenklassen datieren auf die Kriegszeit. Weitere Experimente

1 Dieser Aufsatz entstand im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts „Un/doing Differences. Eine Geschichte der Intelligenz (Deutschland, Großbritannien, ca. 1880-1990)“ (Projektkennung 322686211).

wurden in den ersten Jahren der Weimarer Republik verwirklicht, als bessere Bildungsmöglichkeiten für Kinder aus armen Verhältnissen durchgesetzt werden sollten, zugleich allerdings radikalere Vorschläge einer Schulreform unberücksichtigt blieben.

In der Literatur wird die Einführung von „Aufbau-“ und Begabtenklassen deshalb meist aus der Perspektive der Weimarer Republik und ihrer Dispute um die Re-Organisation der Schule unter demokratischen Vorzeichen gedeutet (vgl. Otto 2019, 38-40; Kössler 2018, 197-198; Heinemann 2016, 262-276; Kössler 2016, 110-116; Wollersheim 2014, 33-35; Kaminski 2011, 339-340; Bracht 2001, 97-104; Henze & Zumhasch 2000, 177-206; Ingenkamp 1990, 140-174; Ingenkamp 1989; Drewek 1989; Feger 1988, 45-52; Schmid 1977, 140-151). Nicht weniger lässt sich die Debatte um die Einführung von Sonderschulen oder -klassen für „hervorragend Begabte“ aber auch als Resonanzeffekt interpretieren, der zwischen als unterschiedlich konzipierten Ausprägungsbereichen kognitiven Vermögens entstehen kann.

Der Beitrag erläutert diese Annahme auf der Basis psychologischer und pädagogischer Fachpublikationen aus den letzten Jahren des Deutschen Kaiserreichs und der frühen Weimarer Republik. Er legt zunächst dar, wie die Fokussierung auf besondere Begabungen auch aus Relationen und Interaktionen resultierte, die zwischen „Stufen und Graden der Intelligenz“ (Über „Intelligenzprüfungen“ 1910, 587-588) erwachsen (2). Graduelle und quantitative Konzeptionen des Denkvermögens wurden in Vorschlägen zur Reorganisation der Schule zu Gunsten der „geistige[n] Elite“ (Petzoldt 1904, 234-235) fortgeführt (3). Argumentativ schlossen Plädoyers für eine Einführung von Sonderschulen oder -klassen für besonders Begabte an Rufe nach einer stärkeren „Individualisierung“ der Schule und den Ausbau der Hilfsschule an (4). Abschließend wird gezeigt, dass sich die Ablehnung separater Schulen oder Klassen für bestimmte Gruppen von Schüler*innen auch aus einer Kritik an graduellen beziehungsweise quantitativen Konzeptionen von Intelligenz beziehungsweise intellektueller Begabung speisen konnte (5).

2 Resonanzeffekte zwischen „Stufen und Graden der Intelligenz“

In der historischen Bildungsforschung und der *disability history* stehen das späte 19. und frühe 20. Jahrhundert nicht selten als eine Zeit im Blickfeld, in der sich Umgangsweisen mit Phänomenen veränderten, die später als Formen der „geistigen Behinderung“ beschrieben werden sollten. Treibende Kräfte in diesem Prozess waren der Ausbau heil- und sonderpädagogischer Institutionen, die auch der Unterstützung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen gewidmet waren. Mit angeregt von Perspektiven der Psychiatrie und der Hirnforschung,

differenzierten sich parallel Kategorisierungen intellektueller Beeinträchtigungen weiter aus.²

Dieses Narrativ ist begründet und einleuchtend. Hier jedoch soll es um ein weiteres ergänzt werden, das vor allem auf Relationen und Interaktionen zwischen Konzeptionen von und Umgangsweisen mit „niedriger“, durchschnittlicher oder „hoher“ Intelligenz fokussiert. Dadurch kann deutlich werden, wie anregend Konzeptionen von und Umgangsweisen mit „niedriger“ Intelligenz zugleich auf als „durchschnittlich“ oder „hoch“ begriffene Intelligenzbereiche wirkten. Nicht weniger nahmen sich Interpretationen von und Umgangsweisen mit „hoher“ Intelligenz Auseinandersetzungen und Prozesse zum Vorbild, die in der Befassung mit dem entstanden, was als „unteres“ Spektrum intellektueller Begabung beschreibbar geworden war.

Ein wesentlicher Faktor in diesem Geschehen war die Verbreitung intelligenzdiagnostischer Verfahren. Vertreter*innen der allmählich aufblühenden experimentellen Pädagogik und Psychologie bemühten sich im frühen 20. Jahrhundert vermehrt, Kinder und Jugendliche mit „geringer“ Intelligenz oder denkerischen „Rückständen“ möglichst trennscharf von anderen zu unterscheiden. In Frankreich machten Alfred Binet (1857-1911) und Théodore Simon (1873-1961) seit 1905 ein Verfahren bekannt, das mithilfe von Aufgaben zunehmender Schwierigkeit feststellen sollte, ob das kognitive Vermögen eines Kindes altersgemäß entwickelt sei.³ 1911 publizierte Otto Bobertag (1879-1934) seine deutsche Anpassung des Binet-Simon-Tests, die bald für die Prüfung von Kindern an Hilfs- und Volksschulen Verwendung fand (Bobertag 1914; Bloch 1913a, 717; zum Binet-Simon-Test vgl. Funke 2006; Ingenkamp 1990, 122-138; zum Kontext vgl. Verheyen 2012; Kaminski 2011; vgl. auch Rose 1914, 324-325).

Das Aufkommen der Intelligenzdiagnostik wirkte sich allerdings nicht nur auf Interpretationen „geringer“ Begabung aus; es beeinflusste Konzeptionen von Intelligenz und Begabung sehr viel weitreichender. Denn die neuen „Intelligenzprüfungen“ beförderten Kategorien von „mehr“ oder „weniger“, „Vorsprung“ oder „Rückstand“ (im Verhältnis von Lebens- zu Intelligenzalter), „höher“ oder „niedriger“, ebenso wie „Durchschnitt“ und „Extremen“. In einem Bericht über einen Vortrag des Pioniers der experimentellen Pädagogik Ernst Meumann (1862-1915), der in der Zeitschrift *Der Klassenlehrer* erschien, galten 1910 etwa als die Aufgaben und Ziele von Intelligenztests:

2 Vgl. zur Begriffsentwicklung und historischen Kategorisierungen intellektueller Beeinträchtigungen Schmuhl 2010, 28-45; Geiger 1977, 30-54; vgl. auch den Artikel von Jona Garz in diesem Band.

3 Überarbeitete Versionen erschienen 1908 und 1911 (Funke 2006, 28).

- „1. die Abgrenzungen von Stufen und Graden der Intelligenz, wobei die Abweichungen von der durchschnittlichen Intelligenz oder mittleren Begabung nach oben (Genialität) und nach unten (Dummheit) als Extreme der Begabung zu bestimmen sind;
- 2. die Feststellung der individuellen Unterschiede der Begabung in qualitativer und quantitativer Hinsicht“ (Über „Intelligenzprüfungen“ 1910, 587-588).

Diese Beschreibung verdeutlicht, wie graduelle und prinzipiell quantifizierbare Konzeptionen der Intelligenz zu Differenzierungen auf allen Zuschreibungsebenen führten. Sie machten es möglich, „hohe“ intellektuelle Begabung gegen tradierte – und weiterhin verwendete – Muster kindlicher Exzeptionalität wie dem „Wunderkind“ oder dem „Genie“ abzuheben (Kössler 2018, 196-197; Eckart 2006) und eröffneten Psychiater*innen, Psycholog*innen und Pädagog*innen vielfältige Möglichkeiten der Beschreibung und Kategorisierung. Bereiche der Intelligenz, die als unterschiedlich hoch oder niedrig entworfen wurden, hingen allerdings weiterhin zusammen und konnten Resonanzeffekte erzeugen.

Resonanzeffekte werden möglich innerhalb gradueller oder quantitativer Konzeptionen intellektueller Begabung beziehungsweise Intelligenz. Sie erscheinen, wenn Relationen und Interaktionen zwischen Ausprägungsbereichen kognitiven Vermögens entstehen, die als unterschiedlich hoch oder niedrig konzipiert werden. Durch sie können Neujustierungen an einer Stelle zugleich Veränderungen an einer anderen Stelle anregen und mitgestalten. Methodisch fordert die Frage nach Resonanzeffekten daher dazu auf, historisch als different konstituierte Bereiche des kognitiven Vermögens zu verbinden und damit zugleich einen Effekt dieser Trennung forschend zu relativieren.

Im Streit um die „Genieschule“ (Die Genieschule 1910, 810) kamen insbesondere solche Resonanzeffekte zum Tragen, die zwischen Zuschreibungen besonders „niedriger“ und besonders „hoher“ intellektueller Begabung entstanden. Wie dies geschah, verdeutlicht ein Schlüsseltext des Psychologen William Stern, erschienen 1910 in der *Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde*. Sterns Ausführungen, die mit einem Vortrag beim Bund für Schulreform in Breslau im selben Jahr einhergingen und 1911 ins Englische übersetzt wurden, waren weitreichend und teils spekulativ; sie umfassten Skizzen dessen, was Stern als eine „Pädagogik der übernormalen Kinder“ begriff, und gaben Anregungen für künftige Forschung und Praxis (Stern 1910; Stern 1911; zum Kontext vgl. Heinemann 2016, 244-247; Schmidt 1994, 3-4, 12-14).

Stern (1910, 69-70) fasste unter ein „übernormales Kind“ zum einen „die speziell [...] Übernormalen“, mit außergewöhnlichen Fähigkeiten etwa im musikalischen, künstlerischen, mathematischen, technischen oder sprachlichen Bereich. „Im andern Falle“, bei den „generell Übernormalen“, „verbreitet sich die Übernormalität über die Ganzheit des seelischen Lebens, zwar nicht über alle Teile

gleichmäßig, doch so, daß eine allgemeine höhere Veranlagung die Formen des Funktionierens auf den verschiedensten Gebieten beeinflusst“. Letztere seien „die großen Intelligenzen“ (ebd.). Das „übernormale“ Kind charakterisierte Stern als eines, das überlegene Ausprägungen derjenigen Fähigkeiten besitzt, die generell auch bei anderen Menschen gefunden werden können; in seinem Sinne war es deshalb kein „Genie“. Genies nämlich seien „so selten, daß man für sie nicht eine eigene Pädagogik aufstellen kann“; sie zeigten sich zudem „in höherem Maße als sonst irgendein Individuum unabhängig von den eigentlichen Erziehungseinflüssen“ (ebd., 69). Das „übernormale“ Kind hingegen reagierte in Sterns Deutung auf Erziehung; es war nicht als absolute Ausnahme gedacht, sondern als oberste Ausprägung einer Stufung: „Wir verstehen also unter Übernormalität nicht etwas qualitativ total Neues, sondern die graduell höchsten Formen in der Ausprägung der allgemein vorhandenen Anlagen“ (ebd.).

Das „übernormale“ Kind bestimmte Stern jedoch nicht allein als eine relative Besonderheit. An Kontur gewann es gleichfalls durch die Relationierung zum „unternormal“ genannten Kind. Dies wird deutlich, wenn der Psychologe gegenüber dem „schreienden Notstand“ der „Unternormalen“ die „Aufgabe einer Förderung der Talente und hohen Intelligenzen“ zu rechtfertigen versuchte, welche er auch als „die nach der andern Seite hin von der Norm Abweichenden“ erfasste (ebd., 68). Vorstellungen von Extremen und Grenzen, von Minimum und Maximum umschlossen in diesen Umschreibungen einen – implizit bleibenden oder auch explizit benannten – „inneren“ Bereich, der erst durch die Abgrenzungen nach „außen“ klassifikatorisch zu einem „mittleren“ und „normalen“ avancierte: Menschen ließen sich nach einem „psychologischen Scheidungsprinzip [...] einteilen in die große Masse der Normalen, in solche, die unter der Norm stehen, und in solche, die sich über die Norm erheben“ (ebd., 67).

Im Kontext der Begabungsforschung und der intelligenzdiagnostischen Erkundungen des frühen 20. Jahrhunderts begann sich also nicht allein ein Bereich immer klarer von demjenigen zu separieren, der zunehmend als einer der „unteren“ Begabungen galt. In einem Resonanzeffekt als Variation „nach oben“ klarer als zuvor beschreib- und abgrenzbar erschien nun auch ein Bereich des „Übernormalen“ im Sinne „hervorragende[r] Allgemeinintelligenzen“ (ebd., 166). Die Konzeption einer „durchschnittlichen Intelligenz oder mittleren Begabung“ (Über „Intelligenzprüfungen“ 1910, 587-588) war gleichermaßen eine Konsequenz solcher Deutungen wie ihre Voraussetzung.

3 Vorschläge zur Reorganisation der Schule zu Gunsten der „geistige[n] Elite“

Graduelle und quantitative Konzeptionen des Denkvermögens wurden in Reflexionen über Formen schulischer Organisation weitergeführt. Sie unterstützten die schon länger kursierende Forderung, Schule möglichst weit zu „individualisieren“. In den vorangegangenen Jahren waren mit dieser Absicht nicht nur die Hilfsschulen ausgebaut worden. Experimentelle Ansätze wie das „Mannheimer Schulsystem“ zielten ebenfalls darauf ab, in der Aufteilung der Volksschulklassen unterschiedliche Befähigungen besser zu berücksichtigen (Jaeger 1985, 89-90). Auch dies war Wasser auf die Mühlen derer, die spezielle Klassen oder Schulen für besonders Begabte befürworteten.

Bereits 1904 hatte Joseph Petzoldt, Oberlehrer am Gymnasium Spandau, in seiner philosophischen Habilitationsschrift die Einrichtung von „Schulen für die geistige Elite“ angeregt (Petzoldt 1904, 234-235). Dieser zunächst eher kursorischen Erwähnung ließ er eine ausführlichere Streitschrift zum Thema folgen, die zeitgenössisch sehr kontrovers erörtert wurde.⁴

Petzoldt (1904, 234) monierte zunächst, es gebe zu viele „hervorragend befähigte Köpfe, die aus wirtschaftlichen und schultechnischen Gründen heute nicht oder nur halb zur Entwicklung kommen“. Deshalb schlug er vor, circa zehn Prozent der Kinder in speziellen Schulen für Begabte zusammenzubringen. Petzoldts ein Jahr später (1905) publizierte Streitschrift enthielt dann ein umfassenderes Plädoyer für die Schaffung von „Sonderschulen für hervorragend Befähigte“ ab der Untertertia (8. Jahrgang). Die Schrift thematisierte ein breites Spektrum an Themen und Problemstellungen. Aufgegriffen wurden beispielsweise Fragen des Lerntempos und der moralischen und sittlichen Erziehung sowie der Unterscheidung von „Genie“ und „Talent“. Erörtert wurden ebenso die Anforderungen an das Kollegium, die medizinische Betreuung der Zöglinge durch einen Nervenarzt, die entstehenden finanziellen Belastungen sowie mögliche Gegenstände des Lehrplanes.

In den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg traten derlei Gedankenspiele vermehrt auf. Pädagogische und psychologische Fachkreise setzten sich mit der Frage auseinander, wie eine Herauslösung begabter Kinder zu bewerten sei und ob auch sie zum Ziel einer „Individualisierung der Schule“ gehöre (vgl. Lamer 1911; Petzoldt 1911; Roderich 1911, 95-96; Wilker 1911; Cauer 1912; Petzoldt 1912; Verhandlungen 1912; Bloch 1913b, 55; Heinecker 1913, 61-62; Meumann 1914, 237). Die Debatte wurde auch dadurch befeuert, dass William Stern wiederholt auf das

4 Petzoldt 1905; vgl. auch Meyer 1905, 378-379. Eine Zusammenfassung der Diskussion zu diesem Vorstoß bietet Heinecker 1913, 38-40. Zu Petzoldts Hintergrund vgl. Herrmann 1929, 508-510.

Thema zurückkam (Stern 1910; Stern 1921/[1911], 165; Stern 1912; Stern 1916; vgl. zusammenfassend Heinemann 2016, 248-250).

Stern griff die Vorschläge Petzoldts in den Jahren 1910 und 1911 tendenziell positiv auf (Stern 1910, 161; Stern 1921/[1911], 165; Stern 1912). Als eine Konsequenz der „Psychologisierung der Schulgliederung“ befürwortete er allerdings keine separaten Schulen, sondern die Bildung von „Vorzugsklassen“. Diese sollten, soweit umsetzbar, „gleichmäßig für die Volksschulen wie für höhere Schulen“ eingerichtet werden, „denn für die Entwicklung der geistig Hervorragenden dürfen die Schranken des Standes und des Geldbeutels nicht maßgebend sein“ (Stern 1910, 160). Im Unterschied zu Petzoldts Vorschlag sollten Sterns „Vorzugsklassen“ damit „nicht dem gewöhnlichen Schulsystem als eine Art Selecta aufgesetzt werden, sondern müßten schon zum mindesten von der Mitte des Systems ab nebenherlaufen“. Nur diejenigen sollten darin aufgenommen werden, „bei denen in der Tat die allgemeine Intelligenz (nicht nur ein einzelnes Leistungsgebiet) hervorragend veranlagt ist“. Daher könnten solche Klassen „nur durch allerstrengste Auslese“ entstehen (ebd., 161).

Ob Sonderschulen oder -klassen für außergewöhnlich Begabte sich auf Jungen beschränken oder ebenfalls Mädchen aufnehmen sollten, wurde vor dem Ersten Weltkrieg kaum je explizit thematisiert. Betrachtet man, was Befürworter*innen von Sonderschulen oder -klassen über die Unterschiede der Intelligenz nach Geschlecht ausführten, ergibt sich ein gespaltenes Meinungsbild. Lamer (1911) sah in den Erfahrungen, die man in Leipzig mit der Vorbereitung von Mädchen für das Gymnasium gemacht hatte, ein erstes und gelungenes Beispiel einer Begabtenauswahl. Dagegen bemerkte Wilhelm (1917, 902) das Problem des „fast völligen Ausbleibens weiblicher W[underkinder]“.⁵ Die Implikationen intelligenzdiagnostischer Forschungen für die Geschlechterfrage fanden gleichfalls unterschiedliche Bewertung. So urteilte Stern (1916, 111-112), dass sich Jungen und Mädchen nach den Ergebnissen der Intelligenzprüfungen in den „qualitativen Begabungsformen“ im „Grenzgebiete von Begabung und Interesse“ unterschieden, aber „nicht auf dem Gebiete des Intelligenzgrades“. Auch lange nachdem in der Weimarer Republik Begabtenklassen für Mädchen eingerichtet worden waren, hielt Petzoldt (1925) dagegen eine Gleichheit der Intelligenz von Jungen und Mädchen für abwegig und verriß darauf hinweisende Forschungsergebnisse des amerikanischen Psychologen und Hochbegabtenforschers Lewis Terman (1877-1956).

5 Vgl. Köhne 2019 zur weiteren Geschichte geschlechterdifferenter Zuschreibungen von Genialität beziehungsweise besonderer Schöpferkraft und Originalität.

4 Die Hilfsschule als argumentative Parallele und organisatorische Blaupause

Im Streit um eine stärkere schulische Separierung begabter Kinder diene der starke Ausbau der Hilfsschulen in den vorhergehenden Jahrzehnten als argumentative Parallele und organisatorische Blaupause (vgl. etwa Roderich 1911, 95-96; Wilker 1911, 88-89; Stern 1912, 9-10; Wilhelm 1917, 899).

„Auf dem Gebiete der Erziehung [...] herrscht heute ein Streben nach Individualisierung wie kaum je zuvor“, konstatierte beispielsweise Leyers (1910, 509):

„Abgesehen davon, daß eine möglichst eingehende Berücksichtigung der besonderen Eigenschaften und Fähigkeiten jedes einzelnen Schülers verlangt wird, gibt es auch eine Fülle von Sonderschulen. Wir haben Anstalten für Blinde, Taubstumme, Idioten, also für solche, deren geistige oder körperliche Entwicklung hinter dem Durchschnitt zurückgeblieben ist; dagegen besitzen wir keine allgemeinen Lehranstalten, die besonders Befähigte unterrichten, die Genies heranziehen sollen.“

Befürworter*innen der Begabtenschulen oder -klassen konnten diese als Konsequenz der Abtrennung der Hilfsschule von der allgemeinen Schule begründen. „Die Differenzierung“ müsse umgesetzt werden, „gleichviel, ob es Hochbegabte oder Minderbegabte betrifft“ (Heinecker 1913, 62). William Stern monierte ähnlich, der Gedanke, „die psychologisch Gleichartigen zu Klassen zusammenzustellen“, sei bisher „sehr einseitig gehandhabt“ worden, „nämlich vom Durchschnitt lediglich nach unten hin“ durch Abtrennung der „Insassen der Sickingerschen Förderklassen, der Hilfsschulen und der Schwachsinnigenanstalten“. Dieses System fordere aber „notwendig die Ergänzung nach oben hin durch Klassen für Übernormale“ (Stern 1910, 160; vgl. ebenso Stern 1912, 9-10; Auslese und Förderung 1917). Die Bezeichnung „Sonderschule“ im heilpädagogischen Sinne etablierte sich nach den Befunden von Sander (1968, 522-524) ungefähr zeitgleich zu diesen Disputen.

Parallelen zwischen Hilfsschule und Förderklassen und einer potenziellen Einrichtung von Begabtenschulen oder -klassen nahmen unterschiedliche Nuancierungen an. Teils setzten sie Hilfs- und Begabtschule in ein gleichrangiges Verhältnis (vgl. Schoeneberger 1912, 528; Roderich 1911, 95-96). Teils allerdings spielten Befürworter*innen von Begabtenklassen oder -schulen die Förderung „gering“ und „hoch“ Begabter auch gegeneinander aus (Ingenkamp 1990, 140-141). „Übernormalen-Pädagogik“ konnte in dieser Deutungslinie „als Gegengewicht gegen die jetzt so aufblühende Unternormalen-Pädagogik“ gelten. Schließlich werde eine „einseitige Konzentration der pädagogischen Bestrebungen auf das Ziel, die Minderwertigen zu schützen und zu stützen, [...] auf die Dauer das Kulturniveau herabdrücken, wenn nicht gleichzeitig auch die Schicht der Überwertigen gestärkt und gefördert wird“ (Stern 1910, 69; zum Kontext vgl. Heinemann 2016, 260).

Die Hilfsschule und die möglicherweise zu verwirklichenden Einrichtungen für besonders Befähigte hatten gemein, dass beide eine Auswahl ihrer Schüler*innen voraussetzten. Zu Beginn des Jahrhunderts hatte Joseph Petzoldt zur Erkennung geeigneter Kinder noch auf das Lehrerurteil gesetzt.⁶ Bald darauf kamen für die Auswahl auch psychologische Methoden ins Gespräch. Überzeugt vom Nutzen psychometrischer Verfahren zeigte sich Jakob Hacks in den Verhandlungen des Deutschen Kongresses für Jugendbildung und Jugendkunde in Dresden 1911:

„Wie läßt sich aber feststellen, wer hervorragend befähigt ist? Dazu sind die Intelligenzprüfungen nicht zu entbehren. Hat die Schule überhaupt das Recht, auf die Intelligenzprüfungen zu verzichten? Ich glaube nicht; die Schule muß vielmehr mit Freuden jedes Mittel ergreifen, welches ihr ermöglicht, die Schüler besser kennen zu lernen. Und worauf kommt es denn an, auf Intelligenz oder auf Wissen?“ (Verhandlungen 1912, 84, Beitrag Hacks).

Freilich existierten zu diesem Zeitpunkt noch keine Tests, die gezielt hohe Intelligenz erkennen und differenzieren sollten. Advokat*innen der Begabenschulen beziehungsweise -klassen zogen die Verwendung der bestehenden Verfahren jedoch in Erwägung und empfahlen, Tests nicht zuletzt mit der Absicht weiterzuentwickeln, sie zukünftig besser für die Identifikation intellektuell besonders Begabter einsetzbar zu machen (vgl. hierzu Wilhelm 1917; Stern 1912, 11-15; Stern 1910, 165-167).

Eine weitere inhaltliche Parallele zwischen Forderungen nach Sonderschulen oder -klassen für besonders Befähigte und Hilfsschulen oder Förderklassen bestand schließlich darin, dass Schüler*innen außerhalb des als „Normalbereich“ begriffenen Begabungsspektrums als Hindernis für den allgemeinen Unterricht bewertet werden konnten: Die „avancés nach Binet“ seien „für den Unterricht genau so ein störendes Element, wie die Schwachsinnigen“ (Bloch 1913b, 55). Auf Erstere spezialisierte Klassen oder Schulen sollte es nicht zuletzt deshalb geben, weil dem besonders begabten Kind durch den gemeinsamen Unterricht pathologische Folgen drohten. Kaum zu bestreiten sei, „[d]aß ein mit Rücksicht auf Minderbegabte einzuhaltendes verzögertes Tempo die bei ihm vorhandenen Anlagen nicht gebührend entfaltet, auf die Tatkraft lähmend und in bezug auf die ethische wie die Charakterseite eines solchen Schülers geradezu stagnierend wirkt“ (Schoeneberger 1912, 528).

6 1911 schlug Petzoldt vorsichtig eine Brücke zu psychologischen Methoden, wenn er die Hoffnung ausdrückte, dass die Verantwortlichen „durch die Weiterentwicklung der Psychologie, die sich nun auch mit diesen Dingen zu beschäftigen begonnen hat, vor allem aber auch durch die Entwicklung unserer Sonderschulen zu Methoden gelangen werden, die uns hervorragende Anlagen irgendwelcher Art schon bei Beginn ihres deutlichen Auftretens offenbaren werden“ (Petzoldt 1911, 11; kritischer jedoch Petzoldt 1919, 166-167).

Schlimmstenfalls sei die gemeinsame Schule „moralisch gefährdend“, berge sie doch die Gefahr von „Trägheit, Laxheit und Schulekel“ (Stern 1910, 72; vgl. auch Stern 1912, 9-10). Sowohl bei der Hilfsschule als auch bei der schulischen Separierung Begabter wurden besondere schulische Organisationsformen mithin als „Nothilfe“ (vgl. Hänsel 2005, 109-112 zur Geschichte der „Sonderschule“) und als Instrument zur Vermeidung von Schlimmerem gerechtfertigt.

5 „Wie bei einem Pferderennen“ – Gegenpositionen

Befürworter*innen der Begabenschulen oder -klassen argumentierten, dass es auf lange Sicht allen zu Gute kommen werde, wenn bestimmte Schüler*innen aus dem allgemeinen Klassenverbund herausgelöst würden:

„Die Frucht dieses Systems müsste eine erhebliche Steigerung des Niveaus der geistigen Durchbildung aller, der minder Befähigten ebenso wie der vorzüglich Begabten, und schließlich eine erheblich schnellere Entwicklung der Wissenschaft und schnellere und gründlichere Aufnahme ihrer Ergebnisse durch die Gebildeten sein, d.h. aber nichts Geringeres als eine schnellere Entwicklung der Menschheit“ (Petzoldt 1904, 234-235).

Nichtsdestoweniger erfuhren ihre Vorschläge leidenschaftliche Gegenreden (zusammenfassende Diskussionen von Kritikpunkten bei Stern 1915, 823; Petzoldt 1911; Meyer 1905, 382-384). Diese richteten sich auf das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen, auf breitere gesellschaftlich-politische Zielvorstellungen, ebenso wie auf grundlegende Fragen des Menschenbildes.

Auf die körperliche und psychische Gesundheit der Kinder anspielend, fragte Wilker (1911, 92),

„ob denn den betreffenden Kindern eine solche Forderung [nach ‚andauernde(n) Eliteleistungen‘, S. Sch.] gesundheitlich – psychisch wie physisch – überhaupt zuträglich ist, zumal noch, wenn sie in vielen Fällen schon von Vertretern des Sonderschul-Gedankens als nervös bezeichnet werden. Nach unserer Auffassung gehören von den Individuen, die für die Einschulung in ‚Genieschulen‘ in Frage kommen, nicht wenige in heilpädagogische Anstalten.“

Ohnehin stelle „der Unterricht und die Erziehung [des übernormalen Kindes, S. Sch.] auf andern als den erprobten Grundlagen ein gefährliches Experiment“ dar (ebd., 94); sie bildeten „ein Experiment mit dem Leben, dem Lebensglück junger Menschen“ (Leyers 1910, 510).

Ein Teilnehmer des Ersten Deutschen Kongresses für Jugendbildung und Jugendkunde in Dresden 1911 wandte ein, eine Schaffung von Sonderschulen oder -klassen werde

„bei den Nichtselektierten, die vielleicht größere und wertvollere, aber noch schlummernde Talente haben, eine schwere unverdiente moralische Depression zur Folge haben, die unter Umständen verhängnisvoller sein kann, als der Umstand, daß die schon durch große Talente Ausgezeichneten und Beschenkten mit den Mittelguten zusammen arbeiten müssen“ (Verhandlungen 1912, 84, Beitrag Drathe).

Nicht weniger stießen die Konsequenzen auf Ablehnung, die eine solche Neuerung für die allgemeinen Klassen haben könnten. Deren Schüler*innen würden durch die Herausnahme der „führenden Geister“ (ebd., 85, Beitrag Gaudig) Vorbilder und Ansporn genommen. Notwendige Folge eines „Fehlen[s] der nach oben ziehenden Elemente“ sei „ein Mangel an Streben“; schließlich bringe erst das Zusammenspiel von Kindern mit unterschiedlichen Befähigungen „Konkurrenz, Kampf, Ringen, Streben“ in den Klassenraum, die so wichtig seien für die „Entwicklung des Charakters“ (Über „Sonderschulen“ 1910, 558; ähnlich Lietz 1911, 53). Schule brauche „das Zusammenarbeiten und Zusammenleben stärker und minder stark begabter Schüler“ auch dann, wenn sie als „Anstalt der Vorbereitung für das Leben“ dienen wolle (Verhandlungen 1912, 85, Beitrag Gaudig; vgl. auch Über „Sonderschulen“ 1910).

Bereits in der Hilfsschuldebatte war die Frage, wie die „Absonderung“ und Auswahl der Kinder eigentlich durchgeführt werden sollte, Zündstoff gewesen (Hofsäss 1993, 18-36; Sander 1968, 520-522). Auch im Hinblick auf die Begabenschulen entbrannte Kritik an den Verfahren, die für die Auswahl der Kinder und Jugendlichen in Betracht gezogen wurden. Gerade den „im vornehmsten Sinne intellektuellen Menschen, die durch neue selbstständige Kombinationen aus ihrer Erfahrung neue Werte suchen und finden“, habe oftmals „die Natur die Gabe versagt hat, sich glatt und gewandt nach außen hin zur Geltung zu bringen“. Diese würden daher „nicht selten versagen, wenn man sie einem schulmäßigen Examen auf ihre Intelligenz unterziehen will“ (Stransky 1909, 805-806). Ein weiteres Argument sah die „mechanisierte Intelligenzprobe“ dagegen gerade deshalb als für begabtere Kinder ungeeignet an, weil „die bekannten Tests von besorgten Eltern oder willigen Privatlehrern mit den Kindern fleißig durchgeübt werden“ würden (Hartnacke 1915, 491). Ohnedies seien die Folgen einer falschen Entscheidung so groß, dass „kein gewissenhafter Lehrer die Verantwortung für die Auswahl übernehmen“ werde (Cauer 1912, 25).

Kritik machte sich darüber hinaus an Konzeptionen der Intelligenz und Begabung fest, die im Kontext von Vorschlägen zur „Begabtenauslese“ kursierten. Die Annahme einer allgemeinen Intelligenz verwarf etwa Friedrich Gaudig, wenn er einwandte, es sei „die Scheidung der Schüler, die die Einrichtung solcher Schulen fordert, nicht durchführbar“, da Begabung für einzelne Fachgruppen „ungleichmäßig“ ausfalle (Verhandlungen 1912, 85, Beitrag Gaudig; ähnlich Lietz 1911, 53). Andere warnten noch allgemeiner vor einer „Überschätzung des Intellek-

tuellen“ (Hugger 1918, 107-108; vgl. auch Verhandlungen 1912, 89, Beitrag Schwarz). Wie in der katholischen Zeitschrift *Stimmen der Zeit* zu lesen war: „[A]ußer dem Verstand spielen im Leben eine ebenso wichtige, oft wichtigere Rolle hervorragende Gaben des Willens und Herzens und der religiösen Sphäre“ (Hugger 1918, 107-108).

Schließlich richteten sich *generelle* Einwände gegen die Heraushebung einzelner Kinder. In Widersprüchen dieser Art ging es nicht mehr darum, ein möglichst gutes oder gerechtes Verfahren der Auswahl und Unterscheidung zu finden; Stein des Anstoßes war hier vielmehr die Unterscheidung als solche. Gegenreden dieser Art konnten aus sehr verschiedenen Motivationen entstehen. Den einen schien eine Trennung aufgrund intellektueller Begabung zu *weit* zu gehen, weil sie die gegebene soziale Ordnung unzulässig in Frage stellen (vgl. Hugger 1918; Hartnacke 1915) oder jüdische Kinder bevorzugen werde (vgl. Wilker 1911, 95-96). Die anderen lehnten eine solche Aufteilung von Kindern und Jugendlichen hingegen als noch nicht radikal genug ab. Letztgenannte Linie der Kritik war vor allem aus der organisierten Arbeiterbewegung zu hören.

„Sonderschulen oder Sonderklassen für hervorragend Befähigte“, rügte ein Autor der sozialdemokratischen Zeitschrift *Die Neue Zeit* 1912, seien „eines der Palliativmittel, welches die bürgerliche Schulreform zur Gesundung des großen Volkskörpers anpreist“ (Arnulf 1912, 745-746). Zwar führe auch eine allein nach Alter vorgenommene Gruppierung in der Schule nicht dazu, dass sich unterschiedliche Begabungen bestmöglich entwickeln könnten. Dennoch sei es unangemessen, sich auf die „Unterschiede des Grades“ zu kaprizieren: „Petzoldt, Sickinger und ihresgleichen reden stets nur von Schwachen, Tüchtigen, Trägen, Fleißigen, Gleichgültigen, Feurigen, Zaghaften, Zähen, Ausdauernden. Wie bei einem Pferderennen läuft alles in e i n e r Richtung, nach e i n e m Ziele“ (ebd., 746).

Dies werde sich nach einer „sozialistische[n] Schulreform“ ändern:

„Man wird von ‚schwachen‘ Schülern wenig mehr reden, wo das Gebiet der vielseitigsten Betätigungsmöglichkeit ein so großes ist. Denn da wird nicht nur die Begabung jedes Grades zu ihrem Rechte kommen, sondern, was wichtiger ist, die jeder Art, nämlich die Begabung für jede Art Tätigkeit. Die Schule von heute kennt in ihrer Einseitigkeit fast nur die geistige, und zwar die Gedächtnisarbeit“ (ebd.).

An diese Deutung konnten sozialistische Positionen anschließen, als in vielen deutschen Städten Begabten- und Aufbauklassen entstanden, die auch Söhne und Töchter aus weniger privilegierten Verhältnissen zu mittlerer und höherer Bildung führen sollten. Auf das zwischenzeitlich begonnene Experiment der „Berliner Begabtschulen“ eingehend, bezeichnete daher Georg Chaym (1918) in den *Sozialistischen Monatsheften* „Ausleseprüfungen“ als „der menschlichen Würde ganz entgegen“. Schließlich gründeten diese auf der „Wahnvorstellung von der besten *Ausnutzung* der im Menschen vorhandenen *Anlagen*“. Erzürnt schrieb

Chaym gegen die Vorstellung von Wettbewerb und geistigen „Vorsprüngen“ an, die solchen Begabungskonzeptionen zu Grunde liege. Seine Stellungnahme bedingte eine grundsätzliche Skepsis gegenüber einer Unterteilung von Menschen nach Begabungen, welche im Dienst einer Schule für alle stand:

„Das Grundübel schaut schon aus dem vielumjubelten, liberalen Lösungswort der sogenannten Begabtenförderung heraus: ‚Freie Bahn jedem Tüchtigen!‘ Der wirkliche Sozialist, dessen Gesinnung nicht Erfolgsanbetung sondern Brüderlichkeit ist, wird statt dessen sagen: ‚Freie Bahn a l l e n !‘ Und dieses Wort ist nur durch eine *allgemeine Schule* zu erfüllen, die man auch Einheitsschule nennen mag“ (ebd., 1218).⁷

Der Streit um die Errichtung von „Begabenschulen“ lässt insofern Grundlinien von Begabungskontroversen zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik erkennen, die auch deshalb vielstimmig verliefen, weil sie konkrete politische Missstände, pädagogische Leitlinien und die praktischen Aufgaben von Schule zur Debatte brachten und grundlegende Menschenbilder und gesellschaftspolitische Fernziele aufriefen.

6 Fazit: Resonanzen, Relationen, Interaktionen

All dies lässt besser verstehen, warum der Autor des eingangs zitierten Witzblattes „Hochbegabte“ und „Minderveranlagte“ in einem Atemzug nannte, und was seine ironische Einlassung inspirierte, Schüler*innen mit einer „Gehirnsonde in einwandfreier Weise“ (Die Genieschule 1910, 810) sortieren zu können. Denn auch Psycholog*innen, Pädagog*innen und Lehrpersonen zogen in den letzten Jahren des Kaiserreichs Parallelen zwischen Kindern mit Begabungen, die als besonders „hoch“ und solchen, die als besonders „niedrig“ begriffen wurden, und sie verwendeten die Förderung von Menschen mit „geringer“ Begabung als Argument und organisatorische Blaupause, um für die Errichtung gesonderter Begabenschulen oder -klassen zu streiten.

Die Verbreitung intelligenzdiagnostischer Verfahren bestärkte eine solche Perspektivierung, da sie die Ausdifferenzierung kognitiven Vermögens in Ausprägungsbereiche unterstützte und dazu anregte, die entstehenden Extreme als formal gleichartige „Rand“-Phänomene zu behandeln. Damit waren die praktischen Experimente um den „Aufstieg der Begabten“ (so die bekannte Formulierung bei Petersen 1916) in der Weimarer Republik nicht nur eine Folge gewandelter politischer Möglichkeitsräume; sie ergaben sich ebenso aus der Befassung mit „Stufen

⁷ Ähnlich wie Chaym argumentierte Koch (1920). Jahre zuvor hatte Lindheimer (1905, 993) in derselben Zeitschrift Petzoldts Vorschlag noch begrüßt.

und Graden der Intelligenz“ (Über „Intelligenzprüfungen“ 1910, 587-588) und den Resonanzeffekten, die diese erzeugte.

Die „Genieschule der Zukunft“ (Die Genieschule 1910, 810) verblieb in weiten Teilen im Reich der Phantasie. Dessen ungeachtet regt die Geschichte ihrer Imaginationen dazu an, solche Relationen und Interaktionen weiter zu erkunden, die verschiedene Felder der Pädagogik und Psychologie sowie verschiedene Zweige der Schule verknüpften; sie ermuntert zu der Frage, wie und wo ähnliche Resonanzeffekte entstanden, und welche Folgen sie hatten.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Arnulf (1912): Rezension zu J. Petzoldt, Einwände gegen Sonderschulen für hervorragend Befähigte. In: Die Neue Zeit 30 (21), 745-746.
- Auslese und Förderung der Begabten. In: Vorwärts 34 (289) (21.10.1917), 3. Online unter: <http://fes.imageware.de/fes/web/index.html?open=VW34291&page=3> (Abrufdatum: 17.06.2019).
- Bloch, E. (1913a): Die Intelligenzprüfungsmethode nach Binet-Simon. In: Die Umschau 17 (35), 715-717.
- Bloch, E. (1913b): Über Intelligenzprüfungen (nach der Methode von Binet und Simon) an normalen Volksschulkindern und Hilfsschulkindern. In: Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie 17 (1), 23-57.
- Bobertag, O. (1914): Über Intelligenzprüfungen nach der Methode von Binet und Simon. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Cauer, P. (1912): Keine „Sonderschulen für hervorragend Befähigte“! In: Neue Jahrbücher für Pädagogik, 15. Jg., 21-29.
- Chaym, G. (1918): Wissenschaft: Psychologie. Begabenschule. In: Sozialistische Monatshefte 25 (12), 1216-1219.
- Die Genieschule der Zukunft (1910). In: Kladderadatsch 63 (45), Zweites Beiblatt, 810. Online unter: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/kla1910/0810> (Abrufdatum: 16.03.2020).
- Hartnacke, W. (1915): Das Problem der Auslese der Tüchtigen. Einige Gedanken und Vorschläge zur Organisation des Schulwesens nach dem Kriege. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 16 (8), 481-495.
- Heinecker, W. (1913): Das Problem der Schulorganisation auf Grund der Begabung der Kinder. Langensalza: Beyer.
- Herrmann, C. (1929): Joseph Petzoldt. In: Kant-Studien, 34. Jg., 508-510.
- Hugger, V. (1918): „Aufstieg der Begabten“? In: Stimmen der Zeit. Katholische Monatsschrift für das Geistesleben der Gegenwart, 95. Jg., 105-115.
- Koch, W. (1920): Weltaufgaben der Erziehung. In: Sozialistische Monatshefte 26 (7), 381-388.
- Lamer, H. (1911): Sonderschulen für hervorragend Befähigte. In: Neue Jahrbücher für Pädagogik, 14. Jg., 164-169.
- Leyers, F. (1910): Genie-Schulen. In: Die Umschau 14 (26), 509-511.
- Lietz, H. (1911): Die Deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den Deutschen Landerziehungsheimen. Leipzig: R. Voigtländer.
- Lindheimer, F. (1905): Literatur. In: Sozialistische Monatshefte 11 (11), 993.
- Meumann, E. (1914): Abriss der experimentellen Pädagogik. Leipzig und Berlin: Engelmann.
- Meyer, P. (1905): Abseits von der Heerstraße. In: Gymnasium. Zeitschrift für Lehrer an Gymnasien und verwandten Unterrichtsanstalten 23 (11), 377-383.

- Petersen, P. (Hrsg.) (1916): Der Aufstieg der Begabten. Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht. Leipzig und Berlin: Teubner.
- Petzoldt, J. (1904): Einführung in die Philosophie der reinen Erfahrung, 2. Bd.: Auf dem Weg zum Dauernden. Leipzig und Berlin: Teubner.
- Petzoldt, J. (1905): Sonderschulen für hervorragend Befähigte. Leipzig und Berlin: Teubner.
- Petzoldt, J. (1911): Die Einwände gegen Sonderschulen für hervorragend Befähigte. In: Neue Jahrbücher für Pädagogik, 14. Jg., 1-24.
- Petzoldt, J. (1912): Drei Thesen über Sonderschulen für hervorragend Befähigte. In: Bund für Schulreform (Hrsg.): I. Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911, Zweiter Teil. Intelligenzproblem und Schule. Vorträge und Verhandlungen am Sonnabend, dem 7. Oktober 1911. Leipzig und Berlin: Teubner, 68-74.
- Petzoldt, J. (1919): Hochziele für die Begabenschulen. In: Die Neue Erziehung. Sozialistische Pädagogische Zwei-Wochenschrift 1 (5), 161-168.
- Petzoldt, J. (1925): Falsche Begabtenauslese. In: Deutsches Philologen-Blatt 33 (37), 587-588.
- Roderich, R. (1911): Pädagogische Streifzüge. In: Pädagogische Woche 7 (8), 94-96.
- Rose, A. H. (1914): Psychologie und praktisches Leben. In: Die Umschau 18 (16), 324-326.
- Schoeneberger, H. (1912): Über Jugendkunde. In: Pharos 6 (12), 520-531.
- Stern, H. (1915): Schulprobleme nach dem Kriege. In: Die Umschau 19 (42), 821-824.
- Stern, W. (1910): Das übernormale Kind. In: Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde. Der Säemann, 1. Jg., 67-78, 160-167.
- Stern, W. (1911): The Supernormal Child. In: Journal of Educational Psychology 2 (3), 143-148; 2 (4), 181-190.
- Stern, W. (1912): Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse der Intelligenzprüfung. In: Bund für Schulreform (Hrsg.): I. Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911, Zweiter Teil. Intelligenzproblem und Schule. Vorträge und Verhandlungen am Sonnabend, dem 7. Oktober 1911. Leipzig und Berlin: Teubner, 8-20.
- Stern, W. (1916): Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In: P. Petersen (Hrsg.): Der Aufstieg der Begabten. Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht. Leipzig und Berlin: Teubner, 105-120.
- Stern, W. (1921)/[1911]: Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. Dritte Auflage. Unveränderter Abdruck der Ausgabe von 1911. Vermehrt um ein Nachwort 1921 nebst neuer Bibliographie. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Stransky, E. (1909): Die Intelligenz und ihre Prüfung. In: Die Umschau 13 (39), 803-806.
- Über „Intelligenzprüfungen“ (1910). In: Der Klassenlehrer 4 (43), 587-588.
- Über „Sonderschulen für hervorragend Begabte“ (1910) [übernommen aus: Tägliche Rundschau]. In: Pädagogische Woche, 6. Jg., 558.
- Verhandlungen (1912). In: Bund für Schulreform (Hrsg.): I. Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911, Zweiter Teil. Intelligenzproblem und Schule. Vorträge und Verhandlungen am Sonnabend, dem 7. Oktober 1911. Leipzig und Berlin: Teubner, 82-94.
- Wilhelm, J. (1917): Wunderkinder. In: E. M. Roloff (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, 5. Bd. Freiburg/B.: Herder, 899-904.
- Wilker, K. (1911): Das übernormale Kind und seine Bedeutung für die Schule. In: Jenaer Seminarbuch. Festschrift zum 50. Semester des Pädagogischen Universitäts-Seminars unter Prof. D. Dr. W. Rein. Langensalza: Hermann Beyer Söhne, 87-96.

Literatur

- Bracht, H.-G. (2001): Die preußische Regelung des „Aufstiegs der Begabten“. In: Jahrbuch für Pädagogik (Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik, Jg. 2000). Frankfurt/M.: Lang, 95-109.
- Drewek, P. (1989): Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland, 1890-1918. In: K.-E. Jeismann (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung. Stuttgart: Franz Steiner, 387-412.
- Eckart, W. U. (2006): „Wunderkinder – Einzelgänger“. Anmerkungen zur Hochbegabtenproblematik in der Wissenschaftsgeschichte. In: „Elite“. Studium Generale der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, WS 2004/05. Heidelberg: Winter Verlag, 73-89.
- Feger, B. (1988): Hochbegabungsforschung und Hochbegabtenförderung. Die Situation in Deutschland zwischen 1916 und 1920. In: Empirische Pädagogik 2 (1), 45-52.
- Funke, J. (2006): Alfred Binet (1857-1911) und der erste Intelligenztest der Welt. In: G. Lamberti (Hrsg.): Intelligenz auf dem Prüfstand. 100 Jahre Psychometrie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 23-40.
- Geiger, G. (1977): Schwachsinnigenfürsorge. Eine Analyse der „Zeitschrift für das Idiotenwesen“ (1880-1934). Freiburg/B.: Hans Ferdinand Schulz Verlag.
- Hänsel, D. (2005): Die Historiografie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (1), 101-115.
- Heinemann, R. (2016): Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henze, G. & Zumhasch, C. (2000): Die „Berliner Begabtschulen“ – ein früher schulischer Versuch, „hochbegabte“ Schüler zu identifizieren und zu fördern. In: S. Kirk (Hrsg.): Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 177-206.
- Hofsäss, T. (1993): Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte. Eine historisch-vergleichende Untersuchung. Berlin: Marhold.
- Ingenkamp, K. (1989): Experimentelle Methoden in der Schülerauslese. Beispiele für den Einsatz experimenteller Methoden bei Begabten- und Übergangsauslesen vor 1930. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (2), 175-195.
- Ingenkamp, K. (1990): Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932. Weinheim: Beltz.
- Jaeger, S. (1985): Zur Herausbildung von Praxisfeldern der Psychologie bis 1933. In: M. G. Ash & U. Geuter (Hrsg.): Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Opladen: Westdeutscher Verlag, 83-112.
- Kaminski, A. (2011): Prüfungen um 1900. Zur Genese einer Subjektivierungsform. In: Historische Anthropologie 19 (3), 331-353.
- Köhne, J. B. (2019): Männliche Genieformel und ihre Irritationen. Essay zur Frage weiblicher Genialität. In: Zeitgeschichte-online, März 2019. Online unter: <https://zeitgeschichte-online.de/themen/maennliche-genieformel-und-ihre-irritationen> (Abrufdatum: 16.03.2020).
- Kössler, T. (2016): Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in den deutschen Bildungsdebatten seit 1900. In: C. Goschler & T. Kössler (Hrsg.): Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945. Göttingen: Wallstein, 103-133.
- Kössler, T. (2018): Leistung, Begabung und Nation nach 1900. In: S. Reh & N. Ricken (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer, 193-210.
- Otto, A. (2019): Demokratie als Ziel, Mittel und Argument. Bildungsreformen in der Weimarer Republik. In: S. Elsbach, R. Noak & A. Braune (Hrsg.): Konsens und Konflikt. Demokratische Transformationen in der Weimarer und Bonner Republik. Stuttgart: Franz Steiner, 31-46.

- Sander, A. (1968): Zur Geschichte der Bezeichnung „Sonderschule“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 19. Jg., 517-527.
- Schmid, R. (1977): Intelligenz- und Leistungsmessung. Geschichte und Funktion psychologischer Tests. Frankfurt/M. und New York: Campus.
- Schmidt, W. (1994): William Stern (1871-1938) und Lewis Terman (1877-1956). Deutsche und amerikanische Intelligenz- und Begabungsforschung im Lichte ihrer andersartigen politischen und ideologischen Voraussetzungen. In: Psychologie und Geschichte 6 (1/2), 3-25.
- Schmuhl, H.-W. (2010): Exklusion und Inklusion durch Sprache. Zur Geschichte des Begriffs Behinderung. Eine Veröffentlichung des Institutes Mensch, Ethik und Wissenschaft (IMEW). Berlin: Selbstverlag 2010.
- Verheyen, N. (2012): Unter Druck. Die Entstehung individuellen Leistungsstrebens um 1900. In: Merkur 756 (66), 382-390.
- Wollersheim, H.-W. (2014): Traditionslinien der Begabungsdiskussion im zwanzigsten Jahrhundert. Hintergründe und Anmerkungen aus bildungshistorischer Sicht. In: A. Hackl, C. Imhof, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.): Begabung und Traditionen. KARG-Hefte, 6. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung. Frankfurt/M.: Karg-Stiftung, 30-38.

Joachim Scholz

„In zweifelhaften Fällen mag der Geist der Milde den Ausschlag geben“ – Korrektur und Benotung des deutschen Abituraufsatzes in historischen Debatten und Praktiken

Bilanziert man die großen Linien bildungs- und schulgeschichtlicher Forschung der letzten vier Jahrzehnte, war darin die Auseinandersetzung mit Systemfragen sowohl der Organisation als auch des im Schulwesen beschäftigten Personals bestimmend. Das zeigen zuallererst die publizistischen Großprojekte wie das Handbuch oder die Datenhandbücher zur Deutschen Bildungsgeschichte, aber auch zahlreiche Einzelstudien aus der sozialhistorischen Forschung. Dabei konnten, wie Kluchert in einem Beitrag über die Geschichte der Gymnasiallehrer seit der Kaiserzeit herausgearbeitet hat, vielfältige Erkenntnisse über die soziale und ökonomische Lage sowie die Professionalisierung des Berufsstandes, oder aber über seinen Standpunkt in den wechselnden politischen Systemen der letzten 150 Jahre gesammelt werden (Kluchert 2014). Die konkrete Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern sowie ihr Selbstverständnis jenseits kollektivbiografischer Lagen sind dagegen Bereiche, in denen im Ergebnis der Zusammenschau von wenigen vorliegenden Publikationen noch immer größere Forschungsdesiderate bestehen.¹ Gerade im Hinblick auf das alltägliche berufliche Tun fällt auf, dass bis in neueste Zeit historisch-empirische Studien selten sind, selbst wenn es sich um Kernbereiche des professionellen Handelns – um das Prüfen etwa, das Selektieren oder das Disziplinieren – handelt. Ricken und Reh vermuten, dass diese Aspekte von der bildungshistorischen Forschung nicht zufällig außer Acht gelassen werden, vertragen sie sich doch weniger mit hergebrachten Narrativen guter Pädagogik (Ricken & Reh 2017, 247). Dabei dürfte es kaum einen geeigneteren Gegenstand als die Geschichte der Prüfung geben, um Einblicke in die Praxisformen des Schulischen zu gewinnen, die im Modernisierungsprozess des 19. und 20. Jahrhunderts Struktur annahmen und schulische Kulturen nachhaltig gestalteten. Von dieser Annahme ausgehend, wurden im Forschungsprojekt „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972“ die wichtigste schulische Prüfung in Deutschland und ihr für lange Zeit jedenfalls zentraler Bestandteil, der deutsche Auf-

1 Die Aufzählung relevanter Forschungsarbeiten ebd., S. 36. Eine kurze treffende Bilanz über die Historische Bildungsforschung und ihre Forschungsdefizite zieht auch Jacobi 2007.

satz, in den Blick genommen.² Im Zentrum des Interesses standen die Rolle und Funktion einer Prüfungsform, die im meritokratisch legitimierten Schulsystem ein spezifisches Anforderungsprofil aufweist, das einerseits pädagogische Erwartungen beflügelte wie es andererseits früh im Verdacht stand, der Privilegierung herrschender Schichten Vorschub zu leisten (Kämper-van den Boogaart 2012). Im folgenden Beitrag werden nach dem kurzen Umriss der Entwicklungslinien im Prüfungswesen und der Rolle des deutschen Abituraufsatzes fallweise Diskurs- und Praxisformen betrachtet, die die Besonderheiten und die perrenierende Problematik der Prüfungsform des deutschen Aufsatzes zum einen in der Reflexion preußischer Lehrkräfte um 1900 und zum anderen im alltäglichen Prozess ihrer Prüfungspraxis zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten zeigen.

1 Prüfungen und deutscher Aufsatz in der Schulgeschichte Deutschlands

Die Entwicklung eines elaborierten Prüfungswesens war sehr grundlegend eingebunden in den gesamtgesellschaftlichen Prozess der Durchsetzung meritokratischer Standards, dem die Schule nicht nur unterworfen war, sondern den sie auch selbst antrieb und mitgestaltete (Berdelmann u.a. 2018). Allgemeine Züge der Herausbildung moderner schulischer Prüfungsformen waren die Zurückdrängung diffuser Aspekte und partikularer Zwecksetzungen. So verschwand die im 18. Jahrhundert übliche Form der Prüfung, die als öffentliche Präsentation anlässlich von Schulfeiern sowohl den Schülern als auch nicht unmaßgeblich ihren Lehrern galt. Auch die Beurteilung von Fleiß und Tugend oder die Dokumentation bloßer Leistungsfortschritte schwanden mehr und mehr aus dem Zielfokus der schulischen Prüfung (Reh u.a. 2017).

Unter den einschränkenden Bedingungen des noch bis ins 20. Jahrhundert hinein bestehenden „sozialen Klassenschulwesens“ (Müller 1977) und der funktionalen Differenz zwischen dem höheren und dem niederen Schulwesen kam es zuerst an den Gymnasien zu einer Meritokratisierung der schulischen Prüfung. Mehr und mehr ging es nun um eine als objektiv geltende Feststellung von Lernleistungen. Dementsprechend erfolgte der Entwurf von Bildungsangeboten in unterschiedlichen Klassen, Schulen und Schulformen, auch unter Berücksichtigung individueller Begabungsunterschiede. Teilweise erfolgte auch in der Volksschule eine rangmäßige Platzierung der Schüler*innen in der Sitzordnung der Klasse und ein Ausweis ihres Platzes auf Jahresendzeugnissen. Doch die biografisch folgenreiche

2 Das historisch-praxeologische Forschungsprojekt unter der Leitung von Sabine Reh, Michael Kämper-van den Boogaart und Joachim Scholz ist 2016 aus dem Leibniz-Wettbewerb hervorgegangen. Die reguläre dreijährige Laufzeit endete 2019.

Kanalisierung der Schüler*innen in den zu unterschiedlichen Berechtigungen führenden Zweigen des Schulwesens entfaltete ihre Dynamik zuerst an den höheren Schulen. Besondere Relevanz erlangte dabei die gymnasiale Abschlussprüfung, das Abitur bzw. die Matura (Bölling 2010; Jeismann 1996).

Als zentrale Scharnierstelle des Berechtigungswesens regelte diese Prüfung in zunehmend verbindlicher Weise den Übergang vom Gymnasium zur Universität. Ein erstes Abiturreglement war 1788 in Preußen erlassen worden. Die vom Rektor des Friedrichswerderschen Gymnasiums in Berlin, Friedrich Gedike (1754-1803), ausgearbeitete Verordnung hat vor allem aufgrund ihrer formalen Anregungsfunktion für die künftige Rolle des Abiturs Gewicht. Die Festlegungen waren hier noch sehr unverbindlich; inhaltlich blieb das Abiturreglement gänzlich unspezifisch. Die Abiturprüfungserlasse von 1788 und 1812 regelten vor allem Anforderungen der Universitätsseite und die Vergabe von Stipendien. Erst 1834 wurde das Abitur in Preußen und den meisten Staaten des Deutschen Bundes verpflichtende Voraussetzung für die Immatrikulation. Zwischenstaatlich bestanden allerdings sehr unterschiedliche Regelungen. Wurden etwa in Preußen die Inhalte der Abiturprüfungen einzelschulisch ausgemacht, so war in Bayern bereits seit der Mitte des 19. Jahrhunderts das Prüfungsverfahren zentral geregelt. Daraus resultierten Differenzen, die die gesamte Verwaltung des Verfahrens, von der Aufgabenstellung bis zur Normierung der Korrekturvorgaben, betrafen. Unterschiedliche Prüfungskulturen ergaben sich freilich auch aus der fachkulturellen Logik einzelner Unterrichtsgebiete sowie aus den Konjunkturen einzelner Prüfungsverfahren.

Der in den preußischen Prüfungsordnungen seit 1812 besonders ausgewiesene deutsche Aufsatz stand durchaus für eine eigene Richtung. Für sehr lange Zeit hatte er im Kanon der abiturelevanten Prüfungsgegenstände als Teil der schriftlichen Prüfung eine herausgehobene Position inne, die er erst mit den Strukturreformen im Bildungswesen der Bundesrepublik in den 1970er-Jahren einbüßte. Seine besondere Stellung resultierte aus der unter Schulmännern verbreiteten Überzeugung, dass sich an keinem anderen Gegenstand der Grad der „Bildung“ eines Schülers besser ermitteln ließe als an ihm. In den preußischen Verordnungen findet die Idee, aus dem deutschen Aufsatz könne man mehr als nur „Kenntniß der deutschen Sprache und die Gewandtheit in deren Gebrauch“ (Schultze 1831, 14) ablesen, schon 1812 Niederschlag. Der Prüfling solle im deutschen Aufsatz „vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie beurkunden“ (ebd.). In der noch stärker auf den Allgemeinbildungsgedanken akzentuierenden Prüfungsordnung von 1834 wird diese Formulierung übernommen und die Rolle des deutschen Aufsatzes dann dadurch näher bestimmt, dass an ihm die „Gesamtbildung des Examinanden“ ablesbar sein sollte (Neigebaur 1835, 214).

Von der Preußischen Schulverwaltung wurde der deutsche Aufsatz damals mit dem Gedanken einer über Fachgrenzen hinweggehenden Beachtung der eigenen „Tüchtigkeit“ verknüpft, die zur selben Zeit auch die Ausprägung anderer

Arrangements, wie z.B. die Organisation von Schulklassen als Jahrgangsklassen, beeinflusste (Scholz & Reh 2016). So hatte das Königliche Schulkollegium der Provinz Brandenburg 1829 verfügt, dass bei der abschließenden Einschätzung der Befähigungen eines Schülers immer auch in Erwägung zu ziehen sei, „ob er in dem ihm aufgegebenen deutschen Aufsatz dargethan habe, daß er einen seinem Fassungsvermögen angemessenen Gegenstand klar und wohlgeordnet [...] vorzutragen wisse [...] und durch die ermittelte Gesamtbildung einen verhältnismäßigen Grad von Mangel an speciellen Kenntnissen zu compensiren“ in der Lage sei (Schultze 1831, 106).

Künftige prüfungspraktische Regelungen folgten der starken Gewichtung des deutschen Aufsatzes durch Ausdehnung der ihm eingeräumten Prüfungszeit sowie auch der Relevanz der Prüfungsergebnisse. Nur im Deutschen Aufsatz wurde Schülern eine Bearbeitungszeit von fünf Stunden eingeräumt, für alle anderen schriftlichen Prüfungen, außer Latein, standen zwei bis vier Stunden zur Verfügung. Im Laufe der Zeit erhielt der deutsche Aufsatz dann einen noch exponierteren Stellenwert. Seit 1882 konnte eine nicht bestandene Prüfung im Abitur „durch mindestens gute Leistungen in einem anderen obligatorischen wissenschaftlichen Gegenstande als ergänzt [d.h. ausgeglichen, JS] erachtet werden“ (Cirkularerlass 1882, 376). Zehn Jahre später erhielt diese Regelung eine markante Einschränkung. Nun heißt es in der preußischen Reifeprüfungsordnung: „Bei nicht genügenden Gesamtleistungen im Deutschen oder in den *beiden* alten Sprachen darf das Reifezeugnis überhaupt nicht ertheilt werden“ (Ordnung der Reife- und Abschlußprüfungen 1892, 291. Hervorhebung im Original). Formal gesehen erhielt dadurch der Deutschaufsatz eine Vorrangstellung unter den Abiturprüfungen: Wer ihn nicht bestand, konnte das Abitur insgesamt nicht erringen. Dieser dann nur wenige Jahre geltenden Regelung³ unmittelbar vorangegangen war die Schulkonferenz von 1890, auf der Kaiser Wilhelm II. in seiner Eröffnungsansprache gegen die Alten Sprachen das Wort erhoben und den Bildungswert des deutschen Unterrichts und des Aufsatzes besonders betont hatte:

Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer. Wir müssen von der Basis abgehen, die jahrhundertlang bestanden hat, von der alten klösterlichen Erziehung des Mittelalters, wo das Lateinische maßgebend war und ein bißchen Griechisch dazu. Das ist nicht mehr maßgebend, wir müssen das Deutsche zur Basis machen. Der Deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht. Wenn einer im Abiturientenexamen einen tadellosen deutschen Aufsatz liefert, so kann man daraus das Maß der Geistesbildung des jungen Mannes erkennen und beurteilen, ob er etwas taugt oder nicht (Michael & Schepp 1973, 416).

3 In der Ordnung der Reifeprüfung von 1901 wird dieses Alleinstellungsmerkmal nach Kritik wieder aufgehoben.

Nicht zuletzt diese von höchster Stelle intendierte Aufwertung des nationalen Elementes war es, durch die der deutsche Aufsatz in der Forschung immer wieder charakterisiert wurde. Wie im Folgenden gezeigt werden soll, befassten sich Protagonisten der Schulwelt in regen Diskussionen um den deutschen Aufsatz vorrangig aber mit anderen Problemen. Schulpraktiker selbst beklagten einerseits im besagten Zeitraum eher das hohe Gewicht des Aufsatzes als Prüfungsmittel, denn wer von ihnen wollte die Verantwortung für das Scheitern eines Schülers im Abitur tragen, weil dieser den deutschen Aufsatz nicht bestanden hatte. Die Prüfungspraxis warf darüber hinaus Fragen der Korrektur und Benotung auf, die ein Licht auf die Probleme der Prüfungsform deutscher Aufsatz warfen, aber auch das Problembewusstsein der Professionellen und deren Lösungsvorstellungen kenntlich machen.

2 Die Debatte um Korrektur und Benotung des deutschen Aufsatzes

Auf eine erstaunliche Breite überlieferter Publizistik zu den Fragen um die Gestaltung der Prüfungsform im deutschen Aufsatz konnten schulische Akteure bereits an der Schwelle zum 20. Jahrhundert zugreifen. Debatten über den deutschen Aufsatz wurden auf Direktorenkonferenzen, in Schulprogrammen, in Zeitschriften der Schulmänner und in einer großen Zahl besonderer Schriften geführt.⁴

Ein Bewusstsein dafür, dass der deutsche Aufsatz trotz oder gerade auch wegen der hohen Ansprüche, die sich mit ihm verbanden, eigene Problemlagen erzeugte, war bereits im 19. Jahrhundert entstanden. Seit den 1830er-Jahren spiegeln preußische Ministerialreskripte und Verfügungen, so rekonstruierte bereits Apelt (1907), die Auffassung, dass Themen, „bei welchen der Schüler über ganz abstrakte oder ihm unbekannte Gegenstände sogenannte eigene Gedanken produzieren soll, ... die Grenzen des Gymnasialunterrichts“ überschreiten würden. Sie seien „unzweckmäßig und gereichen dem Lehrer, der sie stellt, mit Recht zum Vorwurf, und dem Schüler, der sie bearbeiten soll, zur Qual“ (ebd., 27). Als die beste Möglichkeit, solchen Auswüchsen zu wehren, wurde vielfach empfohlen, den Aufsatz in engere Verbindung mit dem Unterricht zu bringen. Die dabei in Vorschlag stehenden Erwägungen liefen darauf hinaus, entweder andere Unterrichtsfächer verstärkt in den Dienst des deutschen Aufsatzes zu stellen, oder den Deutschun-

⁴ Ein wichtiger Publikationsort von Stellungnahmen zum deutschen Aufsatz war die seit 1883 erscheinende Zeitschrift „Gymnasium“, in der Schulpraktiker sich der Problematik des Deutschen Aufsatzes in großer Regelmäßigkeit annahmen, entweder in dezidierten Beiträgen, in Rezensionen oder auch in der Rubrik „Programmschau“, für die dann selbst Veröffentlichungen von Lehrern in den jährlichen Schulprogrammen der höheren Lehranstalten aufgestellt und inhaltlich ausgewertet wurden.

terrichtet selbst inhaltlich so auszugestalten, dass aus ihm anregungsreiche Aufsatzstoffe gewonnen werden könnten. Galt es einerseits, den Deutschlehrer in größere Nähe zu anderen Unterrichtsgegenständen zu bringen und dabei auf „Einheit der Behandlung“ (ebd., 29) zu achten, so ging es andererseits darum, z.B. durch die Verwendung von Klassikerschriften einen stofflichen Kanon zu generieren, der die stärkere Gründung der Aufsatzinhalte im Unterricht zuließ.

Eine besonders bemerkenswerte Zusammenstellung der Abhandlungen einer preußischen Direktorenkonferenz in der Provinz Sachsen legte 1899 Gustav Legerlotz (1832-1904), Rektor eines preußischen Gymnasiums, zur Frage „Nach welchen Gesichtspunkten ist der deutsche Aufsatz in den oberen Klassen zu wählen, vorzubereiten und zu korrigieren“ vor (Legerlotz 1899). Mit der nachträglichen Veröffentlichung dieses über 100 Seiten starken Konvoluts (Legerlotz 1900) ging Legerlotz weit über Vorläufer hinaus, wie sie auch aus anderen Direktorenversammlungen vorlagen (vgl. etwa Hense & Meyer 1882 für Westfalen oder für Posen Schröer & Dolega 1891). Solche Konferenzprotokolle zeigen souveräne Akteure im professionellen Diskurs auf der Grundlage der aktuellen Verordnungslage sowie im Bewusstsein darüber, dass ihre Diskussionen Einfluss auf die Gestaltung und Verbesserung der behördlichen Verfügungen haben werden.⁵ Ihr besonderer Quellenwert resultiert zweifellos aus der Praxishöhe der wiedergegebenen Stellungnahmen – sie waren Instrumente der Reflexion über und zur Gestaltung der Praxis – wobei die Quelle von 1899 noch dadurch hervorsticht, dass sie in die Zeit der gesteigerten Bedeutung des Aufsatzes als Prüfungsgegenstand fällt und die Frage schulischer Selektivität, die im höheren Schulwesen sonst nachrangig kursierte, vielen Referenten wenigstens theoretisch greifbar vor Augen stand.

Ein wiederkehrender Grundgedanke in den Aussagen der Philologen, die allesamt aus eigenen Prüfungserfahrungen referieren,⁶ besteht darin, die zahlreichen diffusen Anteile der Aufsatzleistung in den Griff zu bekommen und Klarheit über die Anforderungen zu schaffen, denen die Schüler im deutschen Aufsatz genügen sollten. Das war auch nötig, denn der deutsche Aufsatz im preußischen Gymnasium hatte durch seinen Nimbus als Gradmesser der allgemeinen Bildung einen sehr eigenen Charakter. Unter den Rektoren herrschte weitgehend Konsens darüber, dass in ihm stoffliche Inhalte sehr unterschiedlicher Fächer zum Thema werden konnten und sollten. Auch stand für sie außer Frage, dass im Aufsatz die Grenzen zum außerunterrichtlichen Bereich überschritten wurden; die Themen sollten

5 Direktorenversammlungen fanden jährlich statt. Es standen Thesen auf der Tagesordnung, die verhandelt werden sollten, begleitet wurde dies durch jeweils ein Hauptreferat und ein Gegenreferat. Nach den Referaten folgte die Diskussion, die Verhandlung über die Thesen, die in eine Abstimmung mündete. Diskussionen wurden ausführlich protokolliert. – Zur faktischen Souveränität der Gymnasiallehrer gegenüber und in der Kultusadministration vgl. Jeismann 1999.

6 Zur Frage der damals noch wenig ausdifferenzierten fachlichen Zuordnung und Lehrbefähigung der Philologen vgl. Schubring 1991 und Jeismann 1996, 297-300.

einen Bezug zum Erfahrungskreis der Schüler haben. Allein schon für die Aufgabenstellung, geschweige denn später für die Beurteilung der Aufsätze als Prüfungsleistungen, resultierte daraus die Schwierigkeit sicherzustellen, dass die Anforderungen in dieser Prüfungsform insgesamt nicht zu hoch oder zu niedrig angesetzt werden. Eine Aufgabenstellung im deutschen Aufsatz eröffnete prinzipiell einen unübersichtlichen Raum von Bearbeitungsmöglichkeiten und barg gerade für pädagogisch wohlmeinende Lehrer Risiken. Legerlotz, als langjährigem Kenner der Praxis, fiel es nicht schwer, Beispiele für Heuchelei und Unwahrhaftigkeit provozierende („Die edelsten Freuden des Jünglings“), für „erkünstelte Gefühle“ einfordernde („Zuruf an die im Herbst vorüberziehenden Störche“), platte („Vergleichung der Lüge mit einem Schneeball“) oder solche unangemessene Aufgaben zu finden, die „zu altkluger oder gar greisenhafter Rederei verlocken“ („In den Ozean schiff mit tausend Masten der Jüngling; still auf gerettetem Boot treibt in den Hafen der Greis“) (Legerlotz 1899, 44f.).

Die Überzeugung, dass der deutsche Aufsatz auch die Phantasie der Schüler zum Vorschein bringen sollte, war auf der anderen Seite erwünscht und schon lange ein pädagogisches Postulat, über das leicht Konsens herzustellen war. Die Direktorenversammlung stimmte durchaus darin überein, dass das Abfassen eines Aufsatzes mehr als nur eine reproduktive Tätigkeit sein sollte und über das Buchwissen hinaus persönliche Erfahrungen in den Aufsatz einfließen durften und sollten (Legerlotz 1899, 18). Beflügelt vom Eindringen reformpädagogischer Rhetorik hatten gegen Ende des 19. Jahrhunderts diese schon länger bestehenden Auffassungen noch an Gewicht gewonnen. Angesichts des zeitgleich steigenden Bewusstseins für die Notwendigkeit einer objektiven Beurteilung von Schülerleistungen bildeten diese Postulate jedoch auch ein zusätzliches Einfallstor für diffuse Ansprüche und neue Probleme, die es zu bearbeiten galt.

Vor dem Hintergrund dieser Lage werden vielleicht die Reflexionstiefe und das Fingerspitzengefühl der Schulmänner verständlich, die in ihren Berichten aus der Praxis auch die Folgen und Erschwernisse in der gerechten Beurteilung bedachten, die der deutsche Aufsatz regelmäßig und vor allem dann mitproduzierte, wenn die Themenvorgabe die Grenzen der Unterrichtsinhalte überschritt. Der Referent zitierte zwar selektiv, aber doch so aus den einzelnen Abhandlungen, dass kontroverse Positionen und somit auch der Meinungsbildungsprozess als solcher sichtbar blieben. Deutlich wird zum Beispiel, wie die bevorzugte Stellung des Aufsatzes einerseits das Selbstbewusstsein der mit dem deutschen Aufsatz und seiner Korrektur befassten Lehrer beflügelte, viele von ihnen aber das Postulat, dieser Aufsatz müsse im Mittelpunkt allen Unterrichts in der Schule stehen, als bedrückend empfanden. Die Art der Dokumentation war geeignet, Entlastung darin zu schaffen, wie die Entscheidungsfindung in tatsächlich relevanten Zweifelsfällen im Sinne der Herstellung einer besseren Praxis sich vollziehen kann. Dabei ging es insbesondere darum, den Grad der Unbestimmbarkeit der Schülerleistungen,

den viele Korrektoren monierten, einzugrenzen. Bewährt hatte sich demnach, die Aufsatzproduktion so weit wie möglich an unterrichtliche Vorbereitungen zu knüpfen. Empfohlen wurde ferner, die einzelnen Bestandteile eines Aufsatzes und die Abfolge der zu seiner Anfertigung nötigen Arbeitsschritte genau zu bestimmen und die jeweiligen Anforderungen zu spezifizieren. Am Gewicht, das der Erstellung einer Disposition, als der zunächst noch formalen Gliederungsleistung des Schülers, zugeschrieben wird, deutet sich das Problem des beschränkten Zugriffs auf das im Aufsatz eigentlich zu Leistende ebenso an, wie im Plädoyer für die Verwendung und Vereinheitlichung von Korrekturzeichen. Es sind Versuche, eine Schülerleistung für formalisierte normierbare Korrektur- und Bewertungszugänge zu öffnen, die in formalen Dimensionen aber gerade nicht aufgehen und bemessen werden soll.

Deshalb zeigen die Philologen auch ein dezidiertes Bemühen, dem Allgemeinbildungsanspruch angemessene Regeln zu finden, wie der deutsche Aufsatz vorzubereiten und zu unterrichten, wie die entstandenen Schülerarbeiten zu beurteilen und die Schülerleistungen einzuschätzen seien. Sie arbeiteten damit an einer Beurteilungs- und Prüfungskultur, zu der eine permissive Grundhaltung sowie die permanente Kritik und Reflexion der eigenen Entscheidungsfindung und des taktvollen Abwägens von Argumenten im Vertrauen darauf gehörten, dass sich Argumentationen im Gebrauch der Sprache bewähren müssten und daher eine Korrektur auf derselben, man kann sagen hermeneutischen Grundlage ebenfalls möglich sei.

„Während der naturwissenschaftliche Unterricht die Natur zum Gegenstand verstandesmäßiger kühler Beobachtung machte, um den Geist in das Verständnis der Gesetzmäßigkeiten und Notwendigkeit einzuführen, und durch diese objektive Behandlung das Gemüt des Schülers von der Natur zu trennen Gefahr läuft, sollte in der deutschen Stunde die innige Verbindung zwischen Gemüt und Natur wieder hergestellt werden. Hier ist die Sonne nicht bloß der Centralkörper, um den sich die Erde dreht, ein ungeheurer Feuerball, der 20 Millionen Meilen von uns absteht, sondern hier ist sie Lebensspenderin, mit der unser Fühlen und Handeln auf das Innigste verbunden ist“ (Legerlotz 1899, 25).

Der holistischen Betrachtung der Gegenstände entspricht die ganzheitliche Inanspruchnahme des Schülers und nicht zuletzt soll auch die Beurteilungsweise des Lehrers dem angepasst erfolgen:

„Die meisten Berichte fordern ausdrücklich, daß in der Beurteilung einer Leistung, die an die Kräfte des Schülers so hohe Anforderungen stelle, der Geist der Nachsicht und Milde walten müsse; das Urteil müsse mehr aufklärend und leitend als tadelnd und abweisend sein“ (Legerlotz 1900, 138).

Die aus der Diskussion gewonnenen „Leitsätze“ für die Wahl der Themen sowie die Vorbereitung und Beurteilung der deutschen Aufsätze werden der Buchpubli-

kation von 1900 angehängt. Allein 38 Regeln sind für die Korrektur, Zensur und Rückgabe der Arbeiten aufgestellt:

„Gesichtspunkte für die Beurteilung der Aufsätze“ (Auszug)

18. Korrektur und Censur müssen sachgemäß und wohlmeinend gehalten sein.
19. Redlichem Fleiß ist stets Anerkennung zu zollen, jedoch nicht auf Kosten der Wahrheit gegenüber der inneren Beschaffenheit der Leistung.
20. Unfleiß, Unredlichkeit, Überhebung und Heuchelei sind streng zu rügen.
21. Persönliche und örtliche Verhältnisse, welche die Leistung eines Schülers erschweren, können auf die Form der Beurteilung mitbestimmend wirken, dürfen aber die Censurierung des wirklichen Wertes der Arbeit nicht fälschen.
22. Korrektur und Censur haben nicht nur die Mängel, sondern auch die Vorzüge der Leistung zu berücksichtigen und beide gegeneinander abzuwägen; in zweifelhaften Fällen mag der Geist der Milde den Ausschlag geben.
23. Einige Verstöße gegen die gegenwärtige Rechtschreibung dürfen einem nach Inhalt und Form sonst befriedigenden Aufsatz nicht das Prädikat Ungenügend zuziehen.⁷
24. Tadellose Zeichensetzung verdient Anerkennung, vereinzelte Mängel haben Anspruch auf schonende Beurteilung.
25. Grobe grammatische Fehler fallen schwer in die Wagschale [!] und müssen bei häufiger Wiederkehr Zweifel an der Reife des Schülers erwecken.
26. Unbegründeter Gebrauch von mundartlichen Wörtern und Wendungen von Fremdwörtern und dergl. ist abzulehnen, doch nicht allzu schwer anzurechnen; die Korrektur hat sich vor engherzigen und geschmacklosem Purismus zu hüten.
27. Ästhetische Mängel des Stils wie Plattheit, Schwulst, Weitschweifigkeit u.s.w. sind als solche zu kennzeichnen, doch milde zu beurteilen; Trockenheit und Magerkeit sind nicht zu rügen, Fülle und Schwung dagegen anzuerkennen, doch nicht zu fordern; ein Ansatz zu eigenartigem Stil ist schonend zu behandeln.
28. Logische Mängel des Stils, Unklarheit des Ausdrucks, Verworrenheit in der Entwicklung und Verknüpfung der Gedanken, sind als schwerwiegend anzusehen und können durch bloße grammatische Sprachrichtigkeit und eine gewisse Glätte der Darstellung nicht völlig wettgemacht werden.
29. Von gleichem Gewicht sind logische Mängel in der Stoffgliederung.
30. Hinsichtlich des Inhalts ist eine erschöpfende Behandlung der Gegenstände nicht zu verlangen; der Lehrer hat nur zu fordern, daß die Aufgabe richtig angegriffen und daß die wesentlichen Punkte aufgefunden und sachgemäß bearbeitet seien. Selbständigkeit des Urteils ist aner kennend hervorzuheben.
31. An die Korrektur hat sich ein Gesamturteil anzuschließen, das alle Seiten der Leistung bewertet.
32. Den Schluß hat ein alles zusammenfassendes Prädikat zu bilden; falls Inhalt und Form sich nicht völlig decken, ist das Hauptgewicht auf die reallogische Seite zu legen.

⁷ Bezugnahme auf die Irritationen im Zuge der Rechtschreibreformen im späten 19. Jahrhundert.

Auf lange Sicht haben die vorgestellten Formen der Selbstvergewisserung der Praxis der Korrektur und Benotung nicht ausgereicht, um die Kritik am deutschen Aufsatz, dass in ihm etwas abgeprüft werde, was primär in der Schule eben nicht vermittelt wurde und nur denen Vorteile verschaffte, die über den nötigen habituellen Vorsprung ohnehin verfügten, zum Verstummen zu bringen. Es spricht aber für die Qualitäten ihrer Reflexion, dass die Direktoren in einer Zeit, als Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit, die Selektivität des Schulwesens noch kein vorrangiges Thema professioneller Erörterungen im höheren Schulwesen waren, schon selbst die Grenzen erkannten, an denen die großen Erwartungen an den deutschen Aufsatz als angeblich idealem Prüfmittel bald halmachen mussten. Einer der Direktoren formulierte es so:

Nächst der Religion ist der deutsche Aufsatz das Gebiet, auf dem das Elternhaus der Arbeit der Schule am meisten hinderlich oder förderlich sein kann. Der Beurteilende wird nicht, wie viele wollen, an den Namen des Verfassers der Arbeit erst dann denken, wenn er das ohne jede Rücksichtnahme gefundene Urteil in sein Notizbuch einträgt; er wird schon vor Beginn der Korrektur der Arbeit sich vergewissern, ob ihr Verfasser aus einer gebildeten Familie stammt, oder ob dessen Vater etwa Briefträger ist und seine Mutter auf dem Markte sitzt und Gemüse verkauft.⁸

Freilich war das 1899 noch erst eine marginale Position. Die umständliche Gegenargumentationen des Hauptreferenten Legerlotz, sein Plädoyer für eine genaue, pädagogisch-wohlwollende Beurteilung jedes Aufsatzes, in der gleichwohl das „thatsächlich Geleistete“ maßgeblich für die Bewertung sein sollte (Legerlotz 1899, 93), hinterlässt aus heutiger Perspektive den Eindruck, dass der zitierte Direktor mit seiner Kritik einen wunden Punkt getroffen hatte.

3 Zur historischen Praxis der Leistungsbewertung im deutschen Abituraufsatz

Wie nah Historiker*innen der vergangenen Praxis des Bewertens und Prüfens kommen können, ist mit der Frage des Ansatzes zugleich auch eine der Quellenauswahl.⁹ Nur selten sind bisher überlieferte Aufsätze und Aufsatzkorrekturen selbst als Protokolle historischer Prüfungspraxis herangezogen worden (z.B. bei Bölling 2010, 155-180). Zumeist wurde lediglich dem Wandel in den Aufgabenstellungen Beachtung geschenkt. Wo sich Aufsatzkorpora (punktuell, dann aber meist als serielle Quelle) erhalten haben, kann man genauer als an irgendeinem

8 Anonymer Berichterstatter aus Burg bei Magdeburg, zit. nach Legerlotz (1900), 136.

9 Zu Potentialen und Erträgen praxistheoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft resp. Bildungsgeschichte vgl. Berdelmann u.a. 2019.

anderen historischen Material erkennen, wie Lehrer/innen tatsächlich die ihnen vorliegenden Aufsätze beurteilten, worauf sie achteten, was sie übersahen. Bis zu einem gewissen Grad ist ersichtlich, nicht nur was, sondern auch wie geprüft wurde, wie Lehrkräfte ihre Schlüsse zogen und das Urteil am Ende der Arbeit tatsächlich zustande kam.

Die für die folgende Betrachtung herangezogenen Abituraufsätze einer Berliner Höheren Schule im Norden (vor) der Stadt entstanden jeweils etwa 40 Jahre vor und 40 Jahre nach den im vorangegangenen Abschnitt wiedergegebenen Diskussionen um die Beurteilung des deutschen Aufsatzes. Hinsichtlich ihrer Materialität lässt sich in den Aufsätzen hochgradige Formstabilität feststellen (vgl. Klinger 2018, v.a. 189-192). Die äußere Erscheinung des deutschen Aufsatzes und die Form, in der er bewertet wurde, blieben über Jahrzehnte beinahe unverändert. Wie bei behördlichen Schreiben nutzt der Schüler nur die rechte Seitenspalte (das Blatt wurde vorher vom Schüler geknickt), er nennt das zu bearbeitende Thema. Lehrer korrigieren mit roter Tinte, machen Randbemerkungen, unterstreichen und korrigieren im Text und geben am Ende eine abschließende Beurteilung, die die Leistung einschätzen und die gefundene Note begründen soll. Das zeigt bereits den hohen Grad und Einfluss eingespielter Formen an, in denen Lehrer/innen sich bei der Korrektur der Aufsätze bewegten.¹⁰ Bemerkt wird am Ende immer auch als Vorzensur die Klassenleistung des Schülers. Es stehen in den 1850er-Jahren andere Notenstufen zur Auswahl als dann im 20. Jahrhundert.¹¹

16 Arbeiten zum Thema „In welchem Zusammenhange stehen die Staatsverfassungen der Athener und Spartaner mit der Blüthe und dem Verfall ihrer Macht“ auf 92 teils eng beschriebenen Seiten hatte Lehrer Jung im betrachteten Klassensatz von 1859 zu begutachten.¹² Am Ende hatte er hier sechsmal auf ‚gut‘, achtmal auf ‚befriedigend‘ und zweimal auf ‚nicht befriedigend‘ befunden. Das theoretisch auch mögliche „vorzüglich“ hat er nicht vergeben. Im Fließtext der Schüleraufsätze markierte er Rechtschreibfehler und nahm Satzumstellungen vor. Er unterstrich dabei einzelne Worte und Passagen (auch doppelt) und nutzte in den Randbemerkungen Symbole wie „?“ und „#“; er schrieb „unklar“, „unüberlegt“, „schlecht ausgedr.[ückt]“, „ohne Sinn“, „zu allgemein“ oder „ungeschickt“,

10 Dass sich ein hohes Maß an Routine bei der Aufsatzbewertung nicht ohne Grund einstellte, veranschaulicht die folgende von Bölling wiedergegebene Selbstauskunft eines Lehrers: „Was [...] wäre eher geeignet, uns den Beruf eines Deutschlehrers [...] verwünschen zu lassen als die Marter, immer wieder und wieder, zehnmals, zwanzigmal, dreißigmal das niederträchtige, beinahe in jedem Satz verfehlt, den hohen Gegenstand kläglich mißhandelnde Zeug lesen und verbessern zu müssen, das der Durchschnittsprimaner über ‚Wallenstein‘ oder ‚Tasso‘ zu Papier zu bringen imstande ist!“ (Martin Havenstein, *Die Dichtung in der Schule*, Frankfurt am Main 1925: 19, zit. nach Bölling 2010, 170).

11 Seit 1856 „vorzüglich, gut, befriedigend, nicht befriedigend“, seit 1882 „sehr gut, gut, genügend und nicht genügend“ (vgl. Bölling 2010, 39, 97f.)

12 DIPF/BBF/Archiv. GHÖ 11.

„Wiederholung“, „störend“, „überflüssig“, „Ausdruck ungeschickt“, „nicht richtig schematisiert“, „das hätte bewiesen werden sollen“, „ohne Bedeutung“, „Was heißt das?“, „Die ganze Behauptung ist sehr unüberlegt“, „unlogisch“, „sehr ungeschickt“, „Die Betrachtung ist sehr schwach“.

Schnell ist zu erkennen: Der Lehrer weist in seinen Randbemerkungen ausschließlich auf Fehler im Aufsatz hin. Es fehlen lobende Bemerkungen irgendwelcher Art oder auch nur Markierungen interessanter Stellen. Nur die oft sehr knappe Abschlussbeurteilung informiert über das positiv Geleistete, wie z.B. in dem gut benoteten Aufsatz des Schülers Wernicke:

„Die Arbeit empfiehlt sich durch klare Auffassung des Themas, durch eingehende Betrachtung der in Frage kommenden Geschichte und durch ihren leichten und fließenden Stil. – Jung.“¹³

Für eine klare Benennung der Mängel einer Arbeit bestanden gute Gründe, denn Fehleraufzählungen konnten der Lehrkraft etwa als Rechtfertigungsgrundlage gegenüber nachträglich vorgebrachter Kritik dienen. Dennoch wird klar, dass auf die vom Lehrer gewählte Weise die Aufsatzleistung in hohem Maße intuitiv honoriert wurde. Diffusität in der Bewertungspraxis zeigt sich klar auch bei der Behandlung der beiden Aufsätze des Klassensatzes, die am Ende ein „nicht befriedigend“ erhielten. Sie wurden zwar zusammen mit den anderen mit Worturteilen versehen, aber erst im Nachhinein benotet, wie die Verwendung kräftigerer roter Tinte, die auch für spätere Einfügungen Verwendung fand, deutlich erkennen lässt (s. Abb. 1). Die Vermutung liegt nahe, dass der Lehrer diese Arbeiten bereits aussortiert hatte, aber erst nach dem Vergleich mit allen anderen Arbeiten die Note einsetzte. Eine der beiden Beurteilungen wurde offensichtlich nach getroffener Entscheidung auch inhaltlich noch so ergänzt, dass die Notengabe stimmiger erschien:

Ursprünglich mit blasser roter Tinte:

„Der Stil entspricht den Anforderungen, der Inhalt zeugt von Unkenntniß der Geschichte und von Unbehülflichkeit im Nachdenken.“

Text nach den Ergänzungen (Nachträgliche Einfügungen hier unterstrichen):

„Nicht befriedigend. Der Stil entspricht den Anforderungen nur unvollkommen, der Inhalt zeugt von Unkenntniß der antiken Geschichte und von Unbehülflichkeit im Nachdenken in einem solchen Grade, daß die Arbeit nicht für befriedigend gelten kann.“¹⁴

13 DIPF/BBF/Archiv: GH0 11, Bl. 4.

14 Aufsatz des Schülers Laue. In: DIPF/BBF/Archiv. GH0 11, Bl. 11.

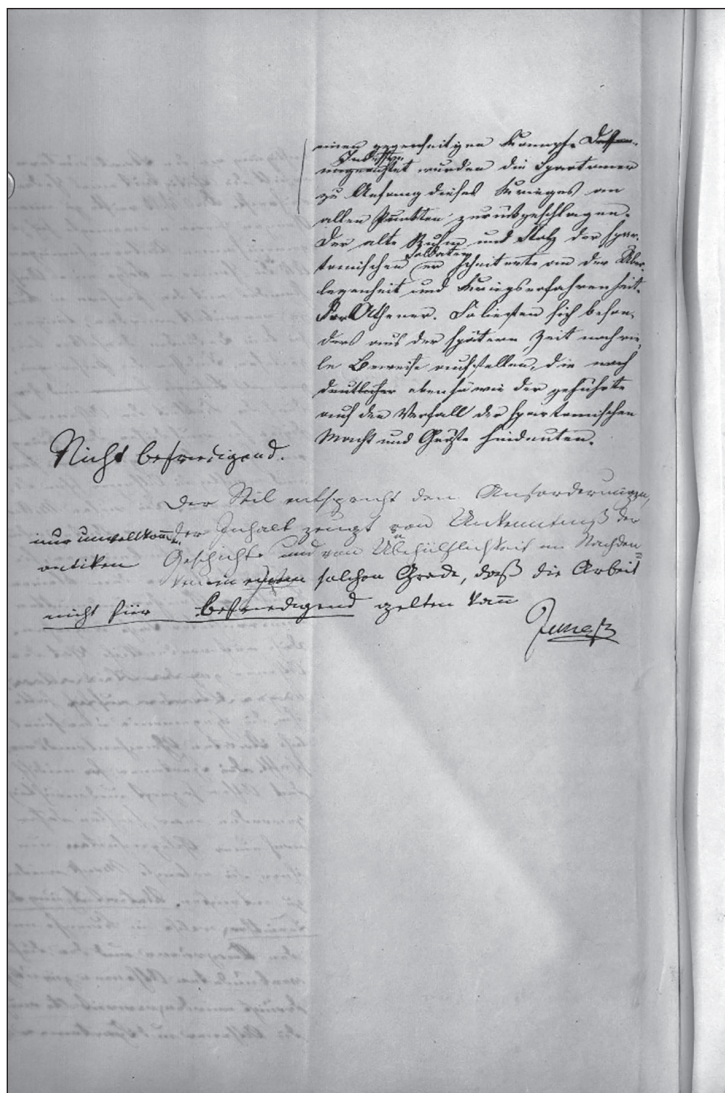


Abb. 1: Beurteilung eines Schülersatzes mit nachträglichen Änderungen und Benotung (1859).

Die Formulierung, der sich der Lehrer bei der Beurteilung bediente, war an die individuelle Qualität der Schülerarbeit auf eine Weise gebunden, die dehnbar und durch Ergänzungen akzentuierbar war. Die Note hätte auch anders ausfallen können. Nicht die Einzelleistung, sondern erst der Vergleich mit anderen Arbeiten brachte die Entscheidung.

eigenen Indifferenzen interpretiert werden und zugleich als Indiz für eine gesteigerte Begründungsverpflichtung, da die Abiturnoten und damit auch die Aufsatznote nun tatsächlich und nicht mehr nur symbolisch selektionsrelevant und damit karriereentscheidend sein konnten. Den Arbeiten selbst ist der gesteigerte Aufwand anzusehen, den die Korrektur von Rechtschreibfehlern und die Umstellung von Formulierungen in den Randbemerkungen gekostet haben. Zwar hat sich in späteren Stichproben der Trend nicht verloren, im Einzelnen nur Fehler, nicht aber die gezeigten Leistungen zu markieren. Auffällig ist jedoch, dass nun in den Gedankengang der Schülerinnen und Schüler selbst nicht mehr so unbefangen eingegriffen wurde wie 80 Jahre zuvor. Offenbar hatte eine Auffassung von Individualität des Schülers und Authentizität seines Ausdrucks die Praxis erreicht, zu der es gehörte, dass man der Schülerargumentation mit größerem Respekt begegnete, sie nicht mehr wie einen Rechtschreibfehler korrigierte, sondern zunächst gelten ließ. Stattdessen werden Befragungen und Einschätzungen gängig.

Korrekturen und Randbemerkungen (Unterstreichungen) an einem Ostern 1932 mit „gut“ beurteilten Aufsatz (Ausschnitte)¹⁶

Schüler schreibt	Lehrer korrigiert im Fließtext	Lehrer bemerkt am Rand
Und so scheitert ihr Aufstand. Viele werden ins Gefängnis geworfen.	Und so scheitert <u>ihr</u> Aufstand. Viele werden ins Gefängnis geworfen. Harte Strafen	<u>R</u> Und so scheitert dieser <u>erste proletarische Aufstand</u> . Viele <u>der Anführer</u> werden ins Gefängnis geworfen; <u>harte -</u>
Das niedrige Volk		(niedrige)
Seit der 48er Revolution trat jedoch das Interesse an sozialen Fragen in den Vordergrund.	<u>Seit der 48er Revolution</u> trat jedoch das Interesse an sozialen Fragen in den Vordergrund.	<u>Deutlicher: mit dem Fortschreiten der industriellen Entwicklung trat -</u>
Er sah das kapitalistische System für eine Verirrung an	Er sah das kapitalistische System <u>als</u> eine Verirrung an	
da er [Engels] ihm [Marx] die Wirklichkeit berichtete	da er ihm <u>aus eigener Erfahrung von der wirklichen Lage des Proletariats, vornehmlich Englands berichten konnte</u> .	
Anfangs glaubte Marx	Anfangs <u>dachte</u> Marx	

¹⁶ DIPF/BBF/Archiv: GHÖ 134, Bl. 84-89.

Überdies fällt bei Aufsätzen aus der späten Weimarer Republik ins Auge, dass in den Gesamturteilen viel stärker als zuvor Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeit Beachtung finden.¹⁷ Der Lehrer nimmt in den Beurteilungen etwa Einschätzungen der Selbstständigkeit des Denkens eines Schülers vor, auch bezieht er sich auf ihm bekannte Eigenarten des Schülers und auf dessen Art, sich zum Aufsatzgegenstand ins Verhältnis zu setzen. So wird einem mit gut bewertetem Schüler etwa eine „gradlinige Gewaltsamkeit des Denkens“¹⁸ attestiert und eine „Fähigkeit, Gedanken auf das wesentliche zu reduzieren“ (ebd.). Demgegenüber mangelt es nach Einschätzung des Lehrers einem anderen an der Fähigkeit, „über relativ einfache Fragen nachzudenken“.¹⁹ Auch eine im Aufsatz gezeigte „Begeisterung“ des Schülers für sein Thema wird im Sample von 1930 mehrfach gewürdigt und entschied in diesem Fall ausdrücklich über die Notenverbesserung.

4 Fazit

Mit dem Bedeutungsgewinn schulischer Prüfungen für den Lebenslauf einzelner Schüler*innen wurden in den Regularien, die den Universitätszugang und damit die Elitereproduktion im 19. Jahrhundert zunehmend steuerten, immer genauer die Art und Weise der Durchführung der Abiturprüfung festgelegt. Der deutsche Aufsatz war von diesem Prozess nicht ausgenommen. Einerseits erhöhte sich sein Gewicht durch die offensichtlichen Anschlussmöglichkeiten an das Allgemeinbildungskonzept des Nationalstaates, andererseits zeigt sich an ihm, dass das holistische Beurteilungssystem gerade zur Forderung nach spezifischen, individuell zurechenbaren und überindividuell vergleichbaren Leistungsbewertungen in Opposition stand. Die Beurteilung des deutschen Abituraufsatzes erfolgte allen Bemühungen um gerechte Beurteilungskriterien zum Trotz in recht offenen Kommentierungs- und Bewertungspraktiken durch die Lehrer. Der deutsche Aufsatz war zudem wenig auf Fachlichkeit bezogen, allenfalls im Sinne einer nationalen Literaturgeschichte kam diese ansatzweise zur Geltung. Es hatten sich dagegen Beobachtungsfelder für Texte und Personen herausgebildet und Konventionen, wie kommentiert und beurteilt werden sollte. In welchem Verhältnis zueinander sie aber in der Endbenotung standen, blieb der Abwägung durch den Lehrer überlassen.

Hier setzte schließlich die Kritik an der Subjektivität der Benotung des Aufsatzes und seiner problematischen Sonderstellung im schulischen Prüfungswesen an, die seit den 1960er-Jahren, verstärkt dann in den Strukturreformen des Bildungswe-

17 Die in dieser Passage referierten Quellen und Aussagen beruhen auf Recherchen von Kathrin Berdelmann, der ich für die Erlaubnis zur Wiedergabe herzlich danke.

18 DIPF/BBF/Archiv: GHÖ 86, Bl 6.

19 DIPF/BBF/Archiv: GHÖ 86, Bl. 16.

sens, grundlegende Veränderungen nach sich zog. Gerade weil der deutsche Aufsatz als Ausdruck der Bildung einer Person, als gänzlich individueller Ausdruck der Persönlichkeit galt, fiel er schließlich den Bemühungen um „Objektivierung“ und Standardisierung der Schülerbeurteilung zum Opfer. Dass damit auch eine Kompetenz der taktvoll-angemessenen Bewertung an Bedeutung einbüßte, steht auf einem anderen Blatt.

Quellen und Literaturverzeichnis

Quellen

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DIPF/BBF/Archiv: GH0 11: Reifeprüfungsarbeiten Deutsch, Ostern 1859

DIPF/BBF/Archiv: GH0 86: Reifeprüfungen Michaelis 1931.

DIPF/BBF/Archiv: GH0 134: Reifeprüfungen Ostern 1932.

Gedruckte Quellen

Apelt, O. (1907): Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. Ein historisch-kritischer Versuch. Leipzig und Berlin: B. G. Teubner.

Cirkularerlaß, betreffend Ordnung der Entlassungsprüfungen an den höheren Schulen vom 27.05.1882 (Circularerlass 1882). In: Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Herausgegeben in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Jahrgang 1892, 365-415.

Hense; Meyer (1882): Über den deutschen Unterricht an höheren Lehranstalten mit eingehender Berücksichtigung der Lehrpläne vom 31. März 1882. In: Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen seit dem Jahre 1879. 33. Band: Zwei- und zwanzigste Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen 1879. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung. 46-141.

Michael, B.; Schepp, H.-H. (Hrsg.)(1973): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert. Band 1, Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, 414-419.

Ihm, G. (1889): Korrektur und Rückgabe der deutschen Aufsätze. In: Gymnasium. Zeitschrift für Lehrer an Gymnasien und verwandten Unterrichtsanstalten - 7. Jahrgang, Heft 7, 73-78.

Legerlotz, G. (1899): Nach welchen Gesichtspunkten ist der deutsche Aufsatz in den oberen Klassen zu wählen, vorzubereiten und zu beurteilen?. In: Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen seit dem Jahre 1879. 56. Band: Achte Direktoren-Versammlung in der Provinz Sachsen, 1-109.

Legerlotz, G. (1900): Der deutsche Aufsatz auf der Oberstufe der höheren Lehranstalten. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.

Neigebaur, J. D. F. (1835): Die preussischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen, welche den höheren Unterricht in diesen Anstalten umfassen. Berlin, Posen, Bromberg: Mittler.

Ordnung der Reife- und Abschlußprüfungen 1892. In: Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Herausgegeben in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Jahrgang 1892, 280-351.

Schultze, F. (1831): Die Abiturienten-Prüfung, vornehmlich im Preußischen Staate. A. Urkunden-Sammlung. Liegnitz und Halle: Eduard Anton.

Schröder & Dolega (1891): Der deutsche Unterricht in der Sekunda und Prima. In: Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen seit dem Jahre 1879. 36. Band: Neunte Direktoren-Versammlung in der Provinz Posen 1891. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1-74.

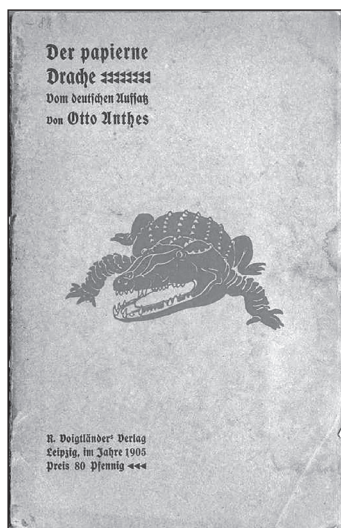
Literatur

- Berdelmann, K.; Fritzsche, B.; Rabenstein, K.; Scholz, J. (Hrsg.) (2019): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS (Sabine Reh zum 60. Geburtstag).
- Berdelmann, K.; Reh, S.; Scholz, J. (2018): Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800. In: S. Reh, & N. Ricken (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzeptes, Wiesbaden: Springer-VS, 137-163.
- Bölling, R. (2010): Kleine Geschichte des Abiturs. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Jacobi, J. (2007): Lektüre schützt vor Neuentdeckung: Zur Funktion der historischen Bildungsforschung für die Erziehungswissenschaft. In: M. Brumlik & H. Merckens (Hrsg.): Bildung – macht – gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 43-58.
- Jeismann, K.-E. (2. Aufl. 1996): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Band 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1717-1859. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jeismann, K.-E. (1999): Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In: H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 59-79.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2012): Der deutsche Aufsatz und das Abitur. Was man vielleicht aus der Geschichte lernen könnte. In: H. Feilke, J. Köster & M. Steinmetz (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 41-62.
- Klinger, K. (2018): Das Abitur – Eine Akte. Zu einer Historischen Praxeologie des Abiturs. In: Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2018. Band 23. Schwerpunkt: Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 172-204.
- Kluchert, G. (2014): Die Gymnasiallehrer – Kontinuität und Wandel in beruflichem Selbstverständnis und Handeln. In: Ritzi, Christian; Tosch, Frank (Hrsg.): Gymnasium im strukturellen Wandel. Befunde und Perspektiven von den preußischen Reformen bis zur Reform der gymnasialen Oberstufe, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 35-63.
- Müller, D. K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zur Theorie und Praxis der Schulorganisation im 19. Jahrhundert. Göttingen und Zürich: Vandenhoeck & Rupprecht (Inauguraldisertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Johann Wolfgang Goethe-Universität zu Frankfurt am Main).
- Reh, S.; Kämper-van den Boogaart, M. & Scholz, J. (2017): Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als „Gesamtbildung des Examinanden“. Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 3, 280-298.
- Scholz, J. & Reh, S. (2016): Auseinandersetzungen um die Organisation von Schulklassen. Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem, Wiesbaden: Springer-VS, 93-113.
- Schubring, G. (1991): Die Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert. Studien und Materialien zum Prozeß der Professionalisierung in Preußen (1810-1870). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kerrin v. Engelhardt

„Der papierene Drache“ – Der Reifeprüfungsaufsatz zwischen 1890 und 1930¹

Um 1900 kam es zu einer Reihe von Reformen der Reifeprüfung in Preußen, die auch eine öffentliche Debatte um deren Legitimation anstießen (vgl. Bölling 2010; Wolter 1987). Eine besondere Rolle spielte für die Beurteilung der Reife der deutsche Aufsatz, den kritische Stimmen auch als „papiernen Drachen“ (Anthes 1905) bezeichneten [Abb. 1]. Einerseits war die besondere Stellung des Deutschunterrichts für die Gesinnung des deutschen Staatsbürgers unbestritten – also staatlich gestützt, wie ein entsprechender Anspruch des Deutschen Kaisers gewertet wurde –, andererseits entzog er sich mit Verweis auf die besondere Qualität als Prüfungsmittel der geistigen Kräfte einem allgemeinen Maßstab, der einzelne Kenntnisse quantifizierte (vgl. Ludwig 1988; Schmitz 1999). Gerade die Aufsatzbewertung wurde der Erfahrung der Fachlehrer anheimgestellt. Die Lehrperson, die in der obersten Klasse Deutsch unterrichtet hatte, stellte die Aufgabe für den Abituraufsatz, korrigierte ihn und schlug ein Bewertungsprädikat vor. Erfahrung meint hier allerdings nicht nur Kompetenzen, sondern explizit auch auf die Vertrautheit der Lehrperson mit der einzelnen Schülerin und dem einzelnen Schüler (vgl. Zach & Reh 2018).² Die Aufgabenstellung war durch den Direktor bestätigt und vom Provinzialschulkollegium genehmigt worden und der korrigierte Aufsatz wurde durch das gesamte Lehrerkollegium der



1 Der Beitrag entstand im Rahmen des im Leibnitz-Wettbewerb seit 2016 geförderten Forschungsprojektes „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972“ der BBF und des IZB des DIPF und der HU Berlin. Das Projekt unter der Leitung von Sabine Reh, Michael Kämper-van den Boogaart und Joachim Scholz widmet sich in historischer Perspektive den literaturdidaktischen Aspekten der Prüfungsarbeiten und einer historischen Praxeologie des Prüfungsverfahrens.

2 In Berlin konnten 1896 erstmals sechs Mädchen ihr Abitur ablegen, vgl. Albisetti 2007.

oberen Klassenstufe im Umlaufverfahren gesichtet und das Prädikat kollektiv in einer Sitzung der Prüfungskommission vergeben.

Seine hybride Struktur als sowohl auf fachspezifische wie auch auf übergeordnete Aspekte der Persönlichkeitsbildung zielende Abiturprüfung wurde bereits mehrfach diskutiert (vgl. Reh u.a. 2017, 293). Der Fachlehrer hatte einerseits die Möglichkeit die Fragestellung des Abituraufsatzes mit seinem vorherigen Unterricht vorzubereiten und andererseits bot die Beurteilung besondere Ermessensspielräume, die sich aus der Struktur der Prüfungsform ergeben. In diesem Sinne sicherte der deutsche Aufsatz die Autonomie der Schule, wie sie bereits vor der Einführung des Abiturreglements 1788 bestand. Der deutsche Aufsatz kann jedoch als eine relativ junge Prüfungsform betrachtet werden, da er mit der Einführung des Abiturs als Essayprüfung neben die klassischen Übersetzungen trat. 1834 wurde das Abitur in Preußen durch ein Reglement von König Friedrich Wilhelm III. nicht nur obligatorisch für den Übergang zur Universität, sondern der deutsche Aufsatz wurde auch als holistische Prüfungsform näher bestimmt (vgl. Reh u.a. 2017, 282). Als Unterrichtsfach war Deutsch an den höheren Schulen Preußens relativ neu – es konnte erst in den 1840er-Jahren als etabliert gelten (vgl. Erlinger & Knobloch 1991, 1). Hier kann demnach durchaus ein Zusammenhang gesehen werden, wonach die Einführung der Aufsatzprüfung die Emanzipation des Schulfaches begünstigte (vgl. Reh u.a. 2017, 282-284). Die Schulkonferenz von 1890 hatte dem Deutschunterricht und insbesondere dem Aufsatz ein gehöriges Gewicht verschafft, was sich in der Reifeprüfungsverordnung von 1892 niederschlug. Der deutsche Aufsatz wurde zum „Wertmesser der ganzen geistigen Entwicklung“ (Apelt 1907, 32) und „bei nicht genügenden Gesamtleistungen im Deutschen durfte das Reifezeugnis nicht mehr erteilt werden“ (Matthias 1907, 235). Diese zentrale Bedeutung wurde mit der neuen Prüfungsordnung von 1901 wieder relativiert. Man wollte nicht zu viele Schüler durchfallen lassen, die sonst, also in den anderen Prüfungsfächern, „reif“ waren (Matthias 1907, 236). Aber dass ein deutscher Aufsatz zu schreiben war, blieb verbindlich.

Eine Idee vom Impetus, mit dem für den Aufsatz argumentiert wurde, gibt ein Zeitschriftenbeitrag von 1895: „Der Aufsatz ist eine zusammenhängende schriftliche Darstellung, die vom Schüler angefertigt wird. Diese hat ein gewisses Mass von Kenntnissen und einen bestimmten Grad von Denkfähigkeit zur Voraussetzung“ (Andresen 1895, 525):

„Durch den Aufsatzunterricht soll nicht Unterrichtsstoff übermittelt werden, sondern er ist vielmehr ein Mittel, durch welches Sprachverständnis und Sprachgewandtheit erzielt werden soll, und er soll dem Zweck dienen, dem Schüler Gelegenheit zu geben, seine geistige Kraft und seine Fähigkeit zu äußern und zu stärken. Der Aufsatz ist gleichsam eine geistige Kraftprobe des Schülers, – eine Probe für den Grad seiner Denkfähigkeit, seines Sprachverständnisses, seiner Sprachgewandtheit und seiner allgemeinen Kenntnisse. Darum sagt auch Eisenlohr: ‚Die schriftlichen Aufsätze sind das Gesicht der

Schule.⁴ Hieraus ist zu folgern, daß das Thema für den deutschen Aufsatz so gewählt werden muß, daß der Schüler einerseits den Stoff beherrscht, daß er aber andererseits auch Gelegenheit findet, seine Kraft und seine Fähigkeit zu bestätigen, d.h. es darf weder zu leicht noch zu schwer sein, – es muß innerhalb des Kreises liegen, in dem der Schüler lebt“ (ebd., 526).

Nachdem bereits in der Zeit der Weimarer Republik wissenschaftlich diskutiert wurde, wie aussagekräftig einzelne Prüfungsverfahren, ihre Bewertungspraktiken und die Zensurengebung waren (siehe den Beitrag von Joachim Scholz), setzte in den 1960/70er-Jahren erneut eine intensive Debatte ein (Ingenkamp 1975/95), die sich bis in die jüngste Gegenwart fortsetzt (vgl. Ricken & Reh 2017, Lindenhayn 2018). Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Frage nach der Funktion der Prüfung. Insbesondere das Abitur steht seit seiner Einführung im Zeichen der Schülerauslese, wobei der Einfluss sozialer Faktoren kritisch diskutiert wird (vgl. Wolter 2018). Aufgrund empirischer Untersuchungen im Hochschulbereich betont Kvale, dass insbesondere die Essayprüfung (wie der deutsche Aufsatz) und die mündliche Prüfung an Sprachfähigkeit und die soziale Beziehung zwischen Prüfer und Prüfling gebunden seien, wodurch sozial benachteiligte Schüler*innen sprachlich direkt und über Erwartungen der Prüfenden indirekt benachteiligt würden (59). Dies werde durch die Offenheit der Prüfungsform begünstigt:

„Lehrinhalte und Themenkataloge der Prüfungsfragen sind in den zuletzt genannten Fächern [Geistes- und Sozialwissenschaften] oft mehrdeutig, kontrovers und von subjektiven Wertungen besetzt, persönlichen Deutungen und Auffassungen kommt eine weit größere Bedeutung zu“ (1972, 44).

Das bedeutet, dass den Prüfenden durch die Offenheit des Prüfungsverfahrens größere Spielräume gelassen sind und sich ihre individuellen Präferenzen und Sympathien in der Art der Fragestellung und in der Bewertung einzelner Prüfungsleistungen stärker auswirken können. Es ist anzunehmen, dass diese hermeneutischen Momente auch bei der Bewertung der Abituraufsätze zum Tragen kommen, denn die Fachlehrer*innen beurteilen den einzelnen Aufsatz im Vergleich zu den anderen Aufsätzen des Jahrgangs und diskutierten diese Bewertung in der Konferenz der Prüfungskommission, wobei auf einer übergeordneten Ebene sicher auch generelle bzw. traditionale Ansprüche an den gelungenen Aufsatz einerseits und den reifen Prüfling andererseits eine Rolle spielen (siehe dazu Zach & Reh 2018, 57/58).

Der vorliegende Beitrag untersucht in historischer Perspektive, inwiefern diese Offenheit der Aufsatzprüfung in den Abiturprüfungsverfahren in der Zeit um 1900 zum Tragen kam. Der erste Teil setzt sich mit der Anordnungsebene auseinander, also mit dem durch den Gesetzgeber vorgegebenen Rahmen, um zu bestimmen, inwiefern Spielräume für die Beurteilung der Reife formuliert waren.

Im zweiten Teil wird die Umsetzungsebene anhand von Fällen mit nicht genügenden Leistungen im deutschen Abituraufsatz aus dem Bestand an historischen Prüfungsakten einer Oberschule in Berlin betrachtet, um in den Blick zu nehmen, inwiefern Lehrer in der Zeit um 1900 Spielräume in der Beurteilung von Prüfungsarbeiten in Anspruch nehmen konnten. Der dritte Teil geht auf Bewertungspraktiken ein und resümiert die untersuchten Fälle hinsichtlich der Beurteilungsfreiräume.

1 Die Anordnungsebene: Reifeprüfungsordnungen für Preußen

In der Zeit zwischen 1880 und 1910 gab es drei größere Regelungen: 1) „Circularerlaß, betreffend Ordnung der Entlassungsprüfung an den höheren Schulen. Berlin den 27. Mai 1882“ (im Folgenden abgekürzt mit: Circularerlaß 1882), 2) „Ordnung der Reife- und Abschlußprüfungen“ (1892) (im Folgenden ORA 1892), 3) „Ordnung der Reifeprüfung an den neunstufigen höheren Schulen (Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen). Vom 27. Oktober 1901“ (im Folgenden OR 1901). Außerdem wurde für die Auswertung die nächstfolgende Verordnung aus der Zeit der Weimarer Republik hinzugezogen, um Veränderungen in den Blick nehmen zu können: 4) „Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens“ (1926), die 1927 in Kraft trat (im Folgenden RPO 1926). Die Texte der Verordnungen von 1882, 1892 und 1901 können jeweils als Modifikationen betrachtet werden, wobei die Regelungsdichte durch Ausdifferenzierungen erhöht und der Textumfang erweitert wurde. In den Verordnungen war sowohl von „Schülern“ als auch 1882 von „Examinanden“ und ab 1882 von „Prüflingen“ und nicht von „Abiturienten“ die Rede. Neue Begrifflichkeiten wurden für die einzelnen Funktionsträger in der Verordnung der Weimarer Republik verwendet, allerdings finden sich nach wie vor ganze Passagen aus den Verordnungen des 19. Jahrhunderts.

Der Zweck der Reifeprüfung wurde in den drei Verordnungen um 1900 sehr ähnlich formuliert: Es solle ermittelt werden, ob der Schüler das „Ziel des Gymnasiums“ (Circularerlaß 1882, § 1) bzw. die „Lehraufgabe der Prima“ (ORA 1892, § 1) oder die „in den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen gestellten Zielforderungen“ (OR 1901, § 1) erreicht habe. Die ab 1927 geltende Verordnung formulierte einen umfassenderen Anspruch: „Die Prüfung soll als organischer Abschluß der Schule den Nachweis erbringen, daß der Schüler die in den ‚Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens‘ geforderte Reife erworben hat“ (RPO 1926, § 1). Auf dem Zeugnis sollten nun auch die individuellen Vorzüge der Abiturient*innen vermerkt werden:

„Außerdem empfiehlt es sich, im Zeugnis besondere Fähigkeiten und Leistungen zu vermerken, die der Schüler im gesamten Unterricht oder in der Prüfung aufzuweisen hatte. Im einzelnen steht es frei, seine allgemeine geistige Reife anzuerkennen oder wertvolle Veranlagungen, wie logisches Urteil, künstlerische Begabung und künstlerisches Urteil, Beobachtungsgabe, Ausdrucksfähigkeit, Umfang und Stärke des Gedächtnisses, oder auch Beteiligung am Unterricht, Arbeitsweise, körperliche Leistungsfähigkeit, Handgeschick und dergl. zu nennen. Führeigenschaften verdienen stets hervorgehoben zu werden. Auch die Neigung für einzelne Gebiete und hervorragende Erfolge in einem einzelnen Fach oder einer ganzen Fächergruppe sollten besonders festgehalten werden“ (RPO 1926, § 24).

Die Reifeprüfung sollte nun die „ganze“ Persönlichkeit des einzelnen Prüflings berücksichtigen (vgl. Becker & Kluchert 1993, 309, 387).

Zur Beurteilung der schriftlichen Prüfungen wurde jeweils festgelegt, dass nach Durchsicht der Fachlehrer die Prüfungsarbeit in der Prüfungskommission in Umlauf gesetzt werde. Der Kennzeichnung der Fehler wurde explizit Aufmerksamkeit zuteil, in den Verordnungen von 1882 und 1892 war es freigestellt die Fehler zu berichtigen, aber sie sollten bestimmt und gewichtet werden (vgl. Circularerlaß 1882, § 9; ORA 1892, § 9). 1901 stand noch in Klammern, dass die Fehler am Rande und nicht im Schülertext zu berichtigen seien (OR 1901, § 8), ab 1927 war es ausdrücklich gefordert. Hier ist eine leicht zunehmende Aufmerksamkeit dem Schülertext gegenüber zu beobachten. Erweitert wurde auch die Beurteilung 1926 um ein Gutachten zur „Arbeit als Ganzes [...], das die Vorzüge und Schwächen der Leistung wertet“ (RPO 1926, § 16). Nach allen vier Verordnungen sollten die Klassenleistungen vermerkt, aber in der Beurteilung der Prüfungsleistung nicht berücksichtigt werden. In allen vier Verordnungen hatte der durch das Provinzialschulkollegium bestellte Prüfungskommissar (bzw. der Prüfungsleiter) das Recht, die Urteile abzuändern. Ab 1927 konnten auch einzelne Lehrer schriftlich gegen ein Urteil Einspruch erheben (RPO 1926, § 16).

Hinsichtlich der Bewertung der mündlichen Prüfung wurde in der Regel nur vorgegeben, dass die Prüfungskommission nach Vorschlag durch die Fachlehrer über die Vergabe der Prädikate entscheiden sollte. Aufschlussreicher sind möglicherweise die Bestimmungen zu Befreiung und Ausschluss davon. 1882 wurde festgelegt, dass der Ausschluss von der mündlichen Prüfung erfolge, wenn alle oder die Mehrzahl der schriftlichen Arbeiten mit „nicht genügend“ bewertet wurden und bereits in der Meldung die Reife des Schülers oder der Schülerin als „nicht zweifelsfrei“ beurteilt worden war. Bestünden Zweifel an der Reife, könne die Kommission entscheiden, ob der Rat zum Rücktritt von der gesamten Prüfung erteilt werde. Dann traten die Schüler nicht zu den Prüfungen an und zogen ihre Anmeldung zurück. Eine Befreiung von der mündlichen Prüfung könne einstimmig von Prüfungskommission erteilt werden, wenn die Reife zweifelsfrei erwiesen sei. Diese Ausführungen wurden 1892 weiter detailliert und 1901 um den

Zusatz erweitert, dass bei der Befreiung besonderer Wert auf „das Deutsche“ (OR 1901, § 10.2) zu legen sei. Letzteres ist deshalb bemerkenswert, weil die starke Gewichtung des Deutschaufsatzes für das Bestehen des Abiturs, die 1892 eingeführt wurde, zugleich zurückgenommen worden war.

Die abschließende Beurteilung der Prüfung – wobei Klassenleistungen und Prüfungsergebnisse zusammengekommen wurden (in den Verordnungen wurde über die Gewichtung nichts ausgesagt) – erfolgte durch die Prüfungskommission bzw. ab 1927 durch den Prüfungsausschuss. Dabei galt das Mehrheitsprinzip, wobei die Stimme des Prüfungskommissars bei Stimmgleichheit den Ausschlag gab. Sollte der Prüfungskommissar von seinem Recht des Einspruchs Gebrauch machen, lag die Entscheidung über die Abänderung von Prädikaten (Notenwerte) beim Provinzialschulkollegium. Änderungen in den Verordnungen betrafen in erster Linie die Möglichkeiten des Ausgleichs ungenügender Leistungen. 1882 wurde die Möglichkeit des Ausgleichs mit einem anderen prüfungsrelevanten Fach eingeräumt. 1892 wurde dies eingeschränkt; es gab bei ungenügenden Leistungen in Deutsch keine Ausgleichsmöglichkeiten, wenn die Leistungen in Latein und Griechisch ebenfalls nicht reichten. 1901 wurde dies insofern relativiert, als der Ausgleich nun für jeweils ein Prüfungsfach möglich war. Diese Prüfungsfächer variierten je nach Schulform (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule), wenngleich Deutsch und Mathematik immer geprüft wurden. Grundsätzlich mussten die ungenügenden Leistungen für einen Ausgleich aber den Mindestanforderungen für die Prima entsprechen. Hervorgehoben wurde jeweils, dass der angestrebte Beruf nicht beachtet werden sollte. 1926 erweiterte der Gesetzgeber die für das abschließende Urteil zu beachtenden prüfungsrelevanten Aspekte um Arbeitsgemeinschaften und Übungen, an denen der Prüfling teilgenommen habe, sowie um die Jahresarbeit, die ggf. ebenfalls als Prüfungsleistung anerkannt werden konnte. Außerdem konnten besondere Leistungen ausdrücklich auf dem Zeugnis gewürdigt werden. Neu war auch die Anweisung: „Das Gesamturteil darf aber nicht errechnet, sondern muß in freier Würdigung der verschiedenen Gesichtspunkte, je nach der besonderen Lage des Falles, gefunden werden“ (RPO 1926, § 22). Ähnlich war ab 1927 auch die Entscheidung über den Ausgleich ungenügender Leistungen angelegt: „Dagegen steht es dem Prüfungsausschuss zu, nach pflichtmäßigem Ermessen darüber zu entscheiden, ob und inwieweit im Hinblick auf die Gesamtreife und die Persönlichkeit des Prüflings über unzureichende Leistungen hinweggesehen werden kann.“ (ebd.) Sollte dies für Deutsch oder ein für die Schulform zentrales Fach der Fall sein, sei hierfür eine Dreiviertelmehrheit notwendig. Für alle anderen Entscheidungen blieb das Mehrheitsprinzip bestehen. Der Prüfungsleiter – der „Vertreter des Staates“ (RPO 1926, § 3.1) – verfügte weiterhin über ein Vetorecht, machte er von diesem Recht Gebrauch, ging die Entscheidungsgewalt an das Provinzialschulkollegium über. Nach allen hier untersuchten Verordnungen wurde das Ergebnis der Prüfung jeweils durch

den Prüfungskommissar bzw. -leiter verkündet. Generell wurde einerseits die Stimme des Direktors nicht höher bewertet als die der einzelnen Fachlehrer und andererseits wurde dem Vertreter des Provinzialschulkollegiums höhere Entscheidungsgewalt und mit der Urteilsverkündung auch eine starke symbolische Rolle zugeschieden, denn der Prüfungskommissar teilte den Examinanden die Prüfungsergebnisse mit. Dieser Anspruch wurde bereits im ersten Abiturreglement von 1788 explizit formuliert, wonach der Direktor keinesfalls mehr allein über die Reife urteilen dürfe. Dass nun der Prüfungskommissar/-leiter die Entscheidungen der/-s Prüfungskommission/-ausschusses nach außen gegenüber den Schülern vertrat, symbolisierte die Geltung des staatlichen und damit schulübergreifenden Berechtigungswesens.

Für den vorliegenden Beitrag sind auch die Notenskalen relevant, die in allen vier Verordnungen von 1882, 1892, 1901 und 1926 unverändert blieben. Den Prüfenden standen jeweils die Prädikate „sehr gut“, „gut“, „genügend“ und „nicht genügend“ für die Bewertung der Prüfungsleistungen zur Auswahl, die in die Notenlisten der Prüfungsakte als Ziffern entsprechend von 1 bis 4 eingetragen wurden – unter den Prüfungsarbeiten finden sich hingegen oft die genannten Wortprädikate. In den Regelungen zum Ausgleich von ungenügenden Prüfungsleistungen fanden gewisse Pendelbewegungen statt. Wie oben ausgeführt, wurde die Gewichtung des Deutschen 1892 verstärkt – ungenügende Leistungen im Prüfungsaufsatz (wie auch in Latein und Griechisch zugleich) konnten nicht ausgeglichen werden. Ab 1901 war der Ausgleich wieder möglich, denn Deutsch wurde den anderen Hauptprüfungsfächern gleichgestellt, aber bei der Befreiung von der mündlichen Prüfung sollte besonders auf die Leistungen in Deutsch geachtet werden. Die Verordnung von 1926 legte großen Wert auf die Beachtung des Einzelfalls sowie auf Mehrheitsverhältnisse in der Beschlussfindung. „Ein Ausfall im Deutschen“ (RPO 1926, § 22) konnte nur ausgeglichen werden, wenn eine Dreiviertelmehrheit des Prüfungsausschusses dafür stimmte (dies galt aber zugleich auch für die anderen Hauptfächer der jeweiligen Schulform). Deutlich wird die Sonderstellung der Deutschprüfung im Vergleich zu Mathematik, die im Zeitraum ebenfalls an allen in Preußen zum Abitur führenden Schulformen geprüft wurde, für die aber in keiner der Verordnungen in vergleichbarer Weise Sonderregelungen getroffen wurden. Die Verordnungen machten keine Angaben dazu, wie die einzelnen Prüfungsteile bei der Bildung des Gesamturteils zu gewichten waren. Dass die Vornoten Beachtung fanden, die Fachlehrer die schriftlichen Arbeiten korrigierten und einen Bewertungsvorschlag machten und auf die mündlichen Prüfungen Einfluss nehmen konnten, lässt gewisse Spielräume errahnen, ohne dass diese explizit bezeichnet wurden. Erst in der ab 1927 geltenden Verordnung wurden Ermessensspielräume benannt und deren Nutzung erwünscht. Festzuhalten bleibt also, die Prüfungsordnungen ließen Bewertungsspielräume im Rahmen kollektiver Urteilsbildung und kommissarischer Aufsicht.

Mit der ab 1927 geltenden Verordnung konnte sich der Prüfling sein mündliches Prüfungsfach selbst wählen. Allerdings konnte der Prüfungsleiter weitere Prüfungen anordnen. Außerdem waren weder Zurückweisung noch Befreiung zugelassen. Die mündliche Prüfung war damit im Kaiserreich so etwas wie eine „Stellschraube“. Denn war in der Zulassung zum Abitur die Reife noch nicht zweifelsfrei bestätigt, so musste sich der Abiturient in der mündlichen Prüfung bewähren. Gleiches galt, wenn die Leistungen in den schriftlichen Prüfungen ungenügend waren. Hatte sich der Schüler aber bereits zuvor als reif erwiesen, konnte er von einer weiteren mündlichen Prüfung befreit werden.

2 Die Umsetzungsebene: Berliner Abiturakten

Die Auswertung der Verordnungen lässt Spielräume insbesondere dort vermuten, wo es um den Ausgleich ungenügender Leistungen ging. Hier konnten die Prüfer mehrheitlich entscheiden, ob der Ausgleich mit anderen Noten möglich war, oder der Prüfling von der weiteren Prüfung ausgeschlossen wurde und damit durchgefallen war. Anhaltspunkt für diese Entscheidung sollten die Klassenleistungen sein, d.h. die Urteile über die Leistungen der letzten Schulzeit, die zu Beginn des Prüfungsvorgangs durch die Lehrer kollektiv festgelegt worden waren. Im Aktenbestand der Berliner Oberschule³ finden sich für den Zeitraum 1890 bis 1930 sieben Fälle, die ungenügende Leistungen im deutschen Aufsatz aufwiesen: Ostern 1903 Walter Kahnemann und Martin Sternberg; Ostern 1921 Leopold Kupferberg; Michaelis 1925 Heinz-Kurt Fabian, Rudolf Goehr, Erich Kreisel und Alfred Wachsmann. In allen Fällen galt die gleiche Prüfungsordnung, aber allein Wachsmann sollte die Reifeprüfung letztlich nicht bestehen. Für diese Fälle werden im Folgenden jeweils das Vorzeugnis (Klassenleistungen), die Beurteilung des Prüfungsaufsatzes und das abschließende Urteil des Reifezeugnisses sowie ggf. weitere Aktenvermerke und das Protokoll der mündlichen Deutschprüfung untersucht.

2.1 Der Abiturjahrgang 1903

Ostern 1903 wurde in Deutsch für Kahnemann die Vorzensur 3 und auch für Sternberg eine 3 festgelegt (vgl. GHO 042, 28v). Für Kahnemann weist die Tabelle in der Abiturakte folgende Teilnoten in Deutsch aus: für das erste Semester eine 3/4, für das zweite Semester eine 4 und für das dritte Semester eine 3. Außerdem wurde formuliert: „Sein Betragen war gut. Dem Unterricht folgte er mit Teilnahme. Auf seine häuslichen Arbeiten verwandte er meistens im letzten Jahr regelmäßigen Fleiß.“ (ebd.) In dieselbe Tabelle wurden für Sternberg die Teil-

3 Dieser Aktenbestand kann unter der Signatur GHO im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung eingesehen werden.

noten 4, 3 und 4 eingetragen sowie die folgende Beurteilung: „Sein Betragen war gut. Dem Unterricht folgte er stets mit Teilnahme. Auf seine häuslichen Arbeiten verwandte er regelmäßigen Fleiß.“ (ebd.) Welche Entscheidungsprozesse diesen Notenfestsetzungen zu Grunde lagen, ist in den Akten nicht dokumentiert – hier zeigen sich Grenzen der Akte. Offensichtlich aber wurden die Noten nicht wie Durchschnittsnoten berechnet, da Sternberg bei den Teilnoten 4, 3, 4 eine 3 als Vorzensur erhielt. Neben den Vorzensuren wurde auch das Gutachten zur Reife kollektiv verabschiedet, in dem die Reife „zweifellos“ oder „nicht zweifellos“ festgestellt wurde. Schülern, die sich zwar zur Reifeprüfung angemeldet hatten, die aber noch als zu unreif galten, wurde nahegelegt, ihre Anmeldung zurückzuziehen. Die Vermutung liegt daher nahe, dass die Prüfenden in der Regel davon ausgehen konnten, dass die Zugelassenen die Prüfung bestehen konnten (vgl. GHÖ 042, 24-25).

Kahnemann wollte Jura studieren und sein Vater war Rentier in Berlin. Er wurde zugelassen, obwohl er erst ein halbes Jahr in Oberprima gewesen war, da seine Leistungen genügend oder gut seien (vgl. GHÖ 042, 1v). Für ihn wurde in die Tabelle zum Verzeichnis der Ober-Primaner unter „Charakteristik, Gutachten über die Reife, Urteil über Betragen und Fleiß“ eingetragen:

„Er hat sich sehr gut betragen. Während er früher seine geistigen Kräfte, die völlig ausreichen, nicht immer genügend anspannte, hat er sich im letzten Jahr redlich bemüht, alle noch vorhandenen Lücken aus zu füllen. Das ist ihm auch gelungen, und seine Reife erscheint nunmehr als zweifellos. Sein Betragen war gut. Dem Unterricht folgte er mit Teilnahme. Auf seine häuslichen Arbeiten verwandte er wenigstens im letzten Jahr regelmäßigen Fleiß“ (GHÖ 042, 24v/25r).

Sternberg wollte den Kaufmannsberuf ergreifen und sein verstorbener Vater war Bankier. Für Sternberg wurde verzeichnet:

„Sein sittliches Verhalten war gut. An Begabung und Interesse für den Unterricht fehlte es ihm nicht, und da er auch den nötigen Fleiß zeigte, hat er in allen Fächern – im Deutschen freilich erst zuletzt – Genügendes geleistet. Seine Reife erscheint als zweifellos“ (GHÖ 042, 25v/26r).

Bei Sternberg waren die Schwierigkeiten im Deutschen also im Vorfeld der Prüfung schon bekannt.

Die Fragestellung für den deutschen Prüfungsaufsatz lautete für den gesamten Abiturientenjahrgang: „In welchem inneren Zusammenhange stehn die Heldenthaten eines Volkes und die Blüte seiner Litteratur?“ (GHÖ 043, 1) Kahnemanns Arbeit erhielt das Schlussgutachten:

„Die Arbeit bringt mehr Beispiele für die im Thema erwähnte Erscheinung, als daß sie ihre Gründe aufzählte. – Die Sprache ist höchst ungeschickt und flüchtig, wie auch

schon das Äußere der Arbeit. Nicht genügend. Die häuslichen Aufsätze waren genügend, zuletzt zum teil gut.“ (GHO 043, 27)

Unter Sternbergs Aufsatz vermerkte der Lehrer: „Die Arbeit ist inhaltlich schwach, in ihrem Ausdruck aber völlig unreif. Sie weist eine Menge grober Fehler auf. Nicht genügend. Die häuslichen Aufsätze waren zum Teil genügend zum Teil nicht genügend“ (GHO 043, 45). Diese Urteile stammen von derselben Hand, wurden aber nicht mit Namen unterzeichnet. Für die beiden nicht genügenden Aufsätze werden Schwächen in Inhalt und Ausdruck vermerkt. Hinzukommen Form- und andere Fehler. Bemerkenswert ist die Wahl des Adjektivs „unreif“, das sich stärker auf die Persönlichkeit des Prüflings zu beziehen scheint.

Im Protokoll zum Ablauf der schriftlichen Prüfung wurde zu den einzelnen Fächern (Mathematik, Deutsch, Griechisch und Latein) vermerkt, welcher Lehrer die Prüfungsaufgabe diktierte, welche Lehrer Aufsicht führten und der genaue Zeitpunkt, an dem die Abiturienten ihre Arbeiten abgaben. Daraus ist ersichtlich, dass Kahnemann und Sternberg ihre Aufsätze weder als Erste noch als Letzte und gemeinsam mit anderen abgaben (vgl. GHO 042, 15v). Nachdem sämtliche schriftlichen Prüfungsaufgaben bei allen Lehrern zirkuliert waren, traf sich die Prüfungskommission am 18. Februar 1903 zur Konferenz. Kein Schüler wurde von den mündlichen Prüfungen ausgeschlossen, d.h. niemand galt zu diesem Zeitpunkt als durchgefallen. Zwei Schüler wurden aufgrund der bereits zweifelsfrei feststehenden Reife und explizit aufgrund ihrer Leistungen im Deutschen gewürdigt und von der mündlichen Prüfung befreit. Das Protokoll ging jedoch nicht auf die ungenügenden Leistungen von Kahnemann und Sternberg ein. Im Protokoll zur Festsetzung der mündlichen Prüfungen wurden auch zwei Notenänderungen zu den schriftlichen Arbeiten vermerkt, von „genügend“ zu „nicht genügend“ und umgekehrt. Gründe dafür wurden nicht verzeichnet. Außerdem sah man bei einzelnen Schülern von bestimmten mündlichen Prüfungen ab. Es wurde allerdings nachträglich eingefügt: „Dagegen wird im Deutschen geprüft Sternberg“ (GHO 042, 18v). Dieser Akteneintrag korrespondiert mit den bereits im Zulassungsgutachten festgestellten Zweifeln an seinen Leistungen im Deutschen. Das Protokoll zur Deutschprüfung von Sternberg vermerkte:

„Sternberg über Lessings Laokoon, Titel und Aufgabe der Schrift. Winkelmanns Ansichten etwas unsicher u. unbestimmt dargelegt. Lessings Urteile über die beschreibende Dichtkunst, sowie über die poetische Darstellung des Schönen stellt er angemessen dar. Über Hallers Leben weiß er wenig zu berichten, noch weniger über Hagedorn. Luther in seiner Bedeutung für [unleserlich]“ (GHO 042, 20r).

Gegen Ende ist die Schrift des Protokollanten flüchtig und kaum zu entziffern; Sternberg erhielt die Note 3. Kahnemann wurde in Deutsch nicht mündlich geprüft (vgl. GHO 042, 20-21).

Nach Abschluss der Prüfung wurden die Gesamtprädikate festgesetzt. Für Kahnemann ist für Deutsch notiert: Klassenleistung 3 und schriftliche Arbeit 4 – die Gesamtnote wurde auf 3 festgesetzt. In der Spalte zum „Beschluss“ wurde festgehalten: „bestanden mit Ausgleich von Gesch. gegen Physik“ (GHO 042). Die Prüfungskommission setze also eine 3 fest, trotz der ungenügenden Prüfungsleistungen. Auf diese Weise konnte Kahnemann seine andere ungenügende Leistung ausgleichen. Bei Sternbergs Deutschleistungen sind folgende Zensuren niedergeschrieben: Klassenleistung 3, schriftliche Arbeit 4, mündliche Prüfung 3 – die Gesamtnote wurde gleichfalls auf 3 festgesetzt. Außerdem ist unter „Beschluss“ „bestanden“ notiert (GHO 042, 28). Auf dem Zeugnis wurde zu Kahnemanns Deutschleistungen eingetragen:

„Er besitzt befriedigende Kenntnisse in der deutschen Literatur und ausreichende Fertigkeit im mündlichen Ausdruck. Die Prüfungsarbeit entsprach zwar nicht den Anforderungen, doch waren seine schriftlichen Klassenleistungen genügend und zum teil [sic] besser. Genügend“ (GHO 042, 38r).

Der Beurteilung wurde noch hinzugefügt: „Seine Schrift war nachlässig und ~~schlecht~~ [Streichung im Original] wenig befriedigend“ (GHO 042, 38r). Auf dem Zeugnis wurden Sternbergs Leistungen in Deutsch wie folgt beurteilt:

„Er hat sich einige Kenntnis der Deutschen Literatur angeeignet und besitzt im mündlichen Ausdruck eine im allgemeinen noch ausreichende Festigkeit. Seine schriftlichen Arbeiten genügten etwa den Ansprüchen[,] seine Prüfungsarbeit war nicht genügend. In der mündlichen Prüfung zeigte er genügende Kenntnisse. Genügend“ (GHO 042, 44r).

Auch bei ihm findet sich eine Ergänzung zur Beurteilung: „Seine Schrift war etwas flüchtig“ (GHO 042, 44r).“

2.2 Der Abiturjahrgang 1921

Ostern 1921 waren an der Berliner Oberschule insgesamt sieben Oberprimaner zur Reifeprüfung gemeldet. In diesem Jahrgang erreichte Leopold Kupferberg ungenügende Leistungen im deutschen Prüfungsaufsatz. Kupferberg war Kaufmannssohn und wollte Chemie studieren. Im Verzeichnis der Oberprimaner wurde für ihn unter „Charakteristik, Gutachten über die Reife, Urteil über Betragen und Fleiss“ Folgendes eingetragen:

„Er hat sich zwar bemüht, seine grammatische Unsicherheit in den alten Sprachen zu überwinden, aber in den schriftlichen Clausurarbeiten ist er schwerfällig und einer Verwirrung der Gedanken ausgesetzt geblieben. Die wissenschaftliche Reife ist nicht zweifellos. Betragen gut, Fleiss genügend“ (GHO 066, 4r).

In der Akte zur Prüfung haben sich auch die Lebensläufe erhalten, die die Schüler ihren Anmeldungsschreiben beizugeben hatten. Kupferberg schrieb darin unter anderem zu seiner Schulzeit am Gymnasium:

„Was mir in den ersten Schuljahren nur als eine Gehorsampflicht meinen Eltern und Lehrern gegenüber erschien, wurde mir nach und nach zur Herzenssache. Ich kann heute sagen, daß ich dem Unterrichte in so manchen Fächern sehr viel für die Entwicklung meiner eigenen Persönlichkeit verdanke.“ (GHO 66, 45v)

Neben dieser Schmeichelei sprach er außerdem seine schlechte körperliche Konstitution und die Folgen des Krieges für den Schulbetrieb an: „Ein Lehrer nach dem anderen zog hinaus, immer schwieriger gestaltete sich der Unterricht, monatelange Unterrichtspausen setzten in manchen Fächern ein, so daß es harte Arbeit kostete, um die dadurch entstandenen Lücken in der Ausbildung mit emsigem Fleiße wieder einzuholen. Auf der anderen Seite jedoch hat mich der Krieg reifer und ernster gemacht“ Abschließend schrieb er, dass er beabsichtigte Chemie zu studieren, um seinen Vater im Geschäft zu unterstützen (ebd.). Unter seinen Prüfungsaufsatz zum Thema „König Philipp II. Eine Charakteristik nach Schillers ‚Don Carlos‘“ (GHO 067, 15-16) notierte der Fachlehrer folgendes Schlussgutachten:

„Dass die Ausdrucksweise mehrfach unbeholfen und schwerfällig ist, dass die Satzkonstruktionen an einigen Stellen das Gefühl für einfache logische Verhältnisse vermissen lassen, mag schlicht noch hingehen. Aber die Arbeit befriedigt inhaltlich durchaus nicht. Ohne eigentliches verständnisvolles Nachdenken und rein gedächtnismässig zum Vorschein gebracht, sind grundlegende Charakterzüge wahl- und zusammenhangslos über die Arbeit verstreut und urteilslos unter allerlei Angaben von Tatsachen und Einzelheiten gemengt. Ein Charakterbild erhält man auf diese Weise nicht, selbst nicht ein mal [sic] im Ansatz. Das Fehlen eines jeden leitenden Gedanken hat einen planvollen Aufbau des Aufsatzes unmöglich gemacht. Darüber kann die Einhaltung eines äußerlichen Dispositionsschemas, bestehend aus einer widerspruchsvollen und willkürlichen Einleitung, aus den üblichen drei Hauptteilen, die weder in sich noch unter sich zusammenhängen, und aus einem völlig verfehlten Schluss, nicht hinwegtäuschen. Nichtgenügend. Die Klassenleistungen waren noch als genügend zu bezeichnen“ (GHO 067, 16r).

Die Unsicherheit im Ausdruck wurde angemerkt, aber als gravierender galten dem prüfenden Fachlehrer die Mängel in Argumentation und in Gliederung des Aufsatzes. Kupferberg wurde in Deutsch mündlich geprüft (GHO 066, 15r). Das Protokoll hält zur mündlichen Prüfung fest:

„Kupferberg: hält einen Vortrag über Göthes Leben bis zur italienischen Reise. Aufenthalt in Leipzig u. Straßburg wird eingehender behandelt; Sturm u. Dranges [sic] wurde gestreift. Herders Einfluß auf Göthe nicht genügend hervorgehoben, auch Wesen des Sturm und Dranges nicht erkannt. Über Göthes Tätigkeit in Weimar weist [sic] der

Prüfling fast nichts zu sagen. In wiefern ist Göthe Tasso u. Antonio? Nur oberflächlich beantwortet“ (GHO 066, 16r).

Die mündliche Prüfung konzentrierte sich auf literaturbezogenes Sachwissen. In der Ergebnistabelle (GHO 066, 18r) wurden für Kupferberg folgende Noten in Deutsch notiert: Klassenleistung 3, schriftliche Arbeit 4, mündliche Prüfung 3, Gesamt-Prädikat 3. Damit hatte er trotz einer 4 in Griechisch bestanden. Auf dem Zeugnis findet sich zu Deutsch der Eintrag: „Die Klassenleistungen konnten noch als genügend bezeichnet werden. Die schriftliche Prüfungsarbeit war nicht genügend. Die mündlichen Prüfungsleistungen genügten eben noch den Anforderungen. Genügend“ (GHO 066, 27r). Mit diesem Zeugnisvermerk kennzeichnen die Prüfenden ihre Zugeständnisse und damit die Entscheidung auch als Gunsterweis.

2.3 Der Abiturjahrgang 1925

In der Reifeprüfung Michaelis 1925 wurden zwölf Abiturienten zugelassen. Drei Abiturienten galten bei der Prüfungszulassung als zweifellos reif, acht als nicht zweifellos reif und ein Schüler wurde von der Reifeprüfung zurückgestellt (vgl. GHO 73, 7r). Insgesamt erhielten vier Abiturienten für ihren Deutschaufsatz ein „nicht genügend“. Heinz-Kurt Fabians verstorbener Vater war Dampfschneidmühlenbesitzer und er wollte Jura studieren (vgl. GHO 73, 2v-3r). Sein Gutachten lautete:

„Infolge ungünstiger wirtschaftlicher Verhältnisse und des frühen Todes seines Vaters, vielleicht auch infolge eines gewissen Mangels an Energie hat er seine vorhandene Schaffheit nicht völlig ablegen können. Im Unterricht zeigte er ein gleichmäßiges, aber nicht all zu tief eindringendes Interesse. Immerhin hat er es, abgesehen vom Turnen, zu genügenden Leistungen gebracht. Seine Reife ist nicht zweifellos. Betragen: sehr gut. Fleiß: gut.“ (GHO 73, 2v-3r)

Unter seinen Aufsatz zum Thema: „Götz‘, ‚Werther‘, ‚Egmont‘ als Hauptstücke einer großen Konfession“ schrieb der Lehrer: „Der Inhalt der Arbeit ist recht dürftig, die Auffassung flach, die Darstellung ungeschickt und langweilig. Nicht genügend. Die Klassenarbeiten waren zuletzt genügend“ (GHO 74, 9v). Der prüfende Fachlehrer begründete sein Urteil mit inhaltlichen Mängeln und einer „ungeschickten“ Darstellung. Auf dem Zeugnis wurde zu Deutsch bei Fabian vermerkt: „Die schriftliche Prüfungsarbeit fiel nicht genügend aus, die Klassenleistungen waren genügend. Genügend“ (GHO 73, 28r).

Rudolf Goehr war Kaufmannssohn und wollte Musik studieren. Notiert ist für ihn das folgende Urteil:

„Er ist ein musikalisch sehr begabter und für seine Kunst begeisterter Mensch. Obwohl seine Veranlagung für die Schullaufbahn wenig günstig gewesen ist, hat er doch dem Unterricht leidliches Interesse entgegengebracht und sich in der letzten Zeit unverkennbar bemüht, den Anforderungen gerecht zu werden. Seine Reife ist nicht zweifellos. Betragen: gut. Fleiß: genügend“ (GHO 73, 2v-3r).

Der Aufsatz erhielt das Schlussgutachten:

„Der Verfasser hat das Thema gröblich nicht verstanden. Die Behandlung der von ihm aufgeworfenen Frage hat er sich sehr bequem gemacht. Die Arbeit ist von Anfang bis zu Ende eine Faselei. Die Ausführungen sind oberflächlich und verworren und lassen jede strenge Zucht der Gedanken vermissen; die Ausdrucksweise ist nachlässig. Nicht genügend. Die Klassenleistungen waren genügend, zum Teil mangelhaft“ (GHO 74, 21r).

Bemängelt werden inhaltliche Defizite und eine „oberflächliche“ Ausdrucksweise. Bei Goehr wurde auf dem Zeugnis zu Deutsch notiert: „Die schriftliche Prüfungsarbeit fiel nicht genügend aus, die Klassenleistungen waren im ganzen genügend. Genügend“ (GHO 73, 32r).

Erich Kreisel war Kaufmannssohn und wollte Kaufmann werden. Im Gutachten über ihn wurde festgehalten:

„Er ist von recht schwacher Gesundheit und verzärtelt. Trotzdem hat er Dank seiner guten Begabung überall genügend und bessere Leistungen aufzuweisen. Im Deutschen und in der Geschichte hat er infolge seiner einseitigen Beschäftigung mit modernen Problemen nicht gleichmäßiges Interesse gezeigt. Seine Reife ist zweifellos. Betragen: gut. Fleiß: genügend“ (GHO 73, 3v-4r).

In der Akte wurde auch aufgezeichnet, wann die einzelnen Schüler ihren Prüfungsaufsatz abgaben – Kreisel hatte früh und die anderen mit „nicht genügend“ beurteilten Prüflinge hatten spät abgegeben (GHO 73, 12r). Für Kreisels deutschen Aufsatz fand der Fachlehrer folgende Worte:

„Der Verfasser hat das Thema nicht scharf genug ins Auge gefaßt. Seine mangelhafte Bekanntschaft mit den Werken nötigt ihn, seine eigene schwache Psychologie spielen zu lassen, nichtssagende Redensarten zu machen und Entlegenes herbeizuzerren. Sein Urteil über Goethe ist ebenso unreif wie überheblich. Nicht genügend. Die Klassenleistungen waren im ganzen genügend“ (GHO 74, 37v).

Erneut sind inhaltliche Mängel aber auch ein unreifes Urteilsvermögen zur Begründung der Bewertung angeführt. Auf dem Zeugnis wurde bei Kreisel zu Deutsch eingetragen: „Die schriftliche Prüfungsarbeit fiel nicht genügend aus, die Klassenleistungen waren genügend. Genügend“ (GHO 73, 38r).

Alfred Wachsmann war Lehrersohn und wollte Philologie studieren. Zu seinem Gutachten wurde eingetragen:

„Er ist ein Schwarmgeist, der sich übermäßig mit politischen und sozialen Problemen beschäftigt hat, durch seine sich zu weit ausgebreitete Lektüre mit Ideen angefüllt ist, die er nicht alle verdaut hat, und noch dazu von einem großen Ehrgeiz angespornt ist, etwas Besonderes zu leisten. Den soliden Anforderungen der Schule hat er trotz unverkennbarer Bemühung nur im ganzen zu genügen vermocht. Seine Reife ist nicht zweifellos. Betragen: sehr gut. Fleiß: gut“ (GHO 73, 4v-5r).

Für seine deutsche Prüfungsarbeit wurde folgende Beurteilung gegeben:

„Die Arbeit mangelt der Übersichtlichkeit, einer folgerichtigen Gedankenentwicklung und einer klaren, bestimmten Ausdrucksweise. Fast überall nur ein Hinhuschen über den Gegenstand, tolle Gedankensprünge und ein Schwelgen in verschwommenen Ideen und wagen Redensarten. Nicht genügend. Die Klassenleistungen waren mangelhaft, zum teil[sic] besser“ (GHO 74, 49r).

Der prüfende Fachlehrer ging hier nicht auf inhaltliche Belange ein, sondern konzentrierte seine Begründung auf Probleme in der Struktur und im Ausdruck, wobei er ein „Hinhuschen“ konstatierte. Auffallend ist, dass bei den drei Schülern, die bestanden, inhaltliche Probleme angeführt wurden und ihre Ausdrucksfähigkeit als „ungeschickt“, „oberflächlich“ oder „unreif“ eingeschätzt wurde, wohingegen für den Durchgefallenen vor allem Probleme in der Gedankenführung, das heißt in der Argumentation, angeführt wurden.

Zur mündlichen Prüfung im Deutschen musste keiner der in der schriftlichen Prüfung mit „nicht genügend“ Bewerteten antreten (vgl. GHO 73, 18r). Ein Schüler wurde von allen mündlichen Prüfungen befreit. Kreisel bestand nach Beschluss der Prüfungskommission und bei Ausgleich von Französisch und Physik. Wachsmann galt als „nicht bestanden“, er erhielt kein Reifezeugnis. Die anderen Namen wurden im Protokoll der abschließenden Konferenz nicht extra erwähnt (vgl. GHO 73, 18v). Allerdings hat sich in den Akten ein Brief erhalten, mit dem sich der Vater von Wachsmann an den Prüfungsleiter wandte. Er meinte, noch an Ermessensspielräume appellieren zu können und schrieb:

„Verzeihen Sie mir bitte gütigst, wenn ich Sie noch einmal belästige. Ich weiß, daß Sie es als großer Psychologe verstehen können, wie bitter mir zu Mute ist und ich Sie daher bitte, für meinen Sohn noch einmal ein gutes Wort einzulegen, wenn er im Mündlichen einigermaßen standhält. Wenn es möglich ist, ihm die Reife zu geben mit der Klausel, daß er nur die kaufmännische Laufbahn ergreifen darf, so flehe ich herzlich darum. Wenn aber das Wunder geschehen würde, daß er im Mündlichen mit ‚Gut‘ abscheidet, so würde ich natürlich der glücklichste Vater sein. Er glaubt, niemals einen befriedigenden Schulaufsatz liefern zu können, da es ihm innerhalb zweier Jahre trotz größter Mühe nicht gelungen ist, seinen Lehrer zu befriedigen“ (GHO 73, 53-54).

3 Beurteilungsfreiräume

In den untersuchten Fällen galt 1903 die Reife der beiden Prüflinge als „zweifellos“, 1921 wurde die Reife als „nicht zweifellos“ bescheinigt und 1925 wurde in drei der vier Fälle im Zulassungsgutachten die Reife ebenfalls als „nicht zweifellos“ festgestellt. Somit ist festzustellen, dass einerseits ungenügende Leistungen im Deutschen auch bei Prüflingen auftraten, deren Reife zuvor als „zweifellos“ konstatiert worden war, und andererseits konnten Prüflinge mit zweifelhafter Reife auch trotz ungenügender Leistungen im Deutschen bestehen – nur in einem Fall kam es zu einem Durchfallen. Dem Gescheiterten wurde mit dem Gutachten zu seinem Deutschaufsatz mangelndes logisches Darstellungs- bzw. letztlich mangelndes Denkvermögen bescheinigt. Generell weisen die Urteile zu den Deutschaufsätzen eine Nähe zu den Urteilen der Zulassungsgutachten auf und münden schließlich gemeinsam in die Urteile, die zur Vorbereitung der Zeugnisse festgehalten wurden. Die kollektiv in den Treffen der Prüfungskommission verabschiedeten und schriftlich dokumentierten Urteile bilden somit den Argumentationszusammenhang der Prüfungsakte. Aufgrund der im GHÖ-Bestand ermittelten sieben Fälle ist es schwierig, eine allgemeine Aussage dazu zutreffen, wann Prüflinge bei „mangelhaft“ im deutschen Prüfungsaufsatz die Abiturprüfung auch im Ganzen nicht bestanden. Doch es ist anzunehmen, da die Abiturprüfung auf das Aufzeigen der geistigen Reife zielte, dass das Prüferkollektiv einen Prüfling dann durchfallen ließ, wenn übereinstimmend festgestellt wurde, dass es dem Prüfling grundlegend an Denkvermögen mangelte und nicht nur Oberflächlichkeit, Ungeschicklichkeiten oder fehlende Einzelkenntnisse zur ungenügenden Leistung geführt hatten. In der Reifeprüfungsordnung hieß es dazu grundlegend: „Die als ‚Nicht genügend‘ bezeichneten Leistungen, deren Ausgleichung in Frage kommt, dürfen nicht unter das Maß hinabgehen, welches für den Eintritt in die Prima zu fordern ist“ (OR 1901, § 11.3a) Allerdings stellt sich dann auch die Frage, ob ein so grundsätzliches Defizit erst mit der Prüfung festgestellt wurde? Mit der Zulassung war den Prüflingen doch bereits eine gewisse Reife zugewiesen worden – wenngleich in einzelnen Fällen „nicht zweifellos“. Man könnte daher fragen, ob absichtlich Durchfallkandidat*innen zugelassen wurden, um zu demonstrierem, dass die Prüfung nicht ein bloß symbolischer Akt sei, sondern man daran tatsächlich scheitern könne? Dies legen die Fälle anderer Durchgefallener durchaus nahe (vgl. Klinger 2019) – hier wirkt das Nichtbestehenlassen im Einzelnen wie eine Erziehungsmaßnahme, die mehr Ernsthaftigkeit von den Abiturient*innen einforderte, und im Allgemeinen bürgte es für die Gewissenhaftigkeit der Prüfenden – und legitimierte das Prüfungsritual grundsätzlich.

Die Prüfungsakten geben ein Objektivitäts- bzw. Transparenzversprechen für die Bewertung der einzelnen Prüfungsleistungen. In diesem Zusammenhang ist auf die Analyse von Lindenhayn zu verweisen, der Strategien des 18. Jahrhunderts

auswertet, das Lehrerurteil zu objektivieren (2018, 19). Wobei er diagnostiziert, dass mit der „Überführung ins Numerische“ Lehrerurteile nicht nur quantifizierbar und damit handhabbarer, sondern auch die Beurteilungsprozesse selbst verschleiert werden und damit letztlich die „Gemachtheit des Urteils“ verdeckt werde (ebd., 165). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang eine Notiz am oberen Seitenrand der Übersicht zu den Vorzensuren vom 31. Januar 1902 (GHO 042, 28r): Es sollen keine „gebrochenen Zensuren“ mehr gegeben werden. Die Schulaufsicht forderte also Eindeutigkeit, die Lehrer*innen sollten sich für die Akte auf die vier Prädikate bzw. die Noten 1, 2, 3 oder 4 festlegen. Gleichwohl findet sich in der Tabelle nach wie vor eine andere Schreibweise. Erklärung dafür bietet ein Schreiben der Schule vom 31. Januar 1903, nach der Zulassung der Abiturienten, aber noch vor Beginn der schriftlichen Prüfungen:

„Die Mitglieder der Oster-Reifeprüfungskommission erklären auf Befragen, daß sie die von ihnen im Dezember erteilten und protokollierten Vorzensuren der Abiturienten nicht abändern wollen und daß diese Zensuren als endgültige Prädikate für die Klassenleistungen zu betrachten seien“ (GHO 042, 13).

Unterzeichnende waren der Direktor, vier Professoren und ein Oberlehrer. Damit beharrten die Lehrer nicht nur auf den einmal festgelegten Zensuren, sondern auch auf ihrer Praxis, zumindest für die einzelnen Semester eine Art Tendenznoten zu vergeben. Beispielsweise wurden sowohl $3/4$ als auch $4/3$ in die Tabelle eingetragen, wobei zu vermuten ist, dass die erste Ziffer die Note bezeichnet und die zweite Ziffer nach dem Strich die Tendenz anzeigt, mit der die Note bzw. das Prädikat gegeben wurden. Damit wurde nicht nur der Anordnung der Schulaufsichtsbehörde nach einer Festlegung auf ganze Noten widersprochen, sondern auch explizit gemacht, wie die Ermessensspielräume ausgerichtet waren. In diesem Fall wollten die Pädagogen die Entscheidungsfindung und somit die „Gemachtheit des Urteils“ in der Akte verzeichnen und so transparenter machen. Insgesamt bestätigt sich Kvaals (1972) Einschätzung, wonach die Essayprüfung als offene Prüfungsform – im Gegensatz zu standardisierteren Verfahren – größere Spielräume für die Prüfenden lasse und hinsichtlich der Bewertung tendenziell intransparenter sei (vgl. 44-49), denn insbesondere die Festlegung der Gesamtnoten für das Zeugnis – wie auch die Anordnung einer mündlichen Prüfung – wurde im Einzelfall entschieden und die Gründe dafür erschließen sich kaum aus den Akten. Warum der Deutschaufsatz quasi eine Bastion der gymnasialen Autonomie gegenüber staatlicher Kontrolle war und nicht zuletzt von Vertretern des Faches hochgeschätzt wurde, begründet sich möglicherweise in seiner relativen Bewertungsoffenheit. Man könnte damit einerseits einen Mangel an Objektivität beklagen, wenn Transparenz ein Kriterium für objektives Urteilen ist, andererseits könnte dies aber darauf hinweisen, dass ein solches Urteil gar nicht auf einzelnen eindeutigen Kriterien beruhte, sondern vielmehr auf einem Gesamteindruck von

der Persönlichkeit des einzelnen Prüflings, der mit pädagogischer Erfahrungheit während der Schul- und Prüfungszeit gewonnen wurde.

Der deutsche Abituraufsatz entsprach als offene Prüfungsform dem Prinzip „Gesamteindruck“ – das durch die Prüfungsordnung der Weimarer Republik gestärkt worden war – im Vergleich zu den anderen Teilprüfungen am besten, da auch fachlich eher unspezifische Eigenschaften wie zum Beispiel Oberflächlichkeit oder Flüchtigkeit – im Sinne einer Einschätzungen zur Persönlichkeitsentwicklung – in der Begründung zur Bewertung angesprochen werden konnten. Die argumentative Nähe in den Texten des Zulassungsgutachtes und der Beurteilung des Abituraufsatzes würde diese Überlegung ebenfalls stützen. Das hermeneutische Prinzip in der Bewertung bezieht hier also ein Verstehen der Persönlichkeit mit ein. Die Reifeprüfungsordnung unterstützt diesen Aspekt auch mit der bereits eingangs zitierten Aufforderung: „Das Gesamturteil darf aber nicht errechnet werden, sondern muß in freier Würdigung der verschiedenen Gesichtspunkte, je nach Lage des Falles gefunden werden“ (RPO 1926, § 22).

Wie die Auswertung der Prüfungsunterlagen der sieben Einzelfälle zeigt, bleiben die Bewertungskriterien intransparent. In den Akten wurden zwar Begründungen für einzelne Urteile festgehalten, aber es wurde kein Bewertungsschlüssel beigegeben, so dass sich im Nachhinein Bewertungskriterien nicht einfach zuordnen lassen.⁴ Die von Lindenhayn angesprochene „Fiktion der Rechenschaft“ (2018, 230) wurde auf diese Weise nicht zuletzt auf der Ebene der Verschriftlichungspraktiken konstituiert, denn die Benotung wurde zwar schriftlich begründet, aber dies erfolgte nicht auf Basis eines explizit gemachten, allgemeinen Maßstabes – wie etwa einem Punktesystem für einzelne Teilleistungen. Die Abiturprüfung in Preußen unterlag zwar normierenden Prozessen, die insbesondere durch bürokratische Praktiken konstituiert wurden – das heißt, die Prüfungen folgten einem einheitlichen Ablauf und Prozedere, die Aufgabenstellungen waren überschulisch abgestimmt –, aber für die Bewertung der Abiturient*innen war das Urteil des einzelnen Fachlehrers und des Lehrerkollegiums grundlegend. Dabei wurde den Erfahrungen, die die Prüfenden im Vorfeld mit den Schüler*innen gesammelt hatten, durch das Prüfungsprozedere eine wichtige Rolle zugewiesen. Fragt man also nach Möglichkeiten, das meritokratische Prinzip zu unterlaufen, dann bot der Abituraufsatz die größten Spielräume im Prüfungsgefüge (vgl. Reh u.a., 2017, 292-293). Inwiefern dabei das Herkunftsprinzip zum Tragen kam, lässt sich nicht einfach beantworten, da einerseits die Aktenlage persönliche Präferenzen der Lehrenden nicht transparent werden lässt und andererseits die Klassen in ihrer sozialen Struktur in der Regel ohnehin recht homogen waren.

4 Bis in die 1950er-Jahre wurden keine verbindlichen Bewertungskriterien festgelegt (vgl. Reh u.a. 2017, 293).

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- GHO Bestand im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF.
- Circularerlaß, betreffend Ordnung der Entlassungsprüfungen an den höheren Schulen – 27. Mai 1882. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 24 (5/6/7), 365-414.
- Ordnung der Reife- und Abschlußprüfungen – 6. Januar 1892. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 34 (3), 278-351.
- Ordnung der Reifeprüfung an den neunstufigen höheren Schulen (Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen). Vom 27. Oktober 1901. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 43 (12), 933-950.
- Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens – 22. Juli 1926. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 68 (15), 283-294.

Literatur

- Albisetti, J. C. (2007): Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Andresen, P. (1905): Die Vorbereitung des deutschen Aufsatzes. In: Pädagogische Monatshefte 11 (10), 523-531.
- Anthes, O. (1905): Der papierne Drache. Vom deutschen Aufsatz. Leipzig: Voigtländer.
- Apelt, O. (1907): Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. 2. verb. Aufl. Leipzig und Berlin: B. G. Teubner.
- Becker, H. & Kluchert, G. (1993): Die Bildung der Nation: Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bölling, R. (2010): Kleine Geschichte des Abiturs. Paderborn: Schöningh.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1975/95): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte, 9. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Erlinger, H. D. & Knobloch, C. (1991): Einleitung. In: H. D. Erlinger (Hrsg.): Muttersprachlicher Unterricht im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zu seiner Genese und Institutionalisierung. Tübingen: Niemeyer, 1-7.
- Klinger, K. (2019): „Das Leben hat mich mit seinen Härten nicht verschont, und das ist gut so.“ Der Lebenslauf als Teil der Abiturprüfung im Preußen der Weimarer Republik. In: H. Zaunstöck & C. Weiß (Hrsg.): Moderne Jugend? Jungsein in den Franckeschen Stiftungen 1890-1933. Halle (Saale): Verlag der Franckeschen Stiftungen, 221-231.
- Kvale, S. (1972): Prüfung und Herrschaft. Hochschulprüfungen zwischen Ritual und Rationalisierung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lindenhayn, N. (2018): Die Prüfung. Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie. Köln: Böhlau.
- Ludwig, O. (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Matthias, A. (1907): Geschichte des deutschen Unterrichts. München: Beck.
- Reh, S., Kämper-van den Boogaart, M. & Scholz, J. (2017): Eine lange Geschichte. Der deutsche Abituraufsatz als „Gesamtbildung der Examinanden“. Prüfungspraxis und Lehrercommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (3), 280-298.
- Ricken, N. & Reh, S. (2017): Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (3), 247-258.
- Schmitz, W. F. W. (1999): Deutschunterricht zwischen Beharrung und Veränderung. Aufsatzthemen Berliner Höherer Schulen in der Weimarer Republik. Berlin: Weißensee Verlag.
- Wolter, A. (1987): Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. Oldenburg. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (3), 279-297.

- Wolter, A. (2018): Soziale Disparitäten bei den Bildungschancen im Spiegel der Nationalen Bildungsberichterstattung. In: Denk-doch-Mal.de. Das online-Magazin, 4. Ausgabe. Online unter: <http://denk-doch-mal.de/wp/andrea-wolter-soziale-disparitaeten-bei-den-bildungschancen-im-spiegel-der-nationalen-bildungsberichterstattung/> (Abrufdatum: 30.01.2019).
- Zach, B. & Reh, S. (2018): Abituraufgaben in der späten Weimarer Republik zwischen Normierung der Aufgabenbearbeitung und dem Anspruch nach ‚Selbständigkeit‘. In: Didaktik Deutsch, 44. Jg., 44-60.

Thomas Hoffmann

Übungsschulen für „Gehirnkrüppel“: Diagnostik, Therapie und heilpädagogische Behandlung hirnverletzter Soldaten 1914-1918

1 Einleitung

Die Geschichte der Übungsschulen für sogenannte Gehirnkrüppel im Ersten Weltkrieg ist von der erziehungswissenschaftlichen Historiographie bisher kaum beachtet worden. Dabei waren in Österreich-Ungarn und im Deutschen Kaiserreich ab 1915 in diesen Einrichtungen neben Mediziner*innen, Psycholog*innen, Sprach- und Arbeitstherapeuten vor allem Heilpädagog*innen und Hilfsschullehrer beschäftigt, die durch Unterricht und pädagogische Übungsbehandlungen die kognitiven Leistungen der hirnverletzten Soldaten wiederherstellen sollten. Räumlich waren die Übungsschulen für Kriegsverletzte häufig in ehemaligen Hilfsschulgebäuden untergebracht, die durch den kriegsbedingten Lehrkräftemangel leer standen. Es gab aber auch Schulen, an denen zeitgleich zur Rehabilitation der Hirnverletzten ein regulärer Unterricht mit Schülerinnen und Schülern stattfand.

Wie Andreas von Prondczynsky (2004, 37) allgemein für die deutsche Geschichte der Pädagogik feststellt, hat sich die neuere historische Forschung zwar intensiv mit dem Kaiserreich, der Weimarer Republik und dem Nationalsozialismus befasst, jedoch den Ersten Weltkrieg und die Herausbildung einer „Kriegspädagogik“ weitgehend vernachlässigt (vgl. auch Scholz & Berdelmann 2016, 93).¹ Auch für die Historiographie der Hilfsschule, die eng mit der Geschichte der Übungsschulen für Kopfschussverletzte verbunden ist, scheint es lediglich eine Zeit vor und eine Zeit nach dem Ersten Weltkrieg zu geben: Die Kriegsjahre selbst kommen in keinem der einschlägigen Überblickswerke vor (vgl. Solarová 1983; Hillenbrand 1994; Möckel 2001; Hänsel & Schwager 2004; Möckel 2007; Ellger-Rüttgardt 2008).

Ganz anders stellt sich die Literaturlage für die Geschichte der Medizin, der Psychologie oder der allgemeinen „Kriegskrüppelfürsorge“ im Ersten Weltkrieg dar: Hier liegen zum Teil umfangreiche Monographien vor (vgl. z.B. Hofer 2004;

¹ Ausnahmen bilden hier u.a. die Arbeiten von Bendele 1984; Tenorth 2002; Böhm 2004 oder Geißler 2011, 327-350.

Osten 2004; Michl 2007; Kienitz 2008; Eckart 2014; Pawlowsky & Wendelin 2015; Ruff 2015). Vergleichbare Untersuchungen zur Geschichte der Pädagogik fehlen. Während in kaum einer Einführung in die moderne Neuropsychologie der Hinweis auf die besondere Bedeutung der Hirnverletzten-Lazarette und Übungsschulen im Ersten Weltkrieg für die wissenschaftlichen Fortschritte auf dem Gebiet der Neurowissenschaften fehlt (vgl. bspw. Preilowski 2009, 8-11; Frommelt 2010, 44-49), scheint die Pädagogik diesen Geschichtsabschnitt bereits kurz nach Kriegsende verdrängt und vergessen zu haben. Eine zur Geschichte der Neuropsychologie analoge Entwicklung der Pädagogik hin zu einer Neuropädagogik oder Neurodidaktik blieb aus und erfolgte erst relativ spät in den 1990er-Jahren (vgl. Preiss 1996).

Der vorliegende Beitrag umreißt zunächst kurz die Situation hirnverletzter Soldaten im Ersten Weltkrieg und die Entstehungsgeschichte der Übungsschulen für „Gehirnkrüppel“ (2). Im Anschluss daran wird ein Blick auf die diagnostische und therapeutische Praxis dieser Einrichtungen während der Kriegsjahre geworfen (3). Schließlich wird der Frage nachgegangen, warum die Übungsschulen einen offenbar eher geringen Einfluss auf die weitere Entwicklung der Hilfsschulpädagogik in der Nachkriegszeit hatten und warum sie innerhalb des deutschsprachigen pädagogischen Diskurses schon wenige Jahre nach Kriegsende kaum mehr thematisiert wurden (4).

2 Entstehungshintergründe der Übungsschulen für „Gehirnkrüppel“

Im Vergleich zu früheren Kriegen kam es im Ersten Weltkrieg zu einem dramatischen Anstieg der Zahl der Kopfschussverletzungen, was unter anderem ein Resultat des Schützengrabenkrieges und der damit verbundenen exponierten Stellung von Kopf und Oberkörper der Soldaten war. Die Zahl der Hirnverletzten ging dabei vermutlich in die Zehntausende (vgl. Eckart 2014, 165): Vor einem Infanterie-Angriff wurden gezielt Streugranaten und Schrapnell-Geschosse eingesetzt, um möglichst viele Kämpfer in den Gräben zu töten oder schwer zu verletzen. Die beim deutschen Militär bis zur Einführung des Stahlhelms 1916 übliche Kopfbedeckung durch Lederhelme („Pickelhauben“) bot nur unzureichend Schutz, so dass die höchste Zahl der Verletzungen bereits im ersten Kriegsjahr auftrat. Ein weiterer Grund waren die medizinischen Fortschritte auf dem Gebiet der Kriegschirurgie und des Krankentransports, durch die deutlich mehr Soldaten als früher Hirnverletzungen überlebten.

Die erste Übungsschule für „Gehirnkrüppel“ im deutschsprachigen Raum wurde am 1. Mai 1915 von Fritz Hartmann (1871-1937) gegründet, dem Direktor der

Universitäts-Nervenlinik Graz. Noch im selben Jahr eröffnete der deutsche Psychologe und Nervenarzt Walther Poppelreuter (1886-1939) in Köln ein „Sonderlazarett für kopfschussverletzte Krieger“. Ebenfalls 1915 gründete der österreichische Phoniater und Logopäde Emil Fröschels (1884-1972) eine sprachärztliche Kriegsabteilung (später „Kopfschusspital“) in Wien. Im Jahr 1916 kamen weitere Übungsschulen in den deutschen Großstädten Berlin, Breslau, Frankfurt am Main, Hamburg, Königsberg, Leipzig und München hinzu.

Die Hauptaufgaben und Ziele der Übungsschulen lassen sich in vier Punkten zusammenfassen (vgl. Moede 1917; Goldstein 1919):

1. Diagnostik der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der psychischen Funktionen und ihrer Ausfallerscheinungen;
2. Umsetzung psychologisch-pädagogischer Übungsbehandlungen unterschiedlicher Funktionsstörungen (vor allem der Sprache sowie des Lesens, Schreibens und Rechnens);
3. Begutachtung der Dienstfähigkeit bzw. Dienstbeschädigung und Beurteilung möglicher Rentenansprüche;
4. Berufsberatung und gegebenenfalls Umschulung der Kriegsverletzten.

Die Aufteilung der Patienten in verschiedene Abteilungen oder „Klassen“ erfolgte im Wesentlichen nach drei Kriterien:

(1) Erstes Kriterium war die Differenzierung nach dem vorhandenen *Leistungsniveau* der Patienten: So plädierte der Mannheimer Stadtschulrat Joseph Anton Sickinger (1858-1930), der bereits 1914 die Leitung einer Genesendenkompanie des I. Ersatzbataillons in Mannheim übernommen hatte, für eine Übertragung des von ihm entwickelten Mannheimer Schulsystems auf die Reservelazarette. Dessen Grundprinzip war die Segregation nach Leistung durch die Einrichtung von Wiederholungsklassen (später „Förderklassen“ genannt) für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler. Sickinger (1916, 353) verglich die Kriegsverletzten mit den „Sitzenbleibern“ in der Schule, die wie diese „vielfach als unwillkommene Beigabe“ betrachtet würden: „[S]ie fielen auf dem Exerzier- und Turnplatz zumeist unangenehm auf, da sie durch die noch nicht völlig behobenen körperlichen Mängel an der exakten Ausführung der verlangten Übungen vielfach behindert wurden. Dies schuf Ärger und Verdruss auf beiden Seiten“ (ebd., 353-354). Die Lösung sah Sickinger in einer Aufteilung der Mannschaften in homogene Leistungsgruppen, in denen „gleichheitliche Maßnahmen möglich und wirksam sind“ (ebd., 361). Je größer der geistige oder körperliche Mangel war, desto sorgfältigere und umfassendere pädagogische Maßnahmen sollten ergriffen werden, wie zum Beispiel durch kleinere Gruppengrößen, besonders geeignete Lehrer, besondere Unterrichtskurse oder eine ausgedehntere Behandlung durch Spezialärzte.

(2) Ein zweites Kriterium stellten Art und Umfang des verbliebenen *Funktionsniveaus* dar: Dieses wurde als das wohl häufigste Differenzierungsmerkmal her-

angezogen: Poppelreuter (1917, 1-2) teilte beispielsweise die Patienten am „Sonderlazarett für kopfschussverletzte Krieger“ in Köln in sieben Kategorien ein: (1) „Oberklasse für geförderte und leichtgeschädigte Schüler“, (2) „Unterklasse für Schwergeschädigte, die vorwiegend Störungen der höheren Sehleistungen umfassen“, (3) „Klasse der Motorisch-Aphasischen“, (4) „Klasse der Sensorisch-Aphasischen“, (5) „Kursus in linkshändigem Schreiben“ für rechtshändig Gelähmte, (6) „Einzelunterricht für besonders schwer Geschädigte“ sowie (7) „Klasse für Schwerhörige, Taube und psychogene Sprachstörungen“.

(3) Drittes Kriterium war die Einteilung nach dem vor der Verletzung erreichten *Bildungsniveau*: So wurde an der Berliner „Schule für Kopfschussverletzte“ zwischen wissenschaftlichen und praktischen Kursen unterschieden und die Patienten wurden nach Bildungsgrad und sozialer Schichtzugehörigkeit eingeteilt. Der pädagogische Leiter dieser Einrichtung, Arno Fuchs (1869-1945), einer der einflussreichsten Heil- und Hilfsschulpädagogen der damaligen Zeit, dessen Hauptwerk über *Schwachsinnige Kinder* (1. Aufl. 1899), mit dem Untertitel: „Versuch einer Hilfsschulpädagogik“, bis in die 1970er Jahre zu einem „Standardwerk für die Ausbildung und Praxis der deutschen Hilfsschullehrer“ (Beschel 1967, 105) wurde, schreibt dazu:

„Die untere Stufe behandelt Kopfschussverletzte mit schwerster Schädigung, die Gebiete der Fibelstufe nochmals durchlaufen müssen; die mittlere solche mit mäßiger Volksschulbildung und ebensolcher Folgewirkung der Verletzung; die oberste solche mit guter Volksschulbildung und allgemein-psychischen Abschwächungen. Außer diesen drei stärkstbesetzten Stufen bestehen noch einige höhere für Schüler mit höherer oder Hochschulbildung“ (Fuchs 1918a, 6).

Um ihre unterschiedlichen Aufgaben zu erfüllen und das Zusammenspiel der verschiedenen Fachdisziplinen zu koordinieren, hatten die Übungsschulen in der Regel eine ärztliche und eine pädagogische Leitung, wobei die Gesamtleitung stets einem Mediziner unterstand, da es sich formal um Reservelazarette handelte. An manchen Standorten, wie Leipzig oder Frankfurt am Main, wurde zusätzlich eine psychologische Leitung für Diagnostik und wissenschaftliche Grundlagenforschung eingesetzt. Einige der wichtigsten Vertreter der sogenannten Psycho-technik waren in solchen Positionen tätig, darunter Walther Moede (1888-1958), Fritz Giese (1890-1935) und Walther Poppelreuter.

Erklärungsbedürftig erscheint die Frage, warum trotz der starken medizinischen und psychologischen Einflüsse an den Übungsschulen die Rehabilitation der „Gehirnkrüppel“ dennoch überwiegend als eine pädagogische Aufgabe angesehen wurde? Dazu muss kurz auf die besondere Position dieser Patientengruppe zwischen den anderen physisch verletzten Soldaten und den psychisch traumatisierten „Kriegshysterikern“ eingegangen werden sowie auf die damit verbundene diskursive Konstruktion körperlicher Normen und Abweichungen. Erst in jüngs-

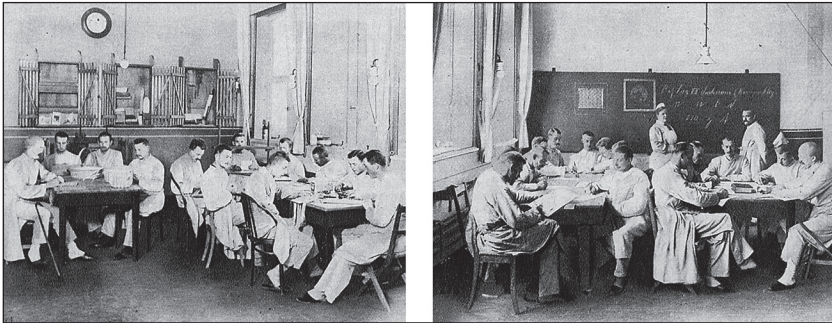


Abb. 1: Handarbeitsstunde (links) und Unterrichtsstunde (rechts) in der Hilfsschule an der Finkenau/Hamburg (aus: Hamburgische Lazarett-Zeitung 1916, 17, 4).

ter Zeit haben Geschichtswissenschaft und Disability Studies damit begonnen, sich vermehrt mit der Körper- und Kulturgeschichte der Kriegsverletzungen auseinanderzusetzen (vgl. Möhring 2007, 176) und dabei auch deren symbolische Dimension zu erkunden (vgl. Harrington 2002; Kienitz 2008; Geroulanos & Meyers 2014; Geroulanos & Meyers 2018). Die damit verbundenen Klassifikationssysteme waren bereits in den ersten Kriegsjahren Gegenstand öffentlicher Debatten: So diskutierte der Orthopäde Konrad Biesalski (1868-1930) die Frage, ob die Bezeichnung „Krüppel“ diskriminierend und für die im Krieg verletzten Soldaten tatsächlich angemessen sei. Alternative Bezeichnungen wie „Kriegsinvalid“ oder „Kriegsversehrter“ lehnte er hauptsächlich deshalb ab, weil er sie als „unmännlich“ empfand. Sie erschienen ihm unvereinbar mit dem traditionellen Rollenbild des Mannes als erwerbstätiger Familienvorstand:

„Was nützt es ihm [dem Krüppel; Anm. T.H.], wenn man ihm einen harmloser klingenden Namen gab und ihn dafür seinem Schicksal überließ oder ihn lebenslanglich in ein Haus mit einem pompösen Namen zu unwürdiger Fütterung einsperrte? Durch die Wahl des Wortes ‚Krüppel‘ sollte zum Ausdruck gebracht werden, dass er zu jener Klasse von Menschen gehört, die zwar eine Beeinträchtigung ihrer Bewegungsfreiheit haben, aber nach den uralten Erfahrungen mit der Friedenskrüppelfürsorge unter allen Umständen, selbst bei schwerster Verkrüppelung, z.B. Verlust beider Hände und Füße, imstande sind, ihr eigen Brot zu erwerben. [...] Das Wort Krüppel bringt also zugleich mit dem anscheinend niederdrückenden Namen die neue Botschaft, dass es kein Krüppeltum gibt, wenn der eiserne Wille vorhanden ist, es zu überwinden“ (Biesalski 1915, 89-90).

Das Narrativ des „eisernen Willens“ stellte dabei eine diskursive Brücke her zwischen dem Kampf des „Krüppels“ um soziale Unabhängigkeit und dem Heldenmut des Frontsoldaten, der sich allen Widrigkeiten zum Trotz für sein Vaterland opferte – beides offenbar verbunden mit männlich-kriegerischen Idealbildern von

Härte, Selbstbeherrschung und Tapferkeit. Der ideale „Kriegskrüppel“ hatte zwar seine körperliche Unversehrtheit verloren, aber gerade durch dieses Opfer seine Männlichkeit erwiesen. Er war auch weiterhin ohne zu zögern bereit, seine verbliebene Kraft in den Dienst der „Volksgemeinschaft“ zu stellen – sei es durch Rückkehr an seinen alten Arbeitsplatz oder an die Front.

Wurde der Krieg nach Jahrzehnten des Friedens anfangs noch von Teilen der deutschen Öffentlichkeit als willkommene Gelegenheit begrüßt, durch das „Stahlbad der Nerven und Nationen“ (vgl. Hirschfeld 1930, 46) die vermeintliche Verweichlichung und Verweiblichung von Teilen der männlichen Bevölkerung zu kurieren, verkehrte sich diese Hoffnung recht bald in ihr Gegenteil (vgl. Kienitz 2008, 21): Wo die entmenslichte Realität maschineller und industrialisierter Gewalt in den Schützengräben mit dem aus dem 19. Jahrhundert übernommenen Ideal des heroischen Verteidigers der Nation zusammenprallte, provozierte der Krieg geradezu eine „Krise der Männlichkeit“ (Crouthamel 2014, 39). Hunderttausende Soldaten kehrten schwer traumatisiert mit Symptomen des psychischen Zusammenbruchs von der Front zurück (vgl. Malleier 1996; Michl 2014). Viele wurden von wiederkehrenden Alpträumen heimgesucht, zeigten Tics und ein unkontrollierbares Zittern, hatten psychogene Lähmungen, Depressionen, Panikattacken, stotterten oder verstummten gar:

„In Deutschland wurden die physischen Symptome des mentalen Traumas ‚Kriegsneurose‘ oder ‚Kriegshysterie‘ genannt, was die vorherrschende medizinische Wahrnehmung dieser Männer als verweiblichte ‚Hysteriker‘ widerspiegelt, weil sie angesichts der äußersten Prüfung der Männlichkeit zusammengebrochen waren“ (Kienitz 2008, 41).

Im Unterschied zu den physischen Kriegsverletzungen, die auf äußere Ursachen zurückgeführt werden konnten, galten die inneren, psychischen Traumatisierungen und Erkrankungen wenigstens zum Teil als selbstverschuldet (vgl. Möhring 2007, 178). Die „Kriegshysteriker“ wurden als degeneriert und entartet betrachtet. Oft wurde ihnen unterstellt, sie seien Simulanten, die sich eine Befreiung von der Arbeit oder dem Einsatz an der Front erhofften und unangemessene Forderungen nach staatlichen Versorgungsleistungen stellten (sogenannte Rentenneurose). Entsprechend drastisch und brutal fielen manche der empfohlenen Behandlungspraktiken aus, die eher an Strafmaßnahmen als an Therapien erinnerten (darunter die Isolation in Dunkelzimmern, Elektroschocks und militärische Disziplinierung).

Zwischen beiden Polen – den als Ausdruck von männlichem Heldentum und ehrenvoller Selbstaufopferung anerkannten physischen Kriegsverletzungen und den als Ausdruck von Verweiblichung, Verweichlichung, Degeneration und Entartung abgewerteten psychischen Erkrankungen und Traumatisierungen – waren die Kopfschussverletzungen nicht eindeutig zuzuordnen: Einerseits wies der hirnverletzte Soldat ganz offensichtlich eine durch äußere Einwirkung ver-

ursachte physische Schädigung auf, an der er keine persönliche Schuld trug. Andererseits gingen mit einer Hirnverletzung vielfältige psychische Symptome und Ausfallerscheinungen einher, die denen der Kriegsneurose oder Kriegshysterie recht ähnlich waren: Bewegungsstörungen und Lähmungen, Beeinträchtigungen des Sprachvermögens (Aphasien), Gedächtnisverlust, Beeinträchtigungen des abstrakt-logischen Denkens, Rechenstörungen, Lese- und Schreibstörungen, Depressionen und Angstzustände.

Nach Hartmann (1915, 769) war die Lernfähigkeit und Anpassungsfähigkeit („Plastizität“) des Gehirns das entscheidende Kriterium für die Abgrenzung der „Gehirnkrüppel“ des Krieges von den „Gehirnsiechen“ der Friedenszeit (vgl. ebenso Fröschels 1915; Stern 1916, 211; Goldstein 1916, 18-19). Hinsichtlich der Rehabilitation der „Gehirnkrüppel“ hatten Psychiater und Neurologen eine deutlich optimistischere Einstellung als bei den „Geisteskranken“, „Dementen“, „Idioten“ oder „Schwachsinnigen“. Der Ausdruck „Gehirnkrüppel“ hob trotz der vielfältigen psychischen Ausfallerscheinungen die Gemeinsamkeiten mit den körperlich geschädigten „Kriegskrüppeln“ hervor (vgl. Goldstein 1916, 19).

Dennoch war der hirnverletzte Soldat weder eindeutig als Mann („Kriegsheld“) noch als Frau („Kriegshysteriker“) einzuordnen, stattdessen wurde er als Kind eingestuft (vgl. Hartmann 1915; Ruttmann 1915; Bachmaier 1916; Hartmann 1916; Stern 1916; Draeseke & Herms 1917; Poppelreuter 1917; Fröschels & Rothe 1918; Fuchs 1918b; Poppelreuter 1918; Goldstein 1919): Wie das „schwachsinnige“ Hilfsschulkind, galt auch der hirnverletzte Soldat nicht im engeren Sinne als krank, sondern als in seiner Entwicklung zurückgeworfen und gehemmt – als „anormal“. So schreibt der Pädagoge und spätere Rassenhygieniker Wilhelm Julius Ruttmann (1884-1943) in einem der ersten, programmatischen Kriegsaufsätze zu diesem Thema im Dezember 1914: „Wie wir beim kindlichen Krüppel Entwicklungszustände vor uns haben, die sich verhältnismäßig leicht in bestimmte Bahnen lenken lassen, so liegt auch bei der Kriegsgebrechlichkeit eine Entwicklungsreihe vor“ (Ruttmann 1915, 461). Wie bei kleinen Kindern erschien das Sprachvermögen der Kopfschussverletzten oft als eingeschränkt und fehlerhaft. Dasselbe galt für ihre Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens. Viele der Betroffenen hatten ihr Gedächtnis zunächst ganz oder teilweise verloren und wiesen große Wissenslücken auf. Den meisten fiel es schwer, in abstrakt-begrifflichen Kategorien zu denken. Wille, Aufmerksamkeit und Gefühlsleben unterlagen starken Schwankungen. Da der Kopfschussverletzte wie das „schwachsinnige“ Hilfsschulkind kein „Geisteskranker“, sondern ein „Anormaler“ war und in gewisser Weise wie ein Kind bestimmte Fähigkeiten und Funktionen neu erlernen musste, erschien es naheliegend, seine Rehabilitation der Hilfsschul- und Heilpädagogik zu übertragen, deren Aufgabenbereich in der medizinisch-pädagogischen Behandlung aller möglichen Störungen, Fehler und Mängel gesehen wurde (vgl. Bachmaier 1916, 9). So kam es, dass die hirnverletzten Soldaten des Ersten Weltkriegs

plötzlich in den Klassenzimmern der Hilfsschulen Platz nahmen, dort auf dem oft viel zu niedrigen Mobiliar erneut die Schulbank drückten und unter der Aufsicht von Krankenschwestern, Lehrern und Ärzten noch einmal das kleine Einmaleins, einfache Handarbeiten oder das Alphabet übten (siehe Abb. 1 und 2).

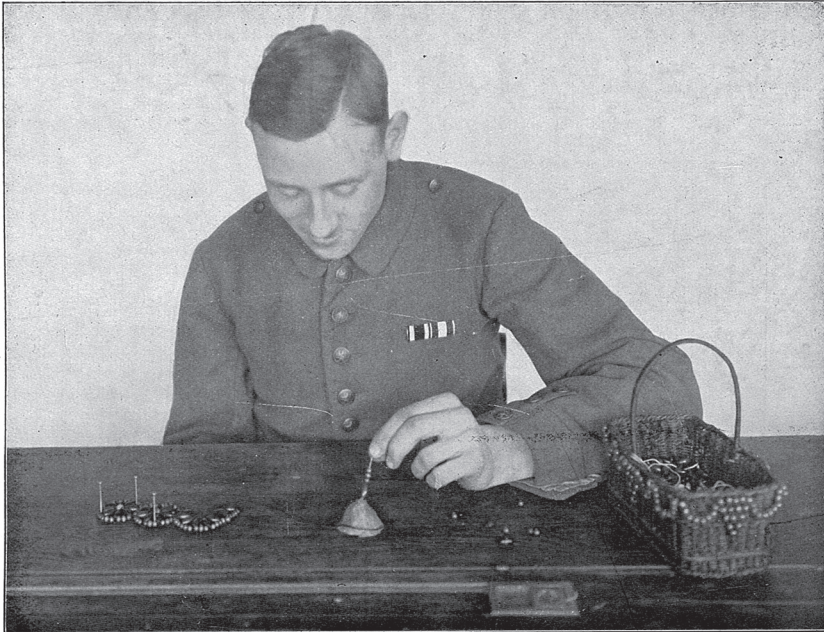


Abb. 2: Flechtarbeit mit bunten Holzperlen (aus: Draeseke & Herms 1917, 52 [Abb. 4]).

3 Diagnostik der Hirnverletzten zwischen objektivierender Psychotechnik und reflexiver Beobachtung

Für die Organisation und Auswahl passender Behandlungsmethoden bedurfte es an den Übungsschulen einer effizienten Diagnostik. Sie galt als Vorbedingung eines erfolgreichen Unterrichts und sollte möglichst tiefe Einblicke in das Gesamtgefüge der geistigen Persönlichkeit des Patienten gewähren (vgl. Stößner 1919, 48; vgl. auch Ruttman 1915, 461). Unter dem Druck der praktischen Anforderungen für tausende, zum Teil schwerverletzte Patienten innerhalb kürzester Zeit neue diagnostische Verfahren zu entwickeln, die zuverlässig sowohl den Ansprüchen von Therapie und Rehabilitation als auch der amtlichen Beurteilung der Dienstfähigkeit und etwaiger Rentenansprüche genügten (vgl. Moede

1917, 159), wurde recht bald deutlich, dass die medizinische Diagnostik allein hierfür keine ausreichenden Instrumente zur Verfügung stellte (vgl. Poppelreuter 1917, 8). Hinzu kam, dass man die Begutachtung der psychischen Leistungs- und Arbeitsfähigkeit sowie der künftigen Berufseignung unmöglich in einer Krankenhausumgebung durchführen konnte, da die Patienten in diesem restriktiven institutionellen Rahmen oft weit hinter ihren Möglichkeiten zurückblieben (vgl. ebd. 9). Angesichts der Komplexität und Individualität der Folgeerscheinungen der Hirnverletzungen suchte man nach umfassenderen psychologischen Untersuchungsmethoden. Unter anderem bot sich dafür die während des Krieges expandierende Psychotechnik an, die teilweise auf der experimentellen Psychologie und Pädagogik aufbaute (vgl. ebd., 12-13). Als „Angewandte Psychologie“ (Stern 1903) etablierte sich die Psychotechnik während des Ersten Weltkriegs vor allem in der Berufseignungsprüfung von Kraftfahrzeugfahrern, Telefonisten oder Piloten. Typisch für die psychotechnischen Untersuchungsmethoden war ihr überwiegend quantifizierender und objektivierender Charakter:

„Wie im Röntgenzimmer der Knochenbruch oder der Sitz des Geschosses studiert werden oder wie der Chemiker die Analyse auf Eiweiß und Zucker durchführt, so wird in dem psychologischen Laboratorium der Psychologe darangehen, das Bewusstsein systematisch auszuleuchten, um Art und Größe der Schädigung festzustellen. Seine Ergebnisse dürften dem Arzte nicht minder erwünscht sein, wie das Röntgenbild oder der serumdiagnostische Befund, wie er etwa durch die Wassermannsche Reaktion erhalten wird“ (Moede 1917, 159).

An verschiedenen Orten in Deutschland wurden psychologische Laboratorien eingerichtet, die sich auf die Untersuchung hirnverletzter Soldaten spezialisierten, so zum Beispiel Poppelreuters „Provinzialberatungsstelle für Kopfschussverletzte“ in Köln, Moedes „Psychologisches Lazarettlaboratorium“ in Leipzig, Kurt Goldsteins (1878-1965) und Adhémar Gelbs (1887-1936) „Institut für die Erforschung der Folgeerscheinungen von Hirnverletzungen“ in Frankfurt und Fritz Gieses „Provinzialinstitut für praktische Psychologie“ in Halle. Spezielle Untersuchungsmethoden wurden vor allem zur allgemeinen Leistungsprüfung und für Störungen des Sprechens, Lesens, Schreibens und Rechnens entwickelt, darunter tachistoskopische und perimetrische Untersuchungen, Versuche zur Gestalt- und Farbwahrnehmung, Intelligenztests, Reaktions- und Ergographenversuche, Schreib- und Rechenproben (vgl. Moede 1917; Poppelreuter 1917; Fröschels & Rothe 1918; Goldstein 1919; Giese 1920).

Einen anderen Weg der Diagnostik schlugen Fritz Hartmann und Josef Göri (1864-1923) an der Grazer Übungsschule für Gehirnverletzte ein: Diagnoseverfahren und pädagogische Übungsbehandlung gingen hier Hand in Hand. Am Anfang des diagnostischen Prozesses stand ein ausführliches Aufnahmegespräch, bei dem auch die Biographie des Patienten eine zentrale Rolle spielte. Das Auf-

nahmeverfahren schildert Göri (1916, 123) am Beispiel eines auf den ersten Blick „gedrückten, zum Teil gelähmten“ 24-jährigen Soldaten, der als „schwerer Fall“ vorgestellt wird: Franz E. war bereits zu Kriegsbeginn, im Oktober 1914, schwer verwundet worden. Er hatte eine zwölfteinhalb Zentimeter lange und einige Zentimeter breite Narbe, die sich auf der linken Schädelseite etwa vier Zentimeter über dem linken Ohr hinzog. Trotz des äußerlich abgeschlossenen Heilungsprozesses sah man unter der Kopfhaut das Pulsieren des Gehirns, da das Geschoss einen Teil des Schädelknochens und des Gehirns zerstört hatte. Der Patient kam nach seiner Verwundung bewusstlos ins Krankenhaus, wo er operiert und ein halbes Jahr später, im März 1915, als geheilt entlassen wurde. Da Franz E. massive Sprachschwierigkeiten hatte und nicht mehr schreiben konnte, brachte sein Vater, ein verarmter Kleinbauer aus dem Egerland, ihn im Oktober 1915 an die „Schule für gehirnverletzte Krieger“ in Graz, die dort vier Monate zuvor eröffnet hatte (vgl. ebd., 124). Bei der Aufnahme in die Klinik stellte ein Arzt dem Patienten verschiedene Fragen, die sich unter anderem auf die konkreten Umstände seiner Verwundung und deren Folgen, auf sein Gedächtnis, seine Sprach- und Rechenkenntnisse sowie weitere kognitive Funktionen bezogen:

„Wann sind Sie verwundet worden?“ – „I was, i hab alle do.“ [Er zeigt auf seine Tasche.]

„Können Sie sich an die Zeit erinnern?“ – „Ja, ja, vor ein Jahr.“

„Wo geschah dies?“ – „Russ–“ – „In Russland?“ – „Ja.“

„Durch was für ein Geschoss wurden Sie verwundet?“ – „Klana, blind, finten.“

„Waren Sie gelähmt, als Sie zum Bewusstsein kamen?“ – „Ja.“ [Zeigt auf die Hand und Fuß.]

„Wie lang konnten Sie Arm und Bein nicht gebrauchen?“ – „Na, waß net, heute a nix noch.“ [...]

„Konnten Sie nach Ihrer Verwundung bald sprechen?“ – „Gar nix, nur so: ki-ki-ki“

„Haben Sie außer Ihrem schlechten Sprechen auch noch andere Beschwerden?“ – „Oh ja, Kop.“ – „Kopfschmerzen?“ (ebd.)

Die anschließende Behandlung sollte mit den untersten Stufen des Schulunterrichts beginnen und von dort aus sukzessive die verlorenen Funktionen wieder aufbauen. Der Unterricht selbst wurde dabei zum diagnostischen Instrument:

„Beim mehr oder minder raschen Durcharbeiten des Lehrstoffes der Volksschule ergeben sich in jedem Falle allmählich die durch die Defekte erzeugten funktionellen Lücken. Diese müssen dann je nach dem individuellen Falle auf dem Wege der Apperzeption, der Assoziationsübung, der Merkübung von den verschiedenen Sinnesystemen unter fortwährender Heranziehung der sinnlichen Anschauung, unter steter Neubildung der assoziativen Verbände und durch eine der schulgemäßen Entwicklung und Ausgestaltung vollkommen angepassten Übung der Begriffsbildung und Begriffszerlegung ausgefüllt werden“ (Hartmann 1916, 414).

Einem ähnlichen Prinzip folgte auch der Unterricht an der „Übungsschule für hirnverletzte und sprachgestörte Krieger“ in Hannover: Aufgaben zur Schulung des Urteilsvermögens waren zugleich Prüfungsaufgaben und umgekehrt (vgl. Bohrisch 1919, 271). Dieselben Verfahren, die dem Aufbau neuen Wissens und der funktionellen Übung dienten, sollten auch die vorhandenen funktionellen Störungen und Ausfälle aufdecken helfen, die durch die üblichen klinischen Methoden unentdeckt geblieben wären und den weiteren Fortgang der Schulung gestört hätten.

Nach Hartmann (1916, 414) ging es darum, „den gesamten Besitzstand an Vorstellungsmaterial zu revidieren, soweit er geschädigt ist pädagogisch neu zu bilden und mit diesem Material alle Einzelleistungen geistiger Tätigkeit funktionell therapeutisch zu beeinflussen“. Die Patienten durchliefen gewissermaßen im Zeitraffertempo die verschiedenen Schul- und Entwicklungsstufen der „Normalentwicklung“. Ein junger Offizier mit einer schweren Aphasie nach Schussverletzung über dem linken Ohr konnte so nach nur wenigen Monaten als erster „Abiturient“ (Göri 1915, 339) der Übungsschule entlassen werden. Dabei wurden die Patienten nicht nur im übertragenen Sinne als Kinder oder Schüler angesehen, sondern ihnen wurden tatsächlich kindliche Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale zugeschrieben:

„31. Mai. Heute ist der Patient in sehr gedrückter Stimmung. Er erkennt zum erstenmale die ganze Schwere seines Leidens, fühlt die ihm anhaftenden Mängel; er beginnt aus dem schweren Seelenschlafe zu erwachen, die Seelenblindheit verschwindet, aus dem bisherigen Kinde wird – ein Mann“ (ebd., 338).

So erschien es völlig selbstverständlich, dass in der Grazer Übungsschule von Anfang an neben den Soldaten auch Kinder und Jugendliche mit Sprachstörungen behandelt wurden (vgl. ebd., 335). Die mit der Behandlung der Hirnverletzten gewonnenen Erfahrungen sollten zukünftig als wissenschaftliche Basis für die Hilfsschul- und Heilpädagogik dienen (vgl. Hartmann & Göri 1915, 251).

Einen völlig neuen diagnostischen Weg gingen Goldstein und Gelb ab 1916 am Frankfurter „Institut für die Erforschung der Folgeerscheinungen von Hirnverletzungen“, der als Beginn der modernen neuropsychologischen Diagnostik gilt (vgl. Luria 1966, 312). Goldstein selbst bezeichnete seinen Ansatz als „ganzheitliche“ beziehungsweise „holistische“ Theorie des Organismus (vgl. dazu Harrington 2002, 259-317; Geroulanos & Meyers 2014; Geroulanos & Meyers 2018), die nicht nur in sehr fortschrittlicher Weise den hirnverletzten Menschen als „bio-psycho-soziale Einheit“ begriff, sondern auch systematisch die Beobachterposition des Diagnostizierenden in die Methodik einbezog und reflektierte (vgl. auch Hoffmann 2017). Die Symptome wurden dabei nicht bloß als objektiv zu beobachtende Anzeichen eines bestimmten Krankheits- oder Störungsprozesses betrachtet, sondern in ihrem Verhältnis zu den Vorannahmen der Diagnostizie-

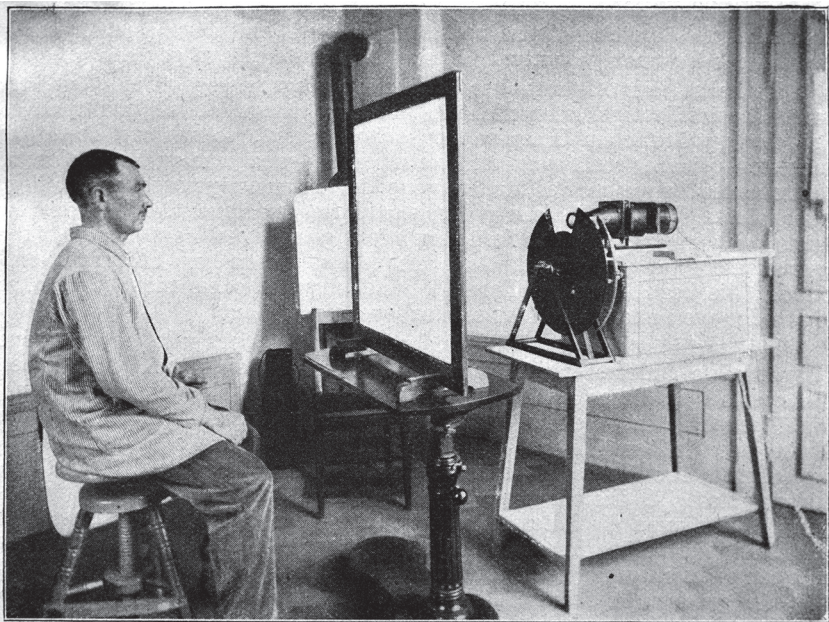


Abb. 3: „Tachistoskopische Untersuchung“ (aus: Goldstein 1919, 23 [Fig. 6]).

renden und zur gesamten Untersuchungssituation. „Die Symptome“, so Goldstein (1971, 126), „sind Antworten, die der Organismus auf ganz bestimmte, von uns gestellte Fragen gibt, sie sind also zum mindesten mitbedingt durch unsere Fragestellung, die wiederum ihrerseits völlig von der theoretischen Grundauffassung bestimmt wird, die wir von der Funktion des Nervensystems haben“ (vgl. auch Goldstein 2014, 15).

Gelb und Goldsteins wohl berühmtester Patient war der sogenannte Fall Schneider, ein 24-jähriger Bergarbeiter, der 1915 als Soldat durch einen Minensplitter im Bereich des Hinterhaupt- und Schläfenlappens eine schwere Kopfverletzung erlitten hatte (vgl. Gelb & Goldstein 1918). Sein Syndrom der „Seelenblindheit“ (optische Agnosie), das sich trotz intakten Sehsinns in der Unfähigkeit äußerte, optische Gestalten, Bilder und Symbole zu erkennen, konnte erst durch aufwändige psychologische Untersuchungen nachgewiesen werden, da der Patient zum Teil unbewusste Strategien entwickelt hatte, um seine neurologischen Ausfälle und Störungen auf Umwegen zu kompensieren.

Gelb und Goldstein erkannten, dass für eine erfolgreiche Rehabilitation nicht bloß die Art und der Schweregrad der Hirnverletzung zu beurteilen waren, sondern deren Auswirkungen auf den ganzen Menschen und seine Lebenssituation (vgl. Goldstein 1919, 1). Die gesellschaftliche und berufliche Wiedereinglieder-

rung der Patienten erschien ihnen dabei als mindestens ebenso wichtig wie deren medizinische Behandlung und Wiederherstellung. Dazu mussten die einzelnen Symptome in ihrer Beziehung zum Gesamtorganismus analysiert werden. Technisch griffen sie sowohl auf herkömmliche medizinische Untersuchungsverfahren zurück als auch auf eine Reihe zum Teil neu entwickelter experimenteller und phänomenologischer Praktiken, wie sie unter anderem in der gestaltpsychologischen Forschung angewandt wurden (siehe Abb. 3). Die Diagnostik beruhte auf einer gründlichen psychologischen Analyse, die der Interpretation der anatomischen und physiologischen Tatsachen vorausgehen musste, damit diese richtig eingeordnet und interpretiert werden konnten. Aus demselben Grund stand die qualitative Analyse vor der quantitativen.

4 Diskussion

Mit Sabine Reh (2012) lassen sich diagnostische Praktiken unterschiedlichen Formen der Beobachtung zuordnen. In ihrer historischen Typologie der Beobachtungspraktiken unterscheidet Reh drei Entwicklungsphasen (vgl. ebd., 22):

- a. den distanzierten und objektiven Beobachter der Natur und der Natur des Menschen, der auf technische Unterstützung setzt (*Typ 1*);
- b. den kontextsensiblen Beobachter, der einen verstehenden, holistischen Blick auf eine Kultur oder soziale Gruppe richtet, sich dabei als Anwesender aber verleugnet (*Typ 2*);
- c. den Beobachter, der eine Art ästhetische Haltung einnimmt und die Phänomene um ihrer selbst willen beobachtet und Achtsamkeit für das Wahrnehmen entwickelt (*Typ 3*).

Die historische Entwicklung des Beobachtens reicht dieser Einteilung zufolge von einem relativ unkritischen Objektivismus (16. bis 19. Jahrhundert), über eine immer differenziertere Problematisierung der Perspektivität und soziokulturellen Verortung der Beobachtenden (erste Hälfte des 20. Jahrhunderts), bis hin zu radikalen Positionen der Relationalität und leiblichen Situiertheit selbstreflexiver Beobachtungspraktiken (ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bis heute). Wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt, finden sich in den diagnostischen Praktiken der Übungsschulen des Ersten Weltkriegs Beispiele für alle drei Entwicklungsphasen: *Typ 1* in den überwiegend quantifizierenden und objektivierenden Testverfahren und Experimenten der Psychotechniker (Poppelreuter, Moede, Giese), *Typ 2* in den pädagogischen Praktiken der „Gesamtrevisionisten“ (Hartmann & Göri, Bohrisch) und *Typ 3* in der Kontextualisierung der neuropsychologischen Symptome und der reflexiven Haltung der Gestalt- und Ganzheitstheoretiker (Gelb & Goldstein).

Nach dem Selbstverständnis der Hilfsschulpädagogik war die psychologische Beobachtung bereits lange vor dem Krieg ein wesentlicher Bestandteil ihrer Professionalität. So schreibt beispielsweise Fuchs (1903, 181), „dass die Hilfsschulpädagogik nur dann auf ihrem Gebiet bedeutende Erfolge erreichen wird, wenn sie diese psychologische Beobachtung und Vertiefung zum Prinzip ihrer Arbeit macht, dass aber alle ihre Forderungen, die sie ohne psychologische Begründung stellen wird, in der Luft hängen und niemanden überzeugen werden“. Betrachtet man dagegen die tatsächliche Praxis an den Hilfsschulen, so ist festzustellen, dass davon sowohl vor als auch nach dem Krieg wenig Gebrauch gemacht wurde. Zwar versuchte man das „schwachsinnige“ Hilfsschulkind durch die Einführung der Unterscheidung „bildungsfähig/bildungsunfähig“ von der Volksschülerschaft abzugrenzen. Doch darüber hinaus wurden kaum Anstrengungen einer präziseren psychologischen Charakterisierung des Hilfsschulkindes unternommen. So griff man für dessen Abgrenzung zum „normalen“ Kind weder auf die zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Deutschland eingeführte Intelligenzmessung noch auf Erkenntnisse der experimentellen Psychologie zurück (vgl. Moser 2016, 265). Stattdessen finden sich in Anlehnung an die Medizin eher physiologische oder pathologisierende Beschreibungsversuche, die „eine Grenze zwischen den Normalen und den noch nicht ganz Unnormalen, d.h. in besonderen Schulen noch beschulbaren Kindern“ (ebd., 266), zogen.

Vera Moser geht deshalb davon aus, dass der Diskurs über das Hilfsschulkind nicht so sehr durch pädagogische bzw. wissenschaftliche Interessen geprägt ist, sondern durch normative Ordnungsvorstellungen und moralische Grenzziehungen. Demnach handelt es sich bei der Konstruktion des Hilfsschulkindes um eine Rechtfertigungsordnung oder ein Rechtfertigungsnarrativ, „welches im Kontext der Bearbeitung der Sozialen Frage im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert Ausschlusskriterien für die Volksgemeinschaft definiert, somit sozial wirksame Kollektive schafft und zugleich das Gemeinsame neu konstituiert“ (ebd., 257). Mit dieser These schließt Moser an die Forderung von Heinz-Elmar Tenorth (2006, 507) an, wonach die Entstehung der Hilfsschule nicht im Kontext der Behindertenpädagogik zu situieren sei, sondern im Verhältnis zum Elementar- und Volksschulwesen. Moser verweist auf soziale Krisenphänomene, die mit der Modernisierung gegen Ende des 19. Jahrhunderts einhergingen, wie etwa die wachsende soziale Mobilität, Veränderungen der alltäglichen Lebensformen und -räume sowie die Neukonstitution sozialer Identitäten von Klassen und Milieus (vgl. Moser 2016, 257). Dieser Wandel warf um 1900 die Frage neu auf, was als gesellschaftlich „normal“ beziehungsweise „abweichend“ gelten sollte. In diesem Zusammenhang fungierte das Hilfsschulkind als eine Art „Schwellenfigur“ (Parr 2009), die an der Grenze von „Normalität“ und „Anormalität“ zur symbolischen Projektionsfläche für neue Ordnungsvorstellungen zwischen nationalstaatlicher Vereinheitlichung und sozialer Differenzierung wurde (vgl. Moser 2016, 273).

Die an den Übungsschulen während des Ersten Weltkriegs entwickelten Diagnoseverfahren gingen weit über die klassifizierende und pathologisierende Zuordnung von Krankheits- und Störungsbildern der älteren Psychiatrie und Neurologie hinaus: Im Mittelpunkt standen dynamische Aspekte der Wechselwirkung von Person und Umwelt sowie die Individualität und Situiertheit von Verhaltensweisen und Symptomen (vgl. Goldstein 2014). An die Stelle des bis dahin vorherrschenden therapeutischen Nihilismus traten Behandlungsformen, die von allen beteiligten Fachdisziplinen (Psychologie, Neurologie, Psychiatrie, Arbeitstherapie und Pädagogik) als sehr effizient und erfolgreich angesehen wurden und sich oft eng an den Unterrichts- und Übungsmethoden der Hilfsschul- und Heilpädagogik orientierten.

Anders als in der Psychologie und Medizin, wo diese neuen Praktiken im Rahmen psychotechnischer, neuropsychologischer und gestaltpsychologischer Forschungen auch später fortgeführt und weiterentwickelt worden sind, wurden in der Heil- und Hilfsschulpädagogik die daraus erwachsenden Chancen einer Verwissenschaftlichung und Theoretisierung ihrer Praxis kaum ergriffen. So blieben die Erfahrungen der „Kriegsverletzten-Pädagogik“ (Stern 1916) für die Nachkriegs-Pädagogik weitgehend folgenlos. In der Hilfsschulpädagogik gerieten sie so schnell in Vergessenheit, dass Fuchs – ab 1916 pädagogischer Leiter der Berliner Übungsschule für Kopfschussverletzte und Herausgeber eines viel beachteten Sammelbandes über *Die heilpädagogische Behandlung der durch Kopfschuss verletzten Krieger* (1918) – vier Jahre nach Kriegsende im historischen Teil seines bekannten Lehrbuchs über *Schwachsinnige Kinder* (3. Aufl. 1922) der Anwendung der Hilfsschulpädagogik auf die Kriegsfürsorge nur noch einen einzigen kurzen Satz widmete (vgl. Fuchs 1922, 41). Dies könnte die These stützen, dass die Hilfsschulpädagogik tatsächlich wenig an einem wissenschaftlichen Brückenschlag zur Medizin oder Psychologie interessiert war, da die Funktion und Zielrichtung der Hilfsschule vor allem in der institutionellen und sozialen Abgrenzung ihrer „anormalen“ Klientel von der „normalen“ Volksschülerschaft bestand. Die Vorstellung, dass der sogenannte Schwachsinn des Hilfsschulkindes tatsächlich „geheilt“ oder „normalisiert“ werden könnte, widersprach offenbar der gängigen Überzeugung von einer im Wesentlichen anlagebedingten Gehirnpathologie (vgl. ebd., 208), die sich pädagogisch zwar verbessern, aber ansonsten kaum beeinflussen ließ.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Bachmaier, R. (1916): Programm und Organisation einer Heilschule für Kriegsbeschädigte. Halle: C. Marhold.
- Biesalski, K. (1915): „Krüppel?“ In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 8 (1), 88-90.
- Bohrsch, A. (1919): Die heilpädagogische Behandlung sprachgestörter Kopfschussverletzter an ausgewählten Unterrichtsbeispielen dargestellt. In: Die Hilfsschule 12 (9), 264-272.

- Draeseke, J. & Herms, O. (1917): Die Hilfsschule im Dienste der Kopfschussverletzten. Beobachtungen in der vom hamburgischen Landesausschuss für Kriegsbeschädigte eingerichteten Schule für gehirnverletzte Krieger. Berlin: Voss.
- Fröschels E. (1915): Übungsschulen für Gehirnrüppel. In: Münchener Medizinische Wochenschrift 62 (27), 913.
- Fröschels, E. & Rothe, K. C. (1918): Die Kopfverletzungen im Kriege. Ihre psychologische Untersuchung, Behandlung und Fürsorge. Wien: Moritz Perles.
- Fuchs, A. (1903): Beobachtungen an schwach sinnigen Kindern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene, 5. Jg., 179-192.
- Fuchs, A. (1918a): Die pädagogischen Fehler der Kopfschussverletzten und ihre heilpädagogische Behandlung. In: Ders. (Hrsg.): Die heilpädagogische Behandlung der durch Kopfschuss verletzten Krieger. Halle: C. Marhold, 9-31.
- Fuchs, A. (Hrsg.) (1918b): Die heilpädagogische Behandlung der durch Kopfschuss verletzten Krieger. Halle: C. Marhold.
- Fuchs, A. (1922): Schwachsinnige Kinder. Ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik. 3., erw. u. verb. Aufl. Gütersloh: C. Bertelsmann.
- Gelb, A. & Goldstein, K. (1918): Zur Psychologie des optischen Wahrnehmungs- und Erkennungsvorganges (Psychologische Analysen hirnpathologischer Fälle auf Grund von Untersuchungen Hirnverletzter, I. Abhandlung) In: Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie 41 (1), 1-142.
- Giese, F. (1920): Das psychologische Übungszimmer. In: Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie, 58. Jg., 133-160.
- Göri, J. (1915): Aus der Übungsschule für Gehirnverletzte. In: Österreichische Zeitschrift für Lehrerbildung 7 (7/8), 335-341.
- Göri, J. (1916): Neues aus der Schule für Gehirnverletzte. In: Österreichische Zeitschrift für Lehrerbildung 8 (5/6), 121-129.
- Goldstein, K. (1916): Übungsschulen für Hirnverletzte. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 9 (1), 17-21.
- Goldstein, K. (1919): Die Behandlung, Fürsorge und Begutachtung der Hirnverletzten (zugleich ein Beitrag zur Verwendung psychologischer Methoden in der Klinik). Leipzig: F. C. W. Vogel.
- Goldstein, K. (1971): Selected Papers/Ausgewählte Schriften. Hrsg. von A. Gurwitsch u.a. Den Haag: Nijhoff.
- Goldstein, K. (2014): Der Aufbau des Organismus. Einführung in die Biologie unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen am kranken Menschen. Hrsg. von T. Hoffmann & F. W. Stahnisch. Paderborn: Fink Verlag.
- Hartmann, F. (1915): Übungsschulen für Gehirnrüppel (Sprachkranke und andere Gehirnverletzte). In: Münchener Medizinische Wochenschrift 62 (23), 769-770. [Erneut abgedruckt in: Die Hilfsschule 8 (9), 185-189.]
- Hartmann, F. (1916): Übungsschulen für Gehirnrüppel (Sprachkranke und andere Gehirnverletzte), II. Mitteilung. In: Münchener Medizinische Wochenschrift 63 (12), 413-415.
- Hartmann, F. & Göri, J. (1915): Eine Übungsschule für „Gehirnrüppel“. In: Österreichische Zeitschrift für Lehrerbildung 7 (5/6), 246-251. [Erster Teil identisch mit Hartmann 1915.]
- Hirschfeld, M. (1930): Sittengeschichte des Weltkriegs, 1. Bd. Leipzig und Wien: Schneider & Co.
- Moede, W. (1917): Die Übungstherapie der Gehirnbeschädigten im psychologischen Lazarettlaboratorium. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 18 (3), 159-164, 226-233.
- Poppelreuter, W. (1917): Die psychischen Schädigungen durch Kopfschuss im Kriege 1914/16 mit besonderer Berücksichtigung der pathopsychologischen, pädagogischen, gewerblichen und sozialen Beziehungen, 1. Bd.: Die Störungen der niederen und höheren Sehlleistungen durch Verletzungen des Okzipitalhirns. Leipzig: Voss.

- Poppelreuter, W. (1918): Die psychischen Schädigungen durch Kopfschuss im Kriege 1914/17 mit besonderer Berücksichtigung der pathopsychologischen, pädagogischen, gewerblichen und sozialen Beziehungen, 2. Bd.: Die Herabsetzung der körperlichen Leistungsfähigkeit und des Arbeitswillens durch Hirnverletzung im Vergleich zu Normalen und Psychogenen. Leipzig: Voss.
- Ruttman, W. J. (1915): Psychologische und pädagogische Fragen der Invalidenfürsorge. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 16 (7), 459-463.
- Sickinger, A. (1916): Der Differenzierungsgedanke in seiner Anwendung auf die Genesendenkompanie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 17 (6), 353-362.
- Stern, W. (1903): Angewandte Psychologie. In: Beiträge zur Psychologie der Aussage, 1. Jg., 4-45.
- Stern, W. (1916): Über Kriegsverletzten-Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 17 (4), 208-214.
- Stößner, A. (1919): Die unterrichtliche Behandlung Kopfschussverletzter. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 20 (1), 48-53.

Literatur

- Bendele, U. (1984): Krieg, Kopf und Körper: Lernen für das Leben – Erziehung zum Tod. Frankfurt/M., Berlin und Wien: Ullstein.
- Beschel, E. (1967): Nachwort. In: A. Fuchs: Versuch einer Hilfsschulpädagogik. Eine Auswahl aus: Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung, 3. Aufl. Berlin: Marhold.
- Böhm, W. (2004): Der Krieg als Erzieher. Die Verherrlichung des Krieges durch die Pädagogik. In: T. Gatzemann & A.-S. Göing (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär. Frankfurt/M.: Peter Lang, 9-36.
- Crouthamel, J. (2014): Deutsche Soldaten und „Männlichkeit“ im Ersten Weltkrieg. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 64 (16/17), 39-46.
- Eckart, W. U. (2014): Medizin und Krieg: Deutschland 1914-1924. Paderborn: Schöningh.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. München: Reinhardt.
- Frommelt, P. (2010): Historische Perspektiven der Neurorehabilitation. In: P. Frommelt & H. Lösslein (Hrsg.): NeuroRehabilitation. Ein Praxisbuch für interdisziplinäre Teams. 2. Aufl. Berlin und Heidelberg: Springer, 35-56.
- Geißler, G. (2011): Schulgeschichte in Deutschland: Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Geroulanos, S. & Meyers, T. (2014): Experimente im Individuum. Kurt Goldstein und die Frage des Organismus. Berlin: August.
- Geroulanos, S. & Meyers, T. (2018): The Human Body in the Age of Catastrophe. Brittleness, Integration, Science, and the Great War. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hänsel, D. & Schwager, H.-J. (2004): Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster. Bern: Peter Lang.
- Harrington, A. (2002): Die Suche nach Ganzheit. Die Geschichte biologisch-psychologischer Ganzheitslehren vom Kaiserreich bis zur New-Age-Bewegung. Reinbek: Rowohlt.
- Hillenbrand, C. (1994): Reformpädagogik und Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofer, H.-G. (2004): Nervenschwäche und Krieg. Modernitätskritik und Krisenbewältigung in der österreichischen Psychiatrie (1880-1920). Wien, Köln und Weimar: Böhlau Verlag.
- Hoffmann, T. (2017): Kurt Goldstein und das Programm einer konkreten Humanwissenschaft. In: W. Lanwer & W. Jantzen (Hrsg.): Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 2016. Berlin: Lehmanns Media, 12-39.
- Kienitz, S. (2008): Beschädigte Helden. Kriegsinvalidität und Körperbilder 1914-1923. Paderborn: Schöningh.

- Luria, A.R. (1966): Kurt Goldstein and Neuropsychology. In: *Neuropsychologia*, 4. Jg., 311-313.
- Malleier, E. (1996): Formen männlicher Hysterie. Die Kriegsneurose im Ersten Weltkrieg. In: E. Miza (Hrsg.): *Körper – Geschlecht – Geschichte. Historische und aktuelle Debatten in der Medizin*. Innsbruck und Wien: Studien-Verlag, 147-167.
- Michl, S. (2007): Im Dienste des „Volkskörpers“. Deutsche und französische Ärzte im Ersten Weltkrieg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Michl, S. (2014): Gefühlswelten. Konzepte von Angst in der Kriegspsychiatrie. In: *Deutsches Ärzteblatt* 111 (33/34), A 1414-1416.
- Möckel, A. (2001): *Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule*. 4. Aufl. Heidelberg: Winter/Edition S.
- Möckel, A. (2007): *Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung*. 2., völlig überarb. Neuaufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Möhring, M. (2007): Kriegversehrte Körper. Zur Bedeutung der Sichtbarkeit von Behinderung. In: A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript, 175-197.
- Moser, V. (2016): Die Konstruktion des Hilfsschulkindes – ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen? In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): *Bildung und Differenz*. Wiesbaden: Springer VS, 255-276.
- Osten, P. (2004): *Die Modellanstalt. Über den Aufbau einer „modernen Krüppelfürsorge“ 1905-1933*. Frankfurt/M.: Mabuse Verlag.
- Parr, R. (2009): Monströse Körper und Schwellenfiguren als Faszinations- und Narrationstypen ästhetischen Differenzgewinns. In: A. Geisenhanslüke & G. Mein (Hrsg.): *Monströse Ordnungen. Zur Typologie und Ästhetik des Normalen*. Bielefeld: transcript, 19-42.
- Pawlowsky, V. & Wendelin, H. (2015): *Die Wunden des Staates. Kriegsoffer und Sozialstaat in Österreich 1914-1938*. Wien, Köln und Weimar: Böhlau Verlag.
- Preilowski, B. (2009): Zur Geschichte der Neuropsychologie. In: W. Sturm, M. Herrmann & T. F. Münte (Hrsg.): *Lehrbuch der Klinischen Neuropsychologie. Grundlagen, Methoden, Diagnostik, Therapie*. 2. Aufl. Heidelberg: Spektrum, 5-31.
- Preiss, G. (Hrsg.) (1996): *Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Prondczynsky, A. von (2004): Kriegspädagogik 1914-1918. Ein nahezu blinder Fleck der Historischen Bildungsforschung. In: T. Gatzemann & A. S. Göing (Hrsg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 37-68.
- Reh, S. (2012): Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 3-25.
- Ruff, M. (2015): *Gesichter des Ersten Weltkriegs. Alltag, Biografien und Selbstdarstellungen von gesichtsverletzten Soldaten*. Stuttgart: Steiner.
- Scholz, J. & Berdelmann, K. (2016): The quotidianisation of the war in everyday life at German schools during the First World War. In: *Paedagogica Historica* 52 (1/2), 92-103.
- Solarová, S. (Hrsg.) (1983): *Geschichte der Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tenorth, H.-E. (2002): Pädagogik für Krieg und Frieden. Eduard Spranger und die Erziehungswissenschaft an der Berliner Universität, 1913-1933. In: K.-P. Horn & H. Kemnitz (Hrsg.): *Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Franz Steiner, 191-226.
- Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung. Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit*. München: Oldenbourg, 499-530.

Johanna Lerch

„Das Kind vor verfehlter Wahl geschützt“ Die Einführung eines „berufspsychologischen Schülerbeobachtungsbogens“ in Berliner Schulen, 1917-1923

Die Berufswahl jugendlicher Schulabgänger*innen zu verbessern, war ein wichtiges Anliegen in der frühen Weimarer Republik. Bessere und geordnete Berufsberatungsangebote in Zusammenarbeit von sozialen Vereinen, Behörden und Schulen, aber auch eine verstärkte Beachtung von individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten wurden zu zentralen Fragen der Berufsberatung. Junge Menschen sollten „vor einer verfehlten Wahl geschützt und auf den ihren Fähigkeiten und Anlagen entsprechenden Lebensweg hingeleitet werden“, denn jeder verfehlte Beruf bedeute „den Verlust eines Teils der Volkskraft“ (Ministerium 1918, 371). Nach dem verlorenen Krieg schien es besonders wichtig, die vorhandenen Arbeitskräfte und Schulabgänger*innen sinnvoll zu verteilen. Durch eine „planmäßige Auswahl und ökonomische Verwertung der vorhandenen Volkskraft“ (ebd.) sollten die Verluste ausgeglichen und die Wirtschaft aufgebaut werden.

Große Erwartungen wurden dabei in psychotechnische Verfahren gesetzt. Staatliche und private Betriebe richteten eigene Labore für die Auswahl von Lehrlingen ein, Industriebetriebe unterstützten zudem die Einrichtung eines Instituts für industrielle Psychotechnik an der Technischen Universität Berlin, an dem Testverfahren entwickelt wurden (vgl. Jaeger & Staeuble 1981, 81). Dabei wurde auf den experimentellen Untersuchungen und Tätigkeitssimulationen aufgebaut, die im Auftrag des Militärs während des Ersten Weltkrieges von Psychologen entwickelt worden waren, um geeignete Kandidaten für die Ausbildung zum Flieger oder Kraftfahrer auszuwählen. Außerdem wurden Intelligenztests und Verständnistests weiterentwickelt. Auch Schulbehörden interessierten sich für die Möglichkeiten der psychologischen Testverfahren. In Berlin und Hamburg wurden Intelligenztests eingesetzt, um besonders begabte Schüler*innen für weiterführende Schulen auszuwählen (vgl. Moede & Piorkowski 1918, 127).

Einige deutsche Psycholog*innen und Pädagog*innen standen den psychologischen Testverfahren zur Eignungsfeststellung jedoch skeptisch gegenüber. Tests seien oberflächlich, typisch amerikanisch, eine „experimentelle Scheinprüfung“

(Stern 1900, 35).¹ Auf das Misstrauen deutscher Pädagog*innen gegenüber psychologischen Verfahren hat bereits Kurt Danziger hingewiesen. Deutsche Lehrer*innen hätten zwar die Entwicklung anwendbarer psychologischer Verfahren vorangetrieben, seien aber viel weniger überzeugt von Quantifizierbarkeit und Rationalisierung durch Psychologie als ihre US-amerikanischen Kolleg*innen und viel stärker humanistischen Traditionen verbunden (Danziger 1990, 132). In Deutschland stand der psychologische Test zudem in Konkurrenz zur schulischen Beobachtung durch Lehrer*innen. Ihnen wurde die Expertise zugesprochen, die individuellen Fähigkeiten und Charaktereigenschaften ihrer Schüler*innen durch regelmäßige Beobachtung im Unterricht feststellen zu können.² Bei der Einschätzung klassischer schulischer Fähigkeiten (Intelligenz, Begabung, Wissen) respektierten die Berufsberater*innen und Psycholog*innen diese Expertise der Lehrer. Bei der Begabtenauswahl in Hamburg etwa flossen die Beobachtungen der Lehrer*innen neben den Ergebnissen der psychologischen Tests in die Beurteilung der Schüler*innen ein (vgl. Stern 1918, 135f).³ Ein noch komplexeres Bild ergab sich im Feld der Berufseignung. Hier genossen Psycholog*innen durchaus einige Anerkennung, etwa durch die Entwicklung von Eignungsverfahren für technische Berufe. Da jedoch nur wenige Testzentren für Berufsanfänger*innen vorhanden waren, wurden von verschiedenen Seiten, darunter auch vom Wissenschaftsministerium, die Lehrer*innen aufgefordert, berufsrelevante Fähigkeiten an ihren Schüler*innen zu beobachten und festzuhalten (vgl. Ministerium 1920). In der Berufseignungsfeststellung bei Volksschüler*innen trafen damit zwei Expertisen und Untersuchungspraktiken aufeinander: (Quantitative) Messverfahren der Psychotechnik und (qualitative) Beobachtung der Pädagogik. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie dieses Spannungsverhältnis sich auf Methoden und Instrumente der Eignungsfeststellung auswirkte. Grundlage ist ein Vergleich der sogenannten Beobachtungsbögen, mit denen in Berlin ab 1920 die Berufseignung vieler Volksschüler*innen festgestellt wurde. Die Bögen wurden erarbeitet, um die Beobachtungen der Lehrer*innen zu sammeln und damit den Berufsberater*innen ein Instrument zur besseren Beratung der Jugendlichen zu geben. Die Berufsberater*innen bestätigten damit die Expertise der Lehrer*innen in Bezug auf die Persönlichkeit der Schüler*innen; den Psycholog*innen bot sich die Möglichkeit, psychologische Methoden, Begriffe und Kategorien zu vermitteln und psychologische Konzepte in den Schulen zu etablieren. Anhand der Ent-

1 Vgl. auch Dudek 1990, 201.

2 Zur Geschichte der Schülerbeobachtung in Deutschland vgl. auch Berdelmann 2016.

3 Diese Rücksicht auf das Urteil der Lehrer*innen musste sich erst durchsetzen. In Berlin wurde eine ähnliche Begabtenauswahl zunächst ohne Lehrgutachten durchgeführt, später jedoch durch die Beobachtungen durch die Lehrer*innen ergänzt. Vgl. Moede & Piorowski 1918 und Rosenow 1925, 153.

würfe und Vordrucke⁴ von Beobachtungsbögen – von den ersten Konzepten 1917 bis zur Überarbeitung der ersten Bögen durch das Berliner Berufsamt 1923 – lässt sich erkennen, wie psychologische Beobachtung als Alternative zum psychologischen Test in Schulen konzipiert wurde. In einem chronologischen Vergleich berufspsychologischer Beobachtungsbögen lässt sich zeigen, wie zuerst durch enge Orientierung an Begriffen und Konzepten der Experimentalpsychologie die Wissenschaftlichkeit der Beobachtung untermauert wurde, wie dies aber in den frühen 1920er-Jahren zugunsten besserer Anwendbarkeit aufgegeben wurde und wie mit der Charakterologie alternative Wege entwickelt wurden, die Ergebnisse der Beobachtung wissenschaftlich abzusichern.⁵ Heftiger Widerstand von Seiten der Lehrer*innen, die der Einmischung der Psycholog*innen in ihre Angelegenheiten zutiefst kritisch gegenüberstanden, zeigt aber auch, dass die Etablierung psychologischer Methoden und Konzepte in den Schulen nicht unproblematisch war. Vorstellungen von Wissenschaftlichkeit und Anwendbarkeit standen oft im Widerspruch. Was von den Psycholog*innen als Grundlage wissenschaftlicher Forschung angesehen wurde, lehnten Lehrer*innen als nicht umsetzbar ab.⁶ In jedem Entwurf mussten Anwendbarkeit und Wissenschaftlichkeit der Bögen vereinbart werden.

1 Die Idee: Beobachtung als Alternative zum psychologischen Test

Zu den Psycholog*innen⁷, die der Testmethode kritisch gegenüberstanden, gehörte der Persönlichkeitspsychologe und Jugendforscher William Stern (1871-1938). Stern hielt die Erfassung der menschlichen Persönlichkeit durch Testaufgaben für wissenschaftlich ungenügend, oberflächlich und zufällig. Der Test, so Stern, biete nur Erkenntnisse über eine begrenzte Anzahl an Funktionen und nur über das augenblickliche Verhalten, erlaube aber keinen Schluss auf das dauer-

4 Ausgefüllte Beobachtungsbögen sind aus den frühen 1920er-Jahren in Berlin nicht mehr vorhanden und auch Äußerungen von Berufsberater*innen, inwiefern die Bögen für die tatsächliche Beratung herangezogen wurden, sind kaum zu finden.

5 Entsprechende Entwicklungen hat Stefan Petri zeitgleich in der Militärpsychologie festgestellt (vgl. Petri 2004, 32).

6 Die Gegenüberstellung von Lehrer*innen und Psycholog*innen ist hier nicht absolut zu sehen. Psychologische Forschung fand in Deutschland vor allem an pädagogischen Lehrstühlen statt, Pädagog*innen unterstützten und nutzten psychologische Methoden und entwickelten sie weiter (vgl. Ash & Sturm 2004).

7 Zu den Psychologinnen, die sich für psychologische Beobachtung einsetzten, gehörten etwa Martha Muchow oder Martha Ulrich. Die Rolle von Frauen in der Berufsberatung und Berufspsychologie ist bislang nur wenig erforscht.

hafte Verhalten. Der Test sei nicht in der Lage, ein „charakteristisches Gesamtbild der geistigen Individualität abzustecken“ (Stern 1911, 90). Aufregung und externe Faktoren würden überdies das Ergebnis verfälschen (vgl. Stern 1921, 3). Zur Erfassung der menschlichen Persönlichkeit sei er ungeeignet, da er menschliches Bewusstsein nur als „einfache, durch kausale Gesetzmäßigkeiten verknüpfte Elemente“ (Stern 1917, 55) verstehe. Obendrein sei der Test wissenschaftlich fragwürdig, da die unnatürliche Testsituation das Verhalten der Proband*innen beeinflusse (vgl. Stern 1918, 135). Der Verantwortung, die gerade die Eignungsfeststellung bei Schüler*innen bedeute, würden Psycholog*innen, die sich nur auf das Testergebnis verließen, daher nicht gerecht (vgl. ebd.).

Sterns Kritik richtete sich nicht allein gegen die Methode des papier-basierten Tests, sondern gegen psychologische Messverfahren und experimentelle Psychologie im Allgemeinen. Es handle sich, so Stern (1922, 132), um eine „Überschätzung der naturwissenschaftlichen Gesichtspunkte, die kritiklos auf künstlerische, geisteswissenschaftliche und ethische Probleme übertragen werden“. In der Nachfolge Wilhelm Diltheys kritisierte Stern die Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsverfahren auf den Menschen. Die Psychologie in ihrer „wertfreien“, „naturwissenschaftlichen“ Form müsse dort versagen, wo „seelisches Dasein als individuelles Ganzes, d.h. in der Form der Persönlichkeit von Bedeutung ist“ (ebd., 144). In der naturwissenschaftlich-psychologischen Darstellung werde der Mensch zu einer einfachen Zusammensetzung psychologischer Phänomene und höre auf, Persönlichkeit zu sein. „Innere Zielsetzungen und Stellungnahmen, sinnvolle Ganzheit und lebendigen Wert gibt es dann nicht, sondern nur psychische Elemente, die sich untereinander und mit physischen gesetzmäßig verknüpfen“ (Stern 1917, 55).

Stern kritisierte vor allem die voreilige Anwendung der Testmethoden des deutsch-amerikanischen Psychologen Hugo Münsterberg (1863-1916) in der Berufseignungsfeststellung (vgl. Stern 1921, 11). Münsterberg hatte bereits 1912 in seinem Werk „Psychologie und Wirtschaftsleben“ argumentiert, dass jeder Mensch eine individuelle Kombination an Eigenschaften und Fähigkeiten besäße, die ihn für den einen Beruf geeigneter machten als für andere (Münsterberg 1912, 30). Ein Arbeiter möge sich an einer Maschine als nutzlos erweisen, hätte aber „zufriedenstellende Arbeit in der nächsten Fabrik leisten können, wo die Maschinen einen anderen Typus der geistigen Reaktion verlangen“ (ebd.). Mit Hilfe psychologischer Methoden ließe sich genau herausfinden, welcher Beruf zu einer jeden Person passe. Durch psychologische Tests ließen sich Menschen auf einzelne, für einen bestimmten Beruf als besonders wichtig erachtete Eigenschaften prüfen. In „Psychologie und Wirtschaftsleben“ stellte Münsterberg beispielhaft einen Eignungstest für Straßenbahnfahrer*innen vor. Dieser Test nutzte schematische Karten, auf denen Linien und farbige Markierungen Schienen und Verkehrsteilnehmer symbolisierten. Die Testpersonen mussten unter Zeitdruck erkennen, ob sich die

Symbole für Fußgänger in einem kritischen Quadranten der Karte befanden. Die Testsituation unterschied sich vom realen Führen eines Straßenbahnwagens. Doch was zähle, so Münsterberg (1912, 48), sei nicht die äußerliche Ähnlichkeit des Aufbaus, sondern die „innere Ähnlichkeit der seelischen Leistungen“. Je schematischer der äußere Apparat sei, „je mehr gewissermaßen alles Assoziative abgestreift wird, desto reiner wird sich die Leistung selbst erkennen lassen.“ (ebd.) Die Güte des Testverfahrens sicherte Münsterberg dadurch, dass er den Test an erfahrenen Straßenbahnfahrer*innen durchführte. Ein guter Test erwies sich laut Münsterberg darin, dass er bei einem zuverlässigen Wagenführer ein gutes Resultat lieferte und ein schlechtes bei einem unzuverlässigen Wagenführer (vgl. Ebd.). Zum anderen müsse ein Test im erfahrenen Probanden ein ähnliches Gefühl erwecken wie die reale Tätigkeit (vgl. Ebd.).

Psychologische Eignungstests nach dem Muster Münsterbergs waren in Deutschland schnell sehr erfolgreich. Münsterbergs Methode eröffnete die Möglichkeit, psychologische Eigenschaften und komplexe Tätigkeiten zu testen, ohne den psychologischen Aspekt zur Gänze verstanden zu haben. Bis 1926 entstanden in Deutschland rund 250 öffentliche und private Testlabore und Institute für psychotechnische Forschung (vgl. Jaeger & Staeuble 1981, 76). Walther Moede und Georg Schlesinger gründeten mit Unterstützung der Industrie das Institut für industrielle Psychotechnik an der Technischen Hochschule Berlin-Charlottenburg. An diesem Institut wurden Auswahltests für verschiedene Industriebereufe entwickelt und Ingenieur*innen in der Anwendung und Entwicklung von Eignungstests geschult. Es waren vor allem diese Schnellkurse für Ingenieur*innen, die heftigen Widerspruch unter Psycholog*innen hervorriefen. Vor allem William Stern und sein Berliner Kollege Otto Lipmann (1880-1933) kritisierten, dass „Nicht-Psychologen und Halb-Psychologen, die sich die äußere Technik unserer Prüfmethode angeeignet haben [...] glauben, dennoch berechtigt zu sein, selber den Psychotechniker spielen zu dürfen“ (Stern 1921, 11). Die Testpsychologie sei zudem noch nicht weit genug ausgereift und die psychologischen Grundlagen noch nicht gut genug erforscht, um sichere Ergebnisse zu bieten.

Gerade für die Berufsberatung, so forderte Stern bereits 1916 in „Jugendkunde als Kulturforderung“ (51-54), müsse man neben den experimentellen Verfahren stärker die Methode der Beobachtung berücksichtigen. Die Berufsberatung dürfe nicht auf einer „seelischen Stichprobe“ (ebd., 55) beruhen. Psychologische Langzeitbeobachtungen müssten stärker berücksichtigt werden. Gerade die Entscheidung für eine Berufslaufbahn sei eine so bedeutsame, dass sich der Berater hier nicht auf eine einzelne, fragwürdige Methode verlassen dürfe (vgl. 1918, 134). Man müsse vielmehr, beruhend auf den Beobachtungen der Lehrer*in, vollständige berufspsychologische Personalbögen erstellen – „für jedes Individuum ein Gesamtbild der Eigenschaften, die mit Berufswahl zu tun haben“ (1917b, 315). Angeleitet und unterstützt durch Psycholog*innen könnten Lehrer*innen am bes-

ten die berufsrelevanten Eigenschaften der Schüler*innen erkennen. Durch die Bögen könnten die Beobachtungen der Lehrer*innen gesammelt, strukturiert und den Berufsberater*innen zur Verfügung gestellt werden. Aufgabe der Psychologie sei es, Lehrer*innen die Gesichtspunkte und Kategorien zur Verfügung stellen, die zur Beschreibung der Schülerpsyche zentral seien. Außerdem müsse man sie durch Beobachtungsanweisungen darin schulen, wie die Beobachtungen zu machen und zu verzeichnen seien (vgl. Stern 1916, 52-53). Im Vergleich zum Test ließen sich Beobachtungsergebnisse zwar nicht so gut quantitativ vergleichen, sie lieferten „dafür aber umso feinere qualitative Modellierungen des Psychogramms“ (1921, 3-4). Stern meinte, es sei „die wahre Exaktheit, wenn man sich hier nicht allein auf den mathematischen Ziffernwert verlässt, sondern individualisiert und qualitative Analyse betreibt“ (1918, 135). Stern konzipierte damit die Beobachtung als eine Methode, die in seinen Augen nicht weniger wissenschaftlich war als der psychologische Test oder andere quantitative Methoden. Die langfristige Beobachtung einer Person, bei der die beobachteten Phänomene gesammelt und aufgezeichnet wurden, nannte Stern „Psychographie“.⁸

2 Die Umsetzung: Der berufspsychologische Beobachtungsbogen für Schüler*innen

Mit seinem Vorschlag, Informationen über individuelle Schüler*innen in Karten zusammenzufassen und an Berufsberatungsstellen zu übermitteln, griff Stern auf ein bereits bestehendes Instrument zurück. In Berlin koordinierte die Zentralstelle für Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung bereits ab 1912 den Übergang der Schulabgänger*innen in das Berufsleben durch den Einsatz sogenannter Schülerkarten (reproduziert in Haß 1927, 9). Auf diesen Karten konnten die Schüler*innen ihre Lieblingsfächer und den Berufswunsch angeben. Lehrer*in und Schulärzt*in gaben eine Einschätzung der Fähigkeiten und gesundheitlichen Situation der Schüler*in. Jede Karte hatte zudem ein Feld, in das die Berufsberater*innen den empfohlenen Beruf und gegebenenfalls die

8 Anders als heute galten Beobachtung und Experiment als zwei einander ausschließende Verfahren. Unter „Beobachtung“ verstand man eine „methodisch, d.h. nach bestimmten Gesichtspunkten und Regeln vorgenommene Untersuchung desselben [Gegenstandes], wie er sich unmittelbar darbietet, ohne daß an demselben Veränderungen vorgenommen werden“ (Kirchner & Michaëlis 1907, 93). Im Gegensatz zum Experiment dürfe bei einer Beobachtung kein Eingreifen der Beobachter*in stattfinden. Im Gegenteil: Sobald man das Objekt der Forschung „willkürlich verändert oder in gewisse zu seiner Beobachtung geeignete Lagen bringt, geht die Beobachtung in das Experiment über“ (ebd.). Beobachtung kann nach heutigem Verständnis auch Teil eines Experiments sein (vgl. Greve & Wentura 1997, 18). Davon wird unterschieden im engeren Sinne die „heuristische Beobachtung“, bei der die Beobachter*in nicht aktiv eingreift (vgl. ebd.).

vermittelte Lehrstelle einzutragen hatten. In der Zentralstelle gab es wiederum ein zugehöriges Kartensystem, mit Hilfe dessen überprüft werden konnte, ob die Schulabgänger*in die Ausbildungsstelle antrat und zum Abschluss brachte. Durch dieses System kommunizierender Karten wurden Informationen über die Schulabgänger*innen vermittelt und die Berufswahl koordiniert und kontrolliert. Der Schwerpunkt der Karten lag auf den Interessen und schulischen Leistungen der Schüler*in und dem gesundheitlichen Urteil der Schulärzt*in. Individuelle Fähigkeiten waren darüber hinaus nicht von Bedeutung.

Gegen Ende des Ersten Weltkriegs geriet die individuelle Berufseignung stärker in den Mittelpunkt der Berufsberatung. Die Aussicht, dass eine große Zahl junger Menschen verletzt oder gar nicht aus dem Krieg zurückkehren würde, ließ einen optimalen Einsatz der vorhandenen produktiven Kräfte umso wichtiger erscheinen. Je besser der Beruf zu einer Person passe, desto mehr könne sie in diesem Beruf leisten.⁹ Das bisherige Konzept der Berufsberatung, das in erster Linie die körperliche Verfassung der Jugendlichen, den Arbeitsmarkt und die finanziellen Verhältnisse der Eltern berücksichtigte, reichte nun nicht mehr aus. Stattdessen versprach die Individualpsychologie eine noch bessere Feststellung der individuellen Berufseignung von Schulabgänger*innen. Der Berliner Schuldirektor und spätere Gründer der Deutschen Hochschule für Internationale Pädagogik, Erich Hylla (1887-1976), hatte bereits 1916 darauf hingewiesen, dass sich mit Hilfe psychologischer Methoden eine Produktivitätssteigerung erreichen ließe, „nicht [durch] stärkere Anspannung der Kräfte und damit deren raschere Erschöpfung und frühzeitiger Verbrauch, sondern vernünftige, den natürlichen Bedingungen und Gegebenheiten der Menschennatur angepasste Arbeit“ (Hylla 1916, 666).

Eine solche optimierte Zuordnung von Mensch und Beruf benötigte eine genaue Kenntnis der Anforderungen der berufsspezifischen Tätigkeiten. An der Zentralstelle für Volkswohlfahrt in Berlin wurden unter Leitung von Otto Lipmann und Curt Piorkowski Berufsstudien durchgeführt und die motorischen und mentalen Anforderungen verschiedener Berufe beschrieben (vgl. Lipmann 1916, 513). Lipmann ging jedoch noch einen Schritt weiter. Er wollte einen Katalog der Anforderungen sämtlicher Berufe erstellen. Er wollte für alle einschlägigen Berufe diejenigen Eigenschaften zusammenzustellen, „die ein Mensch besitzen muss, um auf diesem Gebiet erfolgreich tätig zu sein“ (Lipmann 1917, 99). Dies sei eine wichtige Vorarbeit, die vor der Einführung einer psychologischen Berufsberatung zu leisten sei, so Lipmann (vgl. ebd.). Um einen solchen Katalog zu erstellen, wollte Lipmann nicht nur auf die Studien der Psycholog*innen zurückgreifen, sondern auch das Wissen von Berufsvertretern nutzen, da diese ihren Beruf am

9 Malte Bachem (2013) beschreibt in seiner Analyse der schweizerischen Berufsberatung nach 1920 die Konzentration auf Eignung und Charakter als eine Zuordnungsroutine, die vor allem auf individuelle und soziale Stabilität bedacht ist.

besten beschreiben könnten. Man müsse ihnen dafür aber, so Lipmann, eine Liste möglicher berufsrelevanter Eigenschaften zur Auswahl vorlegen. Eine solche Liste sei nötig, da man Berufsvertreter*innen nicht einfach fragen könne, welche Eigenschaften für ihren Beruf erforderlich seien. Denn, so Lipmann, „darauf bekommen man meist nur nichtssagende Antworten, wie ‚Intelligenz‘, ‚Fleiß‘ u. dgl.“ (ebd.) Lipmann erstellte die Eigenschaftenliste auf der Grundlage bereits existierender Berufsstudien (von ihm selbst, Münsterberg und anderen), in denen die berufsrelevanten Fähigkeiten verschiedener Berufe, darunter Buchbinder, Lagerist und Goldschmied, festgestellt worden waren. Die in den Studien als relevant erachteten Fähigkeiten übernahm er, darunter zum Beispiel die Fähigkeit, „mit dem Tastsinn geringe Unebenheiten zu bemerken“ (ebd., 101), oder „räumliche Anordnungen sich rasch und sicher einzuprägen“ (ebd., 103), dazu führte er jeweils beispielhaft die Berufe an, für welche diese Eigenschaften bedeutsam waren.

Lipmanns Liste war eine Vorarbeit um Berufsvertreter*innen die Beschreibung ihrer Tätigkeiten zu erleichtern. Sie war noch kein vollständiger Katalog sämtlicher Berufe und der für sie relevanten Eigenschaften. Dennoch griff Hylla, der wie Lipmann Mitglied des Ausschusses für Berufsberatung an der Berliner Zentralstelle für Volkswohlfahrt war, Lipmanns Liste auf, um daraus einen Beobachtungsbogen zu erstellen, mit Hilfe dessen Volksschullehrer*innen berufsrelevante Eigenschaften an ihren Schüler*innen erkennen und aufzeichnen konnten (veröffentlicht in Hylla 1917, 373). Die Berufsberatung dürfe, so Hylla, zwar nicht allein den Schulen überlassen werden, in der Schule könnten aber für die Berufswahl in Betracht kommende Eigenschaften gut beobachtet werden. Lehrer*innen müssten ihre Beobachtungen sammeln, ordnen und den Berufsberater*innen vorlegen, wo sie durch experimentalpsychologische Untersuchungen ergänzt werden könnten (vgl. ebd.).

Hylla orientierte sich bei seinem Entwurf eines Beobachtungsbogens sehr eng an Lipmanns Vorlage. Die meisten Fragen aus Lipmanns Liste kopierte Hylla direkt. Er strich nur einige Eigenschaften, die in der Schule nicht zu erkennen seien, etwa die Eigenschaft, auf unerwartete Gleichgewichtsstörung sehr rasch eine bestimmte Bewegung folgen zu lassen (vgl. ebd., 374). Die fast wörtliche Übernahme von Lipmanns Fragenkatalog rechtfertigte Hylla damit, dass die angewandte Psychologie auf die wissenschaftliche Grundlagenforschung angewiesen sei: „Da die Feststellung dieser [für die Berufseignung bedeutsamer] Eigenschaften eine ausschließlich der wissenschaftlichen Psychologie zufallende Aufgabe ist, so konnten wir nichts anderes tun, als ihre Ergebnisse zu benutzen“ (ebd.). Dabei hob Hylla einige Vorteile der Beobachtung gegenüber dem Experiment hervor: Die Beobachtung könne einige Eigenschaften erfassen, die dem Experiment schwer zugänglich seien. Dazu gehörten laut Hylla zum Beispiel „die Anlage zum Wetteifern mit anderen“ oder „das Schwanken einzelner oder aller Leistungen, besonders in größeren Perioden“ (ebd., 376). Hier brauche es aber noch weitere

berufspsychologische Forschungen. Lipmanns Liste sei alles in allem noch „mehr auf das Experiment [...] als auf die Beobachtung zugeschnitten“ und müsse durch weitere berufspsychologische Forschungen in dieser Richtung erweitert werden (ebd.). Man brauche zur Liste der zu beobachtenden Eigenschaften zudem eine Anleitung, wie die Lehrer*innen ihre Beobachtungen durchzuführen hätten. Fragen nach Charaktereigenschaften, etwa Fleiß und Pünktlichkeit, lehnte Hylla ab, da er fürchtete, dass eine negative Antwort dem Schüler oder der Schülerin zum Nachteil gereichen würde. Außerdem seien diese Eigenschaften wohl für jeden in Frage kommenden Beruf in gleichem Maße erforderlich (ebd.).

Berliner Lehrer*innen begrüßten die Anregung Hyllas und Lipmanns, wollten sich aber nicht vorgeben lassen, wie und was sie an den Schüler*innen zu beobachten hatten. Zum einen fürchteten sie einen unverhältnismäßigen Mehraufwand. Zum anderen aber konnten sie mit den Fragen nach sensomotorischen Fähigkeiten nichts anfangen. Der Lehrer Peter Ziertmann (1920, 31-32) etwa äußerte sich in den Flugblättern für Berufsberatung dahingehend, dass die Benutzung solcher Bögen schlechthin unmöglich sei. Kein Lehrer sei in der Lage, entsprechende Angaben für 30 bis 40 Schüler zu machen oder „Körpermaße bis herab auf den Umfang der Wade in schlaffem und gespanntem Zustande“ festzustellen. Solche Forderungen seien höchstens geeignet, „die Psychologie und die Psychologen in den Augen der Schule unmöglich zu machen“ (ebd.).

Die Ablehnung der Lehrerinnen und Lehrer wurde auch im Berufsamt Berlin wahrgenommen. Das städtische Berufsamt war 1920 aus der Zentralstelle für Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung entstanden und hatte Berufsberatungsarbeit aber auch die Kommunikation mit den Schulen mit Hilfe von Schülerkarten übernommen. Im gleichen Jahr hatte der preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung gefordert, dass Lehrer*innen mehr als bisher

„die Anlagen, Fähigkeiten und Neigungen ihrer Schülerinnen und Schüler beobachten und diese Beobachtungen im Laufe der Schuljahre in geeigneter Form so sammeln, daß sie ein Urteil über die mutmaßliche Berufseignung des einzelnen erleichtern“ (Ministerium 1920, 246).

Das sorgfältige Ausfüllen, so der Minister, sei „durch den Leiter der Anstalt zu überwachen und etwa gewünschte Auskunft über die vermutliche Berufseignung der Schüler nach bestem Wissen und Gewissen zu erteilen“ (ebd.). Der offizielle Beobachtungsbogen, den das Landesberufsamt Berlin 1920 veröffentlichte (reproduziert in Haß 1927, 34), unterschied sich stark von den sensomotorischen Eigenschaftenlisten Lipmanns und Hyllas. Erstes Ziel war es, die Lehrer*innen zur Mitarbeit zu bewegen. Anwendbarkeit war wichtiger als Wissenschaftlichkeit. Der Bogen des Berufsamtes war dementsprechend schlicht aufgebaut. Anstatt nach sensomotorischen Fähigkeiten wurde nach der Leistung im Vergleich zum Klassendurchschnitt, nach Leistungsschwankungen und besonderen Fähigkeiten

ten aber auch nach Charaktereigenschaften und Arbeitsweise gefragt. Allein zur Arbeitsweise hatte es bei Lipmann zehn Einzelfragen gegeben. Eine beigefügte Beobachtungsanleitung erklärte, warum die Fragen relevant für die Berufsberatung seien und worauf bei der Beantwortung zu achten sei. Die Frage nach dem Charakter des Kindes, zum Beispiel, solle dem Kind keinen Makel aufdrücken. Sie solle vielmehr helfen, einen geeigneten Betrieb zu finden. Hilfreiche Antworten seien zum Beispiel: „Das Kind ist vor Verleitung oder Verführung zu hüten“ oder „Das Kind braucht strenge Aufsicht“ (Haß 1927, 34).

Hellmuth Bogen (1893-1947), Leiter der psychologischen Begutachtungsstelle im Berufsamt Berlin, berichtete 1925 rückblickend von der Einführung von Beobachtungsbögen für Schüler*innen in Berlin. Dabei erklärte er, warum sich das Berufsamt mit seinem Beobachtungsbogen so stark von den Vorschlägen der experimentellen Psychologie (und auch von Hyllas Entwurf) abwandte. Die Psychologie, so Bogen, sei davon ausgegangen, dass man das „System“ der experimentellen Psychologie „nur in die Beobachtungsanweisungen hineinzutragen brauche, um in ausreichendem Maße Auskünfte über die verschiedensten Seiten einer Person zu erhalten“ (Bogen 1925, 20). Damit habe man die Lehrer*innen überfordert. Man habe sie „vor ein theoretisches Gedankengebäude [gestellt], daß ihrer praktischen Einstellung im innersten fern sein mußte“ (ebd.). Lehrer*innen, das habe man erkennen müssen, könnten mit Sicherheit nur Aussagen über allgemeine Verhaltensweisen der Schüler*innen und über Unterrichtsleistungen machen; alles Weitere rufe den Protest der Lehrer*innen hervor (ebd.). Aus diesem Grund habe man sich gezwungen gesehen, „unabhängig von der theoretisierenden Wissenschaft ihren Weg zu gehen“ (ebd.). Trotz der Abkehr von der experimentellen Psychologie ließ die Unterstützung der Lehrer*innen für den Bogen des Berufsamtes jedoch weiter zu wünschen übrig. Einige Lehrer*innen waren weiterhin der Ansicht, der Beobachtungsbogen sei ein Steckbrief, der dem Kind beim Berufseintritt eher hinderlich als nützlich sei (vgl. ebd., 19). Bogen klagte, die Lehrer*innen würden die Bögen oft nur ungenügend oder gar nicht ausfüllen. Ursache für die schlecht ausgefüllten Bögen sei aber nicht die Methode der Beobachtung. Den Lehrer*innen fehle weder die Fähigkeit zur Beobachtung noch das Verständnis der psychologischen Konzepte. Sie würden sich schlicht weigern zu kooperieren (vgl. Bogen 1920, 273).

Der Deutsche Ausschuss für Berufsberatung reagierte 1920 auf die Vorbehalte der Lehrerschaft. Lipmann legte im Auftrag des Ausschusses einen neuen Entwurf für einen Schülerbeobachtungsbogen vor (Lipmann 1920). Dieser Bogen verzichtete fast komplett auf sensomotorische Fähigkeiten, auf Reaktionsgeschwindigkeit oder Wahrnehmungsfähigkeiten – eine komplette Abkehr von Lipmanns früherer Arbeit. An Stelle rein psychologischer Fachtermini nutzte er Begriffe wie „Ehrlichkeit“, „Gefühlsleben“ oder „Konzentration“. Lipmanns neuer Bogen fragte nach Interessen und Intelligenz, nach Arbeitstypus und Begabung. Der neue Entwurf

zeigte zudem eine Tendenz zu Gegensatzpaaren auf. Wo der frühere Entwurf nach der Existenz von Fähigkeiten fragte und Messbarkeit implizierte, konzipierte der neue Bogen die Einzeleigenschaften als Gegensatzpaare: Ein Kind war eher kräftig oder schwächlich, sorgfältig oder eilig, es hielt sich lieber im Zimmer oder im Freien auf, war lieber allein oder unter anderen Kindern. Es musste also nicht mehr die Existenz und Ausmaß bestimmter Eigenschaften geprüft, sondern Tendenzen in die eine oder andere Richtung erkannt werden.

Um die Unterstützung der Lehrer*innen zu gewinnen, führte das Berufsamt Berlin im Jahr 1923 eine Informationskampagne durch. Lehrer*innen wurden zu Führungen ins Berufsamt eingeladen und es wurden Vorträge zur Berufsberatung angeboten (vgl. Bogen 1925, 13-19). Als Ergebnis konstatierte Hellmuth Bogen eine größere Akzeptanz der Berufsberatungsbögen durch die Lehrer*innen und einen Anstieg in der Qualität der eingesandten Bögen zwischen Frühjahr und Herbst 1923 (vgl. ebd.). Die steigende Akzeptanz der Bögen war 1923 Ermutigung, den bisherigen Beobachtungsbogen durch einen neuen zu ersetzen, der sich wieder stärker an der Eignungspsychologie orientieren sollte. Dieses Mal wurden die Lehrer*innen in das Verfahren eingebunden. Kontaktlehrer*innen aus verschiedenen Schulen konnten die Bögen im Vorhinein prüfen und Verbesserungsvorschläge abgeben. Aus der Analyse der bislang eingesandten Exemplare stellte Hellmuth Bogen einige Anforderungen auf, denen der neue Entwurf zu genügen habe: Dieser müsse erstens einfach auszufüllen sein, etwa durch einfaches Anstreichen von Eigenschaften. Er dürfe zweitens den Lehrer nicht einengen, es müsse Raum für freie Charakteristik geben. Drittens müsste die „gebräuchliche pädagogische Ausdrucksweise Verwendung finden“. Psychologische Terminologie müsse „in ein von speziellem Fachwissen unabhängiges Deutsch gegossen werden“. Viertens solle der Bogen in erster Linie Aussagen über „komplexe und formale Verhaltensweisen abfragen“, die verhältnismäßig gut zu beobachten seien, und schließlich sei besonders auf „seelische Erlebnisweisen, wie Willensleben und Arbeitsart“ zu achten, da diese nur schwer durch das Experiment zu erfassen seien (ebd., 30). Der Bogen, den das Berufsamt Berlin 1923 unter Einbeziehung der Lehrer*innen veröffentlichte, orientierte sich stark an Lipmanns neuem Entwurf von 1920. Er umfasste eine große Bandbreite an Faktoren mit einem Schwerpunkt auf Willen und Arbeitstypus. Begriffe wie „Interessiertheit“, „Phantasie“ oder „Arbeitstempo“ zeigen an, dass man sich um allgemeine Sprache an Stelle psychologischer Fachtermini bemühte. Begriffe wie „Arbeitsgüte“ oder „Leistungsverlauf“ suggerieren zwar Messbarkeit und Exaktheit, die Beispielantworten zeigen jedoch, dass hier weniger quantitative Genauigkeit, sondern Typen und Tendenzen gefragt waren. Den Lehrerwünschen entsprechend wurden Beispielantworten gegeben, welche einfach angestrichen werden konnten. Die Antwortmöglichkeiten waren allgemein und umgangssprachlich gehalten:

„Stellung in der Arbeits- und Lebensgemeinschaft (Führer, Organisator, Helfer [auch caritativ], Arbeiter, Unbeteiligter); [...]

Arbeitsart [...]: a) Kopf – Handarbeit; b) grobe – feine Arbeit; c) selbstständiges Organisieren (Aufbauen und Leiten) – Arbeit nach genauen Anweisungen; d) eintönige – abwechslungsreiche Arbeit; e) Einzelarbeit – Einfügung in eine Gruppe“ (Haß, 1927, 72).

Dieser Berliner Bogen von 1923 zeigt, wie einerseits Begriffe und Denkweise der Lehrer*innen übernommen wurden, wie aber andererseits auch psychologische Entwicklungen der frühen 1920er-Jahre, etwa das Interesse an Typologien und die Abkehr von der experimentellen Psychologie, in der Zusammenarbeit mit Lehrern*innen umgesetzt wurden. Von den Lehrer*innen wurde die Abkehr der Berufspsycholog*innen von den Eigentümlichkeiten der experimentellen Psychologie positiv aufgenommen. Die Psycholog*innen seien bescheidener geworden. Sie seien überhaupt „nach dem ersten wohlverständlichen Rausch des Erfolges sehr demütig geworden. Fast so im Tiefsten demütige Diener am Kinde, wie wir Lehrer es sind“ (Rosenow 1925, 153).

Obgleich die Umgestaltung der Bögen eine steigende Akzeptanz durch die Lehrer*innen bewirkte, verlor der berufspsychologische Schülerbeobachtungsbogen in der Folgezeit schnell an Bedeutung. Mit dem Ausbau der Berufsämter in den 1920er-Jahren wurde die Kooperation mit den Lehrer*innen unwichtiger (vgl. Homann 1932, 13-15). Berufsberater*innen nutzten neben den Bögen ein ganzes Arsenal an diagnostischen Instrumenten, darunter vor allem das persönliche Interview und verschiedene papier-basierte Tests.¹⁰ An den Berufsberatungsämtern wurden Psychotests weiterentwickelt, um auch Charaktereigenschaften zu erfassen.¹¹ Vor allem aber wurden Testverfahren vermehrt als Beobachtungsgemeinschaften wahrgenommen. So betonte der Chef des Berliner Berufsamtes, Richard Liebenberg (1926, 298):

„Tests- und Apparateprüfungen [...] verlieren nur ihren Sinn als Selbstzweck (direkte Messung) und werden Mittel zu dem ausschließlichen Zweck, günstige Konstellationen zu schaffen, um den Prüfling besser in seinem Verhalten zur Arbeit, bei der Arbeit, zu Menschen usw. beobachten zu können.“

Mit dieser Umdeutung verloren psychologische Tests in den Augen ihrer Kritiker den oberflächlichen Charakter und wurden selbst zur Möglichkeit ganzheitlicher Beobachtung. Der Vorwurf, Tests seien gegenüber der Beobachtung oberflächlich, verlor dadurch an Zugkraft – der Test selbst bot den Psycholog*innen die Möglichkeit ganzheitlicher Beobachtung und vereinte damit die Vorteile beider Verfahren.

¹⁰ Beispiele sind zu finden in H. Bogen 1925.

¹¹ Vgl. Beispiele in Baumgarten-Tramer 1946.

Mit der Verschlechterung der wirtschaftlichen Lage in Deutschland verlor die Berufseignungsfeststellung in den Schulen ab 1925 an Bedeutung. Der Arbeitsmarkt, nicht individuelle Berufseignung, bestimmte nun die Berufswahl (vgl. Homann 1932, 16-17). Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte sich auch in Deutschland der psychologische Test durch.¹² Als Hylla in den 1970er-Jahren in seiner Autobiographie auf seine Arbeitstätigkeit in der Weimarer Republik zurückblickte, betonte er stolz seine Rolle bei der Entwicklung psychologischer Tests.¹³ Seinen Beitrag zur Entwicklung von Schülerbeobachtungsbögen erwähnte er hingegen nicht. Und berufspsychologische Schülerbeobachtungsbögen wurden, was sie heute sind: ein etwas skurriler und vergessener, jedoch sehr aufschlussreicher Seitenzweig in der Geschichte der Testpsychologie.

3 Fazit

Ein Vergleich der verschiedenen Beobachtungsbögen für Schüler*innen die zwischen 1917 und 1923 entwickelt wurden zeigt, dass die Umsetzung der Psychologie in der Schule kein gradliniger Prozess der Professionalisierung, der Verdrängung von Laienwissen durch Expertenwissen, pädagogischer durch psychologische Expertise war. Die Schülerbeobachtungsbögen zeigen, wie vielmehr Wissen verschiedener professioneller Gruppen übernommen und das Wissen und die Expertise verschiedener Akteure zu einem komplexen Ganzen vereint wurde. Die verschiedenen Entwürfe zeigen zudem eine komplexe Interaktion zwischen Wissenschaftlichkeit und Anwendbarkeit. Sie zeigen, wie Auseinandersetzungen über die Anwendbarkeit einer wissenschaftlichen Methode zu einem sich ändernden Konzept psychologischer Prüfverfahren führten. Die Verfasser der Beobachtungsbögen waren gezwungen, sich auf die Sichtweise der Lehrer*innen einzulassen. Sie mussten Wege finden, um das eigene Verständnis von Wissenschaftlichkeit zu vereinbaren mit dem Verlangen der Lehrer*innen nach Arbeitserleichterung, allgemeinsprachlicher Terminologie, Berücksichtigung von „Charaktereigenschaften“ und einer ganzheitlichen Herangehensweise. Damit veränderte sich auch das Konzept von Wissenschaftlichkeit bei den Psychologinnen und Psychologen selbst. Es kam zu einer Abkehr von der experimentellen Psychologie in mehreren Schritten. Der erste Schritt war die Methode der Beobachtung an sich, mit der man sich vom Experiment abgrenzte. In einem weiteren Schritt veränderten sich auch der Inhalt und die Begriffe. Waren die ersten Bögen noch stark von den Konzepten und Begriffen experimenteller Messverfahren geprägt, so wurde die

12 Vgl. Métraux 1985 und Meskill 2015.

13 Erinnerungen Erich Hyllas an die Gründung der DIPF, 1973-1975, DIPF/BBF, Institutsarchiv, Best. 300 (Institutsgehistorische Sammlung), No. 2.

Terminologie sensomotorischer Tests ab 1920 durch allgemeine und pädagogische Begriffe ersetzt. Das Individuum wurde zudem nicht länger als eine Kombination einzelner Eigenschaften und Fähigkeiten beschrieben, sondern mit Hilfe von Charaktertypen als ein Ganzes, das mehr war als die Summe der Eigenschaften. In einem weiteren Schritt wurden schließlich die Vorteile der Beobachtung und des Tests zusammengeführt, indem Tests, wie oben beschrieben, zur „Beobachtungsgelegenheit“ umgedeutet wurden. Diese Entwicklung geschah in den 1920er-Jahren nicht allein in der Psychologie der Berufseignung, sondern in vielen Bereichen der angewandten Psychologie, so etwa im Militär (vgl. Petri 2004), der Persönlichkeitspsychologie oder der pädagogischen Psychologie. Anhand der Geschichte der Beobachtungsbögen zeigt sich aber besonders deutlich, dass die Abwendung von der experimentellen Psychologie hin zur Typenlehre und später zum psychologischen Test keine innerdisziplinäre Bewegung war, sondern sich in stetiger Auseinandersetzung mit ihren Anwender*innen weiterentwickelte.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Baumgarten-Tramer, F. (1946): Die Charakterprüfung der Berufsanwärter. Zürich: Rascher.
- Bogen, H. (1920): Zur Praxis der psychologischen Schülerbeobachtung im Dienste der Berufsberatung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 21 (6-8), 264-273. https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/026398621_0021/279/LOG_0040/ (Abrufdatum: 22.4.2020)
- Bogen, H. (1925): Die Psychologie in der Praxis der Berufsberatung. Berlin: Heymanns.
- Haß, P. (1927): Der Schülerbeobachtungsbogen in der Praxis der Berufsberatung: Seine Entwicklung und Bedeutung für die Berufsberatung. Berlin: Heymanns.
- Homann, N. (1932): Der Kampf um die Berufsberatung. Bernau b. Berlin: Grüner Verlag (Der Arbeitsmarkt. Schriftenreihe des Seminars für Arbeitsvermittlung und Berufsberatung an der Universität Münster, 2).
- Hylla, E. (1916): Die Schule und die psychologische Berufsberatung. In: Die Deutsche Schule 20 (12), 665-672.
- Hylla, E. (1917): Entwurf eines Fragebogens für berufspsychologische Beobachtungen in der Schule. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 12, 372-385.
- Hylla, E. (unveröffentlicht): Erinnerungen an die Gründung der DIPF, 1973-1975, DIPF/BBF, Institutsarchiv, Best. 300 (Instituts geschichtliche Sammlung), No. 2.
- Kirchner, F. & Michaëlis, C. (1907): Beobachtung. In: Wörterbuch der Philosophischen Grundbegriffe, 5. Aufl. Leipzig: Dürr. Online unter: <http://www.zeno.org/nid/2000357914X> (Abrufdatum: 22.4.2020).
- Liebenberg, R. (1926): Gewerbemedizin und Berufspsychologie. Gieses Handbuch psychotechnischer Eignungsprüfungen. In: Jugend und Beruf 1, 298-299.
- Lipmann, O. (1916): Psychische Berufseignung und psychologische Berufsberatung. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 11, 510-517.
- Lipmann, O. (1917): Zur psychologischen Charakteristik der „mittleren“ Berufe. Ein methodologischer Beitrag. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 12, 99-107.
- Lipmann, O. (1920): Psychologische Schülerbeobachtung zur Vorbereitung der Berufsberatung. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 16 (3), S. 379-385.

- Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten (1918): Berufsberatung von Schülerinnen und Schülern. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 60 (5), 371-377.
- Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1920): Mitwirkung der Schulen bei der Berufsberatung. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 62 (3), 246-248.
- Moede, W. & Piorkowski, C. (1918): Die psychologischen Schüleruntersuchungen zur Aufnahme in die Berliner Begabenschulen. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 19 (2), 127-132.
- Münsterberg, H. (1912): Psychologie und Wirtschaftsleben. Leipzig: Barth.
- Rosenow, G. (1925): Schülerbeobachtungsbogen. In: Die Mittelschule 39 (13), 153-157.
- Stern, W. (1900): Über Psychologie der individuellen Differenzen. Ideen zu einer „Differentiellen Psychologie“ (Schriften der Gesellschaft für Psychologische Forschung, 12). Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1911): Die Differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1916): Die Jugendkunde als Kulturforderung mit besonderer Berücksichtigung des Begabungsproblems. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stern, W. (1917): Hugo Münsterberg. Ein Gedenkwort. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 18 (1), 54-57.
- Stern, W. (1917b): Psychische Berufseignung. Leitgedanken über ihre Berücksichtigung und Feststellung in Wirtschaftsleben und Schule. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 18 (4), 313-318.
- Stern, W. (1918): Die Methode der Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 19 (2), 132-143.
- Stern, W. (1921): Richtlinien für die Methodik der psychologischen Praxis. In: O. Lipmann & W. Stern (Hrsg.): Vorträge über angewandte Psychologie (Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie, 29). Leipzig: Barth, 1-16.
- Stern, W. (1922): Selbstdarstellung. In: R. Schmidt (Hrsg.): Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Leipzig: Meiner, 129-184.
- Ziertmann, P. (1920): Berufsberatung und Schule (Flugschriften zur Berufsberatung, 4). Berlin: Simion.

Literatur

- Ash, M. & Sturm, T. (2004): Die Psychologie in praktischen Kontexten. In: Zeitschrift für Psychologie 212 (4), 177-182.
- Bachem, M. (2013): Beruf und Persönlichkeit. Zuordnungsroutinen der Berufsberatung in der Schweiz um 1920. In: Geschichte und Gesellschaft 39, 69-85.
- Berdelmann, K. (2016): „Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen“. Schulische Beobachtung und Beurteilung von Kindern im 18. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 9 (2), 9-23.
- Danziger, K. (1900): Constructing the subject. Historical origins of psychological research. Cambridge University Press: Cambridge.
- Dudek, P. (1990): Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Greve, W. & Ventura, D. (1997): Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.
- Jaeger, S. & Staeuble, I. (1981): Die Psychotechnik und ihre gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen. In: F. Stoll (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts (Anwendungen im Berufsleben. Arbeits-, Wirtschafts- und Verkehrspsychologie, 13). Zürich: Kindler, 53-95.
- Meskill, D. (2015): Psychological testing and the German labor market, 1925 to 1965. In: History of Psychology 18 (4), S. 353-366.

- Métraux, A. (1985): Der Methodenstreit und die Amerikanisierung der Psychologie in der Bundesrepublik Deutschland. In: M. Ash & U. Geuter (Hrsg.): Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Ein Überblick. Opladen: Westdt. Verlag, 225-251.
- Petri, S. (2004): Eignungsprüfung, Charakteranalyse, Soldatentum. Veränderung der Wissenschafts- und Methodenauffassung in der Militärpsychologie des Deutschen Reiches, Großbritanniens und der USA 1914-1945, Dissertation. Groningen.

Fanny Isensee

„Intelligence tests were given in order to obtain a basis for classifying the pupils“ – Die *Reclassification Projects* in New York City in den 1920er-Jahren¹

1 Einleitung

Die Frage, wie Schüler*innen zu Klassen zugewiesen werden sollen, ist seit jeher ein Kernthema der organisatorischen Gestaltung von Schule einerseits, berührt andererseits aber auch allgemeinere Vorstellungen von Schule und schulischem Lernen. In diesem Beitrag soll die Nutzung von Intelligenztests als Kriterium für die Einteilung von Schüler*innen in bestimmte Klassenstufen anhand eines ausgewählten Beispiels aus New York City vorgestellt werden. Die Dokumente, die im Fokus stehen, sind im Rahmen einer Untersuchung von Schüler*innen einer *special adjustment class* der Public School 145 in Brooklyn, New York, im Jahr 1924 entstanden.

In einem ersten Schritt wendet sich der Beitrag der Verortung der spezifischen Konstellationen des Bildungssystems der Stadt New York am Ende des langen 19. Jahrhunderts zu, in der zum einen die sozialen und politischen Kontexte und zum anderen die Situation des öffentlichen Schulsystems vorgestellt werden (1). Hier werden insbesondere die Anwendung und Verstetigung des Gebrauchs von Intelligenztests als Klassifikationsinstrument in Schulen beleuchtet (2). In einem nächsten Schritt thematisiert der Artikel konkrete Dokumente, die bei der Einteilung von Schüler*innen genutzt wurden, stellt diese Dokumente in ihrer besonderen Materialität dar und erläutert die Implikationen, die mit diesen als Resultat eines Testvorgangs verbunden waren (3). Anschließend wird skizziert, wie mit den Testergebnissen verfahren wurde und wie diese Eingang in die Umgestaltung der Schule fanden. Dabei fällt im Besonderen die Verschiebung der Expertise für diese Entscheidungen von den Lehrkräften hin zu den Schulinspektor*innen und Testexpert*innen auf (4). Dieser Beitrag endet mit einer Zusammenfassung der

1 Die Ausführungen in diesem Beitrag basieren auf Materialien, die im Rahmen des von der DFG geförderten Forschungsprojekts „Die Bürokratisierung der Gruppierung. Lokale und transnationale Innovationsdynamik bei der Einführung von Jahrgangsklassen im Pflichtschulbereich (Preußen, USA, Spanien; ca. 1830–1930)“ erhoben wurden.

dargestellten Ergebnisse und einem Ausblick, der insgesamt eine Momentaufnahme eines konkreten Auslesevorgangs darstellt und aufzeigt, welches Bild von Schülerauslese und „ausgelesenen Schüler*innen“ hier konstruiert wird (5).

2 New York City am Ende des langen 19. Jahrhunderts – Debatten um Einwanderung und deren Auswirkung auf das Schulsystem

2.1 Städtewachstum und Immigration

Im Zuge der rasch voranschreitenden Industrialisierung siedelten im Zeitraum der dritten Immigrationswelle (ca. 1880-1920) fast 25 Millionen Immigrant*innen in die USA über. Die Mehrheit der eingewanderten Personen waren junge Arbeitskräfte aus Süd- und Osteuropa (v.a. aus Italien, Griechenland, Polen, Russland, Ungarn), die vor allem von den ihnen in Aussicht gestellten Beschäftigungsmöglichkeiten angezogen wurden (vgl. Brinkley 2000, 534). Der größte Teil dieser Gruppe fand Anstellung als einfache Arbeiter*innen in Fabriken, Minen und der Textilindustrie. Ein Blick auf die Daten der Bevölkerungsentwicklung zeigt, dass ab dem Zensus von 1880 die Bevölkerungszahl der Stadt New York die Millionenmarke überschritt (1.206.299), wobei mehr als ein Drittel (478.670) der Einwohner*innen im Ausland geboren wurde und damit in die Kategorie „foreign born“ fiel (vgl. United States Census Office 1901). Am Ende der dritten Immigrationswelle hatte die Stadt, die durch langjährige Konsolidierungsbestrebungen schließlich 1898 aus den fünf Bezirken Brooklyn, Bronx, Manhattan, Queens und Richmond (heute Staten Island) hervorging,² 5.620.048 Einwohner*innen, von denen über zwei Millionen, also ca. die Hälfte der Bevölkerung, im Ausland geboren wurden (vgl. Rosenwaike 1972, 93). Auf diese starke Durchmischung der Gesellschaft wurden auch zunehmend mehr demografische Problemkonstellationen zurückgeführt – mit dem Resultat, dass vor allem die Beschulung von Kindern der aus Süd- und Osteuropa Eingewanderten als herausfordernd und problematisch dargestellt wurde. Diese Debatten kreisten um die sprachlichen Barrieren, die Nationalität und die sehr unterschiedlichen Bildungsniveaus der Schüler*innen, die zum Teil trotz schulfähigen Alters zum ersten Mal die Schule besuchten (vgl. New York City Board of Education 1922, 104).

Leonard P. Ayres (1879-1946), Leiter der Division of Statistics der Russell Sage Foundation und Vorsitzender der Backward Children Investigation, beschreibt die zentralen Herausforderungen, mit denen Kinder aus eingewanderten Fami-

2 Detailliertere Betrachtungen zum Konsolidierungsprozess der Stadt New York finden sich u.a. bei Sayre & Kaufman 1960, Ravitch 2000 und Jackson 2010.

lien konfrontiert wurden, als abhängig vom Herkunftsland der Eltern beziehungsweise der Schüler*innen: „Opinions may differ radically as to the significance of these figures and the causes of the conditions disclosed, but one thing is certain. In all intensive studies of retardation, the nationality factor is important and must be taken into account“ (Ayres 1909, 108). In der Studie, auf die Ayres in diesem Zitat verweist, wurden im Jahr 1908 Untersuchungen an insgesamt 15 öffentlichen Schulen in der Stadt New York durchgeführt, die das Problem der unterschiedlichen Schulerfolgsquoten von Kindern verschiedener nationaler Herkunft thematisierten. Die erhobenen Daten wurden in Hinblick auf die Korrelation zwischen dem Fortschritt in der Schullaufbahn und dem Alter der Schüler*innen ausgewertet. Dabei galt, dass „all children up to the age of nine years were considered as of normal age for the first grade. Ten was the limit in the second grade, eleven in the third, and so on. The result was that among 20,000 children 23 per cent were retarded“ (ebd., 106-107). Bei der Aufschlüsselung nach der Nationalität der untersuchten Schüler*innen ergaben sich die folgenden „Retardierungsquoten“: „German 16%, American 19%, Mixed 19%,³ Russian 23%, English 24%, Irish 29%, Italian 36%“ (ebd., 107). Ayres fügt hinzu, dass die Annahme, sprachliche Schwierigkeiten hätten einen bedeutenden Einfluss auf den längeren Verbleib der Schüler*innen in der gleichen Klassenstufe, allerdings nicht nachweisbar sei:

„That this theory is not substantiated by the figures from New York City is very evident from a mere inspection of the relative position of the English and non-English speaking groups. The group making the best showing are the Germans who are non-English speaking people. Then follow the Americans, then the mixed and the Russians who again are non-English speaking, then the English and the Irish whose native language is English, and finally the Italians who, of course, are subject to the language handicap. Plainly, so far as these groups are concerned, no connection can be traced between school progress and the language difficulty“ (ebd., 108).

Insgesamt schränkt die Studie die Annahmen über die Ursachen für die schulischen Probleme der Schüler*innen ein und benennt die generelle Tendenz, dass „children of foreign parentage drop out of the highest grades and the high school faster than do American children“ und dass aber gleichzeitig die Beschulungsraten von Kindern, deren Eltern nicht aus den Vereinigten Staaten stammen, höher liegt als die der amerikanischen Kinder (ebd., 115-116). Obwohl Untersuchungen wie diese die Komplexität der Lage verdeutlichen, wurden insbesondere Schüler*innen süd- und osteuropäischer Herkunft weiterhin als „Problemfälle“ markiert und stigmatisiert.

3 Ayres (1909) expliziert nicht genauer, was die Kategorie „Mixed“ meint und ob darunter Kinder von Eltern unterschiedlicher Nationalität oder Kinder mit einem amerikanischen Elternteil gefasst wurden.

Neben den zunehmenden statistischen Untersuchungen von Schulsystemen lässt sich ebenso das Aufkommen einer neuen Gruppe von (Schul-)Expert*innen beobachten, die von der Idee eines effizient und nach neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen geführten Schulsystems fasziniert waren. Nach ihren Vorstellungen kam der Schule eine bedeutende Rolle als zentrales Steuerungsinstrument der Gesellschaft zu. So ließen sich dann auch gesellschaftliche Vorstellungen, die eine Einschränkung der Immigration von Personen aus Ost- und Südeuropa vorantreiben sollten, durch als wissenschaftlich charakterisierte Mittel wie z.B. Intelligenztests begründen (vgl. Spring 2005, 286-288).

2.2 Schulische Herausforderungen und die Neuausrichtung der Schulverwaltung

„In no other school system in the country has the problem of the foreign non-English-speaking pupil been so serious as in New York. Other school systems have foreign populations it is true, but New York, the gateway to the country, has been subject to the periodic influx of immigrants by the thousands“ (New York City Board of Education 1922, 104).

Mit dieser Einschätzung beschreibt die Schulverwaltung von New York die Situation der Stadt als größtes Immigrationszentrum und die damit verbundenen Implikationen für das öffentliche Schulsystem.⁴ Der rasche Anstieg der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter, die zwischen 1899 und 1914 um ca. 60 Prozent anwuchs (vgl. Tyack 2003, 230), stellte das bis dahin etablierte Schulsystem vor die Herausforderung, diese große Anzahl von neuen Schüler*innen in den vorhandenen Schulen unterzubringen und angemessen zu beschulen. Dies führte nicht selten dazu, dass die Klassengröße auf 60 bis 80 Schüler*innen anstieg (vgl. Berrol 1978, 98-100), obwohl dies die in den Regularien des Board of Education festgeschriebenen Klassengrößen, die zwischen 40 und 50 Schüler*innen je Klasse lagen, bei weitem überschritt. Die Überfüllung der Schulen zog eine weitere Herausforderung nach sich, die als ein zentrales Problem in den urbanen Zentren in den USA der 1910er- und 1920er-Jahre diskutiert wurde: Die ungleichmäßige Altersverteilung in den Schulklassen, und hier im Besonderen „over-ageness“ und „retardation“ der Schüler*innen.

In den Materialien und Dokumenten hierzu wird der Begriff „retardation“, der das Phänomen, dass in vielen Schulen die Schüler*innen das festgelegte Alter für ihre Klassenstufe überschritten, etabliert. Unter diese Bezeichnung fallen sowohl Schüler*innen, die die einzelnen Klassen langsamer durchlaufen und nicht in

⁴ Zum Thema Immigration und Beschulung von Kindern aus Einwandererfamilien sei an dieser Stelle auf die fünfbändigen Studienergebnisse der United States Immigration Commission (1911) verwiesen.

regelmäßigen Abständen versetzt werden, als auch diejenigen, die später eingeschult wurden (vgl. Ayres 1909, 8). Als Folge wird die hohe Zahl an Kindern und Jugendlichen, die das städtische Schulsystem verlassen, ohne die Grundschule (die zu diesem Zeitpunkt acht Klassen umfasste) komplett durchlaufen zu haben, problematisiert (vgl. ebd., 10).

Zugleich wird an der Diskussion ablesbar, dass mit der konkreten schriftlichen Festsetzung von bestimmten Altersstandards eine spezifische Vorstellung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die in der jeweiligen Klasse erreicht werden sollten, verbunden wird. Diese Vorstellungen lassen sich anhand der *Course of Studies*, der Curricula für die einzelnen Klassenstufen, die von der städtischen Schulverwaltung – und vor der Konsolidierung von New York City von den einzelnen Schulverwaltungen der Stadtteile – festgelegt wurden, nachvollziehen. Diese Richtlinien bestimmten, welche Inhalte in welcher Klassenstufe und teilweise auch in welcher Form beziehungsweise mit welcher Methode vermittelt werden sollten und richteten sich insbesondere an Lehrkräfte, aber auch an Schulinspektor*innen, die mit der Überprüfung der Einhaltung des jeweiligen *Course of Studies* betraut waren. Da an diese Zielvorgaben eine Altersspanne, in der sich die Kinder befinden sollen, wenn sie die jeweilige Klassenstufe besuchen, geknüpft wird, kann man von der Konstruktion eines „Normalalters“ für die jeweilige Klassenstufe sprechen, die mithilfe der oben erwähnten Untersuchungen zur Verteilung der Schüler*innen in den Klassen überprüft wird.

Das Phänomen der „Überalterung“ trifft, wie bereits angedeutet, im Besonderen auf die Kinder von Eingewanderten zu. Der Bericht *Pupils' Progress Through the Grades* des Bureau of Reference, Research and Statistics des Board of Education der Stadt New York aus dem Jahr 1922 konstatiert, dass

„in terms of absolute numbers and in terms of relative proportions, the problem of providing for the foreign born pupil that our school system has had to meet is not equaled in any other city. Such pupils, it was found, contributed to a very large extent to our overage groups“ (New York City Board of Education 1922, 104).

Diese Untergruppe von Schüler*innen erhält ein gesondertes Maß an Aufmerksamkeit und stellt einen spezifischen Grenzfall dar, da ihnen attestiert wird, dass ihre schulischen Fähigkeiten und Sprachkenntnisse nicht für „grades suited to their chronological ages“ ausreichen würden. Gleichzeitig seien sie aber auch „too old to place them in lower grades suited to their intellectual ability“ (Board of Education of the City of New York 1924, 2).

Um den Herausforderungen von „over-ageness“ und „retardation“ zu begegnen, fand eine Neuausrichtung der Schulverwaltung hin zu einem auf professionaler Expertise basierenden Management statt. Dies stärkte die Rolle der hauptamtlichen Bildungsverwaltung und schwächte den Einfluss und Zugriff der bislang federführenden local school boards, lokale Schulgremien, die aus gewählten

Laienmitgliedern zusammengesetzt und für die einzelnen Schulbezirke zuständig waren (vgl. Ravitch 2000, 161; Spring 2005, 286). In ihren ausführlichen Betrachtungen der Geschichte des New Yorker Schulsystems rahmt Diane Ravitch diese Geschichte in Form von historischen Kontroversen. Einer dieser „school wars“ spielte sich im Zusammenhang mit dem Bedeutungsgewinn von Bildungsexpertise und dem Aufstieg von Expert*innen ab. Dieser Wandel in der Ausrichtung der Schulverwaltung lässt sich ab 1880 beobachten und kulminierte in der Zentralisierung durch die Revised Charter von 1901, die die Entscheidungen in Bezug auf das Bildungssystem dem Board of Superintendents zusprach und dem Board of Education lediglich ein Zustimmungs- beziehungsweise Vetorecht überließ (vgl. Ravitch 2000, 109, 166-167). Mit der nun zentralisierten und hochgradig professionalisierten Schulverwaltung ging ein Reformprogramm einher, das später in das Progressive Education Movement mündete. Diese Reformbewegung warf dem Bildungssystem vor, dass Schule lediglich die Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen vermitteln würde, und wies der Schule neue und erweiterte Aufgaben und Funktionen zu, die vorher im familiären Kontext angesiedelt waren. Gleichzeitig waren die Vorstellungen der Bildungsreformer*innen von den aktuellen Entwicklungen in der Psychologie und den Sozialwissenschaften beeinflusst, was sich wiederum auf die Ideen und Ziele von Bildungsprogrammen auswirkte. Schulen erhielten nun den Auftrag, ihren Unterricht so zu gestalten, dass auch Kinder, „who had neither the interest nor the ability to take part in a formal academic curriculum“ (ebd., 168), sie erfolgreich durchlaufen konnten. In diesem Zusammenhang stellten die Kinder von Immigrant*innen eine zentrale Zielgruppe der Inklusionsambitionen dar.

Die zu Beginn des 20. Jahrhunderts einsetzende Popularität des Scientific Management, das ursprünglich im industriellen Bereich Anwendung fand, übertrug sich spätestens mit Joseph Mayer Rices Publikation *Scientific Management in Education* (1913) auf die Steuerung und Verwaltung von Schulen (vgl. Callahan 1962, 99-100). In der Einleitung expliziert Rice sein Verständnis von Scientific Management und dessen Nutzen für das Bildungssystem:

„The school has but a single purpose, which is that of educating children. Consequently, in the strict sense, scientific management in education can only be defined as a system of management specifically directed toward the elimination of waste in teaching, so that the children attending the schools may be duly rewarded for the expenditure of their time and effort“ (Rice 1913, viii).

Hieraus folgt demnach, dass sich der Effizienzgewinn, den dieses Verwaltungssystem mit sich bringt, aus der Vermeidung von „unnützem“ Unterricht, der die Schüler*innen Zeit und Mühe kostet, ergeben würde. Als ein probates Mittel, den Nutzen und die Effizienz von Schulsystemen zu überprüfen, wurden Untersuchungsverfahren, die auf standardisierten Tests und Intelligenztests beruhten, eingeführt.

3 Die Einführung und Verwendung von Intelligenztests in den USA

Der Eintrag zum Stichwort „Tests“ in der *Cyclopedia of Education*, der von dem Professor für Schulverwaltung am Teachers College, George Drayton Strayer (1876-1962), verfasst wurde, thematisiert den Nutzen und das Potential von Tests, die das Schul- und Bildungssystem erfassen. Der Autor stellt in dem Teil des Eintrags, der sich mit Testverfahren im Bereich der Organisation und Administration von Bildung befasst, heraus, dass die Effizienz einer Schule und eines Schulsystems an den Ergebnissen von Tests, die Kenngrößen wie Anwesenheit, Klassifikation und Fortschritt der Schüler*innen messen, abgelesen werden könne. Schon hier zeigen sich also die Erwartungen, die der Anwendung von Tests in Schulen beigegeben wurden. Gleichzeitig wird das weitreichende Ausmaß der Rückschlüsse – und die damit verbundenen Implikationen für die konkrete Schule –, die aus den Testergebnissen abgeleitet werden, deutlich: „With the derivation of scales for measuring the achievement of pupils, [...] it will be possible to test adequately the efficiency of a school or system of schools“ (Strayer 1913, 570).

Obwohl Intelligenztests in einigen Fällen schon früher für die Einteilung von Schüler*innen genutzt wurden (vgl. New York City Board of Education 1922, 111), kamen sie in den 1920er-Jahren verstärkt zum Einsatz und bildeten die Basis für Zuteilungsentscheidungen. Hierfür wurden Testverfahren genutzt, die auf der von Alfred Binet (1857-1911) und Théodore Simon (1873-1961) entwickelten Intelligenzskala basierten. Die erste von insgesamt drei Editionen, die Binet und Simon im Jahr 1905 publizierten, ordnete die Testaufgaben in aufsteigender Reihenfolge bezogen auf den Schwierigkeitsgrad an. Ab der zweiten Ausgabe von 1908 wurde jeder Testaufgabe eine Altersstufe zugewiesen, die das jüngste mögliche Alter angab, in dem ein Kind mit „durchschnittlicher Intelligenz“ die Aufgabe erfolgreich lösen könne (vgl. Binet & Simon 1912, 4, 7-9; Gould 1981, 149). Das Testverfahren sah vor, dass die/der Testleiter*in das zu testende Kind mit den Aufgaben für das jüngste Alter konfrontiert und dann sukzessive mit den Aufgaben voranschreitet, bis das Kind diese nicht mehr erfolgreich abschließen beziehungsweise lösen kann. Das Alter, das bei der letzten erfolgreich ausgeführten Aufgabenstufe gemessen wurde, gibt den Wert für das sogenannte mentale Alter der Testperson an. In einem nächsten Schritt wird dann das mentale Alter vom chronologischen Alter subtrahiert, sodass ein Wert für die generelle intellektuelle Stufe der Testperson errechnet werden konnte. Der Psychologe William Stern ergänzte 1912 auf dieser Grundlage den Intelligenzquotienten, der aus der Division des mentalen Alters durch das chronologische Alter errechnet wird, und nicht durch die von Binet und Simon genutzte Subtraktion (vgl. Gould 1981, 150; vgl. auch Stern 1912).

Bei der Implementierung des von Binet und Simon entwickelten Tests in den Vereinigten Staaten wurden noch andere Anpassungen vorgenommen, die die Prämissen und Anwendung des Testverfahrens grundlegend veränderten. Als einer der ersten wandte der Psychologe Henry H. Goddard (1866-1957) die Binet-Simon-Skala in den USA an und deutete das Verfahren als Möglichkeit, die angeborene Intelligenz einer Person zu messen und entlang einer Skala abzubilden. Zu den ersten durch Goddard verantworteten Anwendungsversuchen zählen die auf Ellis Island durchgeführten Tests, in deren Rahmen das Verfahren genutzt wurde, um neu angekommene Immigrant*innen auf „unterdurchschnittliche Intelligenz“ zu untersuchen. Indem Goddard von einer angeborenen – und damit unveränderlichen – Intelligenz ausgeht, ignorierte er die von Binet und Simon aufgestellten Prinzipien in Bezug auf deren Skala. Diese besagen Folgendes: (1) Die Testergebnisse definieren eine Tendenz und beruhen nicht auf einer Theorie von Intelligenz. Sie definieren demnach nichts Permanentes oder Unveränderliches. (2) Die Skala lässt lediglich eine grobe empirische Einschätzung von Kindern mit Lernschwierigkeiten zu und stellt kein Hilfsmittel dar, um aus den Testergebnissen von durchschnittlich abscheidenden Kindern eine Rangfolge zu erstellen. Und (3) ist laut Binet und Simon zu beachten, dass unabhängig vom Grund der Lernschwierigkeiten das Hauptaugenmerk auf der Verbesserung dieser schulischen Probleme liegen sollte – und damit die Lernschwierigkeiten von Schüler*innen nicht als angeboren und unveränderlich markiert werden (vgl. Gould 1981, 155).

Die Kategorisierung unterschiedlicher Grade der Abweichung von der in den Testverfahren festgelegten durchschnittlichen Intelligenz wurde am Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA stark diskutiert. Dabei zeichnete sich die Favorisierung von drei Kategorien ab: (1) „idiots“, für die die sprachliche Ausdrucksfähigkeit eine Herausforderung darstellte und denen ein mentales Alter von nicht mehr als drei Jahren attestiert wurde, (2) „imbeciles“, deren mentales Alter als zwischen drei und sieben Jahren liegend bestimmt wurde und denen Probleme bei der Beherrschung der Schriftsprache zugeschrieben wurden, und schließlich (3) „feeble-minded“ Personen, die die weitaus umfänglichere und diffusere Kategorie bildeten. Zwar konnten Letztere als funktionierende Mitglieder teilweise in die Gesellschaft eingegliedert werden, allerdings stellten sie das Konstrukt der mentalen Schwäche durch ihre Fluidität am Übergang zwischen Normalität und Pathologie in Frage (vgl. ebd., 158). Goddard (1914, 4-6), der sich als Direktor der Forschungsabteilung der Vineland Training School for Feeble-Minded Boys and Girls im Bundesstaat New Jersey intensiv mit diesen Kategorisierungen auseinandersetzte, bezeichnete die letztgenannte Gruppe als „morons“, deren mentales Alter er zwischen sieben und zwölf Jahren verortete und deren Diagnose von einer „mild mental retardation“ oder „mild mental subnormality“ bis zu einem „high-grade defect“ reichen konnte. Der von Goddard verwendete Begriff wurde von Befürworter*innen der US-amerikanischen Eugenikbewegung genutzt, wes-

wegen er in der psychologischen Forschungsgemeinschaft stark an Popularität verlor. Goddard zählte zu den entschiedenen Befürworter*innen der Eugenik, was er unter anderem in seiner Schrift *The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness* (1912) zum Ausdruck brachte. Er argumentierte für den Ausschluss von Betroffenen aus der Gesellschaft durch deren Unterbringung in speziell eingerichteten Institutionen beziehungsweise durch eine streng regulierte Lebensweise und plädierte vehement dafür, dass diesen Personen die Gründung einer Familie untersagt wurde.

Neben Goddard trug Lewis M. Terman (1877-1956) zur weit verbreiteten Nutzung des IQ-Tests in den Vereinigte Staaten bei. Terman war als Psychologe an der Stanford University Graduate School of Education beschäftigt und begründete dort die *Genetic Studies of Genius* – heute bekannt unter dem Namen *Terman Study of the Gifted* –, deren erste Untersuchung 1921 begann und die bis heute weitergeführt wird. Terman entwickelte 1916 die erste Variante der Stanford-Binet-Skala, die auf der Version der Binet-Simon-Skala von 1911 aufbaute und deren ursprünglichen Aufgabenkatalog auf 90 Testaufgaben verdoppelte. Die Stanford-Binet-Skala bildete die Grundlage für alle folgenden Intelligenztests, die bis heute in den USA genutzt werden. Terman passte die Skala der Intelligenzquotienten so an, dass „durchschnittlich intelligente“ Kinder einen IQ von 100 in jedem getesteten Alter erreichen würden und somit das individuelle mentale dem chronologischen Alter zu jedem Testzeitpunkt entsprach. Für die Weiterentwicklung der Stanford-Binet-Skala testeten Terman und seine Forscher*innengruppe insgesamt 1000 zufällig ausgewählte Schulkinder im Alter bis zu 14 Jahren sowie 40 High School-Schüler*innen im Alter von 17 bis 20 Jahren, 30 Geschäftsmänner (ohne Angabe des Alters), die die Pflichtschule besucht und ansonsten keine (weitere) akademische Ausbildung durchlaufen hatten, 150 arbeitslose Männer mit Migrationshintergrund zwischen 18 und 65 sowie 150 jugendliche Straftäter im Alter zwischen 10 und 21 Jahren. Die Testergebnisse der vier letztgenannten Gruppen wurden herangezogen, um die IQ-Skala für die Einschätzung von Testpersonen, die älter als 14 Jahre waren, auszudehnen (vgl. Terman u.a. 1917, 7-10). Insgesamt lässt sich festhalten, dass der gravierendste Unterschied zwischen der von Binet und Simon empfohlenen Nutzung der IQ-Skala und der Umsetzung in den USA darin liegt, dass Binet und Simon „unterdurchschnittliche Intelligenz“ als in den meisten Fällen temporär klassifizieren und diese ihrer Ansicht nach durch entsprechende (schulische) Maßnahmen überwunden werden kann, während Goddard und Terman dagegen essentialistischer argumentieren und von einer vererbten, unveränderlichen Intelligenz ausgehen (vgl. Gould 1981, 155-158). Der Wissenschaftshistoriker und Evolutionsbiologe Stephen Jay Gould bezeichnet in *The Mismeasure of Man* (1981, 155) die Implementation der ursprünglich von Binet und Simon entwickelten Intelligenztests in den USA daher pointiert als „dismantling of Binet’s intentions in America“.

Auch Terman und seine Forschungsgruppe sahen über die Interpretationshinweise und Einschränkungen, auf die Binet und Simon aufmerksam gemacht hatten, hinweg und nutzten ebenfalls stark eugenisch gefärbte Argumente in ihren Empfehlungen, wie mit Gesellschaftsmitgliedern mit attestierter „unterdurchschnittlicher Intelligenz“ umzugehen sei. Wie bereits von Goddard vorgeschlagen, wurde der Intelligenzquotient genutzt, um „high-grade defectives“ zu identifizieren und so die amerikanische Gesellschaft vor einer zu großen Verbreitung von „ineffizienten“ und „unmoralischen“ Individuen zu bewahren. Terman ging sogar so weit, dass er vorschlug, den Zugang zu bestimmten hochqualifizierten Professionen Personen vorzubehalten, die einen IQ von mindestens 100 vorweisen konnten. Dabei gingen er und seine Forschungsgruppe davon aus, dass „practically all of the investigations which have been made of the influence of nature and nurture on mental performance agree in attributing far more to original endowment than to environment“, was sich dann auch in den Testergebnissen von Kindern widerspiegeln:

„The results of five separate and distinct lines of inquiry based on the Stanford data agree in supporting the conclusion that the children of successful and cultured parents test higher than children from wretched and ignorant homes for the simple reason that their heredity is better“ (Terman 1916, 115).

Die Stanford-Binet-Skala fand in den USA großen Anklang, was sich auch in den vielen Anwendungsbereichen des Tests und dessen Massenvermarktung widerspiegelt. Ein weiterer Verbreitungsschritt, der IQ-Tests eine bedeutende Rolle zuwies, waren die von Robert M. Yerks (1876-1956) entwickelten Testverfahren, die in der US-amerikanischen Armee Anwendung fanden und letztendlich zum Immigration Restriction Act von 1924 beitrugen. Dieses Gesetz auf Bundesebene, auch als National Origins Act, Asian Exclusion Act oder Johnson-Reed-Act bezeichnet, nutzte die durch Yerks erhobenen Daten der Armee-Intelligenztests, um für die Beschränkung der jährlichen Anzahl von Immigrierenden zu argumentieren. Yerks Ergebnisse wurden so gedeutet, dass sich aus seinen Tests eine geringere Intelligenz von immigrierten Soldaten ableiten ließ, was wiederum auf die gesamte Gruppe von Immigrant*innen ausgeweitet wurde. Durch das Gesetz wurde die jährliche Anzahl von Personen, die aus verschiedenen Ländern in die USA einwandern durften, auf zwei Prozent des bereits in die Vereinigten Staaten übergesiedelten Bevölkerungsanteils aus diesen Regionen beschränkt. Gleichzeitig wurden bestimmte Gruppen, wie z.B. Immigrant*innen aus Asien (und hier insbesondere aus China und Japan), gänzlich von der Möglichkeit einzuwandern ausgeschlossen. Zudem sollte so auch die Immigration aus süd- und osteuropäischen Ländern stärker eingeschränkt werden.

Was der Anwendung von Intelligenztests in dieser spezifischen Konstellation eine so große Bedeutung verleiht, ist die den Tests von Goddard und Terman zugrunde

liegende Theorie, dass die Vererbbarkeit von Intelligenz festgeschrieben ist und nicht verändert werden kann. Auch hier wurde dieser Unabänderlichkeitsgedanke auf bestimmte Gruppen von Migrant*innen übertragen und diese somit als „unterdurchschnittlich intelligent“ markiert.

4 Die *Reclassification Projects*

Die Akten aus den Studien zu den *Reclassification Projects* bilden eine Quellengattung, die die praktische Umsetzung und Nutzung von Intelligenztest und deren Auswirkungen auf die Institution Schule, die Schulklasse, die Lehrkräfte sowie die einzelnen Schüler*innen abbildet. Dieser Prozess soll an einer konkreten Akte, die im Rahmen der Reklassifizierungsprojekte, die in den 1920er-Jahren an Schulen in New York City durchgeführt wurden, dargestellt werden. Die Untersuchungen in den *Reclassification Projects* wurden vom Bureau of Reference, Research and Statistics (BRRS) des Board of Education of the City of New York angefertigt. Diese Verwaltungseinrichtung wurde 1914 als Division of Reference and Research gegründet und mit den Aufgaben betraut, Informationen über das Schulsystem einzuholen, bereits existierende Schuldaten zu sammeln sowie neue Daten zu erheben und das städtische Bildungssystem zu erforschen (vgl. New York City Board of Education 1914, 7-8).

Generell beginnen die Akten zunächst mit dem Schriftverkehr zwischen dem Direktor der Behörde und der jeweiligen Schulleiterin beziehungsweise dem jeweiligen Schulleiter, die oder der eine Anfrage an das BRRS wegen einer Überprüfung bestimmter Klassen oder Gruppen richtet. Dabei werden die meisten Anfragen bezüglich einer Untersuchung der sogenannten „special adjustment classes“ gestellt. Dies waren gesonderte Klassen, auch als „classes for non-English speaking foreigners“ bezeichnet (vgl. New York City Board of Education 1922, 104), die Schüler*innen mit geringen Englischkenntnissen den Übergang in die regulären Klassenstufen erleichtern sollten. Am Anfang der Akte findet sich eine detaillierte Übersicht über die durchgeführten Tests mit genauen Angaben zum Zeitpunkt und zur getesteten Klassenstufe. Neben der special adjustment class wurden auch Schüler*innen der Jahrgänge eins bis drei getestet. Diese Tests erfolgten zum größten Teil in Form von Gruppentests, wobei die Kinder der special adjustment class zusätzlich individuell untersucht wurden. In dem konkret untersuchten Fall dauerte die Studie vom 18. März bis 19. Juni 1924 und wurde in der Schule von der Testleiterin May Lazar, die am BRRS angestellt war, durchgeführt.

Bei einer großen Anzahl der *Reclassification Projects* wird es bei der Vermessung und dem Testen von Schüler*innen als Gruppen belassen. Jedoch gibt es auch die Möglichkeit, Schüler*innen einzeln zu testen und diese Ergebnisse dann in

einem vorgedruckten Formular, das pro Kind ausgefüllt wird, zu sammeln. Bei der in diesem Beitrag vorgestellten Schule handelt es sich um die P.S. 145, eine Public School, die im Stadtteil Brooklyn lag und die Klassenstufen eins bis sechs umfasste. Neben den Berichten zur Verteilung der Schüler*innen nach Alter auf die jeweiligen Klassenstufen enthält diese Akte Formulare über die individuellen psychologischen Gutachten zu den insgesamt 26 untersuchten Schüler*innen (10 Mädchen und 16 Jungen) (im Original: „Report on Individual Psychological Examination“), die zum Zeitpunkt der Tests in den Klassenstufen 3A, 3B und 4A eingestuft waren. Zudem wiesen diese Kinder im Gruppentest einen IQ-Wert von höchstens 70 auf und wurden mit dem Ziel der Reorganisation der Klasse einer genaueren psychologischen Untersuchung unterzogen. Dabei sollten nur die Schüler*innen in der Klasse verbleiben, bei denen eine Prognose auf Eingliederung in eine reguläre Schulklasse gestellt werden konnte. Zudem gab es in der special adjustment class einige Schüler, die als „verhaltensauffällig“ eingeschätzt wurden. Bei diesen sollte festgestellt werden, wie deren Verhalten am besten positiv zu beeinflussen wäre.

Die Auswertung der Testergebnisse stellt verschiedene Problemfelder heraus, wobei die Schüler*innen als besonders schwach im Bereich Lesen eingeschätzt werden. Die Schwierigkeiten, die hier am häufigsten beobachtet werden, sind

„(1) poor attack of words, (2) jerky reading, (3) pointing to words, (4) substitution of words and mis-pronunciation, (5) insertion of irrelevant words, (6) careless of endings of words, (7) confusion of similar words, (8) running sentences together, (9) poor enunciation, (10) poor quality of oral expression, (11) inability to get the thought“ (Board of Education of the City of New York 1924, 1).

Zudem wurden bei einem Großteil der untersuchten Schulkinder körperliche Beeinträchtigungen festgestellt, darunter „defective vision“ (10 Schüler*innen), „defective hearing“ (1 Schüler*in), „speech defect“ (2 Schüler*innen), „mouth breathing“ (2 Schüler*innen), „possible glandular disturbance“ (1 Schüler*in) sowie 1 Schüler*in, die/der sich in körperlich schlechter Verfassung befand und Anzeichen eines Nervenleidens aufwies (vgl. ebd., 2).

Als Nächstes folgt im Bericht eine Übersicht über die Testergebnisse und die jeweiligen Empfehlungen, die vom BRRS ausgesprochen wurden. In den meisten Fällen empfiehlt die Testleiterin Lazar die Versetzung in eine „ungraded class“.⁵ Nachdem die individuellen Schüler*innen-Berichte an den Schulleiter der P.S. 145 übersandt wurden, leitete Lazar diese weiter an das Department for Ungra-

5 Der Begriff „ungraded class“ verweist auf eine Gruppierungsform, bei der Schüler*innen nicht nach Alter oder Jahrgang in eine bestimmte Klassenstufe eingeteilt werden, sondern auf der Basis ihres Kenntnisstandes und ihrer Fähigkeiten. Daher waren diese Klassen oftmals sehr altersheterogen. Zudem zeichnen sich ungraded classes dadurch aus, dass ihnen keine bestimmte Klassenstufe und damit verbundene Curricula zugewiesen wurden.

ded Classes, das mit Zustimmung der Inspektorin Walsh 16 Schüler*innen für die Aufnahme in eine ungraded class zuließ. Von diesen 16 konnten allerdings zunächst nur 4 Schülerinnen in eine solche Klasse wechseln, da für Jungen keine freien Plätze zur Verfügung standen. Deren Überweisung sollte erfolgen, sobald die Anzahl der Schüler*innen in der entsprechenden Klasse unter 20 sank.

In den zusammenfassenden Bemerkungen der Testleiterin wird 6 Schüler*innen attestiert, dass sie mit entsprechender zusätzlicher Unterstützung gute Chancen hätten, reguläre Klassen zu bewältigen. Außerdem empfiehlt Lazar „shop work and hand work“ für die älteren Jungen und Mädchen. In zwei Fällen findet sich die Bemerkung „Rating doubtful – Language difficulty. Recommend for Ungraded Class“ (ebd., 3). Bei diesen beiden Schülern kann aufgrund von sehr geringen Englischkenntnissen keine eindeutige Empfehlung ausgesprochen werden und daher lautet die Empfehlung ebenfalls auf Versetzung in eine ungraded class.

Die vorgestellten Ergebnisse werden durch vorgedruckte individuelle psychologische Gutachten, die für die Einzeltests genutzt wurden, ergänzt. Diese Gutachten gliedern sich in sechs Teile. Zunächst werden im Kopfbogen Informationen zu Namen, Geburtsdatum und der Adresse der Schülerin beziehungsweise des Schülers sowie zum chronologischen Alter, mentalen Alter (beides jeweils in Jahren und Monaten angegeben) und Intelligenzquotienten der 26 getesteten Schüler*innen festgehalten. Im nächsten Abschnitt erfolgt eine Problembeschreibung, die in den meisten Fällen „to determine mental status“ lautet und in einigen Fällen noch durch frühere (Gruppen-)Testergebnisse ergänzt wird. Danach findet sich eine Interpretation, die den mentalen Status des jeweiligen Kindes genauer beschreibt und beurteilt. Hier reichen die Interpretationen von „dull normal“ über „borderline“ bis hin zu „seriously retarded“. Im vierten Teil des Formulars erfolgt ein detaillierter Bericht der Untersuchung, in dem die Testleiterin beschreibt, wie das untersuchte Kind mit den Testaufgaben umgegangen ist und in welchen Bereichen Schwierigkeiten auftraten. Hier wird zunächst ausgehend vom sogenannten basal age, das die Altersstufe angibt, mit der der Test begonnen wird, die Komplexität der Aufgaben sukzessive erhöht, bis die getesteten Kinder nicht mehr in der Lage sind, die gestellten Fragen zu beantworten beziehungsweise die geforderten Aufgaben auszuführen. Daraus ermittelt die Testleiterin dann das mentale Alter des getesteten Kindes und vergleicht dieses mit dem chronologischen Alter. Zudem findet in diesem Teil auch eine Einschätzung der Persönlichkeit der Schülerin beziehungsweise des Schülers statt sowie eine Beschreibung der physischen Konstitution des Kindes. Hier finden sich Bemerkungen wie „she was cooperative but not especially alert or attentive“, „his reactions were sluggish on the whole, his responses were slow; he is inclined to give up easily“, „he was attentive and alert; he seemed eager to do his best“. Insgesamt werden in den Berichten häufig ähnliche Formulierungen genutzt, die eine gewisse Standardisierung der Gutachten nahelegen (vgl. ebd.).

Auf diese detaillierteren Ausführungen folgt die Empfehlung des BRRS, die in den meisten Fällen in die zwei Bereiche „physical“ und „educational“ unterteilt ist. Bei den Empfehlungen, die sich auf physische Probleme beziehen, findet sich häufig die Aufforderung nach einer genaueren Untersuchung von Seh-, Hör- oder Sprachschwierigkeiten. Der „educational“ Teil beschreibt den aktuellen Fähigkeitsstand der Schüler*innen und prognostiziert ihre weitere Entwicklung. Häufig findet sich hier auch die Empfehlung, die Kinder an „shop work“- oder „hand work“-Angeboten teilnehmen zu lassen. Dabei wird den Jungen „shop work“, also die handwerkliche Betätigung in einer Werkstatt, und den Mädchen „hand work“, Handarbeit, nahegelegt (vgl. ebd.).

Am Ende des Formulars wird die Empfehlung der für die Schule zuständigen Inspektorin Miss Walsh aufgeführt und auch ergänzt, wie tatsächlich mit dem Kind verfahren wurde, also ob die Empfehlung von eben jener Miss Walsh umgesetzt wurde (vgl. ebd.). Diese Passage hebt sich deutlich vom Rest des Formulars ab, da man erkennen kann, dass dieser Absatz mit einer anderen Schreibmaschine verfasst wurde. Dies legt die Vermutung nahe, dass diese Zeilen nicht von der Testleiterin verfasst und erst zu einem späteren Zeitpunkt hinzugefügt wurden, was wiederum bedeutet, dass die Inspektorin des Departments for Ungraded Classes letztlich die Entscheidung fällt, ob der Empfehlung der Testleiterin gefolgt werden kann. Wie bereits oben erwähnt, konnte diese in vielen Fällen aufgrund von kapazitären Engpässen (z.B. bezogen auf die Anzahl der Plätze im Klassenraum beziehungsweise die Kapazität der Schule) nicht umgesetzt werden und die Schüler*innen blieben zumeist in den graded classes, in denen sie bereits vorher eingestuft waren.

5 Schlussbetrachtungen

Dieser Beitrag verdeutlicht an einem konkreten Beispiel, wie die Einführung von Intelligenztests und die damit verbundenen Vorstellungen und Theorien von Intelligenz in der Praxis verhandelt wurden. Ausgehend von der weit verbreiteten Annahme, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund – und hier insbesondere Schulkinder aus bestimmten Herkunftsländern – schlechter in der Schule und bei IQ-Tests abschneiden würden, wurden diese durch das Bureau of Reference, Research and Statistics getestet. Diese vielfach unterstützte These lässt sich aber, wie z.B. Leonard Ayres in seinen Studien zeigt, nicht in einen kausalen Zusammenhang mit der Nationalität der Schüler*innen bringen, da keine Korrelation zwischen schulischen Leistungen und Muttersprache beziehungsweise Herkunft nachweisbar ist. Dies verdeutlichen auch die vorgestellten Dokumente, in denen häufig vor allem physische Bedingungen, wie Hör- oder Sehschwierigkei-

ten, einen großen Anteil an schulischen Problemen einnehmen und nicht nur ein als „unterdurchschnittlich“ markierter IQ-Wert. Dennoch wurde die Annahme, dass Kinder aus bestimmten Einwanderungsgruppen schwächere schulische Leistungen erbringen, weiterhin genutzt und durch Studien, die Intelligenztests als Untersuchungsmethode einsetzten, sogar noch verstärkt.

Gleichzeitig stellen die vorgestellten Gutachten für die einzelnen Schüler*innen ein Muster für die Durchführung und Verwendung von Intelligenztests dar und verdeutlichen, mit welchem Aufwand die *Reclassification Projects* betrieben wurden, da insbesondere „over-ageness“ und „retardation“ als problematisch für den Zustand des Schulsystems wahrgenommen wurden. Diese Problemfelder sollten durch eine wissenschaftliche Untersuchung der betroffenen Schulen und Schulklassen eingeschätzt und durch die Umverteilung von Schüler*innen in angemessene Klassenstufen behoben werden. Im Hintergrund dieser Überlegungen schwebten die Versprechungen des Scientific Managements mit, welches eine effiziente und wirtschaftliche Gestaltung von Schule in Aussicht stellte. Durch den zunehmenden Einfluss der Schulbehörden, die sich von der lokal – und zum Großteil durch Laienmitglieder organisierten Schulaufsicht – zu einer durch Expert*innen geführten Schuladministration wandelten, wurden wissenschaftliche Methoden, die an speziell gegründete Forschungseinrichtungen ausgelagert wurden, favorisiert. Dies führte wiederum zu einer weiteren deutlichen Verschiebung der Expertise von den Lehrkräften und der Schulleitung hin zu den Schulverwaltungen und Testexpert*innen. Allerdings zeigen sich anhand der vorgestellten Dokumente auch Brüche mit diesen Vorstellungen, da pragmatische Gründe wie die Überfüllung der speziell eingerichteten Klassen oder die Feststellung, dass sich bei vielen Schüler*innen die schulischen Probleme auf physische Beeinträchtigungen zurückführen lassen, die administrativen Vorhaben einschränkten.

Die psychologischen Gutachten der einzelnen Schüler*innen veranschaulichen schließlich auch das Bild, das von „unterdurchschnittlich leistungsfähigen“ Schulkindern gezeichnet wird. Diese weisen einen niedrigen Intelligenzquotienten auf und eine erhebliche Differenz zwischen ihrem chronologischen und mentalen Alter. Ihre Leistungen werden als weit unter dem Durchschnitt ihrer Altersgruppe und damit als stark vom festgelegten „Normalalter“ abweichend beschrieben. Die Bemerkungen, die zu ihrer Persönlichkeit getroffen werden, stellen sie häufig als langsame, unaufmerksame und nachlässige Schüler*innen dar. Gleichzeitig wird ihnen ein kooperatives und freundliches Verhalten attestiert, das sich in vielen Fällen durch Eifer, die Testaufgaben korrekt zu lösen, auszeichnet.

Insgesamt lässt sich die vorgestellte Akte als Momentaufnahme eines konkreten Auslesevorgangs interpretieren, der die Diskurse um Intelligenztests als Methode der wissenschaftlichen Feststellung von Leistungsfähigkeit und damit auch von Einteilungsprozessen von Schüler*innen verdeutlicht.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Board of Education of the City of New York. Division of Reference and Research (1924): Reclassification Project, P.S. 145, Brooklyn, April 1924, Report # RR-373. Series 711. Box 3. NYC Department of Records/Municipal Archives.

Gedruckte Quellen

- Ayres, L. P. (1909): Laggards in Our Schools. A Study of Retardation and Elimination in City School Systems. New York, NY: The Russell Sage Foundation.
- Binet, A. & Simon, T. (1912): A Method of Measuring the Development of the Intelligence of Young Children. Übersetzt von C. H. Town. Lincoln, IL: The Courier Company.
- Goddard, H. H. (1912): The Kallikak Family. A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness. New York, NY: Macmillan.
- Goddard, H. H. (1914): Feeble-Mindedness. Its Causes and Consequences. New York, NY: Macmillan.
- New York City Board of Education (1914): Semi-Annual Report of the Division of Reference and Research. New York, NY.
- New York City Board of Education (1922): Pupils' Progress Through the Grades. New York, NY.
- Rice, J. M. (1913): Scientific Management in Education. New York, NY: New York Publishers Printing Company.
- Stern, W. (1912): Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- Strayer, G. D. (1913): Tests. In: P. Monroe (Hrsg.): A Cyclopedia of Education, Vol. 5. New York, NY: The Macmillan Company, 568-570.
- Terman, L. M. (1916): The Measurement of Intelligence. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Terman, L. M., Lyman, G., Ordahl, G., Ordahl, L. E., Galbreath, N. & Talbert, W. (Hrsg.) (1917): The Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Scale for Measuring Intelligence. Baltimore, MD: Warwick & York, Inc.
- United States Census Office (1901): Census Reports, Vol. 1, Twelfth Census of the United States, 1900. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- United States Immigration Commission (1911): The Children of Immigrants in Schools. Washington, D.C.: Government Printing Office.

Literatur

- Berrol, S. C. (1978): Immigrants at School. New York City, 1898-1914. New York, NY: Arno.
- Brinkley, A. (2000): The Unfinished Nation. A Concise History of the American People. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Callahan, R. E. (1962): Education and the Cult of Efficiency. A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Gould, S. J. (1981): The Mismeasure of Man. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Jackson, K. T. (2010): The Encyclopedia of New York City. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ravitch, D. (2000): The Great School Wars. A History of the New York City Public Schools. Baltimore, MD, London: The Johns Hopkins University Press.
- Rosenwaike, I. (1972): Population History of New York City. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Sayre, W. E. & Kaufman, H. (1960): Governing New York City. Politics in the Metropolis. Philadelphia, PA: Wm. F. Fell Co.
- Spring, J. (2005): The American School 1642-2004. New York, NY: McGraw-Hill.
- Tyack, D. B. (2003): The One Best System. A History of American Urban Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nadja Wenger

„Ihr gebt mich fort, weil ihr mich nicht gern habt.“ Gutachten der St. Galler Fürsorgestelle für Anormale in den 1940er-Jahren¹

„2mal die erste und zweite Klasse absolviert und sitzt nun schon glücklich zum zweiten Mal in der dritten Klasse, ohne den Anforderungen der Schulstufe gewachsen zu sein.“ So beschreibt die Psychologin Bärbel Inhelder (1913-1997) die Situation eines 11-jährigen Knaben im Rahmen einer „Untersuchung“, die sie im Sommer 1941 im Auftrag der Schulbehörde der sankt-gallischen Gemeinde Diepoldsau-Schmitter durchführte. In ihrem Gutachten schreibt sie, der Knabe zeige eine „auffallende Rückständigkeit des Denkvermögens“ und es sei eine „erhebliche Geistesschwäche“ vorhanden. Inhelder bedauert, dass das „imbezille Kind“ nicht schon längst aus der Schule genommen worden sei und ordnet eine „Versorgung in einer Anstalt für bildungsfähige, geistesschwache Kinder“ an.² Der Ausschluss von Kindern aus den Regelklassen wegen „Geistesschwäche“ war spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts gängige Praxis in der Schweiz. Man sprach damals von „anormalen“, „schwachsinnigen“ oder „schwachbegabten“ Kindern. Konsens war, dass „[g]eistig gesunde und schwachsinnige Kinder [...] nicht gemeinsam unterrichtet werden“ können (Auer 1896, 148). Der Glarner Sekundarlehrer Johann Konrad Auer (1863-1911), der sich für die Errichtung von Hilfsschulen einsetzte, äusserte sich 1896 anlässlich einer Delegiertenversammlung des Schweizerischen Lehrervereins folgendermaßen:

„Es fällt doch keinem vernünftigen Menschen ein, Kranken und Gesunden, Schwachen und Starken, Kleinen und Grossen die gleichen Anstrengungen zuzumuten und von ihnen die nämlichen Leistungen zu verlangen. Damit ist zugleich der Nachweis geleistet, dass die Schwachsinnigen nicht in die Volksschule hineingehören“ (ebd., 148f.).

Auer, der ein „Leben voll Arbeit, voll Sinn für das Wahre, Gute und Schöne, voll Liebe für die Angehörigen, die Schüler, die Freunde, für das enge und weitere Vaterland“ führte (Knobel 1913, 10), veranlasste bereits 1895 im Kanton Glarus „eine Zählung der jugendlichen Schwachsinnigen“. Diese Arbeit „führte ihn dazu, eine die ganze Schweiz umfassende Zählung in Aussicht zu nehmen“. Mit

1 Diese Arbeit wurde vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützt [Grant-Nummer 159340].

2 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 6. Juli 1943.

seinem Referat an der Delegiertenversammlung 1896 habe er dafür eine „wirksame Propaganda“ betrieben (Hasenfratz 1929, 284). Im März 1897 wurde eine „statistische Erhebung über die Zahl der geistig und körperlich beeinträchtigten Kinder in der Schweiz“ durchgeführt. Ziel war es, „schwachbegabte“ Kinder bei Schuleintritt „ausfindig zu machen“ und ihnen in Sonderklassen eine Spezialschulung zu ermöglichen (Hofmann 2016, 117). Seit Ende der 1880er-Jahre wurden, um den „schwachbegabten“ Kindern eine spezifische Förderung zu ermöglichen, in der Schweiz sogenannte Hilfs- und Sonderklassen gegründet: 1888 wurden in Basel die zwei ersten Spezialklassen eröffnet, 1889 wurde eine Spezialklasse in St. Gallen und 1891 eine in Zürich gegründet (Imbach 1894, 4).³ Nahmen ab den 1920er-Jahren Schulärzte, seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert zuerst „in größeren Städten“ angestellt (Hofmann 2016, 115), die „Antragsstellung zur Ueberweisung von Schülern in Spezialklassen und Anstalten“ vor (Verordnung über den Schularzt-Dienst 1942, 357), wurden insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg Institutionen wie Schulpsychologische Dienste oder Erziehungsberatungsstellen beauftragt, „über die Zuteilung zu den Spezialklassen nach psychologischen Gesichtspunkten“ zu befinden (Hegg 1920, 36).⁴ In St. Gallen übernahm diese Aufgabe die 1939 eröffnete Fürsorgestelle für Anormale, aus der 1951 der Schulpsychologische Dienst hervorging.⁵ Gegründet wurde die Fürsorgestelle, weil das am 12. Mai 1938 erlassene Nachtragsgesetz vorschrieb, alle „anormalen Kinder aus den Normalklassen“ zu entfernen, „zum Zwecke besonderer Beschulung“.⁶ Diese „Kategorisierung“ von Schulkindern ist im Kontext einer seit Ende des 19.

3 „Die ‚normale‘ Klasse war das entscheidende Relais der Spezialklasse“ (Bühler 2017, 181). Dem entsprechend erfolgte in St. Gallen eine „Anmeldung zur Versetzung in die Spezialklasse“ in der Regel „durch den Klassenlehrer“ und das „Lehrziel“ richtete „sich im allgemeinen nach dem der Primarschule“ (Regulativ der Spezialklasse für schwachbegabte Kinder 1889, 1, 3).

4 Gegenwärtig haben Erziehungsberatungsstellen und Schulpsychologische Dienste in der Schweiz u.a. die Aufgabe, Kinder „abzuklären“, um festzustellen, ob ein individueller Bedarf an sog. Sonderschul-Maßnahmen vorliegt.

5 1951 wurde die Fürsorgestelle vom Schulpsychologischen Dienst getrennt und eine Pro Infirmis-Stelle eingerichtet, die die „Aufgaben der Anormalen- und Invalidenfürsorgestelle“ übernahm. Damit drängte sich eine „Neuorganisation des Schulpsychologischen Dienstes“ auf. Denn „[d]urch die Ablösung der Fürsorgestelle“ fiel „für den [Schulpsychologischen Dienst] die Fürsorgearbeit, wie sie im Gründungsvertrag vorgesehen wurde, weg, dadurch selbstverständlich auch der Titel einer Fürsorgestelle für Anormale“ (StASG A 71/1.3.1 – Schulpsychologischer Dienst des Kts. St. Gallen, Protokoll 11. Januar 1951, 1). Da die kantonale gemeinnützige Gesellschaft im Mai 1951 den Trägervertrag gekündigt hatte, wurde im Juni 1951 der Verein „Arbeitsgemeinschaft des Schulpsychologischen Dienstes des Kantons St. Gallen“ gegründet, der „die auf den 1. Juli aufgehobene Fürsorgestelle für jugendliche Anormale im Kanton St. Gallen“ ablöste (ebd., Protokoll, 22. Juni 1951, 2). Die bisherige Aufsichtskommission der Fürsorgestelle wurde gesamthaft als „Arbeitsausschuss der neuen Arbeitsgemeinschaft gewählt“ (StASG A 115/87.1 – Schulpsychologischer Dienst des Kantons St. Gallen, Statuten, o.J., o.S.).

6 StASG A 22/531 – Konferenz vom 3. Dezember 1938 im Restaurant „Kaufleuten“ in St. Gallen, 3.

Jahrhunderts zunehmenden Pathologisierung der Gesellschaft zu betrachten, die damit auch Eingang in die Pädagogik findet. Psychische Gesundheit von Kindern gewann einen immer größeren Stellenwert und Schulen begannen, eine „diagnostisch-therapeutische Funktion“ zu übernehmen. Neuerdings galt zu prüfen, ob Kinder „den Lektionen physisch und psychisch folgen können“ und bei Schwierigkeiten „zu helfen“ (Bühler 2017, 189). In St. Gallen wurde dafür eine Fürsorgerin, die St. Gallerin Bärbel Inhelder, eingestellt, die später eine renommierte Psychologin wurde.⁷ Inhelder setzte diagnostische Verfahren ein, die sie im Studium unter anderem bei Jean Piaget (1896-1980) in Genf erlernt hatte. 1943 verließ Inhelder St. Gallen, um an der Universität Genf als „chef de travaux“ zu arbeiten. Sie kehrte damit zu Piaget zurück, übernahm 1971 dessen Lehrstuhl für genetische und experimentelle Psychologie, den sie bis zu ihrer Pensionierung 1983 innehatte (Inhelder 1989, 238, 240). Als Inhelders Nachfolger in St. Gallen wurde 1943 Ernst Eduard Boesch (1916-2014) gewählt, der St. Gallen 1951 verließ, weil er „aus heiterem Himmel den Ruf an die damals neu gegründete Universität Saarbrücken“ erhalten hatte (Boesch 1991, 16).⁸ In St. Gallen lautete der Auftrag Inhelders und Boeschs, die „hemmend[en] Elemente in der Normalschule“, die „den Schulbetrieb störten“, zu finden.⁹ So reisten beide quer durch den Kanton, testeten Kinder und verfassten Gutachten. Ende 1940 schrieb Inhelder in einem ihrer Berichte, sie habe seit Beginn ihrer Tätigkeit „100 Kinder und Jugendliche mit den verschiedensten Intelligenz- und Charakterstörungen untersucht und zu Handen [sic] von Schulbehörden, Amtsstellen und Fürsorgevereinen viele Gutachten ausgestellt“.¹⁰

Die Analyse von Gutachten erlaubt es, Erkenntnisse über pädagogische Praktiken im Kontext der Fürsorgestelle für Anormale zu gewinnen: 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. Die Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler geben Aufschluss über das, was man als kognitive und soziale Merkmale verstand, die dazu führten, dass bei einem Kind eine Maßnahme angeordnet wurde. Die Maßnahmen können anhand der Beschreibungen analysiert

7 Inhelder verfasste während ihrer Tätigkeit in St. Gallen die Dissertation *Le diagnostic du raisonnement chez les débilés mentaux* (Inhelder 1943). Im Verlaufe ihrer Karriere erhielt sie elf Ehrendoktorate und war „president of the Swiss Psychological Society and the Society of French-Speaking Psychologists“ (Gruber 1990, 1221f.).

8 Boesch vermutete, dass er aufgrund seiner Dissertation *L'organisation d'un service de psychologie scolaire* (Boesch 1946) ein Angebot aus Saarbrücken erhielt. 40 Jahre später gab Boesch (Boesch 1991, 16) zu verstehen, der Lehrstuhl sei zunächst „Bärbel Inhelder angeboten worden, die aber – wie begreiflich! – eine Stelle als Mitarbeiterin Piagets vorzog“.

9 StASG A 22/531 – Konferenz vom 3. Dezember 1938 im Restaurant „Kaufleuten“ in St. Gallen, 2.

10 StASG A 22/531 – Tätigkeitsbericht der kantonalen Fürsorgerin für Anormale, St. Gallen vom 1. Juli – 31. Dezember 1940, [1].

und systematisiert werden. Die unterschiedlichen Maßnahmen wiederum zeigen, welche Konsequenzen eine – oft erzwungene – Untersuchung durch eine Schulpsychologin oder einen Schulpsychologen haben konnte. Mit Blick auf die in den Gutachten angeordneten Maßnahmen zeigt sich nämlich eine Besonderheit der sankt-gallischen Praxis: Inhelder ließ, wie eingangs erwähnt, den 11-jährigen Knaben, dem sie „Imbezillität“ zuschrieb, in einer Anstalt „versorgen“, und wies ihn nicht einer Spezialklasse zu. In St. Gallen waren Spezialklassen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorwiegend in der Stadt zu finden. Selbst in den 1950er-Jahren gab es nach wie vor nur einzelne „Sonderklassen für Schwachbegabte [...] in der Stadt St. Gallen sowie in einigen größeren Ortschaften des ländlichen Kantonsteils“ (Schlegel 1955, 208). Hingegen existierten etwa fünfzehn verschiedene Heime, die über das ganze Kantonsgebiet verteilt waren.¹¹ Die gesetzlich geforderte „besondere Beschulung“ bedeutete also in St. Gallen nicht Unterricht in einer Spezialklasse, sondern oftmals „Versorgung“ in einer Anstalt (vgl. Wenger 2017). In anderen Kantonen war dies anders: Zentrale Aufgabe der 1920 in Bern als erste öffentliche Erziehungsberatungsstelle der Schweiz eröffnete Stelle war es, „über die Zuteilung zu [...] Spezialklassen nach psychologischen Gesichtspunkten zu entscheiden“ (Hegg 1920, 36). Auch die 1928 in Basel gegründete Erziehungsberatungsstelle führte durch den Leiter der Stelle, Ernst Probst (1894–1980), Sekundarlehrer und promovierter Psychologe, vor allem Intelligenzprüfungen durch, um über die Schulreife von Kindern und besonders über deren Zuteilung zu Hilfsklassen¹² zu entscheiden (Probst 1977, 8). Sehr ähnliche Aufgaben übernahmen alle Dienste, die in der Schweiz zwischen 1930 und 1940 gegründet wurden. In den analysierten Gutachten aus St. Gallen wurde diese Maßnahme nie angeordnet, sondern wie erwähnt eine „Versorgung“. 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 „Fürsorgerrischen Zwangsmaßnahmen“ oder „Fremdplatzierungen“ wurden Kinder zu Beginn des 19. Jahrhunderts „[b]is weit ins 20. Jahrhundert hinein“ aus Familien entfernt und wuchsen entweder in einer „Pflegefamilie oder in einer Institution auf“ (Zatti 2005, 13).¹³ Mit der Einführung des Zivilgesetzbuches 1912 war die Aufsicht

11 Es gab „Heime für anormale Schulpflichtige (rund 950 Plätze): für Geistesschwache (Imbezille und Debile), für Schwererziehbare, Taube, Sprachgebrechliche und Mehrfachgebrechliche“ (Schlegel 1955, 208).

12 Je nach Kanton wurden diese Klassen als Hilfs-, Spezial- oder Sonderklassen bezeichnet.

13 In der Schweiz wird das Thema unter den Bezeichnungen „Pflege- und Verdingkinder“ oder „Betroffene fürsorgerrischer Zwangsmaßnahmen (administrativ Versorgte, Heimkinder)“ seit den 1980er-Jahren erforscht (vgl. Lengwiler u.a. 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 u.a. 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 Forschungsprogramms mit

des Staates über die Kindererziehung massiv gestärkt worden. Man erhoffte sich davon nicht weniger als „die Lösung der sogenannten Sozialen Frage“. 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 (Ramsauer 2000, 13). Da Armut eine „Hauptkonstante im Zusammenhang mit Fremdplatzierungen“ war, betrafen diese Maßnahmen insbesondere die „Unterschicht“ (Furrer u.a. 2014, 17). Neuere Forschungen zeigen, 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. Davon ausgehend, dass „Anspruch und Realität des Heim- und Anstaltswesens über fast ein Jahrhundert auseinanderklafften“ (Lengwiler 2018, 181), wird in diesem Beitrag 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.

1 Gutachten der Fürsorgestelle für Anormale St. Gallen

41 Gutachten, die im Staatsarchiv des Kantons St. Gallen archiviert sind, bilden das Quellenkorpus des vorliegenden Beitrages.¹⁴ Inhelders und Boesch's 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 des Kindes sowie des Berufes des Vaters. Mehrheitlich beinhalten die 41 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 sind 9 Gutachten erhalten (alle aus dem Jahr 1942), 6 zu Mädchen und 3 zu Knaben. Von Boesch liegen (im Zeitraum von 1942 bis 1951) 32 Gutachten vor, 26 zu Knaben und 6 zu Mädchen. Was das Alter der begutachteten Kinder betrifft, liegt bei beiden eine eher breite Streuung vor. Das

dem Titel „Fürsorge und Zwang – Geschichte, Gegenwart, Zukunft“ im Rahmen von 27 Forschungsprojekten wissenschaftlich untersucht.

14 StASG A 115/87.1 – Gutachten Bezirk Sargans. Recherchen zeigten, dass Heime und Anstalten teilweise Akten vernichteten oder keinen Zugang zu ihren Archiven gewähren. Am meisten Gutachten (12 von Inhelder und 19 von Boesch) sind im Heim Oberfeld in Marbach vorhanden. Jene werden in meiner Dissertation zusätzlich in die Untersuchung einbezogen. An dieser Stelle sei der Gesamtleiterin des Heimes Astrid von Euw für den uneingeschränkten Zugang zum Archiv sehr herzlich gedankt. Ebenso danke ich Donato Raselli, der die Geschichte des Heimes verfasste (vgl. Raselli 2010), für seine Unterstützung.

jüngste Kind war sechs Jahre alt, der älteste Schüler fünfzehn. Beinahe die Hälfte aller Kinder, von denen Gutachten vorliegen, waren zwischen neun und elf Jahre alt. Inhelder untersuchte 5 katholische und 4 protestantische Kinder. Bei Boesch waren es 18 katholische und 13 protestantische Kinder.¹⁵ Bemerkenswert sind die Berufe der Väter. Die von Inhelder untersuchten Kinder hatten Väter, die als Arbeiter, Tagelöhner, Gerbereiarbeiter, Hausierer, Versicherungsagenten, Metzger oder Mechaniker arbeiteten. In den Gutachten, die Boesch erstellte, verteilen sich die Berufe der Väter wie folgt: 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 (2003, 141) 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 sehr wohlhabenden Familie stammte.

1.1 Diagnostik, Methoden und Beschreibungen

Es wird wohl kaum möglich sein, „dass jemand, der unserer Arbeit skeptisch gegenüber steht, aus den Gutachten ein genügendes Bild unserer Aufgabe und Arbeitsweise erhält“, warnte Boesch 1950 einen Regierungsrat, dem er Gutachten zur Ansicht schicken sollte.¹⁶ Dies ist insofern nachvollziehbar, als den Gutachten nicht zu entnehmen ist, welche Untersuchungsmethoden oder psychometrischen Verfahren eingesetzt wurden.¹⁷ Zu erwarten wäre die Verwendung von IQ-Tests, da es um 1940 state of the art war, Testinstrumente zur Messung der Intelligenz bei schwachbegabten Kindern einzusetzen. Alfred Binet (1857-1911), „der eigentliche Erfinder der Testpsychologie“ (Nissen 2005, 321), entwickelte 1904 gemeinsam mit Théodore Simon (1872-1961) „une échelle métrique de l'intelligence“. Ziel der beiden französischen Forscher war es, ein diagnostisches Verfahren zu entwickeln, um damit Kinder zu identifizieren, die in eine Spezialklasse gehörten. Dabei ging es nicht darum, schulisches Wissen zu prüfen, sondern das „niveau d'intelligence naturelle“ festzustellen (Binet & Simon 1904, 194, 198-224). Der erste Intelligenztest, wie eine nachträgliche Bezeichnung lautete, wurde in der Folge weltberühmt (vgl. z.B. Funke 2006). Auch in der Schweiz, in Basel, um nur

15 Bei einem Kind wurde keine Angabe getätigt.

16 StASG A 22/531 – Brief Boesch an Dr. A. Mächler, St. Gallen, 29. August 1950. Boesch schrieb weiter, er sei „sehr dankbar, wenn der Herr Regierungsrat, der so freundlich [sei], [Boesch's] Arbeit seine Aufmerksamkeit zu schenken, [ihm] noch Gelegenheit zu einer persönlichen Besprechung“ böte (ebd.).

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

ein Beispiel zu nennen, war der Schularzt Emil Villiger (1870-1931) von der „Binet-Simonsche[n] Methode [der] Untersuchung normaler wie schwachbegabter Kinder“ begeistert (Villiger 1913, 4).¹⁸ Villiger führte zahlreiche Intelligenztests durch, um über die Zuweisung von Kindern in Spezialklassen zu entscheiden, weil er der Meinung war, ohne „Tiefstand“ der Intelligenzprüfung sei „die Aufnahme in die Spezialklassen“ nicht zulässig.¹⁹ Inhelder dagegen verzichtete weitgehend auf IQ-Tests, da sie wie Piaget der Meinung war, es werde oft zu Unrecht „die Bedeutung der technischen Hilfsmittel überschätzt und die Notwendigkeit der allgemeinen psychologischen und psychopathologischen Kenntnisse übersehen“.²⁰ Anlässlich eines Referates, das Inhelder an der Tagung der bezirksschulrätlichen Vereinigung am 4. November 1940 im sankt-gallischen Flawil hielt, erwähnte sie, 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. Es genüge eben nicht zu wissen, „daß ein Kind unfähig“ sei „verschiedene Aufgaben zu lösen“. Es gehe vielmehr darum „zu erkennen, warum es versagt, welche geistigen Funktionen gestört sind und welcher Natur diese Störungen sind“. Die „Aufgabe des Psychologen ist 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 vorzudringen“. Letztlich gehe es darum, „über die Leistungssymptome hinaus, die psychologischen Funktionen zu untersuchen und ihre pathologischen Symptome“ zu erfassen. Inhelder erachtete es als problematisch, dass Testaufgaben „als Endresultat eine Zahl“ entweder in „Intelligenzalter oder Quotient“ ergeben. Das Wissen, ein Kind sei „im Verhältnis zu seinen Alterskameraden um einige Jahre im Rückstand“ und habe einen „Intelligenzquotient von 0.60“,²¹ hätten genauso gut die „Eltern, der Lehrer, der Arzt feststellen“ können. Viel wichtiger sei es zu wissen, „welche Entwicklungsmöglichkeiten ein Geisteschwacher noch in sich“ berge.²² 1989 schrieb Inhelder rückblickend, sie sei während ihrer Tätigkeit in St. Gallen mit den „tools of my trade: Lumps of sugar (a rationed commodity in those days), play-dough, a small kitchen scale, and lots of hypotheses“ ausgerüstet gewesen (Inhelder 1989, 218). Inhelder führte also Experimente durch und stellte den Kindern Fragen, wie zum Beispiel: „[Q]u'est-ce qui

18 Villiger (1913, 4) arbeitete dafür, dass „sich die Binet-Simonsche Methode für die Untersuchung normaler wie schwachbegabter Kinder in Lehrer- und Ärztekreisen immer mehr einbürgern werde“.

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

20 StASG A 22/531 – Inhelder Referat, 4. November 1940, 8.

21 Heute würde man von einem Intelligenzquotienten von 60 sprechen.

22 StASG A 22/531 – Inhelder Referat, 4. November 1940, 10.

se passera si je mets un morceau de sucre dans l'eau?“ (Inhelder 1936, 3).²³ Das vorhandene Wissen oder die Unkenntnis über die Erhaltung der Masse, des Gewichtes und des Volumens vermittelten Inhelder Informationen über den Stand der Entwicklung des kindlichen Denkens, da sie davon ausging, dass Kinder die vier von Piaget proklamierten Entwicklungsstufen durchliefen. Einige Kinder würden allerdings auf den unteren Stufen stehen bleiben: Ein „idiot“ erreiche nur die unterste Stufe, jene der sensomotorischen Konstruktionen. Der „imbécile“ sei zu intuitiven Gedanken, der „débile“ zu konkreten Operationen fähig (Inhelder übernahm von Piaget nicht bloß sein Stufenmodell, sondern auch die französischen Bezeichnungen). Kinder mit einfachen Entwicklungsrückständen seien in der Lage, die formalen Operationen zu vollziehen und damit befähigt Normalität zu erlangen (vgl. Inhelder 1943, 273). Inhelder war der Meinung, „mental backwardness“ käme „from a partial or total stop in mental functions at a certain level of normal development“, wie es in einer Publikation, die sie gemeinsam mit Piaget verfasste, heißt (Piaget & Inhelder 1947, 403). Boesch 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“ (Boesch 1992, 69f.). Nach den Untersuchungen der als „anormal“ identifizierten St. Galler Schulkinder wurden Gutachten verfasst. 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; Boesch auf „die intellektuelle Entwicklung“, „die geistige/schulische Begabung“, „die Intelligenz“, den Stand der Entwicklung, die geistige Reife und die Schulleistungen.²⁴ Diagnosen wurden weder bei Inhelder noch bei Boesch explizit gestellt, sondern nur beiläufig erwähnt. Inhelder diagnostizierte „erhebliche Geistesschwäche“, „Debilität“, „Schwachbegabung“, „rückständige, geistige Entwicklung“ oder eine „gestörte Intelligenzfunktion“. Den Kindern wurde selten bloß 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“. Das Mädchen sei „schwer debil“, „die geistige Entwicklung“ sei „rückständig“, „die Intelligenzfunktion [...] in hohem Maße beschränkt“. G.O. liege vier Jahre hinter der „normalen“ Entwicklung zurück und habe „kaum die

23 Inhelder arbeitete nach dem Studium als Piagets unbezahlte Assistentin und verfasste 1936 den Artikel *Observations sur le principe de conservation dans la physique de l'enfant* (Inhelder 1936). Daraus resultierte (gemeinsam mit Jean Piaget) 1941 die bekannte Publikation *Le développement des quantités chez l'enfant: conservation et atomisme* (Piaget & Inhelder 1941). Das Werk bildete die theoretische Grundlage für Inhelders 1943 publizierte Dissertation *Le diagnostic du raisonnement chez le débiles mentaux* (Inhelder 1943).

24 StASG A 176/6.2 – Gutachten 19. Juli 1951.

Stufe eines 9 jährigen erreicht“.²⁵ Boeschs Diagnosen fielen ebenfalls 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.²⁶ Diese Terminologie belegt die bereits erwähnte Psychopathologisierung von Schulkindern, da deren psychische „Anormalitäten“ und Verhalten beschrieben werden. Geschrieben wird innerhalb eines „therapeutic discourse of education“, der am Ende des 19. Jahrhunderts aufkam (Cohen 1999, 229). Schulnahe Beratungsdienste bedienten sich zum einen einer psychopathologischen Semantik. So schrieb beispielsweise der Psychologe Hans Hegg (1893-1967), der erste in Bern vollamtlich angestellte Erziehungsberater der Schweiz, dass „erzieherische[] Schwierigkeiten Anzeichen oder Vorboten einer psychischen Störung“ sein könnten (Hegg 1933, 260).²⁷ Zum anderen ist die psychopathologische Semantik Zeichen für den am „Ende des 19. Jahrhunderts“ vollzogenen „Wechsel eines moralisch-intellektuellen Diskurses zu einem therapeutischen“ (Bühler 2015, 345). Allerdings ist bei Boesch zu konstatieren, dass er neben den psychischen Störungen körperliche Merkmale, Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen beschreibt. Ein Kind wurde von ihm als „freundlicher Bub, voll guten Willens“ charakterisiert.²⁸ Ein anderes hatte Probleme, war aber „sozial zugänglich und dankbar für Freundlichkeit“.²⁹ Ein drittes beschrieb er als „[z]ugänglich, lebhaft [und] freundlich“.³⁰ Boesch verwendet damit also auch „Schlüsselwörter“ einer „moralischen Pädagogik“ (vgl. Cohen 1999, 114, 229). Boesch bedient sich zwar einer pathologischen Sprache, dennoch stehen moralische Konzepte und Vorstellungen über ein korrektes Verhalten im Vordergrund. Boesch bezieht auch das Umfeld der Kinder stark ein. Die soziale Herkunft ist für ihn zentral, da er in allen Gutachten eine ausführliche Zusammenfassung des Gesprächs mit der anwesenden Mutter vornimmt. Das Gespräch begann oft mit einer Beschreibung der Geburt des Kindes, danach fragte Boesch nach Schwierigkeiten vor dem Schuleintritt, nach familiären Problemen und Krankheiten, bevor er selbst dann eine Charakterbeschreibung des Kindes vornahm.

25 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 2. April 1942, 2.

26 StASG A 115/87.1 – Gutachten Bezirk Sargans 23. Oktober 1950.

27 Hegg (1933, 264) nannte das Beispiel einer Mutter, „die unter Tränen erzählte, man werfe ihr vor, sie verstehe ‚nicht einmal‘ ihr Kind zu erziehen. Und dabei handelte es sich bei dem Kinde um einen schweren Psychopathen“.

28 StASG A 176/6.2 – Gutachten 19. Juli 1951.

29 StASG A 176/6.2 – Gutachten 29. August 1950.

30 StASG A 176/6.2 – Gutachten 19. Juli 1951.

1.2 Maßnahmen

In den Gutachten wurden unterschiedliche Maßnahmen angeordnet, die allerdings nicht so bezeichnet wurden, sondern es wurde lediglich beschrieben, was zu tun sei. Inhelder ordnete bei den insgesamt neun Gutachten drei verschiedene Maßnahmen an: Bei zwei Kindern eine Versetzung in eine sogenannte Sprachheilschule/Taubstummenanstalt. Sprachschwierigkeiten, „leichtes Stammelnen“ sowie „verzögerte Sprachentwicklung“ waren Gründe für eine Versetzung. Intellektuell waren die beiden Kinder „normal“ begabt. Drei „Schwachbegabte“, die eine leicht verzögerte „geistige Entwicklung als Ganzes im Verhältnis zum Lebensalter“ aufwiesen, mussten eine Klasse repetieren.³¹ Auch „mangelhafte Konzentrationsfähigkeit“ wurde diagnostiziert.³² Allerdings lag in keinem Fall eine „abgegrenzte Form von Geistesschwäche“ vor, sodass von einer „Versorgung“ in einer Spezialanstalt abzusehen sei.³³ Die dritte angeordnete Maßnahme war die „Versorgung“ in einer Anstalt oder in einem Heim. Von den vier Kindern, die „versorgt“ wurden, wiesen drei gemäß Inhelder „erhebliche Störungen“ auf. Ein Kind leide unter „erheblicher Geistesschwäche“, sei „schwer debil“, die „geistige Entwicklung rückständig“ und die „Intelligenzfunktion [...] in hohem Masse beschränkt“, sodass Inhelder eine „Versetzung“ in die „Erziehungsanstalt für bildungsfähige, geistesschwache Kinder in Neu St. Johann“ anordnete.³⁴ Bei einem anderen Kind, das wegen „Geistesschwäche“ vom Besuch der Primarschule dispensiert worden war, prüfte Inhelder, auf Wunsch des Schularztes,³⁵ ob das Kind „als bildungsfähig bezeichnet werden [...] und bei geeigneter Spezialschulung gefördert“ werden könne. Inhelder stellte nach einer kurzen „Begutachtung der geistigen Fähigkeiten“ eine „Imbezillität (vermutlich mit mongoloider Prägung)“ fest. Das Kind sei mit „vollendeten sieben Jahren auf der Stufe eines 3-4jährigen Kindes“. Es liege „Geistesschwäche (nicht nur Verzögerung der Allgemeinentwicklung)“ vor, damit sei eine allfällige Einweisung in eine „Normalschule“ auch zu einem späteren Zeitpunkt ausgeschlossen. „Da es sich [...] um ein begrenzt bildungsfähiges, imbezilles Kind handelt, erwächst der Schulbehörde daraus die Verpflichtung, ein Erziehungs- und Schulungsversuch in einer unserer beiden Spezialanstalten: Johanneum, Neu St. Johann oder Oberfeld-Marbach zu ermöglichen.“ Die Mutter sei mit der „Versorgung“ einverstanden.³⁶ Der zu Beginn des Artikels erwähnte Knabe, der mit „bald

31 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 3. Juni 1942, 2.

32 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 3. Juni 1942, 2.

33 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 3. Juni 1942, 2.

34 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 2. April 1942, 3.

35 Die Zusammenarbeit mit den Schulärzten funktionierte ansonsten kaum, zumindest wurde dies immer wieder in Sitzungen der Aufsichtskommission der Fürsorgestelle diskutiert.

36 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 3. Juni 1942, 3. Dem Gutachten ist die handschriftliche Notiz von Inhelder beigelegt: „Nach Tël. mit Herrn Pfarrer [...] bleibt das Kind noch ein Jahr zu Hause um ev. noch zu erstarken.“

12 Jahren [...] das geistige Entwicklungsniveau eines normalen Siebenjährigen noch nicht überschritten“ habe, weise eine „auffallende Rückständigkeit seines Denkvermögens sowie der praktischen Intelligenz“ auf. Inhelder diagnostizierte eine „erhebliche Geistesschwäche“, sodass eine „Versorgung“ in einer „Anstalt für bildungsfähige, geistesschwache Kinder“ angeordnet wurde.³⁷

Sehr ähnliche Maßnahmen ordnete auch Boesch an. Es lassen sich fünf Kategorien unterscheiden: Drei Schüler, „intellektuell [...] normal begabt“, wurden wegen „Sprachschwierigkeiten in eine Sprachheilschule versetzt“.³⁸ Vier Schüler, die einen „Entwicklungsrückstand der ganzen Persönlichkeit“ aufwiesen oder noch „sehr kleinkindlich auf die Umwelt“ reagierten, „überempfindlich und sensibel, stark die Geborgenheit des Elternhauses suchend“, mussten eine Klasse repetieren. Fünf Schülerinnen und Schüler, die schlechte Leistungen erbrachten und „leichte Entwicklungsrückstände“ aufwiesen, wurden Nachhilfestunden empfohlen.³⁹ Individuelle Maßnahmen (je nach Kind sehr unterschiedliche Vorschläge, die sich nicht systematisieren lassen) wurden in sieben und „Versorgung“ in vierzehn Fällen angeordnet. In der Folge werden die beiden letztgenannten, d.h. am häufigsten angeordneten Maßnahmen an exemplarischen Fallbeispielen erläutert. Die Mutter eines Mädchens wurde von Boesch als „nervös“ und „körperlich weitgehend leistungsunfähig“ beschrieben. Sie müsse sich „zum 15. Male in längere Spitalbehandlung begeben“. Obwohl das Mädchen von Boesch nicht untersucht werden konnte, da die Mutter die „Zeit selbst beanspruchte“, und das Mädchen „voller Opposition und Misstrauen in die Sprechstunde kam“, stellte Boesch bei dem Kind „Aggressivität, Schuldgefühle[], Neigung zu dysphorischen Verstimmungen und Affekthemmungen“ fest. Ein „Milieuwechsel“ sei dringend nötig. 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 wäre“.⁴⁰ Als sinnlos erachtete Boesch einen „Milieuwechsel“ 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“. Boesch diagnostizierte eine „Angstneurose bei ausgeprägter Kontaktschwäche“. Daher hätten „erzieherische Maßnahmen im Sinne einer Milieuversetzung [...] keinen Zweck“. Es sei, so Boesch, auf „eine ruhige, konsequente, keineswegs verzärtelnde, aber auch nicht brüskierende Art [...] zu achten“. Der Knabe sei zu Selbständigkeit zu erziehen und solle daher zu den Pfadfindern oder in einen Turnverein geschickt werden.⁴¹ In einem anderen Fall beschied Boesch einer Pfl-

37 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 6. Juli 1943, 2.

38 StASG A 115/87.1 – Gutachten Bezirk Sargans, 25. Oktober 1950.

39 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 2. Oktober 1950.

40 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 5. Juli 1950, 2.

41 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 13. Februar 1951.

gemutter, „nicht den richtigen Ton zu finden, um einen Buben zu erziehen“. 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.⁴² Boesch 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“.⁴³

„Versorgung“, beantragte Boesch, wie erwähnt, in vierzehn Fällen, das bedeutet, dass beinahe die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler, von denen Gutachten vorliegen, „versorgt“ wurden. Der einzige Schüler, der aus einer sehr wohlhabenden Familie stammte, erbrachte trotz erhaltener Nachhilfestunden in beinahe allen Fächern „ungenügende Leistungen.“ Der scheue Junge sei „empfindsam und in seinem Erleben stark depressiv getötet“. Er sei „konstitutionell etwas empfindlich und sensibel, intellektuell etwas überforciert und erzieherisch dadurch etwas zu kurz gekommen“. Dies sei insofern nicht erstaunlich, „als in der Atmosphäre des Geschäftshauses seiner Eigenart zu wenig Rechnung getragen werden konnte“. Boesch schlug daher vor, der Knabe solle das Landerziehungsheim Kefikon im thurgauischen Islikon besuchen.⁴⁴ Nicht zufällig wurde das einzige Kind aus einer wohlhabenden Familie in ein Landerziehungsheim geschickt. Diese reformpädagogischen Schulgründungen „waren private Unternehmungen, die finanziert werden mussten“, wie Jürgen Oelkers (2011, 9) konstatierte, und sie standen „nur einer winzigen sozialen Schicht überhaupt offen“. Das Schulgeld war „unvorstellbar“ hoch, weil „gerade wegen ihres ambitionierten Konzepts hohe Kosten“ entstanden, „die komplett auf die Kunden abgewälzt wurden“. Allen anderen Kindern, die „versorgt“ wurden, waren schwierige Familienverhältnisse wie Armut oder körperliche Misshandlungen gemeinsam. Unter Misshandlung litt beispielsweise der Schüler F.R. „Die häuslichen Verhältnisse [waren] moralisch und erzieherisch wie auch materiell schlecht.“ Der Knabe beklagte sich, er bekomme zu wenig zu essen und werde „viel und grausam geschlagen“. Boesch stufte den Knaben als „schwachbegabt“ ein und beschied dem 12-jährigen „ein Entwicklungsniveau von etwas mehr als 8 Jahren“. Boesch beurteilte ihn als „affektiv unausgeglich“ und „von impulsiv unbeherrschter und zwiespältiger Affektlage“. Er mache „deutlich den Eindruck eines verwahrlosten Kindes und beginnt auch zu weinen, kaum dass man ihn über seine Familienverhältnisse befragt“. Aufgrund seiner geistigen Unterentwicklung, weil er sich in der Familie sehr unglücklich fühle, dort misshandelt werde und durch eine auf Grund von „Verwahrlosung entstan-

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

43 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 11. Juni 1950.

44 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 25. Oktober 1950.

dene Schwererziehbarkeit“ sei „eine Anstaltseinweisung durchaus am Platze“. ⁴⁵ 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“. Die Schülerin, „kleingewachsen“, habe „noch nicht die Reife ihres Alters (11 Jahre) erreicht“. Die „Verständnisfähigkeit und ihr Ueberlegungsvermögen“ würden etwa „dem Alter von 9 Jahren“ entsprechen, die „schulische Leistungsfähigkeit ist noch tiefer“. Boesch 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, trotzigem Negativismus zurückzieht“. Sie sei „sicher nicht normalschulfähig“. Da „die ungünstigen häuslichen Verhältnisse“ in absehbarer Zeit „auch sichtbare charakterliche Schädigungen hervorrufen“ würden, beantragte Boesch „das Mädchen der Anstalt Oberfeld-Marbach anzuvertrauen“. ⁴⁶ Unter körperlicher Gewalt litt auch K.P., der bei seiner Großmutter lebte, die ihm „nicht mehr gewachsen war“, und einem Onkel, „der ihn brutal behandle“. Boesch beurteilte den Knaben als „sozial ansprechbares Kind, in seinen Reaktionen primitiv, geistig sicher wenig begabt, [...] im Gefühlsleben unausgeglichen, unsicher, im Triebleben unbeherrscht.“ K.P. gehöre „in ein gutes, ausgeglichenes Erziehungsmilieu“. Es sei eine „Versetzung ins St. Iddaheim in Lütisburg zu empfehlen“. ⁴⁷ Auch Krankheiten und Entwicklungsrückstände führten zu Versorgungen: So beispielsweise im Fall von A.W., die bei den Großeltern lebte. Boesch war der Meinung, die Schülerin sei ein „asthenisches, nervöses Kind von triebhafter, wahrscheinlich psychopathischer Art“. Da Boesch 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. Falls die Eltern damit nicht einverstanden sind, muss das Kinde der Mutter zum Schulbesuch im Kanton Glarus zurückgegeben werden.“ ⁴⁸ Unter einer „rückständigen Entwicklung“ litt der 12-jährige Schüler A.K. Ende 1946 veranlasste Boesch dessen „Versorgung“ im Johanneum in Neu St. Johann. ⁴⁹ Drei Jahre später wurde der Knabe, ohne Boesch's Wissen, „wieder in die Normalschule verbracht“. Der Lehrer der „Normalklasse“ empfand den Knaben „als schwere Belastung“, da er den „Stoff nur ungenügend verstehe“ und daher gelangweilt sei. Boesch untersuchte den Jungen Ende August 1950 erneut. Der Aufenthalt im Johanneum sei zwar ein „Gewinn“ gewesen, der Knabe 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

45 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 9. Februar 1950. Boesch beantragte, F.R. „ins St. Iddaheim in Lütisburg einzuweisen“ (ebd.).

46 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 29. August 1950.

47 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 29. Januar 1951.

48 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 3. Juni 1950.

49 Er verfasste dazu ein Gutachten, das nicht vorliegt.

Klasse tragbar“ sei. Boesch wollte den Schüler ein zweites Mal „versorgen“. Doch „weiger[ten] sich die Eltern“, den Knaben „wieder fortzugeben“, da er „unter dem Fernsein stark gelitten habe“ und den Eltern mitteilte: „[I]hr gebt mich fort, weil ihr mich nicht gern habt.“ Boesch ließ sich davon nicht beirren: „[D]em Schulgesetz entsprechend“ könne „die Sonderschulung bis zum Ende der Schulpflicht nicht umgangen werden“. 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 Boesch folgende: Entweder käme ein Anstaltswechsel in Frage oder der Schüler bliebe zuhause, aber dann müssten „sich die Eltern darüber ausweisen, dass er genügenden Privatunterricht durch einen Lehrer erhält, andernfalls müsste die Vormundschaftsbehörde eine Sonderschulung erzwingen“.⁵⁰

2 Schluss

Schulpsychologische Dienste und Erziehungsberatungsstellen hatten ab den 1920er-Jahren in der Schweiz den öffentlichen Auftrag, sogenannte anormale Kinder zu untersuchen und teilweise aus den Regelklassen zu entfernen. Damit ist eine Pathologisierung der Pädagogik festzustellen und es lässt sich anhand der angeordneten Maßnahmen der schulpsychologischen Dienste und Erziehungsberatungsstellen eine neue Funktion der Schule ablesen. In St. Gallen wurde 1939 eine Fürsorgestelle für Anormale gegründet. Eine systematische Analyse der Gutachten, die im Zeitraum 1942-1951 entstanden, zeigt zwei Besonderheiten auf. Die Psychologin Bärbel Inhelder setzte bei der psychologischen Untersuchung keine Intelligenztests nach Binet-Simon ein, wie das damals in der Schweiz üblich war. Vielmehr setzte sie Experimente ein, die sie im Rahmen ihres Studiums bei Piaget in Genf erlernt hatte. Inhelder bevorzugte einen entwicklungspsychologischen Ansatz, da sie die Angabe eines Intelligenzquotienten als zu wenig aussagekräftig erachtete. Inhelders Nachfolger, der Psychologe Ernst Boesch, übernahm wahrscheinlich diese Methodik, zumindest ist in seinen Gutachten nichts von durchgeführten IQ-Tests zu lesen. Auffallend ist dabei, dass in den Gutachten einerseits eine Sprache eines therapeutischen Diskurses verwendet wird und Maßnahmen infolge von Krankheiten und Problemen angeordnet wurden. Andererseits ist zu beobachten, dass charakterlichen Defiziten und moralischem Verhalten in den Gutachten ein zentraler Stellenwert zukommt. Nebst den üblichen Maßnahmen wie Nachhilfe, Klassenrepetition und individuellen Vorschlägen, wie etwa Beitritt zu den Pfadfindern, wurden bei der Hälfte aller untersuchten Kindern, von denen Gutachten vorliegen, „Versorgungen“ in Heimen und Anstalten angeordnet. Inhelder war überzeugt, dass „die Versorgungen im Dienste des Kin-

50 StASG A 176/6.2 – Gutachten, 31. August 1950.

des, der Schule und der Gesellschaft“ seien.⁵¹ Inwiefern sich ihre Meinung dazu später geändert hat, ist nicht zu rekonstruieren. Allerdings ist auffällig, dass sie nach ihrem Weggang kaum über ihre Tätigkeiten in St. Gallen berichtete. Ebenso wenig hat sich Boesch in seiner 1992 erschienenen Autobiographie konkret zu seinen angeordneten Maßnahmen geäußert. Zwar erwähnte er, dass er häufig mit „seinem Testköfferchen auf Reisen war [...], manchem bedrohlichen Appenzellerhund“ begegnete und er betonte „die relative Bedeutung von Testverfahren und -ergebnissen“ (Boesch 1992, 71f.). Jedoch hat Boesch weder erwähnt, dass das „anormale“ Kind, das aus der „Normalklasse“ entfernt wurde, oftmals ein Knabe aus ärmlichen, „schwierigen“ Familienverhältnissen war, noch hat er in der Autobiographie erläutert, was mit den Kindern passierte. Dies ist insofern erstaunlich, als die analysierten Gutachten eindeutig belegen, dass Kinder, die in ländlichen Gebieten wohnten, in Anstalten und Heimen „versorgt“ wurden, da Spezialklassen vorwiegend in der Stadt existierten. Damit manifestiert sich eine häufig auftretende Ambivalenz des Sozialstaates. Hilfe und Unterstützung können zuweilen für einzelne Menschen einen strafenden Aspekt haben, sodass einzelne Kinder, wie der Knabe A.K., auf die Idee kamen, dass Sonderschulung in einer Anstalt erfolgte, weil sie nicht geliebt wurden.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv des Kantons Basel-Stadt (StABS)

K 17 älteres Hauptarchiv, Erziehungs-Akten, K 13, Primarschulen, Spezialklasse für schwachbegabte Kinder, Hilfsklasse, 1914-1918.

Staatsarchiv des Kantons St. Gallen (StASG)

A 22/531 Schulpsychologischer Dienst („St. gallische Fürsorgestelle für Anormale“).

A 71/1.3.1 Aufsichtskommission der Fürsorgestelle für Anormale (1939-1966).

A 115/87.1 Gutachten Bezirk Sargans.

A 176/6.2 Schulische Dienste, Zweckverbände: Schulpsychologie: Gutachten (1942-1995).

Gedruckte Quellen

Auer, K. (1896): Wie wird für die körperlich und geistig zurückgebliebenen, insbesondere für die schwachsinnigen Kinder unseres Vaterlandes in ausreichendem Masse gesorgt? Auf welche Weise kann und soll die schweizerische Lehrerschaft die Lösung dieser dringlichen, segensreichen Aufgabe richtig vorbereiten und wirksam fördern? Ein Nachklang zur Pestalozzifeier. In: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, 6. Jg., 137-172.

Binet, A. & Simon, T. (1904): Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. In: L'Année psychologique, 11. Jg., 191-244.

Boesch, E. E. (1946): L'organisation d'un service de psychologie scolaire. St. Gall: Tschudy.

Boesch, E. E. (1991): Bäbel Inhelder. Ein Blumenstrauß zum 80. Geburtstag. In: Psychoscope, 7. Jg., 16-18.

51 StASG A 22/531 – Inhelder Referat, 4. November 1940, 2.

- Boesch, E. E. (1992): Ernst Boesch. In: E. G. Wehner (Hrsg.): *Psychologie in Selbstdarstellungen*. Bern und Stuttgart: H. Huber, 67-106.
- Hasenfratz, E. (1929): *Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge der Schweiz in neuerer Zeit, 1880-1928*. Zürich: Beer & Co.
- Hegg, H. (1920): Eine psychologisch-pädagogische Beratungsstelle. In: *Pro Corpore. Zeitschrift für physische Erziehung*, 1. Jg., 35-37.
- Hegg, H. (1933): Beratung in Erziehungsfragen. In: P. Lauener (Hrsg.): *Jugend, Schule und Arzt*. Bern und Leipzig: Haupt, 254-272.
- Inhelder, B. (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. Jg., 1-16.
- Inhelder, B. (1943): *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Knobel, J. (1913): Johann Konrad Auer. In: *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 23. Jg., 137-153.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1941): Le développement des quantités chez l'enfant. *Conservation et atomisme*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1947): Diagnosis of mental operations and theory of the intelligence. In: *American journal of mental deficiency*, 51. Jg., 401-406.
- Regulativ der Spezialklasse für schwachbegabte Kinder. Vom Schulrat erlassen am 31. Mai 1889. In: *Amtliches Schulblatt St. Gallen*, 15. September 1889. Flawil: Buchdruckerei, 358f.
- Schlegel, M. (1955): *Rechtliche und organisatorische Grundlagen des Sonderschulwesens des Kantons und der Stadt St. Gallen*. Wien: Jugend und Volk.
- Verordnung über den Schularzt-Dienst vom 6. Dezember 1941. In: *Amtliches Schulblatt St. Gallen*, 15. Februar 1942, 354-361.
- Villiger, E. (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.

Literatur

- Bühler, P. (2015): „Krankhafte Geschwätzigkeit“ und „psychogene Stummheit“. Zur Geschichte von Reden und Schweigen in der Pädagogik. In: M. Geiss & V. Magyar-Haas (Hrsg.): *Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 335-357.
- Bühler, P. (2017): „Diagnostik“ und „praktische Behandlung“. Die Entstehung der therapeutischen Funktion der Schule. In: R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.): *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*. Weinheim: Beltz Juventa, 176-195.
- Cohen, S. (1999): *Challenging orthodoxies. Toward a new cultural history of education*. New York: Peter Lang.
- Funke, J. (2006): Alfred Binet (1857-1911) und der erste Intelligenztest der Welt. In: G. Lamberti (Hrsg.): *Intelligenz auf dem Prüfstand. 100 Jahre Psychometrie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 23-40.
- Furrer, M., Heiniger, K., Huonker, T., Jenzer, S. & Praz, A. (2014): *Fürsorge und Zwang. Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz 1850-1980*. Basel: Schwabe.
- Gruber, H. E. (1990): Bärbel Inhelder (1913-1997). In: *American Psychologist* 53 (11), 1221f.
- Hofmann, M. (2016): *Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript.
- Imbach, X. (1894): *Ueber Errichtung einer Spezialklasse für Schwachbegabte an den Stadtschulen von Luzern*. Luzern: Burkhardt.
- Inhelder, B. (1989): Bärbel Inhelder. In: E. G. Boring & L. Gardner (Hrsg.): *A History of Psychology in Autobiography*, 8. Bd. New York: Russell and Russell, 208-243.

- Knecht, S. (2015): Zwangsversorgungen. Administrative Anstaltseinweisungen im Kanton St. Gallen 1872-1971. St. Gallen: Staatsarchiv des Kantons St. Gallen.
- Lengwiler, M. (2018): Der strafende Sozialstaat. Konzeptuelle Überlegungen zur Geschichte fürsorglicher Zwangsmassnahmen. In: *Traverse. Zeitschrift für Geschichte*, 25. Jg., 180-196.
- Lengwiler, M., Haus, G., Gabriel, T. & Praz, A. (2013): Bestandsaufnahme der bestehenden Forschungsprojekte in Sachen Verding- und Heimkinder Bericht zuhanden des Bundesamts für Justiz EJPD. Basel. Online unter: https://www.kinderheime-schweiz.ch/de/pdf/Bericht_Lengwiler_et_al_stand_aufarbeitung_verding-und_heimkinder_2april2013.pdf (Abrufdatum: 21.11.2018).
- Nissen, G. (2005): Kulturgeschichte seelischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oelkers, J. (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Probst, E. (1977): Rueckblick auf die Anfänge der Erziehungsberatung in Basel. In: *Der Jugendpsychologe* 3 (2), 5-10.
- Ramsauer, N. (2000): „Verwahrlost“. Kindswegnahmen und die Entstehung der Jugendfürsorge im schweizerischen Sozialstaat, 1900-1945. Zürich: Chronos.
- Raselli, D. (2010): Der Wandel der heilpädagogischen Praxis und Konzepte im Zuge sozialstaatlicher Entwicklung der Schweiz im 20. Jahrhundert. Das Heim Oberfeld in Marbach (Kanton St. Gallen) – eine Fallstudie. Masterarbeit, Universität Bern. Online unter: <http://www.infoclio.ch/de/node/124250> (Abrufdatum: 21.11.2018).
- Ruchat, M. (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.
- Wenger, N. (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), 205-216.
- Zatti, K. B. (2005): Das Pflegekinderwesen in der Schweiz. Analyse, Qualitätsentwicklung und Professionalisierung. Expertenbericht im Auftrag des Bundesamtes für Justiz. Juni 2005. Online unter: https://www.admin.ch/ch/d/gg/pc/documents/1623/Bericht_2.pdf (Abrufdatum: 21.11.2018).

Michaela Vogt

Das Hilfsschulaufnahmeverfahren als „Grenzzone“ der Schülerschulung in BRD und DDR

Trotz inklusionsorientierter Bestrebungen im Schulsystem bestehen in Deutschland weiterhin Überprüfungsverfahren, deren Modi letztlich dazu dienen, Kinder verschiedenen Regel- und Sonderschularten zuzuweisen. Diese Verfahren zur Initiierung einer institutionell geregelten individuenadäquaten Lehr- und Lernförderung werden bis in die Gegenwart hinein sowohl argumentativ befürwortet als auch kritisiert und abgelehnt – ohne dass für eine der beiden Positionen bislang eine verlässliche empirische Grundlage existierte (vgl. u.a. Feuser 1985; Rohr & Weiser 2009). Diesem Feld des Umgangs mit und der Rolle von schulischen Überprüfungsverfahren widmet sich der vorliegende Beitrag. Er untersucht Hilfsschulaufnahmeverfahren, in denen historisch betrachtet in einem standardisierten Prozedere über den Regelschul- oder Hilfsschulbesuch – als einer Variante des Sonderschulbesuches – der Schulkinder entschieden wurde. Die Analyse beruht auf Archivakten aus Frankfurt am Main und Görlitz vom Ende der 1950er- bis zum Ende der 1970er-Jahre. Die Erkenntnisse aus diesen beiden Aktenbeständen können nicht als repräsentativ für generelle Entwicklungen in der BRD und der DDR gelten, sondern geben Einblicke in lokale Konstellationen und Entwicklungen. Jenseits der Berücksichtigung verfügbarer Archivakten zu den untersuchten Hilfsschulaufnahmeverfahren ergibt sich diese Setzung ebenfalls aus Erkenntnissen zu zeithistorischen Veränderungen. Sie legen für diese zwei Dekaden in der BRD wie der DDR eine Phase des starken Wandels innerhalb des gesamten Regel- und des Sonderschulsystems – angestoßen von bildungspolitischen Ereignissen – offen (vgl. BBF/DIPF DPZI 2978; Becker 1979; Myschker 1983; Geißler 2000; Götz & Sandfuchs 2014).¹ In diesem zeitlichen wie räumlichen Rahmen betrachtet der Beitrag die von den beteiligten Professionen während der Durchführung eines Hilfsschulaufnahmeverfahrens erstellten Gutachten auf zwei Ebenen: Zum einen beschäftigt er sich mit den formalen Vorgaben der Begutachtungsbögen, die im Laufe des Verfahrens von den beteiligten Professionen ausgefüllt wurden. Zum

1 Grundlage der Ausführungen ist das von der DFG seit 2018 geförderte Projekt „Zwischen Primarschulfähigkeit und Hilfsschulbedürftigkeit“ (VO 2220/1-1). Es untersucht spezifische Mechanismen, mit denen die institutionell getrennte Beschulung von Kindern in Deutschland historisch legitimiert wurde und in Teilen noch heute legitimiert wird. Im Speziellen steht aus dieser Perspektive das Hilfsschulaufnahmeverfahren im Fokus des Erkenntnisinteresses.

anderen fokussiert er anhand ausgewählter Fallbeispiele die Inhalte der von den Gutachter*innen handschriftlich oder maschinell ausgefüllten Bögen.

Der Beitrag untersucht also die folgenden beiden Fragen:

1. Welche formalen zeitgeschichtlichen Vorgaben rahmten Prozesse der Schülerauslese in welcher Form und wie unterschieden sich diese im Untersuchungszeitraum zwischen der BRD und der DDR?
2. Wie lief die Schülerauslese in der BRD und der DDR in konkreten Fällen ab und inwiefern zeichnete sich durch deren vergleichende Analyse eine „Grenzzone“ der unklaren Ausleseentscheidungen ab?

Das der Untersuchung als Basis dienende Quellenkorpus ist zweigeteilt: Einerseits umfasst es archivierte Personalbögen, die u.a. die während des Hilfsschulaufnahmeverfahrens von den beteiligten Professionen ausgefüllten Formblätter enthalten. Die Expert*innen erstellten im Überprüfungsprozess professionsspezifische Gutachten, anhand derer dann die Schülerauslese umgesetzt wurde. Andererseits beinhaltet das Quellenkorpus diverse Kontextdokumente. Beide Teile des Quellenkorpus sollen im Folgenden kurz charakterisiert werden:

(1) Die als Grundlage dienenden Schülerpersonalbögen stammen für die BRD aus Frankfurt am Main und für die DDR aus Görlitz. Neben den für die Analyse relevanten professionellen Gutachten enthalten die Bögen auch die getroffene Beschulungsentscheidung über die Regelschulfähigkeit oder Hilfsschulbedürftigkeit des im Hilfsschulaufnahmeverfahren untersuchten Kindes. Im Generellen ähneln sich die Gutachten in ihrem Aufbau und haben zudem dieselbe Funktion inne – sie können folglich als vergleichbar angesehen werden (vgl. Kaelble 1999). Für die BRD umfasst der Quellenbestand im Untersuchungszeitraum insgesamt 910 Personalbögen aus Frankfurt, die sich im Keller einer ehemaligen Hilfsschule mit dem heutigen Förderschwerpunkt „Lernen“ befinden. Das Quellenkorpus der DDR umfasst für den Untersuchungszeitraum 615 Schülerpersonalbögen aus dem Verwaltungsarchiv der Stadt Görlitz. Sie stammen von einer ehemaligen Hilfsschule, die nach aktuellem Recherchestand 1945 gegründet und Mitte der 1960er Jahre zur Zentralhilfsschule ausgebaut wurde. In den Akten finden sich in der BRD wie in der DDR bedeutend mehr hilfsschulbedürftige als regelschulfähige Kinder.

(2) Die ebenso für den Artikel als Referenz dienenden Kontextdokumente aus der BRD und der DDR umfassen zeitgenössische fachwissenschaftliche und bildungspolitische Publikationen (vgl. u.a. BBF/DIPF DPZI 2978; HMfEV 1954; KMH 1962; MfV 1973). Konkret besteht dieser Teil aus Periodika und Handbüchern, die die zeithistorischen Positionen verschiedener Disziplinen zu Ausleseprozessen oder den dazugehörigen fachwissenschaftlichen Theorien widerspiegeln (vgl. u.a. Matthes 1960; Schade 1962; Kluge 1956; Winter 1976). Hinzu kommen administrative Veröffentlichungen, in der BRD etwa solche der Kultusministerkonferenz oder vom hessischen Kultusministerium (vgl. u.a. HMfEV 1954;

KMK 1960; KMH 1962) und in der DDR vom Ministerium für Volksbildung (vgl. u.a. BBF/DIPF DPZI 2978; MfV 1973), die sowohl Auskunft über generelle bildungspolitische Entwicklungen und Vorgaben liefern als auch spezifische Regelungen beinhalten, die das Hilfsschulaufnahmeverfahren betreffen.

1 Formale Vorgaben – der Vergleich von Gutachterformularen in BRD und DDR

Die erste Frage setzt sich mit den Rahmenvorgaben für die in diesem Text im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehenden Überprüfungsverfahren auseinander. Diese Rahmenvorgaben reflektieren formalisierte Vorstellungen darüber, welche Persönlichkeitsaspekte für die Auslese der Schulkinder von Relevanz waren und welche nicht. Damit wurden in den entsprechenden Vorgaben implizit zeitgenössische Vorstellungen vom normalen Kind und vom nicht mehr normalen im schulischen Kontext beschrieben. Ebenso verdeutlichen sie, welche Merkmalsbereiche in der Bewertung des Normalen keine Erwähnung fanden und damit in der Tendenz für die Schülerschulung im Untersuchungszeitraum nicht von Bedeutung waren – immer im Bewusstsein, dass Vorstellungen des Normalen und Nicht-Normalen einem diachronen Wandel unterlagen und darüber hinaus in der BRD und der DDR unterschiedlich waren. Ausgehend von diesen Grundannahmen lautet die Forschungsfrage, deren Beantwortung sich dieser Abschnitt widmet, wie folgt:

3. Welche formalen zeitgeschichtlichen Vorgaben rahmten Prozesse der Schülerschulung in welcher Form und wie unterschieden sich diese im Untersuchungszeitraum zwischen der BRD und der DDR?

Die Vorgaben können durch die Formblätter, die von den Expert*innen verschiedener Professionen ausgefüllt wurden und den Ausleseprozess strukturieren, nachvollzogen werden. Die formalen Vorgaben waren in der BRD und DDR hinsichtlich der zu beteiligenden Professionen sowie der aufgenommenen Fragen bzw. Fragebereiche standardisiert, wurden im Untersuchungszeitraum jeweils einmal überarbeitet und variierten demgemäß in ihrem Inhalt sowie der professionellen Beteiligung im diachronen Verlauf ebenso wie im synchronen Vergleich. So lassen sich im Untersuchungszeitraum für die BRD wie die DDR jeweils zwei Varianten an Formblättern in den Quellenkorpora auffinden. Der Wechsel zwischen den Bogenvarianten fand in Westdeutschland 1964 und in Ostdeutschland eine Dekade später 1974 statt, hatte aber keine Auswirkungen auf die Grobkategorien, die in konstanter Form in allen vier Versionen abgefragt wurden und damit den Ausleseprozess steuerten.

Betrachtet man die konstant in allen Bogenvarianten auftretenden Kategorien, so umfassten diese (vgl. Böhme & Tenorth 1990; Mayring 2015): (1) die grundlegenden kognitiven Fähigkeiten des Schulkindes, (2) dessen Teilleistungen, (3) sein Verhalten im inner- und außerschulischen Kontext, (4) seine physische Entwicklung und Erscheinung, (5) seine emotional-volitve Situation und (6) seine Gesamtpersönlichkeit. Der letztgenannte Merkmalsbereich lag dabei quer zu den davor aufgeführten. Mit Blick auf die familiäre und häusliche Gesamtsituation des Kindes bezogen sich weitere Fragen in den Formblättern zudem auf einen (7) umfeldbezogenen Merkmalsbereich. Trotz der Konstanz dieser sieben Merkmalsbereiche und der deutlichen Parallelen wurden diese in den Bogenvarianten in BRD und DDR in teilweise differenter Form und mit variierenden Schwerpunktsetzungen abgefragt.

Betrachtet man die inhaltlichen Parallelen in den formalen Vorgaben, so finden sich diese v.a. zwischen den ersten Varianten der BRD und der DDR, sind jedoch auch hinsichtlich der aktualisierten Versionen weiterhin vorhanden. Vergleichend betrachtet deckten die beiden ersten Bogenvarianten mit weitgehend identischen Fragestellungen die o.g. Merkmalsbereiche, abgesehen vom Bereich der kindlichen Gesamtpersönlichkeit, ab – und zwar in einem ähnlichen Umfang und mit gleicher Offenheit in den Fragen. Inhaltliche Schwerpunkte lagen in der BRD wie in der DDR auf den Teilleistungen im schulischen Kontext und auf dem sozialen Umfeld des Kindes (vgl. u.a. m_1949/5_Fra; VA/Gö SU 1333). In den zweiten Bogenvarianten wurden in beiden Ländern ausnahmslos alle o.g. Merkmalsbereiche abgeprüft, wobei insbesondere das soziale Umfeld in Relation zu den anderen Merkmalsbereichen weniger ausführlich als in den ersten Bogenvarianten betrachtet wurde. Diese Parallelen zwischen den Ländern im diachronen Verlauf lassen sich auf ein in beiden deutschen Ländern geteiltes und sich im diachronen Verlauf ähnlich wandelndes Verständnis vom Konstrukt der Hilfsschulbedürftigkeit zurückführen: Hilfsschulbedürftigkeit wurde in der BRD wie der DDR zunehmend als eine in der Gesamtpersönlichkeit des Kindes liegende und multikausal bedingte Andersartigkeit angesehen (vgl. u.a. Busemann 1959; KMH 1962; Schade 1962). Dieser Wandel im Verständnis, der für die Ausleseprozesse in beiden deutschen Staaten von zentraler Bedeutung war, wurde zunächst fachwissenschaftlich diskutiert und bildungspolitisch festgeschrieben, bevor er seinen formalisierten Niederschlag in den jeweils im Hilfsschulaufnahmeverfahren einzusetzenden neuen Bogenvarianten fand (vgl. u.a. m_1949/5_Fra; m_1954/27_Fra; VA/Gö SU 1333; VA/Gö SU 1055). Auch wenn sich gleichzeitig ebenso Differenzen zwischen den Ländern hinsichtlich der Konstruktion von Hilfsschulbedürftigkeit etablierten, schlugen sich diese nicht in den formalen Vorgaben nieder. Ausgehend von der Idee, dass Hilfsschulbedürftigkeit auf Schwachsinn beruhte und mit einem Intelligenzdefizit verknüpft war, wurden in der BRD zunehmend Leistungsschwäche bzw. Lernbehinderung (vgl. MfV 1951; Kluge 1956; HMfEV

1954; Busemann 1959; KMH 1962; Schade 1962) als Ursache einer Hilfsschulbedürftigkeit fokussiert, in der DDR hingegen Deblität (vgl. u.a. Scholz-Ehrsam 1967; Kossakowski 1969; Löwe 1971; MfV 1973).

Neben den Parallelen zwischen BRD und DDR zeigen sich auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den formalen Vorgaben – insbesondere in den zweiten Bogenvarianten von 1964 (BRD) bzw. 1974 (DDR). Sie betreffen v.a. den Grad der Engführung und Detailliertheit der Fragen, anhand derer Schüler*innen überprüft wurden. In der BRD nahm dieser deutlich ab: So fielen hier zum einen solche Fragestellungen weg, die in Orientierung an den bildungspolitischen Vorgaben in der BRD wie ebenso an der hilfsschulpädagogischen Theoriediskussion der 1950er-Jahre zur Feststellung des Schwachsinnns als Ursache einer Hilfsschulbedürftigkeit dienten (vgl. HMfEV 1954; Bernart 1958). Zum anderen wurde in der zweiten Bogenvariante für die Gutachter*innen die Benennung von Gründen, die für eine Hilfsschulbedürftigkeit sprachen, durch offenere Fragenformate möglich. Das neu eingeführte Konstrukt der Leistungsschwäche bzw. Lernbehinderung wurde damit vielseitig und potenziell variantenreich sowie zudem unter verstärkter Berücksichtigung der gutachterlichen Perspektive beleuchtet (vgl. KMH 1962; Schade 1962). In der DDR führten die sich diachron verändernden Erklärungsmuster für eine Hilfsschulbedürftigkeit hingegen in der überarbeiteten Fassung des Bogens zu einer deutlichen Erhöhung der Detailliertheit und Engführung der formalen Vorgaben sowie ebenso zu einer quantitativen Zunahme an Fragen. Verbunden war dies mit einer neuartigen Verknüpfung zwischen Hilfsschulbedürftigkeit und der sog. Deblität, die bildungspolitisch mit der Richtlinie 1973 vorgegeben worden war (vgl. VA/Gö SU 1055; MfV 1973). Gleichzeitig erfolgte eine Erweiterung der abgefragten Bereiche in den Bögen dadurch, dass nun auch im Sinne geforderter prognostischer Aussagen seitens der Begutachter*innen das zukünftige Kind Berücksichtigung fand. Damit repräsentierte das zweite im Hilfsschulaufnahmeverfahren verwendete Formblatt in der DDR die in verschiedenen Fachwissenschaften ab Ende der 1960er-Jahre vorherrschende Meinung, dass eine Hilfsschulbedürftigkeit nur dann diagnostizierbar war, wenn die Regelschule auch für das zukünftige Kind keine adäquate Förderung bieten konnte (vgl. u.a. Scholz-Ehrsam 1967; Löwe 1971).

Nicht nur hinsichtlich der formalen Vorgaben alleine, sondern auch in Kombination mit den am Hilfsschulaufnahmeverfahren beteiligten Professionen betrachtet, gab es in der ersten wie in der zweiten Bogenvariante deutliche Parallelen zwischen der BRD und der DDR. So wurde – orientiert an jeweiligen bildungspolitischen Vorgaben – in Ost- wie Westdeutschland durchgängig ein Gutachten von der Regelschullehrkraft, Hilfsschullehrkraft und von Ärzt*innen erstellt (vgl. u.a. m_1949/5_Fra; VA/Gö SU 1333; BBF/DIPF DPZI 2978; HMfEV 1954; KMH 1962; MfV 1973). In der professionellen Beteiligung gab es nur geringfügige Diskrepanzen: Sie umfassten die Stellungnahme der Hilfsschulleitung,

die in der BRD in der zweiten Bogenvariante verpflichtend eingefordert wurde (vgl. u.a. m_1954/27_Fra), in der DDR hingegen wurde auf diese verzichtet (vgl. u.a. VA/Gö SU 1055). Zudem war in der neuen Bogenvariante in der DDR die Stellungnahme von Psycholog*innen verpflichtend – in der ersten Variante des Bogens war diese lediglich optional und in der BRD in keiner der Bogenvarianten gefordert. Im Vergleich wurde durch die Veränderungen in der professionellen Beteiligung in der DDR die Einflussnahme der Psychologie auf das Hilfsschul-aufnahmeverfahren bedeutend gestärkt, in der BRD die der Hilfsschulpädagogik. Zurückzuführen sind diese unterschiedlichen Entwicklungen auch auf das veränderte Verständnis von Hilfsschulbedürftigkeit und seine davon ausgehende professionsbezogen differierende Anzeichen- und Ursachenerfassung (vgl. u.a. Busemann 1955; Matthes 1960; KMH 1962; Kossakowski 1969; Löwe 1971; MfV 1973).

Betrachtet man ausgehend von den beteiligten Professionen deren Zuständigkeiten für die über Fragen erfassten Merkmalsbereiche, so fällt auf, dass in beiden Staaten keine klaren Zuständigkeiten getrennt nach Merkmalsbereichen existierten, gleiche Merkmalsbereiche teilweise von mehreren Professionen beleuchtet wurden und jede Profession mehrere Merkmalsbereiche erhob. Darüber hinaus waren die von den Regel- und Hilfsschullehrer*innen zu beantwortenden Fragen innerhalb der Gutachterbögen durchgängig am umfangreichsten. Neben diesen markanten sowie zeitlich überdauernden Parallelen differierten die überarbeiteten Bogenvarianten in Ost- und Westdeutschland auch darin, dass in der DDR im Vergleich zur BRD alle Professionen einen deutlich in Umfang und Distinktheit gestiegenen Fragenkatalog abarbeiten mussten. Ebenso wurden die Merkmalsbereiche im überarbeiteten Bogen in der DDR nun verquickt abgefragt, auch wenn sie sich prinzipiell nicht änderten (vgl. VA/Gö SU 1055). Diese Änderung wurde in der DDR bedingt durch die sich neu etablierende Ansicht fachwissenschaftlicher Vertreter*innen, dass das kindliche Leistungsverhalten, ausgehend von einer individuell variierenden Persönlichkeitskonstitution, immer multikriterial determiniert war (vgl. u.a. Scholz-Ehrsam 1967; Kossakowski 1969; Löwe 1971; Sauer u.a. 2018).

Bilanzierend kann also für die analysierten Bogenvarianten festgestellt werden, dass sowohl abgeprüfte Merkmalsbereiche als auch professionelle Zuständigkeiten im diachronen Verlauf klare Kongruenzen zwischen der BRD und der DDR aufwiesen. Dies resultierte aus einem in der BRD und der DDR vorherrschenden ähnlichen theoretischen Verständnis von Hilfsschulbedürftigkeit – selbst wenn die verwendeten Begrifflichkeiten variierten. So fungierten in Ost- und Westdeutschland während des Untersuchungszeitraumes Theorien als Referenzen für den Ausleseprozess, die sich zunächst vorwiegend an einzelnen personenbezogenen Merkmalsbereichen orientierten, später dann jedoch einen starken Fokus auf die Gesamtpersönlichkeit des Kindes legten und bzw. oder Merkmalsbereiche ver-

netzt betrachteten. Trotz dieser deutlichen Parallelen traten im diachronen Verlauf auch divergente Entwicklungen auf, die v.a. die zweiten Bogenvarianten aus BRD und DDR und hier den Grad an Distinktheit der aufgegriffenen Fragen sowie die am Ausleseprozess beteiligten Professionen betrafen. In der BRD ging mit einer generellen Rücknahme der formalen Vorgaben in der zweiten Bogenvariante eine erhöhte professionelle Beurteilungsfreiheit einher. Diese Beurteilungsfreiheit resultierte in der Stärkung der Relevanz der hilfsschulpädagogischen Profession. In der DDR hingegen wurde die professionelle Beurteilung – nun auch unter verpflichtender Hinzunahme der psychologischen Expertise – durch eine wesentlich höhere Distinktheit der vorgegebenen Einzelfragen geleitet. Prinzipiell könnte diese mitsamt der ebenso zunehmenden Kleinschrittigkeit der Fragen in der DDR theoretisch auch dazu führen, dass Ausleseprozesse mit der zweiten Bogenvariante in der DDR klarer und vorhersehbarer wurden. Diese Hypothese bestätigen die Daten jedoch nicht, was die im nächsten Abschnitt geschilderte Einzelfallanalyse exemplarisch und unter Bezugnahme auf die Frage nach der Existenz einer „Grenzzone“ unklarer Ausleseprozesse verdeutlichen wird.

2 Schülersauslese als Prozess der Manifestation einer „Grenzzone“ – zum Vergleich von Einzelfallanalysen aus BRD und DDR

Die zweite forschungsleitende Fragestellung nimmt im Konkreteren Überprüfungsverfahren einzelner Kinder in den Blick, denen über die verschiedenen Gutachten von den beteiligten Professionen im Rahmen des Hilfsschulaufnahmeverfahrens bestimmte Merkmale und Eigenschaften zugeschrieben wurden. Mit diesen Zuschreibungen waren zugleich Ausleseprozesse verbunden, da auf deren Basis eine Entscheidung über Hilfsschulbedürftigkeit oder Regelschulfähigkeit des überprüften Schulkindes gefällt wurde. Von besonderer Relevanz sind in diesem Zusammenhang solche Beispiele, in denen der formalisierte Prozess der Schülersauslese als Indiz für eine Zone der Unschärfe innerhalb der gefällten Beschlusungsentscheidungen erscheint. In einer derartigen Zone – im Folgenden als „Grenzzone“ bezeichnet – lassen sich willkürliche Einzelfallentscheidungen sammeln, die zeitgeschichtlich in der Konsequenz eher abhängig waren von einzelnen Akteurskonstellationen und lokal spezifischen Bedingtheiten und weniger auf offiziellen Regularien und Standards beruhten. Sie kamen in der Konsequenz nicht nach klar artikulierten und generalisierbaren Kriterien zustande und weisen Inkonsistenzen auf. Die zur Einzelfallanalyse als erste Annäherung an die Idee einer „Grenzzone“ gesetzte zweite Forschungsfrage lautet wie folgt:

4. Wie lief die Schülerauslese in der BRD und der DDR in konkreten Fällen ab und inwiefern zeichnete sich durch deren vergleichende Analyse eine „Grenzzone“ der unklaren Ausleseentscheidungen ab?

Gegenstandstheoretisch lehnen sich die Annahmen zu einer „Grenzzone“, die die Analyse der Einzelfälle leiten, in Teilen an Links (1997) Ausführungen zu einer „Normalitätsgrenze“ (339) in seinem Ansatz des flexiblen Normalismus an, weisen jedoch hierzu gleichzeitig bedeutende Unterschiede auf. So ist die „Grenzzone“ bspw. zwischen zwei Linien zu verorten, die sich im diachronen Verlauf potenziell dynamisch verschieben. Sie kann als Konsequenz ihre Gestalt über Verlagerungen, Verschiebungen und andere Bewegungen dieser Linien im diachronen Verlauf verändern oder sich ggf. in eine einzelne scharfe Grenzlinie umwandeln (vgl. Treptow 2009). Innerhalb der „Grenzzone“ sind mit Blick auf das Quellenkorpus solche Schülerausleseprozesse zu verorten, die sich durch gleichartige Charakterisierungen der Schüler in den gutachterlichen Stellungnahmen auszeichnen und trotzdem mit differenten Beschulungsentscheidungen enden – in der Konsequenz folglich scheinbar willkürlich entschieden wurde, ob diese von den Charakterisierungen her ähnlichen Fälle auf der Regelschule verbleiben oder zukünftig eine Hilfsschule besuchen sollten (vgl. auch Familienähnlichkeit nach Wittgenstein 1958).

Berücksichtigt werden muss bei der Betrachtung der Fallbeispiele auch, dass es sich bei den gutachterlichen Stellungnahmen um Resultate von Konstruktionsprozessen handelt, die abgekoppelt von den überprüften Schülern als sprachlich fixierte Wissensvorräte zwischen den involvierten Professionen fungierten. Sie waren als Konsequenz von einem feldimmanenten und zeithistorisch spezifischen Begriffsrepertoire geprägt (vgl. Berger & Luckmann 1969; Abels 2009). Dieses stand in der BRD wie der DDR in engem Zusammenhang mit jeweiligen sozialen, politischen sowie kulturellen Einflüssen (vgl. u.a. Koselleck 2010). Im Vergleich der beiden Staaten miteinander könnten hier folglich Diskrepanzen zwischen verwendeter Begrifflichkeit und semantischem Kontext vorliegen (vgl. u.a. Müller & Schmieder 2016, Waterkamp 2006).

Die für die Einzelfallanalyse ausgewählten Fallbeispiele umfassen zwei anonymisierte Einzelfälle aus der BRD und zwei aus der DDR – die Namen der überprüften Schüler wurden aus Gründen der Anonymität geändert, nicht jedoch das Geschlecht. Mit Blick auf die Idee der „Grenzzone“ sind die ausgewählten Beispiele besonders aussagekräftig, da sie trotz inhaltlich ähnlicher professionsbezogener Charakterisierungen unterschiedlich beschult wurden.

Hinsichtlich der BRD stammen die analysierten Fälle von zwei Primarschulkindern: Günter, der im Jahr 1968 als regelschulfähig eingestuft wurde (vgl. m_1960/58_Fra) und Frank, der im Jahr 1973 auf die Hilfsschule überwiesen wurde (vgl. m_1965/54_Fra). Über die zu jedem der beiden Schüler erstellten Einzelgutachten hinweg betrachtet kann festgehalten werden, dass Günter und

Frank gleichermaßen körperlich gut entwickelt waren. Jedoch wurden beide auf einem durchweg niedrigen Leistungsniveau verortet, v.a. mit Problemen im Bereich des Lesens. Im Unterricht fielen sie prinzipiell nicht direkt störend auf – nur Frank in gelockerten Unterrichtssituationen –, ihr Verhalten war von einer deutlichen Antriebsarmut und Passivität geprägt und wurde im Vergleich mit Gleichaltrigen als rückständig eingeschätzt. Zudem wiesen beide einen ähnlichen IQ auf – der IQ von Günter war mit 0,84 etwas niedriger als der von Frank mit 0,88. In der Konsequenz erhielten Günter wie Frank durchgehend in den professionellen Einzelgutachten eine Hilfsschulempfehlung. Eine weitere Parallele war, dass sich die Familien der beiden Schüler gegen eine solche Empfehlung aussprachen (vgl. m_1960/58_Fra; m_1965/54_Fra). Trotz dieser Parallelen in den Überprüfungsergebnissen und Übereinstimmungen in den Beschulungsempfehlungen durch die einzelnen Gutachter fiel die Beschulungsentscheidung unterschiedlich aus (vgl. m_1960/58_Fra; m_1965/54_Fra). Auch liegen die Fälle zeitlich zu nah aneinander, als dass die unterschiedliche Beschulungsentscheidung auf einen zeitgeschichtlichen Wandel zurückzuführen ist. Sie stammen beide aus einer Phase, in der das theoretische Konstrukt einer Hilfsschulbedürftigkeit als Lernbehinderung v.a. hinsichtlich der personenbezogenen Charakteristik im hilfsschulpädagogischen und psychologischen sowie im bildungspolitischen Kontext konstant bleibt (vgl. u.a. KMH 1962; Schade 1962). Dieses Ergebnis erscheint somit auf der Ebene des faktisch Dokumentierten als Indiz für die Existenz einer „Grenzzone“ zu fungieren, die im Prozess der Auslese erzeugt wird.

Da die bedeutendste, wenn auch trotzdem auf der Ebene des Verschriftlichten nur ansatzweise rekonstruierbare, Differenz zwischen den Fällen zudem die Art und den Umfang des familiären Engagements im Überprüfungsprozess betrifft, wirft der Vergleich der beiden Fälle auch Fragen danach auf, welchen Einfluss das familiäre Engagement auf den Ausleseprozess hatte und inwieweit dieses überhaupt in den Akten dokumentiert wurde. Diese Frage ist auch vor dem Hintergrund der zeitgeschichtlich laufenden fachwissenschaftlichen Diskussion von gesteigertem Interesse. So wurden in der hilfsschul- bzw. sonderpädagogischen Theoriediskussion verstärkt seit Ende der 1950er-Jahre soziokulturelle sowie sozioökonomische Ursachen einer Lernbehinderung thematisiert und im selben Zuge auf rechtlich-formaler Ebene festgelegt, dass das soziale bzw. familiäre Umfeld des Kindes sowie dessen Engagement keinerlei Einfluss auf den Ausleseprozess haben durfte (vgl. u.a. HMFEV 1954; KMK 1960; KMH 1962). Lediglich sollten die Erziehungsberechtigten über den Verlauf der Auslese informiert werden, die Entscheidungsmacht lag hingegen gänzlich bei der Schuladministrative. Gesetzlich geregelt war aber auch, dass sich diese durchaus an Besonderheiten des Einzelfalls orientieren durfte – eine Regelung, die eine möglicherweise willkürliche und damit unregelmäßige Berücksichtigung des sozialen bzw. familiären Engagements nach sich

ziehen und damit mit Blick auf die „Grenzzone“ durchaus Unregelmäßigkeiten hervorbringen konnte (vgl. Floth u.a. 2017).

Die beiden Beispiele aus der DDR beziehen sich auf Helmut, der 1972 das Hilfsschulaufnahmeverfahren durchlaufen hat und letztlich als regelschulfähig eingestuft wurde, und Richard, der 1961 nach dem Hilfsschulaufnahmeverfahren auf eine Hilfsschule überwiesen wurde (vgl. VAGö/SU 567; VAGö/SU 2047). Im Vergleich betrachtet weisen die beiden Fälle wie die vorgestellten Beispiele aus der BRD bedeutende Parallelen auf, insbesondere hinsichtlich ihrer deutlich eingeschränkten Merk- und Konzentrationsfähigkeit. Trotzdem bleibt die Diagnostizierbarkeit einer Debität als Grundlage für eine Hilfsschulbedürftigkeit über die Einzelgutachten hinweg in beiden Fallbeispielen letztlich unklar, auch weil die in der Summe gleichartigen Charakterisierungen der Schüler teilweise von unterschiedlichen Gutachtern stammten. So wurde die mangelnde Konzentrationsfähigkeit bei Helmut vom Primarschullehrer, bei Richard hingegen vom Hilfsschullehrer festgestellt. Eine Debität vermutete bei Helmut der Psychologe (der bei Richard aufgrund des elf Jahre früheren Überprüfungszeitpunktes noch nicht in das Hilfsschulaufnahmeverfahren involviert war), bei Richard der Facharzt – in keinem der Fälle jedoch der Hilfsschullehrer. Die größte Differenz neben der unterschiedlichen Verteilung der in der Summe identischen Aussagen zu den beiden Schülern zwischen den Gutachtern war das unterschiedliche soziale Umfeld der Kinder: Hier besuchte Richard bereits ein Normalschulheim, wohingegen Helmut der ungenügenden Erziehung seiner Eltern ausgesetzt war und erst in Verbindung mit der Empfehlung des Verbleibs in der Regelschule ebenso in ein Normalschulheim überwiesen werden sollte (vgl. VAGö/SU 567; VAGö/SU 2047). Bei Richard bestand diese Option nicht, es wurde direkt der Hilfsschulbesuch als Beschulungsentscheidung festgesetzt (vgl. VAGö/SU 567). Dass gerade bei Helmut als später überprüfem Schüler entschieden wurde, auf das soziale Umfeld einzuwirken anstatt die Art der besuchten Schule zu ändern, kann nur in Ansätzen über eine latent veränderte Gesetzeslage erklärt werden: Während bis 1967 galt, dass eine Hilfsschulüberweisung nicht „auf schlechten wirtschaftlichen oder sozialen Verhältnissen beruhen [durfte]“ (MfV 1951, §6 Abs. 2), fand dieser Aspekt ab 1968 keine offizielle Erwähnung mehr (vgl. MfV 1968; MfV 1973). In der hilfs- und primarschulpädagogischen sowie psychologischen Diskussion galt jedoch das soziale Umfeld des Kindes durchgängig als wichtige Determinante der kindlichen Leistungsfähigkeit sowie für dessen potenziellen zukünftigen Schulerfolg, durfte aber gleichzeitig nicht als ursächlich für eine Hilfsschulbedürftigkeit definiert werden (vgl. u.a. Kluge 1956; Löwe 1971; Autorenkollektiv 1974; Frister 1963). Diachron betrachtet blieb folglich im fachwissenschaftlichen Bereich wie ebenso ansatzweise im bildungspolitischen grundlegend die Ausgangsthese bestehen, dass eine Hilfsschulbedürftigkeit ausschließlich im Kinde selbst lag. Auch die Begutachtenden argumentierten in Orientierung an diesen Diskursen offiziell

– und damit auf der Ebene der den Begutachtungsbögen zu entnehmenden Niederschriften – jenseits des sozialen Umfeldes der Kinder. Trotzdem sprechen die ausgewählten Fallbeispiele unter vergleichender Betrachtung gegen diese offizielle Redart (vgl. MfV 1952; Frister 1963; Scholz-Ehrsam 1967).

Betrachtet man alle vier Fallbeispiele nun vergleichend, so sind neben identischen formalen Aspekten wie Geschlecht und besuchter Jahrgangsstufe zum Zeitpunkt der Durchführung des Hilfsschulaufnahmeverfahrens Parallelen v.a. hinsichtlich des durchgängig niedrigen Leistungsniveaus der Kinder kombiniert mit einem als grenzwertig eingeschätzten intellektuellen Niveau feststellbar. Das Leistungsniveau scheint jedoch im Ausleseprozess eher eine initiiierende Komponente zu sein als eine solche, die den Verlauf des Prozesses dann weiterhin maßgeblich beeinflusst. Jedoch fällt hinsichtlich der verwendeten Terminologien auf, dass sich dieses niedrige intellektuelle Niveau in der BRD in Form eines IQ-Werts kombiniert mit einer Leistungsschwäche bzw. Lernbehinderung äußert, in der DDR hingegen als Option einer bestehenden Debität. Ausgehend von diesen Beobachtungen ergeben sich v.a. zwei Reflexionspunkte für die vergleichende Betrachtung, die beide als gedankliche Weiterführung zudem die Aussagekraft des in den Gutachterbögen Geschriebenen in ein neues Licht rücken. Zum einen ergibt sich die Frage nach der variierenden diagnostischen Zuständigkeit und diskursiven Mächtigkeit der Begutachter*innen verschiedener professioneller Herkunft, besonders bei diskrepanten Einschätzungen über dasselbe Schulkind, und zum anderen die Frage nach der Relevanz seines sozialen Umfeldes im Verlauf des Übernahmeverfahrens. Beide Schlussfolgerungen können aus den analysierten Fallbeispielen wie folgt abgeleitet werden:

– Alle Fallbeispiele weisen auf die Relevanz der Frage hin, welche Profession dem überprüften Kind bestimmte Eigenschaften und Merkmale zugeschrieben hat. In beiden deutschen Ländern schienen diesbezüglich v.a. die Hilfsschulpädagog*innen einen starken Einfluss auszuüben – ihr Urteil ist in den analysierten Fällen durchgängig deckungsgleich mit der finalen Beschulungsentscheidung. Damit ist die professionelle Herkunft der Zuschreibungen möglicherweise ein scheinbar durchaus relevanter Faktor für die Beschulungs- und damit die Ausleseentscheidung, auch wenn ein derartiges Ungleichgewicht zwischen professionellen Urteilen nicht in formalen Vorgaben oder fachwissenschaftlichen Abhandlungen in dieser Form legitimiert oder vorgegeben wird. Die potenziell unterschiedliche Wertigkeit gleicher Zuschreibungen, abhängig von ihrer professionellen Herkunft stellt damit ein Untersuchungsergebnis dar, das die professionelle Herkunft, der Zuschreibungen auch zu einem wichtigen Faktor für die Ausformung einer bestehenden „Grenzzone“ werden lässt. Beschulungsentscheidungen erfolgen in der Konsequenz unabhängig von mehrheitlichen professionellen Zuschreibungen.

- Alle Fallbeispiele heben den Einfluss des sozialen Umfelds hervor – dies jedoch nicht in konsistenter Weise. Einher geht dies mit dem Analyseergebnis, dass der Elternwillen im Verlauf des Hilfsschulaufnahmeverfahrens auf formaler Ebene keine festgeschriebene Rolle innehatte. Betrachtet man diese Erkenntnisse vor dem Hintergrund nach der Frage einer im Ausleseprozess feststellbaren „Grenzzone“, in der sich inkonsistente Ausleseentscheidungen verorten lassen, so scheint hier das soziale Umfeld der Kinder eine zentrale und nicht in seinem Einfluss schriftlich dokumentierte Komponente zu sein. Sie findet – ggf. gerade deshalb – jedoch abhängig von den involvierten Akteuren und dem lokalen Setting höchst unterschiedlich Berücksichtigung. Schülerauslese wird damit gleichzeitig zu einer Variante einer mehr oder weniger nachvollziehbar dokumentierten und damit auch nur begrenzt in ihrer Bedeutsamkeit retrospektiv rekonstruierbaren Auslese des sozialen Umfeldes und damit letztlich zu einer Elternauslese.

Beide Aspekte vereint weisen darauf hin, dass der Begutachtungsprozess im Allgemeinen häufig jenseits des schriftlich Festgehaltenen gesteuert wurde und damit Standardisierungsbestrebungen durch Gesetzesvorgaben, fachwissenschaftliche Diskurse sowie formalisierte Vorgaben häufig weniger entscheidungsrelevant zu sein schienen als schullokal und akteursbezogen spezifische Konstellationen im zeithistorischen Gesamtgefüge. Die Vermutung des Einflusses des Nicht-Dokumentierten, das bspw. aufgrund potenzieller Widersprüchlichkeiten zur bildungspolitischen Rahmung trotz hoher Entscheidungsrelevanz nicht überliefert wurde, liegt nahe. Bezieht man diese Erkenntnisse auf die Forschungsfrage nach der Existenz und Charakteristik einer „Grenzzone“, so bestärken die Einblicke in die Fallbeispiele die gegenstandstheoretische Annahme ihrer Existenz. Geschlussfolgert werden kann hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage, dass gerade das Nicht-Artikulierte – seien es den Vorgaben widersprechende Entscheidungshintergründe wie die Einflussnahme des sozialen Umfeldes oder unausgesprochene Hierarchisierungen zwischen den beteiligten Professionen – die Entstehung einer „Grenzzone“ nach sich ziehen und die Schülerauslese willkürlich werden lassen. Auf der Ebene der Orientierung an formalen Vorgaben, die bspw. die schwachen Schülerleistungen als Voraussetzung für die Einleitung eines Überprüfungsverfahrens definierten, weisen die Fallbeispiele hingegen eine eher hohe Konformität auf und lassen damit auf der Ebene des vorgabenadäquat Niedergeschriebenen in der Konsequenz auf wenig Erkenntniszugewinn hoffen, Ausleseprozesse wirklich in ihrer Genese zu verstehen.

Hiervon ausgehend lassen sich neben den bereits aufgeführten Aspekten noch weitere Schlussfolgerungen und Überlegungen hinsichtlich der Charakteristik von schulischen Ausleseprozessen am schulsystemischen Übergang zwischen Regel- und Hilfsschule ableiten.

3 Fazit

Schülerschulung scheint in den untersuchten Quellen zwischen bildungspolitischer Formalisierung, fachwissenschaftlichem Fundament und situativer Willkürlichkeit zu oszillieren und ist gleichzeitig eine vielseitig reflektierte, diskutierte und verhandelte Schnittstelle zwischen Bildungspolitik, verschiedenen fachwissenschaftlichen Diskursen und schullokal spezifischen Praktiken. Ggf. erzeugt genau dieses Oszillieren letzten Endes die in den Fallbeispielen bereits wahrnehmbare „Grenzzone“, die dann wie folgt in ihrer Genese konkretisiert werden kann: Beschulungsentscheidungen weisen zwischen ihren Grenzlinien auf der Ebene dokumentierter Erhebungsergebnisse keine Konsistenz auf, da gleichzeitig auf dem Weg hin zum Nicht-Dokumentierten die eigentlichen Entscheidungsgründe in sehr situativ bedingter Form eine zentrale Steuerungsfunktion innezuhaben scheinen. Sollte diese Annahme über die Fallbeispiele hinaus generalisierbar sein, dann haben auch die Versuche der bildungspolitischen Formalisierung und fachwissenschaftlichen Fundierung der Überprüfungsverfahren nicht die Funktion einer legitimierenden Basis, sondern eher die einer versuchten Eindämmung solcher nicht-artikulierten situativen Willkürlichkeiten – auch wenn dieser Mechanismus dann in den geschilderten Fallbeispielen nicht gegriffen hat. Diese Erkenntnis führt letztlich auch zur erweiterten Reflexion, ob die „Grenzzone“ sich nicht dann zu einer Grenzlinie wandelt, wenn der Blick vom in den gutachterlichen Stellungnahmen nachvollziehbar Dokumentierten auf das Unausgesprochene gerichtet werden würde – ungeachtet bildungspolitischer oder fachwissenschaftlicher Standardisierungsbemühungen.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

- BBF/DIPF DPZI 2978: u.a. Anordnung über den organisatorischen Aufbau des Sonderschulwesens. Vom 5. Juli 1952 – Mbl. 52/102; Änderungen zur Durchführung des Aufnahmeverfahrens für Hilfsschulen. Vom 11. Februar 1953. 1961.
- Schülerakten der Charles-Hallgarten-Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Frankfurt am Main: m_1949/5_Fra; m_1954/27_Fra; m_1960/58_Fra; m_1965/54_Fra.
- Schülerakten des Verwaltungsarchivs der Stadt Görlitz (VAGö): VAGö/SU 567; VA/Gö SU 1333; VA/Gö SU 1055; VAGö/SU 2047.

Gedruckte Quellen

- Abels, H. (2009): Einführung in die Soziologie. 1. Bd. Der Blick auf die Gesellschaft. Wiesbaden: Springer.
- Autorenkollektiv (1974): Die Auswahl der Kinder für die Hilfsschule. Erfahrungen aus der Arbeit der Aufnahmekommissionen in der UdSSR. Übersetzung aus dem Russischen. Berlin: Volk und Wissen.
- Becker, K.-P. (1979): Rehabilitationspädagogik. Berlin: Volk und Gesundheit.

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bernart, E. (1958): Sorgenkinder in der Volksschule. München: Chr. Kaiser.
- Busemann, A. (1955): Ist hilfsschulbedürftiger Schwachsinn lediglich ein Mindermaß an Intelligenz. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 6 Jg., 377-384.
- Busemann, A. (1959): Zur Typologie des „Hilfsschulkindes“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 10, 301-308.
- Böhme, G. & Tenorth, H.-E. (1990): Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (1985): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) als Regelfall?! In: Behindertenpädagogik, 24. Jg., 354-391.
- Floth, A., Sauer, L. & Vogt, M. (2017): Zur Zuverlässigkeit des Hilfsschulaufnahmeverfahrens. Ergebnisse einer historisch-vergleichenden Analyse von Schülerpersonalbögen aus der BRD und der DDR. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 23(2), 152-174.
- Frister, K. (1963): Welche Kinder meldet der Unterstufenlehrer zur Hilfsschulüberprüfung? In: Die Unterstufe. Grundlagen der sozialistischen Erziehung 10 (10), S. 13-14.
- Geißler, G. (2000): Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Götz, M. & Sandfuchs, U. (2014): Geschichte der Grundschule. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32-45.
- HMMfEV (Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung) (1954): Überprüfung der zur Aufnahme in die Volksschule vorgeschlagenen Kinder. Erlaß des Ministers für Erziehung und Volksbildung vom 13.1.1954. In: G. Hesse (Hrsg.) (1962): Sonderschulbestimmungen. Die Erziehung, Bildung und soziale Rehabilitation entwicklungsgehemmter Kinder und Jugendlicher nach den amtlichen Bestimmungen. Berlin-Charlottenburg: Marhold, 116-120.
- Kluge, G. (1956): Worauf haben wir bei der Beurteilung auffälliger Kinder besonders zu achten? In: Die Unterstufe. Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre 3 (5), 4-7.
- KMH (Kultusministerium Hessen) (1962): Verfahrensvorschriften zur Einweisung. In: K.-H. Hevekerl (Hrsg.) (1965): Die Einweisung in die Hilfsschule. Rechtsvorschriften und Grundsatzentscheidungen der Gerichte. Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold, 24-19.
- KMK (Ständige Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1960): Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Bonn.
- Kaelble, H. (1999): Der historische Vergleich. Eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt/M. und New York: Campus Verlag.
- Kluge, G. (1956): Worauf haben wir bei der Beurteilung auffälliger Kinder besonders zu achten? In: Die Unterstufe. Methodische Zeitschrift für die ersten vier Schuljahre 3 (5), 4-7.
- Koselleck, R. (2010): Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kossakowski, A. (1969): Die Aufgaben der Pädagogischen Psychologie bei der Bildung und Erziehung allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten. In: Pädagogische Forschung, 10. Jg., Sonderheft, 61-73.
- Link, J. (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Westdeutscher Verlag.
- Löwe, H. (1971): Probleme des Leistungsveragens in der Schule. Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Zurückbleiben einzelner Schüler. Berlin.
- Matthes, K. (1960): Die Bedeutung der Aussage des Hilfsschullehrers bei der Auslese hilfsschulbedürftiger Kinder. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 11. Jg., 171-175.

- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- MfV (Ministerium für Volksbildung) (1951): Verordnung des Ministeriums für Volksbildung über die Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen oder psychischen Mängeln. Vom 5. Oktober 1951 (Auszüge). In: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.) (1970): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin, 406-408.
- MfV (Ministerium für Volksbildung) (1968): Fünfte Durchführungsbestimmung zum Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem – Sonderschulwesen – Vom 20. Dezember 1968. Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik. Jg. 1969, Teil II, 36 bis 40. In: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.) (1974): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 3: 1968-1972/73. 1. Halbband. Reihe: Monumenta Paedagogica. Bd. XVI/1. Berlin: Volk und Wissen, 110-117.
- MfV (Ministerium für Volksbildung) (1973): Richtlinie zur Aufnahme von Kindern in die Hilfsschule. Vom 2. Februar 1973. In: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.) (1975): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin: Volk und Wissen, 667-671.
- Müller, E. & Schmieder, F. (2016): Begriffsgeschichte und historische Semantik. Ein kritisches Kompendium. Berlin: Suhrkamp.
- Myschker, N. (1983): Lernbehindertenpädagogik. In: S. Solarová (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 120-166.
- Rohr, E. & Weiser, M. (2009): Historische Kritik der Aussonderung – Kritik der Sonderpädagogik. Zur Frage der historischen (Irr-)Wege und (Fehl-)Entscheidungen. In: H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim: Beltz, 91-98.
- Schade, W. (1962): Allgemeine Grundsätze der Arbeit in der Hilfsschule. Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold.
- Sauer, L., Floth, A. & Vogt, M. (2018): Die Normierung des Primarschulkindes im Hilfsschulaufnahmeverfahren – Eine historisch-vergleichende Untersuchung von Schülerpersonalbögen aus der BRD und der DDR. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11 (1), 67-83.
- Scholz-Ehram, E. (1967): Die Psychopathologie des Hilfsschulkindes. Berlin.
- Treptow, R. (2009): Grenzen der Entgrenzung. Aspekte einer Wechselbeziehung. In: J. Jerg & M. Hummel (Hrsg.): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-39.
- Waterkamp, D. (2006): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster: Waxmann.
- Winter, K. (1976): Zur Aufnahme in die Hilfsschule. In: Die Unterstufe. Sozialistische Bildung und Erziehung 23 (7-8), 173-177.
- Wittgenstein, L. (1958): Philosophische Untersuchungen. Oxford: Basil Blackwell.

Autor*innenangaben

Cristina Alarcón López, Dr.

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, A-1090 Wien
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische und international vergleichende Bildungsforschung; Bildungstransfer zwischen den Amerikas und Europa; Wissensgeschichte; Assessment, insbesondere Assessment Cultures; Educational Governance (u.a.)
cristina.alarcon.lopez@univie.ac.at

Patrick Bühler, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule FHNW, Professur für Allgemeine und Historische Pädagogik, Obere Sternengasse 7, CH-4502 Solothurn
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Schule und der Sonderschule
patrick.buehler@fhnw.ch

Kerrin v. Engelhardt (geb. Klinger), Dr.

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) im DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Forschungsbereich, Warschauer Straße 34-38, D-10243 Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kultur- und Bildungsgeschichte, Abiturprüfungspraxis, ästhetische Bildung, Geschichte des Mathematikunterrichts
klinger@dipf.de
kerrin.klinger@hu-berlin.de

Jona T. Garz, Dipl. Theol.

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 26, CH-8032 Zürich
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung (19. und 20. Jh.), Wissensgeschichte, Disability History, Geschichte der stationären Erziehung
jona.garz@ife.uzh.ch

Rebecca Heinemann, PD Dr.

Universität Augsburg, Universitätsstraße 10, D-86159 Augsburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Begabungsforschung, Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik und der Psychologie, Erziehungs- und Bildungsgeschichte, vor allem des 19. und 20. Jahrhunderts
rebecca.heinemann@phil.uni-augsburg.de

Thomas Hoffmann, Univ.-Prof. Dr.

Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Fürstenweg 176, A-6020 Innsbruck
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Bildungstheorie und entwicklungsorientierte Didaktik, Behindertenpädagogik, Disability History
thomas.hoffmann@uibk.ac.at

Michèle Hofmann, Dr.

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Wissensgeschichte, Medikalisierung und Psychopathologisierung
 michele.hofmann@ife.uzh.ch

Fanny Isensee, MA

Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Bildungsgeschichte der USA, deutsch-amerikanische Austauschbeziehungen
 fanny-lynne.isensee@hu-berlin.de

Johanna Lerch, M.A.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsberatung und Berufseinstieg im frühen 20. Jahrhundert, Geschichte der Testpsychologie
 johannalerch@posteo.net

Vera Moser, Prof. Dr.

Goethe-Universität Frankfurt, Kathrin und Stefan Quandt Stiftungsprofessur für Inklusionsforschung
 Institut für Sonderpädagogik, Campus Westend Theodor-W.-Adorno-Platz 6,
 D-60629 Frankfurt am Main
 v.moser@em.uni-frankfurt.de

Sabine Reh, Prof. Dr.

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) im DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Forschungsbereich, Warschauer Straße 34-38, D-10243 Berlin
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, insbesondere Kultur- und Sozialgeschichte pädagogischer Institutionen, Professionen und Diskurse, Institutionen und Wissenspraktiken im pädagogischen Feld nach 1945, Geschichte des (Fach-)Unterrichts, Historische Epistemologie – Geschichte pädagogischer Denk- und Wissensformen, Ethnographie pädagogischer Praktiken und Ordnungen, Theorie und Methodologie historischer und rekonstruktiv-hermeneutischer Bildungsforschung, E-Humanities
 sabine.reh@dipf.de

Joachim Scholz, Prof. Dr.

Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft, Historische Bildungsforschung, Universitätsstraße 150, D-44801 Bochum
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte von Schule, Lehrer/innenbildung u. pädagogischer Praktiken (18.-20. Jh.), Digital Humanities in der Historischen Bildungsforschung
 joachim.scholz@rub.de

Susanne Schregel, Dr.

Historisches Kolleg, Kaulbachstraße 15, D-80539 München

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Intelligenz und Begabung, Wissenschafts- und Wissensgeschichte, Geschichte des Politischen

susanne.schregel@historischeskolleg.de

Michaela Vogt, Prof. Dr.

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie und Geschichte der inklusiven Pädagogik

Universität Bielefeld/Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universitätsstraße 25, D-33615 Bielefeld

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Geschichte der Inklusion, Schulgeschichte/Hilfsschulgeschichte, Überprüfungsverfahren, Grundlege Bildung, Normalität und Normativität

michaela.vogt@uni-bielefeld.de

Nadja Wenger, MSc

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule/Institut Primarstufe, Obere Sternengasse 7, CH-4502 Solothurn

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik und Psychopathologie, Entstehung von schulnahen Beratungsdiensten, Entwicklung der psychologischen Diagnostik, Geschichte der Fürsorgestelle für Anormale in St. Gallen

nadja.wenger@fhnw.ch

Stefan Wünsch, M.A.

Humboldt-Universität zu Berlin/Institut für Rehabilitationswissenschaften, Geschwister-Scholl-Straße 7, D-10117 Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte des späten 18. bis frühen 20. Jahrhundert, Medizin- und Geschlechtergeschichte, Theorie der Geschichte

wuensste@hu-berlin.de

Über den schulischen Umgang mit einer „Heterogenität“ der Schüler*innen wird seit einer Reihe von Jahren heftig debattiert. Der vorliegende Band zeigt, wie seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die Beobachtung von Unterschieden – solchen der Begabung, des Verhaltens und des Interesses – zwischen Schüler*innen in den Schulen mehr und mehr in das Blickfeld rückte. Auseinandersetzungen darüber, wie vor diesem Hintergrund „passende“ Lerngruppen zusammengestellt werden sollten, bestimmten zunehmend das Bild der pädagogischen und schulpolitischen Debatten.

Rekonstruiert werden Selektionsmechanismen im Schulsystem zwischen 1880 und 1980, mit denen zwischen Normalen und Nicht-Normalen, zwischen Begabten und Minderbegabten, zwischen solchen, die sich anpassten, und solchen, die das nicht taten, unterschieden wurde. Die Beiträge untersuchen Praktiken des Beobachtens, Prüfens und Beurteilens von Schüler*innen, die dafür eingesetzten Verfahren und Tests sowie die damit verbundenen individuellen, pädagogischen und politischen Bedingungen und Folgen.

Bildungsgeschichte.

Forschung – Akzente – Perspektiven

Die Herausgeber*innen

Sabine Reh, Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation) und Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Patrick Bühler, Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik, Pädagogische Hochschule FHNW.

Michèle Hofmann, Oberassistentin am Lehrstuhl für Historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems, Universität Zürich.

Vera Moser, Kathrin und Stefan Quandt Stiftungsprofessorin für Inklusionsforschung, Goethe-Universität Frankfurt.

978-3-7815-2458-3



9 783781 524583