

Neuhaus, Till; Vogt, Michaela

Intelligenzdiagnostik und der konzeptionelle Wandel des 'Hilfsschulkindes' (ca. 1830–1930) – Eine historische Fallstudie

Reichert, Maren [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Veber, Marcel [Hrsg.]: *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 12-31. - (Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive)*



Quellenangabe/ Reference:

Neuhaus, Till; Vogt, Michaela: Intelligenzdiagnostik und der konzeptionelle Wandel des 'Hilfsschulkindes' (ca. 1830–1930) – Eine historische Fallstudie - In: Reichert, Maren [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Veber, Marcel [Hrsg.]: *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 12-31* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335345 - DOI: 10.25656/01:33534; 10.35468/6176-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335345>

<https://doi.org/10.25656/01:33534>

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
Internet: www.pedocs.de

Till Neuhaus und Michaela Vogt

Intelligenzdiagnostik und der konzeptionelle Wandel des ‚Hilfsschulkindes‘ (ca. 1830–1930) – Eine historische Fallstudie

Zusammenfassung:

Der nachstehende Beitrag betrachtet die Entwicklungen rund um die Identifikation von ‚abweichenden‘ Kindern im Feld der akademischen Performanz sowie deren assoziierten Schulformen. Diese Entwicklungen werden von ihren Anfängen (ca. 1830) bis in die 30er Jahre des 20. Jahrhunderts nachvollzogen. Mit Hilfe weiterführender Kontextualisierungen wird versucht, schulsystemische und weitere gesellschaftliche Umstände mit den verwendeten Identifikationsmodi sowie den dahinter befindlichen Vorstellungen ‚des normalen Kindes‘ zu synchronisieren. Einen besonderen Fokus stellt die Emergenz von Intelligenzdiagnostik dar, die mithilfe einer zeitauthentischen Quelle dargestellt und weitergehend diskutiert wird.

Schlagnworte: Intelligenztest, Simon-Binet, Hilfsschule, Magdeburger Verfahren, Bethel

Abstract:

The following chapter addresses developments surrounding the identification processes of ‘deviant children’ regarding academic performance as well as the associated schools. These developments will be traced back from their early beginnings (ca. 1830) to the 1930s. Through further historical contextualization it will be attempted to describe diverging modes of identification and bring these together with underlying ideas about ‘normal children’. A special focus will be dedicated to the emergence of IQ-diagnostic which will not just be presented in its historical emergence but also discussed by presented an authentic source.

Keywords: IQ-test, Simon-Binet, special schools, precursors to SEN, Bethel

1 Annäherungen an Heterogenität und Inklusion – Einleitung

Im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird dem Begriff der Heterogenität spätestens seit der PISA-Studie 2001 erheblich mehr Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. Budde 2012). Auf den ersten Blick mag der Begriff klar definiert sein, so legen bspw. Prengel und Heinzel (2012, o. S., Herv. i. O.) folgende konzise sowie voraussetzungsvolle und folgenreiche Definition vor: „Mit dem Begriff der Heterogenität werden *Verhältnisse zwischen Verschiedenen, die einander nicht untergeordnet sind*, gefasst.“ In der Forschung findet sich allerdings eine Vielzahl von different angelegten Studien; daher konkludiert bspw. Budde (2012, o. S.), dass sich „in den Thematisierungen von Differenz und Gleichheit sowie im Verhältnis zu Homogenität zahlreiche Widersprüche und Unklarheiten identifizieren [lassen], sodass Heterogenität als Containerbegriff erscheint“. Ähnlich verhält es sich mit dem Konzept der *Inklusion*, deren Ratifizierung im Rahmen der UN-BRK (2009) zweifelsohne gleichsam als Diskursereignis sowie persistenter Referenzpunkt betrachtet werden kann. Allerdings setzt sich auch hier die bereits beobachtete definitorische Vagheit fort. So charakterisiert Dederich (2020, 527) Inklusion als „aktuellste Chiffre für die umfassenden und nicht-exklusiven Teilhabesprechen der Moderne“. Die Unklarheit, die mit dem gewählten Vokabular einhergeht, ist besonders für historische Arbeiten von Relevanz, da mit (anteilig) neuen Konzepten, Verständnissen, normativen Setzungen und Ansprüchen auf die Vergangenheit geschaut wird. Gleichzeitig können ebenso Kontinuitätslinien ausgemacht werden, wenn bspw. Boger, Bühler, Neuhaus und Vogt (2021, 10) ausführen, dass „[v]iele der Phänomene, Dinge, Praktiken, die heutzutage als ‚inklusive‘ bezeichnet werden, [...] sich in früheren Diskursen unter anderen hoffnungsvollen Zeichen wie z. B. ‚Teilhabe‘, ‚soziale Gerechtigkeit‘ oder ‚Demokratie und Menschenrechte‘ gebündelt [fanden]“. Tentativ kann erst einmal festgehalten werden, dass Heterogenität und Inklusion die Identifikation von wahrgenommenen Differenzen sowie den Umgang damit – bspw. zwischen einem Individuum und der wahrgenommenen oder imaginierten Mehrheit – thematisieren (vgl. Häcker & Walm 2015, 83).

Nimmt man diesen Gedanken ernst, so ist eine historische Perspektive durchaus instruktiv, schließlich wurden verschiedene Arten von Differenz, Abweichung oder Devianz nicht nur zu unterschiedlichen Zeitpunkten als relevante Differenzmarker im Kontext Schule thematisiert, sondern ebenso different wahrgenommen und bearbeitet. So konnte bspw. Horlacher (2021) zeigen, dass sog. *Taub(stumm)heit* im 18. und frühen 19. Jahrhundert als relevanter Differenzmarker ausgemacht und durch spezialisierte Einrichtungen, deren Ziel es war, den „Kindern Lautsprache [zu] vermittel[n] und damit eine Teilnahme an der Gesellschaft [zu] ermöglich[en]“ (Horlacher 2021, 142), adressiert worden ist. Die Emergenz solcher Arrangements und Institutionen setzt aber nicht nur ein Bewusstsein für

Differenz voraus, sondern es werden auch Identifikationsinstrumente benötigt und Definitionen bzw. Grenzwerte müssen formuliert werden, ab wann ein Kind einer solchen Institution überstellt werden kann bzw. sollte. Im Fall von auditiven, visuellen oder sprachlichen Devianzen mag der Prozess der Identifikation vergleichsweise gradlinig sein und über die historische Betrachtung lediglich geringen Schwankungen unterliegen, dies gilt aber bei weitem nicht für alle Formen von Differenz und Heterogenität. So widmet sich dieser Aufsatz einer Heterogenitätsform, die sich durch mangelnde akademische Performanz in schulischen Arrangements (u. a. als Schulversagen, Lernbehinderung o. Ä. bezeichnet) manifestiert und zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich betitelt, identifiziert und institutionell bearbeitet worden ist.

Um die in diesen Themenbereich eingeschriebene Kontingenz zu skizzieren und das dazugehörige Identifikationsinstrumentarium vor der Reflexionsfolie einer fortschreitenden Professionalisierung im Feld der kognitiven Schwäche auf Schüler*innenseite zu diskutieren, verfolgt dieser Text folgende zentrale Fragestellungen:

- 1) Wie gestaltete sich die ‚Vorgeschichte‘ der Hilfsschule bzw. welche kontextuellen Faktoren begünstigten das Aufkommen dieses segregierenden Schulformates und wie fand in dieser Frühphase die Identifikation von Schüler*innen statt?
- 2) Anhand welcher Fragestellungen vollzog sich der konzeptuelle Wandel bzw. die konzeptuelle Ausdifferenzierung des Konstruktes *des Hilfsschulkindes* und inwiefern machte dies neue Identifikationsmechanismen notwendig?
- 3) Wie bediente die Intelligenzdiagnostik nach Binet-Simon diese aufkommenden Notwendigkeiten und woraus speiste sich das neuentwickelte Testinstrument?

Um die hier skizzierten Forschungsfragen bearbeiten und anteilig beantworten zu können, verfolgt dieser Text folgende Struktur: Eingangs werden die Phänomene Schulversagen sowie, daraus resultierend, alternative Beschulungsoptionen von ihren Anfängen (ca. 1830 bis 1887) an skizziert und durch systemische Perspektiven, die das Aufkommen von Nachhilfeklassen oder Hilfsschulen notwendig machten, ergänzt (Abschnitt 2.1). Diese Art der Vorgeschichte wird in einem zweiten Schritt um institutionelle Ausdifferenzierungs- und Professionalisierungsdynamiken (Abschnitt 2.2) ergänzt, die u. a. zeigen, dass die Identifikation und Behandlung des schulisch schwachen Kindes zwischen verschiedenen disziplinären Zuständigkeiten pendelte, denn die Thematik war seit ihrem Aufkommen „keine genuin pädagogische, sondern zunächst eine juridische und im 19. Jahrhundert eine psychiatrische entlang des Phänomens der ‚Idiotie‘“ (Moser & Frenz 2022, 21) bevor sie später von der (Sonder-)Pädagogik adressiert wurde. Der hier angedeutete Wandel der dahinter befindlichen disziplinären Zuständigkeiten und damit einhergehenden Vorstellungen wird unter

besonderer Berücksichtigung der Identifikationsmechanismen von *zu schwachen Schüler*innen* skizziert (Abschnitt 3) und – für spätere Zeitpunkte (ca. 1920–1940) – mit exemplarischem Quellenmaterial (Abschnitt 4.2) ergründet sowie kontextuell unterfüttert (Abschnitt 4.1). Die bis dato dargestellten Dynamiken werden in einem letzten Schritt vor dem Hintergrund des *Magdeburger Verfahrens*¹ kritisch diskutiert (Abschnitt 5). Dabei handelt es sich um das erste multiprofessionelle Verfahren zur Identifikation von Hilfsschüler*innen, das mehrere Expertisen sowie Testverfahren subsumiert, gleichzeitig aber im hochgradig kritischen Kontext des Dritten Reiches etabliert worden ist. Dabei „sollte mit diesem Verfahren die neu bestimmte nationalsozialistisch-völkische Sonderpädagogik den herkömmlichen psychiatrienahen Ansatz dieser Disziplin vollends verabschieden“ (Hänsel 2019, 56). Im Rahmen dieser Diskussion werden Fragen und Desiderata für zukünftige Forschung generiert (ebenso Abschnitt 5).

2 Nachhilfeklasse als Vorläufer der Hilfsschule (ca. 1830–1887)

2.1 Systemische Faktoren und praktische Umsetzung

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts kamen mehrere Faktoren zusammen, die zur Ausdifferenzierung des schulischen Sektors führten und die Etablierung von alternativen und/oder segregierenden Institutionen beförderte. So setzte sich der preußische Staat das Ziel, die Schulpflicht zu etablieren, teils mithilfe von „drastischen Maßnahmen“, was in der „reale[n] sowie breite[n] Durchsetzung der Schulpflicht im preußischen Staatsgebiet um 1800 resultierte“ (Neuhaus, Jacobsen & Vogt 2021, 237). Die Durchsetzung der Schulpflicht führte zu einem Prozess, der als *mass schooling* (vgl. Neuhaus & Jacobsen 2022) bezeichnet werden könnte und neue Organisationsmodi in diesem Feld notwendig machte. Die in diesem Rahmen entwickelten Organisationsmodi und Werkzeuge – u. a. Jahrgangsklassen (vgl. Hofmann 2017), Noten (vgl. Neuhaus & Jacobsen 2022), Curricula, Abschlusstests oder Schulstatistiken – resultierten allesamt darin, dass Schüler*innen, Institutionen und (Bildungs-)Regionen miteinander verglichen werden konnten und so jene, die von implizit angelegten Normen abwichen, überhaupt erst beobachtbar bzw. sichtbar wurden (vgl. Hofmann 2017). Aber auch die in den Bildungsinstitutionen angelegten Normen wandelten sich. Dies geschah primär durch die externe

1 Das Magdeburger Verfahren wurde 1942 vollständig publiziert, allerdings erschien bereits am 02. März 1940 ein einheitlicher Personalbogen, der die Überprüfung von potenziellen Hilfsschüler*innen anleiten sollte. „[D]ie Formblätter des neuen Personalbogens, die die Umschulung betreffen, [waren] bis auf einige wenige Unterschiede denen entsprechen, die bisher beim ‚Magdeburger Verfahren‘ angewandt wurden“ (Lenz & Tornow 1942, 11), sodass nicht taggenau festgestellt werden kann, wann vorherige Identifikationsmechanismen durch das Magdeburger Verfahren ersetzt worden sind.

Rückkopplung des Bildungssystems an die Arbeitswelt, welche ihrerseits durch die industrielle Revolution transformiert worden ist. So argumentiert Brill (2019 102), dass die Schaffung und Etablierung der Hilfsschule in Deutschland „u. a. als Folge der Industrialisierung im 19. Jahrhundert“ einzuschätzen sei, wobei besonders die „erhöhte[n] Anforderungen an die Volksschule“ und „das massenhafte pädagogische Scheitern“ als Problemlagen ausgewiesen werden können, die wiederum durch „pädagogische Hilfsangebote“ sowie die Entlastung der Volksschule durch die Hilfsschule adressiert worden seien. So argumentiert bspw. die Branchenzeitschrift *Die Hilfsschule* (1908), dass die Hilfsschule für die reguläre Volksschule eine „Befreiung von schwachbegabten Schülern [darstelle], die den Unterrichtsfortschritt hemmen und die Stimmung herabdrücken“, denn diese Schüler*innen werden nun „nicht mehr unverdienterweise getadelt, bestraft und verachtet, sondern als Kranke behandelt“ (Die Hilfsschule 1908 zit. in Pfahl, 2008).

Diesen Ausführungen folgend, kann das Bildungssystem im Generellen und die Emergenz des Hilfsschulsystems im Speziellen auch als „die Kontrolle der Massen in den anwachsenden Städten der Industrialisierung“ (Garz, Moser & Wünsch 2021, 30) gelesen werden, denn „[i]n 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). Die industrielle Revolution veränderte aber nicht nur die Arbeitswelt und mit ihr die Anforderungen in der und an die Volksschule. Ebenso wandelten sich die Lebensräume der Menschen, die nun städtischer, gedrängter und kompetitiver wurden. So resümiert Frenzel (1921, 44) hinsichtlich Kindern, die kognitiv den gesteigerten Anforderungen nicht gewachsenen zu sein schienen:

Denn einerseits machte sich infolge dieses Umstandes die geistige Minderwertigkeit als hemmender Faktor auch in solchen Fällen bemerkbar, die bei den früheren einfacheren Erwerbs- und Lebensverhältnissen kaum aufgefallen wären, andererseits steigerten sich immer mehr die die Entwicklung der geistigen Kräfte hemmenden und die Entstehung des Schwachsinnus fördernden Einflüsse (Vererbung, Entbehrung, Volksseuchen, Alkoholismus usw.)

Durch die hier skizzierten Gegebenheiten wird eine Gruppe von Kindern erzeugt, „welche in der Volksschule nicht aufgenommen wurden oder nicht deren Lernansprüchen genügen“ (Gebhardt 2021, 22) und die durch den Abgleich mit ihren *peers* identifiziert werden konnten (dazu kritisch: Garz u. a. 2021). Da es sich hierbei nicht nur um Einzelfälle handelte, – Brill (2019, 102) spricht u. a. vom „Sitzbleiberelend“ – etablierten sich seit den 1820er Jahren vereinzelte Projekte und Schulen, die unterstützende Maßnahmen entwickelten, um diese Gruppe von Kindern zu unterstützen (z. B. Nachhilfeklassen). So „wurden zuerst Nachhilfeklassen in der Grundschule, dann später erste Hilfsschulklassen (Elberfeld 1879,

Braunschweig 1881 und Leipzig 1881) und noch später die ersten Hilfsschulen gegründet“ (Gebhardt 2021, 22). Selbsterklärtes Ziel dieser Unterstützungsangebote war die spätere Rückführung der Kinder in den regulären Unterricht, ein Ziel, das nicht realisiert werden konnte und vergleichsweise früh verworfen wurde (vgl. Gebhardt 2021, 22). An Stelle der Rückführung in den regulären Schulbetrieb trat baldig ein anderes Ziel der Hilfsschule, wie die Ausführungen von Füssel (1987, 22) eindrücklich zeigen: „Diese Schüler sollten nach ihrer schulischen Vorbildung in der Lage sein, ‚Hilfsarbeiten‘ zu verrichten, in der Hierarchie der Arbeitswelt also die untersten Plätze zu besetzen“ (Füssel 1987, 22) – ein Vorwurf, der bis heute in Richtung sonderpädagogischer Einrichtungen artikuliert wird (vgl. Pfahl 2011) und auch statistisch belegbar zu sein scheint (vgl. u. a. Marquardt 1977). Die Befähigung zur Ausübung von Hilfsarbeiten sollte vor allem geschehen, um den Staat von Unterstützungsleistungen zu entlasten.

Während die Geschwindigkeit der Etablierung und des Ausbaus der oben genannten Strukturen anfänglich eher langsam und der Prozess vornehmlich lokal organisiert war, ist zu beobachten, dass der Ausbau des Hilfsschulsektors ab 1864 gradliniger verfolgt wurde (vgl. Füssel 1987, 25). Bereits 1879 wurde die erste Hilfsschule gegründet, die auch so hieß und „[e]ine Reihe gleichartiger Anstalten folgte, sie alle wurden in Industriestädten gegründet“ (Füssel 1987, 25). Darüber hinaus professionalisierten sich auch die Organisationsstrukturen² (u. a. Lehrer*innenverbände, vgl. Garz u. a. 2021), was ebenso „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)“ (Garz u. a. 2021, 30) anteilig zu erklären vermag.

2.2 Zur Identifikation von akademisch schwachen Schüler*innen

Hinsichtlich der Identifikation von schwachen Schüler*innen bzw. später Hilfsschüler*innen lässt sich festhalten, dass diese – zumindest in diesen frühen Phasen des Hilfsschulsektors – den praktisch orientierten Duktus der Aktanten widerspiegeln, sodass explizit pädagogische Referenzen, Wissensbestände und/oder Begründungen in der Charakterisierung des Hilfsschulkindes vergeblich

2 Ähnlich kritisch argumentiert Hänsel (2005, 111), wenn sie zu widerlegen versucht, dass die Hilfsschule aus gegebenen Notwendigkeiten entstanden sei und stattdessen als Produkt organisierter Verbandsinteressen betrachtet werden sollte; schließlich waren es „Hilfsschullehrer und ihr Verband, die den Zwangsausschluss der Kinder aus der Volksschule durchsetzten, die mit ihren Ausschließungskriterien bestimmten, welche Kinder in die Hilfsschule gehören und welche nicht, die dadurch unerwünschte Kinder in der Volksschule belassen oder sich von ihnen durch Ausschluss aus der Hilfsschule entlasten konnten und die die Kinder, die sie als ‚bildungsunfähig‘ und ‚unbrauchbar‘ behaupteten, nicht nur ihrer schulischen Bildungsmöglichkeiten beraubten. Das alles lässt sich an der frühen Geschichte der Braunschweiger ‚Musterschule‘ studieren.“

gesucht werden können (vgl. Moser 2016). So konstruiert Heinrich Kielhorn³ (1887) in seiner Rede auf dem Deutschen Lehrertag das zu behandelnde Kind wie folgt:

Schwachsinnige Kinder, d. h. Kinder, welche die Spuren des Schwachsinnns 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 zit. in Garz u. a. 2021)

Diese, vor allem an schulpraktischen Gegebenheiten orientierte, Definition bzw. Identifikation *des Hilfsschülers* zeigt eindrucksvoll, dass die Thematik „keine genuin pädagogische [war], sondern zunächst eine juridische und im 19. Jahrhundert eine psychiatrische entlang des Phänomens der ‚Idiotie‘“ (Moser & Frenz 2022, 21). Ein Umstand, der dadurch unterstützt wird, dass im preußischen Kultusministererlass von 1894 ebenso das zweimalige Verfehlen des Klassenziels als zentraler Identifikationsmechanismus von Hilfsschüler*innen ausgewiesen wurde (vgl. Füssel 1987, 24). Es können klare Parallelen zwischen dem preußischen Erlass und Kielhorns Ausführungen ausgemacht werden, wie die nachstehende Textpassage illustriert: Demnach sind jene als schwachbegabt zu kategorisieren und auf die Hilfsschule zu überführen, „die während eines ein- bis zweijährigen Besuches der Volksschule gezeigt haben, daß sie zwar unterrichtsfähig, aber zur erfolgreichen Mitarbeit mit den normal beanlagten Kindern nicht genügend begabt sind“ (Centralblatt 1894, 568) – ein Mechanismus, der erstaunliche Persistenz in der weiteren Geschichte von Überprüfungsverfahren aufweist (vgl. Vogt & Neuhaus 2023). Bezüglich der Identifikation von *Hilfsschüler*innen* konkludiert Füssel (1987, 24) daher, dass „die Zuweisung zur Hilfsschule bereits am Ende des 19. Jahrhunderts eine in erster Linie definitorische Maßnahme [darstellte], die sich in ihrer Diagnose medizinischer Begriffe bediente“.

3 Heinrich Kielhorn wird in verschiedenen Geschichtsschreibungen als Gründungsvater und Leitfigur der Hilfsschule stilisiert. Die Kielhorn-Rede von 1887 war insofern von enormer Relevanz, als dass sie die Hilfsschule von anderen Institutionen abgrenzte und Widerstände bzw. Ressentiments der Lehrerschaft brach (vgl. Hänsel 2005).

3 Der konzeptionelle Wandel des ‚Hilfsschulkindes‘ vom 19. zum 20. Jahrhundert

Wie im vorangegangenen Abschnitt anteilig gezeigt werden konnte, stand in der Vor- und Frühphase des Hilfsschulsektors weniger die exakte Identifikation von Schüler*innen im Vordergrund, stattdessen wurden diese im Abgleich mit ihren Gleichaltrigen als deviant ausgemacht; hinzu kamen institutionelle Normen, die an das Kind angelegt wurden, so bspw. Schulnoten. Das Wissen über die so konstruierte Gruppe war zu diesem frühen Zeitpunkt vergleichsweise undifferenziert, ebenso wie die Gruppe selbst. Stattdessen wurden „[s]oziale, moralische und medizinisch-biologische Begrifflichkeiten [...] verwendet, um das Phänomen des Volksschulversagens ursächlich zu begründen“ (Pfahl 2008, 16). Der geringe Grad an Differenziertheit drückt sich ebenso in den diversen verwendeten Bezeichnungen aus (Idiotie, Schwachsinn, Kretinismus o. ä.), wobei „[a]llen Begriffen [...] eine negative Definition [gemeinsam ist], durch die die Gruppe der Hilfsschüler den ‚normalen Kindern‘ gegenübergestellt und in Relation zu diesen als ‚minder oder schwach‘ bezeichnet wird“ (Pfahl 2008, 15). Im Verlauf der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vollzog sich allerdings eine wissenschaftliche Ausdifferenzierung der bis dato monolithisch diskutierten Gruppe, die sowohl mit institutionell-praktischen Implikationen einer akademischen als auch Perspektivverschiebung einhergingen. Diese Dynamiken fassen Moser und Frenz (2022, 22) wie folgt zusammen:

Die Fragen nach der Abgrenzung von Idiotie zur Geisteskrankheit sowie Genese und Behandlung dieses Phänomens waren im 19. Jahrhundert im Kontext von Psychiatrie und Heilpädagogik angesiedelt, verbunden mit der Erforschung der hirnorganischen Lokalisierung des Psychischen wie Denken, Fühlen, Wollen, Sprache. Neben dieser Abgrenzungs- und Verursachungsdiskussion entwickelte sich aber auch eine allmähliche Perspektivverschiebung im 20. Jahrhundert – nämlich von einem moralischen Diskurs der Zurechnungsfähigkeit und sittlichen Vervollkommnungsmöglichkeit hin zur Frage der Intelligenz.

Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt auch Tenorth (2006, 513), wenn er feststellt, dass sich in diesem Zeitraum das „wissenschaftliche[...] Referenzsystem“ der Pädagogik hin „zu[r] Medizin, Psychologie und Psychopathologie⁴“ orientierte, wobei sich dieser Wandel zunächst in der Sonderpädagogik bzw. deren Vorgängerinnen vollzog und von dort aus auch Einzug in weitere pädagogische Bereiche hielt. Die Ausdifferenzierung der Gruppe an Kindern, die negativ

4 Diese Tendenz gilt nicht nur für leistungsschwache bzw. in negativer Form von der Norm abweichende Kinder, sondern gleichsam für besonders leistungsstarke Kinder. Im Zuge dieser Ausdifferenzierung des Wissens über (abweichende) Kinder wird häufig das Aufkommen der Begabungsforschung (vgl. Heinemann 2021) nachrangig behandelt, die sich ebenso im frühen 20. Jahrhundert aufatet und aus ähnlichen epistemischen Quellen speiste.

von institutionellen Normen abwich, hatte durchaus praktische Implikationen, denn während einige dieser Kinder – bspw. in alternativen Beschulungsmodi – Fortschritte machten und Lernerfolge erzielten, fruchteten diese Bemühungen nicht im gleichen Maße bei allen Kindern. Auf Basis solcher Beobachtungen kam das Konzept der *Bildungsunfähigkeit* auf, „eine pädagogisch-psychiatrische Variante des Mündigkeitsproblems“ (Moser & Frenz 2022, 21), anhand dessen abweichende Kinder weiter ausdifferenziert wurden. „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“ (Garz 2022, 48). Denn während Schulversagen im 19. Jahrhundert noch durch moralische, soziale und/oder (pseudo-)wissenschaftliche Argumente ontologisch er- bzw. verklärt worden ist, verlangte das neu aufgekommene Forschungsfeld reliablere und reproduzierbarere Identifikationsmechanismen, schließlich ging es um nichts weniger als die Frage, ob ein Kind noch bildungsfähig – und damit potenziell in der Lage, sich später durch eigene Arbeit zu versorgen – oder ein Fall für caritative Einrichtungen war. Im ersteren Fall wurde das Kind zum ‚Behandlungsobjekt‘ von Pädagog*innen, im letzteren von Mediziner*innen und Psychiater*innen. Garz (2021, 59) kommt zu einem ähnlichen Schluss, wenn er feststellt, dass „[s]pätstens mit der Errichtung von Hilfsschulen um 1900 [...] sich wortwörtlich eine Dreiteilung der ‚Idiotie‘ in ‚blödsinnig‘, ‚schwachsinnig‘ und ‚schwachbefähigt‘ [zementierte], für die dann jeweils eine eigene Institution in Form von Verwahranstalt, Erziehungsanstalt und Hilfsschule existierte“.

Es bleibt das Problem, dass am Anfang des 20. Jahrhunderts ein reliables, wissenschaftlich anerkanntes und reproduzierbares Messinstrument fehlte, um die Überweisung an die Hilfsschule zu legitimieren bzw. deren Richtigkeit zu *beweisen*. Damit einhergehend, fehlt ebenso eine Möglichkeit, die diverse Gruppe, aus der sich bis dato die Hilfsschüler*innen rekrutieren, weiter auszudifferenzieren (vgl. u. a. Kuhl u. a. 2012), um diese entweder vom pädagogischen oder medizinisch-psychologischen Sektor ‚behandeln‘ zu lassen (vgl. Moser 2005). Vor diesem Hintergrund ist das Aufkommen von Intelligenzdiagnostik inklusive standardisierter Testverfahren und Auswertungsmethodik nicht nur ein Novum an und für sich, sondern eine Technologie, die prädestiniert für die Bearbeitung des skizzierten Problems ist. De facto wurde der erste Intelligenztest von Binet und Simon 1904/1905 entwickelt, um akademisch schwache Kinder zu identifizieren (vgl. Wolf 1973) und „die Grenze zwischen Bildungsfähigkeit und Bildungsunfähigkeit zu bestimmen“ (Moser & Frenz 2022, 21). Im folgenden Abschnitt wird auf die Entstehungsgeschichte – im Sinne eines weiten Kontextes – des Tests eingegangen, bevor in einem zweiten Schritt das Quellenmaterial aus einem Hilfsschulüberprüfungsverfahren skizziert, analysiert und diskutiert wird.

4 Intelligenzdiagnostik und Hilfsschulüberprüfungsverfahren

Im Folgenden wird eine Quelle betrachtet, skizziert und diskutiert. Der Abschnitt gliedert sich in zwei Teile: Die Skizzierung des weiten und engen Kontextes – strenggenommen müssten die bis hierhin getätigten Ausführungen auch dem weiten Kontext zugerechnet werden – sowie die anschließende Darstellung und Diskussion des Quellenmaterials. Unter Rückbezug auf Sauer (2024) stellt die Annäherung über weiten (d. h. gesellschaftlichen, sozialen etc.) und engen (institutionellen, disziplin-orientierten) Kontext ein angemessenes methodisches Vorgehen für die Betrachtung und historische Kontextualisierung (vgl. Vogt & Neuhaus 2023, 189) von Hilfsschulüberprüfungsverfahren dar und wird daher auf die hier diskutierte Quelle transferiert.

4.1 Der Binet-Simon-Test – Geschichte und Ablauf

Wie bereits ausgeführt, wurde der erste Intelligenztest von Binet und Simon – quasi als Auftragsarbeit des französischen Erziehungsministeriums (vgl. Esping & Plucker 2015) – im Jahr 1904/1905 entwickelt, denn auch Frankreich verzeichnete als „Folge der Einführung der Schulpflicht [...] im Jahr 1882“ ein ausgeprägteres Maß an Heterogenität in den Klassenzimmern „und es wurde die Notwendigkeit der separaten Beschulung von besonders leistungsschwachen Kindern gesehen“ (Kuhl, Wittich & Schulze 2022, 131). Das französische Erziehungsministerium erhoffte sich durch die Entwicklung eines solchen Tests, nicht mehr auf subjektive Lehrer*inneneinschätzungen zurückgreifen zu müssen (vgl. Esping & Plucker 2015) – eine klare Parallele zu den Dynamiken in Deutschland. Während Beobachter*innen in der Entwicklung des ersten Intelligenztestes – vor allem aufgrund ihrer Wirkmächtigkeit in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (u. a. Schule, Militär, Arbeitswelt etc.) – eine *test revolution* (vgl. Kaplan & Saccuzzo 2017) sehen, argumentieren andere (vgl. Gibbons & Warne 2019, 16), dass der Test von Binet und Simon eher als Zusammennahme bereits bekannter bzw. verwendeter Elemente betrachtet werden sollte. In einer historisch orientierten Studie konnten Gibbons und Warne (2019, 15) einzelne Items des Tests hinsichtlich ihrer Herkunft klassifizieren, wie das nachstehende Zitat verdeutlicht:

While the majority did have roots in the creation of cognitive tests, others have their origin in games (the delayed response subtest, the object assembly subtest), classroom lessons (the block design subtest), the study of a feral child (form boards and related subtests), school assessments (vocabulary subtest) and more. To us, this means that items on intelligence tests often have a connection with the real world – even when they are presented in a standardized, acontextual testing setting.

Ähnlich skizzieren Kuhl, Wittich und Schulze (2022, 131) das grundsätzliche Design des Binet-Simon-Tests und verorten den diagnostischen Mehrwert des Tests wie folgt:

Es wurden daher entsprechend lebensnahe Aufgaben entwickelt und nach Schwierigkeit gestaffelt. Aufgaben, die 70 % einer Altersstufe lösen konnten, wurden zu einer Altersreihe zusammengefasst. Konnte nun ein Kind die Aufgabenreihe seiner Altersgruppe lösen, entsprach das s.g. Intelligenzalter dem Lebensalter. Konnte ein Kind weniger oder mehr Aufgaben lösen, wurde ihm ein entsprechend niedrigeres oder höheres Intelligenzalter zugewiesen. Die Intelligenzleistung eines Kindes konnte so als die Differenz zwischen Lebens- und Intelligenzalter beschrieben werden.

Auf Basis dessen folgten noch partielle Weiterentwicklungen, so u. a. durch William Stern und David Wechsler. Stern schlug vor, das Intelligenzalter durch das Lebensalter zu dividieren und – der besseren Lesbarkeit wegen – mit 100 zu multiplizieren, der sogenannte Intelligenzquotient. Wechsler hingegen macht die Beobachtung, dass sich bestimmte Formen der Intelligenz mit fortschreitendem Alter nicht in gleicher Art und Weise weiterentwickeln bzw. ansteigen. Um die IQ-Werte vergleichbarer zu machen, mittelte er auf Basis des Alters die Ergebnisse, sodass 100 IQ-Punkte den Durchschnitt einer bestimmten Altersgruppe darstellten und 15 Punkte eine Standardabweichung vom Durchschnitt konstituierten (vgl. Baudson 2012). Sowohl die Kommunikation von Intelligenz qua IQ sowie die Mittelung nach Alter sind auch heute noch gängige Praktiken. Von Binet und Simon wurden diese Faktoren anfangs allerdings außer Acht gelassen. Und obwohl IQ-Tests von verschiedenen Akteur*innen⁵ und hinsichtlich diverser Aspekte kritisiert worden sind, wurden und werden sie global für verschiedene, auch pädagogische, Anliegen genutzt. Die Transmission des Intelligenztests fand in Deutschland im Jahr 1911 statt, als Otto Bobertag den Binet-Simon-Test ins Deutsche übersetzte, anteilig kommentierte und so verschiedenen Professionen im Landesgebiet zur Verfügung stellte (vgl. Heinemann 2021, 123).

5 Die Kritik, die IQ-Testungen erfahren haben, sind vielfältig und können nicht umfänglich im Rahmen dieses Textes diskutiert werden. Zentrale Kritiklinien versammeln sich allerdings um die Frage(n), was genau Intelligenz ist (bspw. fluide Intelligenz vs. kristalline, g-factor vs. gs-factor oder integrative Intelligenzmodelle, vgl. Rost 2008) und unter Verwendung welches Testinventars diese sinnvoll zu erheben sei (vgl. Mühlberger 2020).

4.2 Intelligenztests als zentraler Bestandteil des Hilfsschulüberprüfungsverfahren – Eine historische Fallstudie

Der im Rahmen dieses Aufsatzes skizzierte und analysierte Test ist Teil eines größeren Quellenkorpus⁶, das im Hauptarchiv der v. Bodelschwinghsche Stiftungen Bethel in Bielefeld geborgen werden konnte. Das Korpus besteht aus Patientenakten von zum Zeitpunkt der Einlieferung Minderjährigen, die mindestens sechs Monate dort aufgenommen und behandelt worden sind. Insgesamt umfasst das Korpus 2741 Patientenakten, die sich über den Zeitraum von 1935 bis 1988 erstrecken, wobei – aufgrund des zeitlichen und inhaltlichen Zuschnittes – nicht alle Akten für dieses Vorhaben von Interesse sind. Es wurde Akten von Kindern gesichtet, die vor dem Jahr 1942 hinsichtlich einer Hilfsschulbedürftigkeit getestet worden sind⁷; diese Akten wurden unter besonderer Berücksichtigung des genutzten Analyseinstrumentariums betrachtet. Das Korpus nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als dass die Einrichtung Bethel „1867 als ‚Anstalt für Epileptische‘ gegründet“ wurde (Martin, Fangerau & Karenberg 2016, 25) und damit dort – auch in den 1930er Jahren – eine vorselektierte Gruppe vorzufinden war. Allerdings bietet sich dieses Korpus nichtsdestotrotz für erziehungswissenschaftliche Forschung an, denn „[a]nders als in den Universitätskliniken und Akutkrankenhäusern haben die Epilepsiezentren immer neben der Versorgung ihrer Epilepsiekranken auch Beschulung, Arbeit und Wohnen dieser Menschen im Auge gehabt“ (Mayer 2015, 68).

Der Ansatz, der in Bethel in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu beobachten war, kann als vergleichsweise ganzheitlich und progressiv betrachtet werden, wie die Ausführungen von Grewe, Siedersleben und Bien (2017, 17) nahelegen:

It was realized that a majority of patients coming to Bethel were mentally or physically severely disabled and did not fulfill the original criterion of being able to undergo education or – in modern terms – rehabilitation and integration in Bielefeld. Pastor von Bodelschwingh thus, recognized that what the institution needed to do was provide ‘asylum’ (i.e., a place to live and work), not only for patients with epilepsy, but also for the homeless or unemployed.

Dieser Schutzraum umfasste – wie bereits an früherer Stelle angeführt – die Möglichkeit der Beschulung und/oder Arbeit mit dem Ziel, trotz vorhandener Benachteiligung(en), den größtmöglichen Grad an Selbstbestimmtheit und

6 Das Quellenkorpus wurde von Lenhard-Schramm, Dietz Rating und Rotzoll (2022) geborgen und erstanalysiert, allerdings hinsichtlich der Frage, ob, wann und in welchem Umfang ungetestete medizinische Präparate an Patient*innen erprobt worden sind.

7 Im Rahmen der Betrachtung wurde vornehmlich geschaut, wann Änderungen oder Brüche hinsichtlich des in Hilfsschulüberprüfungsverfahren verwendeten Testinstrumentariums aufgetreten sind. Für den Zeitraum von 1935 bis 1941 stellt das hier diskutierte Verfahren eine repräsentative Variante eines solchen Verfahren dar; ab 1942 wurden Instrumente verwendet, die dem Magdeburger Verfahren (Lenz & Tornow 1942) zugerechnet werden können.

Freiheit zu ermöglichen, denn bereits 1884 „Bethel had grown to an institution with 18 different buildings and farm houses where patients with epilepsy could live independently in ‘colonies’.“ (Grewe, Siedersleben und Bien 2017, 17). Damit galt „Bethel“, die ‚Stadt der Barmherzigkeit‘, [...] in Kreisen der Inneren Mission jahrzehntelang als christlicher Gegenentwurf zur Verstädterung in der modernen Industriegesellschaft“ (Mayer 2015, 67).

Nach den Annäherungen über den weiten Kontext – die Entstehungsgeschichte des Binet-Simon-Tests – sowie Ausführungen hinsichtlich des engeren Kontextes (Institution v. Bodelschwingh / Bethel), kann nun das verwendete Testinstrumentarium exemplarisch betrachtet werden. Der eingesetzte Test ist überschrieben als „Intelligenzprüfung nach Binet-Simon-Bobertag (1914)“ (Bethel_HAV, 1), wurde von der Gesellschaft für Heilpädagogik herausgegeben sowie in Zusammenarbeit mit der „Carl Marhold, Verlagsbuchhandlung, Halle a. S.“ vertrieben (Bethel_HAV, 1) und umfasst insgesamt acht Seiten. Neben dem Testinventar bzw. den einzelnen Testitems (Seite 2–7) werden eingangs Personendaten des Prüflings sowie seiner Eltern erhoben, Informationen zum bisherigen Schulbesuch vermerkt und die Ergebnisse der Vorprüfung – Untersuchungen zur Schleistung, dem Gehör, potenzieller Sprachpathologien und vergangener Krankheiten – notiert (vgl. Bethel_HAV, 2–7). Der Intelligenztest verortet den Prüfling auf einer Intelligenzaltersspanne zwischen drei und 12 Jahren, wobei für jedes Jahr Intelligenzalter fünf Items zwecks Testung zur Verfügung stehen. Die Ausnahme bildet das zusammengefasste Altersjahr 11/12, für das acht Items verwendet werden, womit der Test insgesamt aus 48 Items besteht. Jedes korrekt beantwortete Item der Altersklasse drei bis 10 wird mit 1/5 Jahr Intelligenzalter berücksichtigt, in der Fragestaffel 11/12 wird für jede korrekte Antwort ¼ Lebensjahr an Intelligenzalter addiert (vgl. Bethel_HAV, 8). Die Addition aller Ergebnisse ergibt das Intelligenzalter des Prüflings. Ebenso wird in den „Bemerkungen“ auf der letzten Seite erläutert, ab welchem Intelligenzquotienten – Intelligenzalter dividiert durch Lebensalter – der Prüfling in welche Kategorie einzustufen sei. Zur Auswahl stehen „nicht schwachsinnig“ (IQ: 85–99), „fraglich debil“ (80–84), „debil“ (70–79) und „imbezill“ (60–69). Die Kategorisierung wird aufgerufen mit Verweis auf die Vorgaben von William Stern (vgl. Bethel_HAV, 8). Für den in diesem Dokument begutachteten siebenjährigen Prüfling ergibt sich ein Intelligenzalter von „gut 5“ (Bethel_HAV, 1), sodass eine ca. 2-jährige Differenz zwischen Intelligenz- und Lebensalter ausgemacht werden kann.

Bezüglich der einzelnen Testitems lässt sich festhalten, dass diese äußerst standardisiert sind. So wird bspw. dem/der Prüfer*in vergleichsweise genau vorgeschrieben, welche Impulse oder Fragen dem Prüfling zu stellen sind und was als korrekte Antwort gewertet werden kann. Darüber hinaus können auch die Ausführungen von Gibbons und Warne (2019) bestätigt werden, dass viele Items in ihrer Anlage schulischen Aufgaben und/oder (Gedächtnis-)Spielen entlehnt sind. So befinden

sich in den niedrigeren Intelligenzaltern vergleichsweise viele Fragen, bei denen der Prüfling Dinge/Gegenstände korrekt benennen soll oder einen Satz bzw. eine Zahlenreihe nachsprechen muss, wobei die Länge der Abfolge bei fortgeschrittenem Intelligenzalter zunimmt. Items, die einem fortgeschrittenem Alter zugerechnet werden, sind zunehmend komplexer. So soll der Prüfling bspw. im Intelligenzalter 11/12 „Absurditäten kritisieren“, bspw. in dem Aussagesatz: „Ich habe drei Brüder, Paul, Ernst und ich – kann man so sagen? Warum nicht?“ (Bethel_HAV, 7). Eine Sonderstellung im Test nimmt das Item „Bildbetrachtung“ (Bethel_HAV, 2) ein, das für die Intelligenzalter drei, sechs, neun und 11 verwendet wird, wobei für die korrekte Beantwortung im Alter drei genügt, je drei Gegenstände/Teile in einem Bild zu benennen, im Intelligenzalter 11 hingegen müssen zwei Bilder „spontan richtig erklärt werden“ (Bethel_HAV, 2).

Neben den 48 Testitems beinhaltet der Prüfungsbogen noch Bereiche, die neben dem erzielten IQ als „[b]esonders zu beachten und zu untersuchen“ seien (Bethel_HAV, 8). Bei diesen Beobachtungsbereichen handelt es sich vermutlich um Abwandlungen des Beobachtungsbogens von Martha Muchow, die zusammen mit William Stern Kriterien und Anleitungen verfasste, die Intelligenzdiagnostik begleiten, ergänzen und ganzheitlicher gestalten sollten. Heinemann (2021, 124) fasst die Entwicklung innerhalb der Psychologie um die Verkürzung des Faktors IQ sowie die daraus resultierenden Ergänzungen wie folgt zusammen:

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.

William Stern und Martha Muchow arbeiteten vornehmlich an der Identifikation extrem begabter Kinder; die hier aufgeführten ergänzenden Beobachtungsbereiche sollten daher als Derivate und/oder Abwandlung ebendieses Beobachtungsbogens für ein differentes Publikum betrachtet werden. Am vermutlich unteren Ende der Begabungskurve wurden folgende Bereiche als zusätzlich beobachtungswürdig ausgewiesen: Sprachverständnis, Sprechen, Lesen/Schreiben, Rechnen, Bewegung/motorische Fähigkeiten/praktisches Verhalten, Abstrahieren/Denken/Urteilen, Aufmerksamkeit, Auffassung, Merkfähigkeit und Gedächtnis, Kombinationsfähigkeit und Phantasie, Gefühle, Wille, psychopathische Züge und sonstige Störungen und Krankheiten (vgl. Bethel_HAV, 8). Für jeden dieser Bereiche wird im Bogen Platz für nichtangeleitete bzw. freie Beobachtungen eingeräumt. Die hier skizzierte Quelle kann als zeithistorische Fallstudie einige der bislang aufgeworfenen Fragen anteilig beantworten. So zeigt sie, dass IQ-Tests in der Zeit vor 1942 durchaus die Basis von Hilfsschulüberprüfungsverfahren konstituier-

ten. Gleichzeitig zeigt die Quelle aber auch, dass zusätzliche Überprüfungs- bzw. Beobachtungsbereiche als relevant ausgewiesen worden sind. Letztlich bestätigt sie die Beobachtungen von Gibbons und Warne (2019), die Intelligenztests als Pastiche bzw. Zusammennahme bereits existierender Teiltests charakterisierten.

5 Desiderata von Hilfs- bzw. Sonderschulüberprüfungsverfahren ab 1942

Dieser Aufsatz begann u.a. mit der Beobachtung, dass jene Gegenstände, Konstrukte und Verfahren, die heute unter den Überschriften *Heterogenität* und / oder *Inklusion* gefasst und diskutiert werden, in der historischen Betrachtung durchaus einen enormen Grad an Kontingenz aufweisen. Unter besonderer Berücksichtigung der Identifikationsmarker und -verfahren von *devianten* Kindern im Feld der Lernschwäche (bzw. ähnlich gelagerter Derivate) wurde eine kurze Geschichte der Hilfsschule dargestellt, die Bedeutung und Herkunft von Intelligenzdiagnostik diskutiert und eine historische Fallstudie – exemplarisch für den Zeitraum der 1930er Jahre – einer Hilfsschulüberprüfung skizziert.

Die Geschichte besonderer Beschulungsformen wird von einem weiteren Diskursereignis massiv geprägt: Der Machtübernahme durch die bzw. -übergabe an die Nationalsozialisten, die alle Lebensbereiche durchdrang und auch Einfluss auf die Hilfsschule und ihre Instrumente hatte. Im Zuge dieser Dynamiken wurde von Lenz und Tornow (1942) mit dem *Magdeburger Verfahren* auch ein neuer Identifikationsmechanismus für Hilfsschüler*innen entwickelt, der die bis dato gebräuchlichen Instrumente ersetzte und gleichzeitig eine Neudefinition des Konzeptes *Hilfsschüler*in* durchsetzte (vgl. Hänsel 2019). Dass das Verfahren ähnliche Fragen wie im Rahmen der bereits skizzierten Intelligenzdiagnostik zu beantworten versucht, wird durch die von Lenz und Tornow (1942, 8) getätigte Charakterisierung der Hilfsschule ersichtlich, die sie ihren Verfahrenserläuterungen vorangestellt haben: Die „Hilfsschule betreut vielmehr Kinder, die bildungsfähig sind, dem allgemeinen Bildungsgang der Volksschule aber wegen ihrer Hemmungen in der körperlich-seelischen Gesamtentwicklung und ihrer Störung im Erkenntnis-, Gefühls- und Willensleben unterrichtlich und erziehlich nicht zu folgen vermögen“.

Das Magdeburger Verfahren ist bislang noch nicht grundständig untersucht worden. Hänsel (2019, 56) argumentiert allerdings, dass „[d]ie wichtigsten Veränderungen [...] gegenüber dem herkömmlichen Ausleseverfahren“ darin bestanden, dass die „Reihenfolge [der Begutachtung, Anm. d. A.] von Arzt und Hilfsschullehrer“ umgekehrt wurde, „Verhaltensbeobachtung von Kindern in der Gruppe anstelle individueller Intelligenztests“ herangezogen wurde und dass nun „Gruppenprüfungen“ eingesetzt wurden, „welche die individuellen Prüfungen

ablösen, um mehr Kinder in kürzerer Zeit als bislang beurteilen und damit die Auslesequote erhöhen zu können“. Basierend auf den bisherigen Erkenntnissen und im Sinne eines Ausblicks auf zukünftige Forschung, identifiziert dieser Aufsatz abschließend zwei Desiderata hinsichtlich des Magdeburger Verfahrens. So ist *erstens* zu fragen, in welchem Verhältnis Intelligenzdiagnostik und Magdeburger Verfahren sowie die sich daraus entwickelten Überprüfungsverfahren stehen. Denn während Lenz und Tornow – sicherlich auch von strategischen Überlegungen motiviert – den IQ als „Mißbrauch der Mathematik“ (1942, 59) charakterisierten und betonten, dass „Hilfsschulbedürftigkeit [...] aber auf keinen Fall gleich Intelligenz- oder Geistesschwäche zu“ setzen sei (1942, 10), berücksichtigt das Magdeburger Verfahren trotzdem psychotechnische Prüfungen, aber nur, um „den notwendigen Raum des Personalbogens nicht unbenutzt zu lassen“ (1942, 60). Dieses ambivalente Verhältnis zur Intelligenzdiagnostik, bestehend aus umfassender Kritik an IQ-Tests⁸ bei gleichzeitiger Anwendung ebendieser Diagnostik wird gleichsam verschärft, wenn man einzelne Items des Magdeburger Verfahrens betrachtet. So schlagen Lenz und Tornow (1942, 49) die Nutzung eines Bildertests vor, dessen Bewertung sie an Normvorgaben knüpfen. Die Parallelen zu Items aus dem Binet-Simon-Inventar sind frappierend wie die folgenden Ausführungen unterstreichen: „Für die untere Leistungsstufe wird ein Aufzählen genügen, für die mittlere ein Beschreiben und für die obere ein Erklären der Bilder. Unter Berücksichtigung des Lebensalters kann man etwa folgendermaßen sagen: Mit ungefähr 6 Jahren Angabe der Tätigkeiten, mit 9 Jahren Erfassen des Inhalts mit Hilfe von Fragen, mit 11 Jahren selbständige Erklärung.“ Die sich aus diesen vorläufiger Beobachtungen ergebenden Desiderata verweisen auf zwei Aspekte. So sollte zukünftige Forschung untersuchen, in welchem Verhältnis IQ-Diagnostik und Magdeburger Verfahren⁹ stehen und, quasi in einem zweiten Schritt, herauszufinden versuchen, wie groß der Neuheitswert des Magdeburger Verfahrens wirklich war.

Als *zweites Desideratum* kann eine Frage aus dem Bereich der Professionalisierung ausgewiesen werden, denn während das Magdeburger Verfahren multiple

8 Lenz und Tornow folgend seien IQ-Tests lediglich singuläre Überprüfungen quantitativer Natur, was sie sowohl anfällig für „Zufälligkeiten, Mißverständnisse[...] oder sonstigen Mängel[...]“ (1942, 10) mache und gleichzeitig könnten sie nicht die qualitativen, „seelischen Eigenarten“ (1942, 59) des Kindes erfassen, geschweige denn ausdrücken.

9 Das Magdeburger Verfahren bildete die Basis für Überprüfungsverfahren in Deutschland und wurde erst 1963 (Westdeutschland) bzw. 1973 (Ostdeutschland) weiterentwickelt (vgl. Vogt & Neuhaus 2023). Gleichzeitig lassen sich im Sinne der Pfadabhängigkeit enorme Persistenten identifizieren (vgl. Neuhaus & Vogt 2022), sodass die Frage zum Verhältnis von IQ-Diagnostik und sonderpädagogischen Überprüfungsverfahren auch für die Gegenwart von Relevanz zu sein scheint. So konnten bspw. Langfeldt und Prücher (2001) herausfinden, dass lediglich 21 % der untersuchten Schüler*innengutachten im Bereich geistige Entwicklung den IQ erheben bzw. auf diesen im Gutachten referenzieren.

Professionen – Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog*innen und Mediziner*innen – zu Wort kommen lässt, so sinkt gleichzeitig der Grad an Standardisierung und Normierung. Dies wiederum steht diametral zum Sinn und Zweck der Intelligenzdiagnostik, schließlich wollte man sich mit dem IQ-Test von subjektiven Lehrer*innenurteilen lösen (vgl. Esping & Plucker 2015). Das Magdeburger Verfahren hingegen verortet viel Kompetenz und damit einhergehend Entscheidungsgewalt in der Person des Sonderpädagogen sowie dessen (subjektiven) Erfahrungen. Exemplarisch dafür ist folgende Ausführung: „Der Anfänger mag ruhig noch mehr Aufzeichnungen machen. Er wird mit fortschreitender Erfahrung bald wissen, was festzuhalten für ihn wichtig ist, und was er für die Gesamtbeurteilung braucht.“ (Lenz & Tornow 1942, 48) Zukünftige Forschung sollte daher die Frage bearbeiten, ob die Substitution des IQ-Tests als Identifikationsmechanismus von Hilfsschüler*innen durch multiprofessionelle Überprüfungsverfahren als disziplinäre Ausdifferenzierung und, damit einhergehend, Professionalisierung zu betrachten ist oder – der Argumentation Hänsels (2019) folgend – vornehmlich als Manifestation von Verbands- bzw. Professionsinteressen, die Zuständigkeiten und damit Relevanz und Macht an bestimmte Disziplinen delegierte.

Literaturverzeichnis

- Baudson, T. G. (2012): 100 Jahre Intelligenzquotient. In: *MinD-Magazin* 87, 8-10.
- Boger, M.-A. J., Bühler, P., Neuhaus, T. & Vogt, M. (2021): *Re/Historisierung als Re/Chiffrierung*. In: M. Vogt, M.-A. Boger & P. Bühler (Hrsg.): *Inklusion als Chiffre?*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 9-19.
- Brill, W. (2019): Die Situation der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung in Deutschland. In: *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 7 (1), 101-120.
- Budde, J. (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* Forum 13 (2).
- Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1859). Hrsg. vom Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten. Berlin.
- Dederich, M. (2020): Inklusion. In: G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, 527-536.
- Esping, A., & Plucker, J. A. (2015): Alfred Binet and the Children of Paris. In: S. Goldstein, D. Princiotta, & J. A. Naglieri (Hrsg.): *Handbook of Intelligence*. New York: Springer, 153-161.
- Frenzel, F. (1921): *Geschichte des Hilfsschulwesens*. 2. Aufl. Halle: Marhold.
- Füssel, H. P. (1987): *Elternrecht und Sonderschule: ein Beitrag zum Umfang des Elternrechts in der Schule für Lernbehinderte*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
Online unter: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2103365/component/file_2103364/content (Abrufdatum: 31.10.2024).
- Garz, J. (2021): Schriftproben von schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern. In: S. Reh, P. Bühler, M. Hofmann & V. Moser (Hrsg.): *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 47-62.
- Garz, J., Moser, V. & Wünsch, S. (2021): Die „Kielhorn-Rede“: Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule. In: S. Reh, P. Bühler, M. Hofmann & V. Moser (Hrsg.): *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 29-46.

- Gebhardt, M. (2021): Inklusiv- und sonderpädagogische Pädagogik im Schwerpunkt Lernen. Eine Einführung (Version 0.4). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/e-pub.45609>
- Gibbons, A. & Warne, R. T. (2019): First publication of subtests in the Stanford-Binet 5, WAIS-IV, WISC-V, and WPPSI-IV. In: *Intelligence* 75, 9-18.
- Grewe, P., Siedersleben, C. & Bien, C. G. (2017): Epilepsy Center Bethel, Bielefeld, Germany. In: *Epilepsy & Behavior* 76, 17-20.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 26 (51), 81-89.
- Hänsel, D. (2005): Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (1), 101-115.
- Hänsel, D. (2019): Die Magdeburger Hilfsschule und ihre Lehrkräfte im Nationalsozialismus. In: *IJHE Bildungsgeschichte* 9 (1), 47-65.
- Heinemann, R. (2021): Im „Mittelpunkt sowohl der theoretisch-psychologischen wie der angewandten psychologischen Arbeit“. Das personalistische Begabungskonzept William Sterns. In: S. Reh, P. Bühler, M. Hofmann & V. Moser (Hrsg.): *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 113-133.
- Hofmann, M. (2017): Schwachbegabt, schwachsinnig, blödsinnig–Kategorisierung geistig beeinträchtigter Kinder um 1900. In: *IJHE Bildungsgeschichte* 7 (2), 142-156.
- Horlacher, R. (2021): Gesellschaftliche Inklusion durch getrennte Beschulung: das Beispiel der Näf'schen "Taubstummenerziehung" in Yverdon. In: M. Vogt, M.-A. Boger, P. Bühler (Hrsg.): *Inklusion als Chiffre?*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 139-148.
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2017): *Psychological testing: Principles, applications, and issues*. Mason: Cengage Learning.
- Kuhl, J., Krizan, A., Sinner, D., Probst, H., Hofmann, C. & Ennemoser, M. (2012): Von der sonderpädagogischen Diagnostik zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik im Dienst schulischer Prävention. In: V. Moser (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Behinderten- und Integrationspädagogik: Institutionelle Felder*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Kuhl, J., Wittich, C. & Schulze, S. (2022): Intelligenz – Konstrukt und Diagnostik. In: M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.): *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik*. Regensburg: Universitätsbibliothek, 131-146.
- Langfeldt, H. P. & Prücher, F. (2001): »Porträts« geistig behinderter Kinder – Eine Inhaltsanalyse von Experten-Gutachten. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 15, 28-37.
- Lenhard-Schramm, N., Dietz Rating, & Rotzoll, M. (2022): *Göttliche Krankheit, kirchliche Anstalt, weltliche Mittel: Arzneimittelprüfungen an Minderjährigen im Langzeitbereich der Stiftung Bethel in den Jahren 1949 bis 1975*. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte.
- Lenz, G. & Tornow, K. (1942): *Das Magdeburger Verfahren*. München: Deutscher Volksverlag.
- 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.
- Mayer, T. (2015): Geschichte der diakonischen Epilepsiezentren in Deutschland. In: *Zeitschrift für Epileptologie* 28 (1), 66-73.
- Marquardt, R. (1977): *Sonderschule - und was dann? Zur Situation von Sonderschülern auf dem Arbeitsmarkt und im Beruf*. Frankfurt/M.: Campus Verl.
- Martin, M., Fangerau, H. & Karenberg, A. (2016): Neurologie und Neurologen in der NS-Zeit. In: *Der Nervenarzt* 87, 18-29.
- 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.
- Moser, V. (2005): Diagnostische Kompetenz als sonderpädagogisches Professionsmerkmal. In: V. Moser & E. von Stechow (Hrsg.): *Lernstands- und Entwicklungsdiagnosen: Diagnostik und Förderkonzeptionen in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-41.

- Moser, V. & Frenz, S. (2022): Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule. In: V. Moser & J. T. Garz (Hrsg.): *Das (A)normale in der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 17-50.
- Müllberger, A. (2020): Biographies of a scientific subject: The intelligence test. In: *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.
- Neuhaus, T. & Jacobsen, M. (2022): The Troubled History of Grades and Grading. In: *Formazione & Insegnamento* 20 (3), 588-601.
- Neuhaus, T., Jacobsen, M. & Vogt, M. (2021): Der verdeckte Megatrend?. In: *Kölner Online Journal für Lehrer:innenbildung* 4 (2), 233-252.
- Neuhaus, T. & Vogt, M. (2022): Historical and International-Comparative Perspectives on Special Needs Assessment Procedures. In: B. Amrhein & S. Naraian (Eds.): *Reading Inclusion Divergently*. Bingley: Emerald Publishing, 35-48.
- Pfahl, L. (2008): Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert. Diskussionspapier am WZB für Sozialforschung. Berlin.
- Pfahl, L. (2011): *Techniken der Behinderung: der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Pregel, A. & Heinzel, F. (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion*, (3).
- Rost, D. H. (2008): Multiple Intelligenzen, multiple Irritationen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (2), 97-112.
- Sauer, L. (2024): *Zur Zuverlässigkeit des Hilfsschulnahmeverfahrens in der BRD: Eine Untersuchung professioneller Gutachten zwischen 1958 bis 1977*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2006): *Bildsamkeit und Behinderung*. In: L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit*. München: Oldenbourg, 497-519.
- Vogt, M. & Neuhaus, T. (2023): Der Wandel sonderpädagogischer Wissensordnungen in Prüfungsverfahren. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 69 (2), 186-199.
- Wolf, T. H. (1973): *Alfred Binet*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Unveröffentlichte Quellen

- Bethel_HAV (1936): *Intelligenztest/Hilfsschulüberprüfung aus dem v. Bodelschwingh Stiftungsarchiv Bethel, Bielefeld*.

Autor*innen

Neuhaus, Till

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, AG 11 ‚Schulpädagogik in komparatistischer Perspektive‘, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Inklusion/Exklusion, Identifikation von abweichenden Kindern.

E-Mail: till.neuhaus@uni-bielefeld.de

Vogt, Michaela, Dr., Prof.in

AG 11 ‚Schulpädagogik in komparatistischer Perspektive‘, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusionssensible Lehr- und Lernmaterialien, international-vergleichende Lehrer*innenausbildung, historische Bildungsforschung.

E-Mail: michaela.vogt@uni-bielefeld.de