

Sauer, Lisa

## Normierung als Ordnungsmodus multiprofessionell erzeugten Wissens. Eine Analyse von Personalbogen aus dem Hilfsschulaufnahmeverfahren in der BRD

Moser, Vera [Hrsg.]; Garz, Jona Tomke [Hrsg.]: *Das (A)normale in der Pädagogik. Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 111-126



Quellenangabe/ Reference:

Sauer, Lisa: Normierung als Ordnungsmodus multiprofessionell erzeugten Wissens. Eine Analyse von Personalbogen aus dem Hilfsschulaufnahmeverfahren in der BRD - In: Moser, Vera [Hrsg.]; Garz, Jona Tomke [Hrsg.]: *Das (A)normale in der Pädagogik. Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 111-126 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256713 - DOI: 10.25656/01:25671

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256713>

<https://doi.org/10.25656/01:25671>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Lisa Sauer*

## **Normierung als Ordnungsmodus multiprofessionell erzeugten Wissens – eine Analyse von Personalbogen aus dem Hilfsschulaufnahmeverfahren in der BRD**

Der Personalbogen hat als standardisierte Vorgabe der Dokumentation des Hilfsschulaufnahmeverfahrens (HAV) in Deutschland eine lange Tradition (vgl. Hofsäss 1993). Seit seiner amtlichen Einführung 1913 leitet er nicht nur den verwaltungsadministrativen Ablauf des HAV an, welcher letztendlich in der Festsetzung einer Regelschulfähigkeit oder Hilfsschulbedürftigkeit mündet, sondern bildet vielmehr auch die formale Grundlage der institutionalisierten und unter multiprofessioneller Beteiligung durchgeführten Normierung von Kindern im HAV (vgl. ebd.; Sauer u. a. 2018; Garz i. d. Band). Auf diese konzentriert sich die im Folgenden dargestellte Studie<sup>1</sup> und untersucht dabei die im HAV in der BRD in den 1950er bis 1970er Jahren eingesetzten Personalbogen, die sog. Schülerpersonalbogen (SPB). Analyserlevant ist jedoch nicht das Formblatt als solches mit seinen formalen Vorgaben, sondern im Speziellen die meist händisch eingefügten Ausfüllungen der am HAV beteiligten Professionen.<sup>2</sup> Mit der Untersuchung dieser professionellen Dokumentationen hinsichtlich der ihnen inhärenten Aussagen über das normierte Kind möchte der Artikel letztlich einen Beitrag leisten zu der in diesem Herausgeberband gestellten Frage nach der Wissensproduktion von (A) Normalität im pädagogischen Kontext.

### **1 Anlage der Untersuchung**

Entsprechend dem *Erkenntnisinteresse* nach der Normierung des Schulkindes im HAV widmet sich der Artikel den in den Ausfüllungen der SPB dokumentierten kindlichen Merkmalen mit Fokus auf deren inhaltliche Ausrichtung und Gewichtung wie auch professionelle Herkunft. Er tut dies dabei sowohl aus synchroner als

1 Diese ist eine Teilstudie aus dem von der DFG geförderten Projekt „Zwischen Primarschulfähigkeit und Hilfsschulbedürftigkeit“ (VO 2220/1–1) unter Leitung von Prof.‘in Dr. Michaela Vogt, das aus historisch-vergleichender Perspektive die Konsistenz der im HAV in der BRD und DDR getroffenen Beschulungsentscheidungen untersucht.

2 Ergebnisse der Formblattanalyse siehe Sauer u. a. (2018).

auch aus diachroner Forschungsperspektive. Die Erkenntnisse beider Perspektiven werden in der Synthese betrachtet zudem exemplarisch zeithistorisch kontextual eingebettet – hierbei explizit über bildungspolitische ebenso wie fachwissenschaftliche Zusammenhänge v. a. mit Blick auf zeithistorische Normvorstellungen.

Mit dem skizzierten Analysefokus bewegt sich die Studie im *Forschungsfeld* unter historischer Perspektive an einer interdisziplinären Schnittstelle von nationaler wie internationaler Kindheitsforschung (z. B. Nóbik 2010) und Schulforschung (bspw. Gomolla & Radtke 2009) ebenso wie Erziehungswissenschaft (z. B. Hof-säss 1993) und pädagogisch-psychologischer Diagnostik (z. B. Ingenkamp 1990). Trotz der breiten Anbindung in diversen Forschungsfeldern wurde die historisch vollzogene Normierung des Schulkindes im HAV und die davon ableitbaren Erkenntnisse über Wissensproduktion von (A)Normalität im pädagogischen Kontext bislang nicht methodisch regelgeleitet und quellengesättigt untersucht. Dementsprechend widmet sich die Studie einem expliziten Forschungsdesiderat. Eine Bearbeitung dieses Desiderats wurde im Rahmen dieses Beitrags für den *Untersuchungszeitraum* 1958 bis 1978 geleistet. Als *Quellenkorpus* dient neben zeitgenössischen fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Publikationen eine disproportional geschichtete Zufallsstichprobe von 34 SPB von regelschulfähigen und hilfsschulbedürftigen Kindern, die regulär in die Primarschule eingeschult und während der ersten Jahrgangsstufe im HAV überprüft wurden.<sup>3</sup> Von den SPB liegen im Untersuchungszeitraum zwei Varianten vor, mit einem Wechsel im Jahr 1963. Beide Varianten der SPB enthalten die analyserelevanten Ausfüllungen in Form von professionellen Gutachten, basierend auf einem vorgegebenen Fragenkatalog zu personen- wie auch umfeldbezogenen Merkmalen.<sup>4</sup> Die Gutachten stammen dabei durchweg von der Primarschullehrkraft als der das HAV einleitenden Profession sowie von der Hilfsschullehrkraft und der Schulmediziner:in als die das Kind im HAV überprüfenden wie ebenso untersuchenden Professionen (vgl. Sauer u. a. 2018).

In der *metatheoretischen Anlage* orientiert sich der Artikel gegenstandstheoretisch in seinem Begriffsverständnis von Normierung an dem der pädagogisch-psychologischen Diagnostik: so wird Normierung als das Festsetzen eines Bezugssystems – im Sinne der Setzung von Normen – verstanden, auf dem diagnostische Beurteilungen fußen (Ingenkamp & Lissmann 2008, 172). In seinem Normverständnis orientiert sich der Artikel an Waldschmidt (2003), die eine Norm sowohl als statistischen Durchschnitt als auch als einzuhaltenden Standard beschreibt (Wald-

3 Die Stichprobe wurde aus einem schullokalen Komplettestand von insgesamt ca. 910 SPB aus Frankfurt am Main gezogen. Aufgrund der lokalspezifischen Herkunft können die Akten hierbei jedoch nicht als repräsentativ für die gesamte BRD angesehen werden.

4 In den SPB ist darüber hinaus auch die final administrativ getroffene Beschulungsentscheidung über eine Primarschulfähigkeit oder Hilfsschulbedürftigkeit dokumentiert, die allerdings in der vorliegenden Teilstudie nicht berücksichtigt wurde.

schmidt 2003, 192). Darüber hinaus geht der Artikel davon aus, dass Normen als Referenzrahmen durch eine zeithistorische Kontextualität gekennzeichnet sind (Link 2008, 64). Im Transfer der genannten gegenstandstheoretischen Setzungen auf die Untersuchung stellt das HAV somit im untersuchten Zeitraum ein Verfahren der Normierung dar, in dem das Schulkind von den beteiligten Professionen, ausgehend von ein durchschnittliches Regel- bzw. Hilfsschulkind betreffenden Normvorstellungen, begutachtet und beurteilt wird. Diese stehen in einem engen Zusammenhang mit dem zeithistorischen Kontext und spiegeln sich in den Gutachten wider. Die Gutachteninhalte gelten dabei in Anlehnung an die Annahmen des Sozialkonstruktivismus nach Berger und Luckmann (1969) als Basis der Erkenntnisinterpretation als sozial konstruiert und repräsentieren einen exklusiv zwischen den am HAV beteiligten Professionen geteilten Wissensvorrat (vgl. Berger & Luckmann 1969). Dieser steht, in semantischen Feldern gespeichert, in engem Zusammenhang mit jeweiligen sozialen, politischen sowie kulturellen Einflüssen (vgl. Koselleck 2010).

*Forschungsmethodisch* wurde das Erkenntnisinteresse über die historisch-kontextualisierende Inhaltsanalyse erhoben, die anknüpfend an die metatheoretische Rahmung eine enge Synthese aus der Betrachtung von Gutachteninhalten und Kontextquellen ermöglicht (vgl. Vogt 2015). In einem ersten Schritt wurden dabei die in den ausgewählten SPB dokumentierten professionellen Gutachten abduktiv-kategorial erschlossen – unabhängig von der final im HAV getroffenen Entscheidung über eine Primarschulfähigkeit oder Hilfsschulbedürftigkeit. Hieraus ergaben sich fünf Oberkategorien<sup>5</sup>, die sowohl das überprüfte Schulkind selbst in seiner Person als auch sein Umfeld in den Blick nehmen und dabei professionelle Aussagen enthalten:

- I. zu Tätigkeiten, Fertigkeiten und Fähigkeiten des Kindes: diese umfassen zugeschriebene Merkmale, die sich zum einen auf das anlagebedingte wie auch durch Übung ausbildbare und in der Folge ggf. entfaltete Können sowie das Potenzial des Kindes in verschiedenen Bereichen, u. a. z. B. im Bereich der Kognition oder Motorik wie auch des Lesens oder Schreibens, beziehen. Mit eingeschlossen sind hierbei auch Zuschreibungen zum Wissensstand des Kindes. Zum anderen wird das konkrete – v. a. bereichsspezifische – Tun und Handeln des Kindes beschrieben, aber auch sein allgemeines Auftreten, respektive sein Verhalten.
- II. zur emotional-volitiven Lage des Kindes: diese Darstellungen beziehen sich auf Merkmale der Gemüts- und Willenshaltungen sowie auf Einstellungen des Kindes die Auseinandersetzung mit seiner Umwelt betreffend – im Sinne der Interaktion und Partizipation. Hierbei wird das Kind hinsichtlich seiner

---

5 Eine vollumfängliche Darstellung der Anlage des Kategoriensystems ist aufgrund seiner Komplexität im Rahmen dieses Beitrages nicht möglich.

- Reaktionsbereitschaft wie auch -weise gegenüber Menschen und Objekten sowie in bestimmten Settings, so z. B. im Unterricht, charakterisiert, hierbei auch mit Blick auf gestellte Anforderungen.
- III. zur Physis des Kindes: diese Beschreibungen beinhalten einerseits altersbezogene Angaben sowie andererseits solche, die auf den Gesundheitszustand des Kindes referenzieren, ebenso wie auf sein physisches Äußeres mit Blick auf seine Entwicklung und Konstitution.
  - IV. zur Gesamtperson des Kindes: derartige Angaben beziehen sich im Gegensatz zu den personenbezogenen Kategorien I bis III nicht auf spezifische, einzelne Merkmalsbereiche des Kindes, sondern nehmen es aus einer polykriterialen Perspektive im Gesamten in den Blick. Dies betrifft sowohl bereichsübergreifende Zuschreibungen, wie z. B. den Verweis auf eine allgemeine Rückständigkeit oder Kleinkindhaftigkeit des Kindes, als auch Darstellungen seiner Biographie – hierbei im Speziellen der Schulbiographie wie ebenso Hinweise auf Untersuchungen und Behandlungen, z. B. psychologischer Art, die das Kind bereits durchlaufen hat oder während des HAV durchläuft. Zudem umfassen Darstellungen die Gesamtperson des Kindes betreffend auch solche, die das Kind fachterminologisch einordnen, wie z. B. über den Fachterminus der Minderbegabung.
  - V. zur sozialen und materiellen Ausstattung des Kindes: diese Darstellungen konkretisieren das Umfeld des Kindes und nehmen dabei das allgemeine Setting, in dem das Kind aufwächst, in den Blick. Hierzu zählen Beschreibungen zum einen des sozialen, v. a. familiären Umfeldes, z. B. hinsichtlich der Familienkonstellation, wie ebenso zum anderen des sozioökonomischen Status. Darüber hinaus findet aber auch der Umgang und die Involviertheit des sozialen Umfeldes, z. B. der Eltern, mit dem Kind selbst wie auch mit der Institution Schule Erwähnung.

In einem zweiten Schritt erfolgte eine Betrachtung der festgelegten Kategorien aus synchroner und diachroner Perspektive mit dem Ziel, die inhaltliche Ausrichtung und Gewichtung der im HAV normierten Merkmale des Kindes sowie ihre professionelle Herkunft<sup>6</sup> für den Untersuchungszeitraum im Überblick systematisiert aufzuzeigen und Entwicklungen in der Normierung der kindlichen Merkmale im Verlauf des Untersuchungszeitraums aufzudecken.<sup>7</sup> Parallel zu den inhaltsanalytischen

---

6 Die professionelle Herkunft der in den Kategorien verorteten zugeschriebenen Merkmale konnte über die zur Datenauswertung genutzte QDA-Software ATLAS.ti strukturiert rekonstruiert werden.

7 Die synchrone wie auch die diachrone Betrachtung der Kategorien basiert auf der Analyse ihres generellen Auftretens innerhalb der als Stichprobe festgelegten Gesamtheit der professionellen Gutachten im Untersuchungszeitraum. Eine Analyse der Häufigkeit und Gewichtung des Auftretens innerhalb der einzelnen professionellen Gutachten erfolgte nicht.

Schritten erfolgte zudem eine inhaltliche Kontextanalyse. Hierbei ging es darum, relevante Kontextquellen mit Blick auf Normvorstellungen zu untersuchen, um die Erkenntnisse der Gutachtenanalyse eingebettet in das zeitgeschichtliche Gesamtgefüge erklären zu können. Berücksichtigung fand hierbei neben dem bildungspolitischen auch der hilfsschulpädagogische sowie der psychologische und medizinische Kontext.

## 2 Merkmale des im HAV normierten Kindes

Im Folgenden werden zunächst die Erkenntnisse der synchronen Betrachtung der Kategorien hinsichtlich der in den professionellen Gutachten dokumentierten normierten Merkmale des Kindes, ihrer inhaltlichen Gewichtung und Ausrichtung sowie ihrer professionellen Herkunft vorgestellt. Im Anschluss folgt die Darstellung diachroner Entwicklungen. Die Erkenntnisse aus der synchronen und diachronen Betrachtung werden dabei jeweils durch ausgewählte, aus den Gutachten entnommene Textpassagen veranschaulicht. Abschließend erfolgt die Einordnung der Ergebnisse in ausgewählte kontextuale Erklärungszusammenhänge.

### 2.1 Synchroner Überblick

Im Überblick betrachtet finden sich im untersuchten Zeitraum lediglich vereinzelt Dokumentationen, die Kinder beschreiben, die kaum bis keine Schwierigkeiten in den schulischen Teilbereichen des Lesens, des Rechnens und des Schreibens und im Bereich der Sprache zeigen (vgl. W\_1\_1969\_72\_Fra). Schwerpunktmäßig sind Dokumentationen zu finden, die sich thematisch auf defizitäre *Fähigkeiten, Fertigkeiten und Tätigkeiten* des Kindes in den genannten Bereichen beziehen. Derartige Angaben stammen überwiegend von der Primarschullehrkraft, die hierbei z. B. festhält, dass das Kind „weder silbenweise noch wortweise lesen [kann]“ (W\_1\_1952\_17\_Fra) oder dass es „kein[en] Zahl- und Mengenbegriff“ (W\_1\_1953\_51\_Fra) besitzt. Ebenfalls mehrheitlich wird darüber hinaus eine schwach ausgeprägte Lernfähigkeit thematisiert. Diese bezieht sich im Speziellen auf eine geringe Gedächtnisleistung und Merkfähigkeit des Kindes und spiegelt sich vorrangig in Aussagen der Primarschullehrkraft wider, die z. B. konstatieren, dass das Kind „von den mit großer Mühe erlernten Liedern und Gedichten [...] eventuell den Anfang [behält]“ (W\_1\_1952\_17\_Fra). Zudem erfolgt auch häufig ein Verweis, hauptsächlich durch die Primarschullehrkraft, auf eine unzureichende Mitarbeit des Kindes wie ebenso seine mangelnde Fähigkeit zu Konzentration und Aufmerksamkeit im Unterricht. Hierbei wird das Kind bspw. als „oft verträumt“ (W\_1\_1968\_22\_Fra) charakterisiert. Darstellungen eines Kindes, welches sich aktiv am Unterricht beteiligt und als lernfähig sowie konzentriert und aufmerksam beschrieben wird, sind hingegen im Untersuchungszeitraum lediglich in Einzelfällen aufzufinden (vgl. W\_1\_1952\_17\_Fra). Ferner tritt nur ver-

einzelte ein Kind mit ausreichend ausgeprägten geistigen Fähigkeiten wie ebenso nicht zu bemängelnden allgemeinen Leistungen in den untersuchten Gutachten auf – hauptsächlich wird das Kind als leistungsschwach sowie mit geistigen Defiziten beschrieben. Dies tut hauptsächlich die Hilfsschullehrkraft mit Verweis z. B. auf einen „völlige[n] Leistungsausfall“ (M\_1\_1964\_55\_Fra) sowie unter Bezugnahme auf den Intelligenzquotienten auf eine „sehr niedrige Intelligenz (IQ 78 nach Binet)“ (W\_1\_1962\_51\_Fra). Im Vergleich zu den in den Gutachten häufig angegebenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Tätigkeiten in schulischen Bereichen, die geistigen Fähigkeiten des Kindes betreffend, werden Angaben zu einem klein-kindlichen und auffälligen Verhalten des Kindes, v. a. gegenüber Erwachsenen und anderen Kindern, sowie zu schwachen motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten eher selten dokumentiert – hierbei gleichermaßen von der Primarschullehrkraft wie auch der Hilfsschullehrkraft.

Mit Blick auf die im untersuchten Zeitraum häufig erfassten *emotional-volitiven Merkmale* des Kindes zeigt sich, dass in den untersuchten Gutachten nur selten ein in der Interaktion mit der Umwelt aufgeschlossenes Kind dargestellt wird (vgl. W\_1\_1952\_17\_Fra). Dementgegen finden sich hauptsächlich Beschreibungen eines wenig aufgeschlossenen Kindes. Diesem wird dabei überwiegend von der Primarschullehrkraft ein mangelndes Interesse am Unterricht zugeschrieben (vgl. W\_1\_1968\_22\_Fra). Des Weiteren charakterisiert diese das Kind mit Blick auf den sozialen Kontakt im Klassenverband als „kontaktarm“ (M\_1\_1965\_34\_Fra) wie auch „gehemmt“ (M\_1\_1964\_48\_Fra) und „schüchtern“ (ebd.). Überdies erfolgt mehrheitlich – ebenfalls hauptsächlich von der Primarschullehrkraft vorgenommen – die Illustrierung eines verträglichen Kindes. Dieses wird als allgemein freundlich wie auch hilfsbereit und rücksichtsvoll dargestellt – und dies v. a. in der Interaktion mit den Klassenkamerad:innen (vgl. W\_1\_1952\_17\_Fra). Zudem wird dem verträglichen Kind sowohl die Fähigkeit zur Anpassung als auch ein regelkonformes und „gehorsam[es]“ (M\_1\_1951\_70\_Fra) Verhalten zugeschrieben. Ein über zugeschriebene Merkmale, wie z. B. „trotzig“ (M\_1\_1960\_15\_Fra) oder „jähzornig“ (M\_1\_1951\_51\_Fra), als unverträglich dargestelltes Kind ist in den untersuchten Gutachten hingegen kaum aufzufinden. Ebenfalls selten tritt im Untersuchungszeitraum ein strebsames Kind auf, hierbei z. B. als „fleißig“ (W\_1\_1952\_17\_Fra) beschrieben. Überwiegend finden sich hingegen Darstellungen, die sich auf eine mangelnde kindliche Strebsamkeit beziehen. Das Kind wird dabei im Konkreten hauptsächlich von der Primarschullehrkraft z. B. durch eine „rasche Ermüdbarkeit“ (W\_1\_1968\_22\_Fra) oder „ohne jeden Antrieb“ (M\_1\_1965\_34\_Fra) charakterisiert. Diese beschreibt darüber hinaus vorrangig ein ausschließlich wenig gelassenes und demnach „erregt[es]“ (M\_1\_1951\_51\_Fra) oder „labile[s]“ (W\_1\_1953\_51\_Fra) Kind. Obgleich im Vergleich seltener treten ebenfalls emotional-volitiven Merkmale auf, die sich ausnahmslos auf ein wenig selbstbewusstes und wenig selbstsicheres Kind

beziehen (vgl. W\_1\_1962\_51\_Fra), das durchweg in der Herangehensweise an gestellte Aufgaben unselbstständig sowie bei deren Bearbeitung überfordert ist (vgl. M\_1\_1960\_58\_Fra). Merkmale dieser Art werden dabei gleichermaßen von der Primarschul- als auch der Hilfsschullehrkraft erfasst. Diese dokumentieren zudem selten Angaben, die das Kind als gewissenhaft und dabei z. B. als zuverlässig bei der Hausaufgabenerledigung (vgl. M\_1\_1953\_22\_Fra) beschreiben. In gleichem Maß selten machen die am HAV beteiligten Lehrkräfte Angaben zu einer mangelnden Gewissenhaftigkeit, wie z. B., dass das Kind „zu Aufträgen, die auch die geringe Zuverlässigkeit verlangen, [...] nicht herangezogen werden [kann]“ (W\_1\_1953\_51\_Fra). Zudem finden sich vereinzelt in den Gutachten der Primar- und Hilfsschullehrkraft, dabei jedoch im Auftreten gleichgewichtet, jeweils Ausführungen über ein „sauber[es] und ordentlich[es]“ (W\_1\_1953\_51\_Fra) Kind mit Blick auf seinen Umgang mit materiellen Dingen, seine Arbeitsweise wie auch hinsichtlich seines äußeren Erscheinungsbildes sowie Beschreibungen eines „schmutzig[en]“ (M\_1\_1951\_51\_Fra) und in seiner Arbeitsweise „schlamplig[en] und flüchtig[en]“ (M\_1\_1960\_15\_Fra) Kindes.

Die im Untersuchungszeitraum vergleichsweise selten auftretenden *physischen Merkmale* beziehen sich schwerpunktmäßig auf altersbezogene Merkmale, die hauptsächlich von der Hilfsschullehrkraft erfasst werden und mehrheitlich ein „überaltert[es]“ (M\_1\_1964\_55\_Fra) Kind beschreiben, das das mit der zum Zeitpunkt des HAV besuchten Jahrgangsstufe verbundene Normalalter überschritten hat. Lediglich vereinzelt findet sich dahingegen ein Kind, welches der Jahrgangsstufenaltersnorm entspricht (vgl. M\_1\_1965\_34\_Fra). Ebenfalls in Einzelfällen wird in den analysierten Gutachten ein in seiner physischen Entwicklung ausreichend fortgeschrittenes und gesundes Kind beschrieben oder ein solches in guter physischer Verfassung. Vielmehr erfolgt überwiegend die Zuschreibung eines allgemein rückständigen und „unterentwickelt[en]“ (ebd.) physischen Entwicklungsstandes sowie eines insgesamt schlechten Gesundheitszustandes, v. a. unter Verweis auf die Krankheitsgeschichte des Kindes (vgl. W\_1\_1962\_51\_Fra). Zudem wird das Kind hauptsächlich als schwach in seiner physischen Konstitution dargestellt und hierbei z. B. als „körperlich zart und schmal“ (W\_1\_1965\_57\_Fra) beschrieben. Physische Angaben zum Entwicklungs- und Gesundheitszustand wie auch zur physischen Verfassung, die im Verhältnis im Untersuchungszeitraum weitestgehend gleich gewichtet auffindbar sind, stammen dabei ausschließlich von der Primarschullehrkraft und der Mediziner:in.

Der Blick auf die im Untersuchungszeitraum häufig erfassten *polykriterialen Merkmale*, die die Gesamtperson des Kindes betreffen, zeigt eine mehrheitliche Erwähnung der Biographie des Kindes auf, vorrangig durch die Hilfsschullehrkraft. Hierbei erfolgt der Verweis sowohl auf pädagogische und psychologisch-medizinische Untersuchungen und Behandlungen, die das Kind zum Zeitpunkt des HAV durchläuft bzw. bereits durchlaufen hat (vgl. M\_1\_1965\_34\_Fra), als



auch auf eine reguläre Schulbiographie, wie z. B. „S. besucht im 1. Schulbesuchsjahr die 1. Klasse“ (W\_1\_1963\_60\_Fra). Hauptsächlich umfassen biographische Angaben aber Vermerke von Irregularitäten in der Schullaufbahn des Kindes – und dies hauptsächlich mit Blick auf Zurückstellungen von der Einschulung und/oder Klassenwiederholungen (vgl. M\_1\_1960\_58\_Fra). Des Weiteren wird das Kind häufig, überwiegend von der Hilfsschullehrkraft, über eine zugeschriebene Minderbegabung fachterminologisch eingeordnet sowie bereichsunspezifisch als allgemein rückständig und kleinkindhaft charakterisiert (vgl. ebd.).

Die vereinzelt auftretenden *sozial-materiellen Merkmale* des Kindes umfassen im untersuchten Zeitraum schwerpunktmäßig solche, die die Einstellungen der Eltern zu konkreten schulischen Maßnahmen als positiv beschreiben und dabei im Speziellen ihre generelle Aufgeschlossenheit sowohl gegenüber der Überprüfung des Kindes im HAV als auch gegenüber einer Überweisung an die Hilfsschule umfassen (vgl. M\_1\_1960\_15\_Fra). Angaben dieser Art werden dabei von allen drei am HAV beteiligten Professionen erfasst. Eine die schulischen Maßnahmen ablehnende Einstellung der Eltern dokumentieren diese hingegen im Untersuchungszeitraum nur vereinzelt (vgl. M\_1\_1969\_25\_Fra). Ebenso selten finden Eltern Erwähnung, die sich der Interaktion mit der Institution Schule wie ihren Maßnahmen verwehren (ebd.). Dementgegen treten mehrheitlich mit der Schule in Verbindung stehende und interagierende Eltern auf (vgl. M\_1\_1964\_48\_Fra). Dokumentationen die schulische Interaktion der Eltern betreffend stammen dabei überwiegend in gleichem Maße von der Hilfsschul- wie auch der Primarschullehrkraft. Ausschließlich auf diese Professionen sind zudem die in den untersuchten Gutachten mehrheitlich auffindbaren Angaben zurückzuführen, die die Eltern als mit dem Kind involviert darstellen. Dies bezieht sich v. a. auf die Unterstützung des Kindes bei schulischen Aufträgen, wie z. B. den Verweis auf die häuslichen Versuche, „durch tägliche Übungen die Leistungen der Schülerin an den Stand der Klasse heranzuführen“ (W\_1\_1968\_22\_Fra). Eine unzureichende Hilfe durch die Eltern bei Schulaufgaben thematisieren die Hilfsschul- wie auch die Primarschullehrkraft hingegen in den analysierten Gutachten kaum (vgl. W\_1\_1952\_17\_Fra). Allerdings finden sich sowohl Informationen zu Eltern, die dem Kind gleichgültig gegenüberstehen und es sich z. B. überwiegend selbst überlassen (vgl. M\_1\_1958\_5\_Fra) als auch zu solchen, die sich um das Kind in jeglicher Hinsicht kümmern und sorgen (vgl. M\_1\_1951\_70\_Fra). Im Vergleich der auftretenden sozial-materiellen Merkmale am seltensten und ebenfalls ausschließlich von den am HAV beteiligten Lehrkräften erfasst werden im Untersuchungszeitraum Angaben zum Setting, in dem das Kind aufwächst: dies betrifft Angaben zur Anzahl der im Haushalt lebenden Personen – im untersuchten Zeitraum finden sich hierbei ausschließlich Haushalte, die mehr als vier Personen umfassen (vgl. ebd.). Darüber hinaus finden sich sowohl v. a. Verweise auf die eheliche Verbindung der Eltern als auch solche – obgleich seltener – auf eine Nichtehelichkeit

(vgl. ebd.). Zudem werden über den Hinweis auf die ausgeübte Erwerbstätigkeit der Eltern auch mehrheitlich geordnete wirtschaftlichen Verhältnisse dokumentiert (vgl. W\_1\_1952\_17\_Fra).

Zusammenfassend betrachtet erfolgt die Normierung des Kindes im HAV im Untersuchungszeitraum vornehmlich durch die Primarschul- und die Hilfsschullehrkraft und weniger durch die Mediziner:in. Vorrangig werden dabei personenbezogene und weniger die das Umfeld des Kindes betreffenden Merkmale in den Blick genommen. Die Primarschullehrkraft fokussiert dabei überwiegend sowohl sprachliche Defizite des Kindes als auch solche in der Lern- und Leistungsfähigkeit in den schulischen Bereichen wie in der unterrichtlichen Konzentration und Aufmerksamkeit. Zudem befasst sie sich vornehmlich mit Mängeln in der Gemüts- und Willenshaltung in der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner schulischen Umwelt. Die Hilfsschullehrkraft hingegen konzentriert sich vorrangig zum einen auf das allgemeine Leistungsversagen des Kindes im Zusammenhang mit einer Intelligenzminderung, einschließlich einer Minderbegabung. Zum anderen normiert sie das Kind über seine rückständige Entwicklung, welches sie vorrangig über eine Abweichung von der Altersnorm als Überalterung ausdrückt. Obgleich seltener, erfolgt durch beide Lehrprofessionen darüber hinaus jeweils eine Normierung über die elterliche Unterstützung des Kindes in schulischen Belangen sowie über seine überwiegend günstigen sozioökonomischen Aufwuchsbedingungen.

## 2.2 Diachrone Entwicklungen

Die diachrone Betrachtung der in den analysierten Gutachten dokumentierten normierten personen- wie auch umfeldbezogenen Merkmale zeigt eine überwiegende Konstanz in ihrem Auftreten und ihrer professionellen Herkunft im Verlauf des Untersuchungszeitraums auf. Mit Blick auf die inhaltliche Ausrichtung zeigen sich jenseits von Konstanz zudem sowohl eine qualitative Erweiterung in der Normierung der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Tätigkeiten des Kindes auf als auch eine qualitative Verschiebung hinsichtlich der normierten emotional-volitiven Merkmale.

Konstanzen der genannten physischen Merkmale des Kindes betreffen die über den Untersuchungszeitraum verteilt vornehmlich von der Hilfsschullehrkraft vorgenommene Normierung über eine beschriebene „Überalterung“ (M\_1\_1970\_4\_Fra) wie auch „körperlich[e] [...] Entwicklungsverzögerung“ (W\_1\_1962\_51\_Fra) des Kindes. Ebenfalls in Einzelfällen, mit einer konstanten Verteilung im diachronen Verlauf, wird das Kind über seine schwache physische und gesundheitliche Konstitution mit bspw. „Hinweise[n] auf schwere Erkrankung in der Vorschulzeit“ (M\_1\_1964\_55\_Fra) vorrangig durch die Primarschullehrkraft und die Mediziner:in normiert. Hinsichtlich der polykriterialen Merkmale wird im diachronen Verlauf nahezu durchweg eine Normierung über

die irreguläre Schullaufbahn des Kindes durch die Hilfsschullehrkraft vorgenommen, wie ebenso über eine Minderbegabung (vgl. W\_1\_1952\_17\_Fra) sowie eine allgemeine Rückständigkeit und Kleinkindhaftigkeit (vgl. M\_1\_1960\_58\_Fr). Die sozial-materiellen Merkmale des Kindes werden im Verlauf des untersuchten Zeitraums fast durchgängig von allen drei am HAV beteiligten Professionen über Beschreibungen von Eltern normiert, die eine eher positive Einstellung gegenüber schulischen Maßnahmen und der Schule als Institution aufweisen und auch mit dieser in einem aktiven Austausch stehen (vgl. M\_1\_1960\_15\_Fra). Im Vergleich dazu seltener, aber durchweg konstant im diachronen Verlauf, nehmen die im HAV involvierten Lehrkräfte sowohl normierend Bezug auf Eltern, die ihrem Kind eher gleichgültig gegenüberstehen, als auch auf solche, die sich kümmern und insbesondere in schulischen Belangen unterstützend zur Seite stehen. Ebenfalls selten über den untersuchten Zeitraum verteilt, normieren die Lehrkräfte der Primar- und Hilfsschule zudem das Setting, in dem das Kind aufwächst. Sie nehmen dabei zum einen Bezug auf die mit der Erwerbstätigkeit der Eltern einhergehenden geordneten wirtschaftliche Bedingungen. Zum anderen thematisieren sie jenseits des Beziehungsstatus der Eltern die beengte personelle Situation zu Hause, bspw. über den Vermerk, dass die „Größe der Familie 7 Personen“ (M\_1\_1951\_70\_Fra) umfasst. Mit Blick auf die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Tätigkeiten des Kindes erfolgt im Verlauf des Untersuchungszeitraums nahezu durchweg vorrangig durch die Primarschullehrkraft eine Normierung des Kindes über seine schulischen Leistungs- und Lerndefizite, ebenso wie Mängel im sprachlichen Ausdruck und in der Konzentration und Aufmerksamkeit. Genauso kontinuierlich wird im diachronen Verlauf eine Normierung über die „erhebliche[n] Leistungsrückstände“ (W\_1\_1969\_72\_Fra) sowie die unzureichenden geistigen Fähigkeiten, ausgedrückt durch einen „niedrige[n] IQ 0,84“ (M\_1\_1960\_58\_Fra), vornehmlich durch die Hilfsschullehrkraft vorgenommen.

Eine qualitative Erweiterung in der Normierung der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Tätigkeiten setzt seit Beginn der 1960er Jahre ein: so wird nun zusätzlich auch die schwach ausgeprägte Motorik des Kindes sowohl durch die Primar- als auch die Hilfsschullehrkraft normierend erfasst über bspw. die Dokumentation einer „manuelle[n] Ungeschicklichkeit“ (M\_1\_1953\_22\_Fra). Darüber hinaus nehmen diese ab Ende der 1960er Jahre in ihrer Normierung „Verhaltensauffälligkeit[en]“ (M\_1\_1969\_25\_Fra) genauso wie „kleinkindhafte[n] Verhaltensformen“ (W\_1\_1962\_11\_Fra) v. a. gegenüber anderen Kindern und Erwachsenen in den Blick. Die vornehmlich durch die Primarschullehrkraft normierten emotional-volitiven Merkmale umfassen im Verlauf des Untersuchungszeitraums fast durchgehend die mangelnde Aufgeschlossenheit und Gelassenheit des Kindes sowie seine unzureichende Strebsamkeit, aber auch seine ausgeprägte Verträglichkeit (vgl. W\_1\_1965\_57\_Fra). Ab Ende der 1960 Jahre erfolgt eine qualitative Verschiebung

mit Blick auf die normierten emotional-volitiven Merkmale sowohl durch die Primarschul- als auch die Hilfsschullehrkraft. Beide Professionen widmen sich nun auch der mangelnden ebenso wie der vorhandenen Gewissenhaftigkeit des Kindes, seiner wenig ausgeprägten Selbstsicherheit und Selbstständigkeit sowie der kindlichen Überforderung – und dies jeweils v. a. in der Auseinandersetzung mit gestellten schulischen Anforderungen. Gleichzeitig findet jedoch ab diesem Zeitpunkt keine Normierung des kindlichen Sinns für Sauberkeit und Ordnung mehr statt.

Zusammenfassend bleiben die durch alle drei beteiligten Professionen normierten mangelhaften physischen Merkmale des Kindes sowie die eher günstigen sozial-materiellen Merkmale und auch die vornehmlich von der Hilfsschullehrkraft normierend in den Blick genommenen defizitären polykriterialen Merkmale in ihrer inhaltlichen Ausrichtung und ihrem Auftreten verteilt über den Untersuchungszeitraum konstant. Die Normierung von Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso wie von emotional-volitiven Merkmalen des Kindes hingegen wird im Verlauf des Untersuchungszeitraums sukzessive ab den 1960er Jahren um Merkmale erweitert. Dies tut sowohl die Hilfsschul- als auch die Primarschullehrkraft hinsichtlich des auffälligen und kleinkindhaften Verhaltens sowie der mangelnden wie auch vorhandenen Gewissenhaftigkeit. Des Weiteren werden Ausfälle in der Selbstsicherheit und Selbstständigkeit festgehalten sowie die Überforderung des Kindes thematisiert – jeweils überwiegend bezogen auf schulische Aufgaben.

### 2.3 Das im HAV normierte Kind im kontextualen

#### Erklärungszusammenhang

Die Erkenntnisse aus der synchronen und diachronen Analyse der professionellen Gutachten stehen zunächst unweigerlich in einem Erklärungszusammenhang mit den formalen Vorgaben der SPB. Diese leiten letztendlich basierend auf fachwissenschaftlichen Erkenntnissen sowie bildungspolitischen Vorgaben die Normierung inhaltlich an (vgl. Sauer u. a. 2018). Da aber in Teilstudien an anderer Stelle sowohl ein geringer Detailliertheitsgrad der formalen Vorgaben v. a. in der im Untersuchungszeitraum überwiegend eingesetzten zweiten Variante des SPB sowie eine damit einhergehende hohe professionelle Beurteilungs- bzw. Normierungsfreiheit aufgedeckt werden konnten (vgl. ebd.) als auch teilweise inhaltliche Diskrepanzen zwischen den formalen Vorgaben und den professionellen Gutachten (vgl. Sauer & Vogt 2020), ist es lohnend, mehr noch aber notwendig, die Erkenntnisse der Gutachtenanalyse unabhängig von den formalen Vorgaben der SPB zu betrachten und jenseits dieser kontextual einzuordnen.

So zeigt sich, dass die normierten Merkmale selbst, v. a. bezüglich ihrer inhaltlichen Gewichtung wie auch Ausrichtung sowie ihrer professionellen Herkunft, in einem engen Erklärungszusammenhang mit dem theoretisch in der Hilfsschulpädagogik, aber auch in der Psychologie und Medizin ab Mitte der 1950er Jahre durchweg diskutierten Verständnis einer Hilfsschulbedürftigkeit als Lernbehinde-

rung stehen, welches seit Anfang der 1960er Jahre zudem auch konstant schulgesetzlich festgeschrieben ist (vgl. KMH 1962; Heese & Kliegel 1973; Hessischer Kultusminister 1978). Dem lernbehinderten Kind werden hierbei als Abweichung von der Altersnorm andauernde Lernschwierigkeiten, einhergehend mit einer schulischen Leistungsschwäche, sowie Mängel in der Aufmerksamkeit und Konzentration zugeschrieben (vgl. u. a. Bleidick 1955; Bernart 1958; Busemann 1959; Mattheis 1963; Berg 1969; Berg 1972). Zusätzlich zu diesen kognitiven Ausfällen ist es durch eine Retardierung im sprachlichen Ausdruck und im motorischen Bereich wie auch im Sozial- und Arbeitsverhalten charakterisiert (vgl. ebd.). In Anlehnung an Wissensbestände aus der Entwicklungs- wie auch Kognitionspsychologie wird ursächlich sowohl ein deutlich messbares Intelligenzdefizit und/oder eine Entwicklungsverzögerung angenommen als auch von einem in der Gesamtpersönlichkeit des Kindes liegenden individuell variablen Bedingungsgefüge ausgegangen (vgl. Busemann 1959; Reinartz 1959; Kroh 1965). Dieses multifaktorielle wie auch multikausale Konstrukt einer Lernbehinderung tritt dabei an die Stelle des monokausal ausgerichteten medizinischen Schwachsinn, der seit Einführung der Hilfsschule Ende des 19. Jahrhunderts als Diagnosekriterium einer Hilfsschulbedürftigkeit galt (vgl. Klauer 1967). In der Folge verliert die Mediziner:in bei der Feststellung einer solchen und damit generell im HAV an Einfluss und Relevanz (vgl. Luxenburger 1959; Matthes 1960). Auf dieses veränderte Verständnis einer Hilfsschulbedürftigkeit können somit zum einen die im Untersuchungszeitraum vorrangig durch die Primarschul- und Hilfsschullehrkraft und weniger durch die Mediziner:in normierten und in den analysierten Gutachten dokumentierten kindlichen Merkmale zurückgeführt werden. Zum anderen spiegeln sich in den normierend in den Blick genommenen personenbezogenen Merkmalen die hilfsschulpädagogisch wie auch psychologisch und medizinisch diskutierten und in der Folge bildungspolitisch festgeschriebenen Normvorstellungen bezüglich eines lernbehinderten Kindes wider. Dies betrifft die als Anzeichen einer Lernbehinderung angenommenen und von der Primarschullehrkraft nahezu konstant im untersuchten Zeitraum erfassten Defizite in den schulischen Teilbereichen genauso wie im sprachlichen Bereich, in der unterrichtlichen Mitarbeit, in der Lernfähigkeit sowie der Konzentration und Aufmerksamkeit des Kindes. Zudem gilt dies für die von ihr fast durchweg im Verlauf des Untersuchungszeitraums vorgenommene Normierung der mangelnden Aufgeschlossenheit des Kindes sowohl dem Unterricht als auch dem Klassenverband gegenüber wie ebenso seiner unzureichenden Gelassenheit und Strebsamkeit im schulischen Kontext. Ebenfalls in Orientierung an den seit Mitte der 1950er Jahre konstant fachwissenschaftlich diskutierten und seit Beginn der 1960er Jahre durchweg in den Schulgesetzen verankerten Lernbehinderungssymptomen nehmen sowohl die Primarschul- als auch die Hilfsschullehrkraft – obgleich zeitlich verzögert – ab Beginn der 1960er Jahre die unzureichenden Motorik des Kindes in den Blick

und ab Ende der 1960er Jahre seine auffälligen und kindlichen Verhaltensformen sowie die Ausfälle in seiner Gemüts- und Willenshaltung in der Auseinandersetzung mit schulischen Anforderungen. Die überwiegend im diachronen Verlauf konstante Normierung der Leistungs- und Intelligenzdefizite wie auch der Minderbegabung und Rückständigkeit des Kindes durch die Hilfsschullehrkraft – v. a. mit Verweis auf den IQ als messbaren Normwert – ist auf die v. a. psychologisch beeinflussten Normvorstellungen der Ursachen einer Lernbehinderung als Intelligenzdefizit und/oder Entwicklungsverzögerung zurückzuführen.

Die im Untersuchungszeitraum erfassten umfeldbezogenen Merkmale bilden die in diesem Zeitraum kontrovers geführte Debatte über die Rolle und Relevanz des Umfeldes des Kindes als Ursache einer Lernbehinderung ab. So wird zwar mit der Einführung des Konstrukts einer Lernbehinderung in den fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs die Idee des „Milieuschwachsinn“ (Bleidick 1955, 335) als eine Folge des Aufwachsens in „unvollständigen Familien, gestörten Ehen und sozial schwierigen oder vernachlässigten häuslichen Verhältnissen“ (ebd.) als Ursache einer Hilfsschulbedürftigkeit zurückgedrängt. Dennoch kann der Einfluss des Umfeldes auf eine Lernbehinderung des Kindes für den Untersuchungszeitraum nicht abschließend und zweifelsfrei geklärt werden – auch nicht in der ab den 1970er Jahren verstärkt einsetzenden Auseinandersetzung mit sozio-kulturellen sowie sozioökonomischen Ursachen einer Lernbehinderung, sowohl in der behindertenpädagogischen Theoriediskussion als auch in der bildungspolitischen Reformdebatte um eine integrative Beschulung lernbehinderter Kinder in der Regelschule (vgl. u. a. Deutscher Bildungsrat 1973; Begemann 1975). Konsens in der Diskussion um das kindliche Umfeld ist aber, dass dieses bei der Feststellung einer Lernbehinderung in der Analyse der Gesamtsituation des Kindes im Sinne einer Kind-Umfeld-Analyse mitberücksichtigt werden soll (vgl. ebd.). Hiervon angeleitet nehmen alle drei am HAV beteiligten Professionen im untersuchten Zeitraum konstant eine Normierung über umfeldbezogene Merkmale vor – jedoch im Vergleich zur Normierung personenbezogener Merkmale seltener. Sie beziehen sich dabei überwiegend auf geordnete sozioökonomische Bedingungen, unter denen das Kind aufwächst, sowie auf ein familiäres Umfeld, welches das Kind schulisch unterstützt. Damit zeigen sie konstant ein eher vom Umfeld des Kindes ursächlich nicht beeinflusstes Verständnis einer Lernbehinderung, entgegen der im Untersuchungszeitraum diesbezüglich fachwissenschaftlichen und auch bildungspolitisch kontrovers geführten Debatte.

Im Überblick betrachtet sind die im HAV im untersuchten Zeitraum normierten Merkmale des Kindes in ihrer inhaltlichen Gewichtung wie auch Ausrichtung sowie ihrer professionellen Herkunft von ein lernbehindertes Kind betreffenden Normvorstellungen beeinflusst. Diese etablieren sich seit Mitte der 1950er Jahre hilfsschulpädagogisch v. a. mit Referenz auf die psychologisch geprägte Alters- bzw. Entwicklungs- wie auch Intelligenznorm und in Abkehr von medizinisch

geprägten Normen und erfahren seit Beginn der 1960er Jahre konstant auch eine bildungspolitische Festschreibung. Die Normierung der umfeldbezogenen Merkmale hingegen zeigt allerdings ein eher von der fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion losgelöstes Verständnis einer Lernbehinderung mit Blick auf die im Umfeld des Kindes liegenden Ursachen auf.

### 3 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend betrachtet wird das Kind in den 1950er bis 1970er Jahren im HAV vorrangig von der Primarschul- und der Hilfsschulkraft und im Vergleich seltener von der Mediziner:in normiert – hierbei geleitet von hilfsschulpädagogischen, v. a. aber von psychologischen sowie bildungspolitischen Normvorstellungen ein lernbehindertes Kind betreffend. Im HAV wird somit zum einen vorrangig von den beteiligten Pädagog:innen explizit fachwissenschaftlich wie auch bildungspolitisch beeinflusstes Wissen über Anormalität produziert. Zum anderen zeigen diese dadurch aber auch implizit Vorstellungen über Normalität auf bzw. sind an deren Herstellung beteiligt (vgl. Geisenhanslüke i. d. Band). Trotz dieses professionell explizit bzw. implizit hervorgebrachten Wissens über (A)Normalität scheint im HAV jedoch keine eindeutige inhaltliche Abgrenzung zwischen einem ‚normalen‘ und einem ‚anormalen‘ Kind möglich zu sein. So wird das Kind im Untersuchungszeitraum über inhaltlich weitestgehend konstant bleibend ähnliche Merkmale normiert. Dementsprechend kann geschlussfolgert werden, wie dies auch schon Hofmann (1961) getan hat, dass die am Ende des HAV als Regelschüler:innen eingestufteten Schulkinder „in gewisser Hinsicht [...] fast keinen Unterschied“ (Hofmann 1961, 676) zu als Hilfsschüler:innen klassifizierten aufweisen. Die Entscheidung über eine Regelschulfähigkeit oder Hilfsschulbedürftigkeit muss somit letztlich basierend auf lediglich differentiellen Einzelmerkmalen der Kinder getroffen worden sein, wobei hierbei ggf. auch das von den Professionen Nicht-Dokumentierte situativ als Entscheidungsgrundlage mit herangezogen wurde. Demnach würde die Wissensproduktion über (A)Normalität im Kontext des HAV nicht nur auf dem schriftlich in den SPB Fixierten beruhen, sondern auch auf dem willkürlich berücksichtigten Nicht-Artikulierten.

## Literatur

### Ungedruckte Quellen

Schülerpersonalbogen des Archivs der Charles-Hallgarten Förderschule Frankfurt am Main: M\_1\_1951\_51\_Fra; M\_1\_1951\_70\_Fra; W\_1\_1952\_17\_Fra; M\_1\_1953\_22\_Fra; W\_1\_1953\_51\_Fra; M\_1\_1960\_15\_Fra; M\_1\_1960\_58\_Fra; W\_1\_1962\_11\_Fra; W\_1\_1962\_51\_Fra; W\_1\_1963\_60\_Fra; M\_1\_1964\_48\_Fra; M\_1\_1964\_55\_Fra; M\_1\_1965\_34\_Fra; W\_1\_1965\_57\_Fra; W\_1\_1968\_22\_Fra; M\_1\_1969\_25\_Fra; W\_1\_1969\_72\_Fra; M\_1\_1970\_4\_Fra

### Gedruckte Quellen

- Begemann, E. (1975): Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Soziokulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung. Berlin: Marhold.
- Berg, K. H. (1969): Lernbehinderung und Intelligenz. Bonn, Bad Godesberg: Verlag Dürrische Buchhandlung KG.
- Berg, K. H. (1972): Lernbehinderte Kinder und ihre Verhaltensformen. Eine anthropologische Studie (3., neubearbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Marhold.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bernart, E. (1958): Sorgenkinder der Volksschule. München: Christian Kaiser Verlag.
- Bleidick, U. (1955): Die Hilfsschule und die Krise der Zeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6(8), 329–339.
- Busemann, A. (1959): Psychologie der Intelligenzdefekte mit besonderer Berücksichtigung der hilfsschulbedürftigen Deblilität. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Grundschule (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heese, G. & Kliegel, J. (1973): Sonderschul-Bestimmungen Ausgabe 1972. Die Erziehung, Bildung, und soziale Rehabilitation entwicklungsgestörter Kinder und Jugendlicher nach den amtlichen Bestimmungen. Berlin: Marhold.
- Hessischer Kultusminister (1978): Richtlinien für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule). Wiesbaden.
- Hofmann, W. (1961): Besondere Fragen der Hilfsschule. In A. Blumenthal (Hrsg.): Handbuch für Lehrer. Bd. 2. Gütersloh: C. Bertelsmann Verlag, 673–688.
- Hofsäss, T. R. (1993): Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte. Eine historisch-vergleichende Untersuchung. Berlin: Marhold.
- Ingenkamp, K. (1990): Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885–1932. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Ingenkamp K. & Lissmann, U. (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Klauer, K. J. (1967): Lernbehindertenpädagogik (2., durchgesehene und ergänzte Aufl.). Berlin: Marhold.
- Koselleck, R. (2010): Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kroh, O. (1965): Entwicklungspsychologie des Grundschulkinde. Teil 2. Die Entwicklung des Kindes im Grundschulalter (2./3. Aufl. des Neudrucks). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- KMH (Kultusministerium Hessen) (1962): Verfahrensvorschriften zur Einweisung. In: K.-H. Hevekerl (1965): Die Einweisung in die Hilfsschule. Rechtsvorschriften und Grundsatzentscheidungen der Gerichte. Berlin: Marhold, 24–19.
- Link, J. (2008): Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. Mit einem Blick auf die kindliche Entwicklung am Beispiel der Vorsorgeuntersuchungen. In: H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, München: Juventa, 59–72.
- Luxenburger, H. (1959): Die psychiatrische, psychologische und pädagogische Aussage über hilfsschulbedürftige Kinder. Bedeutung und Abgrenzung. In: Pädagogische Welt (13), 566–570.
- Matheis, R. (1963). Das Hilfsschulkind aus ärztlicher Sicht. In: W. Geist, R. Matheis & H. Hübscher (Hrsg.): Das hilfsschulbedürftige Kind – Hinweise und Hilfen für Grundschullehrer, Kindergärtnerinnen, Schulkindergärtnerinnen und Erzieher (2. erw. Aufl.). Berlin: Berliner Verband der Lehrer und Erzieher, 20–30.



- Matthes, K. (1960): Die Bedeutung der Aussage des Hilfsschullehrers bei der Auslese hilfsschulbedürftiger Kinder. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 11 (3), 171–175.
- Nóbik, A. (2010): Abnormal children in the Hungarian historiography of education. In: A. Nóbik & B. Pukánsky (Hrsg.): *Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 49–57.
- Reinartz, A. (1959): *Das schwierige Kind in der Sonderschule. Die Differenzierung von Hilfsschülern mit psychodiagnostischen Verfahren*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sauer, L. & Vogt, M. (2020): Die Erhebung von Diversitätsmerkmalen im Hilfsschulaufnahmeverfahren – eine historische Analyse von Schülerpersonalbögen aus der BRD. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 80–84.
- 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.
- Vogt, M. (2015): *Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldschmidt, A. (2003): Die Flexibilisierung der „Behinderung“. Anmerkungen aus normalismustheoretischer Sicht, unter besonderer Berücksichtigung der „International Classification of Functioning, Disability and Health“. In: *Ethik in der Medizin* 15 (3), 191–202.