

Abzugeben an den Rektor.

Mit Erfolg } geimpft.
Ohne Erfolg }

Hat die natürlichen Pocken überstanden.
Der Impfschein hat nicht vorgelegen.
Getauft. — Ungetauft.
Religion:

36

Schul-Zuweisungs-Schein.

(Nachname unterschreiben).

_____ am _____ 18 _____ wird vom _____ ab der _____ Ge-
meinschaftsschule, _____ Nr. _____, Rektor Herr _____ zugewiesen.

_____ des Schularztes: _____
(Unterschrift)

Nachname, Name und Stand der für den
Schulbesuch verantwortlichen Person, bei
Frauen und Witwen auch Geburtsname: _____

_____ Nationalität (Geburtsort, Jahr, Geburtsort): _____

_____ Staatsangehörigkeit: _____

_____ Wohnung (genau): _____

Berlin, den _____ 190 _____

Die _____ Schulkommission.

Diese Urkunden Subskription
sind auf das Gemeindeamt einzuliefern.

Vera Moser
Jona Tomke Garz
(Hrsg.)

Das (A)normale in der Pädagogik

Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime

Moser / Garz

Das (A)normale in der Pädagogik

Vera Moser
Jona Tomke Garz
(Hrsg.)

Das (A)normale in der Pädagogik

Wissenspraktiken –
Wissensordnungen – Wissensregime

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Der vorliegende Band ist hervorgegangen aus dem DFG Projekt „Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule: Die Modernisierung der Regierung des Sozialen“, Förder-Nr.: 5517250102

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

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

2022.n. © by Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Bildnachweis Titelseite: „Schul-Zuweisungs-Schein“, o.J.: Landesarchiv Berlin, A Rep. 020-01
Nr. 221, Bl. 36.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-5971-4 digital

doi.org/10.35468/5971

ISBN 978-3-7815-2531-3 print

Inhalt

Einleitung: Das (A)normale in der Pädagogik	7
<i>Vera Moser und Stefanie Frenz</i>	
Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule: Die Modernisierung der Regierung des Sozialen Oder: Die Entstehung einer pädagogischen Tatsache	17
<i>Achim Geisenhanslüke</i>	
Das Anormale. Überlegungen zur Ordnungsfigur des Monströsen bei Michel Foucault, Georges Canguilhem und Jürgen Link	51
<i>Andreas Fahrmeir</i>	
Normative Ordnungen als Rechtfertigungsordnungen: Anmerkungen zur Entscheidungshoheit über (A)Normalität in der Moderne	63
<i>Eric J. Engstrom</i>	
Die Jugendgerichtshilfe in Berlin, 1905–1914: Intersektionale Expertise im Umgang mit jugendlicher Devianz	77
<i>Patrick Bühler</i>	
IQ-Tests als „Wegweiser“ – Basler Hilfsklassen 1910–1930	97
<i>Lisa Sauer</i>	
Normierung als Ordnungsmodus multiprofessionell erzeugten Wissens – eine Analyse von Personalbogen aus dem Hilfsschulaufnahmeverfahren in der BRD	111
<i>Jona T. Garz</i>	
Der „Personalbogen für Kinder der Hilfsschule“. ‚Schwachsinn‘, Wissenspraktiken und Bürokratie in Berlin um 1900	127
<i>Denise Löwe und Daniel Töpfer</i>	
„Vereinfachende Schulverwaltung“ – Zur Entstehung und Wirksamkeit subjektbezogener Formulare in Volksschule und Gymnasium und ihrem Einfluss auf die ‚Normalität‘ der Schüler:innen im 19. und 20. Jahrhundert	145
<i>Fanny Isensee</i>	
“Recommended for Ungraded Class” – The Construction of Normalcy in Expert Reports in 1920s New York City	171

Daniel Deplazes

Die Geburt des Schwersterziehbaren – Der Bauboom geschlossener
Abteilungen in Schweizer Erziehungsheimen in den 1970er Jahren 183

Lilli Riettiens

„Eine treffliche Frau und sorgsame Tochter“. Formatierte ‚(A)Normalität‘
in Kolonialromanen für Kinder und Jugendliche 199

Autor:innenangaben 213

Einleitung: Das (A)normale in der Pädagogik

Wenn man aus dem Fach der Behindertenpädagogik auf die Pädagogik blickt, fällt es nicht schwer zu erkennen, dass sie zutiefst und konstitutiv durchdrungen ist von Vorstellungen über das Normale und das Anormale – auch wenn der Begriff des Normalen erst dem Vokabular und einem konziseren Verständnis des ausgehenden 19. Jahrhunderts entstammt. In der Pädagogik tauchen in dieser Zeit erste Bestimmungen des ‚Normalen‘ auf, welche sich systematisch auch von ‚Anormalem‘ unterscheiden – zuvor waren das ‚Allgemeine‘ und das ‚Besondere‘ die theoretischen Ordnungsoperatoren, in denen das Besondere auch noch als Teil des Allgemeinen gedacht war: „Im 18. Jahrhundert [...] tritt in jedem Menschen das Individuelle neben das Generelle, das Partikulare neben das Universale“ (Gaier 2004, 198).

Die wissenschaftlichen Ordnungsanstrengungen des 19. Jahrhunderts lassen jedoch das Allgemeine und das Besondere in ein neues Verhältnis treten und leiten den Prozess der *Normalisierung* ein: „Die Loslösung des ‚alten‘, auf Norm und Vernunft bezüglichen Sprachgebrauchs durch einen neuen, [...] wird auch im deutschen Sprachgebrauch in den dreißiger Jahren des 19. Jh. faßbar“, indem Normalität als Resultat von „Prozeduren der Normierung und Normalisierung“ verstanden wurde (Kudlien & Ritter 1984). Die systematische Hervorbringung des *Anormalen* als das Andere des Normalen war damit dem Diskurs des 19. Jahrhunderts vorbehalten, wozu nicht zuletzt die neu entstehenden Bevölkerungsstatistiken beitrugen: Aufruhend auf Erfahrungen mit den ersten Industrienormen führten die neuen, diesmal numerischen Daten über den Menschen dazu, diese verwaltbar zu machen und mit Ressourcen und Praktiken in Verbindung zu bringen, die vor allem durch das Erziehungs- und Gesundheitssystem begrifflich in das Alltagsdenken eingewandert sind (Canguilhem 1977, 161). Es war ein großes Programm gesellschaftlicher und politischer Normalisierung, das zur „Durchsetzung grammatischer Normen“, „Normen für die Industrie (Normalmeter, Normalspur, Normalarbeitstag) und für das Gesundheitswesen (Sanitätsnormativ, Normalgewicht), für die Erziehung (Normalschulen) bis zu den morphologischen Normen für Menschen und Pferde in der Armee“ führte (Kudlien & Ritter 1984). Der Vorstellung des Normalen lag aber immer auch schon eine „normative Entscheidung des Normalen“ zugrunde (Canguilhem 1977, 161), die an die Entwürfe von Allgemeinem und Besonderem aus dem 18. Jahrhundert anschließt, aber nunmehr auch idealtypische Beschreibungen des Menschen beinhaltet (vgl. Zichy 2017, 54 und Geisenhanslüke in diesem Band).

Auch in den Pädagogischen Lexika zeigt sich diese Entwicklung: Bis Mitte des 19. Jahrhunderts wird das Normale lediglich in Form von „Normalschulen“, „Normalklassen“, „Normaltischen“ oder „Normallehrplänen“ erwähnt, eben im Sinne eines richtigen Maßes. Erst zum Ende des Jahrhunderts hin findet das Begriffspaar Normal/Anormal Anwendung in Bezug auf kindliche Körper und ihre Entwicklung: „normale Sehschärfe“, „normale Wirbelsäule“ oder eine „normale Handschrift“ werden quasi synonym genutzt zu „gesund“ (Baginsky 1877). „*Reins Enzyklopädisches Handbuch*“, in mehreren Bänden ab 1895 erschienen, benennt dann schon eine große Anzahl an „normalen“ und erstmals auch „anormalen“ Kindern, Körpern und Verhaltensweisen („normal gedeihendes Kind“, „normales Gedächtnis“, „normal beanlagter Mensch“, „geistig anormal“, „anormal begabte Kinder“, „anormal veranlagtes Kind“), wobei die Begriffe wie Normalschule, Normalklasse und Normallehrplan weiterhin erhalten blieben. Insofern hat Normalität sowohl eine askriptiv normierende Seite als auch eine deskriptiv (statisch) beschreibende. Normalität, so Waldschmidt (1998, 11) „ist das Ergebnis eines modernen Dispositivs, das die Subjekte in der Ausrichtung ihres Verhaltens beeinflusst und zugleich von ihnen konstituiert wird. Als ihr Gegenpol wird mittels diskursiver und operativer Strategien „Abweichung“ konstituiert.“

Es ist nicht zuletzt Foucaults (u. a. 1973, 1993, 2003) Verdienst, gezeigt zu haben, dass das Normale ohne das Anormale gar nicht existent ist und dass diese Dualität konstitutiv für die Wissenschaften ist. Das Normale kann nur durch die Beschreibung seiner Kehrseite überhaupt hervortreten, durch die Markierung seiner Ränder und Illustrierung des Anderen. Interessant sind dabei aber das Verhältnis und die Modalitäten (Materialien, Formen), in dem und mit denen das Normale und das Anormale zueinander platziert sind. Hier sind unterschiedliche Denkbewegungen, theoretische Konzepte und Praktiken kulturhistorisch und disziplingeschichtlich beschreibbar, die das Anormale als das ganz *Andere*, praktisch aus dem Alltagshandeln ausgeschlossene verstehen, es als Teil des Normalen verstehen oder als Beschreibung seiner Ränder: Während die Monster in Narrentürmen, Gefängnissen, Irren- und Arbeitshäusern oder Idiotenanstalten aus dem Alltäglichen und Sichtbaren verbannt wurden, ließ sich das Anormale auch als der noch sichtbare Rand beschreiben, fließend sogar, wenn man auf die Gaußsche Normalverteilung der Statistik schaut (oder versehen mit Trennmarken, an denen das Anormale beginnt) oder als das drohende Anormale platzieren. Beispielhaft zeigt sich dies etwa in Strümpells (1892) Sammlung von Kinderfehlern, die in alphabetischer Reihung mehr als 300 Merkwürdigkeiten auflisten, von denen nicht ganz klar ist, was hier noch als das Normale (vielleicht ‚Nachtwandeln‘?) oder als das Anormale (vielleicht ‚Zwangshandeln‘?) auszumachen ist.¹ Strümpell war geschickt genug,

1 Diese Textgattung hat Schneider (2013) als das enzyklopädische Schreiben gekennzeichnet, das in der Regel als Ordnungsprinzip dem Alphabet folgt und auf eine „Wissenstotalität“ abzielt in „zeitloser Ordnung“ (ebd., 47).

diese Entscheidung den kulturellen und fachlichen Entwicklungen zu überlassen, er hatte aber schon einmal das Rohmaterial zusammengestellt, das in populärer Version auch schon als Kinderbuch „*Der Struwwelpeter*“ von Heinrich Hoffmann vorlag – ein Projekt, das Dizdar u. a. (2021) inzwischen als „Humandifferenzierung“ bezeichnet haben. Diese Praktiken der Humandifferenzierung hat Foucault bekanntlich als Macht- und Regierungstechnik im Sinne von Prozessen von ‚Normalisierungen‘ bezeichnet (Foucault 2003, 71).

Dass die Pädagogik ohne eine Normalitätsvorstellung nicht auskommen kann, zeigte sich bereits in ihren Anfängen moderner Theoriebildung mit dem Beginn der Aufklärung, denn das Postulat, eine kindgemäße Pädagogik entwerfen zu wollen, setzte schlicht voraus, man wüsste etwas von der ‚Natur‘ des Kindes, das man, den Naturmetaphern getreu, beim Wachsen begleiten, aber vor allem auch erziehen wollte (vgl. Moser 1993). Diese Naturerforschungen waren sowohl empirisch (vgl. die kolonialgeschichtlichen Beobachtungen, Experimente und ‚Mitbringsel‘ in Form von Menschen oder Kulturgütern, ergänzt um Beobachtungen und Beschreibungen von Wolfs- und anderen Wildkindern sowie tauben, blinden, ‚idiotischen‘ etc. Menschen), als auch theoretisch-gedankenexperimentell (begründet in fiktiven Reflexionen, wie in Jean-Jacques Rousseaus (1755) „*Diskurs über die Ungleichheit*“, Immanuel Kants Text von 1786 über den „*Mutmaßlichen Anfang der Menschheitsgeschichte*“ und Johann Heinrich Pestalozzi (1797) mit seinen „*Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes*“). In diesen Vermutungen über den Naturzustand des Menschen im 18. Jahrhundert ging es um die Suche nach dem anthropologisch Allgemeinen, das beispielsweise als fiktive Höhlenmenschen oder reale zivilisationsbedürftige ‚Wilde‘ konstruiert wurde. Mit dieser Suche nach „ersten und ursprünglichen Formen des Wesens des Menschen“ habe, so Foucault, die „philosophische Anthropologie einen ‚dunklen Punkt‘“ (Foucault & Lagrange 1954/1955, zitiert nach Sarasin 2019, 112), da er eine vorgängige, nicht menschengemachte Ursache oder Wahrheit impliziere. Hier wurde also ein Prototyp des Menschen entworfen, den, Rousseaus Vorbild folgend, auch die Philanthropen als ‚mittelmäßigen‘ – aber auf jeden Fall nicht behinderten – weißen und vor allem männlichen, heterosexuellen beschrieben und für den ergänzend auch ein weibliches Wesen nach biblischem Vorbild geschaffen werden konnte: „Er die Eiche, sie der Efeu“ (Campe 1796/1988, 23) oder, wie bei Rousseau, durch die nachträgliche Erfindung von Sophie als Partnerin für Emile in seinem gleichnamigen Erziehungsroman (Rousseau 1762/1987).

Sammeln und Ordnen kann als die Wissenschaftspraxis des 18. Jahrhunderts beschrieben werden, die auch erstes enzyklopädisches Allgemein- und Fachwissen, im Sinne einer Sammlung von Interessantem (Schneider 2013) hervorbrachte – paradigmatisch ist hierfür Diderots achtundzwanzigbändige „*Enzyklopädie*“ (erschieden zwischen 1751 und 1772). In diesem Zusammenhang finden sich im Ausgang der

Aufklärung auch erste Kataloge über Krankheiten und Besonderheiten im Sinne von Phänomensammlungen – eindrucksvoll ist hier z. B. das zehnbändige Werk „*Magazin für Erfahrungsseelenkunde*“ (erschieden zwischen 1783 und 1793), das von Karl Philipp Moritz herausgegeben wird oder die wenig bekannte zweibändige Sammlung sogenannter „*Sonderlinge*“, in der ebenfalls Erscheinungen, die gegenwärtig teilweise nun auch als Behinderung firmieren, beschrieben sind (vgl. Moser 1993). Diese Reflexionen des Menschen auf sich selbst können „nicht nur als Kernfrage der Wissenschaften im 18. Jahrhundert, sondern [...] als zweite kopernikanische Wende des neuzeitlichen Denkens verstanden“ werden (Gaier 2004, 193).

Die hier beschriebenen ersten pädagogischen Normalitätsversuche waren zwar für die moderne Pädagogik disziplinär konstitutiv, entbehrten aber noch einer sicheren Grundlage, wie sich das Normale nicht nur (gedanken-)experimentell, sondern auch empirisch-systematisch vom Anormalen unterscheiden lässt. Diese Systematik wurde vor allem zum Ende des 19. Jahrhunderts von verschiedenen Disziplinen beschleunigt vorangetrieben: der Statistik, der Psychiatrie, der Pädagogik mit ihren entstehenden Subdisziplinen Sozial- und Heilpädagogik, dem Militär und der Justiz. Es war dabei ein dreipoliges Vorgehen zu beobachten: Erstens die Sammlung und Zuweisung von Symptomen zu Syndromen (Nosologie), zweitens die Beschreibung einer Ätiologie sowie drittens die (statistische) Ermittlung der Prävalenz, ohne jedoch dabei die theoretische Grundlage dieser Differenzierungen offenzulegen – so erschienen sie schlicht als ‚Naturphänomene‘. In diesem Kontext entstand auch das *Hilfsschulkind*, dem sich der vorliegende Band widmet.

Die auf die beschriebene Weise hervorgebrachten „sozialen Tatsachen“ (Durkheim) ‚normaler‘ und ‚anormaler‘ Kinder wurden auch durch neue Expert:innen begleitet, die sich in der neuen bürgerlichen Öffentlichkeit (Habermas) aktiv am Prozess der Wissenshervorbringung beteiligten, ohne dass ihre Expertise zuvor etwa qua Ausbildung, Amt oder Autorität vorab legitimiert war:

Die Bevorzugung einzelner unter mehreren sich widersprechenden öffentlichen Meinungen greift de facto in den Prozess der öffentlichen Meinungsbildung ein, wobei der Anschein erweckt wird, als werde mit der Expertise einer quasi neutralen Instanz die Entscheidung übereignet. Der Status der Expertise ist folglich in einer fast paradoxen Weise ambivalent, wenn einerseits demokratische Entscheidungsprozesse an Experten überantwortet werden, andererseits aber die wissenschaftliche Grundlage ihrer Expertise als universal und allgemein gültig angesehen wird. (Engstrom u. a. 2005, 7)

Diese Expert:innen sind dabei aber keineswegs als Akteur:innen zu verstehen, „die ihre szientistische Weltansicht nicht-akademischen Akteuren aufkotroyieren, sondern sie „agieren vielmehr als Grenzgänger oder Übersetzer zwischen zwei institutionellen Feldern.“ (Lengwiler 2010, 51). Dass diese neuen Formen „empirisch fundierter, wissenschaftlich-bürokratischer Wahrheits- und Evidenzproduktion“ insbesondere

mit „der Institutionalisierung statistisch-probabilistischen Expertenwissens innerhalb staatlicher Verwaltungen und zivilgesellschaftlicher Organisationen“ (Lengwiler & Beck 2008, 492) sowie der Nutzung von Wissenspraktiken weder ausschließlich der Wissenschaft noch nur einem Praxisfeld zuzuordnen waren, zeigte sich in der Erforschung der Genese des Hilfsschulkindes deutlich (vgl. Garz 2022, Moser & Frenz in diesem Band): Es entstand vor allem im Kontext eines Diskurses zwischen Lehrern, Armenverwaltungen, Psychiatern und sozialen und ärztlichen Protagonist:innen der öffentlichen Hygienepflege. Insofern sieht auch Maier (2012, 176ff.) in der Staatsidee des ausgehenden 19. Jahrhunderts neue Expertisierungsprozesse, da die Legitimität von Entscheidungen nicht auf der Auseinandersetzung verschiedener Parteien (die bis Mitte des 20. Jahrhunderts auch gar keine verfassungsmäßige Erwähnung finden), sondern auf der ‚klugen‘ Idee beruht – Maier pointiert dies zur Herrschaft der ‚Philosophentechnokraten‘.

Das DFG-geförderte Projekt *„Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule. Die Modernisierung des Sozialen“* hat sich in einer regionalgeschichtlich vergleichenden Studie (Berlin und Frankfurt/Main) der Analyse der Entstehung der Hilfsschule gewidmet. Im Zentrum stand dabei nicht nur die lokale, expertengestützte Debatte um jeweilige Schul- und Psychiatriereformen, sondern auch die damit verknüpfte wissenschaftliche Hervorbringung des ‚Hilfsschulkindes‘ mit eigenen Diagnosepraktiken im Zeitraum zwischen 1890 und 1914. Das Forschungsprojekt platzierte sich damit an der Schnittstelle von Kultur- und Wissensgeschichte im Kontext der Ausformung moderner Institutionen im urbanen Raum mit dem Fokus auf ein „zu besserndes Individuum“ (Foucault 2003) im Zusammenspiel von Privatheit und Öffentlichkeit:

Es ist die Familie selbst in der Ausübung ihrer internen Macht oder in ihrer ökonomischen Leitung; oder sogar die Familie in ihrer Beziehung zu den Institutionen, die sie flankieren oder stützen. Das zu bessernde Individuum taucht in diesem Spiel, in diesem Konflikt, in diesem System wechselseitiger Unterstützung zwischen Familie und Schule, Werkstatt, Straße, Stadtviertel, Pfarrei, Kirche, Polizei usw. auf. (Ebd., 79)

Und in diesem Feld platzieren sich Lehrer, kommunale Armenverwaltungen, Psychiater, soziale und ärztliche Protagonist:innen der öffentlichen Hygienepflege im Zusammenspiel von psychiatrischer Wissenschaft, Jurisprudenz und Schulverwaltung. Da sich jedoch die Hervorbringung pädagogischen Wissens über (A)normalität, wie es sich in der Konstruktion des Hilfsschulkindes in Abgrenzung zum Volksschulkind darstellt, nicht, wie gezeigt, kontextlos von thematisch parallelen Wissenssammlungen und -ordnungen (psychiatrischen, juridischen, allgemein schulischen) vollzog, nimmt der vorliegende Band nicht nur die konkreten Forschungsergebnisse des Projekts zur Geschichte der Hilfsschule in den Blick (vgl. Moser & Frenz sowie Garz), sondern erweitert diese um theoretische und auch

methodologische Perspektiven: Zwei Beiträge beleuchten auf theoretischer Ebene zum einen die Hervorbringung des Anderen als Kehrseite des Normalen (Geisenhanslüke) und zum anderen die Frage der Legitimität (Rechtfertigung) und Deutungshoheit neuer Ordnungen (Fahrmeir). Darüber hinaus liefern thematische Einzelfallstudien Einblicke in die Konstruktionen von Normalität und A(b)normalität im pädagogischen Feld im Verlaufe des vergangenen Jahrhunderts. Sowohl anhand der Jugendgerichtshilfe (Engstrom), als auch in der Zuweisungspraxis des Baseler Schularztes Anfang des 20. Jahrhunderts (Bühler), wie auch in den „Hilfsschulaufnahmeverfahren der BRD“ (Sauer) zeigt sich, dass Expert:innenwissen zentral für die Zirkulation des Wissens über (A)normalität war – ein Wissen, das sich aus verschiedenen Wissensmilieus und -praktiken speist.

Zudem verdeutlichen diese Untersuchungen auch eine grundlegende Ambivalenz zwischen Wissen, Methoden und deren praktischer, d. h. routinierter Anwendung in Schulen. Sowohl über die Zeit hinweg, vom Anfang des 20. Jahrhunderts in Berlin (Garz) und Basel (Bühler) bis in die 1980er Jahre (Sauer, Deplazes) und darüber hinaus bis nach New York City (Isensee) blieb eine Schwierigkeit psycho-pädagogischer Zuweisungsgutachten, dass sich die hier verwendeten wissenschaftlichen Methoden, wie Intelligenztestung, im Rahmen von Schulverwaltung als ungeeignet für die angestrebte objektive Bestimmung von Normalen und Anormalen erwiesen: So können sowohl Bühler als auch Sauer zeigen, dass trotz aller Bemühungen, das Überweisungsverfahren der „anormalen Kinder“ durch Tests und Vordrucke zu normieren, dieses hochgradig abhängig ist von der je nach Fall unterschiedlichen Gewichtung von ‚objektiven‘ Testergebnissen und ‚subjektiver‘ Beobachtung. Im Zweifel zählt das eigene professionelle Wissen und nicht die normierte Methode.

Im Verlauf des Forschungsprojekts zum Hilfsschulkind rückten zudem bei der Bearbeitung der Quellen insbesondere Vordrucke und Formulare in den Fokus des Interesses, die das unklare Bild des „schwachsinnigen Hilfsschulkindes“ zu ordnen vermochten und im Rahmen dieses Bandes den zweiten Schwerpunkt bilden: Gutachten in Formularform, Beobachtungsbogen und papierne Überweisungsverfahren waren zentral für die (vorübergehende) Klassifizierung von Kindern, die über das Ausfüllen der Vordrucke als anormal erkannt werden konnten (vgl. Garz 2022). Mit dem Konzept der *paper technologies* (te Heesen 2005; Hess & Mendelsohn 2013) bzw. der „Kleinen Formen des Wissens“ (Jäger u. a. 2020) und der damit bearbeitbaren Frage nach den medialen Vorraussetzungen der Hervorbringung neuen Wissens im Spannungsfeld von Normalität und Anormalität konnten neue Quellen, Verwaltungs- und Beobachtungsvordrucke in Volks- und Hilfsschulen fruchtbar gemacht werden. Die Kürze der kleinen Formen macht(e) sie attraktiv: Sie halfen, Beobachtungen und Ideen festzuhalten, Wissen zu vermitteln und die Aufmerksamkeit zu lenken, während sie gleichzeitig den Umgang mit begrenzter Zeit und begrenztem Raum erleichtern. Der Erfolg dieser *paper*

technologies steht in engem Zusammenhang mit der kulturellen Entwicklung der Bürokratie, die seit dem Ende des 17. Jahrhunderts in Europa zu beobachten war und im Laufe des 19. Jahrhunderts deutlich an Dynamik gewann. Im Zuge dieser „modernen“ Beschleunigung versprachen kleine Formen „Orientierung [zu] schaffen, Kontingenz [zu] bewältigen und Beschleunigung navigierbar [zu] machen“ (Gamper & Mayer 2017, 15): Zählkarten, Tabellen, Vordrucke, Fragebögen, Zeugnisse, Listen, Karteikarten usw. wurden zu zentralen Bestandteilen von akademischen und bürokratischen Praktiken des 19. Jahrhunderts, da sie ein schnelles und züiges Informationsmanagement versprachen, das zugleich rational und selektiv war – dieses sind zentrale Kriterien, die in einer neu beschleunigten Welt entscheidend waren (Gamper & Mayer 2017; Jäger u. a. 2020).

Die „little tools of knowledge“ (Becker & Clark 2001) wurden in Wissenschaft, Bürokratie und auch im Bildungsbereich eingesetzt, um vielfältigste Details akribisch zu erfassen. So ist auch die Beobachtung und Aufzeichnung marginaler und alltäglicher Dinge ein Markenzeichen der „modernen“ Wissenschaft (Daston & Lunbeck 2011). Beobachtungstechniken und damit die Produktion von Wissen stützten sich nicht nur auf Mikroskope, sondern auch auf speziell entwickelte „Papiertechnologien“ (Hess & Mendelsohn 2013) wie vorgedruckte Formulare, Listen oder Tabellen – Formulare, die die komplexe und riesige Welt auf ein Blatt Papier verkleinern.

Die via *paper technologies* gesammelten seriellen Daten ermöglichten die Erstellung von Tabellen, Diagrammen und Grafiken zu einer Vielzahl von Themen und Fächern, was zu neuen Präzisionsstandards führte (Jäger u. a. 2020). So waren *kleine Formen* aktiv an der Wissensproduktion beteiligt: Einerseits komprimierten sie die spezifische Situation in einer vorgedruckten Form und reduzierten so die Komplexität dessen, was der Fall war, und machten Informationen transportabel und handhabbar. Andererseits ermöglichten sie akademische und bürokratische Praktiken der Bewertung von Gruppen von Fällen und versprachen so die Entdeckung verborgener Zusammenhänge in den gesammelten Datensätzen (ebd.). Mit dieser Perspektive nimmt der vorliegende Band zugleich auch methodologische Fragen einer Wissensgeschichte in der bildungshistorischen Forschung auf. Damit rücken einerseits Vordrucke, Formulare, Formatierungen und andere materiell-bürokratische Ordnungssysteme in den Blick der Beiträge. Je nach Schwerpunktsetzung werden medientechnische und praxeologische Perspektiven eingenommen, mittels derer eine Analyse der epistemischen und administrativen Funktionen der kleinen Formen erfolgt.

Vordrucke, als „Grenzobjekte“ (Star 2017), auf denen die Kommunikation solch heterogener Felder wie Psychiatrie, Medizin, Verwaltung und Schule fußt, bilden eine bislang vernachlässigte Quellengattung, deren Analyse, das zeigt der vorliegende Band, äußerst fruchtbar gemacht werden kann. Das gilt sowohl im

Hinblick auf ihre Bedeutung in der Schulverwaltung, im Hinblick auf die Hervorbringung von Klassifikationen des (A)normalen (Garz und Isensee), wie auch im Hinblick auf die Ausweitung dieser Normalisierungstechniken, wie Löwe und Töpfer am Beispiel der Zulassung zum Abitur zeigen (Löwe & Töpfer). Dass eine Mediengeschichte auch jenseits von Schule einen Zugang zur Analyse normierender Bildungsprozesse liefert, zeigt sich auch anhand der Untersuchung der normalisierenden Effekte des Formats ‚Kolonialroman‘ (Riettiens).

Dabei wird deutlich, dass die Form und das Format der Beobachtung das Andere, Anormale erst erscheinen ließ und auch über Formulare ordnete. Zudem treten neue Expert:innen auf den Plan, die durch Beobachtungen, Mitteilungen, Beschreibungen, Erhebungen und Kommentierungen relevante Akteur:innen in der Wissensproduktion einer bürgerlichen Öffentlichkeit im ausgehenden 19. Jahrhundert werden. Welche Effekte das Wissen der Akten, das stetig auf eine Aktualisierung der Grenzziehungen angewiesen war, hatte, zeigt Deplazes eindrücklich, wenn er die architektonischen Entwürfe für eine geschlossene Station für sogenannte „Schwersterziehbare“ als Fortführung eines „Fabrikationsmechanismus“ beschreibt, der seinen Ausgangspunkt in der Aktenführung nimmt.

Insgesamt leistet der Sammelband damit einen interdisziplinären Beitrag zur Frage der Produktion des (A)normalen im pädagogischen Kontext im Zeitraum von 1880 bis 1980 und stellt damit zugleich auch die Geschichte der Hilfsschule in einen breiteren Horizont. Dabei macht die Analyse der Wissensproduktion von (A)normalität deutlich, dass dieses Wissen in unterschiedlichen sozialen Räumen und Kontexten entstanden ist und sich in neuen Vernetzungen von Professionellen, Verwaltungen sowie Expert:innen zu Wissensregimen organisiert und neue relevante Deutungsmuster als normative Ordnungen hervorgebracht hat. Hier zeigt sich, dass das neue Wissen über das (A)normale in Form von Wissensordnungen organisiert wird, die sich nicht nur textlich, baulich und datengestützt materialisierten, sondern auch in Formularen aktualisiert werden. Damit wird der forschende Blick geschärft für die Produktion, die Vernetzung, wie auch die Ordnung von Wissen. Dieses Wissen wird schließlich auch zur Rechtfertigung neuer normativer Ordnungen (Forst 2013) genutzt, wie am Fall der Hervorbringung des Hilfsschulkindes im Sinne eines (A)normalitätsdispositivs (Foucault) im Bereich staatlicher und kommunaler Steuerungspraktiken im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssektor gezeigt werden kann.

Frankfurt und Zürich, im März 2022

Vera Moser und Jona Garz

Für die sorgfältige Manuskriptkorrektur danken wir Lea Causemann und Marina Zimmermann.

Literatur

- Baginsky, A. (1877): *Handbuch der Schulhygiene*. Berlin: Dennicke.
- Becker, P. & Clark, W. (2001): „Introduction“. In: Dies. (Hrsg.): *Little Tools of Knowledge: Historical Essays on Academic and Bureaucratic Practices*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press, 1–34.
- Campe, J. H. (1796/1988): *Väterlicher Rath für meine Tochter*. Paderborn: Schöningh.
- Canguilhem, G. (1977): *Das Normale und das Pathologische*. Frankfurt a. M./Berlin/Wien: Ullstein.
- Daston, L. & Lunbeck, E. (2011): „Introduction: Observation Observed“. In: Dies. (Hrsg.): *Histories of Scientific Observation*. London: University of Chicago Press, 1–10.
- Dizdar, D., Hirschauer, S., Paulmann, J. & Schabacher, G. (2021): *Humandifferenzierung. Disziplinäre Perspektiven und empirische Sondierungen*. Weilerswist: Velbrück.
- Engstrom, E. J., Hess, V. & Thoms, U. (2005): *Figurationen des Experten: Ambivalenzen der wissenschaftlichen Expertise im 18. und frühen 19. Jahrhundert*. In: Dies. (Hrsg.): *Figurationen des Experten*. Frankfurt am Main: Lang, 7–17.
- Forst, R. (2013): *Zum Begriff eines Rechtfertigungsnarrativs*. In: A. Fahrmeir (Hrsg.): *Rechtfertigungsnarrative. Zur Begründung normativer Ordnung durch Erzählungen*. Frankfurt: Campus Verlag, Reihe Normative Orders, 11–28.
- Foucault, M. & Lagrange, E. I. (1954/55): *Problèmes de l'anthropologie, Cour donné à l'École Normale (Manuskript)*. IMEC Abbé d'Ardenne, Caen, Fonds Michel Foucault FCL 3.08)
- Foucault, M. (1973): *Wahnsinn und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1993): *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2003): *Die Anormalen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gamper, M. & Mayer, R. (2017): *Erzählen, Wissen und kleine Formen Eine Einleitung*. In: Dies. (Hrsg.): *Kurz & knapp: Zur Mediengeschichte kleiner Formen vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Bielefeld: transcript, 7–22.
- Gaier, U. (2004): *Anthropologie der Neuen Mythologie. Zur Funktion und Verfahren konjekturalen Denkens im 18. Jahrhundert*. In: J. Garber & H. Thoma (Hrsg.): *Zwischen Empirisierung und Konstruktionsleistung: Anthropologie im 18. Jahrhundert*. Tübingen: Max Niemeyer, 193–218.
- te Heesen, A. (2005): *The Notebook: A Paper-Technology*. In: B. Latour & P. Weibel (Hrsg.): *Making Things Public: Atmospheres of Democracy*. Cambridge: MIT Press, 582–589.
- Hess, V. & Mendelsohn, J. A. (2013): *Paper Technology und Wissensgeschichte*. NTM, 21 (1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s00048-013-0085-1>
- Jäger, M., Matala de Mazza, E. & Vogl, J. (2020): „Einleitung“. In: Dies. (Hrsg.): *Verkleinerung: Epistemologie und Literaturgeschichte Kleiner Formen*. Berlin, Boston: De Gruyter, 1–12.
- Kant, I. ([1786] 1983): *Mutmaßlicher Anfang der Menschheitsgeschichte*. In: *Werke in zehn Bänden*, Hrsg. Wilhelm Weischedel, Bd. 9. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 83–102.
- Kudlien, F. & Ritter, H. H. (1984): *Normal, Normalität*. In: J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel: Schwabe Verlag. DOI: 10.24894/HWPh.5308
- Lengwiler, M. (2010): *Konjunkturen und Krisen in der Verwissenschaftlichung der Sozialpolitik im 20. Jahrhundert*. *Archiv Für Sozialgeschichte* 50, 47–68.
- Lengwiler, M. & Beck, S. (2008): „Historizität, Materialität und Hybridität von Wissenspraxen: Die Entwicklung europäischer Präventionsregime im 20. Jahrhundert“. *Geschichte und Gesellschaft* 34 (4), 489–523.
- Maier, C. S. (2012): *Leviathan 2.0 Die Erfindung moderner Staatlichkeit*. In: A. Iriye & J. Osterhammel (Hrsg.): *Geschichte der Welt. 1870–1945 Weltmärkte und Weltkriege*. München: Beck.
- Moser, V. (1993): *Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik*. Butzbach-Griedel: AFRA.

- Pestalozzi, J. H. [1797]: *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* [1797]. In: Ders. (Hrsg.): *Auswahl aus seinen Schriften*, Bd. 1. Bern/Stuttgart: Paul Haupt, 113–279.
- Rein, W. (1895–1899): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 7 Bände. Langensalza: Beyer.
- Rousseau, J.-J. ([1755] 1984): *Diskurs über die Ungleichheit*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Rousseau, J.-J. (1762/1987): *Emile oder Über die Erziehung*. 8. Auflage. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Sarasin, P. (2019): *Darwin und Foucault. Genealogie und Geschichte im Zeitalter der Biologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schneider, U. J. (2013): *Die Erfindung des allgemeinen Wissens. Enzyklopädisches Schreiben im Zeitalter der Aufklärung*. Berlin: Akademie Verlag.
- Star, S. L. (2017): *Die Struktur schlecht strukturierter Lösungen: Grenzobjekte und heterogenes verteiltes Problemlösen*. In: S. L. Star (herausgegeben von S. Gießmann und N. Taha): *Grenzobjekte und Medienforschung*.
- Strümpell, L. (1892): *Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch einer Grundlegung für gebildete Eltern, Studierende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte*. Leipzig: E. Ungleich.
- Waldschmidt, A. (1998): *Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität*. *Soziale Probleme*, 9 (1), 3–25.
- Zichy, M. (2017): *Menschenbilder. Eine Grundlegung*. Freiburg/München: Karl Alber.

Vera Moser und Stefanie Frenz

Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule: Die Modernisierung der Regierung des Sozialen Oder: Die Entstehung einer pädagogischen Tatsache

Die Geschichte der Hilfsschule ist ein umkämpftes Feld: Sie schwankt zwischen professionstheoretisch motivierten Erfolgs- und Niedergangsgeschichten wie auch zwischen lokalgeschichtlichen und nationalen Erzählungen, die in der Regel in einer diachronen sozial- oder bildungshistorischen Erzählung münden. Demgegenüber will das von der DFG geförderte Projekt „Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule: Die Modernisierung der Regierung des Sozialen“ neue Kontextualisierungen vornehmen und dabei Relationen zwischen lokalen und nationalen Entwicklungen der Hilfsschulen, der Hervorbringung des Hilfsschulkindes im lokalen Bezug zu bildungs- und armenrechtlichen Diskursen sowie einschlägigen professionellen Entwicklungen unter der Perspektive des *New Historicism* aufspannen.

1 New Historicism als bildungsgeschichtlicher Forschungszugang

Die Geschichte der Hilfsschule neu zu erzählen, erfordert neue Kontextualisierungen, die hier im Nachstehenden im *New Historicism*, der im Wesentlichen von Stephen Greenblatt begründet wurde, verortet werden. Dabei geht es um die Vorstellung einer alle tradierten Differenzierungen, Hierarchisierungen und Privilegierungen auflösenden Dynamik der Zirkulation (*circulation*), des Austauschs (*exchange*), der Verhandlung (*negotiation*), der Auseinandersetzung (*struggle*) zwischen den sich wechselseitig kontextualisierenden und je nach spezifischen Motivationen wechselseitig produzierenden diskursiven und nondiskursiven Formationen einer Kultur zu einem spezifischen historischen Moment bzw. in einer spezifischen historischen Epoche (Hebel 1992, 333; Herv. i. O.).

Eine solche bildungshistorische Optik erweitert die Interpretation von historischen Quellen über das Textliche hinaus um einen diesen kulturell umwebenden Rahmen von Ereignissen (vgl. auch Asiner 2020). Dabei kann die Unterscheidung von Text und Kontext durchaus unscharf werden, jedoch verspricht dieser

Zugang ein kontextualisiertes Verstehen von Archivalien und erweitert damit eine rein diskursanalytische Perspektive (vgl. Gallagher & Greenblatt 2000, 15; Zumhof 2020). New Historicism „is to examine both: the ‚historicity of the text and the textuality of history“ (Thomas 1991, 7; s. a. Montrose 1997). Dies nimmt sozial- und ideengeschichtliche Zugänge (ohne deren zugrundeliegende theoretische Vorannahmen und Wahrheitsansprüche zu übernehmen) wieder auf, ergänzt um Forschungsperspektiven des cultural turns und der postcolonial studies, in denen es darum geht, auch die Produktion und die Vernetzung von Wissen zu berücksichtigen und damit die Hervorbringung einer Idee mit in den Blick zu nehmen, ohne einer vorgegebenen Logik der Argumentation des Textes zu folgen, so dass eine neue, kritische Lesart möglich wird. Dies gelingt beispielsweise über interdisziplinäre Perspektiven und/oder über Ausweitungen des Materials (vgl. z. B. zur Architektur Deplazes in diesem Band). Thomas (1991, 11) spricht hier von einer „thick“ [...] description of the symbolic world of goods“, die neue narrative Strukturen präsentiert.

Eine angenommene Logik der Chronologie oder Intentionalität historischer Ereignisse wird damit aufgegeben zugunsten eines Blickes auf Wissenspraktiken, Wissensordnungen und Wissensregime, in der sich auch die Konstruktion des Hilfsschulkindes im Ausgang des 19. Jahrhunderts in Deutschland aufspüren lässt. Als Orientierungsfolie wird dabei die Frage nach neuen normativen Ordnungen (Forst 2013) aufgenommen (vgl. Fahrmeier in diesem Band), die im Kontext der Hervorbringung des Hilfsschulkindes im Sinne eines Dispositivs (Foucault) im Bereich staatlicher und kommunaler Steuerungspraktiken im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssektor wie auch in den hierzu arbeitenden Wissenssystemen möglicherweise entstehen.

Ausgangspunkt des gleichnamigen DFG-Projektes¹ war es, die Figur des Hilfsschulkindes nicht nur im Rahmen sonder- und schulpädagogischer Literatur (wie beispielsweise Ellger-Rüttgardt 2008, Hänsel & Schwager 2004, Möckel 2001) zu rekonstruieren, sondern anzunehmen, dass dieser Diskurs breiter ist und kontextuell in die Entstehung neuer normativer sozialer (Regierungs- und) Wissensordnungen im ausgehenden 19. Jahrhundert eingebettet ist, die freilich nicht allein pädagogischen Ursprungs und dennoch auch für die Hervorbringung der neuen pädagogischen Tatsache ‚Hilfsschüler/Hilfsschülerin‘ bedeutsam sind. Eine solche Perspektive ist deshalb von Relevanz, da die Differenzierung des Volksschulkindes im zeitgenössischen pädagogischen Diskurs über die Frage der Jahrgangszugehörigkeit hinaus kaum von Bedeutung war, zumindest nicht in Bezug auf die potentielle Ausschulung aus der Volksschule.² Ein Aussetzen der Schul-

1 DFG-Projektnummer 322696163

2 Es gab zeitgleich einen sogenannten Überbürdungsdiskurs, der sich mit Erschöpfungszuständen von Schulkindern befasst, allerdings ohne Wirkung auf den hilfsschulpädagogischen Spezialdiskurs.

pflicht war nur in Ausnahmefällen von damals beschriebenen ‚Behinderungen‘³ möglich (im Weimarer Grundschulgesetz von 1920 heißt es in § 5, das Gesetz finde keine Anwendung auf: „den Unterricht und die Erziehung blinder, taubstummer, schwerhöriger, sprachleidender, schwachsinniger, krankhaft veranlagter, sittlich gefährdeter oder verkrüppelter Kinder sowie auf die dem Unterricht und der Erziehung dieser Kinder bestimmten Anstalten und Schulen“) oder aber im Fall des Vorliegens einer sogenannten ‚Bildungsunfähigkeit‘. Von daher hatte die Volksschule keinen systemimmanenten Selektionsauftrag, der über die Leistungsbewertung und das Sitzenbleiben hinausging. Allerdings scheint die Bestimmung einer ‚Bildungsunfähigkeit‘ für die Entstehung eines Konstrukts ‚Hilfsschulkind‘ von besonderer Bedeutung. Diese Debatte überschreitet dabei den schulischen Kontext deutlich, wie nachstehend gezeigt werden kann.

Insofern greifen die bisher vorliegenden Monographien und Überblicksdarstellungen zu kurz, wenn sie entweder eine primär *professionsbezogene* (Ellger-Rüttgardt 1980, 2008; Möckel 1988, 2001; Hänsel & Schwager 2004) oder eine dominant *sozialgeschichtliche Perspektive* (Jantzen 1982; Altstaedt 1977; Fittje 1986) der Hilfsschule (und hier eher vernachlässigend: des Hilfsschulkindes) präsentieren, wie auch die vorliegenden lokalgeschichtlichen Studien, die diese Perspektiven in unterschiedlicher Gewichtung vereinen (Leiter 1971 (Wien); Synwoldt 1979 (Berlin); Freiburg 1994 (Hannover)). Hier erscheint das Hilfsschulkind als neuer Adressat pädagogischen Handelns, welcher sich quasi linear aus den gestiegenen Leistungsanforderungen der Volksschule herausgeschält habe. Dies allerdings widerspricht der Volksschulforschung, die in der Volksschule zuallererst eine Erziehungs- und keine Allokations- oder Selektionsfunktion erkennt⁴ (insbesondere Kuhlemann 1992; Geißler 2011). Daher muss, wie Tenorth formulierte, die Historiographie der Hilfsschule auch „in Relation zum Elementar- und Volksschulwesen“ und nicht nur, wie bislang, „im Kontext der Pädagogik der Behinderten“ (Tenorth 2006, 507) verortet und darüber hinaus aber auch in Bezug auf neue *normative Ordnungen* diskutiert werden, die in Folge der Modernisierungskrisen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts virulent wurden (zum Konzept der Modernisierung vgl. z. B. Bayly 2006; Gall 2009; Wehler 1995, 2011). Normative Ordnungen

beruhen auf basalen Rechtfertigungen und dienen entsprechend der Rechtfertigung von sozialen Regeln, Normen und Institutionen; sie begründen Ansprüche auf Herrschaft und eine bestimmte Verteilung von Gütern und Lebenschancen. Insofern ist eine normative Ordnung als *Rechtfertigungsordnung* anzusehen: Sie setzt Rechtfertigungen voraus (Forst 2013, 14, Herv. i. O.).

3 Der Behinderungsbegriff findet erst seit den 1930er Jahren im gegenwärtigen Sinn Eingang in die deutsche Sprache (vgl. Schmuhl 2010, 59), er findet seit den 1950er Jahren sozialrechtliche Anwendung (ebd., 85) und wird zum sonder-/heilpädagogischen Fachbegriff ab den 1970er Jahren.

4 Auch die Hilfsschule wird von ihren Protagonisten in besonderer Weise in ihrer Erziehungsfunktion beschrieben, vgl. Möckel 1988; Ellger-Rüttgardt 2008.

Insofern gilt es, im Kontext der Modernisierungskrisen des Fin de Siècle die gefundenen Archivalien in Bezug darauf zu lesen, welche sozialen Ordnungen wie beschrieben und auf welche Weise gerechtfertigt werden, womit Hilfsschule und Hilfsschulkind in einen erweiterten, über das Pädagogische hinausgehenden, sozialen Kontext gestellt werden können. Der Diskurs des Fin de Siècle ist einerseits getragen von dramatisierten Erzählungen von Traditionsverlusten und andererseits von der Skepsis gegenüber den technischen Innovationen der industriellen Revolution und referiert dabei insbesondere auf Krankheit und Verfall: „Sickness was the most ubiquitous image. Notions of epidemic and debilitating illness, both physical and psychological, were applied promiscuously to street life, crime, violence, and morality. These images blended with metaphors of less scientific origin“ (Steinberg 2011, 268). So wird beispielsweise in der paradigmatischen Rede Kielhorns von 1887 vor der 27. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung ebenso die Notwendigkeit von Hilfsschulgründungen in den Kontext des Verfalls gesellschaftlicher Institutionen wie Schule, Familie, Kirche, Gefängnisse gerückt (s. u. und Garz, Moser & Wünsch 2021).

Um diese erweiterte Einordnung der Hilfsschulgeschichte vorzunehmen, diente im Forschungsprojekt das Archivmaterial kommunaler Verwaltungen, folgend der These, dass

der Weg in die Moderne nicht [...] mit einem allmählichen Zurücktreten des bürokratischen Anstaltsstaates traditioneller Prägung verbunden war, sondern, daß im Gegenteil die Probleme des Übergangs zur modernen Welt in immer stärkerem Maße den Appell an die Ordnungsmacht Staat provoziert hatten und weiterhin provozierten (Gall 2009, 100; vgl. auch Löwe & Töpfer in diesem Band).

Damit erscheint auch ein Blick auf das Hilfsschulkind in einem Netz von weiteren Ereignissen, die im Sinne des *New Historicism* verknüpft werden sollen. Dies ist auch eine von den Disability Studies eingeforderte Forschungsperspektive, denn der Mainstream der sonderpädagogischen Historiographie präsentiert bislang eine primär fortschrittsoptimistische Geschichte entlang von ‚Wohltätern‘ und ‚Pionieren‘ (Waldschmidt 2010, 21), ohne die eigene Beteiligung an der Konstruktion von Behinderungen mit in den Blick zu nehmen. Insofern plädiert auch der New Historicism für die Berücksichtigung anderer Erzählungen, sogenannter ‚new voices‘ (Thomas 1991, 24): New Historicism helps „to identify new objects of study, bring those objects into the light of critical attention, and insist of their legitimate place in the curriculum“ (Gallagher & Greenblatt 2000, 11).

Das vorliegende Projekt wurde auf den Untersuchungszeitraum 1890–1914 festgelegt. In lokalgeschichtlicher Perspektive wurde gefragt, in welchem Kontext die Kommunen (am Beispiel von Berlin und Frankfurt/Main) als Träger von Schulbauten und Vertretungen der staatlichen Schulaufsicht⁵ Hilfsschüler:innen als ge-

⁵ Mit dem „Gesetz betreffend die Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens“ vom 11. März 1872 wurde die konfessionelle Schulaufsicht beendet. Vgl. *Preußische Gesetz-Sammlung*, 1872, S. 183, abgedruckt in Huber & Huber 1976, 530.

sonderte Schüler:innengruppe markierten, um sie in besonderen Formen (Hilfsschulklassen, Hilfsschulen, Nebenklassen) unterrichten zu lassen. Waren diese Bemühungen beispielsweise bildungspolitisch, pädagogisch, armenrechtlich, caritativ, professionspolitisch oder sozial-regulativ grundiert?

Zur Aufklärung dieser Frage wurden ‚Ideen‘ in ihrer soziokulturellen Einbettung sowie deren „Verknüpfung mit Handlungsroutinen oder Objekten zu ‚Ordnungssystemen‘“ (Raphael 2006, 13), die der Entwicklung von Hilfsschulen in ihrem lokalen Kontext (Berlin und Frankfurt/Main) zugrunde lagen, rekonstruiert, womit die Perspektive eines *New Historicism* präzisiert ist. Denn hier werden *Objekte, Akteure* und *Texte* gleichermaßen in den Blick genommen, um die Hervorbringung von ‚Ideen‘ und deren Einfließen in Handlungspraktiken und Institutionalisierungen im Kontext von Publikationen der Lehrerverbände, Magistratsprotokollen, statistischen Datenerhebungen, Personalbögen bis hin zu Dokumenten über Schulbauten und musealen Objekten in möglicherweise neuen Konstellationen zueinander zu beschreiben, zwischen denen Wissen zirkuliert (Jordan 2016). Der gewählte lokalgeschichtliche Vergleich zielt dabei darauf ab, das Handeln von Akteuren innerhalb von „bewußtseins- und handlungsbeeinflussende[n] Strukturen“ in spezifischen Räumen vergleichend sichtbar zu machen, auch in Relation zu national verhandelten Bearbeitungsstrategien der zeitgenössischen Modernisierungskrisen (Brakensiek 2000, 251). Dabei interessierten mit Blick auf bildungspolitische Fragen auch die lokalen Gestaltungsmöglichkeiten in Referenz zu nationalen Steuerungsvorgaben, was bislang eher nur „beiläufig“ von der historischen Bildungsforschung aufgegriffen wurde (Hoffmann-Ocon 2009, 10).

2 Der Diskurs um die Bildungsfähigkeit als Promotor der Hilfsschulgründung

Ein erster Faden, der zur Rekonstruktion des Hilfsschulkindes und seiner besonderen Beschulung aufgenommen werden muss, ist das Thema der *Bildungsunfähigkeit*, wie im Folgenden erläutert wird.

Die Frage nach der Bildungsunfähigkeit – eine pädagogisch-psychiatrische Variante des Mündigkeitsproblems – war ein europäisches Thema. Denn auch der erste Intelligenztest von Binet und Simon aus dem Jahr 1905, der in Frankreich entwickelt und rasch in andere Sprachen übersetzt wurde, hatte ausdrücklich den Auftrag, die Grenze zwischen Bildungsfähigkeit und Bildungsunfähigkeit zu bestimmen (vgl. auch Bühler in diesem Band). Damit gehört diese Thematik auch zentral in den Anfang eines allgemeinen, national öffentlichen Schulsystems, wengleich sie keine genuin pädagogische, sondern zunächst eine juridische und im 19. Jahrhundert eine psychiatrische entlang des Phänomens der ‚Idiotie‘ war.

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. Zurecht konstatiert Hoffmann (2013) daher, dass Idiotie im 19. Jahrhundert im heilpädagogischen Kontext als Mangel an Willenskraft gesehen wurde, denn auch in der zeitgenössischen Vermögenspsychologie wird der Wille als grundlegende Kraft angesehen, als eine „übergeordnete Instanz, die die körperlichen und geistigen Kräfte auf ein bestimmtes Ziel hin konzentriert, steuert, organisiert und reguliert“ (a. a. O., 114). Diese Topologie bestimmte auch das heilpädagogische Theoriekonzept der *Entwicklungshemmung*, welches von den relevanten Autoren der Heilpädagogik als Vorläufer des Behinderungsbegriffs in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eingeführt wurde (vgl. Moser 1998) und schließlich zur zentralen Terminologie in der „Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen“ von 1938 avanciert. Insofern ist die Diskussion um Bildungsfähigkeit in einer moralischen Dimension und deren vermeintliche Grenze konstitutiv für den späteren Behinderungsbegriff.

Darüber hinaus gab es über das ganze 19. Jahrhundert hinweg einen Diskurs über die graduellen Abstufungen der sogenannten ‚Idiotie‘, der in einer Trilogie von schweren über mittleren zu leichten Graden (vgl. u. a. Störmer 1991, Gstach 2015) endete.

Die Frage nach der Grenze der *Bildungsfähigkeit* ist relevant im Ausgang des 19. Jahrhunderts, denn die zu Beginn dieses Jahrhunderts gegründeten Idiotenanstalten verfolgten explizit die Ziele der Heilung und Bildung und daher war auch Schulbildung ein genuiner Bestandteil des Anstaltsalltags. Darüber hinaus war es üblich, Dokumente über die Forschungen zur Genese und Heilung der ‚Idiotie‘ anzufertigen. Prominentes Beispiel ist das zweibändige Werk von Georgens und Deinhardt „Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten“ (1861/63)⁶. Und auch aus der Saegertschen Anstalt in Berlin ist bekannt, dass nicht nur regelmäßig Anamnesen und fortlaufende Beobachtungen dokumentiert, sondern auch Fallgeschichten aufgeschrieben und publiziert wurden (vgl. Garz in diesem Band sowie Garz 2022). Aus diesen Dokumenten entwickelten sich, wie Garz zeigen kann, Vorformen des Personalbogens, der für die Erfassung der Hilfsschulbedürftigkeit von zentraler Bedeutung wurde.

6 Folgend der Analyse Stögers (2017) handelt es sich hierbei aber v. a. auch um eine politische Arbeit im Kontext der radikal-demokratischen Bewegung um 1848.

Zugleich entstand in diesem Kontext ein erster Versuch der wissenschaftlichen Begründung der Heilpädagogik – zeitgleich gründete sich 1865 die ‚Heilpädagogische Section‘ im Kontext der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung. Wie im Folgenden an zwei lokalgeschichtlichen Studien nun gezeigt werden kann, ist die hier entflammte Diskussion um getrennte Zuständigkeiten von Schulen und Anstalten entlang der neu entstandenen Differenzierungslinie von Bildungsfähigkeit und Bildungsunfähigkeit einer der Orte, an dem auch das Hilfsschulkind seinen Ursprung hat. Und dieser Diskurs ist weniger ein pädagogischer und psychiatrischer als vielmehr ein armenrechtlicher und sozialhygienischer.

2.1 Das Beispiel Frankfurt am Main⁷

Die Entwicklung des Volksschulwesens ist geprägt von einer Schulreform von 1824, die auf 18 inzwischen siebenklassigen Volks- und Bürgerschulen (Stand 1890) mit durchschnittlich 50 Schüler:innen pro Klasse basierte, wobei sich die Gesamtzahl der Frankfurter Schüler:innen seit 1890 im Zehnjahresrhythmus etwa verdoppelte: „Betrug sie 1890 noch 12.977 Jungen und Mädchen, waren es 1900 bereits 23.141 und 1910 39.430.“ (Wolbring 2003, 87). Dies ist dem Anwachsen der Frankfurter Bevölkerung von 90.000 im Jahr 1871 auf 294.000 im Jahr 1901 geschuldet (ebd., 89). In diesem Zeitraum wurde 1874 die *Schulpflicht* (i. S. einer *Unterrichtspflicht*, der auch per Hausunterricht nachgekommen werden konnte) eingeführt (ebd.). Demzufolge mussten laufend neue Schulbauten errichtet werden, so dass 1900 bereits 33 Schulen vorhanden waren. Eine Befreiung vom Schulgeld i. H. von 18 Mark (bis zur Abschaffung des Schulgeldes in Preußen 1888) war durch die Übernahme dieser Kosten durch die Städtische Almosenkasse möglich (ebd., 88). Es entstanden vorübergehend auch reduzierte Volksschulen (1877 die Arnburgerschule für Jungen, 1879 die Annaschule für Mädchen sowie die Bornheimer Volksschule), die auf nur vier Jahre angelegt wurden, mit einem Schulgeld i. H. von 6 Mark und einer erhöhten Klassenfrequenz von mehr als 70 Schüler:innen (ebd., 87ff.). Der Lehrer der Arnburgerschule Poppe beklagte nicht nur die Armut, die sich an den Schülern, aber auch dem Schulgebäude zeigte, sondern auch das geringe Lernniveau und die mangelnde Disziplin unter der Schülerschaft (ebd., 105f.). Hier ist den Jahresberichten zu entnehmen, dass der regelmäßige Schulbesuch auch unterbrochen war: „Oftmals war es nicht allein das mangelnde Interesse der Eltern, das dem Schulbesuch der Kinder im Wege stand, sondern die materielle Not, wenn Kleider und Schuhe fehlten, und die Kinder deshalb das Haus nicht verlassen konnten“ (ebd., 91). Aber auch an anderen Schulen war es nicht unüblich, nach erfolgter Konfirmation um Erlass des letzten Schuljahres zu bitten (ebd., 92). Diese reduzierten Volksschulen, die von den Kindern pauperisierter Arbeiter besucht wurden, wollten

7 Dieser Textabschnitt basiert weitgehend auf den Forschungsarbeiten von Stefan Wunsch im genannten DFG Projekt.

erzieherisch wirken und zudem häuslichen Mangel ein wenig ausgleichen. Die Kinder lernten die Bedeutung von Hygiene für die Gesundheit, und zugleich gaben die Schulen denjenigen, deren Familien kein Badezimmer hatten, die Gelegenheit, einmal wöchentlich zu baden oder zu duschen, was meist in Verbindung mit dem Turnunterricht stattfand. [...] Gegen die häufige Mangelernährung der Kinder wurde der Milchausschank in der Pause eingeführt. Er war für die bedürftigen Kinder gratis (ebd., 108f.).

In Frankfurt kam es im Kontext der hier geschilderten sozialen Herausforderungen im ausgehenden 19. Jahrhundert innerhalb der Armendirektion zur Frage der Unterbringung und Finanzierung von stadtteigenen ‚idiotischen‘ Kindern, die bislang außerhalb auf Kosten der Stadt untergebracht waren.⁸ Zeitgleich zur 1886 in Frankfurt stattfindenden 5. Konferenz für das Idiotenwesen griff der damalige Armendirektor und Stadtverordnete Karl Flesch die Diskussion um eine ‚ambulante‘ Beschulung von Kindern mit leichtem Grad von Idiotie (‚Schwachsinn‘), die parallel auch in verschiedenen anderen deutschen Städten diskutiert wurde, auf (StAFfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 2). Die dazu in Konkurrenz stehende Idee der Gründung einer Frankfurter Idiotenanstalt konnte aufgrund einer Erhebung, die nur 27 Fälle ergab, aus Rentabilitätsgründen verworfen werden (StAFfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 14). Daher stellte sich für Flesch nunmehr die Frage:

Ist für alle diese Kinder Anstaltspflege an sich erforderlich, oder findet sie nur statt, weil hier am Ort keine Schule besteht, die den Bedürfnissen dieser Kinder angemessen ist? Wenn das letztere der Fall ist, müßte die weitere Frage entstehen, ob es sich nicht lohnte, für diese Kinder hier am Ort eine besondere Schule zu errichten, um die Anstaltspflege zu sparen. (StAFfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 4R).

Um wiederum den Bedarf einer Schule für ‚schwachsinnige‘ Kinder zu ermitteln, erhielt der Frankfurter Stadtarzt Dr. Alexander Spieß den Auftrag, ein entsprechendes Gutachten anzufertigen:

Wir ersuchen Sie daher ergebenst dem Armen-Amt mit einem Gutachten über die Fragen an Gründen zu gehen, [...]. Ob Sie es für nöthig halten zur Beantwortung dieser Frage zunächst eingehendere Nachrichten über den Zustand der auf unsere Kosten verpflegten Idioten, oder über die Zahl der überhaupt hier ortanwesenden idiotischen Kinder einzuziehen, müssen wir Ihrem Ermessen überlassen (StAFfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 5+R).

Von Dr. Spieß wurden am 24.11.1886 daher alle 26 Schulleitungen um entsprechende Auskunft mit folgendem Wortlaut um Auskunft gebeten:

Sehr geehrter Herr Rector!

Hätten Sie vielleicht die Güte mir auf untenstehender Tabelle anzugeben, ob und wieviele Schwachsinnige Kinder sich in Ihrer Schule befinden. Wirklich blödsinnige Kinder

⁸ Gemäß der Regelung zum Unterstützungswohnsitz von 1871 war diejenige Kommune für die Übernahme der Anstaltsunterbringung verpflichtet, in der die betreffende Person zuletzt mindestens zwei Jahre gewohnt hatte, vgl. u. a. Nolte 2003.

werden Sie ja wohl nicht haben, aber vielleicht solche, die in der untersten Klasse 2, auch 3 Jahre sitzen, ohne das Classenziel zu erreichen und dann wohl, weil sie schon zu groß sind, in eine höhere Klasse aufrücken, aber hier nur um mehr oder weniger theilnahmslos dem Unterricht beizuwohnen. Da die Frage angeregt worden ist, nach dem Vorbild anderer Städte auch hier eine eigene Schule für Schwachsinnige, die in den gewöhnlichen Schulen nicht mitkommen, einzurichten, so kommt es vor Allem darauf an, festzustellen, wie groß ungefähr die Zahl dieser unglücklichen Kinder in den hiesigen Schulen ist.

Sie würden mich sehr verpflichten, wenn Sie mir zu diesem Zweck nach Rücksprache mit den betreffenden Klassenlehrern die umstehende Tabelle ausfüllen und baldgeflügelt zugehen lassen wollten.

Indem ich Ihnen im Voraus meinen verbindlichsten Dank abstelle, zeichne Hochachtungsvoll Spieß (Stadtarzt).

Die mitgereichte Tabelle sollte für das Winterhalbjahr 1886/87 jeweils für die Jahrgänge 1./2., 3./4., 5./6. und 7./8. Schuljahr folgende Anzahl von Kindern eintragen:

- Schwachsinnige geringen Grades (:die aber das Classenziel nicht erreichen:)
- Schwachsinnige höheren Grades (:immerhin aber bildungsfähige:)
- Mit Epilepsie Behaftete (:die obigen Zahlen nicht inbegriffen:)
- Mit Stottern oder Stammeln Behaftete (:die obigen Zahlen nicht inbegriffen:)

Im Ergebnis kam die Umfrage zu der Erkenntnis, dass in der Stadt Frankfurt 281 Schülerinnen und Schüler unter die abgefragten Kategorien fielen (StAFfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 10R), so dass der Bedarf zur Errichtung einer Hilfsschule damit begründet werden konnte, obgleich der Gutachter selbst die möglicherweise subjektiven Einschätzungen der Rektoren zu bedenken gab, denn nur eine Kommission könne präzise Erkenntnisse liefern, da nur diese „nach stets gleichen Grundsätzen die schwachsinnigen Schüler auswählen“ könne.⁹ Das Ergebnis wurde am 5. Januar 1887 zum Gegenstand einer Sitzung des Armenamtes. Mit dem Verweis auf ähnliche Schulgründungen in Gera und Braunschweig wurde am 21. Januar 1887 vom Städtischen Magistrat die Einrichtung einer Schule für schwachsinnige Kinder in Frankfurt beschlossen und der Auftrag der städtischen Schuldeputation übergeben (StAFfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 48R). Etwa ein Jahr später lagen Regularien zur Einrichtung einer solchen Schule vor (StAFfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 50–54):

- 1.) Die *Hilfsschule* soll eine dreiklassige Schule sein, die nicht nach Konfession und Geschlecht trennt.
- 2.) Eine Klasse darf die Zahl von 20 Kindern nicht überschreiten.
- 3.) Volksschullehrer übernehmen den Unterricht, der sich an den Lehrinhalten der Volksschule orientiert und diese in abgeschwächter Form vermittelt.
- 4.) Es ist kein Schulgeld zu entrichten.

⁹ StAFfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 10.

5.) Aufnahmeverfahren:

- a) Es ist eine dreiköpfige Kommission (Mitglied Schuldeputation, Stadtarzt, Lehrer der Hilfsschule) zu bilden, die jährlich im Januar alle Kinder der Volksschulen im 2. Schuljahr mit dem Rektor der betreffenden Volksschule auf Schwachsinnigkeit untersucht. Die hierbei entstehenden Listen der ermittelten Kinder sind der Schuldeputation zu übergeben.
- b) Die Schuldeputation prüft besagte Listen, holt die Genehmigung der gesetzlichen Vertreter der betreffenden Kinder ein und verfügt danach eine Einschulung in die Hilfsschule zum 3. Jahr.
- c) Dieses Verfahren gilt auch für ältere Kinder oder Kinder aus anderen Schulen. Der Lehrer oder die Eltern müssen zunächst einen Antrag stellen, woraufhin besagte Kommission zusammenkommt.

6.) Die Kinder werden bis zur Beendigung der Schulpflicht in der Hilfsschule unterrichtet.

Es sei denn:

- a) sie werden als bildungsunfähig in Anstalten entlassen oder
 - b) in die Klasse der Volksschule oder sonstige Schule zurücküberwiesen.
- Entscheidung erfolgt auf Antrag des Lehrers über die Schuldeputation.

(Zusammenfassung aus: StAFfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 51–54)

Um mögliche Fehltritte zu vermeiden, sollte bei der Feststellung des Schwachsinn der Schularzt hinzugezogen werden (StAFfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 62R.) Zu den Aufnahme-Bestimmungen heißt es in § 2: „Gesuche um Aufnahme in die Hilfsschule sind an die Schuldeputation zu richten, welche über dieselbe nach Anhörung des Schularztes, des bisherigen Lehrers und des Leiters der Hilfsschule sowie des gesetzlichen Vortreters des Kindes entscheidet“ (StAFfm, Schulumt 3627, (ohne Blattnummerierung) Schreiben der Schuldeputation vom 7.11.1888). Am 29. April 1889 eröffnet in Frankfurt die erste Hilfsschule. Damit ist in nur Dreijahresfrist die Debatte um die Einrichtung von Hilfsschulen in Frankfurt abgeschlossen – ein Diskurs, der von einer ökonomischen Frage der Armendirektion ihren Anfang nahm, an die deutschlandweite Debatte, von den Nestoren der Hilfsschule initiiert, um die Einrichtung von Hilfsschulen anschluss und den lokalen Bedarf auf der Grundlage statistischer Erkenntnisse begründete. Die Notwendigkeit einer neuen pädagogischen Profession wird im Frankfurter Kontext allerdings nicht beschrieben, vielmehr ist die Debatte auf lokaler Ebene armenrechtlich und verwaltungsrechtlich konturiert. Es zeigt sich hier eine Wechselwirkung von Ideen zwischen Armenverwaltungen auf lokaler Ebene und nationalen Aktivitäten zur Begründung von Hilfsschulen auf Seiten von Funktionären im Vorfeld der Gründung des Verbandes der Hilfsschullehre Deutschlands.

2.2 Das Beispiel Berlin¹⁰

Die Thematisierung einer Beschulung sogenannter ‚bildungsfähiger‘ Kinder setzte in Berlin bereits 1855 ein: Hier stellte der Stadtschulrat Fürbinger fest, dass in der Saegertischen Anstalt („Private Heilanstalt für Blödsinnige Kinder“, gegründet 1845) offenbar die Bildungserfolge ausblieben und die Einrichtung eher als Pflegeanstalt zu qualifizieren sei, worauf der Magistrat 1856 den Vorschlag unterbreitete, auf Kosten der Stadt eine „Communale Anstalt für Schwach- und Blödsinnige Kinder“ (LAB A Rep. 000-02-01 Lf. Nr. 1406, o.Bl. Beschluss vom 28.9.1855) einzurichten. Allerdings ergab eine zeitnahe Erhebung im Auftrag des Magistrats in den Berliner Gemeindeschulen, dass offenbar nur 74 Kinder, die als ‚schwachsinnig‘ galten, auf Kosten der Stadt beschult wurden. Unter anderem wurde in diesen Befragungen der „Beitrag des monatlichen Schulgeldes, welches die Kommune zahlt“ sowie „Bemerkungen des Hauptlehrers oder Schulvorstehers über den Einfluß des Unterrichts auf die geistige Entwicklung der Kinder“ ermittelt (LAB A Rep. 020-01 Nr. 110 Bl. 72 und Bl. 75ff. 14. Mai 1856 sowie LAB A Rep. 000-02-01 Nr. 1405). In den darauffolgenden Jahren wurden weitere Erhebungen in den Volksschulen zur Bezifferung der auf kommunale Kosten beschulten „schwachsinnigen Kinder“ durchgeführt. Diese Erhebungen dienten der Bedarfsermittlung einer Anstaltserbauung.

Das Thema flammte in den 1880er Jahren wieder auf, als die neugebaute Irrenanstalt Dalldorf die Möglichkeit bot, einen weiteren Bau einer Idiotenanstalt zu widmen mit 100 Plätzen – 1887 war die Anstalt allerdings schon mit 149 Kindern überbelegt (Magistrat der Stadt Berlin 1886/87, 7). Die Direktion der Anstalt unterlag dem Direktor der Irrenanstalt – die Eröffnung erfolgte 1882. Nach dem Vorbild der Vordrucke aus der Irrenanstalt wurde ein Personalbogen für die aufzunehmenden Kinder angelegt, der offenbar zur Blaupause des späteren Personalbogens für die Hilfsschulkinder avancierte. Darüber hinaus war aber der Anstaltsleiter Piper bemüht, seine Einrichtung als Heil- und Bildungsinstitution zu führen. Damit vollzog er zum Ausgang des 19. Jahrhunderts die Trennung zwischen Anstalten für Bildungsunfähige und Schulen für Bildungsfähige nicht, was dafür sorgte, dass Hilfsschulgründungen in Berlin erst vergleichsweise spät erfolgten, denn eine Statistik aus Preußen aus dem Jahr 1894 wies Berlin als die einzige Großstadt ohne Hilfsschule aus (vgl. Minister für geistliche, Medizinal- und Unterrichtsangelegenheiten 1894, 568–570). Infolge des nationalen Drucks (in ganz Preußen benennt eine Statistik bis 1914 54 Hilfsschulen, wovon die erste 1859 in Halle in Form von Hilfsklassen an Volksschulen entstand¹¹ (Fuchs 1911, 639); dabei ist auch die nationale Gründung des Verbands der Hilfsschullehrer Deutschlands 1898 mit dem erklärten Ziel der Verbreitung der Hilfsschulidee zu

10 Dieser Textabschnitt basiert auf den Forschungsarbeiten von Jona Garz im genannten DFG Projekt.

11 Kielhorn benennt in seinem Vortrag zur Gründung eines Verbandes der deutschen Hilfsschulen die Dresdener Hilfsschule als erste ihrer Art, die 1867 gegründet wurde (Henze 1898, 25).

nennen¹²⁾) erfolgten in Berlin schließlich ab 1897 die Gründungen von Nebenklassen für ‚schwachsinnige Kinder‘ an den Volksschulen, deren Schüler:innen ab 1902 in eigenen Personalbogen unter Hinzuziehung des Schularztes, dessen Aufgabe es u. a. auch war, eine ‚Bildungsunfähigkeit‘ auszuschließen, dokumentiert wurden. Aus den Nebenklassen entwickelten sich ab 1903 schließlich mit einer gewissen Verspätung in Berlin auch Hilfsschulen, die expansiv weiterentwickelt wurden, denn 1911 wurden 16 (im Berliner Großraum insgesamt 21) gezählt, die nahezu alle im Schuljahr 1910/11 begründet wurden (vgl. Fuchs 1911, 638).

2.3 Die Parallelität der Ereignisse: Armendirektionen in Frankfurt und Berlin als Motoren der Hilfsschulgründungen

In den beiden lokalgeschichtlichen Studien zeigt sich eine, wenn auch zeitlich versetzte, Parallelität: In beiden Städten vollzieht sich ein ähnlicher Urbanisierungsprozess vor dem Hintergrund einer vergleichbaren Altersstruktur und Wohndichte (Reulecke 1985, 76, 218) in allerdings unterschiedlichem Ausmaß (Berlins Bevölkerung verdoppelte sich zwischen 1875 und 1914 – die Bevölkerung Frankfurts wuchs im gleichen Zeitraum um 300%; vgl. Kiesewetter 2004; Rebentisch 1980). In beiden Städten sind die Armenverwaltungen diejenigen, die aus Kostenersparnisgründen statistische Erhebungen über die Unterbringung von bildungsfähigen Kindern in Anstalten auf kommunale Kosten initiieren – in Berlin ab Mitte der 1850er Jahre, in Frankfurt dreißig Jahre später, ab Mitte der 1880er Jahre (vgl. auch Garz 2022, Wünsch 2018). Interessanterweise sind die ersten Erhebungen in Berlin jeweils relativ unergiebig und erst im Laufe weiterer Erhebungen steigen die Zahlen an, so dass sie die Armendirektion zum Handeln legitimieren. Zudem wird die Vagheit der Erfassung ‚schwachsinniger‘ Kinder in den Idiotenanstalten nicht mehr thematisiert. Insofern stellen die statistischen Erkenntnisse über sogenannte ‚schwachsinnige‘, aber noch ‚bildungsfähige‘ Kinder

12 „[Kielhorn] referiert alsdann über das Thema: Gründung eines Verbandes der deutschen Hilfsschulen. [...] Als Aufgaben des großen Verbandes bezeichnet der Referent: 1. Weitere Ausbreitung der Hilfsschulen. 2. Studium der Ursachen der Geistesschwäche der Kinder, um nach vorbeugenden Mitteln suchen zu können. 3. Statistische Aufnahmen. 4. Bestimmung des Erziehungsweges in den Hilfsschulen, Festsetzung des Unterrichtsstoffes und der Methode. 5. Bereicherung der Erziehungswissenschaft im allgemeinen und Ihrer Hilfswissenschaften. insonderheit der Psychologie. 6. Darbietung von Stoff für die medizinische Wissenschaft der Psychiatrie und Studium der von dieser zu Tage geförderten Resultate. 7. Sorge dafür, daß die geistig Schwachen in der Rechtswissenschaft gebührend berücksichtigt werden. 8. Herbeiführung des rechten Verständnisses für die Geistesschwäche im Militärwesen, Staats-, Gemeinde- und wirtschaftlichem Leben“ (ebd., 26). In der Debatte über die von Kielhorn gegebene Anregung machte Wintermann, Bremen, darauf aufmerksam, daß im Herbst nächsten Jahres in Breslau [1899] die 9. Konferenz für das Idiotenwesen stattfinden und bat, dafür Sorge zu tragen, daß mit dieser Versammlung die der Lehrer an Hilfsschulen nicht parallel stattfinden würde (ebd., 27). Insgesamt 63 Personen stellen den Gründungsantrag (Verband deutscher Hilfsschulen 1898a, 81), ein Jahr später hat der Verband 108 Mitglieder (Verband deutscher Hilfsschulen 1899, 94).

soziale Tatbestände (Durkheim¹³) her, so dass Meier zuzustimmen ist, dass Gesellschaft im ausgehenden Jahrhundert als Entität gedacht war, „die sich messen und formen ließ“ (Maier 2012, 171) und somit statistische Daten soziale Wirklichkeiten nachhaltig erzeugten. Grundlegend für eine solche Strategie waren vermessbare Territorien sowie hier zugeordnete Personen im Sinne „kartographierter Quantitäten“ (ebd., 172), also z. B. Kommunen und Institutionen:

Im Zeitalter des Sozialdarwinismus bedeutete [die Ressourcenvermessung, d. Verf.] Typisierung ebenso wie Quantifizierung. Die Rassenlehre entstand; die noch junge Kriminologie stützte sich beim ‚Profiling‘ auf körperliche Merkmale – am bekanntesten sind hier sicherlich die Bemühungen des italienischen Statistikers Cesare Lombroso, der glaubte, Kriminelle ließen sich an den Ohrläppchen erkennen. Sinnvoll war das Messen aufgrund eines zugrundeliegenden ‚Typus‘ – eine Vorstellung, die Ende des 20. Jahrhunderts in die Idee vom ‚Risiko‘ umschlug, das angeblich durch genetische Faktoren bestimmt wurde. [...] In einer Zeit der ökonomischen Expansion und der Industrialisierung konnte man der Migration nicht Einhalt gebieten, ja, sie war sogar notwendig – bedurfte jedoch der Kontrolle, der Zählung, Platzierung und sozialen Indizierung (Maier 2012, 175).

Offenbar immunisieren v. a. die statistischen Erhebungen gegen Kritik, denn die „Frage nach der Realität hängt mit der Solidität dieses Netzes“ an Daten und dem hiermit verknüpften Wissen zusammen. „Je umfassender und dichter dieses Netz ist, desto realer ist es“ (Deroisière 2005, 3). Zudem rücken statistische Daten und administratives Handeln, wie hier erkennbar, unmittelbar zusammen (ebd., 10).¹⁴ Im Hintergrund waren dabei Kenntnisse über die Existenz von Hilfsschulen von Bedeutung, auf die wechselseitig verwiesen wurde und die wiederum ebenfalls mit statistischen Erkenntnissen über deren Verbreitung abgesichert wurden. Hier war der 1898 gegründete Verband der Hilfsschullehrer Deutschlands ein bedeutsames Organ. Auch in Galls Interpretation des Aufbaus eines Verwaltungsstaats im ausgehenden 19. Jahrhundert spielen insbesondere spezifische Interessengruppen eine herausgehobene Rolle: Die hier organisierten Interessen

standen sogleich parat, waren nicht nur mit Blick auf den unmittelbaren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Konkurrenzkampf, sondern von vornherein auch als poli-

13 Émile Durkheim führt den Begriff des ‚sozialen Tatbestands‘ (*fait social*) in seinem 1895 veröffentlichten Werk „Les règles de la méthode sociologique“ ein im Sinne einer objektiven Realität sozialer Phänomene.

14 „Zu Anfang des 19. Jahrhunderts kristallisierte sich in Frankreich, England und Preußen um das Wort ‚Statistik‘ eine Verwaltungspraxis heraus und man entwickelte Formalisierungstechniken, bei denen die Zahlen im Mittelpunkt standen. Spezialisierte Bureaus wurden damit beauftragt, Zählungen zu organisieren und die von den Verwaltungen geführten Register zu kompilieren, um für den Staat und für die Gesellschaft Darstellungen zu erarbeiten, die den Handlungsweisen und dem Ineinandergreifen von Staat und Gesellschaft in angemessener Weise entsprachen“ (Deroisière 2005, 165). Dabei spielten auch lokal erfasste Daten eine besondere Rolle: „Das Modell lokal erworbenen Wissens, das durch kollektive Zustimmung garantiert ist, wurde im 19. Jahrhundert häufig angewendet, zum Beispiel im Fall von Epidemien oder im Kampf gegen ungesunde Lebensbedingungen“ (ebd., 171).

tische pressure groups, als Vereinigungen organisiert worden, die den Staat veranlassen sollten, die jeweiligen Rahmenbedingungen zugunsten der von ihnen vertretenen Interessen zu verändern bzw. zu erhalten (Gall 2009, 84).

Den Gestaltungsspielraum solcher *pressure groups* skizziert der Zeitgenosse und Historiograph der Hilfsschulentwicklung August Henze wie folgt:

Eine sehr wohlwollende Stellung zu der Hilfsschule nahmen von Anfang an die Unterrichtsbehörden und die städtischen Verwaltungen ein. Von besonderer Wichtigkeit ist es für die Hilfsschule gewesen, daß erstere ihr völlig freie Bahn verstatteten und allgemeine Grundsätze für Einrichtung und Unterrichtsbetrieb der Hilfsschule sich aus der Praxis entwickeln ließen (Henze 1912, 245).

Diese pressure groups lassen sich auch in den Kontext der Selbstermächtigung neuer Expert:innen (vgl. auch Engstrom in diesem Band) einordnen, die im öffentlichen Raum durch (Fach-)Publikationen, Kongressbeiträge und Stellungnahmen seit dem beginnenden 19. Jahrhundert an Einfluss gewinnen (vgl. Engstrom, Hess & Thoms 2005). Sie inszenieren sich sowohl als „Problemsteller“ als auch als „Problemlöser“ (ebd., 11), bedienen sich dabei regelmäßig einer Reformprogrammatik (Brakensiek 2005) und trugen seither zur „Etablierung und Durchsetzung neuer Normen und Verhaltensweisen“ bei (Haas 2005, 154).

In diesem Zusammenhang wurde neben dem Wissen um die Existenz von Hilfsschulen auch ein Wissen über das Hilfsschulkind in der Öffentlichkeit entfaltet und verbreitet, wie nachfolgend dargelegt wird. Hier spielt neben den bisher gezeigten armen- und verwaltungsrechtlichen Diskussionen und Arenen nunmehr auch der pädagogische Kontext eine zentrale Rolle.

3 Der pädagogische Diskurs um den Hilfsschüler:

Die Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung und Heinrich Kielhorn

Eine Sichtung der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung, gegründet 1848 als Organ der ‚Allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen‘ und des ‚Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes‘ und ab dem vierten Jahrgang archiviert, weist für den Zeitraum 1852–1914 insgesamt 46 Beiträge auf, mit und in denen sich Autor:innen mit Aspekten der Hilfsschule befassen. Für die nachstehend ausgeführte Recherche wurden alle Beiträge der genannten Jahrgänge nach entsprechenden Schlagworten wie ‚Schwachsinn/ig‘, ‚Blödsinn/ig‘, ‚Hilfsschule‘, ‚Sonderschule‘, ‚Zensuren‘ durchsucht und sowohl in quantitativer als auch inhaltsanalytischer Hinsicht ausgewertet.

Eine klare konjunkturelle Zuordnung der Beiträge, weder in qualitativer noch in quantitativer Hinsicht, lässt sich nicht belegen, da die Beiträge zum genannten Themenspektrum im untersuchten Zeitraum lediglich etwa fünf von insgesamt etwa 150 pro Jahr betragen (vgl. Abb. 1). Damit kann die Hilfsschulthematik in

diesem Organ als eher randständiges Thema charakterisiert werden. Die folgende Abbildung schematisiert die Anzahl (y) der Beiträge des jeweiligen Themas im entsprechenden Jahrgang (x) der Veröffentlichung.

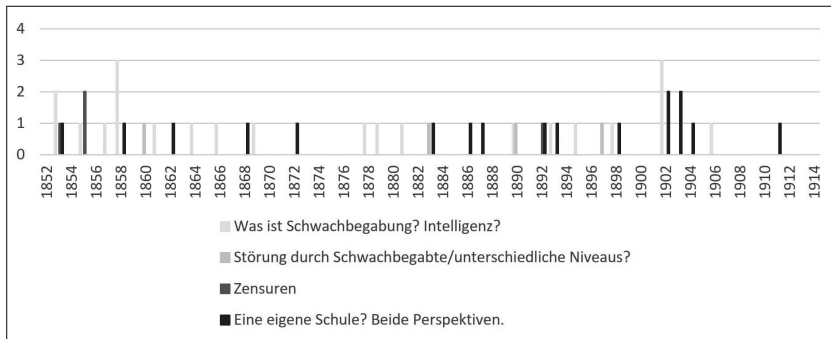


Abb. 1: Jahresaufschlüsselung (Rede)Beiträge in der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung 1852–1914 (eigene Darstellung)

In inhaltlicher Sicht lassen sich – auch im Hinblick auf den geringen Stellenwert dieses Themas – insgesamt keine klaren Positionierungen in Bezug auf das Für oder Wider der Hilfsschule finden. So gibt es beispielsweise relativ nüchterne Beobachter wie der Beitrag von Böttger 1904:

Der jüngste Trieb am großen Baume des Bildungswesens – die Hilfsschule für Schwachbefähigte – schien anfangs nur kümmerlich auszuschlagen. Drohte er infolge geringer Zufuhr nährender Säfte zu vertrocknen, und fehlte es zu gewissen Zeiten auch nicht an Versuchen, ihn ganz zu kappen, so hat er doch allen ungünstigen Verhältnissen mit gesunder Lebenskraft widerstanden und ist langsam zu einem kräftigen Zweige gewachsen, der sich namentlich in den letzten 10 Jahren mächtig ausbreitete (Böttger 1904a, 500).

Die zu identifizierenden Themenfelder, unter denen die Hilfsschulfrage im untersuchten Zeitraum diskutiert wurden, sind die Folgenden: Pädagogische Differenzierungen, Nachhilfe- und Nebenklassen vs. Hilfsschulen, Ursachen und Graduierung von Schwachsinn, Institutionalisierung von Hilfsschulen sowie Begründung des Hilfsschullehrerberufes.

3.1 Pädagogische Differenzierungen

Der Pädagoge Eduard Dürre (1796–1879)¹⁵ befasste sich in der Zeitung über einen längeren Zeitraum intensiv mit den „*Pädagogischen und Didaktischen Zeitfragen*“ und stellte bereits 1853 innerhalb rassentheoretisch begründeter Überle-

15 Das landeskundliche Internetportal von Baden-Württemberg weist Eduard Dürre als Turner, Lehrer, Journalisten, Sportler und Pädagogen aus. https://www.leo-bw.de/de_DE/web/guest/detail/-/Detail/details/PERSON/wlbbllb_personen/1012183947/D%3%BCrre+Eduard

gungen zur Verbindung von Körperbau und Intelligenz fest, dass Schüler:innen gemäß ihrer Konstitution – und damit geistigen Veranlagung – in Gruppen zusammengefasst und pädagogisch unterschiedlich beschult werden sollten (vgl. Dürre 1853, 156ff.), ohne jedoch explizit separate Schulformen zu fordern. Dies fiel in eine Zeit, in der die Preußische Regulative sich noch gegen die mehrklassige Volksschule ausspricht, da die Mehrklassigkeit ein Qualitätsmerkmal höherer Schulen sei (vgl. H. 1860, 97–103). Dürres Einlassungen waren für den Untersuchungszeitraum der Start einer immer wiederkehrenden Diskussion um die Notwendigkeit *pädagogischer Differenzierungen*. Im Untersuchungszeitraum gab es 16 Beiträge, die sich explizit mit dem Thema der differenzierten Beschulung ‚schwachsinniger‘ oder ‚körperlich-abnormer‘ Kinder befassten, ohne dabei ein eindeutiges Votum für separate Schulformen zu entwickeln. So forderte Dürre 1858 den professionellen Austausch von Erfahrungen zum pädagogischen Umgang mit blödsinnigen Kindern, da diese besonderer Aufmerksamkeit in der Volksschule bedürfen (vgl. Dürre 1858, 125ff.).

In diesem Tenor der Zuständigkeit der Volksschule auch für Schulschwache argumentiert auch der Seminarleiter Lüben 1868:

Wir müssen das Kind gerade nehmen, wie es ist; und die nächste Aufgabe der Elementarlehrer ist: ein nachhaltiges Studium der Kinder und der Kindesnatur, und zwar bei jedem einzelnen Kinde. Das ist eine schwere Aufgabe bei 60, 70, 80 Schülern, aber eine unerlässliche (Allgemeiner Deutscher Lehrerverein 1868, 244).

In der Zeitung wird in verschiedenen Beiträgen weiterhin vorgeschlagen, dass das zweimalige Sitzenbleiben als Versuch der Nachhilfe gelten solle, hernach sollten die Schüler:innen innerhalb der Volksschule mit ihrer Klasse mitversetzt werden und sich in den folgenden Schuljahren das erschließen, was ihre Möglichkeiten hergeben (vgl. Anonym 1892b, 174) oder es wird angeregt, die Schüler:innen in der Klassenstufe zu belassen, der man sie anhand ihrer Fähigkeiten zuordnen würde (Pfeiffer 1858, 155–159). Demgegenüber werden Störungen und die Herabsetzung des Lernniveaus der Volksschule, das grundsätzlich und ausdauernd innerhalb der Lehrerschaft debattiert wurde, allerdings auch befürchtet (vgl. Anonym 1897, 440).

Die ‚Überbürdungsdebatte‘, die um die Jahrhundertwende im Hinblick auf zu hohe Anforderungen an Schüler:innen geführt wurde (vgl. z. B. Kretschmar 1902), berührt auch die Frage nach professionellen Zuständigkeiten und der Kooperation mit Ärzten – letztere erwarteten diesbezüglich Mitspracherechte und Weisungsbefugnisse (vgl. ebd.). Sie verknüpft sich jedoch interessanterweise nicht mit der hilfsschulpädagogischen Orientierung an der Kinderfehlerlehre oder der Kooperation mit den Schulärzten. So forderte Spitzner in diesem Zusammenhang eine entsprechend pathologische Ausbildung der Lehrkräfte ein, ohne die Nähe zu den Forderungen der Hilfsschullehrer mit zu thematisieren:

Demgemäß gebraucht die Pädagogik den Ausdruck „Pathos“ in der Bedeutung der gestörten, der fehlerhaften Bildsamkeit eines Kindes, und der vom Pädagogen Schwarz schon vor vielen Jahren in die Terminologie der Pädagogik eingeführte Name „pädagogische Pathologie“ bezeichnet also die Lehre von denjenigen psychischen Zuständen und Vorgängen, welche in den Kindern während ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung als Abweichungen von der idealiter normalen Bildsamkeit eines Kindes, also als Fehler im inneren Bildungsgange derselben auftreten (Spitzner 1898, 312).

3.2 Nachhilfe- und Nebenklassen vs. Hilfsschulen

Verschiedene Autoren diskutieren in ihren Beiträgen die von ihnen ausgemachten Mängel des Volksschulsystems: So wird dezidiert das Klassensystem als Problem angesprochen, das den Umgang mit den geistigen Vermögen der Schüler:innen verhindern würde (vgl. Anonym 1879, 57–59), didaktische Unzulänglichkeiten wie häufige Methodenwechsel werden attestiert (vgl. Kossan 1854, 225–230) oder die Volksschule wird grundsätzlich infrage gestellt, „[d]enn das Wohlsein der Volksschule ist ein geringes, und das Elend der Volksschule wird unsern Enkeln, wenn ihnen ein treues Bild davon überliefert wird, fast unbegreiflich vorkommen“ (Dürre 1859, 9) und „[d]ie in den vergangenen Jahren aus den verschiedensten Gegenden Deutschlands gemeldeten ‚Abgangszahlen‘ lassen gar keinen Zweifel darüber aufkommen, daß nur ein verhältnismäßig geringer Teil unserer Volksschüler das Ziel der Volksschule erreicht“ (Wagner 1903, 557). Hinsichtlich der Leistungsanforderungen, die mit der Volksschule einhergehen würden, wird in einem Beitrag explizit gefordert, nicht nur Kinder aus ärmeren Familienverhältnissen in eine separate Beschulung zu überweisen:

[...] ebenso naturwidrig und darum inhuman ist es, tausend andere, die geistig schwach beanlagt, aber zufällig in glückliche äußere Verhältnisse hineingeboren worden sind, gleichsam einer geistigen Tortur zu unterwerfen, indem man sie in Bildungsanstalten bringt, die ihres Zweckes wegen hohe Anforderungen an die geistige Kraft ihrer Zöglinge stellen müssen (Anonym 1876, 433).

Der Hinweis, dass gerade Schüler:innen aus finanziell prekären Verhältnissen einer besonderen Pädagogik bedürfen, findet sich in den Besprechungen an unterschiedlichen Stellen wieder. So sei eine „Nachhilfschule“ (Allgemeiner Deutscher Lehrerverein 1872, 270) vor allem in Großstädten, in denen es durch die sozialen Verhältnisse eine größere Zahl ‚Schwachsinniger‘ gäbe, unausweichlich. Die Bezeichnung ‚Nachhilfschule‘ soll hierbei bei den Eltern für eine höhere Zustimmung einer solchen separaten Beschulung sorgen. In der sich anschließenden Debatte wird einerseits auf die schwierige Abgrenzung von ‚Blödsinn‘ und ‚Schwachsinn‘ hingewiesen und die Begrifflichkeiten ‚bildungsfähig‘ und ‚bildungsunfähig‘ als Alternativen aufgeführt – ohne jedoch auch hier auf die Abgrenzungsschwierigkeiten einzugehen. Letztlich scheint sich die Bezeichnung ‚Schule für Schwachsinnige‘ durchzusetzen.

In einem Zeitungsbeitrag aus 1892 werden jedoch beispielhaft Bedenken über die unterschiedliche Beschulung und deren Umsetzung dargelegt:

Der Umstand, daß manche Schulen mehr als eine Klasse mit Kindern gleichen Alters und Geschlechts aufweisen, legt die Frage nahe, ob es in diesem Falle angezeigt ist, die Kinder nach ihrer geistigen Befähigung zu trennen. Dieser Scheidung stehen indes mehrere pädagogische Bedenken entgegen. Wenn es überhaupt schwer ist, eine feste Grenze zwischen geistig begabten und schwachen Schülern festzustellen, so dürfte es noch weit schwieriger sein, das Alter zu bestimmen, in welchem diese Zweiteilung vorzunehmen ist. Nebendem fällt noch ins Gewicht, daß die schwachen Kinder durch die fortgeschritteneren einen anspornenden Einfluß erfahren (Anonym 1892a, 184).

Eine fehlende diagnostische Schärfe mahnt Spitzner an: So verbleiben an der Volksschule

auch nach Absonderung der schwersten Formen pathologischer Naturen doch noch so viel Kinder von fehlerhafter körperlicher und geistiger Konstitution und Tauglichkeit, daß der Schulkörper jeder Volksschule und jeder einzelnen Klasse mancherlei Fehler aufweist und mancherlei besondere Erwägungen der Schulleitung und der Klassenführung nötig machen (Spitzner 1898, 313).

Explizit gegen die Hilfsschulen, aber für Hilfsklassen, sprach sich Esche in seinem Beitrag 1902 aus. Jedoch sollten schulschwache Kinder sobald als möglich einer Hilfsklasse übergeben und nicht erst zwei Jahre abgewartet werden. Hilfsschulen würden seiner Meinung nach bildungsfähige Kinder nicht erkennen. Es gäbe dort nur zusammengesicherte Lehrpläne „als verdünnter Aufguß des gewöhnlichen Schuldrills“ und wenig anregenden Unterricht, der förderlich wirken würde (vgl. Esche 1902, 198–201).

3.3 Ursachen und Graduierung des Schwachsinn

Die Autoren befassten sich in ihren Beiträgen auch mit den vermuteten Gründen der ‚Schwachbegabung‘ und ordnen der Volksschule dabei teilweise auch eine Funktion der Diagnostik zu:

Das auffallende Zurückbleiben vieler Schüler in der allgemeinen Schule ist bei der Mehrzahl der Fälle darin begründet, daß die immer schädlich wirkende einseitige Anspannung des theoretischen Aneignungsvermögens da, wo dieses von Hause aus schwach entwickelt ist, auch das Bedürfnis und den Trieb der Aneignung abstupft und unterdrückt. Der Blödsinn, der sich bei dem Schulbesuche erst herausstellt, wird im Grunde durch diesen zur Thatsache, wenigstens in vielen Fällen (Allgemeiner Deutscher Lehrerverein 1858, 228).

Dürre überlegt im selben Jahr:

Nach Saegert ‚Heilung des Blödsinns auf intellektuellem Wege‘ sind die Ursachen der Seelenstörung schon vor der Geburt oder während derselben wirksam gewesen, oder stehen in engster Beziehung zu Kinderkrankheiten, namentlich zum Zahngeschäft, zu

Skrophelkrankheiten, chronischen und akuten Hirnentzündungen, Wurmkrankheit u. v. m. Schüler sind oft beim Beginn ihrer Schulzeit ganz leidlich vorangekommen, dann still gestanden und zuletzt gegen das 8. und 9. Jahr hin (wahrscheinlich in Folge der 2. Zahnung) oder auch späterhin (Onanie?) ganz blödsinnig geworden (Dürre 1858, 126).

Auch Jahrzehnte später wird die ‚Seelenstörung‘ als ‚Aufnahme- und Verarbeitungsvermögen von Menschen‘ und damit der Schwachsinn als durch die Eltern schuldhaft verursachte Problematik, beispielweise durch Alkoholismus, ausgemacht (vgl. Stiehler 1902, 567ff.). Es gab jedoch auch Überlegungen, dass die Schule durch ihre eigenen räumlichen Gegebenheiten körperliche Schäden bei den Kindern verursachen könnte, wozu der Begründer der modernen Sozialhygiene Virchow konstatierte, dass eine aussagekräftige Studie erst geplant werden könne, wenn die Tische und Bänke in den Schulen auf die Kinder eingestellt wären (vgl. Dürre 1869, 477ff.). Zwanzig Jahre später wurden in einem anonymen Beitrag verschiedene Gründe für das schulische Zurückbleiben aufgeführt (Anonym 1878, 406–408), die im Punkt des unmethodischen Vermittelns des Lehrinhalts die Pädagogen in die Pflicht nahm, in fünf weiteren dann aber die Schüler:innen und deren Elternhaus: unregelmäßiger Schulbesuch, mangelhafter Fleiß, unselbständiges Arbeiten und mangelhafte Vorkenntnisse und letztlich die geringen Geistesanlagen wurden als Ursachen ausgemacht (vgl. Kellner 1902, 579f.). Eine geschlechterspezifische Verteilung gäbe es nicht (ebd.), jedoch kann durch die Auswertung von Schulstatistiken festgestellt werden, dass die Quote der Jungen in den Hilfsklassen und –schulen höher ausfiel¹⁶ und ausfällt¹⁷.

Die große Varianz innerhalb der Lehrerschaft hinsichtlich ihres Verständnisses von Ursachen und Wirkung von ‚Schwachbegabung‘ zeigt sich in einem Beitrag, der drei Jahre später eingereicht wird:

Wir haben uns also unter Pflanzenmenschen gewissermaßen erwachsene Kinder zu denken, die auf der vegetativen Stufe ihrer Entwicklung stehen geblieben sind. Es sind Menschen, bei denen nur die vegetativen Lebenssysteme, das instinktive Begehren und das niedere Geistesleben der Empfindung und des Gefühls zu voller Ausbildung gelangt sind (Anonym 1881, 166).

Ein weiterer Lehrer konstatiert, dass anhaltende Zerstreutheit „als Mangel an willkürlicher Aufmerksamkeit“ (Anonym 1890, 54) zu einer geistigen Erkrankung

16 Die Zahlen der Schuldeputation Berlin zeigen folgenden prozentualen Anteil der Jungen und Mädchen, die eine Hilfsklasse oder Hilfsschule besuchen: 1910 = ♂1,28/♀0,92; 1911 = ♂1,49/♀1,04; 1912 = ♂1,65/♀1,19; 1913 = ♂1,65/♀1,27; 1915 = ♂1,78/♀1,42. Für das Jahr 1914 ist der Bericht nicht verfügbar (Berlin. Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin für das Staatsjahr).

17 Auswertung der Schulstatistik Berlin zeigt folgenden aktuellen prozentualen Anteil der Jungen und Mädchen, die eine Förderschule mit Förderschwerpunkt besuchen: 2002 = ♂1,83/♀0,95; 2016 = ♂1,27/♀0,68; 2017 = ♂1,61/♀0,91; 2018 = ♂1,59/♀0,92; 2019 = ♂1,45/♀0,81. Das Jahr 2002 wurde inkludiert, um die Stringenz zu belegen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2020).

führen würde. Auch die Graduierung des ‚Schwachsinnns‘ und die Zuweisung entsprechender Institutionen ist über den ganzen betrachteten Zeitraum hinweg Gegenstand der Diskussion, wie die nachstehenden Beispiele zeigen:

Von sogenannten normalen Kindern geht’s im Abstieg zunächst zu schwachbegabten herab und dann weiter zu schwachsinnigen, denen zum sehr großen Teil auch körperliche Gebrechen anhaften. Zwischen ersteren und den gänzlich bildungsunfähigen, das heißt blödsinnigen Kindern, machen die schwachbegabten und schwachsinnigen eine Art Mittelglied aus. Sie sind in mannigfachen Abstufungen bedingt bildungsfähig (Jacobi 1906, 414).

Oder: „Schwachbefähigte, die bloß einseitige Defekte zeigen, gehören nicht in die Anstalt für Schwachsinnige, da sie hier auf ein niedrigeres Bildungsniveau herabgedrückt würden. Für sie ist passender Nachhilfeunterricht das beste“ (Richter 1893, 315). Ein Plädoyer für einen Ausschluss ‚mißgebildeter Kinder‘ aus der Volksschule findet sich bereits 1858:

Die außergewöhnlich schwachen, stumpfsinnigen und mißgebildeten Kinder sind von der allgemeinen Schule auszuschließen und in besonderen Gemeinschaften, denen jedoch die Vertretung des gesunden Elementes nicht fehlen darf, zu erziehen. Diese Erziehung hat die allgemeinen Erziehungsmittel zu modifizieren und muß auf die Individualität der Zöglinge theils nachgiebiger, theils energischer eingehen, als in der allgemeinen Schule nothwendig und zulässig ist (Allgemeiner Deutscher Lehrerverein 1858, 227–228).

Und vier Jahre später wird wiederholt: „Kranke Kinder, insbesondere solche, welche an so sehr verbreiteten Mißbildungen leiden oder Anlage dazu zeigen, sind bald ganz auszuschließen, theils doch immer höchst vorsichtig und besonders zu behandeln“ (Allgemeiner Deutscher Lehrerverein 1862, 285).

3.4 Institutionalisation von Hilfsschulen

Oswald Berkhan, Braunschweiger Arzt, klinischer Psychiater und relevanter Unterstützter Kielhorns im Bereich des Hilfsschulwesens stellte im Rahmen seines Artikels „Ein Beitrag zur Heilpädagogik“ (vgl. Berkhan 1886, 315f.) – der ein Jahr vor Kielhorns Rede bei der Lehrerversammlung publiziert wurde – fest, dass schwachsinnige Kinder bei einer Beschulung in der Volksschule sich selbst, die Mitschüler:innen und die Lehrenden schädigen und einer gesonderten Unterbringung in Hilfsklassen bedürfen. Dieses System fände seinen Ausführungen entsprechend in Braunschweig seit 1881 Anwendung und bilde inzwischen eine eigenständige Schule. Im Berliner Raum hingegen wurde die Nebenklassenidee, wie gezeigt, bis 1911 hochgehalten:

Auch Berlin konnte sich der Notwendigkeit nicht entziehen, die besser entwickelten schwachbefähigten Kinder in besondere Klassen zu vereinigen, also die Einzel- oder Nebenklassen zu kleinen Schulorganismen mit aufsteigenden Klassen auszubauen (Böttger 1904a, 502).

Es gab auch Forderungen nach einer gesetzlich durchsetzbaren Überweisung der potenziellen Hilfsschüler:innen:

Aber auch die Hilfsschulen werden ihrer Aufgabe erst gerecht werden, wenn es möglich ist, mit gesetzlichen Mitteln die schwachsinnigen Kinder aus der Volksschule auszu-sondern und den Hilfsschulen, welche eine weit größere Verbreitung gewinnen müssen, zuzuführen (Kellner 1902, 580).

Wird der Sinn der Etablierung von Hilfsschulen besprochen, gehen pragmatische Betrachtungen von einer Kostenreduktion durch Hilfsschulen aus, wenn die speziell ausgebildeten Lehrer, notwendigen Handwerkzeuge und Materialien für mehrere Schüler:innen Verwendung finden würden (vgl. Böttger 1904b, 515f.).

3.5 Institutionalisierung des Hilfsschullehrerberufs

1870 gab es dann durch Heinrich M. Deinhardt (vgl. Wagner 1870, 289) eine Initiative zur Gründung einer pädagogischen Untersektion der Lehrerversammlung, die einen fokussierten Austausch ermöglichen sollte. So hieß es im stenographischen Bericht der letzten Lehrerversammlung:

Die Lehrer, welche sich mit dem Unterrichte abnorm gebildeter Kinder überhaupt befassen, waren in bester Weise durch Herrn Deinhardt aus Wien vertreten. Seine Auseinandersetzungen gipfelten in dem Antrage, eine Sektion der Heilpädagogik für die deutschen Lehrerversammlungen zu bilden. Die Versammlung mußte leider einen Antrag auf Schluß annehmen wegen der vorgerückten Stunde. Die Special – Kollegen haben sich aber dennoch dahin geeinigt, den letzten Antrag wegen seiner wissenschaftlichen Bedeutung zu verwirklichen (Allgemeiner Deutscher Lehrerverein 1870, 330).

1895 wurde dieser Aufruf von Spitzner wiederholt und um den Aspekt der Befassung mit der pädagogischen Pathologie erweitert (Spitzner 1895, 259–262). Dieser Initiative folgend wurde 1898 der Verband der Hilfsschullehrer Deutschlands gegründet.

Stötzner – Lehrer an der Taubstummenanstalt in Leipzig – hatte 1872, und damit 15 Jahre vor Kielhorns Rede (s. u.), im Rahmen der Lehrerversammlung und der entsprechenden „Sektionsversammlung für Unterricht und Erziehung schwachsinniger Kinder“ eine Resolution initiiert (Allgemeiner Deutscher Lehrerverein 1872, 269–270), um die Gründung eigener Schulen für die ‚Schwachsinnigen‘ zu beschließen, die dann auch einstimmig angenommen wurde. Er unterscheidet in seinem Vortrag ‚Blödsinnige‘, die unbeschulbar seien, und ‚Schwachsinnige‘, bei denen nach Erfahrung diverser Anstalten eine Ausbildung im Handwerksbereich möglich sei. Die Volksschule und auch Nebenklassen hingegen seien für diese Kinder ungeeignet, ohne zu begründen, welcher unabwendbare Mangel diesen Schulformen zu eigen ist. (Stötzners Antrag und der o. g. Beschluss betrafen aber ausschließlich die Mitglieder der Untersektion, im Rahmen der Gesamttagung erfolgte hier und auch später – bis zu Kielhorns Rede, in der er die Gründung eins

Verbandes und die Stärkung der Hilfsschulen forderte (vgl. Verband deutscher Hilfsschulen 1898b, 198f.) – kein weiterführender expliziter Antrag, der an alle Mitglieder der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung gerichtet war.)

3.6 Die Rede Heinrich Kielhorns 1887

Betrachtet man den pädagogischen Diskurs um die Konstruktion sogenannter ‚schwachsinniger‘ Kinder, die gesondert beschult werden sollten, wird regelmäßig auf die Rede des Braunschweiger Lehrers und Hilfsschulfunktionärs Heinrich Kielhorn auf der 27. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung im Jahr 1887 verwiesen (Garz, Wunsch & Moser 2021), in welcher der folgende Beschluss Zustimmung fand:

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

In einem Netz von Anrufungen im Kontext eines annoncierten bedrohlichen gesellschaftlichen Niedergangs mit seinen unzulänglichen Institutionen wie der Familie, den Gefängnissen, den Kirchen wird in pastoralem Gestus die gesonderte Behandlung ‚schwachsinniger‘ Kinder propagiert, wodurch der sittlichen Verwahrlosung und allgemeinen Degeneration Einhalt geboten werden könne (vgl. Garz, Wunsch & Moser 2021). Dass hier die Institution Hilfsschule in ordnungspolitischer Absicht im Vordergrund stand, lässt sich an den geringen pädagogischen Einlassungen der etwa einstündigen Rede ablesen (ebd.). Dies steht in strengem Kontrast zu der 1864 von Heinrich Stötzner vorgelegten Schrift „Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben“, die zu etwa Dreiviertel des Textumfangs pädagogisch-didaktische Vorschläge enthält. Heinrich Kielhorn kann als besonders einflussreicher Funktionär im Dienste des Hilfsschulwesens beschrieben werden, der auch für die Terminologie ‚Hilfsschule‘ nachdrücklich eintritt:

Der Name Hilfsschule hat sich eingebürgert; der soll ja auch wohl bleiben? Er stammt aus Braunschweig. Dort wohnt ein mildes Geschlecht, welches nicht gern ohne Not jemand wehe tut. Ich gehöre zu diesem milden Geschlecht, darum bitte ich Sie den Namen ‚Hilfsschule‘ zu behalten. Derselbe verletzt niemand; er bedeutet dem einen wenig, dem andern viel. Nach meiner Auslegung bringt die Hilfsschule Hilfe den schwachen Kindern, deren Familie, der Volksschule und dem ganzen Volke. Durch Annahme der Kielhornschen Leitsätze ist der Name vereinsamtlich seit 30 Jahren festgelegt. Seit dem 1. Mai 1881, dem Gründungstage der Braunschweiger Kielhornschule, ist zudem der Name Hilfsschule für Eltern, Behörden und die gesamte Öffentlichkeit nach und nach mit dem richtigen Begriffsinhalte gefüllt worden, so daß es gegenwärtig der Erläuterung durch die Klammer ‚für schwachbefähigte Kinder‘ nicht bedarf. Eine Namensänderung würde voraussichtlich nur verwirren (Adam 1931, 160f.).

4 Das Hilfsschuldispositiv: Personalbogen und Dresdner Hygieneausstellung

Das Wissen über den neukonstruierten schwachsinnigen Schüler wurde, wie gezeigt, entlang der Debatte um Bildungsfähig- und -unfähigkeit entwickelt, die im Bereich der Anstaltsunterbringung und -pflege, aber auch im hilfsschulpädagogischen Kontext von Bedeutung war. Der aus der Klinik transferierte Personalbogen, in welchem über das einzelne Kind Informationen dokumentiert wurden, materialisierte dieses Wissen, ohne es jedoch systematisch auszuwerten. Es ist vielmehr eine Kette von Ereignissen (also die Häufung des Einsatzes der Personalbögen), die in ihrer Häufung das Wissen über das Hilfsschulkind absicherten, wobei das jeweils unvollständige Ausfüllen durchaus überrascht. Also weniger das Einzelschicksal, sondern das Format des Personalbogens hatte wissensgenerierende Funktion. Es diente – bis heute – als verwaltungstechnisches Dokument, das die Institution des Hilfsschulkindes, des Hilfsschullehrers und der Hilfsschule absicherte. Nicht zufällig hat sich der 1898 gegründete Verband der Hilfsschullehrer Deutschlands in einem intensiven Schriftverkehr seit 1907 mit dem Preußischen Ministerium für geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten um eine reichsweite Einführung eines einheitlichen Personalbogens bemüht, was 1913 auch gelang (Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten 1913, 454–457).

Überlegungen zur inhaltlichen Ausgestaltung des Personalbogens gab es in der Gründungsphase der Hilfsschulen reichlich, wie beispielsweise folgende aus Leipzig 1894: „Übersicht der bei Abfassung der Charakteristiken der Kinder einer Schwachsinnigen-Schule zu beachtenden Merkmale“:

Die vorliegende Übersicht ist aus der Praxis der an der Schwachsinnigenschule in Leipzig wirkenden Lehrer entstanden. Seit Eröffnung dieser Schule wird für jedes aufgenommene Kind ein Personalbogen angelegt, in welchen ausser Hauptbuchnummer, Name, Tag und Ort seiner Geburt, Name und Stand der Eltern, Dauer seines früheren Schulbesuchs und die Zeit seines Eintritts in die Schwachsinnigenschule, auch die Ergebnisse der vor seinem Eintritte mit ihm vorgenommenen Prüfung, über die Entwicklung seines Geistes im allgemeinen [...] und seiner Sprache und über die bereits erlangten Schulkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen und alles, was durch Befragen der Eltern ermittelt werden konnte über etwaige erbliche Belastung (Alter, Verwandtschaft, Trunksucht der Eltern, Geisteskrankheiten in den Familie usw.), über die körperliche und geistige Entwicklung der Kinder von Geburt an, über erlittene Unfälle und überstandene Krankheiten, über erstmalige Bemerken, Äusserungen und vermutete Ursachen der geistigen Schwäche, über Zahl und Zustand der Geschwister und andere Umstände, die Aufschluss über die Ursachen des Schwachsinnns geben könnten, aufgezeichnet werden. [...] und schliesslich enthalten diese Personalbogen noch die Angaben über Zeit und Grund des Austrittes aus der Schwachsinnigenschule, die Zahl der versäumten Schultage, die Hauptzensuren im sittlichem Betragen und in den Fortschritten, die stattgefundenen Konfirmation und den Beruf, den zu erlernen sich die Knaben nach Befähigung und Neigung entschieden haben (N. N. 1894, 78ff.).

Über den Personalbogen hinaus gibt es zudem ein ganzes Instrumentenset der Hilfsschulpädagogik, welches 1911 auf der Internationalen Hygieneausstellung in Dresden präsentiert wurde.

Auf einem unweit vom Stadtzentrum gelegenen Parkgelände errichtete man binnen Kurzem nahezu 50 ansehnliche Gebäude, die mit ihren 75.000 qm Ausstellungsfläche ausreichend Platz boten, um die neusten technischen wie wissenschaftlichen Entwicklungen auf dem Gebiet der Hygiene zu vorzustellen. Vom elektrischen Rasierapparat über lebendige Bakterien bis hin zum sittenpolizeilichen Untersuchungszimmer konnte in Dresden alles rund um das Thema Hygiene bestaunt werden. Hinzu kamen die Pavillons einzelner Nationen, die in faszinierender Kulisse gerafft die hygienepolitischen Besonderheiten ihrer Länder präsentierten (Wünsch 2018, 2).

Der Begriff der ‚Hygiene‘ war dabei auch sozialhygienisch ausgestaltet: Die Hygiene habe dafür Sorge zu tragen, dass das einzelne Individuum nicht wie „*Unkraut auf dem Felde seinen Naturtrieben*“ überlassen bliebe, sondern „*planmäßig kultiviert*“ und somit letztendlich der Bestand und die Existenz einer Bevölkerung nicht gefährdet werde (Offizieller Führer der Internationalen Hygieneausstellung Dresden 1911, 7).

Auf einer Lageskizze zur Ausstellung ist erkennbar, dass die Hilfsschule als Bestandteil der Schulhygiene präsentiert ist. Laut Selter (1911, 87–97) waren folgende Exponate zu besichtigen:

- **Fotographien und Zeichnungen der Hilfsschulgebäude** in Leipzig, Caternberg, Frankfurt a. M., Braunschweig, Dortmund, Königsberg, Hannover, Hamburg. Schul- und Arbeitsgärten von Zeitz, Halle und Linden.
- **Fotographien über habituelle Charakteristika des Hilfsschulkindes** aus Bonn, Hannover, Halle, Hamburg, Meißen, Halberstadt und Wandsbek. Photographien über Tätigkeiten von Hilfsschulkindern aus Meißen, Linden, Halle (hier: Schulgarten und Handfertigkeitsunterricht), Erfurt (hier: Fröbelarbeiten), Hameln, Zeitz und Dortmund.
- **Charakteristiken und ausgefüllte Personalbögen** von Hilfsschulkindern aus Hannover, Erfurt, Zeitz, Wandsbek sowie eine Mappe mit diversen Formularen aus der Hilfsschule: schulärztliche Mitteilungen, Benachrichtigungen für Eltern, Überwachungsschein, Aufnahmeschein.
- **Kephalogramme (Kopfzeichnungen)** von Hilfsschulkindern aus Hannover neben Kephalogrammen von begabten Volksschulschülern aus Hannover.
- Formulare und **Anweisungen** betreffend Schul- und Schülerhygiene aus Meißen.
- **Hilfsschullehrpläne** aus 15 Städten.
- **Lehr- und Lernmittel** der Hilfsschulen: Form- und Farbenspiel von Sengstock, Lehrmünzen von Kaftan, Rechenapparat von Adam, Rechenmaschine und Kästen von Giese, Deutsche Fibel vom Bargmann und Hoffmann. Verzeichnis der Lehr- und Lernmittel für Hilfsschulen.

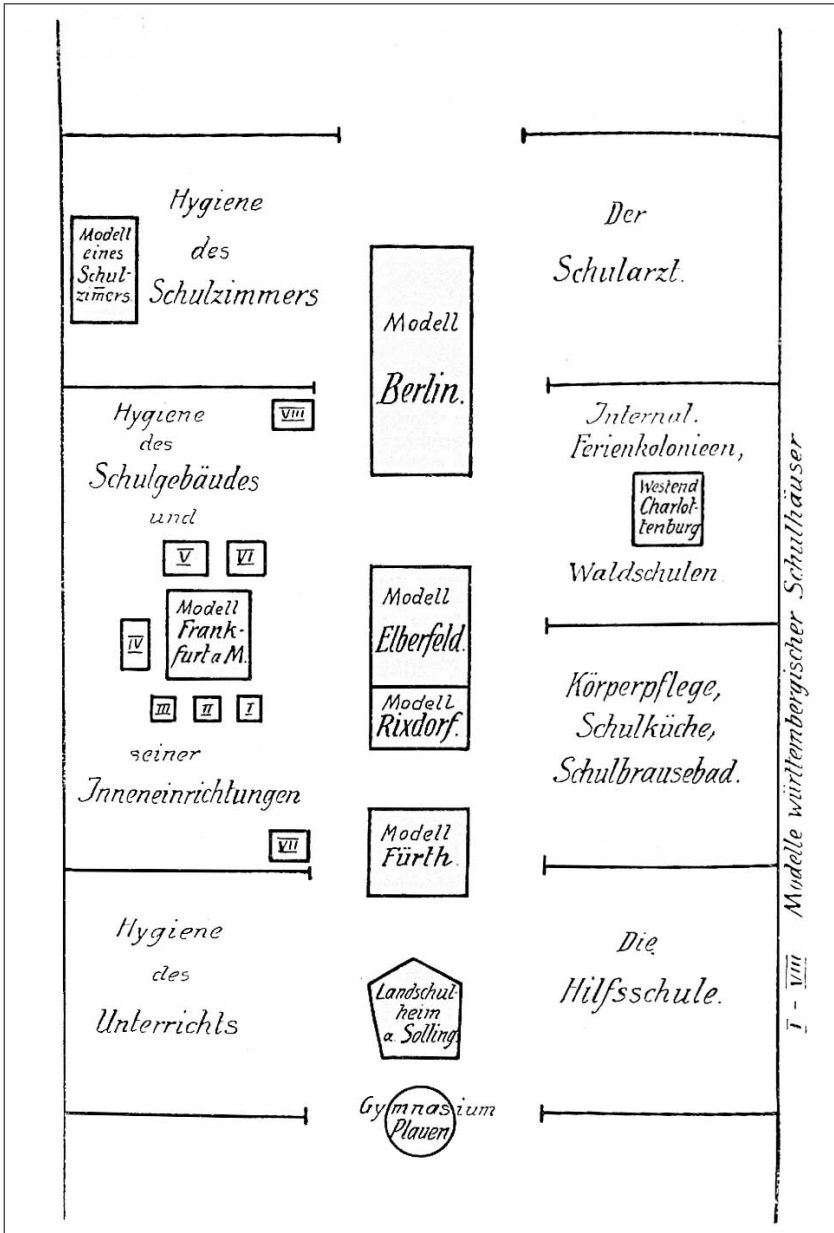


Abb. 2: Selter 1911, 4

- **Arbeitsproben** von Hilfsschulkindern: Schönschreibhefte aus Hannover und Erfurt; Diktate und Aufsätze aus Hannover; Zeichenunterricht aus Hannover, Halberstadt, Dortmund und Erfurt; Gegenstände aus Ton und Plastilina des Handarbeitsunterrichts aus 5 Städten. Nur aus Hannover: Arbeiten aus dem Koch'schen Formbogen; Gedächtniszeichnungen (Jahrmarkt, Straßenbahn, Weihnachtsbaum); Illustrationen zu Lesestücken (Rotkäppchen, Hase und Fuchs); Buntpapier-Klebearbeiten; Holz- und Flechtarbeiten (letzteres auch aus Erfurt und Dortmund). Handfertigkeitsarbeiten für Mädchen im Stricken und Nähen aus Hannover und Dortmund.
- Mittel des **Sprachheilverrichts**: 18 Photographien über Atmungstechniken und 7 Abbildungen zur Atmungsgymnastik und Stimmbildung aus Hannover.
- **Statistiken über das Hilfsschulwesen**: Graphiken zur Entwicklung im Hannover, Preußen und Deutschland; Darstellungen zum Verhältnis von normalen und schwachbegabten Schülern in Hannover; zur Organisation und Entwicklung des Hilfsschulwesens in Hamburg und Meissen; Statistiken von 1892–1907 über Klassen, Stundenzahlen, Lehrkräfte, Besoldung und Schulärzte.
- Über den **Hilfsschullehrer**: Tafeln über Bonner Hilfsschulkurse zur Ausbildung von Hilfsschullehrern, nebst Arbeitsplänen; Mappen über Form und Inhalt der Aus- und Fortbildungskurse für Hilfsschullehrer sowie Berichte aus 7 Städten.
- Mappe mit sämtlichen das Hilfsschulwesen betreffenden **Verordnungen, gesetzlichen Bestimmungen, Verfügungen und Erlassen**. Neben Deutschland auch die aus 5 anderen europäischen Ländern.
- Dienstanweisung für **Hilfsschulärzte** aus Hannover und Halle. 18 medizinische Apparate zur Untersuchung von Hilfsschulkindern: u. a. Haarästhesiometer nach Frey; Sphygmo- und Pneumograph nach Lehmann; Cardiograph; Elektrisch-magnetische Stimmgabel; Ergograph nach Mosso; Hörmuschel und Kephalmeter. 9 Photographien über Behandlung von Nasen- und Rachenwucherungen aus Halle. Graphiken über das Größen- und Gewichtsverhältnis von Hilfs- und Normalschülern aus Hannover. Tabellen über Krankheiten der Hilfsschulkinder aus Hannover (366 Kinder und 70 Krankheitstypen); weitere Mappe mit 700 Hilfsschulkindern und 84 Krankheitstypen (ohne Stadt). Tabellarische Übersicht von 216 Erfurter Hilfsschulkindern: Alter, Grad der geistigen Schwäche, Krankheiten, Familienverhältnisse. Tafel über die hereditären Verhältnisse von 366 Hilfsschulkindern sowie Familienstambäume von 30 Hilfsschulkindern aus Hannover. Untersuchung von Arno Fuchs über Dispositionsschwankungen bei schwachbefähigten Kindern. Tafel über Ermüdungsmessungen bei 6 schwachbefähigten Kindern. Mappe über Gedächtnismessung bei normalen und schwachbefähigten Kindern.
- Mappe über die **Weihnachtsbescherung** in der Hannoveraner Hilfsschule I.
- **Fortbildungslehrpläne** der Städte Berlin und Hannover für die aus der Hilfsschule Entlassenen.
- Mappe über das Verhältnis von Hilfsschulkindern und **Militärbehörde**

Damit kann festgestellt werden, dass 1911 eine umfangreiche und international zeigenswerte Sammlung über das disziplinäre Instrumentarium der Hilfsschulpädagogik (didaktisches und diagnostisches) sowie die Institutionalisierung der Hilfsschule wie auch die Professionsentwicklung des Hilfsschullehrers vorlag, die den Prozess der Gründungs- und Konstruktionsphase von Hilfsschulen, ihrer Klientel und ihres Personals innerhalb von etwa 40 Jahren zu ihrem Abschluss gebracht hatte. An der Schnittstelle von ordnungspolitischen Maßnahmen, armenrechtlichen Regulationen, pädagogischen Diskursen und akteurspolitischen Aktivitäten war eine Disziplin entstanden, die sich mit medizinischen, psychiatrischen und pädagogischen Anleihen am Weltmarkt präsentierte. Was darüber hinaus

an der Abteilung der Schulhygiene augenfällig wird, ist eine publikumswirksame Konfrontation von Gefahrenquelle und Schutzmittel, welches die Kojе zur Hilfsschule so virulent erscheinen lässt. Die beinahe unzähligen Bilder von einer vermeintlich eigentümlichen Physiognomie des Hilfsschulkindes auf der einen und die unterschiedlichsten medizinischen Gerätschaften zu vermessen der kindlichen Körper auf der anderen Seite lassen wenig Zweifel daran, welche Gefahr zum Schutze der Allgemeinheit hier gebündigt bzw. kultiviert werden sollte (Wünsch 2018, 8f.).

In Analogie zu Foucault könnte hier auch von der Hervorbringung eines *Hilfsschuldispositivs* gesprochen werden, als ein

heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst (Foucault 1978, 119).

5 Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime

Zusammenfassend kann die Entstehung des Hilfsschulkindes aus dem Kontext des Leistungsanstiegs im Sinne erhöhter fachlicher Anforderungen an die Schüler:innen der Volksschule, wie dies in der sonderpädagogischen Historiographie ohne Unterlass präsentiert wird, keineswegs bestätigt werden. Vielmehr entsteht ein Netz aus Aktivitäten („Wissenspraktiken“) von *pressure groups* im Sinne neuer Expert:innen, sozialen Ordnungsanstrengungen, armenrechtlichen Ambitionen, statistischen Erhebungen und pädagogischen Ideen im Kontext einer Drohkulisse einer moralisch und sozial zerfallenden Gesellschaft im Ausgang des 19. Jahrhunderts, die das Hilfsschulkind erscheinen lässt. Disziplinäre Bezüge zu Pädagogik, Psychiatrie und Medizin verleihen der hierfür entwickelten Hilfsschulpädagogik eine spezifische Kontur („Wissensordnungen“), welche mit ihrer Präsentation auf der Internationalen Hygieneausstellung 1911 ihren vorläufigen Abschluss findet. Das Hilfsschulkind wird hier zum Symbol für eine sozialhygienisch zu bearbeitende Problemlage, die durch den vermeintlichen Funktionsverlust tradierter

Institutionen wie Kirchen, Schulen und Familien (so die Rede Kielhorns 1887) entstanden sei. Damit kann sich auch die Hilfsschulpädagogik zu einer gesellschaftlich relevanten Kraft stilisieren und an gestalterischem Einfluss gewinnen (‚Wissensregime‘) (vgl. auch Moser 2016):

Je größer die Städte sind, desto mehr setzt sich der Bodensatz der Bevölkerung in ihnen ab; desto mehr Armut und Verkommenheit bergen sie. Und gerade diese Schichten sind es, die die meisten schwachsinnigen Kinder liefern. [...] Das Leben ist ein Kampf! Wer im Kampfe nicht aufrecht bleibt und weiter stürmt, der wird zertreten, wenn ihn nicht mitleidige Arme aufheben und beiseite tragen. Wer steht mehr im Gewoge dieses Kampfes als wir Volksbildner? Wohlan denn! Heben wir auf und schaffen beiseite, die zu schwach sind, um im Sturme auszuhalten! (Kielhorn 1887, 309ff.)

Leicht zu erkennen ist, dass hier das Hilfsschulkind kein Subjekt der *Selbstsorge* wird (Sarasin 2006), sondern der beständigen Aufsicht und Kontrolle bedarf, wie auch die Debatten um nachschulische Heime zeigen.

Mit dem Hilfsschulkind und seiner Hilfsschulbedürftigkeit entsteht ein Dispositiv, welches eigene *Wissenspraktiken* (Führung von Personalbögen mit Hilfe eigener diagnostischer Instrumente und unterstützt durch den Schularzt, Unterrichtung in kleineren Klassen und eigenen Schulen), *Wissensordnungen* (Verknüpfung von pädagogischem, medizinischem und psychiatrischem Wissen, Stabilisierung des Hilfsschulkindes und der Hilfsschule über statistische Erfassung), neue *Wissensregime* und mit ihr eine neue Profession hervorbringt, die sich 1898 im Verband der Hilfsschullehrer Deutschlands institutionalisiert. Aus lokalgeschichtlicher Perspektive lässt sich dieser Prozess als relativ gleichförmig beschreiben, indem lokale statistische Erfassungen sogenannter bildungsfähiger Kinder in ‚Idiotenanstalten‘ – auf der Grundlage vager Vermutungen – aus armenrechtlicher Perspektive von Interesse geworden sind, was sich wiederum vor dem Hintergrund nationaler Aktivitäten des Hilfsschullehrerverbandes, der sich aus der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung herauschält, abbildet, der schließlich ein konsistentes Bild des Hilfsschulkindes entwirft. Dazu noch einmal Deroisière:

Tatsächlich hängt die Realität eines Objekts von der Ausdehnung und von der Robustheit des umfassendsten Netzes ab, in dem dieses Objekt registriert ist. Dieses Netz besteht aus verfestigten Zusammenhängen, routinemäßigen Äquivalenzen und den Wörtern, mit denen die Zusammenhänge und Äquivalenzen beschrieben werden. Das Netz bildet eine Sprache, das heißt eine unterscheidbare Gesamtheit von Zusammenhängen, die den durch Begriffe bezeichneten Dingen einen Zusammenhalt verleihen (Deroisière 2005, 369).

Dieses Bild ist ein wichtiger Puzzlestein im Kontext des Verfallsdiskurses am Ende des 19. Jahrhunderts. Damit zeigen sich Zirkulationsprozesse im Sinne des *New Historicism* zwischen Verwaltungen, neuen *pressure groups* und pädagogischen Diskursen, die sich schließlich in der Erfindung von Hilfsschulkind und dem Bau

von Hilfsschulen, in der Etablierung einer eigenen Pädagogik, einem eigenen Berufsverband und Professionalisierungsbemühungen materialisieren.

Die Epoche, in der sich dieses ereignet, wird auch als *Fin de Siècle* bezeichnet, in der sich antimodernistische Narrative, die auf Dekadenz- und Degenerationsannahmen beruhen, in Literatur, Kunst, Musik und den Wissenschaften platzieren können. In diesem Netz entsteht, wie gezeigt, ein konsistentes Bild des Hilfsschulkinds.

Literatur

Gedruckte und ungedruckte Quellen

- Adam, F. (1931): Heinrich Kielhorn. Sein Leben und Wirken im Dienste der Hilfsschule. Halle: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Allgemeiner Deutscher Lehrerverein (1858): Die 10. allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Weimar. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 10 (31), 225–232. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/rest/pdf/mets/020612311_0010.xml/LOG_0148/Die_10_allgemeine_deutsche_Lehrerversammlung_in_Weimar.pdf?watermarkId=Deutsche%20Forschungsgemeinschaft, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Allgemeiner Deutscher Lehrerverein (1862): Die 13. allgemeine deutsche Lehrerversammlung. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 14 (38), 281–288. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/rest/pdf/mets/020612311_0014.xml/LOG_0150/Die_13_allgemeine_deutsche_Lehrerversammlung.pdf?watermarkId=Deutsche%20Forschungsgemeinschaft, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Allgemeiner Deutscher Lehrerverein (1868): Protokolle der 17. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung. Vortrag Dr. Wichard Lange. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 20 (30), 237–248. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/rest/pdf/mets/_0020.xml/LOG_0137/Protokolle_der_17_allgemeinen_deutschen_Lehrerversammlung.pdf?watermarkId=Deutsche%20Forschungsgemeinschaft, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Allgemeiner Deutscher Lehrerverein (1870): Die 19. allgem. deutsche Lehrerversammlung in Wien. Nebenversammlungen. V. Versammlung der Taubstummen-, Blinden- und Idiotenlehrer. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 22 (39), 330.
- Allgemeiner Deutscher Lehrerverein (1872): Protokolle der 20. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung. Bericht über die Sektionsversammlung für Unterricht und Erziehung schwachsinniger Kinder. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 24 (32), 269–270. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0024/319/LOG_0118/, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Anonym (1876): Das Fundamentalprinzip der modernen Pädagogik. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 28 (51), 431–434. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0028/506/LOG_0191/, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Anonym (1878): Weshalb erreichen einzelne Schüler das Jahresziel nicht? Wie ist das gleichmäßige Fortschreiten der Klasse zu befördern? In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 30 (46), 406–408. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0030/477/LOG_0171/, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Anonym (1879): Warum richten höhere Schulen sich eigene Elementarklassen (sog. Vorschulen) ein? In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 31 (7), 57–59. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0031/72/LOG_0031/, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Anonym (1881): Es giebt Pflanzenmenschen, Tiernmenschen und Gottmenschen. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 33 (19), 166–168. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0033/190/LOG_0073/, zuletzt geprüft am 18.04.2021.

- Anonym (1890): Zerstreute Kinder. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 42 (6), 53–56. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0042/57/LOG_0028/, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Anonym (1892a): Über die individuelle Erziehung des Kindes durch die Volksschule. (Schluß). In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 44 (19), 183–184.
- Anonym (1892b): Über individuelle Erziehung des Kindes durch die Volksschule. (Fortsetzung). In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 44 (18), 171–175.
- Anonym (1897): Was kann die Schule zur Förderung begabter Kinder thun? In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 49 (46), 439–440.
- Berkhan, O. (1886): Ein Beitrag zur Heilpädagogik. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 38 (33), 315–316. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0038/364/LOG_0120/, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Berlin (1911): Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin für das Statsjahr 1909. Geschichtliche Entwicklung des Unterrichts der schwachsinnigen Kinder in Berlin. Online verfügbar unter https://digital.zlb.de/viewer/image/16316213_1909/99/.
- Berlin (1912): Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin für das Statsjahr 1910. Bericht der städtischen Schuldeputation. Online verfügbar unter: https://digital.zlb.de/viewer/image/16316213_1910/1/LOG_0003/.
- Berlin (1913): Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin für das Statsjahr 1911. Bericht der städtischen Schuldeputation. Online verfügbar unter: https://digital.zlb.de/viewer/image/16316213_1911/1/LOG_0003/.
- Berlin (1914): Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin für das Statsjahr 1912. Bericht der städtischen Schuldeputation. Online verfügbar unter: https://digital.zlb.de/viewer/image/16316213_1912/1/LOG_0003/.
- Berlin (1915): Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin für das Statsjahr 1913. Bericht der städtischen Schuldeputation. Online verfügbar unter: https://digital.zlb.de/viewer/image/16316213_1913/1/LOG_0003/.
- Berlin (1918): Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin für das Statsjahr 1915. Bericht der städtischen Schuldeputation. Online verfügbar unter: https://digital.zlb.de/viewer/image/16316213_1915/1/LOG_0003/.
- Böttger, R. (1904a): Über Zentralisation der Hilfsklassen für Schwachbefähigte. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 56 (42), 500–504.
- Böttger, R. (1904b): Über Zentralisation der Hilfsklassen für Schwachbefähigte. (Schluß). In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 56 (43), 515–516.
- Durkheim, É. (1895): Les règles de la méthode sociologique. Paris: Félix Alcan.
- Dürre, E. (1853): Pädagogische und didaktische Zeitfragen. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 5 (20 & 21), 155–157.
- Dürre, E. (1858): Die Psychiatrie. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 10 (17), 124–127. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/rest/pdf/mets/020612311_0010.xml/LOG_0077/Die_Psychiatrie.pdf?watermarkId=Deutsche%20Forschungsgemeinschaft, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Dürre, E. (1859): Der Schule Zukunft III. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 11 (2), 9–12. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/rest/pdf/mets/020612311_0011.xml/LOG_0012/Der_Schule_Zukunft_III.pdf?watermarkId=Deutsche%20Forschungsgemeinschaft, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Dürre, E. (1869): Gesundheitsschädliche Schuleinflüsse. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 21 (52), 477–479. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0021/482/LOG_0235/, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Esche, L. (1902): Ein verhängnisvoller Irrtum auf heilpädagogischem Gebiet 54 (17), 198–201.
- Fuchs, A. (1911): Die pädagogische und soziale Bedeutung der Hilfsschule. In: Pädagogische Zeitung 27 (40), 637–641.

- Georgens, J. D. & Deinhardt, H. M. (1861/63): Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten, 2 Bde., Leipzig.
- Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen. Vom 28. April 1920. <http://www.documentarchiv.de/wr/1920/grundschulgesetz.html>, zuletzt geprüft am 30.7.2020.
- H. (1860): Die erste Klasse Elementarschule der preußischen Regulative. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 11 (14), 97–103. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbfi.de/viewer/rest/pdf/mets/020612311_0012.xml/LOG_0066/Die_erstklassige_Elementarschule_der_preussischen_Regulative.pdf?watermarkId=Deutsche%20Forschungsgemeinschaft, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Henze, A. (1898): 5. Eine Konferenz von Lehrern und Freunden der Hilfsschulen für Schwachbefähigte in Hannover. In: Die Kinderfehler 1 (3), 24–31.
- Henze, A. (1912): Entwicklung und gegenwärtiger Stand des Hilfsschulwesens im In- und Ausland. In: H. Vogt & M. Weigandt (Hrsg.): Handbuch der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinnigen unter Berücksichtigung der psychischen Sonderzustände im Jugendalter, 2. Heft. Jena: Gustav Fischer, 241–366.
- Jacobi, E. (1906): Berlins städtische Schule für schwachsinnige Kinder. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 58 (34), 414–415.
- Kellner (1902): Über schwachsinnige Schulkinder und Hilfsschulen. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 54 (48), 579–580.
- Kielhorn, H. (1887): Schule für Schwachbefähigte Kinder (Verhandlungen der 27. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung zu Gotha). In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 32, 307–313.
- Kossan, C. S. (1854): Die jetzige Volksschule mit ihren Mängeln. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 6 (30), 225–230.
- Kretschmar, H. (1902): Medizin und Pädagogik. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 54 (45), 543–545.
- LAB A Rep. 000-02-01 Lf. Nr. 1406, o.Bl. Beschluss vom 28.9.1855.
- LAB A Rep. 020-01 Nr. 110 Bl. 72 und Bl. 75ff. 14. Mai 1856 sowie LAB A Rep. 000-02-01 Nr. 1405.
- Magistrat der Stadt Berlin (1886/87): Bericht der Irrenanstalt der Stadt Berlin zu Dalldorf. In: Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin.
- Minister für geistliche, Medizinal- und Unterrichtsangelegenheiten (1894): Schuleinrichtungen für schwachbegabte Kinder. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen.
- Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten (1913): Betrifft Einführung eines einheitlichen Personalbogens für alle Hilfsschulen. In: GStA I. Rep. 76 II neu Sekt. 1 Teil I Nr. 50 Bd. 4, Bl. 454–457.
- N. N. (1894): Übersicht bei der Abfassung der Charakteristiken der Kinder einer Schwachsinnigen-Schule zu beachtenden Merkmale. In: Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer, X. Jahrgang, Heft 5/6, 78–86.
- Offizieller Führer der Internationalen Hygieneausstellung Dresden 1911.
- Pfeiffer, Fr. W. (1858): Über die Weise, wie der Lehrer die geistig schwächeren Schüler zu behandeln habe. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 10 (21), 155–159. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbfi.de/viewer/rest/pdf/mets/020612311_0010.xml/LOG_0101/ber_die_Weise_wie_der_Lehrer_die_geistig_schwachen_Schler_zu_behandeln_habe.pdf?watermarkId=Deutsche%20Forschungsgemeinschaft, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Richter, K. (1893): Über den Unterricht schwachsinniger Kinder unter Vorführung der Leipziger Schwachsinnigenschule. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 45 (31), 315–316.
- StAfm (1886): Magistratsakten S 1404, Bl. 2–62.
- StAfm (1888): Schreiben der Schuldeputation vom 7.11.1888. In: Schulamt 3627, ohne Blattangabe. Hartman
- Selter, H. (1911): Der Stand der Schulhygiene. Nach den Vorführungen auf der Internationalen Hygiene-Ausstellung Dresden 1911. Zugleich ein Führer durch die Gruppe „Schulhygiene“ der Ausstellung. Dresden.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2020): Schülerzahlen der allgemeinbildenden Schulen in Berlin. Online verfügbar unter: https://www.bildungsstatistik.berlin.de/statistik/listgen/listgen_start.aspx, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Spitzner, A. (1895): Pädagogische Beobachtung der Kinder. (Schluß). In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 45 (27), 259–262.
- Spitzner, A. (1898): Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der pädagogischen Pathologie für die Volksschulpädagogik. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 50 (31), 311–319.
- Stiehler, H. (1902): Gegebenes und Anerzogenes. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 54 (47), 567–569.
- Stötzner, H. (1864): Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Leipzig/Heidelberg.
- Verband deutscher Hilfsschulen (1898a): I. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Hannover am 12. Und 13. April d.J. In: Die Kinderfehler 3 (3), 81–87.
- Verband deutscher Hilfsschulen (1898b): Verbandstag der deutschen Hilfsschulen für schwachbefähigte Schulkinder zu Hannover. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 50 (20), 198–199.
- Verband deutscher Hilfsschulen (1899): Der II. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands. In: Die Kinderfehler 4 (4), 93–97.
- Wagner, F. (1870): Die 19. allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Wien. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 22 (34), 287–292. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbb.dipf.de/viewer/image/020612311_0022/297/LOG_0174/, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Wagner, M. (1903): Neuorganisation der Volksschule. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 55 (47), 558–560.

Sekundärliteratur

- Altstaedt, I. (1977): Lernbehinderte. Eine kritische Entwicklungsgeschichte eines Notstandes: Sonderpädagogik in Deutschland und Schweden. Reinbek: Rowohlt.
- Asiner, M. (2020): Stephen Greenblatt and the New Historicism. Amazon E-Book.
- Bayly, C. A. (2006): Die Geburt der modernen Welt. Frankfurt/Main: Campus.
- Brakensiek, S. (2000): Regionalgeschichte als Sozialgeschichte. Studien zur ländlichen Gesellschaft im deutschsprachigen Raum. In: S. Brakensiek & A. Flügel (Hrsg.): Regionalgeschichte in Europa. Paderborn: Schöningh, 197–251.
- Brakensiek, S. (2005): Das Feld der Agrarreform um 1800. In: E. J. Engstrom, V. Hess & U. Thoms (Hrsg.): Figurationen des Experten. Frankfurt: Peter Lang, 101–122.
- Deroisière, A. (2005): Die Politik der großen Zahlen. Eine Geschichte der statistischen Denkweise. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1980): Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrerguppe. Weinheim: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. München: Reinhardt.
- Engstrom, E. J., Hess, V. & Thoms, U. (2005): Figurationen des Experten: Ambivalenzen der wissenschaftlichen Expertise im 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: Dies. (Hrsg.): Figurationen des Experten. Frankfurt: Lang, 7–17.
- Fittje, H. (1986): Beiträge zu einer Revision der Hilfsschulgeschichte von den Anfängen bis 1918. Diss. Uni Oldenburg.
- Forst, R. (2013): Zum Begriff eines Rechtfertigungsnarrativs. In: A. Fahrmeir (Hrsg.), Rechtfertigungsnarrative. Zur Begründung normativer Ordnung durch Erzählungen. Frankfurt: Campus Verlag, Reihe Normative Orders 2013, 11–28.
- Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Freiburg, G. (1994): 100 Jahre Hilfsschule in Hannover. Zur Geschichte der Lernbehindertenschule, des Sonderschulwesens und der Sonderpädagogenausbildung in Hannover und Niedersachsen. Diss. Uni Hannover.
- Gall, L. (2009): Europa auf dem Weg in die Moderne 1850–1890. München: Oldenbourg.

- Gallagher, C. & Greenblatt, S. (2000): *Practicing New Historicism*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Garz, J., Wünsch, S. & Moser, V. (2021): Die „Kielhorn-Rede“. Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule. In: P. Bühler, V. Moser & S. Reh (Hrsg.): *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1940*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29–45.
- Geißler, G. (2011): *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Gstach, J. (2015): *Kretinismus und Blödsinn. Zur fachlich-wissenschaftlichen Entdeckung und Konstruktion von Phänomenen der geistig-mentalen Auffälligkeit zwischen 1780 und 1900 und deren Bedeutung für Fragen der Erziehung und Behandlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haas, S. (2005): Der Experte und die Verwaltung des Todes. Symbolische und mediale Strategien medizinischer Entscheidungsexperten und administrativer Implementationsexperten am Beispiel des Diskurses über den Scheintod im frühen 19. Jahrhundert. In: E. J. Engstrom, V. Hess & U. Thoms (Hrsg.): *Figuretionen des Experten*. Frankfurt: Peter Lang, 147–165.
- Hänsel, D. & Schwager, H.-J. (2004): *Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster*. Frankfurt: Peter Lang.
- Hebel, U. J. (1992): Der amerikanische „New Historicism“ der achtziger Jahre. Bestandsaufnahme einer neuen Orthodoxie kulturwissenschaftlicher Literaturinterpretation. In: *Amerikastudien - American Studies*, 37, 325–347.
- Hoffmann, T. (2013): *Wille und Entwicklung. Problemfelder – Konzepte – Pädagogisch-psychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann-Ocon, A. (2009): *Schule zwischen Stadt und Staat. Steuerungskonflikte zwischen städtischen Schulträgern, höheren Schulen und staatlichen Unterrichtsbehörden im 19. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, E. R. & Huber, W. (Hrsg.) (1976): *Staat und Kirche im 19. und 20. Jahrhundert. Dokumente zur Geschichte des deutschen Staatskirchenrechts, Bd. 2, Staat und Kirche im Zeitalter des Hochkonstitutionalismus und des Kulturkampfs 1848–1890*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Jantzen, W. (1982): *Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens*. München: DJI.
- Jordan, S. (2016): *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft. Orientierung Geschichte*. Paderborn: Schöningh (2. Aufl.).
- Kiesewetter, H. (2004): *Industrielle Revolution in Deutschland: Regionen als Wachstumsmotoren (Neuausgabe)*. Stuttgart: Steiner.
- Kuhlemann, F.-M. (1992): *Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Leiter, J. (1971): *Die Wiener Hilfsschule 1920–1970: eine erlebte Chronik*. Wien: Jugend- und Volk-Verlagsgesellschaft.
- Maier, C. S. (2012): *Leviathan 2.0. Die Erfindung moderner Staatlichkeit*. In: A. Iriye & J. Osterhammel (Hrsg.): *Geschichte der Welt. 1870–1945 Weltmärkte und Weltkriege*. München: Beck, 33–285.
- Möckel, A. (1988/2007): *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart: Klett.
- Möckel, A. (2001): *Die besondere Grund- und Hauptschule. Von der Hilfsschule zum Kooperativen Schulzentrum*. Heidelberg: Winter (4. Aufl.).
- Moser, V. (1998): Die wissenschaftliche Grundlegung der Heilpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: *Heilpädagogische Forschung*, 24 (2), 75–83.
- Moser, V. (2016): Die Konstruktion des Hilfsschulkindes – ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen? In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: Springer VS, 255–276.
- Montrose, L. A. (1997): 'Professing the Renaissance: the Poetics and Politics of Culture'. In: K. M. Newton (Ed.): *Twentieth-Century Literary Theory. A Reader (2nd Edition)*. New York: St. Martin's Press, 240–246.
- Nolte, K. (2003): *Gelebte Hysterie. Erfahrung, Eigensinn und psychiatrische Diskurse im Anstaltsalltag um 1900*. Frankfurt/M.: Campus.

- Raphael, L. (2006): „Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit“: Bemerkungen zur Bilanz eines DFG-Schwerpunktprogramms. In: L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft in Europa der Neuzeit*. München: Oldenbourg, 11–27.
- Rebentisch, D. (1980): Industrialisierung, Bevölkerungswachstum und Eingemeindungen. Das Beispiel Frankfurt am Main 1870–1914. In: J. Reulecke (Hrsg.): *Die deutsche Stadt im Industriezeitalter*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag (2. Aufl.), 90–113.
- Reulecke, J. (1985): *Geschichte der Urbanisierung in Deutschland*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Sarasin, P. (2006): Ordnungsstrukturen. Zum Zusammenhang von Foucaults Diskurs- und Machtanalyse. In: R. Casale, D. Tröhler & J. Oelkers (Hrsg.): *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen: Wallstein, 120–130.
- Schmuhl, H.-W. (2011): *Exklusion und Inklusion durch Sprache – Zur Geschichte des Begriffs Behinderung*. Berlin: Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft (Eigenverlag).
- Steinberg, M. D. (2011): *Petersburg Fin de Siècle*. New Haven: Yale University Press.
- Stöger, C. (2017): *Die Idee der Demokratie. Studien zu Heinrich Deinhardts frühem Leben und Werk (1821–1851)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Störmer, N. (1991). *Innere Mission und geistige Behinderung*. Münster/Hamburg: LIT.
- Synwoldt, J. (1979): *Von der Hilfsschule zur Schule für Lernbehinderte: Die Förderung der schwachbefähigten Kinder am Beispiel Berlins*. Berlin: Marhold.
- Tenorth, H.-E. (2006): *Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee*. In: L. Raphael & H. E. Tenorth (Hrsg.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft in Europa der Neuzeit*. München: Oldenbourg, 499–520.
- Thomas, B. (1991): *New Historicism and Other Old-fashioned Topics*. Princeton: Princeton University Press.
- Waldschmidt, A. (2010): *Warum und wozu brauchen die Disability Studies eine Disability History?* In: E. Bösl, A. Klein & A. Waldschmidt (Hrsg.): *Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte*. Bielefeld: Transcript, 13–28.
- Wehler, H.-U. (2011): *Nationalismus. Geschichte, Formen, Folgen*. München: Beck (4. Aufl.).
- Wehler, H.-U. (1995): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3. Von der ‚Deutschen Doppelrevolution‘ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849–1914*. München: Beck.
- Wolbring, B. (2003): *Weltorientierung durch Schulwissen. Unterricht und Erziehung an Frankfurter Elementarschulen im Kaiserreich*. In: L. Gall & A. Schulz (Hrsg.): *Wissenskommunikation im 19. Jahrhundert*. Stuttgart: Franz Steiner, 81–109.
- Wünsch, S. (2018): *Dresden – Cassel – Brüssel – Berlin – Frankfurt. Ein Reisebericht (unveröffentlichtes Manuskript aus dem DFG-Projekt Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule: Die Modernisierung der Regierung des Sozialen)*.
- Zumhof, T. (2020): *Kulturpoetik und Historische Bildungsforschung. Die Bedeutung des New Historicism für die pädagogische Historiographie und die ideengeschichtliche Forschung in der Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 421–444.

Achim Geisenhanslüke

Das Anormale. Überlegungen zur Ordnungsfigur des Monströsen bei Michel Foucault, Georges Canguilhem und Jürgen Link

1 Das Monströse und das Anormale

Das Monströse ist eine schillernde Kategorie – schillernd, weil es zwischen unterschiedlichen Ordnungsräumen mäandert, natürliche wie kulturelle Codes außer Kraft zu setzen droht und sich so eine Sichtbarkeit sichert, die schon seinem Begriff eingeschrieben ist, wie Rasmus Overthun festgehalten hat:

Das lat. Wort *monstrum*, von dem die dt. Wörter Monster und monströs abstammen und das auf die gr. Wörter *téras/tératos* zurückverweist, ist eine Ableitung von lat. *monere* (*ermahnen, warnen, erinnern, raten, anweisen*) über das substantivierende Derivat *monestrum*. Monstrum bildet dabei einen lexikalischen Zusammenhang mit *monstrare* (*zeigen, hinweisen, lehren*), *monstruosus* (*wunderbar, widernatürlich, ungeheuerlich, missgestaltet, scheußlich*) und *monstrositas* (Missbildung, Missgestalt), außerdem mit *miraculum* (Wunderding), *portentum* (Vorzeichen), *ostentum* (Omen) und *prodigium* (Vorbedeutung). (Overthun 2009, 47)

Schon die lexikalische Vielfalt verweist auf die logische Instabilität einer Kategorie, die sich jenseits binärer Ordnungsschemata bewegt und diese doch als ihren Hintergrund stets voraussetzt: Missgestalt und Wunderding zugleich, bleibt das Faszinosum des Monströsen dem Zugriff eindeutiger Zuordnungen entzogen, bildet ein Drittes aus, das in Ästhetik, Medizin, Recht und Moral Rolf Parr (2009, 20) zufolge gleichermaßen einen Platz behauptet, der das Wunderbare mit dem Widernatürlichen verbindet.

Im Vergleich zu dem des Monströsen ist der des Anormalen von einer erhabenen Nüchternheit. Ohne eine weitere Spezifikation scheint es nur auf eine Abweichung von der Norm hinzuweisen. Wo das Monströse eine Fülle der Sichtbarkeit verkörpert, da steht das Anormale für die Leere eines nicht weiter benennbaren Mangels ein, ein unbestimmbares Fehlen von etwas, dem das spektakuläre Auftreten des Monströsen fremd ist.

Dennoch verbirgt sich hinter der Armut der Bestimmungslosigkeit, die dem Anormalen eigen ist, ein fundamentales Problem, dem nicht leicht zu begegnen ist. Wo das Monströse als unvermittelbares Drittes binäre Ordnungen in Frage

stellt, da scheint das Anormale diese Ordnung als Abweichung zu bestätigen, zu denken nur aus einer Logik der Norm heraus, die das ihr Fremde in ein eigenes kategoriales Gefüge einzwängt. Monströs sind die hybriden Gebilde zwischen Natur und Kultur, zwischen Tier und Mensch wie die zahllosen Sagentgestalten der Antike, von der Sphinx, mit der Ödipus kämpft, bis zu David Lynchs *Elephant Man*, anormal ist die winzige Abweichung, die wie ein geheimes Schriftzeichen im genetischen Code waltet und über normale und nicht-normale Leben entscheidet. Der Begriff des Anormalen verweist so nicht allein auf den der Normativität zurück, sondern, wie insbesondere Jürgen Link gezeigt hat, auf den des Normalen. Zwischen Normativität und Normalität angesiedelt, ist das Anormale eine Kategorie, die in ihrer begrifflichen Sprödeheit weniger leicht zu fassen ist als der schillernde Begriff des Monströsen und doch eine Ordnungsfigur markiert, deren Stellenwert in der Moderne nicht zu gering zu veranschlagen ist.

Vor diesem Hintergrund geht es im Folgenden darum, dem Begriff des Anormalen in seiner Nähe und Distanz zu dem des Monströsen zugleich nachzugehen, um seiner Funktion in modernen Ordnungsformen etwas näher zu kommen. Den Ausgangspunkt bilden die Untersuchungen zu den Begriffen des Monströsen und des Anormalen, die Michel Foucault vorgelegt hat. Erweitert wird die Perspektive auf das Anormale durch eine Position, die ihm vorausgegangen ist, die des französischen Wissenschaftshistorikers Georges Canguilhem, und eine, die ihm zeitlich gefolgt ist, die Jürgen Links. Wie sich insbesondere in den Arbeiten Jürgen Links zeigen lässt, erweist sich das Anormale bzw. das, was Link Normalismus nennt, als eine eigene diskursive Kategorie, die sich von der der Normativität unterscheiden lässt und einen neuen Zugang zu historischen Prozessen der Macht eröffnet.

2 Michel Foucault und das Monströse

Wahnsinn, Verbrechen, Sexualität – der Blick auf die wesentlichen Forschungsbereiche Michel Foucaults lässt ihn zweifellos als einen Experten für das Anormale erscheinen. In fast allen Phasen seines Werkes scheint der Begriff einmal mehr, einmal weniger prominent, eine Rolle zu spielen.

Dass dem Thema des Anormalen in seinem Werk eine herausragende Bedeutung zukommt, zeigt bereits die Dissertationsschrift *Wahnsinn und Gesellschaft*, in der der Wahnsinn als Ausgangspunkt für eine Gegengeschichte zur modernen Vernunft dient. In seiner Untersuchung geht Foucault von der Trennung von Wahnsinn und Vernunft im klassischen Zeitalter aus, um den Wahnsinn als eine Form des Anormalen zu kennzeichnen, die auf einen Ausschlussmechanismus zurückgeht, den Descartes im Herzen der modernen Vernunft installiert hat, in dem er das denkende Subjekt als eines beschrieben hat, das von sich selbst wissen muss, dass es nicht verrückt sein kann.

Verstand Foucault *Wahnsinn und Gesellschaft* als eine Geschichte des Anderen, die sich defizienten Formen der modernen Vernunft widmet, so scheint sich der Ausgangspunkt mit der *Ordnung der Dinge* als der Geschichte des Gleichen zwar verändert zu haben. Vordergrundig ist das Phänomen der Anormalität nicht länger Thema. An den Rändern der Schrift aber erhält es sich, sei es in den verstreuten Referenzen auf den Marquis de Sade im Übergang von der Klassik zur Moderne, sei es in Foucaults Analyse der Naturgeschichte im Kontext des klassischen Zeitalters der Repräsentation, in der insbesondere dem Begriff des Monsters eine besondere Rolle zukommt. Bereits Georges Canguilhem hatte in seiner Untersuchung über *Das Normale und das Pathologische* auf den Zusammenhang zwischen dem Anormalen und der Monstrosität hingewiesen, die er als einen besonders schweren Fall von Anomalie bezeichnet: „Das *Anormale* ist nicht schon das Pathologische. Pathologisch enthält ja *pathos*, das unmittelbare und konkrete Gefühl des Leidens und der Ohnmacht, das Gefühl eines beeinträchtigten Lebens. Das Pathologische hingegen ist das Anormale.“ (Canguilhem 1974, 90). Canguilhems Engführung des Pathologischen mit dem Anormalen nimmt Foucault unter dem Stichwort des Monsters wieder auf. Die Naturgeschichte bildet der *Ordnung der Dinge* zufolge einen Ort des Sehens und der Sichtbarkeit, der die Lebewesen auf einem Raster verteilt, das zugleich ihre Geschichte darstellen soll. Als Klassifizierung aller Lebewesen ist die Naturgeschichte Bestandteil einer Kultur der Repräsentation und des Raumes, nicht der Zeit und der Geschichte. Das Tableau der Identitäten, das Cuviers Naturgeschichte herstellt, kennt jedoch auch Ausnahmen und Differenzen, die Foucault unter den Stichwörtern Monstren und Fossilien zusammenfasst. Foucaults Äußerungen zufolge markieren die Fossilien eine historische Kontinuität im Raum der Identitäten, die Monstren dagegen eine Differenz, auf deren Grundlage sich das Kontinuum der Lebewesen erst errichten lässt: „Da ist zunächst die Notwendigkeit, die Monstren eingreifen zu lassen, die quasi die Geräuschkulisse, das ununterbrochene Murmeln der Natur sind.“ (Foucault 1974, 201). Historisch sichert die Kurzlebigkeit der Monstren den kontinuierlichen Weg der Entwicklung der Arten bis zur Gegenwart, die das Fremde nur als katastrophischen Einbruch in die Ordnung der Repräsentation deuten kann. Die Funktion der Monstren und Fossilien besteht dementsprechend darin, das Spiel von Identität und Differenz, das die klassische Ordnung der Repräsentation sichert, nach rückwärts in die Geschichte zu verlängern:

Das Monstrum und das Fossil sind nämlich nichts anderes als die Projektion nach rückwärts dieser Unterschiede und Identitäten, die für die *taxinomia* die Struktur und dann das Merkmal definieren. (Foucault 1974, 203).

Aufgelöst wird die Naturgeschichte in ihrem starren Ordnungsmuster daher auch erst durch die Einführung von Geschichte und Subjekt in der Moderne.

3 Foucault und die Anormalen

Der Frage nach der Bedeutung des Monströsen im Übergang von der Klassik zur Moderne ist Foucault in seiner Vorlesung *Die Anormalen* aus dem Jahre 1975 nachgegangen. Im Rahmen der Erweiterung der Archäologie des Wissens um eine Genealogie der Macht hat sich sein Zugang jedoch verändert. Foucaults Interesse gilt nicht länger Biologie und Naturgeschichte, sondern der Geschichte des Rechts und im engeren Sinne dem inneren Zusammenhang von Wahrheit und Rechtsprechung. Historisch interessiert sich Foucault für das Auftauchen von Normalisierungstechniken als Korrelat einer bestimmten Form der Macht, die sich im Laufe des 18. Jahrhunderts herauskristallisiert. Foucaults Leitthese besteht darin, dass sich die Kategorie des Anormalen in gerichtsmedizinischen Gutachten herausgebildet hat, und zwar nicht in dem Gegensatz zwischen dem Normalen und dem Pathologischen, wie es Canguilhem am Beispiel der Medizin gezeigt hatte, sondern in Abstufungen zwischen dem Normalen und dem Anormalen, denen das Hauptinteresse der Vorlesung gilt.

Den Bereich des Anormalen sieht Foucault im 18. und 19. Jahrhundert durch drei verschiedene Figuren abgedeckt: durch das Menschenmonster, das zu bessernde Individuum und das masturbierende Kind. Auch hier bleibt Foucault seinen frühen Überlegungen treu: In den Mittelpunkt seines Interesses rückt die Figur des Menschenmonsters. Die Analyse der drei Figuren bleibt so extrem ungleichgewichtig, da Foucault den Großteil seiner Ausführungen dem Monster und dem Onanisten vorbehält, das zu bessernde Individuum dagegen kaum berücksichtigt, das im vorliegenden Band jedoch im Mittelpunkt steht.

Eingeführt wird das Monster von Foucault im Unterschied zur *Ordnung der Dinge* als eine Figur des Rechts. Der Bezugsrahmen für das Monster sei, so Foucault, nicht die Natur, sondern das Gesetz, das Monster daher notwendigerweise ein „Rechtsbegriff“ (Foucault 2007, 76). Von der biologischen Tafel der Naturgeschichte, die noch in der *Ordnung der Dinge* im Mittelpunkt gestanden hatte, verlagert Foucault sein Augenmerk auf das Recht, genauer auf einen rechtlich-biologischen Raum, dessen Grenzen durch das Monster abgesteckt werden, insofern dieses einen eigentümlichen Bruch des Gesetzes voraussetzt:

Man kann sagen, dass die Kraft und die beunruhigende Fähigkeit des Monsters darin gründet, daß es das Gesetz, obwohl es dieses verletzt, verstummen läßt. Es trickst das Gesetz in dem Moment aus, wo dieses von ihm verletzt wird. (Foucault 2007, 77).

Das Monster verletzt das Gesetz nicht nur, es neutralisiert es zugleich, indem es als Ausnahme und Abweichung dessen Grundlagen suspendiert. Foucault bringt den Begriff des Monsters daher neben der rechtlichen Bedeutung mit einem ästhetischen Begriff in Zusammenhang, den bereits Michail Bachtin in Anspruch genommen hatte, dem des Grotesken: „'Grotesk' nenne ich die Tatsache, daß ein

Individuum oder ein Diskurs qua Statut Machteffekte entfaltet, die ihnen aufgrund ihrer inneren Beschaffenheit nicht zukommen dürften.“ (Foucault 2007, 27). Bachtin hatte den Begriff des Grotesken im Kontext seiner großen Studie zu Rabelais zur Geltung gebracht, und er hatte ihn dort im Wesentlichen als einen Gegenbegriff zum traditionellen Begriff des Schönen zu etablieren versucht:

Es ist einsichtig, daß vom Standpunkt dieses neuzeitlichen Kanons der Körper des grotesken Realismus als etwas Formloses und Abstoßendes erscheint. Er fügt sich nicht in den Rahmen einer modernen ‚Ästhetik des Schönen‘. (Bachtin 1987, 80).

Das Attribut des Formlosen und Abstoßenden, das Bachtin Rabelais' groteskem Realismus zuspricht, deckt sich mit dem Begriff des Monströsen, den Foucault entwickelt. Im Unterschied zu Bachtin interessiert sich Foucault jedoch weniger für die ästhetische als vielmehr für die rechtspolitische Bedeutung des Grotesken und Monströsen. Grotesk ist die Kraft des Monströsen, da sie die Macht außer Kraft setzt, die es erst zu dem gemacht hat, was es ist. Das Groteske verkörpert im Kontext des Anormalen einen Begriff, der Ästhetik und Recht miteinander verbindet. In diesem Sinne vertritt Foucault die These, „daß das politisch Groteske eben in der Annullierung des Machtinhabers in eben jenem Ritual besteht, welches ihn und seine Macht manifestiert“ (Foucault 2007, 53). Die politische Bedeutung des Grotesken als einer infamen Form der Souveränität verbindet sich mit einem erkenntnistheoretischen und ästhetischen Prinzip, wenn Foucault zugleich feststellt,

daß das Monster das große Modell aller kleinen Abweichungen ist. Es ist das Prinzip der Erkennbarkeit aller – in kleiner Münze zirkulierenden – Formen der Anomalie. Den wahren Grund der Monstrosität suchen, die hinter den kleinen Anomalien, den kleinen Abweichungen, den kleinen Unregelmäßigkeiten lauert: Dieses Problem wird das gesamte 19. Jahrhundert umtreiben. (Foucault 2007, 78)

Der Begriff der Erkennbarkeit steht in *Die Anormalen* für das ein, was Foucault in der *Ordnung der Dinge* noch Sichtbarkeit genannt hatte. In der Ordnung der Sichtbar- und Erkennbarkeit verkörpert das Monster die „Kategorie der Deformation, der Gebrechlichkeit und Mißbildung“ (Foucault 2007, 86). Eine Deformation oder Mißbildung ist das Monster Foucault zufolge als Mischwesen zwischen dem menschlichen und dem animalischen Bereich, der durch eine Übertretung zustande kommt, die in den meisten Fällen auf eine verbotene sexuelle Beziehung zwischen Mensch und Tier zurückgeht. Monstrosität führt Foucault auf einen Akt der Übertretung zurück, der in einem rechtlichen wie in einem ästhetischen Sinne zu verstehen ist:

Monstrosität entsteht, wenn diese Überschreitung des Naturgesetzes, diese Überschreitung der Gesetzestafel sich auf ein gewisses Verbot des bürgerlichen, religiösen oder göttlichen Rechts bezieht oder es in Frage stellt oder sogar zu der Unmöglichkeit führt, dieses zivile, religiöse oder göttliche Recht in Anwendung zu bringen. (Foucault 2007, 87)

Der Begriff der Übertretung, den der frühe Foucault noch den Schriften Georges Batailles entlehnt hatte, wird zu einer politischen Kategorie, die die Bereiche von Natur und Recht miteinander verbindet. Foucault interessiert sich für das Monströse und Groteske als „das Thema einer monströsen Natur der Kriminalität, einer Monstrosität, die sich im Bereich des Verhaltens, im Feld der Kriminalität und nicht schon im Bereich der Natur auswirken wird.“ (Foucault 2007, 106). Den Zusammenhang zwischen Monstrosität und Kriminalität erläutert Foucault wiederum an literarischen Beispielen, anhand des Schauerromans und der Schriften des Marquis de Sade. Im Blick auf die rechtliche wie die ästhetische Dimension der Monstrosität diagnostiziert Foucault zugleich eine Entwicklung, die von der Monstrosität als der natürlichen Manifestation einer Wider-Natur im 17. und 18. Jahrhundert an der Schwelle zum 19. Jahrhundert zum „Sittenmonster“ (Foucault 2007, 108) führt. Im Unterschied zur Naturform des Monsters hat das Sittenmonster mit dem systematischen Verdacht einer aller Kriminalität zugrundeliegenden Monstrosität zu kämpfen: Wenn das natürliche Monster auch kriminell war, so ist nun jeder Kriminelle potenziell ein Monster. Den Grund für diese Veränderung erblickt Foucault in einer neuen Ökonomie der Macht, die sich nicht mehr als ein repressives System der Bestrafung allein fassen lässt, sondern als eine produktive Form der Steigerung ihrer selbst. Im Blick auf die Verschiebung der Machtmechanismen hin zu einer produktiven Form der Macht betont Foucault daher auch, dass „das erste auftauchende Sittenmonster ein politisches“ (Foucault 2007, 124) gewesen sei, der politisch Kriminelle, der sich zugleich in der Figur des Despoten zeige: Das erste Monster sei der König gewesen und alle Menschenmonster „Nachfahren von Ludwig XVI.“ (Foucault 2007, 127). Die Frage, die Foucault sich in diesem Zusammenhang stellt, ist die, wie es kommen konnte,

daß die Statur dieser monströsen Giganten im Laufe der Jahre nach und nach geschrumpft ist, so daß gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Figur des Monsters, sofern sie noch auftaucht (und sie taucht tatsächlich auf), nurmehr eine Art Übertreibung und paroxystische Form des allgemeinen Feldes der Anomalie darstellen wird, welche dann einerseits das tägliche Brot der Psychiatrie abgibt, andererseits jenes der Kriminalpsychologie und der Strafspsychiatrie? (Foucault 2007, 144).

Foucault begreift den Weg von der Klassik zur Moderne als eine Verfallsgeschichte, die von den spektakulären Figuren des Monströsen im 17. und 18. Jahrhundert in den in sich differenzierten Raum der Anomalie führt. Prosaisch nüchtern, das tägliche Brot der Psychiatrie und des Gefängnisses – oder, wie im vorliegenden Band, der Schule – sei die Anormalität, da sie auf eine Verkleinerung des Monströsen zurückgehe, auf den

Übergang zum winzig Kleinen, dieses große Gleiten, welches bewirkt, daß das Monster, das große Menschenfressermonster des beginnenden 19. Jahrhunderts, schließlich in die Form all dieser kleinen perversen Monster gestanzelt wird, die sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts ununterbrochen vermehren (Foucault 2007, 174).

Foucault, auch in diesem Zusammenhang ein Modernekritiker, beklagt die Verkleinerung der grotesken Figur des Monsters zur prosaischen Figur des Anormalen. Den Grund dafür sieht er vor allem in einer neuen Technologie des Triebs, die auf der einen Seite zur Eugenik und auf der anderen Seite zu Psychoanalyse führt. Wie immer auch Foucaults kritische Bemerkungen zur Psychoanalyse als einer geheimen Macht der Normalisierung zu bewerten sind, so sehr wird doch deutlich, dass Foucault den Prozess der Modernisierung seit dem Ende des 18. Jahrhunderts mit einer Bewegung der Normalisierung in Verbindung bringt, der die Figur des monströsen Körpers zum Opfer fällt. Er versteht die modernen Normalisierungstechniken dabei nicht einfach als Verbindung von medizinischem Wissen und gerichtlicher Macht, sondern als einen neuen Machttypus, der seine eigenen Regeln mit sich bringt und eine repressive Ordnung durch eine produktive ersetzt: „Mir scheint das 18. Jahrhundert auch eine Macht entwickelt zu haben, die nicht konservativ, sondern erfinderisch ist, eine Macht, die in sich selbst die Prinzipien der Transformation und der Innovation enthält.“ (Foucault 2007, 75). Im Rahmen des Dispositivs einer produktiven Macht ist der Anormale „ein alltägliches Monster, ein banalisiertes Monster“ (Foucault 2007, 78) geworden. Die Figur des Anormalen begreift Foucault als den historischen Nachfolger des Monsters und seiner benachbarten Formen. Er vertritt die These, „daß der Anormale des 19. Jahrhunderts der Nachkomme dieser drei Figuren des Monsters, des Unverbesserlichen und des Masturbators ist.“ (Foucault 2007, 82). An die Stelle der sichtbaren Ordnung, die vor allem das Monster in den vormodernen Konfigurationen des Wissens verkörperte, ist eine neue Ordnung getreten, die das Anormale nur noch als graduelle Abweichung vom Normalen begreift. Hatte Foucault die Geburt des modernen Subjekts in *Wahnsinn und Gesellschaft* durch den spektakulären Ausschluss des Wahnsinns aus der Vernunft zu fassen versucht, so erscheint die moderne Vernunft nun als Korrelat einer positiven Technik der Macht, die das Monströse nicht länger auszuschließen braucht, sondern um so wirksamer neutralisiert, als sie es einer Normalisierung unterwirft, die mit dem Anormalen nur noch quantitative Differenzen kennt. Normalität erscheint damit nicht als eine natürliche, sondern als eine diskursabhängige Größe, als ein Konstrukt, das auf die produktive Macht zurückgeht, deren Kritik Foucault in all seinen späteren Untersuchungen zu unternehmen versucht. Dazu bedarf es auch neuer ‚Techniken‘ des Ordens, wie Foucault (1974) in seiner Arbeit über die Ordnung der Dinge zeigte. Dem naturwissenschaftlichen Tableau als Prototyp neuer wissenschaftlicher Ordnungen folgend könnte der Personalbogen, der das Hilfsschulkind nunmehr ‚dingfest‘ macht (vgl. Moser & Frenz und Garz in diesem Band), als Ordnungsschema gelten, das die Vielfalt bannt und einen beobachtenden Blick auf das Anormale organisiert. Dabei spielt der Inhalt der hier aufzulistenden Phänomene kaum eine Rolle, was zählt, ist insgesamt die Prävalenz, also die Quantität der Hilfsschüler:innen sowie die Marker (die einzelnen Rubriken des Personalbogens), an denen sich das Anormale ablesen lässt.

4 Normal – anormal. Überlegungen zum Normalismus bei Georges Canguilhem

Die Unterscheidung der Begriffe des Normalen und Anormalen, auf die Foucault in seiner Vorlesung rekurriert, geht zu wesentlichen Teilen auf den französischen Wissenschaftshistoriker Georges Canguilhem zurück. Die Bedeutung Canguilhems für das Denken des Anormalen hat Jürgen Link in seinem *Versuch über den Normalismus* herausgestellt: „Georges Canguilhems Studien über *Das Normale und das Pathologische* bilden die Grundlage jeder theoretischen und historischen Beschäftigung mit dem Normalismus.“ (Link 1999, 126). Foucaults wie auch Jürgen Links eigene Auseinandersetzung mit dem Normalismus kann auf Canguilhem zurückgreifen, da dieser als einer der ersten Wissenschaftstheoretiker auf den Zusammenhang von Norm und Normalität theoretisch reflektiert hat. Canguilhem zufolge geht das Anormale auf eine normative Größe zurück, von der es im negativen Sinne abgehoben wird:

Denn Übermaß oder Mangel gibt es nur in bezug auf ein für gültig und wünschenswert erachtetes Maß, ergo in bezug auf eine Norm. Eine Definition des Anormalen durch das Zuviel oder Zuwenig anerkennt notwendig den normativen Charakter des normal genannten Zustandes. (Canguilhem 1974, 32)

Canguilhems Äußerungen zufolge überlagern sich im Begriff des Anormalen zwei Formen, die eigentlich unterschieden werden müssen: Normativität und Normalität. Normalität, so die These, geht auf ein normatives Kriterium zurück. Normal ist all das, was der Normativität entspricht, anormal alles, was entweder als Überschuss oder als Mangel im Vergleich zur Norm gekennzeichnet werden kann. So eindeutig das Verhältnis von Normativität und Normalität damit gekennzeichnet zu sein scheint, so sehr verschwimmen bei näherem Hinsehen doch die Differenzen: Wenn Canguilhem das Anormale als Überschuss oder Mangel definiert, dann greift er auf ein graduelles Schema zurück, das gerade nicht den Gesetzen der Normativität, sondern denen der Normalität entspricht. Die wechselseitige Überlagerung von normativen und normalen Aspekten hat Canguilhem selbst festgestellt, wenn er im Anschluss an den Mediziner Lalande von einer doppelten Bedeutung von „normal“ ausgeht: „normal ist das, was so ist, wie es sein soll; normal im gebräuchlichsten Wortsinn ist das, was für die Mehrzahl der Vertreter einer bestimmten Gattung zutrifft oder was den Durchschnitt bzw. die Maßeinheit eines meßbaren Merkmals ausmacht.“ (Canguilhem 1974, 81). Auf der einen Seite wird in einem normativen Sinne normal das genannt, was so ist, wie es sein soll; auf der anderen Seite gilt das als normal, was einem statistischen oder in irgendeiner Weise messbaren Durchschnitt entspricht. Canguilhem hält diesen Unterschied in den Begriffen der Anomalie und des Anormalen fest. Ausgangspunkt seiner Beobachtungen ist die sprachliche Verwendung der französischen Ausdrücke „Anomalie“ und „anormal“:

Anomalie ist ein Substantiv, dem gegenwärtig kein Adjektiv entspricht, während es umgekehrt zum Adjektiv *anormal* kein Substantiv gibt; so erklärt sich, daß der Sprachgebrauch beide zusammengebracht und aus *anormal* das Adjektiv zu *Anomalie* gemacht hat. (Canguilhem 1974, 86)

Wie Canguilhem feststellt, existiert *Anomalie* nur als Substantiv, *anormal* dagegen nur als Adjektiv. Eine besondere Bedeutung kommt der Unterscheidung beider Begriffe zu, da die *Anomalie* ein deskriptiver, das *Anormale* dagegen ein normativer Begriff sei:

Streng semantisch bezeichnet *Anomalie* eine Tatsache, ist mithin ein deskriptiver Terminus; demgegenüber enthält *anormal* den Bezug auf einen Wert, es ist ein Terminus des Beurteilens, ein normativer Ausdruck. (Canguilhem 1974, 86)

Indem beide Begriffe sich zu überlagern beginnen und das Adjektiv *anormal* dem Substantiv *Anomalie* zugeordnet wird, verschieben sich jedoch die Unterschiede zwischen dem Deskriptiven und dem Normativen. Canguilhems sprachtheoretische Überlegungen zeigen, wie sich das im normativen Sinne gebrauchte Adjektiv *anormal* in eine scheinbar nur noch deskriptive Einheit verwandelt. Das hat Konsequenzen, die auch den Begriff der Normalität betreffen. *Normal* ist nicht länger das, was sich an einer Norm orientiert, *normal* wird das, was sich quantitativ als Mitte oder Durchschnitt beschreiben lässt, wie sich Moser und Frenz zufolge auch in der statistischen Erfassung des Hilfsschulkindes zeigt (vgl. Moser & Frenz im vorliegenden Band). Es ist dieser historische Übergang von einer qualitativen zu einer quantitativen Größenmessung, den Jürgen Link mit der Unterscheidung von Normativität und Normalität im Anschluss an Canguilhem in den Blick nimmt.

5 Jürgen Link und der Normalismus

In seinem *Versuch über den Normalismus* geht Link von der These aus, „daß die Normalität nicht in die Schublade der Normativität hineinpaßt, daß sie eine diskursive Realität anderen, eigenen Rechts ist.“ (Link 1999, 20). Es ist die Entdeckung der Normalität als einer eigenen diskursiven Kategorie, die es von der Normativität zu unterscheiden gilt, die Jürgen Links Ansatz leitet: „Normalität als gesellschaftlich operative Kategorie ist eben gerade nicht einfach gleich Normgeltung oder gleich Normrespekt, auch nicht gleich Normativität oder Normsetzung.“ (Link 1999, 16).

In ähnlicher Weise wie bereits Canguilhem greift Link zur Unterscheidung von Normativität und Normalität auf die Differenz zwischen qualitativen und quantitativen Größen zurück. Link zufolge setzt Normativität einen absoluten Wert voraus, eine qualitative Größe, die in ihrem Recht nicht bestritten werden kann, ohne als ganze in Frage gestellt werden zu können. Ein vieldiskutiertes Beispiel wäre etwa das der Menschenwürde, die immer als Ganze gewährleistet werden

muss und sich keiner graduellen Ordnung unterwerfen kann: Die Rede von einem Mehr oder Weniger an Würde ist bedeutungslos.

Normalität meint dagegen eine wesentlich graduelle Größe: „Während Normativität das Problem der Toleranz überhaupt und grundsätzlich aufwirft, arbeitet Normalität mit (quasi-technischen) *Toleranzen*, Normalität wäre demnach eine wesentlich graduelle Kategorie.“ (Link 1999, 22). Die Norm ist bezogen auf in sich nicht weiter abstufbare Werte wie die Würde, die Normalität geht dagegen auf eine Skala verschiedener Grade zurück, wie z. B. der Intelligenz oder der Sittlichkeit (vgl. Bühler und Moser & Frenz in diesem Band).

Link verbindet die Unterscheidung von Normativität und Normalität vor diesem Hintergrund mit einer weiteren Differenzierung, der zwischen dem zwischen Protonormalismus, der auf eine Komprimierung des Bereiches der Normalität dringt, und dem flexiblen Normalismus, der auf eine Expandierung des Bereiches der Normalität aus ist. Zwar scheint der Protonormalismus nicht immer klar vom Problem der Normativität abzugrenzen zu sein. Dennoch geht Link davon aus,

daß die Normalität sich seit dem Ende des 18. Jahrhunderts schrittweise und in Schüben sowohl in Spezialdiskursen wie in Interspezialdiskursen und Interdiskursen und schließlich im flottierenden Interdiskurs und Elementardiskursen ausgebreitet hat. (Link 1999, 51f.)

Im 19. Jahrhundert hat sich der Normalismus weiter durchgesetzt, wobei wiederum eine Entwicklung zu beobachten ist, die vom Protonormalismus immer mehr zum flexiblen Normalismus führt, der zu einem der dominierenden Dispositive der Moderne wird. Links eigenes Interesse richtet sich insbesondere auf die Frage, wie sich kulturelles Wissen am Leitfaden der Normalität in Subjektivität transformiert, ein Subjekt sich also in seinem Selbstverständnis als normales konstituieren kann, und ein besonderes Augenmerk gilt in diesem Zusammenhang Kunst und Literatur. Die Funktion von Kunst und Literatur begründet Link vor allem als die „Bereitstellung von Applikations-Vorlagen für Denormalisierungen“ (Link 1999, 58), die in einem engen Verhältnis zum flexiblen Normalismus der Moderne stehen. In diesem Sinne situiert sich die Literatur sowohl in realistischen wie in surrealistischen Ausprägungen an der Schwelle von Normalität und Denormalisierung.

Die entscheidende Frage, die sich vor diesem Hintergrund stellt, ist die, welche Funktion dem Dispositiv des Normalismus in der Moderne generell zuzusprechen ist. Im Blick auf die Medizin des 19. Jahrhunderts hat bereits Georges Canguilhem darauf eine klare Antwort gefunden. Der Normalismus dient der Angstabwehr: „Die Krankheit ist hier nicht länger Gegenstand der Angst für den gesunden Menschen, sie ist Forschungsobjekt für den Theoretiker der Gesundheit geworden.“ (Link 1999, 22). Auch Link vertritt die These, dass der Normalität in der Moderne eine Angst vor der Denormalisierung zugrunde liegt: Wenn die Subjektivitätswürfe der Moderne auf dem Konzept der Normalität gründen, „dann kann die Grund-Angst der Moderne keine andere als die sein, nicht normal

zu sein (bzw. zu werden).“ (Link 1999, 337). Im Kontext der diskurstheoretischen Überlegungen Links mag es überraschen, dass mit der Angst eine affektive Ordnung in den Blick rückt, die viel eher auf die Psychoanalyse als auf die wissenschaftshistorischen Überlegungen von Canguilhem verweist, und so erinnert Link auch anders als Foucault an diesem Punkt an „Freuds Schlüsselstellung in dem epochalen Umschwung der normalistischen Strategie-Typen.“ (Link 1999, 281). In jedem Fall erweist sich der Raum der Moderne als einer, der nicht mehr von monströsen Wesen bevölkert wird, sondern als einer, der von einer Dialektik von Normalität und Anormalität bestimmt wird, innerhalb derer sich unterschiedliche Verhaltensweisen etablieren, die sich weniger auf normative Vorgaben beziehen als vielmehr auf graduelle Schattierungen sozialer Codes – in diesem Feld sind v. a. auch, wie dieser Band zeigt, Akteur:innen der Schule, der Verwaltung und der sich hier engagierenden neuen Expert:innen beteiligt.

Die Erweiterung der Foucaultschen Diskursanalyse um den Begriff des Normalismus, den Link im Anschluss an Canguilhem vorgenommen hat, gibt der Kategorie des Anormalen im Diskurs der Moderne demnach ein eigenes Recht ein, und das in zweierlei Hinsicht. Zum einen löst Link den Begriff des Anormalen von der scheinbar selbstverständlichen Bindung an die Ordnung der Normativität: Anormal ist nicht derjenige, der gegen einen normativen Wert verstößt, anormal ist derjenige, der im Sinne eines Zuviel und Zuwenig von den graduellen Vorgaben der Normalität abweicht, wie beispielsweise das Hilfsschulkind. Darüber hinaus erweist sich die scheinbar unbestimmte und rein negative Größe der Anormalität als adäquater Ausgangspunkt für eine Bestimmung des Normalismus: „Das Anormale erst gibt den Anstoß für das theoretische Interesse am Normalen“ (Canguilhem 1974, 141), hatte schon Canguilhem formuliert. Es geht Link wie im übrigen auch Foucault also keineswegs darum, Anormalität allein aus den Abweichungen zur Normalität heraus erklärbar zu machen. Vielmehr soll in einem umgekehrten Sinne das Anormale gerade durch seine Funktion als Abweichung von der Ordnung des Normalen einen Blick auf dessen normative Vorgaben eröffnen. Mehr noch als der von Strategien der Ästhetisierung nicht leicht freizuhaltende Begriff des Monströsen erweist sich der des Anormalen so als möglicher Ausgangspunkt für eine politische Kritik von modernen Herrschaftsformen, eine politische Kritik, von der zu fragen bleibt, wie sie mit der Frage nach den Geltungsbereichen normativer Ordnungen in der Moderne umgeht.

Literatur

- Bachtin, M. (1987): *Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Canguilhem, G. (1974): *Das Normale und das Pathologische*. München: Hanser.
- Foucault, M. (1974): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Foucault, M. (2007): *Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France (1974–1975)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Link, J. (1999): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. 2., aktualisierte und erweiterte Ausgabe*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Overthun, R. (2009): *Das Monströse und das Normale. Konstellationen einer Ästhetik des Monströsen*. In: A. Geisenhanslüke & G. Mein (Hrsg.): *Monströse Ordnungen. Zur Typologie und Ästhetik des Anormalen*. Bielefeld: transcript, 43–79.
- Parr, R. (2009): *Monströse Körper und Schwellenfiguren als Faszinations- und Narrationstypen ästhetischen Differenzgewinns*. In: A. Geisenhanslüke & G. Mein (Hrsg.): *Monströse Ordnungen. Zur Typologie und Ästhetik des Anormalen*. Bielefeld: transcript, 19–42.

Andreas Fahrmeir

Normative Ordnungen als Rechtfertigungsordnungen: Anmerkungen zur Entscheidungshoheit über (A)Normalität in der Moderne

1 Einleitung: Professionalisierung und normative Ordnungen

Das 19. Jahrhundert war – neben vielem Anderen – ein Jahrhundert der Professionalisierung. Während zünftige Beschränkungen im Bereich handwerklicher Berufe zunehmend durch die Gewerbefreiheit aufgehoben wurden, entstanden für eine wachsende Zahl von Berufen, die Bildung oder spezialisierte Fertigkeiten voraussetzten, Zugangsbarrieren, typischerweise durch Prüfungen, die mit dokumentierten Abschlüssen und Befähigungen gekoppelt waren (Conze & Kocka 1985; Gidney & Millar 1994).

Wie diese Prozesse verliefen, welche Rolle dabei staatliche Instanzen, private oder gemeinnützige Zertifizierungsagenturen sowie Vertreter der (angehenden) Professionen selbst spielten und welche Berufe genau in den Blick gerieten, unterschied sich von Land zu Land. Die Ergebnisse wiesen aber in die gleiche Richtung. Endpunkt und vielfach explizites Ziel der Professionalisierung war ein Monopol: Bestimmte Tätigkeiten dürften fortan nur durch Personen ausgeübt werden, die über die entsprechenden Zeugnisse verfügten. Zwar war der Zugang zu den Professionen selten explizit quantitativ beschränkt; vor allem aus der Perspektive einer adelig-bürgerlichen Konkurrenz etwa im Militär oder im diplomatischen Dienst konnte der Professionalisierungsprozess daher eine Öffnung markieren, wenn Bewerbungen aus bürgerlichen Kreisen nicht mehr ausgeschlossen waren und Adelige, die sich bislang vor allem durch ihre familiären Verbindungen empfohlen hatten, an formalen Hürden scheitern konnten. Insgesamt trugen Anforderungen wie Studium, Prüfungsgebühren, Referendariate oder sonstige nicht oder schlecht bezahlte Qualifikationszeiten sowie die Summe der Entscheidungen darüber, wie anspruchsvoll Prüfungen waren, zu welchem Zeitpunkt sie abgelegt und wie oft sie wiederholt werden konnten, dazu bei, dass Angehörige einer Profession bessere Arbeitsbedingungen oder höhere Honorare durchsetzen konnten, als sie auf einem freien Markt hätten erzielen können – in ökonomisch ausgerichteten Studien wird die Unterscheidung zwischen den Einkommen diplomierter und nicht diplomierter Akteure unter Verweis auf die Bedeutung von begrenzt zugänglichen, ursprünglich auf

Pergament ausgestellten Zeugnissen auch als „sheepskin effect“ bezeichnet (Caplan 2018, 97–102).

Ein vielfach untersuchter Professionalisierungsprozess betraf die Medizin. Er ist insofern paradigmatisch, als es sich bei der Medizin weder um einen neuen Beruf noch um ein neues Studienfach handelte; allerdings waren Tätigkeiten, die der Heilung von Krankheiten dienten, nicht nur von Ärzten, sondern auch von zahlreichen anderen Akteuren vorgenommen worden, die sich auf praktische Expertise berufen konnten. Im Laufe des 19. Jahrhunderts fand eine Einschränkung von Behandlungstätigkeiten auf examinierte Mediziner statt, wobei dieser Prozess zugleich eine untergeordnete Rolle von Frauen, denen ein Studium in den meisten Ländern verschlossen war, in den Heilberufen festschrieb. Solche Regelungen wurden entweder direkt, durch Verbote, oder eher indirekt, etwa durch Regelungen, die es nur geprüften Ärzten ermöglichten, an bestimmten Institutionen tätig zu sein oder Honorare für medizinische Tätigkeiten einzuklagen, durchgesetzt (z. B. Huerkamp 1985; Medical Act 1858, XXXII).

Viele Professionalisierungsprozesse kamen im 19. Jahrhundert zum Abschluss, einige – etwa die Herausbildung des „Wirtschaftsprüfers“ – begannen im ausgehenden 19. Jahrhundert, um erst im 20. Jahrhundert in die Gründung einer neuen Profession zu münden (Bähr, Lesczenski & Ziegler 2015), wieder andere gerieten ins Stocken und blieben dauerhaft erfolglos. Der Lehrerberuf wurde durch seine akademische Vorbildung nur im Bereich der Gymnasiallehramtes bis zur Weimarer Republik umfassend professionalisiert, wohingegen Volks- und Hilfsschullehrkräfte auf diesen Schritt noch bis in die 1970er Jahre warten mussten – für sie galt eine seminaristische, außeruniversitäre Ausbildung (vgl. Kemnitz 2011).

Professionalisierungsprozesse hatten nicht nur Folgen für Karrierewege und die damit verbundenen wirtschaftlichen Aussichten, sondern auch für Ansprüche auf Deutungshoheit. Das gilt selbst in einem Bereich, dessen Zuordnung zu einer Profession auf den ersten Blick relativ klar zu sein scheint: die Autorität über normative Ordnungen.

Normative Ordnungen sind inzwischen in sehr plausibler Weise konzeptualisiert (Forst & Günther 2021; Forst 2007), aber empirisch nicht immer einfach zu fassen (Fahrmeir & Imhausen 2013). Der Begriff beschreibt die Summe der Vorgaben für richtiges Verhalten, oder, anders gewendet, die Grundlage einer akzeptablen Rechtfertigung von Verhaltensweisen. Der Begriff der „normativen Ordnung“ fand sich bereits im 19. Jahrhundert gelegentlich (etwa Heppe 1860, 16); seit der Zwischenkriegszeit wurde er systematischer für die Beschreibung von gesellschaftlichen Ordnungsmustern oder gesellschaftlichen Praktiken genutzt, und zwar in sehr unterschiedlichen disziplinären Kontexten und mit sehr verschiedenen politischen Implikationen (Spann 1923, 465f.; zu Spann Scott & Rief 2021, bes. 290f.; Kelsen [1934] 2008, 49). In die sozial- und geisteswissenschaftliche Fachsprache fand er vor allem seit den 1990er Jahren intensiven Eingang.

Betrachtet man normative Ordnungen als Grundlage einer akzeptablen Rechtfertigung von Verhaltensweisen, die auch als Grundlage für die Vorgabe konkreter Handlungen und der Sanktionierung von Verstößen gegen diese Vorgaben gelten können, so ist klar, dass es sich um ein prinzipiell dynamisches Konzept handelt (vgl. hierzu auch Geisenhanslüke in diesem Band). Normative Ordnungen sind Gegenstand potenzieller Kritik, die sich – getrieben durch gesellschaftlichen Wandel, inhärente Widersprüche in den Grundlagen der Ordnungsvorstellungen oder die Erfahrung von Interaktionen zwischen unterschiedlichen normativen Ordnungen – durchsetzen kann und wenn nicht einen Wandel der normativen Ordnung, so doch deren Modifikation und damit Dynamisierung auslöst. Allerdings kann die Entscheidung darüber, was genau eine normative Ordnung konstituiert, was Belege für eine Dynamisierung oder eine Ablösung sind, schwierig sein. Auf einer konzeptionellen Ebene setzt sie eine Übereinkunft darüber voraus, welche Gruppe oder Institution als Träger einer normativen Ordnung gilt oder gelten kann (z. B. ein Staat, eine Religionsgemeinschaft, die Bevölkerung eines konkreten Gebiets). Auf einer empirischen Ebene stellt sich vielfach die Frage, welche beobachteten Verhaltensweisen Ausdruck einer normativen Ordnung sind, welche als Variationen innerhalb einer normativen Ordnung gelten können, welche Verstöße gegen eine normative Ordnung darstellen, die aber nicht das Potential haben, diese zu verändern, und welche Ansätze zu einer neuen normativen Ordnung konstituieren.

Eigenart und Vorteil des Begriffs normative Ordnung, der auch seine Resonanz in aktuellen Debatten erklärt, ist seine quasi-technologische Semantik, die von spezifischen religiösen, juristischen oder kulturellen Traditionen abstrahiert und deshalb einem globalen Blick besonders angemessen scheint. „Norma“ war im antiken Baugewerbe ein Hilfsmittel zur Bestimmung eines rechten Winkels. Vor allem in der adjektivischen Form „normal“ wurde das Wort auch allgemeiner und in moralischen Kontexten verwendet, die technische Dimension verschwand aber nicht ganz. Das Grimm'sche Wörterbuch (<https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB#1>, 21. 11. 2021) definierte „Norm“ (mit indirektem Bezug zum Bau) als „Richtschnur“ oder „Regel“. Auch die Karriere der englischen Wörter „norm“ oder „normative“ fand vor allem seit 1900 im Kontext von Wissenschaft und Technik statt, wo Norm als arbiträre, gleichwohl aber sinnvolle Setzung verstanden wurde (Oxford English Dictionary, www.oed.com, 21. 11. 2021, q. v. „normative“, A.1).

2 Verrechtlichung zwischen Popularisierung und Professionalisierung

Die Nutzung eines technischen Vokabulars zur Beschreibung gesellschaftlicher Ordnungen ist natürlich keineswegs selbstverständlich. Als Arnold Nieberding am 3. Februar 1896 den Entwurf des Bürgerlichen Gesetzbuchs in den Reichstag ein-

brachte, bezeichnete er dessen Inhalt als den Ausdruck von etwas, das „in den festen Besitz des Gewissens des deutschen Volkes übergegangen“ sei (Stenographische Berichte 1895/97, 706). Er bediente sich also, obgleich Jurist, einer eher theologisch konnotierten Semantik. Gleichwohl sprach er in einem Moment, in dem sich die Zuständigkeit der Jurisprudenz für normative Ordnungen verfestigte oder zumindest zu verfestigen schien: neben der Professionalisierung war die Verrechtlichung eine der Tendenzen des 19. Jahrhunderts. Dies kann im Kontext der Konstruktion des Hilfsschulkindes exemplarisch in diesem Band nachgezeichnet werden: Der Diskurs um anormale Schulkinder ist durch juridische Verhandlungen im Kontext der Fürsorgegesetzgebung und der Jugendgerichtshilfe konturiert (vgl. Engstrom in diesem Band). Allerdings konkurrierte diese Zuständigkeit mit dem Anspruch der biologisch fundierten Wissenschaften, insbesondere der Medizin, Aussagen mit normativen Implikationen zu machen, denen das Recht oder zumindest die Rechtspraxis gegebenenfalls anzupassen waren. Hilfsschullehrkräfte, die mit einem spezifischen Wissenskanon auf den Plan traten, aber aufgrund des Fehlens einer akademischen Ausbildung als Semi-Professionelle auftreten mussten, bedienten sich zumindest auch, bisweilen bevorzugt, eines medizinisch-psychiatrischen Vokabulars (vgl. Moser & Frenz).

Diese beiden Tendenzen sind der Gegenstand dieses Beitrags, der sich zunächst der Verrechtlichung, dann der ‚Konkurrenz‘ aus der Medizin widmen wird, um abschließend Fragen nach der Rolle von Experten und Expertise aufzuwerfen.

Im Kern der Verrechtlichungsprozesse, die das 19. Jahrhundert und allgemeiner die Moderne prägen, verbirgt sich ein Paradox. In der Rede zur Einführung des „BGB“ klingen all die Vorstellungen an, die sich mit der Gesetzgebung als Kernbereich der Formulierung und Durchsetzung normativer Ordnungen verbinden. Es handele sich um ein Projekt, das sich mit der Ausbildung des „modernen Staat[s]“ verbinde. Das Gesetzbuch gelte zwar nur für ein Land, dürfe aber angesichts der wachsenden internationalen Verflechtung keine Insellösung darstellen. Es sei das Ergebnis einer historischen Entwicklung, müsse aber gleichwohl neu gefasst werden.

Nimmt man die Rede zur Einführung des „BGB“ wörtlich, dann handelte es sich zugleich um ein großes Projekt der Popularisierung: Die Neufassung der juristisch formulierten normativen Ordnung für das zivile Leben solle endlich Alle erreichen. Ihre Aufgabe war nicht zuletzt, einem Zustand abzuhelpfen, in dem die Bevölkerung das Recht nicht verstehen konnte, weil es entweder in „Rechtsquellen abgestorbener Sprachen“ oder „aus einem Gesetzbuch französischer Sprache, das nur die Gebildeten verstehen“ bestand. Das gelte für die insgesamt 47% der Bevölkerung, für die entweder das auf Latein und Griechisch geschriebene römische Recht Justinians oder der französische Code Civil die gültige Rechtsordnung darstellten (Stenographische Berichte 1895/97, 706f.). Die Probleme, die sich bei der Übertragung römisch-rechtlicher Vorstellungen auf den Alltag des 19. Jahrhunderts ergeben konnten,

waren in der Tat bereits Gegenstand juristischer Satiren, die teilweise lange populär blieben (Jhering [1884] 1964 – bis 1900 8 Auflagen). Interessanterweise konzidierte Nieberding, dass die Sprache dabei nur eine Dimension sei, denn eine deutschsprachige Kodifikation könne auch nur „eine gewisse scheinbare Gemeinverständlichkeit der Sprache“ aufweisen, die wegen ihrer praktischen Unverständlichkeit in Wirklichkeit zu einer umfangreichen und komplexen juristischen Interpretation zwingt. Allerdings bezog er diese Beobachtung auf das Allgemeine Landrecht für die preußischen Staaten von 1794 – offenbar in der Annahme, dem BGB werde dieses Schicksal erspart bleiben. Zur Klarheit der neuen Kodifikation habe nämlich auch beigetragen, dass nicht, wie zunächst praktiziert, eine Kommission aus Juristen den Entwurf formuliert habe, sondern an diesem Entwurf auch „Vertrauensmänner [...] aus großen Parteien des Reichstags und sachkundige Vertreter der sogenannten produktiven Stände“ beteiligt waren (Stenographische Berichte 1895/97, 708, 705). Die erhoffte Verständlichkeit, die spätere Kommentare unnötig machte, war – fast möchte man sagen: selbstverständlich – nicht gegeben; bereits in der Debatte merkte der Zentrumsabgeordnete Viktor Rintelen, der selbst Richter war, an, der Gesetzentwurf sei auch deshalb schwer zu bewerten, da selbst die Interpretation durch Experten uneindeutige Ergebnisse zutage bringen werde: „wenn zwei Juristen zusammenstehen, sind drei Meinungen vertreten“. Trotzdem, oder gerade deswegen, mahnte er die Befassung einer Reichstagskommission mit dem Text an (Stenographische Berichte 1895/97, 710).

Darin drückte sich – im Gegensatz zur zumindest scheinbaren Zugänglichkeit, welche das Gesetzbuch professionellen Juristen und Laien gleichermaßen ermöglichte – die praktische Ausweitung der Zuständigkeit professioneller Juristen für die Debatte über die Grundregeln der Konfliktregulierung und Normsetzung aus. Diese Grundregeln wurde von juristischen Experten, allenfalls unter Hinzuziehung externer Meinungen, die dann aber wieder in eine juristische Sprache übersetzt werden mussten, formuliert, interpretiert und implementiert. War die Herrschaftsordnung des 18. Jahrhunderts noch von Gesetzen, die nicht durchgesetzt wurden, weil sie mangels Personals nicht durchgesetzt werden konnten oder weil sie mit traditionellen Normen kollidierten, geprägt (Schlumbohm 1997), so nahm die Distanz zwischen Regelungen und Praxis im 19. Jahrhundert ab. Die bereits in der Frühen Neuzeit postulierte, aber vor dem 19. Jahrhundert kaum umgesetzte Schulpflicht ist dafür ebenso ein Beispiel wie die zunächst zögerliche, dann einigermassen verlässliche Implementierung der Arbeitsschutzgesetze. Am Beispiel der relativ konfliktfreien Durchführung von Wahlen und dem Umgang mit Wahlbeschwerden ist diese Professionalisierung für Deutschland besonders hervorgehoben worden (Anderson 2000), und sie liegt, allgemeiner gesprochen, wesentlichen Aspekten der (Selbst-)Wahrnehmung des modernen, durch Normen, die in eine juristische Sprache gefasst sind, regulierten Staates zugrunde.

Damit verband sich ein Nachdenken über die Zugänglichkeit von Gerichten, ihre Ausstattung mit hinreichenden Möglichkeiten, rasch zu entscheiden, eine Ausweitung der Zahl der Anwälte und die Einrichtung von quasi-juristischen Schlichtungsmechanismen, wo diese bislang fehlten oder im Bereich der ordentlichen Gerichtsbarkeit zwar existierten, aber mit allzu großen Hürden verbunden waren, etwa im Bereich der Konflikte um Arbeitsverträge. Während für Konflikte zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern neue Foren auf kommunaler Ebene entstanden (Vogt 2020), wurden in anderen Fällen – wie beispielsweise für Jugendliche – Foren innerhalb des regulären Gerichtswesens eingerichtet (vgl. Engstrom in diesem Band). Negativ gesprochen drückte sich in diesen Entwicklungen ein staatlicher Anspruch der umfassenden Normsetzung und Normdurchsetzung aus, der konkurrierende Normen und Mechanismen zu verdrängen suchte, was in den Konflikten zwischen Staaten und katholischer Kirche seinen wohl sichtbarsten Niederschlag fand (Clark & Kaiser 2004).

Entsprechend ist wenig überraschend, dass auch die Kompetenz zur Definition der Grenze zwischen Normalität und Anormalität primär im Bereich der juristischen Expertise angesiedelt sein sollte, wo im Bereich des Strafrechts über Fragen wie die Grenze von schuldhaftem und nicht schuldhaftem Verhalten, die Unterscheidung zwischen schuldfähigen und nicht schuldfähigen Personen entschieden wurden. Die Öffentlichkeit von Gerichtsverhandlungen und die Rolle der Kriminalitätsberichterstattung in der populären Tagespresse (Johnson 1995) sorgten dafür, dass solche Fragen auch öffentlich breit debattiert wurden, aber im Zentrum standen der Gerichtssaal als Forum und Juristen als zuständige Experten. Zwar verschob sich die Debatte im Laufe des 19. Jahrhunderts vom Fokus auf den Einzelfall und in der Regel auch das einzelne, jeweils für sich zu behandelnde Delikt zu einem Fokus auf die Eigenarten der Personen, von denen Regelverstöße ausgingen, die im Rahmen von Gesetzgebung, Polizei und Justiz zu einer schärferen Unterscheidung zwischen dem, was man heute Intensivtäter:innen nennen würde, und Personen, die aus kontingenten Gründen Gesetze gebrochen hatten, führte. Nach der Vorstellung der juristischen Experten spielte sich diese Unterscheidung aber auf dem Wege einer Veränderung von Gesetzgebung, einer Beurteilung durch Juristen und einer Anpassung des Vollzugs der Urteile ab. Wenn Experten aus anderen Disziplinen – wie etwa der Medizin oder der pädagogischen Praxis – herbeigezogen wurden, war ihre Rolle, Informationen zu liefern, die in eine Entscheidung einfließen konnten, nicht, diese Entscheidung selbst vorzugeben (grundlegend Wetzell 2000, 17–108, vgl. auch Engstrom in diesem Band).

Das entsprach der Begründung der normativen Ordnung, die auf eine im Einzelnen vor allem unter akkreditierten Fachleuten auszuhandelnde Kombination aus abstrakten Erwägungen und historischen Weichenstellungen hinauslief, die zwar in abstrakte Regeln gegossen werden konnten, deren Anwendung auf konkrete Einzelfälle aber der Einsichten der geschulten Experten bedurften. Dass es sich

dabei um männliche Experten handelte, schloss wiederum automatisch Gruppen mit potenziell relevanter Expertise, etwa im Bereich der genauen Kenntnisse sozialer Missstände, aus (Sachße 1986).

3 Biologisierung durch delegierte Expertise

Die zentrale Konkurrenz waren andere männliche Experten, die auf einer naturwissenschaftlichen Grundlage zu klareren Ergebnissen zu gelangen versprochen und sich dabei auf die rasanten Erkenntnisfortschritte im Bereich der Medizin, Biologie, Anthropologie und Psychologie berufen konnten. Grundlage dieser neuen Erkenntnisse waren neben der Untersuchung von Einzelfällen Maßnahmen, die zu einer immer genaueren Erfassung der Bevölkerung und einzelner Gruppen beitrugen. Diese führten zu Datensätzen, die in der Folge statistisch ausgewertet werden konnten. Ein Argument, das vom Deutschen Verein für medizinische Statistik zugunsten der 1874/76 eingeführten behördlichen Registrierung von Geburten, Ehen und Todesfällen durch Standesämter vorgebracht wurde, war, dass die Zentralisierung der bisher von Religionsgemeinschaften erhobenen Daten Besonderheiten in einzelnen Stadtvierteln, Häusern und sogar Zimmern sichtbar machen könnte, die Missstände offenkundig und ihre Beseitigung möglich machen würden (Verhandlungen 1867/70, 693). Ähnlich wie bei der Reform der Gesetzgebung wurde hier also eine Modernisierung angestrebt, die auf Vereinheitlichung und Zentralisierung von Entscheidungsprozessen hinauslief, wobei damit in diesem Fall die Erwartung verknüpft wurde, es sei möglich, so zielgenauer Maßnahmen zur Verbesserung der Lebensverhältnisse einzuleiten. Auch die Hilfsschule als Institution entwickelt sich, wie Moser & Frenz in diesem Band zeigen, auf der Grundlage kommunaler statistischer Erfassungen, die Prävalenzen und Bedarfe ermitteln sollten, die mit jeder Erfassung anwuchsen und damit neue soziale Tatsachen überhaupt erst hervorbrachten.

Bei der behördlichen Registrierung von Geburten, Ehen und Todesfällen durch Standesämter handelte es sich um ein langfristiges Projekt, das aber – anders als im juristischen Bereich – intensive Kollaboration und Arbeitsteilung zwischen denen, die die Daten sammelten, und jenen, die sie auswerteten, bewerteten und Maßnahmen vorschlugen, voraussetzte. Im Fall der demographischen Statistiken waren medizinische Experten daran insofern unmittelbar beteiligt, als sie Todesursachen diagnostizierten. Bei anderen Projekten war es dagegen notwendig, weitere Kreise in die Datenerhebung einzubeziehen. Ein Beispiel ist das 1886 publizierte Ergebnis der „Erhebungen über die Farbe der Haut, der Haare und der Augen der Schulkinder in Deutschland“, deren Federführung Rudolf Virchow innehatte (Virchow 1885/86). Virchow (Goschler 2009) war ein anerkannter Experte auf dem Gebiet der Medizin und Anthropologie, der sich politisch in vielen Berei-

chen engagierte und dabei immer wieder Analogien zwischen den medizinischen Erkenntnissen über das Zusammenspiel von Zellen in menschlichen Körpern und der Struktur und Entwicklung von Gesellschaften herstellte. Politisch war er einer der führenden linken Liberalen, der neben vielen anderen politischen Ämtern als Gründungsmitglied und erster Vorsitzender der Deutschen Fortschrittspartei fungierte. Zumindest in einigen anthropologischen Stellungnahmen betonte er die große Variationsbreite der menschlichen Physis in jeder Gesellschaft; in der Diskussion über die Interpretation des Neandertal-Fundes 1856 zweifelte Virchow aus diesem Grunde daran, dass es sich um ein prähistorisches Skelett handelte, sondern ging von einer zufälligen pathologischen Deformation eines Individuums aus (Schweighöfer 2018, 27–140). Gleichwohl schien es ihm offenbar möglich, dass die Erfassung der Physiognomie der Schulkinder wichtige Erkenntnisse versprechen konnte.

Ursprünglich war ein noch umfassenderes Projekt geplant, das nicht nur das Aussehen, sondern auch die zum Zeitpunkt der Musterung erreichte Körpergröße in den Blick nehmen sollte; das wurde von den deutschen Regierungen allerdings mehrheitlich abgelehnt. (Der Musterungsprozess stand übrigens auch im Zusammenhang mit den Daten, die über die Hilfsschüler bereitstanden: so waren ab 1907 per Heeresordnung Hilfsschulen verpflichtet, ihre männlichen Schüler den Militärbehörden zu melden, damit sie mit „entsprechend höherer Aufmerksamkeit“ gemustert wurden (Hartmann 2011, 157).) Es handelte sich um ein Langfrist-Projekt, das bereits 1872 initiiert worden war; zwischen Konzeption und Publikation lagen also 14 Jahre. Und es handelte sich um ein Projekt, das die Delegation von Aufgaben voraussetzte: Während die Experten der deutschen anthropologischen Gesellschaft die relevanten Kategorien festlegten, sollten Lehrer mit der Datenerhebung beauftragt werden. Gerade die Befürchtung, „es würden auf dem Lande die Erhebungen nicht mit voller Sicherheit vor sich gehen“, habe den Beginn der Untersuchung verzögert, denn es bestand auf Seiten der preußischen Regierung die Sorge, die „manchmal etwas schwierige Feststellung, ob man ein Auge in die blaue oder in die graue Kategorie rechnen soll“ überfordere die Expertise ländlicher Lehrer. Zudem müsse man bei der Feststellung der Hautfarbe Umwelteinflüsse möglichst ausschließen, die Erhebung daher im Winter durchführen (Virchow 1885/6, 277f.).

Wozu das Ganze? Laut Virchow zur Beantwortung einer historischen Frage: Geprüft werden solle die Hypothese, bevor „die sogenannte arische (indogermanische) Einwanderung“ Europa erreicht habe, habe es „eine viel ältere, vielleicht sogar mehrere ältere Bevölkerungen in Europa“ gegeben. Es solle geklärt werden, ob „in gewissen Gegenden reinere und mehr unvermischte Bruchtheile, sei es der Urbewölkerung, sei es der Einwanderer, übrig geblieben wären“ (Virchow 1885/6, 280). Dabei sah die Untersuchung von vornherein eine getrennte Erhebung der Daten von jüdischen Schüler:innen vor, während ausländische Schüler:innen gar nicht erfasst werden sollten, da ihre Daten zur Kernfrage nichts beitragen konnten.

Insgesamt gingen Angaben zu rund 6,8 Millionen Kindern ein, und im Bericht wurde deren Zuordnung zu einem von drei „Typen“ (blond, brünett, irgendwo dazwischen) nun zu „Thatsachen“, die bis auf die Ebene einzelner Verwaltungsbezirke (Bezirksämter, Oberämter) ausgewiesen und auf farbigen Karten visualisiert wurden – was Rückschlüsse ermöglichte wie den, eine „brünette“ Einwanderung habe über Flüsse stattgefunden (Virchow 1885/6, 298, 320).

Allerdings war die Frage nur scheinbar abstrakt und selbst in dieser Studie nur scheinbar historisch. Die Entscheidung, im Falle der jüdischen Schüler:innen Religion und „Rasse“ in eins zu setzen (und dann die Ergebnisse, die das nicht bestätigten, als Messfehler in Frage zu stellen, Virchow 1885/6, 300) war, da sie die Idee einer fundamentalen, auch biologisch ablesbaren Unterscheidung zwischen Juden und Christen festschrieb, ebenso folgenschwer wie die Methode an sich: Die Korrelation zwischen biologischen Merkmalen und anderen Informationen musste sich ja keineswegs auf die Beantwortung vergangener Fragen beschränken, sondern konnte auch für andere Hypothesen – eine „Degeneration“ der Bevölkerung oder einzelner ihrer Teile, eine unterschiedliche Neigung zur Kriminalität, unterschiedliche Leistungsfähigkeit – überprüft werden; bereits die Untersuchung der Schulkinder ging ausführlich auf parallele Untersuchungen in zahlreichen anderen europäischen Staaten ein, die von Großbritannien über Belgien und die Schweiz bis hin zu Italien und Österreich stattgefunden hatten und solche Fragestellungen zum Teil explizit mit verfolgten.

Bei der Begründung des Expertenanspruchs gab es erkennbare Parallelen zur Jurisprudenz. Im Mittelpunkt stand ebenfalls das Postulat, Fragen mit aktuellem Potential anzugehen, die sich erst jetzt so behandeln ließen. Gemeinsam war auch das Bewusstsein internationaler Vernetzung und Verflechtung und ein teilweise historisierender Blick. Analog war ebenfalls der Anspruch, durch eine spezifische Ausbildung eine besondere Rolle einzunehmen, die anderen, wie Lehrern in ländlichen Schulen, nicht zukam.

Allerdings gab es auch Unterschiede. Die Basis der Argumentation, die „Thatsachen“, die auf großen Datenmengen beruhten, sollten einer Prüfung weitgehend entzogen sein und kein Gegenstand politischer Diskussionen werden; es wurde im Gegenteil erwartet, dass die politischen Instanzen bereit waren, die Beantwortung von Fragen aus der „Wissenschaft“ genau in den von dieser vorgegebenen Kategorien zu veranlassen, wozu Politik und Verwaltung in diesem Fall auch bereit waren. Zentral waren ferner Argumentationstechniken, die oft auf eine Plausibilisierung von Kausalitäten auf der Grundlage bloßer Korrelationen hinausliefen. Damit sollten besonders sichere Aussagen auch in Bereichen getroffen werden können, die zwischen Disziplinen zumindest umstritten waren, im Fall der historischen Anthropologie etwa zwischen der Geschichtswissenschaft und der medizinisch geprägten Anthropologie. Als Alternative zur Erhebung von Massendaten bot sich visuelle Evidenz an, unterstützt durch die relativ neue Technik der Fotografie, so

in dem international kontrovers diskutierten Werk Cesare Lombrosos, der auf der Grundlage ähnlicher Methoden, die besonders durch scheinbar paradigmatische Bilder exemplifiziert wurden, den Versuch unternahm, den ‚geborenen‘ Verbrecher erkennbar zu machen (Lombroso 1896–7).

Dadurch entstand auch ein konkurrierender Anspruch darauf, über Normalität und Anormalität zu entscheiden, der zumindest das Potential hatte, die Hierarchie von Expertisen umzukehren. Wenn die These plausibel war, es gebe Personen, die besonders dazu prädestiniert seien, Regeln zu verletzen, und wenn man darüber hinaus annahm, dass sich diese Neigung durch äußere Zeichen erkennen ließ, dann konnte es sein, dass die Kategorisierung durch medizinische oder psychologische Experten der Urteilsfindung im Strafprozess eigentlich vorausgehen und letztlich entscheidend sein müsste. In der Tat wurde über diese Frage leidenschaftlich gestritten, um 1900 noch mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen (vgl. Freitag 2014; Freitag & Schaub 2007; Engstrom in diesem Band).

4 Moderne Expertenkulturen und ihre Normativitäten

Die Diskussion darüber, ob die Jahre um 1900 in Deutschland von einem „Aufbruch in die Moderne“ oder vom Beharren älterer Strukturen geprägt worden seien, hat in jüngster Zeit wieder an Dynamik gewonnen; allerdings spielen in diesem Kontext Experten und Expertisen vor allem insofern eine Rolle, als ihre Erfolge – etwa gegen epidemische Erkrankungen wie die Cholera – als Beleg für insgesamt positive Entwicklungen herangezogen werden (Richter 2021, 7; vgl. Frie 2021; Nonn 2020). Sie gelten aber nicht (mehr) als ganz zentrale Aspekte des bürgerlichen 19. Jahrhunderts, wie auch die Debatte über Professionalisierungsprozesse etwas in den Hintergrund getreten ist (vgl. Osterhammel 2011). Das liegt zum einen daran, dass sich der Fokus der Debatte verschoben hat, und zwar nicht zuletzt chronologisch: Während die ältere Forschung stärker geneigt war, in den Entwicklungen vor 1900 zentrale Wendepunkte zu sehen, die den Weg in das blutige 20. Jahrhundert begründeten, betont die jüngere Forschung spätere Entscheidungen stärker. Zwar konnte in der Deutungshoheit der juristischen Experten ein eher konservatives Verständnis von Recht und Ordnung angelegt sein, aber eben auch ein dynamisches; zwar konnte der Expertenblick in der Medizin, der Kriminalistik, der Anthropologie zu Visionen einer im Ergebnis menschenverachtenden Bevölkerungssteuerung führen (Weiner 2003), aber er konnte auch zur Verminderung akuten Leids beitragen.

Trotzdem oder gerade deswegen lohnt es sich, abschließend kurz die beiden Fälle mit Blick auf Normativitäten oder normative Ordnungen zu vergleichen. Im Fall der Jurisprudenz sind zwar nicht die Grundlagen der normativen Ordnung expliziert, wohl aber die Ordnung selbst, und zwar in einer Form, die sich für

allgemeinverständlich und damit prinzipiell selbsterklärend hält. Die Dynamik ihrer Entwicklung wird antizipiert, und zwar als Ergebnis von Kritik an nicht intendierten Auswirkungen oder noch nicht sichtbaren Inkonsistenzen, durch eine Neuinterpretation im Rahmen der Justizpraxis, durch die Notwendigkeit, etwa auf Veränderungen in anderen Ländern oder den weiteren Fortschritt der Moderne zu reagieren. Zumindest dann, wenn eine explizite Änderung notwendig wurde, verband sich damit im Rahmen eines parlamentarischen Systems die Möglichkeit einer öffentlichen und öffentlich bewertbaren Debatte, die auch die Grenzen der juristischen Fachmedien überschritt.

Dagegen basierte die medizinische Gesellschaftsexpertise auf einer größeren Distanz zwischen den beispielsweise allein zur ‚richtigen‘ Einordnung der Augen- oder Hautfarbe befähigten Experten und der Öffentlichkeit. Die präferierten Ordnungsvorstellungen basierten zwar auch auf der Beobachtung der gegenwärtigen Verhältnisse, aber sie verbanden sich unmittelbar mit der Annahme, Maßnahmen in der Gegenwart würden zu recht genau messbaren und relativ sicher zu antizipierenden Veränderungen in der Zukunft führen. Das konnte allerdings vor allem innerhalb der Gruppe der Experten diskutiert werden. Damit verband sich ein erhebliches Potential: Das Angebot, auf sicherer statistischer Grundlage die tatsächliche Struktur der gegenwärtigen Ordnung zu erheben und sie durch Manipulation von einzelnen Indikatoren zu optimieren, ließ sich auf zahlreiche Bereiche übertragen. Denn aus der Schulkindererhebung ließen sich ja nicht nur historische Rückschlüsse ableiten, sondern auch Ausgangspunkte für künftige Maßnahmen – die fortan von der „Thatsache“ der Existenz klar unterscheidbarer „Typen“ ausgehen konnten. Daran war vieles von vornherein problematisch. Die Projektionen beruhten auf Kategorien, die sich im Rückblick als nicht haltbar erweisen sollten, von den „Rassen“ bis zum „uomo delinquente“. Die genauen Folgen – und unintendierten Nebenwirkungen – von Maßnahmen wurden oft erst dann sichtbar, wenn sie unumkehrbar geworden waren. Schließlich hing viel davon ab, auf welcher Ebene Daten aggregiert und verglichen wurden und ob alternative Erklärungen geprüft wurden, die die beobachteten Korrelationen durch andere Kausalitäten plausibilisierten.

Versucht man, beide Ordnungsangebote zusammenzuführen, so lässt sich vielleicht folgendes konstatieren: Beide Visionen einer normativen Ordnung, die juristische und die medizinische, gingen um 1900 von einer prinzipiell dynamischen Entwicklung aus. Die eine Perspektive betonte dabei stärker die Bedeutung gesellschaftlichen Wandels, die andere die des wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts und der Verbesserung der Datenlage. Beide wiesen Experten eine zentrale Rolle bei der Formulierung und Fortschreibung normativer Vorgaben zu. Beide standen aber auch in Konkurrenz zueinander, konkret in dem Anspruch, bestimmte Fragen primär entscheiden zu können, abstrakt in der Art der Rechtfertigungsnarrative. Das macht es plausibel, solche Konkurrenzen – die man um viele weitere Formen der

Expertise erweitern könnte – als Element der normativen Ordnung in der Moderne zu beschreiben, das zugleich ein Grund dafür ist, warum die normative Ordnung so schwer zu fassen ist. Mittelfristig sollte sich freilich die szientistische Logik als attraktiver erweisen: Kelsens „Reine Rechtslehre“, in der der Begriff der „normativen Ordnung“ eine wichtige Rolle spielt, wurde als Versuch gewertet, aus der Rechtssetzung „science, not politics“ zu machen (Kunz 1935, 356), was zumindest ihm offenbar als Fortschritt galt.

Literatur

- Anderson, M. L. (2000): *Practicing Democracy: Elections and Political Culture in Imperial Germany*. Princeton: Princeton University Press.
- Bähr, J., Leszczynski, J. & Ziegler, D. (Hrsg.) (2015): *Vertrauensbildung als Auftrag. Von der Deutsch-Amerikanischen Treuhand-Gesellschaft zur KPMG AG*. München: Piper.
- Caplan, B. (2018): *The Case Against Education. Why the Education System Is a Waste of Time and Money*. Princeton: Princeton University Press.
- Clark, C. M. & Kaiser, W. (2004): *Culture Wars: Secular-Catholic Conflict in Nineteenth-Century Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conze, W. & Kocka, J. (Hrsg.) (1985): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Bd. 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fahrmeir, A. & Imhausen, A. (Hrsg.) (2013): *Die Vielfalt normativer Ordnungen. Konflikte und Dynamik in historischer Perspektive*. Frankfurt/M.: Campus.
- Forst, R. & Günther, K. (Hrsg.) (2021): *Normative Ordnungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Forst, R. (2007): *Das Recht auf Rechtfertigung: Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Freitag, S. (2014): *Kriminologie in der Zivilgesellschaft. Wissenschaftsdiskurse und die britische Öffentlichkeit, 1830–1945*. München: Oldenbourg.
- Freitag, S. & Schaub, D. (Hrsg.) (2007): *Verbrecher im Visier der Experten. Kriminalpolitik zwischen Wissenschaft und Praxis im 19. und frühen 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Steiner.
- Frie, E. (2021): *Rausch und Nation. Neuerscheinungen zum 150-jährigen Jubiläum der Reichsgründung*. In: *Historische Zeitschrift* 313, 695–714.
- Gidney, R. D. & Millar, W. P. J. (1994): *Professional Gentlemen. The Professions in Nineteenth-Century Ontario*. Toronto: University of Toronto Press.
- Gosler, C. (2009): *Rudolf Virchow. Mediziner – Anthropologe – Politiker*. 2. Aufl. Köln: Böhlau.
- Hartmann, H. (2011): *Der Volkskörper bei der Musterung, Militärstatistik und Demographie in Europa vor dem Ersten Weltkrieg*. Göttingen: Wallstein.
- Heppel, H. (1860): *Geschichte des deutschen Volksschulwesens, Bd. 5*. Gotha: Perthes.
- Huerkamp, C. (1985): *Der Aufstieg der Ärzte im 19. Jahrhundert: Vom gelehrten Stand zum professionellen Experten. Das Beispiel Preussens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kemnitz, H. (2011): *Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs*. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 34–51.
- Kunz, J. L. (1935): *Rezension von Reine Rechtslehre*. In: *The American Journal of International Law* 29, 356f.
- Lombroso, C. (1896–7): *L'uomo delinquente in rapporto all antropologia, alla giurisprudenza ad alle discipline carcerarie*. Torino: Bocca.
- Jhering, R. von ([1884] 1964): *Scherz und Ernst in der Jurisprudenz: Eine Weihnachtsgabe für das juristische Publikum*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Johnson, E. A. (1995): *Urbanization and Crime: Germany, 1871–1914*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelsen, H. ([1934] 2000): *Reine Rechtslehre. Einleitung in die rechtswissenschaftliche Problematik. Studienausgabe der 1. Auflage 1934*, hrsg. von M. Jestaedt. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Medical Act (1858). *An Act to regulate the Qualifications of Practitioners in Medicine and Surgery*. 21 & 22 Vict., c. 90.
- Nonn, C. (2020): *12 Tage und ein halbes Jahrhundert. Eine Geschichte des deutschen Kaiserreichs 1871–1918*. München: Beck.
- Osterhammel, J. (2011): *Die Verwandlung der Welt: Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. München: Beck.
- Richter, H. (2021): *Aufbruch in die Moderne. Reform und Massenpolitisierung im Kaiserreich*. Berlin: Suhrkamp.
- Sachße, C. (1986): *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871–1929*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schlumbohm, J. (1997): *Gesetze, die nicht durchgesetzt werden. Ein Strukturmerkmal des frühneuzeitlichen Staates?* In: *Geschichte und Gesellschaft* 23, 647–663.
- Schweighöfer, E. (2018): *Vom Neandertal nach Afrika: Der Streit um den Ursprung der Menschheit im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen: Wallstein.
- Scott, A. & Rief, F. (2021): *Reactionaries of the Lectern: Universalism, Anti-Empiricism and Corporatism in Austrian (and German) Social Theory*. In: *European Journal of Social Theory* 24, 285–305.
- Spann, O. (1923): *Gesellschaftslehre*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stenographische Berichte über die Verhandlungen des deutschen Reichstags, IX. Legislaturperiode, IV. Session (1895/97), Bd. 1. Berlin.
- Verhandlungen des Deutschen Reichstags (1867/70), Band 11: Berlin.
- Virchow, R. (1885/86): *Gesamtbericht über die von der deutschen Anthropologischen Gesellschaft veranlassten Erhebungen über die Farbe der Haut, der Haare und der Augen der Schulkinder in Deutschland*. In: *Archiv für Anthropologie. Zeitschrift für Naturgeschichte und Urgeschichte des Menschen* 16, 275–475.
- Vogt, D. (2020): *Die institutionelle Lösung individueller Arbeitskonflikte in Deutschland, 1890–1918*. Diss. phil. Goethe Universität Frankfurt.
- Weiner, A. (Hrsg.) (2003): *Landscaping the Human Garden: Twentieth-Century Population Management in a Comparative Framework*. Stanford: Stanford University Press.
- Wetzell, R. F. (2000): *Inventing the Criminal: A History of German Criminology, 1880–1945*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Eric J. Engstrom

Die Jugendgerichtshilfe in Berlin, 1905–1914: Intersektionale Expertise im Umgang mit jugendlicher Devianz

1 Einleitung

In seinem im Jahre 1909 erschienenen Beitrag *Jugendgericht und Jugendgerichtshilfe in Berlin*, welcher in der Zeitschrift *Soziale Praxis* veröffentlicht wurde, schilderte der junge Jurist und Jugendgerichtshelfer Otto Heilborn (1909/10, 1281) eine Versammlung im Berliner Polizeipräsidium:

Jeden Montag vereinigen sich die Vereinsdelegierten in einem Saale des Polizeipräsidi-
diums und empfangen von der Vorsitzenden die Ersuchen zur Verteilung an ihre Mit-
glieder. Ein interessantes Bild gewähren diese Versammlungen: Männer und Frauen
aller Volkskreise sitzen nebeneinander, neben Abgesandten der großen konfessionellen
Verbände sieht man Vertreter der Berliner Lehrer und Lehrerinnen wie der weiblichen
kaufmännischen Angestellten, und in rühmlichem Eifer beteiligen sich an der gemeinsa-
men Arbeit die Hirsch-Dunckerschen Gewerkvereine, die „freien“ und die „christlichen“
Gewerkschaften.

Was hier beschrieben wird, ist eine von der Deutschen Zentrale für Jugend-
fürsorge (DZJ) initiierte Veranstaltung, die ihrer Inklusivität wegen für „völlig
neu“ und geradezu „erstaunlich“ gehalten wurde (Huch 1926, 365, 339). Zweck
dieser wöchentlichen Versammlungen war es, eingehende Aufträge von Jugend-
richtern am Amtsgericht Berlin-Mitte an verschiedene Wohltätigkeitsvereine in
Berlin zu verteilen. Die Vereine hatten aufgrund ihrer langjährigen Erfahrun-
gen in der fürsorglichen Praxis Ermittlungen über beschuldigte Jugendliche und
deren Umfeld anzustellen und die erzielten Ergebnisse dem Amtsgericht mit-
zuteilen. Es ging um die sogenannte Jugendgerichtshilfe, d. h. eine Art „Volks-
hilfe“ (Rupprecht 1914, 42–43), die aus einer breiteren Jugendfürsorge- und
-gerichts-Bewegung hervorging und im Zusammenhang mit der Einrichtung
von Jugendgerichten entstanden war. In Anlehnung an die Jugendgerichte ver-
breitete sich die Jugendgerichtshilfe ab 1908 mit rasanter Geschwindigkeit: bis
zum ersten Weltkrieg etablierten sich bereits hunderte Jugendgerichte und Ju-
gendgerichtshilfen in ganz Deutschland.

Was die Jugendgerichtshilfe historiographisch besonders interessant macht, sind die offensichtlichen Widersprüche und Inkongruenzen, die ihre Entstehung und Ausbreitung im Rahmen einer ganz bestimmten Forschungstradition offenbaren. Gemeint ist die Historiographie zur Strafrechtsreformbewegung in Deutschland vor dem Ersten Weltkrieg (Wetzell 2000; Müller 2004). Im Mittelpunkt dieser durchaus wichtigen und sehr ergiebigen Tradition stehen Untersuchungen, die sich vorwiegend mit kriminologischen Auseinandersetzungen um Cesare Lombrosos ‚geborenen Verbrecher‘ und die ‚verminderte Zurechnungsfähigkeit‘, mit degenerationstheoretisch aufgeladenen Konflikten über sogenannte ‚geistig Minderwertige‘, mit juristischen Debatten über den Strafzweck (Vergeltung vs. Besserung und Rehabilitation) und mit parlamentarischen Debatten zur Reform des Strafgesetzbuches und der Prozessordnung befassen.

Bekanntlich ist es aber zu keiner Reform des Strafgesetzbuchs vor 1914 gekommen. Und diese Tatsache hat in der Forschungsliteratur die Frage aufgeworfen, ob nicht all diese kriminologischen und parlamentarischen Debatten nur einfach ‚Gerede‘ waren und letztlich ohne konkrete Folgen für das wilhelminische Kaiserreich blieben. Insbesondere ist daraus die weitergehende Frage entstanden, ob überhaupt oder inwiefern diese Debatten Auswirkungen auf die lokale, alltägliche, juristische Praxis hatten (Finder 1997; Oberwittler 2000, 303–313; Schauz 2008, 242–247; Ortman 2014). Folgender Beitrag beschreibt und analysiert nun einen Teilaspekt dieser juristischen Praxis im Umgang mit jugendlichen Beschuldigten in Berlin vor dem Ersten Weltkrieg.

Diese Praxis war auch Gegenstand des Diskurses um das Hilfsschulkind, insofern Hilfsschüler:innen i. d. R. auch als potentielle Delinquenten beschrieben wurden (vgl. z. B. Moser & Frenz in diesem Band). Der einflussreiche Reformpädagoge Johannes Trüper hieß z. B. alle Bemühungen, Hilfsschüler:innen vor das Vormundschafts- statt Strafgericht zu bringen, deshalb für gut, weil dadurch erzieherische Maßnahmen zur Anwendung kommen könnten (Nolte 1905, 128). Die Berliner Hilfsschullehrer:innen teilten diese Ansicht und forderten, dass Jugendgerichte nicht nur Hilfsschulpersonalakten heranziehen, sondern auch die Lehrkräfte selbst anhören mussten (Niehoff 1911, 127–136). Und tatsächlich luden Berliner Jugendrichter explizit Hilfsschullehrer:innen und Vertreter:innen von Vereinen für sogenannte schwachsinnige Kinder zur Mitwirkung in den Ermittlungsverfahren ein. Im Rahmen der Jugendgerichtshilfe betrachteten sich die Hilfsschullehrer:innen als „pädagogische Sachverständige“, deren Berichte auf langjähriger und „lebendige[r] Beobachtung“ fußten. Ihre Expertise begründete der Berliner Pädagoge und Hilfsschulrektor Arno Fuchs wie folgt: „Das ist etwas Eigenes der Hilfsschulpädagogik, was uns keine Wissenschaft gegeben hat, sondern was wir uns selbst erarbeitet haben“ (Niehoff 1911, 131). 1911 machte sich der ‚Verband

der Hilfsschullehrer Deutschlands' dieses praxisnahe Verständnis von Expertisen zu eigen (ebd.).

Diese hilfsschuleigene Expertise wurde zweifellos anders wahrgenommen als die ärztliche oder polizeiliche. Ein Hilfsschullehrer beklagte beispielsweise, dass nur der sachverständige Arzt als „vollkommen objektiver Beurteiler“ eingeschätzt würde (Niehoff 1911, 131). Dabei manifestierten sich in dieser hilfsschulbezogenen Expertise auch berufsständische Interessen, wie sie im heftig und öffentlich ausgetragenen Streit zwischen Johannes Trüper und dem Psychiater Wilhelm Weygandt kurz nach 1900 eklatant sichtbar wurden (Balcar 2018, 142–156). Aber dennoch wurde die Expertise anerkannt und zwar offensichtlich, weil sie im juristischen Anwendungskontext der Dringlichkeit im Umgang mit jugendlicher Devianz gerecht wurde. Für die jugendgerichtliche Praxis ermöglichte sie richterliche Entscheidungen auf eine Art und Weise, die von staatsanwaltlichen Stellungnahmen oder psychiatrischen Gutachten nicht geleistet werden konnte. Insofern lieferte sie einen forensischen Beitrag zur Konstruktion des Hilfsschulkindes.

Im Folgenden werden also bestimmte lokale Strategien und Praktiken am Beispiel Berlins untersucht, die in sozialen und kulturellen Nischen jenseits der großen und gut erforschten Strafrechtsreformdebatten Anwendung fanden. Dieser Perspektivenwechsel ist besonders relevant, da die Jugendgerichte und die damit verbundene Jugendgerichtsbewegung dezidiert aus solchen Nischen „praeter legem“ – also neben dem Gesetz – hervorgegangen waren (Simon 1915, 244). Und im Gegensatz zur heftig umkämpften und vorerst ergebnislos verlaufenden Strafrechtsreform, wurde die Jugendgerichtsbewegung allgemein nicht nur als durchschlagender Erfolg, sondern auch, wie der Reformjurist Franz von Liszt es ausdrückte, als „von einer breiten volkstümlichen, nicht bloß von einer literarisch-juristischen Bewegung getragen“ gefeiert (v. Liszt 1909, 140).

Die Jugendgerichtshilfe war nur Teil eines größeren *fürsorglich-juridischen Dispositivs*, das für den Umgang mit jugendlicher Devianz vor dem Ersten Weltkrieg maßgeblich war und in dem auch die Entstehung des Hilfsschulkindes einen Resonanzboden findet. Doch überblickt man die weitgefächerten Strategien und Handlungsoptionen, die im Umgang mit devianten Jugendlichen im Kaiserreich existierten – von der Familie, Hilfsschulen und -klassen, oder dem Vormundschafswesen ausgehend, über die Fürsorgeerziehung und Korrigenden-, Besserungs-, Heilerziehungs- und Pflegeanstalten, bis hin zu Arbeits- und Landarmenhäusern oder sogenannten Irren- und Idiotenanstalten –, so ist festzuhalten, dass jugendgerichtliche Entscheidungen und die damit eingespannte Expertise einen oft entscheidenden Anteil an dieser Form der Gouvernamentalität hatten.

In Berlin waren die wohl wichtigsten Leitfiguren der Jugendgerichtshilfe zwei Jurist:innen, Frieda Duensing (1864–1921) und Paul Köhne (1856–1917) (Huch 1926; Koeppe 1927; Major 1985; Allen 1991, 219–228; Zeller 1999). Köhne war

Amtsrichter in Berlin-Mitte, Duensing geschäftsführende Leiterin der DZJ. Beide werden in den Mittelpunkt der folgenden Untersuchung gestellt.

2 Intersektional-vermittelnde Expert:innen

Mit Hilfe von zwei Begriffen werde ich die Jugendgerichtshilfe in Berlin erläutern. Der erste Begriff ist *intersektional*. Dieser Begriff wird nicht im analytischen, sondern im heuristischen Sinne als Kreuzung (*'intersection'* (Crenshaw 1989)) unterschiedlicher Machtdispositive (z. B. Justiz, Polizei, Wohlfahrtsstaat, Pädagogik, Medizin, etc.) eingesetzt. Ich behaupte, dass die Jugendgerichtshilfe an der Kreuzung dieser dispositiven Fronten situiert war, in einer Art *'no-man's land'*, wo sie sich gegenüber diversen Instanzen und in unterschiedlichen öffentlichen und halb-öffentlichen Foren zu behaupten hatte. Dort hing ihre im Werden begriffene Legitimität und Autorität entscheidend von sozialen und öffentlichen Interaktionen mit Juristen, Staatsanwälten, Mediziner*innen und Fürsorgevereinen etc. ab (Engstrom 2005). Die Legitimität der Jugendgerichtshilfe schöpfte sich also aus ihrer intersektionalen Lage. Der Begriff *'intersektional'* verweist damit auf die soziale, rhetorische, und konzeptionelle Berücksichtigung verschiedenster, oft auch ineinander stark verwobener Faktoren jugendlicher Devianz, im Gegensatz etwa zu einer disziplinär verengten, segmentierten, isolierten Betrachtung.

Der zweite Begriff ist *Expertise*. Im Gegensatz zu *intersektional* werde ich *Expertise* jedoch als analytischen Begriff verwenden. In Anlehnung an Nico Stehr und Reiner Grundmann ist er nicht beschränkt auf ein erworbenes, spezialisiertes Wissen oder auf formale berufliche Qualifikationen. Stattdessen umfasst er ein Handeln, das zwischen Wissenserzeugung und Wissensanwendung vermittelnd angesiedelt ist. Nach Stehr und Grundmann (2011, x) sind Expert:innen „Wissens-Arbeiter [knowledge workers], von der man aufgrund ihrer routinemäßigen Nähe zu bestimmten Themen annimmt, sie besäßen handlungsrelevante Erfahrungen und verdienten daher sowohl Vertrauen als auch Respekt.“ Ferner und besonders wichtig: Diese Expert:innen agieren als Vermittelnde, als „Mediatoren, die zwischen etablierten Wissensbeständen, neuen Entwicklungen und dringendem Handlungsbedarf, Empfehlungen bereitstellen.“ (Ebd., xi).

Entscheidend dabei ist, dass Expert:innen immer in einem bestimmten Anwendungskontext zu verstehen sind (Leendertz 2012, 343). Was Expert:innen in diesem Sinne ausmacht ist erstens, dass sie handeln und zwar vermittelnd handeln und zweitens, dass sie dabei Entscheidungsträger:innen unterstützen. In dieser Rolle als Vermittelnde leiten Expert:innen ein eher praktisches und zielführendes, statt ein theoretisches Wissen weiter. Die entscheidende Qualität dieses Wissens ist „die Fähigkeit, unter Handlungsdruck, eine definitive Entscheidung zu produzieren“ (Stehr & Grundmann 2011, 109). Durch die Vermittlung dieses Wis-

sens reduzieren. Expert:innen Komplexität, sie bereiten Optionen vor und stellen Weichen, sie schaffen Vertrauen und erzeugen Legitimität. Im Gegensatz zu sogenannten Laienexpert:innen sind sie aber institutionell anerkannt. Meine These ist, dass die Mitarbeiter:innen der Berliner Jugendgerichtshilfe in diesem Sinne als *intersektional-vermittelnde Expert:innen* verstanden werden können und dabei ebenso wie Hilfsschullehrer:innen auch an der Bestimmung von ‚normal‘ und ‚anormal‘ beteiligt waren (vgl. Moser & Frenz in diesem Band).

3 Jugendfürsorge

Die Geschichte der Jugendfürsorge und Fürsorgeerziehung in Deutschland ist gut erforscht und soll hier nicht rekapituliert werden (Peukert 1986; Voß 1986; Sachße 1988; Dickinson 1996; Sachße 2003, 36–46; Wilhelm 2005). Nur einige Aspekte sind zum Verständnis der Jugendgerichtshilfe in Berlin besonders wichtig. Bekanntlich hatten sich Sorgen um Jugendliche seit den 1880er Jahren in Deutschland massiv ausgebreitet, sei es im Zusammenhang mit ‚sittlicher‘ Verwahrlosung und Misshandlungen, mangelnder Wehrtauglichkeit, schulischer Überbürdung oder etwa mit dem prekären Übergang von der Schule in das Arbeitsleben. Vor allem war es die Jugendkriminalität, die von Zeitgenoss:innen als unaufhaltbar steigend wahrgenommen wurde und die Gemüter heftig bewegte. Dies veranlasste den Strafrechtsreformer Franz von Liszt (1901) sogar den völligen „Zusammenbruch“ und „Bankrott“ der zeitgenössischen Strafrechtspflege festzustellen. Frieda Duensing (1926 [1907], 330) sprach ebenso von einer „Hochflut der jugendlichen Kriminalität“.

Neben einer Fülle von rechts- und kriminalpolitischen Antworten auf die Jugendkriminalität haben Reformen auch vorbeugende, sozialpolitische Lösungen im Bereich der Jugendfürsorge und -pflege gesucht und erprobt (Dix 1902). Zu den sicherlich folgenreichsten Reformversuchen zählte die Errichtung von Jugendgerichten. Die deutschlandweit aufblühende Jugendgerichtsbewegung zielte in erster Linie auf die Verdrängung vergeltender Bestrafungen durch ein breites Spektrum alternativer fürsorglicher und erzieherischer Maßnahmen. Die Bewegung kann als ein rechts- und sozialpolitisches Beispiel par excellence für jenen „eclectic experimentalism“ (Fritzsche 1996, 631; Steinmetz 1993) verstanden werden, der bereits im späten Kaiserreich seinen Ursprung hatte.

Diese Bemühungen setzten keineswegs nur auf staatliche Interventionen. Im Gegenteil, die Jugendgerichtsbewegung baute auf eine lange Fürsorgetradition, in der auch zivilgesellschaftliche Organisationen ihre allseits anerkannte Berechtigung und Betätigungsfelder besaßen. Als Teil eines „dualen Systems“ der sozialen Absicherung, in dem öffentliche und private Leistungsformen gleichberechtigt nebeneinanderstanden, betätigten sich gerade im Bereich der Jugendfürsorge un-

zählige Privat- und v. a. Frauenvereine in „planvoller Kooperation“ mit staatlichen Stellen (Kaiser 2008, 61). Die ‚Humanität‘ und ‚freiwillige Liebestätigkeit‘ wurden zu Schlagwörtern dieser privaten, oft bürgerlich-liberal oder konfessionell organisierten Bemühungen, die um 1900 eher auf den Ausbau von zivilgesellschaftlichen Wohlfahrtspraktiken oder einem ‚korporativen Wohlfahrtsstaat‘ als einem ‚Sozialstaat‘ abzielten (Oberwittler 2000, 133; Dickinson 1996, 31 und 39–42). Dessen ungeachtet schuf dieses oft frauenbewegte und um den Begriff der ‚geistigen Mütterlichkeit‘ sich sammelnde Engagement eine Infrastruktur, welche zu ‚Solidarität, Netzwerken und der Herausbildung von geschlechtsspezifischer Identität [...] einlud‘ (Hering 2018, 146).

Das Bürgerliche Gesetzbuch und vor allem das Fürsorgeerziehungsgesetz (1900) wirkten wie Katalysatoren auf diese Fürsorgeinfrastruktur. Die Gesetze ermöglichten eine massive Erweiterung der Anwendbarkeit der Zwangs- bzw. Fürsorgeerziehung. Diese konnte nunmehr nicht nur bei straffälligen oder verwahrlosten Kindern unter zwölf Jahren, sondern auch prophylaktisch bei drohender Verwahrlosung von Jugendlichen bis 18 Jahren angeordnet werden. Angespornt und z. T. begeistert von der neuen Rechtslage, entfaltete sich eine rege Tätigkeit bürgerlicher und christlicher Jugendschutzvereine in Berlin, wie auch deutschlandweit, die nach 1900 zu einer regelrechten Explosion der Fürsorgeerziehung führte (Dickinson 1996, 56–57). Infolge dieser dynamischen und zugleich stark zersplitterten Entwicklung entstand 1901 in Berlin eine Zentralstelle für Jugendfürsorge, die das private Engagement in Berlin zu koordinieren suchte und deren Geschäftsführung ab Oktober 1904 von Frieda Duensing übernommen wurde.

Trotz dieser Aufbruchsstimmung blieb die Jugendfürsorge nach 1900 von zahlreichen Widerständen und Skandalen geplagt: Rücksicht auf Konfessionsbestimmungen sowie Gerichtsentscheidungen und elterliche Unnachgiebigkeit schränkten die Umsetzung des Fürsorgeerziehungsgesetzes stark ein; zahlreiche medizinische Studien – u. a. die vom Psychiater Otto Mönkemöller (1903) über Jugendliche am Lichtenberger Zwangserziehungsanstalt – stellten hohe Raten von ‚unerziehbar Minderwertigen‘ in Fürsorgeheimen fest und öffentliche Skandale in Plötzensee, Itzehoe und Mielczyn deckten schwere Mängel und Misshandlungen auf. Nach wenigen Jahren befand sich die Fürsorgeerziehung in einer Krise, die auf zahlreichen Tagungen, in Parlamentssitzungen und in der Presse ausführlich, aber keineswegs einvernehmlich diskutiert wurde. Als Leiterin der Berliner Zentralstelle für Jugendfürsorge stellte Duensing (1905, 261) selbst schon 1905 einen Notstand für großstädtisch-proletarische Jugendliche („ein dunkles heulendes Meer von Not“) fest und benannte eindeutig die äußerst komplexen und intersektionalen Zusammenhänge, die sich gerade in Vormundschaftsfragen ergaben. Eine Antwort auf diese Krise war die Bildung der DZJ im April 1907. Diese Dachorganisation ging aus der Berliner Zentralstelle hervor und wurde auch von Duensing geleitet. In ihrer Antrittsrede hat Duensing (1926 [1907]) die Ziele

der DZJ klar artikuliert. Politisch verfolgte die DZJ eine durchaus nationale und anti-sozialistische Stoßrichtung: durch soziale Reformen sollte das proletarische Protestpotential verringert und dadurch der wachsende Sozialismus bekämpft werden. Biopolitisch zielte die DZJ auf eine „Regeneration entarteter Jugendliche“ und eine Stärkung der „gesunden Volksteile“ (Duensing 1926 [1907], 335). Fürsorgerisch galt es, jeden Fall von Kindernot zwecks Begutachtung und Weiterleitung an die Zentrale zu binden. Und schließlich sollte die Zentrale eine umfassende Beratungsstelle, Lobbyinstanz, Arbeitsgemeinschaft und ein Ausbildungsort in allen Belangen der Jugendfürsorge werden. Kennzeichnend für die DZJ war ihre grenzüberschreitende Kooperation und Zusammenarbeit – ihre Appelle richteten sich an alle Gesellschaftskreise und forderten eine kollektive Anstrengung.

4 Die Jugendgerichtsbewegung und das Berliner Jugendgericht: Paul Köhnes Reformprogramm

Vielleicht nirgendwo waren die Auswirkungen dieser Umwälzungen in der Jugendfürsorge so groß wie im Bereich des Jugendstraf- und Vormundschaftsrechts. Sie bewirkten eine entscheidende Wende und riefen eine regelrechte Jugendgerichtsbewegung ins Leben, die die Errichtung von Jugendgerichten zur „Kulturfrage“ erklärte (Dörner 1991, 37). Unter Zeitgenoss:innen zählte der Berliner Richter Paul Köhne zu den wichtigsten Vertreter:innen der Jugendgerichtsbewegung. Es lohnt sich daher, seine Ansichten etwas genauer anzusehen, sowie die Probleme, die er zu lösen hoffte und in welcher Hinsicht er diese Lösungen herbeiführen wollte (Anonym 1905; Köhne 1905, 1906, 1908a, 1908b, 1909a). Köhne entfaltete sein Programm für Jugendgerichte auf mehreren Ebenen (Anonym 1905). In einem Vortrag vor der Juristischen Gesellschaft 1905 in Berlin meinte er, die Justiz hätte es nicht verstanden, sich den sozialen Bedürfnissen der Gegenwart anzupassen, weshalb eine weitere „Abbröckelung der staatlichen Kompetenzen“ drohe. Er verwies auf Kriminalitäts- und Rückfälligkeitsstatistiken, die er als Anzeichen einer steigenden „Verwilderung der Jugend“ deutete. Er beklagte auch die Schwerfälligkeit der Fürsorgeerziehungsverfahren und die daraus hervorgehenden Nachteile für die angeklagten Jugendlichen, die in Untersuchungshaft oder im Gerichtssaal in Kontakt mit sogenannten Berufsverbrechern kamen oder die im Rampenlicht einer öffentlichen Gerichtsverhandlung und der Tagespresse zu Schaden kamen. Vor allem aber lamentierte er, dass Strafrichter – mangels fachkundiger Informationen über Herkunft, Erziehung und Charakter – keine Möglichkeiten besäßen, der jugendlichen Eigenart gerecht zu werden.

Im Vergleich hierzu entwarf Köhne ein positives Gegenbild der bereits existierenden Jugendgerichte in den USA. Diese seien mit besonderen Gebäuden, Richtern, und Hilfsarbeitern ausgestattet, die ein vereinfachtes und beschleunigtes Verfah-

ren sicherstellten. Auch könnten die US-Gerichte durch einen bedingten Strafaufschub (*probation*) und gerichtlich verordnete Aufsichtsbeamten (*probation officer*) eine stärker bessernd-erziehende statt bloß strafend-vergeltende Wirkung haben. Wohl am wichtigsten für Köhne war die Verbindung von strafrichterlichen Sanktionen mit vormundschaftsrichterlichen Fürsorgemaßnahmen. Indem Jugendrichter Prozesse als Straf- und Vormundschaftsrichter führten und Urteile fällten, sollten die prozessuale Handlungsoptionen von Richtern erweitert und damit die Urteilsfindung gerechter an die sozialen und familiären Umstände der Beschuldigten bzw. der Angeklagten angepasst werden. Diese durch Personalunion entstandene Möglichkeit einer Umlenkung vom strafrechtlichen zum zivilrechtlichen Verfahren sollte nach Köhne (1908a) das entscheidende Charakteristikum der Jugendgerichte in Deutschland bilden. Letztlich kam es für Köhne (1908b, 560) also darauf an, „dem Richter diejenige Freiheit zu geben, die der amerikanische Richter hatte, nämlich das ganze Register der Erziehungs- und Strafmaßnahmen [...] ziehen zu dürfen“. Es sollte im Verfahren gegen Jugendliche keine Trennung von „Gerichtsverfassung, materielles Recht und Prozeß“ geben und Jugendgerichte sollten „die gesamte Jurisdiktion über Jugendliche“ haben (Anonym 1908, 437). Diese Beteuerung verdeutlicht die Radikalität des Ansatzes, der ein massives Aussetzen juridischer Praxisnormen bedeutete, ganz zu schweigen von einer erheblichen Ausdehnung jugendrichterlicher Handlungs- und Ermessungsspielräume.

Die Vorteile, die Köhne (1906, 222) sich von einer solchen Personalunion erhoffte, waren beträchtlich: Sie würde es erlauben, „die Psyche des Kindes“ und sein Milieu „im Spezialstudium“ zu erkunden; sie würde eine angemessenere Behandlung von sogenannten geistig Minderwertigen durch die Heranziehung pädagogischer und psychiatrischer Sachverständiger erleichtern; sie würde den Richter nicht mehr als Strafenden sondern als Erzieher erscheinen lassen und die weitverbreitete öffentliche Kritik am Justizwesen und ihrer vermeintlichen Weltfremdheit begegnen; sie würde anstatt der kriminalpolitisch häufig bedenklichen Gefängnisstrafen die Anwendung anderer erzieherischen Maßregeln begünstigen. Zur Verwirklichung dieser Ziele blieb es dann nur noch „eine größere Anzahl Richter zu finden, die, von den sozialen Gedanken der Neuzeit erfüllt, sich psychologischen Blick und pädagogisches Geschick aneignen, Menschen und Lebenskenntnisse besitzen und mit voller Hingebung sich ihren Aufgaben widmen“ (Köhne 1908a, 51).

Köhnes Ideen und die Jugendgerichtsbewegung insgesamt blieben von kritischen Gegenstimmen nicht verschont. Man griff sie als „neumodische“ Erscheinung und als Zeichen einer „falschen Humanität“ an (Saar 1909; Heilborn 1909/10, 1283). Das Ursprungsland der Jugendgerichte könne nicht als Vorbild für Reformen in Deutschland dienen, so lautete der Einwand, denn die USA wären „mit verbrecherisch veranlagten Schichten stark durchsetzt“ und vom „religiös heuchlerischen Yankeetum“, „einfältigem Weibekultus“ und mit einem wirt-

schaftlichen „Krebsgebilde wie Ringe und Trusts“ kontaminiert (Saar 1909, 187). Inhaltlich kritisierte man u. a. die Beschränkung der Öffentlichkeit im Jugendverfahren und eine „Überwucherung der Verwaltungstätigkeit“, die die über Jahrzehnte hart erkämpfte Trennung von Justiz und Verwaltung gefährdete und eine „geheim verhandelnde Erziehungspolizei“ wahrscheinlicher machte (Saar 1909, 188). Das Ziel der Jugendgerichtsbewegung, Jugendliche aus Strafverfahren völlig zu entfernen, sahen Kritiker als eine „Entwurzeln des Strafrechtsgedankens“ und damit einhergehend als eine Verletzung des Gerechtigkeitsempfindens (Saar 1909, 188–189).

Trotz solcher kritischen Stimmen wurde die Entstehung von Jugendgerichten durch zwei Verfügungen des Preußischen Justizministeriums (1908, 237; 1909, 335f) weiter vorangetrieben. Diese ermöglichten auf dem Verwaltungswege eine Reorganisation der Zuständigkeiten im Jugendstrafverfahren. Insbesondere empfahl man nun die Zusammenführung der Kompetenzen des Straf- und Vormundschaftsrichters in Personalunion des Jugendrichters, der für die Vor-, Haupt-, und Nachverhandlung verantwortlich sein sollte. Zudem wurde vorgeschlagen, dass bereits vor den Hauptverhandlungen und „möglichst frühzeitig die Lebensverhältnisse des jugendlichen Beschuldigten und alle sonstigen Umstände zu erforschen“ seien. Obwohl diese Vorgabe zunächst hauptsächlich an die Staatsanwaltschaften gerichtet war, schloss sie Ermittlungen durch Fürsorgevereine nicht aus. Und die Beteiligungen von Fürsorgevereinen bzw. „freiwillig tätigen Personen“ wurde bald darauf sogar explizit empfohlen. Bei der Ermittlungsarbeit wurde allen Beteiligten – Polizei, Gemeinden und Fürsorgevereine – ein größtmögliches Entgegenkommen nahegelegt; umgekehrt erlaubte man den Justizbehörden, die Jugendgerichtshelfer:innen Einsicht in die Strafakten nehmen zu lassen. Geradezu bezeichnend für die Jugendgerichte war diese enge Zusammenarbeit der Vereine mit Polizei- und Justizbehörden.

Für eine Realisierung von Köhnes Jugendgerichten war damit eine entscheidende Voraussetzung staatlich sanktioniert, und zwar – neben der Personalunion – der Einsatz von Jugendgerichtshilfen als deutsches Pendant zu den *probation officers*. Im Keime existierten solche Hilfen bereits – und zwar in Form von privaten bzw. freiwilligen Fürsorger:innen, wie sie im preußischen Fürsorgeerziehungsgesetz von 1900 vorgesehen waren. Aber das Gelingen jugendgerichtlicher Praxis wurde nunmehr von deren Mitwirkung abhängig gemacht. Befürworter:innen sahen einen kriminalpolitischen Erfolg *nur* durch die Zusammenarbeit von Richtern und der Jugendgerichtshilfe: beide stünden in „gegenseitiger Abhängigkeit“, die sie zum „möglichst großem Entgegenkommen“ verpflichtete (Duensing 1908/9 3(2), 4). So meinte der Staatsanwalt und führende Vertreter der Jugendgerichtsbewegung in Bayern, Karl Rupprecht (1914, 42–43), dass ohne „Beziehung dieser Volkshilfe“ ein „gedeihliches Wirken des Jugendgerichts auf seinem eigentlichen Gebiete der Erziehung und Fürsorge undenkbar und unmöglich“ wäre. Duensing (1908/9 4(3), 1) erhoffte sich sogar eine „organische Verschmelzung“ von Gerichten und Fürsorgevereinen. Köhnes Berliner

Kollege, der Jugendrichter Louis Fischer beschwor sogar die Stein'schen Selbstverwaltungsreformen, indem er das „deutsche Volk [...] durch die Jugendgerichtshelfer selbstverwaltend an der Rechtsprechung beteiligt“ sah (DZJ 1909a, 31). Die selbstverwaltende Mitarbeit der Vereine wirke „erzieherisch“ auf sie zurück und steigere ihr „Solidaritätsgefühl“ (Heilborn 1909/10, 1282), was die Jugendgerichtshilfe zum jüngsten „Sproß selbsttätiger Volkskraft“ mache (Duensing 1908/9 4(2), 2). Die Schlüsselfunktion der Jugendgerichtshilfe wurde auch von einem Amtsrichter in Weißensee unterstrichen:

Die Macht, die das Gesetz bei uns dem Vormundschaftsrichter gibt, ist sehr groß; aber bisher war der Vormundschaftsrichter ein König ohne Heer; das Heer hat er erst bekommen, seitdem er mit den Jugendfürsorgevereinen zusammenarbeitet, und wenn dieses Zusammenwirken sich in der bisherigen Weise weiter entwickelt, dann werden wir uns, meine ich, vor Amerika nicht zu schämen brauchen (DZJ 1909a, 84).

Unerwartet rasch wurden Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen in ganz Deutschland und Berlin eingerichtet, so dass bis zum Ersten Weltkrieg so gut wie jedes größere Amtsgericht ein Jugendgericht besaß. Hier kann nicht *en détail* auf die Organisation dieser Gerichte eingegangen werden. Wichtig ist aber hervorzuheben, dass sie ohne Gesetzesänderung auf dem Verwaltungsweg als Versuche entstanden und bereits vorhandene administrative Möglichkeiten auszuschöpfen suchten. Zu diesen Möglichkeiten zählte u. a. die Feststellung der Einsichtigkeit, von der nach StGB §56 sowohl Anklage als auch Urteil abhängen konnte. Gegner der Jugendgerichtsbeziehung wandten mitunter ein, dass die Einsichtigkeit des Angeklagten allein vom erkennenden Richter im Hauptverfahren und nicht etwa im Voraus von Staatsanwaltschaft oder Jugendrichter auf Grundlage der Ermittlungen der Jugendgerichtshilfe festzustellen sei. Diese Kritik verdeutlicht, dass es gerade die administrativen, informellen juristischen Praktiken *im Vorfeld* des Hauptverfahrens waren, die Köhne sich zunutze machte und die, wie Rebekka Habermas (2008) gezeigt hat, einen maßgeblichen Einfluss auf die richterlichen Entscheidungen ausübten. Und tatsächlich wurde gerade im Vorverfahren die große Nützlichkeit der Jugendgerichte gesehen: durch sie entlastete man die Strafgerichte, vermied zwecklose staatsanwaltliche Anklageerhebungen, beschleunigte den ansonsten sehr aufwendigen juristischen und fürsorglichen Umgang mit Jugendlichen, prüfte und ergänzte Zeugenaussagen, erweiterte die richterliche Entscheidungsgrundlage und pflegte den öffentlich stark angeschlagenen Ruf der Strafjustiz (Köhne 1911; Rupperecht 1911, 246; Stein 1914, 298; Schultz 1909/10; Oberwittler 2000, 98, 303–308). In Berlin setzte sich daher immer mehr durch, dass im Vorverfahren – auf Grundlage von Ermittlungsberichten der Jugendgerichtshilfe – über die Einsichtigkeit des beschuldigten Jugendlichen entschieden wurde (Köhne 1912a, 147). So baten Köhne (1908b, 546) und auch andere Berliner Jugendrichter die DZJ in diesem Sinne „sofort“ Recherchen an-

zustellen und die Ergebnisse noch vor der Gerichtsverhandlung einzureichen, so dass „wir in der Lage sind, Zeugen über diese Dinge zu laden“.

5 Exkurs: Biologisierung der Jugendgerichtsbewegung?

Von Anfang an wurden Psychiater bei der Errichtung von Jugendgerichten einbezogen (Köhne 1908b, 1912b). Köhnes und Duensings Zusammenarbeit mit Theodor Ziehen, Ordinarius für Psychiatrie an der Friedrich-Wilhelms-Universität, hat die jugendgerichtliche Praxis in Berlin stark geprägt (Zentralstelle für Jugendfürsorge in Berlin 1907, 48–51; Ziehen 1908; Rose 2016, 44–46). Ziehen veranlasste die ambulante Untersuchung von straffälligen Jugendlichen in der Nervenpoliklinik der Charité im Auftrag des Berliner Jugendgerichts und der Jugendgerichtshilfe. Ferner initiierte er am Amtsgericht Berlin-Mitte ein „Kollegium freiwilliger Jugendgerichtsärzte“ mit etwa zehn Mitgliedern, die ca. 1.200–1.500 Fälle pro Jahr untersuchten (Fürstenheim 1910, 142).

Diese Maßnahmen begleiteten die Arbeit einer von der DZJ bereits 1907 gebildeten Kommission für Schwachsinnigen-Fürsorge. Gegründet wurde die Kommission mit dem Zweck, u. a. ein Heilerziehungsheim für sogenannte psychopathische Kinder nach einem Entwurf von Helenefriederike Stelzner zu errichten (Zentralstelle für Jugendfürsorge in Berlin 1907, 58–59). Wie die Jugendgerichtshilfe in Preußen überhaupt, war diese 1913 verwirklichte Initiative eine private, die u. a. von der Inneren Mission unterstützt wurde. Im Fahrwasser dieser von Ziehen, Stelzner und Duensing stark propagierten Initiative beschloss wiederum die städtische Deputation für Irrenpflege die Errichtung einer eigenen Anstalt für sogenannte psychopathische Fürsorgezöglinge (Bürger 1911). Infolge dieser und anderen benachbarten brandenburgischen Initiativen gelang es bis 1913 eine umfassende psychiatrische Überwachung der städtischen Fürsorgezöglinge einzurichten.

Neben Ziehen und Stelzner war es aber vor allem Walter Fürstenheim (1910), der die psychiatrische Begutachtungspraxis am Jugendgericht vorantrieb. Dieser hatte 1906 eine medizinisch-pädagogische Poliklinik für Kinderforschung, Erziehungsberatung und ärztliche Behandlung begründet und ein Schema für die psychiatrische Begutachtung entworfen. Bis auf Fälle geringfügiger Übertretungen erreichte Fürstenheim damit, dass die meisten beschuldigten Jugendlichen vor Prozessbeginn psychiatrisch untersucht wurden (Fischer 1910, 272; Köhne 1912a, 147; Finder 1997, 229). Diese Untersuchungen waren allerdings nicht als strafrichterliche, sondern nur als unentgeltliche vormundschaftsrichterliche Maßnahme möglich und wurden meist als Entscheidungsgrundlage für die fürsorgliche Tätigkeit des Gerichts und der Jugendgerichtshilfe herangezogen.

Nach Fürstenheim (1910, 144, 145, 147) sollte sein Schema die Arbeit der Gerichte effizienter machen und dem Richter helfen, zu einer sachgemäßen Erkenntnis zu gelangen. Insbesondere sollte es dem Richter ermöglichen, „den früher

ausserordentlich häufigen Einwand der Minderwertigkeit des Kindes den Eltern gegenüber auf Grund seiner sachverständigen Information energisch“ zurückzuweisen. Ferner wollte er die „normale Kriminalpsychologie“ gegenüber Lombrosos Lehre vom geborenen Verbrecher stärken, denn „[g]rundfalsch [sei] die gerade in Aerztekreisen weit verbreitete Ansicht, als ob kriminelle Handlungen bei Kindern vorwiegend krankhaften Ursprungs wären“. Und insgesamt sollte am Jugendgericht „das pathologisch-anatomische Moment gegenüber den Aufgaben der praktischen Kinderpsychologie“ zurücktreten.

Zweifellos wurden biologische Argumente von Ziehen, Stelzner und anderen eingesetzt, um ein entwicklungsbedingtes und qualitatives Anderssein von Jugendlichen zu begründen und dementsprechende Reformen zu legitimieren. Doch wie die Einstellung Fürstenheims zeigt, wird man damit nicht ohne weiteres auf eine ‚Biologisierung‘ der Jugendgerichtshilfe schließen können (Finder 2014). Im Gegenteil, viel charakteristischer für die Jugendgerichtspraxis war die Zusammenarbeit Fürstenheims mit Louis Jacobsohn-Lask (Eisenberg 2005, 173–185). Jacobsohn-Lask leitete eine traditionsreiche Poliklinik in der Berliner Ziegelstraße und war ärztlicher Berater des Jugendgerichts, für das er über 1.500 Jugendliche begutachte. Er war ebenfalls Consularius eines Heilerziehungsheims für schwererziehbare und psychopathische Kinder in Lichterfelde, wo er mit der Heil- und Reformpädagogik von Berthold Otto, Anna Geheeb-Lieberknecht und Paul Geheeb in enger Verbindung stand. Jacobsohn-Lask zeigte ein eher soziales, pädagogisches und psychologisches, als ein neuropsychiatrisches Interesse an jugendlicher Devianz. Er lehnte Gefängnisstrafen für Jugendliche prinzipiell ab und bestritt die Existenz von geborenen Verbrechern. Mit Blick auf die Einstellungen von Jacobsohn-Lask und Fürstenheim wird es verständlicher, wie ein Pfarrer und Direktor einer Erziehungsanstalt in Straußberg das „mütterliche Pflegeprinzip des Psychiaters“ der „väterlichen Zucht des Pädagogen“ gegenüberstellen konnte (Seiffert 1910/11, 369).

6 Die Berliner Jugendgerichtshilfe

Anfang Mai 1908 stellte Duensing nach Aufforderung von Köhne die DZJ in den Dienst der Berliner Amtsgerichte: Die DZJ empfing als einzige Instanz alle jugendgerichtlichen Anfragen. Somit wurde die von der DZJ geleitete Jugendgerichtshilfe zum festen, administrativen Bestandteil der jugendgerichtlichen Verfahrenspraxis in Berlin. Behörden scheinen der Jugendgerichtshilfe großes Vertrauen entgegengebracht zu haben. Unterstützung erfuhr sie beispielsweise von der Berliner Polizei, die den Helfer:innen Ausweiskarten ausstellte, um ihnen damit Zugang zu Unterlagen der Polizeireviere und Einwohnermeldeämter zu verschaffen (DZJ 1909b, 4). 1908/9 erledigte die DZJ 900 Ermittlungen und 1.650

Berichte für die Gerichte; 1910 zählte die Berliner Jugendgerichtshilfe bereits ca. 1.400 freiwillige Helfer:innen aus 83 unterschiedlichen Vereinen.

Wie in ganz Preußen war auch in Berlin die Jugendgerichtshilfe ausschließlich privat und die sich freiwillig beteiligenden Vereinsmitglieder führten ihre Ermittlungsarbeit mit „selbstverständlich vollkommener Unabhängigkeit“ aus (Duensing 1908/9 3(3), 6). Ihre Ehrenamtlichkeit knüpfte sich direkt an zivilgesellschaftliche Wohlfahrtspraktiken und wurde als Bollwerk gegen Verbeamtung und die damit einhergehende Marginalisierung des frauenbewegten – wie auch konfessionellen oder allgemein bürgerlichen – Engagements teils leidenschaftlich verteidigt. Für Befürworter:innen waren „Bureaukratismus und Schematismus [...] Todfeinde jeder Jugendgerichtshilfe“ (Rupprecht 1914, 42–43). In der Praxis wurde dieses Spannungsfeld zwischen staatlicher Verwaltung und Ehrenamtlichkeit in Auseinandersetzungen über die Form der Ermittlungsberichte sichtbar. In ausufernden Diskussionen stritt man über die freie Berichtserstattung und die Verwendung von Formularen oder Fragebögen. In Berlin wurde ein Mittelweg bestritten: zur Erhebung von Informationen wurde ein Fragebogen empfohlen, aber die eigentlichen Ermittlungsberichte wurden frei verfasst.

Im Verständnis von Duensing und anderen waren sowohl die freiwillige Vereinstätigkeit als auch die freie Berichtserstattung geradezu Voraussetzung für das wohl wichtigste Prinzip der Jugendgerichtshilfe: die Individualisierung (Duensing 1911, 303). Einerseits bat die hohe Zahl und Vielfalt der beteiligten Vereine größere Möglichkeiten, Jugendliche der „nach Geschlecht, Alter, Beruf und Konfession passendsten Organisation zuzuweisen“ (von Liszt 1913, 8). Noch wichtiger war aber der individuelle, persönliche Zugang zu den Beschuldigten. Die Jugendgerichtshilfe zielte darauf, „jeden Einzelfall in seiner vollen Eigenart zu erfassen und ihm eine individuelle Behandlung und Beurteilung zuteil werden zu lassen“ (DZJ 1909a, 14). Ausgangspunkt sollte keine Lehrmeinung sein, sondern die jugendliche Person selbst (Duensing 1911).

Diese Individualisierungsarbeit verlangte Fähigkeiten und Begabungen ab, die in der Jugendgerichtshilfe durchaus weiblich konnotiert waren (Allen 1991, 207). Für Duensing's Assistentin am DZJ, Annie de Waal (1909, 10), war die Jugendgerichtshilfe daher „Frauenarbeit [...] Arbeit für Frauenhände, Frauenherzen und Frauenverstand.“ Wie im damaligen Diskurs um Soziale Arbeit und Frauenrechte üblich, mobilisierte auch Duensing (1905, 263) den Begriff der Mütterlichkeit als Inbegriff von empathischer Zuwendung und gefühlvoller Fürsorge. Zur „geistige[n] Anschauungsweise der Frau“ gehöre der Grundsatz: „Ihr ist der Einzelne eine ganze Welt“; hinzu kämen noch die schnelle Wahrnehmung und „leichtes Kombinieren auf der Grundlage konkreter Verhältnisse, das schnelle Erraten verborgener menschlicher Beziehungen.“ Duensing ging offenbar immer vom einzelnen Individuum aus und verlangte ein „sozialpolitisches Sehen von Menschen und deren Verhältnissen“ (Huch 1926, 30). Dementsprechend argumentierte sie in ihren Tätigkeitsberichten

meistens mit Schilderungen von Einzelfällen, favorisierte also eine explizit kasuistische statt einer statistischen Perspektive. Für Duensing war eine gute Ermittlungsarbeit eine „Kunst der Menschenbehandlung“ und eine „Mitgift von der Mutter Natur“; sie stand unter dem „Gebot der Liebe“, im Gegensatz etwa zu staatsanwaltlichen Ermittlungen, die unter dem Gebot des Gesetzes standen (DZJ 1909a, 66).

7 Ermittlungsberichte als intersektionale Expertisen

Insgesamt erstreckte sich die jugendgerichtliche Hilfsarbeit über ein weitläufiges Terrain, nach dem Selbstverständnis der DZJ sogar „über das gesamte Volksleben“ (Zentralstelle für Jugendfürsorge in Berlin 1907, 8; Duensing 1907b, 44–46). Die Arbeit orientierte sich an den verschiedenen Etappen des Gerichtsverfahrens (Vor-, Haupt-, Nachverfahren), von denen hier aber nur die Tätigkeit im Vorverfahren (Ermittlungsarbeit) behandelt wird. Denn gerade im Vorverfahren erblickte man das größte Potential der Jugendgerichtshilfe.

Die Ermittlungsberichte schöpften ihre Legitimität zum Teil aus den akuten Defiziten der üblichen richterlichen, staatsanwaltlichen und polizeilichen Ermittlungsarbeit. Befürworter:innen der freiwilligen Jugendgerichtshilfe meinten, Richter seien „viel zu sehr überlastet, um selbst vom Richterstuhl herabzusteigen in die Wohnungen der Ärmsten“; und die Polizei sei ebenso ungeeignet, denn es galt niemandem „abzuschrecken, [sondern] jeden vertrauensvoll zum Reden zu bringen“ (Stein 1914, 298). Die polizeiliche Ermittlungsarbeit lieferte nach Köhne „nur selten ein wirklich zuverlässiges Bild der Sachlage“ (Duensing 1907a, 217). Und auf polizeiliche Geständnisse legte Louis Fischer (1910, 272) „gar keinen Wert“. Zu oft gelang es den juristisch und psychologisch ungeschulten Polizeibeamten weder Tathergang, noch Beweggründe, noch begleitende Umstände „richtig zum Ausdruck“ zu bringen. Zudem hoffte man, Jugendliche nicht nur vor kriminellen Milieus, sondern genauso vor Kontakt mit Kriminalbehörden zu schützen. Solche Defizite konnten nur durch ‚freiwillige Recherchende‘ kompensiert werden (Köhne 1908b, 546). Berliner Juristen hatten also erkannt, dass im Umgang mit jugendlichen Beschuldigten neue Ermittlungsstrategien erforderlich waren – Strategien, die auf ein komplexeres soziales Bedingungsgefüge Rücksicht nehmen mussten.

7.1 Intersektionale Ermittlungen

Die Ermittlungsberichte der Jugendgerichtshilfe waren intersektional, weil sie vom Einzelfall ausgehend kausale Zusammenhänge und Strukturen in ihrer komplexen Vielfalt zueinander in Beziehung setzten. Über die Beschuldigten selbst hatte man „psychologisches Material“ zu sammeln als „wichtigste Grundlage der sozial-therapeutischen Maßnahmen“ (Cimbal 1910, 28). Jugendgerichtshelfer:innen wurden angehalten über das (Vor)leben der Beschuldigten aufzuklären, über

Charaktereigenschaften, Verhaltensweisen, Motivationen, Gesundheit und erbliche Belastung zu berichten und überhaupt über die Gesamtheit der Persönlichkeit aufzuklären. Es galt „die geheimen Tiefen [...] zu erforschen] aus denen das Wollen und das Handeln emporquillt!“ (Fischer 1910, 272).

Zudem geriet auch das familiäre und soziale Umfeld des Jugendlichen ins Visier der Ermittlungen. Ein Arbeitsschwerpunkt der Jugendgerichtshelfer:innen war die elterliche Erziehung, wozu sie die „geistigen und sittlichen Qualitäten“ der Eltern, aber auch die Wohn- und Erwerbsverhältnisse zu prüfen hatten (Köhne 1913, 122). Geschwister, Arbeitgeber, Nachbarn, Lehrkräfte und Geistliche galten allesamt als mögliche Informationsquellen, wenn auch hier zum Schutze der Jugendlichen Takt und Umsicht erforderlich war und angemahnt wurde.

Jugendgerichtshelfer:innen hatten schließlich auch einen Bezug zur Tat herzustellen. Gewiss, die Berichte sollten keine Ermittlung des Strafbestandes vornehmen. Doch sie hatten wohl eine Auskunft über die „socialen Ursachen“ der Kriminalität zu vermitteln, wie z. B. mangelhafte Erziehung oder Aufsicht, Verführung, Not, Leichtsinns oder sogar „krankhafte Veranlagung“ (Fürstenheim 1910, 140). Die Berichte vermittelten ein Bild „weniger des Tatbestandes als der Nebenumstände, die zur Tat geführt“ hatten (Koepf 1909/10, 311). Sie versuchten, ein „möglichst genaues Bild des ursächlichen Zusammenhangs zwischen Tat und Täter“ herauszuarbeiten (Köhne 1913, 122).

Das Primat der Individualisierung stellte also die lebensweltlichen Erfahrungen von Jugendlichen in den Mittelpunkt, was nicht nur eine umfassende, kollaborative und erfahrungsbasierte Jugendgerichtshilfe erforderlich machte, sondern auch ihre Legitimation untermauerte. Zu den Folgen der intersektionalen Jugendgerichtsarbeit zählte ein wachsendes Verständnis von sozialen (statt nur moralischen oder biologischen) Ursachen jugendlicher Devianz (Dickinson 1996, 193).

7.2 Expertise

Die Ermittlungsberichte waren Expertisen, weil sie durch ein vermittelndes Handeln eine Grundlage für dringend anstehende juristische Entscheidungen (mit)erschufen. Paul Köhnes Kollege am Amtsgericht Berlin-Mitte, Louis Fischer (1910, 272), hob die entscheidende Bedeutung von Ermittlungsberichten für die richterliche Urteilsbildung besonders hervor. Ihr Wert lag gerade in ihrem informellen Charakter, ihrer Mittelbarkeit. Sie sollten keinen direkten, sondern einen indirekten Einfluss auf richterliche Entscheidungen haben. Zudem sollten sie Richter in die Lage versetzen, „das, was für die Entscheidung auch nur im entferntesten von Bedeutung sein könnte [...] zum Gegenstand der Erörterung mit dem Angeklagten [...] zu machen.“ Die Ermittlungsberichte galten de jure als „privates Material“ und durften daher nicht als Beweismaterial im Prozess direkt verwendet werden; aber indem sie die richterliche Befragung lenkten, avancierte ihr Inhalt zum Gegenstand der mündlichen Verhandlungen (Köhne 1913, 123; Schultz

1909/10, 577). Insofern dienten sie als „wertvolle Fingerzeige [...] für den Inhalt der Erörterungen mit dem Angeklagten“ (Fischer 1909, 100).

Die Ermittlungsarbeit diene vor allem als Entscheidungsgrundlage für die Frage der Einsichtigkeit des Beschuldigten, von der die staatsanwaltschaftliche Anklageerhebung de facto abhing und die nach StGB §56 die Voraussetzung der Strafbarkeit von Jugendlichen bildete. Eine richterliche Feststellung der Einsichtigkeit während des Prozesses hielt man für eine letztlich „unmögliche Aufgabe“, die stattdessen nur durch Ermittlungen „in eingehendster Weise“ vor der Anklageerhebung zu leisten sei (DZJ 1909a, 13). Neben Stellungnahmen von Polizei, Staatsanwälten und Psychiatern vermochte der Richter, wenn er jugendlichen Beschuldigten gegenübertrat, dank der Ermittlungsberichte „dreifach gerüstet in krimineller, psychiatrischer und persönlicher Hinsicht“ bessere Entscheidungen als „Erziehungsrichter“ zu treffen (Heilborn 1909/10, 1282; Fischer 1909, 103). So stellte nach Duensing (1908/9 3 (3), 6) die individualisierende Berücksichtigung komplexer sozialer Zusammenhänge sicher, dass hilfsbedürftige Jugendliche letztendlich „vor die richtige Schmiede“ gebracht werden konnten.

Zusammenfassend kann man daher feststellen, dass die Ermittlungsberichte eine Art „einzelfallbezogenes Entscheidungswissen“ (Geisthövel 2018, 86) lieferten. Nur entstammten dieses Wissen und seine Legitimität primär keiner disziplinären Theorie oder Methodologie, sondern eher einer fürsorglichen Praxis, die sowohl der einzelnen jugendlichen Person als auch der Berücksichtigung der Komplexität ihrer intersektionalen Situation verpflichtet war.

8 Schluss

Kurz vor dem Ersten Weltkrieg feierte man die Jugendgerichtshilfe als Erfolg. In Berlin konstatierte man Rückgänge der erteilten Freiheitsstrafen und der Überweisungen in die Fürsorgeerziehung. Darin sahen sich Duensing (1911, 303) und andere ihren Zielen nähergekommen, nämlich Jugendliche – soweit möglich – *sowohl* vor dem Gefängnis *als auch* vor der Fürsorgeerziehung zu bewahren. Diesseits von Gefängnis und Fürsorgeerziehung eröffnete sich also durch diese „Entkriminalisierung“ (Roth 1997, 414) bzw. durch diesen Sanktionsverzicht, wie Dietrich Oberwittler (2000, 274) unterstreicht, ein „weites Feld der Sozialarbeit“, auf dem die Ermittlungsberichte der Jugendgerichtshilfe mit zu einer „Auffächerung der Reaktionsformen auf jugendlicher Delinquenz“ beitrugen. Letztlich bildete die Jugendgerichtshilfe zweifellos auch die Folie zur Etablierung der sogenannten sozialen Gerichtshilfe in der Weimarer Republik (Rosenblum 2014).

Die Jugendgerichtshilfe ist in einer Nische neben und als Korrektiv zur herrschenden strafrechtlichen Praxis entstanden. Sie fußte auf „einer von unten herrührenden Verpflichtung, die wesentlichen Verhältnisse derjenigen zu verbessern, die

Opfer des Zusammenspiels zahlreicher Kraftfelder waren“ (Crenshaw 1989, 151). Insofern entsprang sie der Erkenntnis, dass der Benachteiligung jugendlicher Devianten nur durch die Berücksichtigung eines breiten Spektrums an ursachlichen Faktoren sinnvoll begegnet werden konnte. Sie war ein Versuch, der „Komplexität des Vielfältigen zu huldigen“ und den Diskurs über ihre Benachteiligung wieder an die Kreuzung („intersection“) jener Kraftfelder zu verschieben (Crenshaw 1989, 166, 167). Die Jugendgerichtshilfe kann insofern als eine intersektionale Antwort auf Probleme nicht nur des Jugendstrafrechts und der Jugendstrafpraxis, sondern auch des fürsorglichen Umgangs mit Jugendlichen im späten Kaiserreich verstanden werden.

Literatur

- Allen, A.T. (1991): *Feminism and Motherhood in Germany, 1800–1914*. New Brunswick: Rutgers UP.
- Anonym (1905): Jugendgerichte. In: *Die Jugendfürsorge* 6, 464–469.
- Anonym (1908): Jugendgerichte und Jugendstrafrecht. *Soziale Praxis* 17, 436–440.
- Balcar, N. (2018): *Kinderseelenforscher: ‚Psychopathische‘ Schuljugend zwischen Pädagogik und Psychiatrie*. Wien: Böhlau.
- Bürger, L. (1911): Über die Tätigkeit des Medizinalbeamten vor dem Jugendgericht. In: *Zeitschrift für Jugendwohlfahrt* 2, 693–695.
- Cimbal, W. (1910): Die vorbereitenden Ermittlungen beim Jugendgerichts- und Fürsorgeverfahren. In: *Zentralblatt für Vormundschaftswesen, Jugendgerichte und Fürsorgeerziehung* 2 (3), 25–30.
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. In: *University of Chicago Legal Forum* 1, 139–167.
- Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge (Hg.) (1909a): *Verhandlungen des ersten deutschen Jugendgerichtstages*. Berlin: Teubner.
- Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge (Hg.) (1909b): *Grundsätze und Winke für Helfer der Berliner Jugendgerichtshilfe*. Berlin: DZJ.
- Dickinson, E. R. (1996): *The Politics of German Child Welfare from the Empire to the Federal Republic*. Cambridge: Harvard UP.
- Dix, A. (1902): Sozial- und Kriminalpolitik. In: *Soziale Praxis* 11 (27): 694–696.
- Dörner, C. (1991): *Erziehung durch Strafe*. Weinheim: Juventa.
- Duensing, F. (1905): Vormündernot und weibliche Vormundschaft. In: *Die Frau* 12 (5), 257–265.
- Duensing, F. (1907a): Zwei Verhandlungen über das preussische Fürsorgeerziehungswesen. In: *Die Frau* 14, 212–224.
- Duensing, F. (1907b): Einiges Allgemeines über unsere Hilfstätigkeit. In: *Zentralstelle für Jugendfürsorge in Berlin* (Hg.): *Tätigkeitsbericht für das Geschäftsjahr 1907*. Berlin.
- Duensing, F. (1908/9): Die Jugendgerichtsbewegung. In: *Mitteilungen der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge* 3 (2), 1–4, 3 (3), 1–8, 4 (1), 1–3, 4 (2), 1–6, 4 (3), 1–3.
- Duensing, F. (1911): Jugendgericht contra Fürsorgeerziehung. In: *Zeitschrift für Jugendwohlfahrt* 2, 300–303.
- Duensing, F. (1926 [1907]): Vorwort zum Tätigkeitsbericht der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge zu Berlin, 1907. In: R. Huch u. a. (Hrsg.): *Frieda Duensing: Ein Buch der Erinnerung*. Berlin: Herbig, 330–336.
- Eisenberg, U. (2005): *Vom ‚Nervenplexus‘ zur ‚Seelenkraft‘*. Frankfurt/M.: Lang.
- Engstrom, E.J. & Hess, V. & Thoms, U. (Hrsg.) (2005): *Figurationen des Experten: Ambivalenzen der wissenschaftlichen Expertise im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert*. Berlin: Peter Lang.

- Finder, G. N. (1997). ‚Education not Punishment‘. Ph.D dissertation: University of Chicago.
- Finder, G. N. (2014): The Medicalization of Wilhelmine and Weimar Juvenile Justice Reconsidered. In: Richard Wetzell (Hg.): *Crime and Criminal Justice in Modern Germany*. New York: Berghahn Books, 137–158.
- Fischer, L. (1909): Jugendgerichte. In: *Zentralblatt für Vormundchaftswesen, Jugendgerichte und Fürsorgeerziehung* 1, 98–104.
- Fischer, L. (1910): Die Berichte der Jugendgerichtshilfe. In: *Zentralblatt für Vormundchaftswesen, Jugendgerichte und Fürsorgeerziehung* 1, 271–272.
- Fritzsche, P. (1996): Did Weimar Fail? In: *Journal of Modern History* 68, 629–656.
- Fürstenheim, W. (1910): Die gerichtsärztliche Tätigkeit bei jugendlichen Kriminellen. In: *Vierteljahrsschrift für gerichtliche Medizin und öffentliches Sanitätswesen* NF 3 (39), 140–147.
- Geisthövel, A. (2018): Medizinisches Wissen in der Unfallversicherung. In: *NTM* 26, 63–90.
- Habermas, R. (2008): *Diebe vor Gericht*. Frankfurt/M.: Campus.
- Heilborn, O. (1909/10): Jugendgericht und Jugendgerichtshilfe in Berlin. In: *Soziale Praxis* 19, 1281–1283.
- Hering, S. (2018): Die Frauenbewegung, der soziale Frauenberuf und die langen Schatten der Armenpflege. In: D. Franke-Meyer & C. Kuhlmann (Hrsg.): *Soziale Bewegungen und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 141–154.
- Huch, R. u. a. (Hrsg.) (1926): *Frieda Duensing*. Berlin: Herbig.
- Kaiser, J.-C. (2008): Freie Wohlfahrtspflege im Kaiserreich und der Weimarer Republik. In: J.-C. Kaiser & V. Herrmann (Hrsg.): *Evangelische Kirche und sozialer Staat*. Stuttgart: Kohlhammer, 58–86.
- Köhne, P. (1905): Jugendgerichte. In: *Deutsche Juristen Zeitung* 10 (12): 579–584.
- Köhne, P. (1906): Jugendgerichte. In: *Die Jugendfürsorge* 7, 219–222.
- Köhne, P. (1908a): Jugendgerichte. In: *Juristische Monatsschrift für Posen, West- und Ostpreußen und Pommern* 11 (4/5), 50–51.
- Köhne, P. (1908b): Verfahren gegen Jugendliche. In: *Mitteilungen der internationalen kriminalistischen Vereinigung* 15, 537–564.
- Köhne, P. (1909a): Die Probleme. In: Otto Neumann-Hofer (Hg.): *Das Kulturparlament*. Berlin: Deutsches Verlagshaus, 1–19.
- Köhne, P. (1911): Die Tätigkeit des Jugendgerichts Berlin-Mitte im Jahre 1910. In: *Deutsche Juristen Zeitung* 16 (9), 628–630.
- Köhne, P. (1912a): Jugendgerichte und Jugendgerichtstage. In: *Zentralblatt für Vormundchaftswesen, Jugendgerichte und Fürsorgeerziehung* 4 (13), 145–148.
- Köhne, P. (1912b): Die Mitwirkung der Ärzte bei den Jugendgerichten. In: *Zentralblatt für Vormundchaftswesen, Jugendgerichte und Fürsorgeerziehung* 4, 212.
- Köhne, P. (1913): Die Minderjährigen im Strafrecht, Strafprozess und Strafvollzug. In: *Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge* (Hg.): *Handbuch für Jugendpflege*. Langensalza: Beyer & Söhne, 115–133.
- Koopp, L. (1909/10): Unterweisungskursus für die Arbeit in der Jugendgerichtshilfe. In: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 26, 310–312.
- Koopp, L. (1927): *Frieda Duensing als Führerin und Lehrerin*. Berlin: Herbig.
- Leendertz, A. (2012): Experten. In: C. Reinecke & T. Mergel: *Das Soziale ordnen*. Frankfurt/M.: Campus, 337–369.
- von Liszt, E. & von der Leyen, R. (1913): Fünf Jahre Berliner Jugendgerichtshilfe. In: *Mitteilungen der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge* 8 (4): 8–9.
- von Liszt, F. (1901): Die Kriminalität der Jugendlichen. In: *Die Jugendfürsorge* 2, 201–211, 257–267.
- von Liszt, F. (1909): Unsere legislativen Forderungen. In: O. Neumann-Hofer (Hg.), *Das Kulturparlament*. Berlin: Deutsches Verlagshaus, 139–143.
- Major, H. (1985): *Dr. jur. Frieda Duensing*. Diepholz: Stadtarchiv Diepholz.
- Mönkemöller, O. (1903): *Geistesstörung und Verbrechen im Kindesalter*. Berlin: Reuther & Reichard.
- Müller, C. (2004): *Verbrechensbekämpfung im Anstaltsstaat*. Göttingen: V&R.

- Niehoff (1911): Die geistige Minderwertigkeit im deutschen Strafrecht, Strafprozeßrecht und Strafvollzug. In: Bericht über den VIII. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands, 98–136. Halle: Carl Marhold.
- Nolte (1905): Die Berücksichtigung der Schwachsinnigen im Strafrecht des Deutschen Reiches. In: Bericht über den fünften Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands, 109–129. Hannover: Gebrüder Jänecke.
- Oberwittler, D. (2000): Von der Strafe zur Erziehung? Frankfurt/M.: Campus.
- Ortmann, A. (2014): Machtvolle Verhandlungen. Göttingen: V&R.
- Peukert, D. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Köln: Bund-Verlag.
- Preußisches Justizministerium (1908/09): Justiz-Ministerial-Blatt für die Preußische Gesetzgebung und Rechtspflege. Berlin: Heymanns.
- Rose, W. & Fuchs, P. & Beddies, T. (2016): Diagnose ‚Psychopathie‘. Wien: Böhlau.
- Rosenblum, W. (2014): Welfare and Justice: The Battle over Gerichtshilfe in the Weimar Republic. In: Richard Wetzell (Hg.): Crime and Criminal Justice in Modern Germany. New York: Berghahn Books, 159–181.
- Roth, A. (1997): Kriminalitätsbekämpfung in deutschen Großstädten 1850–1914. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Rupperecht, K. (1911): Das Strafverfahren gegen Jugendliche. In: Die Hygiene 1 (9), 245–247.
- Rupperecht, K. (1914): Handbuch der Jugendfürsorgepraxis in Bayern unter besonderer Berücksichtigung der Jugendgerichtshilfe. München-Gladbach: Volksvereins-Verlag.
- Sachße, C. (2003): Mütterlichkeit als Beruf. Weinheim: Beltz.
- Sachße, C. & F. Tennstedt (1988): Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland, Bd. 2. Stuttgart: Kohlhammer.
- Saar (1909): Jugendgerichte. In: Deutsche Richterzeitung 1 (7), 186–190.
- Schauz, D. (2008): Strafen als moralische Besserung. München: R. Oldenbourg.
- Schultz, A. (1909/10): Aus der Praxis der Jugendgerichte und der privaten Jugendgerichtshilfe. In: Monatsschrift für Kriminalpsychologie und Strafrechtsreform 6, 573–586.
- Seiffert (1910/11): Wie weit ist die Mithilfe des Psychiaters in der Fürsorge-Erziehung notwendig und wie weit können Pädagogen und Psychiater miteinander an minderwertigen und psychopathischen Fürsorgezöglingen arbeiten? In: Psychiatrisch-Neurologische Wochenschrift 12 (39), 363–369.
- Simon, H. (1915): Das Jugendgericht. In: Schmollers Jahrbuch 39 (1), 227–281.
- Stehr, N. & Grundmann, R. (2011): Experts. London: Routledge.
- Stein (1914): Über Jugendgerichte. In: Vierteljahrsschrift für gerichtliche Medizin und öffentliches Sanitätswesen 46 (3F Supp.), 291–299.
- Steinmetz, G. (1993): Regulating the Social. Princeton: Princeton UP.
- Voß, M. (1986): Jugend ohne Rechte. Dissertation: Universität Bremen.
- de Waal, A. (1909): Fürsorge-Erziehung und Jugendgerichtshilfe. In: Schriften des Schlesischen Frauenverbandes 2, 10–31.
- Wetzell, R. (2000): Inventing the Criminal. Chapel Hill: UNC Press.
- Wilhelm, E. (2005): Rationalisierung der Jugendfürsorge. Bern: Haupt Verlag.
- Zeller, S. (1999): Frieda Duensing. In: M. Eggemann & S. Hering (Hrsg.): Wegbereiterinnen der modernen Sozialarbeit. Weinheim: Juventa Verlag, 133–158.
- Zentralstelle für Jugendfürsorge in Berlin (1907): Tätigkeitsbericht für das Geschäftsjahr 1907. Berlin.
- Ziehen, T. (1908): Erbliche Anlage zu Geistesstörungen bei Kindern. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene 10 (1), 1–16.

Patrick Bühler

IQ-Tests als „Wegweiser“ Basler Hilfsklassen 1910–1930

In Basel wurden 1888 die ersten öffentlichen Hilfsklassen der Schweiz eröffnet.¹ Die *Bestimmungen betreffend versuchsweise Errichtung von Spezialklassen für schwachbegabte Schüler* sahen schon damals vor, dass neben dem „Klassenlehrer“ und dem „Schulinspektor“ „die Aufnahme“ auch vom „Schularzt“ befürwortet werden müsse (Anonym 1888, § 8). In Basel hatten zwei Jahre zuvor Schulärzte im Nebenamt ihre Arbeit aufgenommen. 1913 wurde dann als „erster Schularzt im Hauptamt“ Emil Villiger (1870–1931) eingestellt, ihm stand ein „Stellvertreter“ zur Seite (Villiger 1930, 335). Basel hatte damit nicht nur schon früh einen Schularzt im Nebenamt, sondern auch früh einen im Hauptamt: Der erste hauptamtliche Schularzt der Schweiz war 1905 in Zürich angestellt worden (vgl. Hofmann 2016, 121). In Mannheim hatte 1904 der erste hauptamtliche Schularzt im Deutschen Reich seine Tätigkeit aufgenommen (vgl. Poelchau 1926, 1f., 7),² wie der Charlottenburger Schularzt Gustav Poelchau 1926 unterstrich,

hängt die Aufgabe des Schularztes hauptsächlich von dem Ausbau des Schulwesens ab. Je höher dieses steht und je besser es entwickelt ist, desto umfangreicher und mannigfaltiger wird die Arbeit des Schularztes sein. In einer Dorfschule wird diese sich einfacher gestalten als in den vielfach gegliederten, mehrere Tausende von Kindern beherbergenden Gemeindeschulen der Großstädte (Poelchau 1926, 4f.).

Der *Schweizerischen Schulstatistik* zufolge gab es z. B. 1911/1912 in den Kantonen Uri, Schwyz, Nidwalden, Basel-Landschaft oder Appenzell Innerrhoden noch überhaupt keine Schulärzte (Huber & Bay 1914, 1). Auch als das *Bundesgesetz betreffend Maßnahmen gegen die Tuberkulose* die Kantone 1929 dazu verpflichtete, die Schulkinder und Lehrkräfte „einer ärztlichen Beobachtung“ zu unterwerfen

1 Der Beitrag entstand im Rahmen eines vom *Schweizerischen Nationalfonds* geförderten und zusammen mit Lucien Criblez und Elisabeth Moser Opitz geleiteten NFP-76-Projekts zur Geschichte des Landerziehungsheims „Albisbrunn“ (Nr. 177436).

2 Um 1900 begann man international Schulärzte anzustellen, für Deutschland, Frankreich, Großbritannien und die Vereinigten Staaten vgl. Harris 1995; Meckel 2013; Parayre 2011; Umehara 2013, für die Schweiz Heller 1988; Hofmann 2016; Imboden 2003; Zottos 2004. – In Basel wurde die erste Schularztin 1930 eingestellt (Anonym 1930), zur Anstellung von Schularztinnen in der Schweiz vgl. Hofmann 2016, 151ff.

(Anonym 1928, Art. 6), wurde nicht sogleich überall „ein richtiger schulärztlicher Dienst eingeführt“, wie der Sekretär der *Gemeinnützigen Gesellschaft* Albert Wild in seiner Überblicksdarstellung betonte (Wild 1929/1930, 90):³

Die Darstellung des gegenwärtigen schulärztlichen Dienstes in der Schweiz zeigt, daß diese Institution in einigen Städten, aber auch in verschiedenen kleineren Kantonen gut ausgebildet ist und ihren, die Volksgesundheit fördernden, Krankheiten vorbeugenden Zweck bestens erreicht. Es ergibt sich ferner, daß in allen übrigen Kantonen mehr oder weniger starke Ansätze für einen schulärztlichen Dienst vorhanden sind, an die man mit Erfolg wird anknüpfen können (Wild 1929/1930, 98).

Trotz seiner zuversichtlichen Einschätzung erwähnte der Pfarrer jedoch auch, dass man wohl „noch nicht überall von der Notwendigkeit und dem Werte eines richtig organisierten umfassenden schulärztlichen Dienstes überzeugt“ sei. Wichtig schien es Wild, „namentlich auch darauf hinzuweisen“, dass sich die Arbeit der Schulärzte

nicht nur auf die körperliche Gesundheit zu erstrecken hat, sondern auch auf die geistige, psychische Verfassung des jungen Menschen, woraus sich dann Winke für die Erziehung und Behandlung in der Schule, fürs spätere Leben und die Berufseignung ergeben (Wild 1929/1930, 98).

Deswegen forderte Wild für „alle Schularztämter“ auch eine „Beiziehung von Spezialärzten und eines Psychologen oder Psychiaters (vide Basel, Bern und Solothurn)“ (Wild 1929/1930, 98).

Der Beitrag skizziert zuerst Aufbau und Aufgaben des Basler schulärztlichen Dienstes zu Beginn des 20. Jahrhunderts, studiert dann die Bedeutung der Intelligenzprüfung nach Binet-Simon für die Hilfsklassen, um schließlich an erhaltenen Akten zu analysieren, wie die IQ-Tests ‚funktionierten‘. Denn je nachdem welche Gründe für das Abschneiden angenommen wurden und je nachdem wie die Eltern das Ergebnis aufnahmen, wurden unterschiedliche Entscheidungen gefällt.

1 Der Basler schulärztliche Dienst

In Basel war die ‚hauptamtliche‘ „Durchführung des schulärztlichen Dienstes“ zu Beginn „mit Schwierigkeiten“ verbunden: „Schularzt und Stellvertreter“ waren im Ersten Weltkrieg „oft längere Zeit im Militärdienste“. Erst 1918 setzte „ein regelmäßiger und geordneter Betrieb ein“ (Villiger 1930, 336). 1928 wurde eine „Reorganisation“ des Dienstes vorgenommen und neben dem Hauptschularzt zwei Schulärzte sowie ein Schulpsychologe im Hauptamt eingestellt (Villiger 1930, 337). 1930 arbeiten im Nebenamt ein Schulpsychiater, ein Ohrenarzt, ein Augenarzt und ein Orthopäde (Villiger 1930, 337). Diese „ungeahnte Ausdehnung des schulärztlichen Dienstes“ hing mit der „Einführung verschiedener Spezialschulen und Sonderklas-

3 Zur *Gemeinnützigen Gesellschaft* und ihrer Bedeutung für die Pädagogik vgl. Criblez 2013.

sen“ zusammen (Walther 1937, 38f.). Denn neben den 1888 eingeführten Spezialklassen waren die Schulärzte auch für die „Untersuchungen der Schüler zwecks Einweisung“ in die „Sprachheilkurse“ (ab 1915), die „Schwerhörigenschule“ (ab 1917), die „Waldschule“ für erholungsbedürftige Kinder (ab 1921), die „Sonderturnkurse für Schüler mit Haltungsanomalien“ (ab 1925) und die „Beobachtungsklassen“ (ab 1929) sowie in das „Kinderheim für Bettnässer, Herzranke und Nervöse auf Blauenrain“ (ab 1922) und das „Kinderheim für Psychopathen auf Farnsburg“ (ab 1927) zuständig (Villiger 1930, 336). Mit der „Einführung neuer Institutionen und speziell dem Ausbau der Fürsorge für die schwächlichen und körperlich und geistig anormalen Schulkinder“ waren für die Schulärzte also „immer mehr neue Aufgaben“ hinzugekommen (Villiger 1930, 336). An diesem „Ausbau der Fürsorge“ war Villiger selbst maßgeblich beteiligt. Wie im Nekrolog in der *Schweizerischen Medizinischen Wochenschrift* hervorgehoben wurde, hatte Villiger für „die Kranken und Schwachen, für alle irgendwie Zurückgebliebenen und Verkürzten unter der Schuljugend“ „ein warmes Herz gehabt“ (Ludwig 1931, 527). So gehörte Villiger zufolge die „Musterrung schulunreifer und anormalen Kinder“ zum „Minimalprogramm“ eines jeden schulärztlichen Dienstes (Villiger 1923, 443, 445f.). Sich für die ‚Anormalen‘ einzusetzen, war sozusagen Villigers Spezialität, war er doch ein ausgebildeter Psychiater. 1898 war er mit einer Arbeit über die Ätiologie der Melancholie promoviert worden (Villiger 1898). Villigers Ausbildung war auch für seine Anstellung als Schularzt von Bedeutung gewesen. Als es um die Besetzung der Stelle ging, betonte der Vorsteher des Erziehungsdepartements Fritz Mangold (1871–1944), dass Villiger „insbesondere Gebiete bearbeitet“ habe, „die ein Schularzt kennen muss. Hierher gehören seine Arbeiten über Sprachentwickelung und Sprachstörungen beim Kinde (1911). Die Erkennung des Schwachsinnns beim Kinde (1913)“: Villiger war „1896/97 Assistenzarzt an der Irrenanstalt“ „Friedmatt“ in Basel gewesen und „seit 1900 prakt. Arzt und Spezialist für Nerven-Krankheiten“.⁴

Als sein Stellvertreter 1922 seine Stelle aufgab, wurde auf Villigers Anregung hin ein weiterer Psychiater, der außerdem Psychoanalytiker war, zu seinem Stellvertreter gewählt: Hans Christoffel (1888–1959).⁵ Christoffel hatte in Basel Medizin studiert und war in Zürich am „Burghölzli“ beim bekannten Eugen Bleuler Assistent gewesen (Kaiser 1982, 16f.).⁶ Christoffel versah sein Amt bis 1928,

4 StABS, C 28.1, Vorsteher des Erziehungsdepartements Fritz Mangold an den Regierungsrat, 21. September 1913, 2. – Mangold war selbst Lehrer gewesen, von 1910 bis 1919 stand er dem Erziehungsdepartement vor, 1917 wurde er Vorsteher des Eidgenössischen Fürsorgeamtes, er war stellvertretender Direktor des Eidgenössischen Amtes für Arbeitslosenfürsorge von 1919 bis 1921, danach war er Professor für Statistik an der Universität Basel.

5 StABS, C 28.1, Villiger an den Vorsteher des Erziehungsdepartements Fritz Hauser, 9. März 1922.

6 Hans Christoffel versuchte sich 1924 vergebens in Basel zu habilitieren. Christoffel zufolge wurde ihm keine *venia legendi* für Psychiatrie erteilt, weil die medizinische Fakultät nichts von moderner Psychiatrie wissen wollte. Christoffels Gesuch, welches das Erziehungsdepartement unterstützte, wurde 1926 und 1928 nochmals erwogen, aber abgelehnt, vgl. Kaiser 1982, 19ff. Zu Bleuler und dem „Burghölzli“ vgl. Bernet 2013.

danach wurde er Schulpsychiater im Nebenamt.⁷ Fritz Hauser, Mangolds Nachfolger als Vorsteher des Erziehungsdepartements, hob hervor, dass Christoffel „ein junger, tüchtiger Arzt und vor allem auch im Gebiete der Psychiatrie bewandert“ sei: „Psychiatrische Kenntnisse sind gerade für den schulärztlichen Dienst von grösster Wichtigkeit“.⁸

2 Prüfungen der Intelligenz

Wie schon die *Bestimmungen betreffend versuchsweise Errichtung von Spezialklassen für schwachbegabte Schüler* 1888 schrieb auch die *Ordnung für die Spezialklassen für schwachbegabte Schüler der Primarschulen* seit 1892 vor, dass „die Aufnahme“ in eine Spezialklasse „vom Klassenlehrer, vom Schulinspektor und vom Schularzt befürwortet“ werden müsse (Anonym 1892/1913, § 6). Das *Gesetz betreffend den schulärztlichen Dienst* umschrieb 1913 die Aufgaben des neuen hauptamtlichen Basler „Schularzt[s]“ ebenso allgemein wie lapidar damit, dass er „für die Ueberwachung der gesundheitlichen Verhältnisse der Schule“ zuständig sei (Anonym 1913, § 1). Dass diese ärztliche „Ueberwachung“ selbstverständlich die „Verbringung in Spezialklassen“ einschloss, legten sowohl die *Amtsordnung für den Schularzt des Kantons Baselstadt*⁹ als auch die *Ordnung für die Hilfsklassen für schwachbegabte Schüler der Primarklassen* 1917 (Anonym 1917, § 5) fest. Um über die „Verbringung“ zu entscheiden, setzte Villiger das neueste psychometrische Verfahren ein; Villiger war ein unermüdlicher Verfechter der „Prüfung der Intelligenz nach der Binet-Simon'schen Methode“ (Villiger [1921]), deren erste Version 1905 erschienen war (Binet & Simon 1905). Der Schularzt benutzte die einflussreiche deutsche „Neuordnung von Bobertag (1912)“ (Villiger [1921], 221; vgl. Villiger 1913, 61ff.; Villiger 1914, 212f.):¹⁰

Ich möchte nur hoffen, daß sich die *Binet-Simonsche* Methode für die Untersuchung normaler wie schwachbegabter Kinder in Lehrer- und Ärztekreisen immer mehr einbürgern werde, mehr als es bisher der Fall war (Villiger 1913, 4).

7 StABS, WW 1, Schularzt Otto Wild an den Vorsteher des Erziehungsdepartements Hauser, 19. Januar 1932.

8 StABS, C 28.1, Vorsteher des Erziehungsdepartements Hauser an den Regierungsrat, 6. April 1922, 2. – Fritz Hauser (1884–1941) war Lehrer gewesen, hatte Nationalökonomie studiert und war 1915 promoviert worden. Von 1911 bis 1918 war er sozialdemokratischer Basler Großrat, von 1918 bis 1941 Basler Regierungsrat und von 1919 bis 1941 Nationalrat. Die Basler Linke erlangte 1935 die Mehrheit, das sogenannte rote Basel regierte bis 1950. Für einen Überblick über die fortschrittliche Basler Sozialpolitik vgl. Degen 2011; Mooser 2000.

9 StABS, C 28.1, Amtsordnung für den Schularzt des Kantons Basel-Stadt. (Vom Regierungsrat genehmigt den 31. Mai 1913), 2.

10 Otto Bobertags Bearbeitungen erschienen als Artikel 1909, 1911 und 1912 in der *Zeitschrift für angewandte Psychologie* und 1914 gesammelt als Buch (Bobertag 1914/1920). – Zu Bobertag und zur Geschichte der Intelligenzmessung in Deutschland vgl. Ingenkamp 1990.

Gleich zu Beginn seiner Tätigkeit als Schularzt benutzte Villiger den Binet-Simon-Test, um zu kontrollieren, ob die Schüler und Schülerinnen zuvor zurecht in Spezialklassen versetzt worden waren. So ließ er 1913/1914 die Basler Lehrkräfte der Hilfsklassen die Intelligenz ihrer Schüler und Schülerinnen prüfen (vgl. Villiger 1914, 212). Je nachdem, mit welchem Intelligenzquotienten man eine Hilfsklasse besuchen sollte, veränderte sich das Ergebnis: Wenn man einen „Intelligenzquotient zwischen 0,80 und 0,61“ ansetzte – nach heutiger Berechnung zwischen 61 und 80 –, waren von 239 Schülern und Schülerinnen „166 als richtig beurteilt den Spezialklassen zugeteilt“ worden. Ging man hingegen von einem „I. Q. zwischen 0,85 und 0,61“ aus, waren 193 Schulkinder richtig zugewiesen worden, erhöhte man die obere Grenze auf 0,9, waren es 208 Schüler und Schülerinnen (Villiger 1914, 224). Obwohl Villiger ein überzeugter Verfechter des „wirklich wertvoll[en]“ Binet-Simon-Tests war, wollte er nicht, dass man sich bei der „Einweisung in Spezialklassen lediglich an das Resultat“ der „Intelligenzprüfungen halte[]“, sondern es sollten auch „andere Faktoren“ „berücksichtig[t]“ werden: Die Resultate der „Prüfungen“ seien „Wegweiser“, wie man sich „in bestimmten und speziell zweifelhaften Fällen zu verhalten“ habe (Villiger 1914, 224). Auch in dieser Hinsicht erwies sich Villiger als ein treuer Gefolgsmann der Binet-Simonschen Methode. Denn Binets und Simons Test sollte „un moyen de réhabiliter l'enfant qui présente un retard scolaire accentué“ sein: „C'est là sa seule utilité. Jamais, dans aucun cas, cet examen ne peut servir à déclarer arriéré un enfant régulier dans ses études“ (Binet & Simon 1907, 103).

Wie Binet und Simon 1907 in *Les Enfants anormaux: Guide pour l'admission des Enfants anormaux dans les classes de Perfectionnement* betonten, ging es ihnen darum, die von den Lehrkräften zuerst ausgelesenen ‚verdächtigen‘ Fälle zu prüfen: „C'est à la pédagogie qu'il appartient de faire le premier triage parmi les enfants des écoles, en désignant ceux qui sont suspects d'arriération“ (Binet & Simon 1907, 56). Das Ziel der psychologischen Untersuchung war es, „de mettre en lumière la puissance intellectuelle de l'enfant, prise en elle-même, et séparée de tout ce qui constitue le savoir. Nos examens psychologiques sont par conséquent le contrepied des examens scolaires“ (Binet & Simon 1907, 42). Das Herzstück von Binets und Simons Vorschlag war also ein von der Schule unabhängiges psychologisches Schiedsgericht, welches das Verdikt der pädagogischen ersten Instanz überprüfte. An dieser Abfolge und dieser Arbeitsteilung zwischen einem ersten „examen pédagogique“ (Binet & Simon 1907, 53), bei dem die Kinder in den Schulen gemustert wurden – „Rôle des instituteurs: recruter les enfants suspects d'arriération“ (Binet & Simon 1907, 57) –, und einem zweiten „examen psychologique“ (Binet & Simon 1907, 97), das die Ergebnisse des „examen pédagogique“ überprüft, hat sich bis heute nichts geändert.¹¹

11 Für eine Übersicht über die Einführung der Spezialklassen in Frankreich vgl. Ellger-Rüttgardt 2019, S. 173ff., für eine eingehende Analyse vgl. Carson 2007, S. 113ff.; Vial 1990; Ravon 2000, S. 67ff.; zur internationalen Geschichte der Intelligenzmessung vgl. Carson 2014.

3 IQ-Tests als „Wegweiser“

Aus Villigers Amtszeit haben sich in den Akten verstreut verschiedene Intelligenztests erhalten.¹² Gemessen daran, dass die Schulärzte zwischen 1914 und 1922 durchschnittlich pro Jahr 80 „Untersuchungen für die Aufnahme in Spezialklassen“ durchführten, handelt es sich um eine sehr kleine, nicht repräsentative Auswahl.¹³ Die erhaltenen IQ-Tests zeigen jedoch, dass Villiger sein 1914 skizziertes Binet-Simonsches Arbeitsprogramm in den folgenden Jahren in die Tat umsetzte und der Test für ihn ein entscheidender „Wegweiser“ blieb. So führten die IQ-Tests nämlich ebenso dazu, dass Kinder eine Spezialklasse besuchen mussten, wie dass sie von deren Besuch ausgenommen wurden. Denn wenn die „Intelligenzprüfung“ keinen „Tiefstand“ ergab, war für Villiger eine „Aufnahme in die Spezialklassen“ ausgeschlossen – genauso wie es Binet und Simon vorgesehen hatten.¹⁴ Die siebenjährige Schülerin R. B. hatte z. B. die erste Klasse wiederholt, sie rechnete „ordentlich“ – so ihre Lehrerin – und war im

Lesen eher schwach, Schreiben gut. Sprache unbefriedigend. Fleiss wenig vorhanden, auch zu Hause zu jeder Arbeit unwillig. Dabei grosstuerisch, vorlaut und unfolgsam. – Sie litt an Nervenstörungen, lange Zeit an Veitstanz, ist wohl auch erblich belastet, da schon 2 Brüder die Hilfsklassen nötig hatten, u. ein jüngerer Bruder ein vollständig blödes Aussehen hat.

Da die Schülerin einen IQ von 1.0 hatte, war für den Schularzt der Antrag der Lehrerin unbegründet. Das Ergebnis des Tests hatte also mehr Gewicht als mögliche ‚schulische‘ Schwierigkeiten (Leseschwäche, Wiederholung der Klasse, Bequemlichkeit etc.), frühere psychische Störungen („Nervenstörungen“, „Veitstanz“) und eine mögliche ‚erbliche Belastung‘. Wie Villiger auf dem „Meldungsformular“ hervorhob: „Nach der Intelligenzprüfung gehört die Schülerin nicht in die Spezialklasse, ein Versuch in den Förderklassen ist unbedingt angezeigt“.¹⁵ Auch

12 Für „Test“ verwendeten Alfred Binet und Théodore Simon meist Formen von *examiner* oder *diagnostique*; Villiger gebrauchte häufig die Bezeichnung „Intelligenzprüfung“. Der Ausdruck „Test“ wurde im Deutschen Anfang des 20. Jahrhunderts aus dem Englischen übernommen, auch das Verb verbreitete sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Anonym 1993, 1427).

13 StABS, C 28.1, jährliche Berichte des Schularztes.

14 StABS, K 17, Meldungsformular für die Spezialklassen M. N., 28. Februar 1914.

15 StABS, K 17, Meldungsformular für die Spezialklassen R. B., 28. Februar 1914. – Förderklassen, wie sie das damals bekannte Mannheimer ‚Modell‘ vorsah, waren 1906 in Basel in der Mädchenprimarschule eingeführt worden, 1931 wurden die letzten Klassen wieder aufgelöst. Die Förderklassen bildeten „einen eigenen Klassenzug, der etwa in der Mitte stand zwischen der normalen Volksschule und der Hilfsschule“. Dieser „eigene[] Klassenzug“ war eingeführt worden, um Kindern, „die in der *Normalschule nicht mitkamen*, sondern gelegentlich sitzen blieben und die eine oder andere Klasse wiederholen mussten, trotzdem eine möglichst abgeschlossene Ausbildung zu sichern“ (Kullnick 1929, 127). Zu Aufbau und Entwicklung der Basler Förderklassen vgl. Gysin 1930, 63ff.; Felder 2019, 50ff., zur Rezeption der Mannheimer Schulreform in der Schweiz vgl. Noll 1985, 143ff.

die Erstklässlerin M. F. war keine gute Schülerin: Sie konnte nicht „[r]echnen, [l]esen, oder etwas aus dem Gedächtnis schreiben“ und antwortete „auf gestellte Fragen nur durch Nicken od. Schütteln mit dem Kopfe“ oder überhaupt nicht. Wie die anderen Kinder „klag[t]en“, konnte die Schülerin jedoch „wüste Wörter sage[n] & fluche[n]“, wie die Lehrerin im „Meldungsformular für Spezialklassen“ vermerkte. Der Binet-Simon-Test ergab 0.98. Ihr Abschneiden war vermutlich der Grund, weshalb der Arzt die Schülerin nicht für die Spezialklasse vorsah, sondern „[v]orerst“ eine „Versetzung in [die] Förderklasse zur weiteren Beobachtung“ empfahl.¹⁶

Welche Bedeutung der Intelligenzprüfung zukam, zeigt auch der Fall der achtjährigen Schülerin A. K., bei welcher der Test nicht durchgeführt werden konnte, da das Mädchen „absolut nicht zum Sprechen zu bringen“ war. Das „sehr nervös[e]“ Kind, das zu Hause durchaus sprach, litt unter „Hörstummheit, die auf das Bestehen von psychologischen Hemmungen zurückzuführen“ sei, wie Villiger ausführte. Der Schularzt empfahl daher wiederum die Aufnahme in die Förderklasse: „Eine Einweisung in die Spezialklassen finde ich [Villiger], da eine Prüfung der geistigen Fähigkeiten bis jetzt nicht möglich war, nicht gerechtfertigt.“¹⁷ Bei einem IQ über 0.9 kam für Villiger der Besuch einer Spezialklasse nicht in Frage, wie die erhaltenen Intelligenzprüfungen und seine Schriften zeigen. 1932 wurde die offizielle „Grenze: 0,85“ für den Besuch der Hilfsklassen angegeben.¹⁸ Villiger zufolge hätten „Idioten“ einen IQ unter 0.6, zwischen 0.61 und 0.7 lägen die „Imbezillen“, zwischen 0.71 und 0.8 seien die Werte der „Debilien“ angesiedelt, zwischen 0.81 bis 0.9 fänden sich die „zurückgebliebenen“, „die eigentlich schwachsinnigen Kinder“ (Villiger [1921], 229; vgl. Villiger 1914, 222).

Um zu bestimmen, wer welche Klassen besuchen sollte, war der IQ zwar wichtig, aber nicht allein ausschlaggebend. Beim zehnjährigen G. L. P. gab der Lehrer an, dass er „ein sehr angenehmer Schüler“ sei, der „seinen Pflichten“ nachkomme, so gut es gehe. Der IQ betrug 0.88, „ein ganz befriedigendes Resultat“, wie Villiger notierte:

Wenn der Schüler in seinen Schulleistungen nicht auf der Höhe steht, ist das wohl seinem längeren Kranksein zuzuschreiben & dem Umstand, dass zu Hause Italienisch gesprochen wird und die notwendige Nachhilfe gefehlt hat. Ich schlage vor, den Schüler in der Normalschule zu belassen.¹⁹

Wie Villiger 1913 in *Die Erkennung des Schwachsinnns beim Kinde* unterstrichen hatte, war es wichtig, bei einem „schlechte[n] Resultat“ genau „zu untersuchen, ob dieses Fehlresultat nicht auf ungünstige Erziehungsverhältnisse, wie auf Krankheit, häufigen Schulwechsel, Übergang von der Land- in die Stadtschule, schlech-

16 StABS, K 17, Meldungsformular für die Spezialklassen M. F., 24. Februar 1914.

17 StABS, K 17, Meldungsformular für die Spezialklassen A. K., 18. Februar 1915.

18 StABS, WW 1, Rektor Gysin an das Erziehungsdepartement, 23. April 1932.

19 StABS, K 13, Meldungsformular für die Spezialklassen G. L. P., 29. Januar 1915.

te häusliche Verhältnisse usw. zurückzuführen“ sei (Villiger 1913, 59). Es gab jedoch auch noch andere Gründe, die Villiger bewogen, nicht allein den IQ zu beachten: Die Eltern nahmen Einfluss auf die Entscheidungen.²⁰ So wäre für die Schülerin O. M., bei der Villiger einen IQ von 0.85 maß, „wohl eine Einweisung in die Spezialeklasse zu befürworten“. Der Schularzt beantragte jedoch „provisorisch“ „einen Versuch in den Förderklassen zu machen“. Villiger glaubte, „dass eine Versetzung in die Spezialeklassen später doch eintreten“ werde. Unter „[a] uffallende Eigenschaften des Kindes“ hatte die Lehrkraft aufgeführt, dass O. M. „eine aufmerksame, willige Schülerin u. stets freundlich“ sei. Dass Villiger in diesem Fall wiederum eine „provisorische“ „Versetzung“ in die Förderklasse vorschlug, hatte jedoch nicht unbedingt mit dem freundlichen Wesen der Schülerin zu tun, sondern vermutlich viel eher mit der unfreundlichen Post, die er von ihrem Vater erhielt. Er teilte dem Schularzt nämlich „höflichst mit, daß O. nicht in die Spezialeklasse kommt. Es ist mir torten schon ein Kind verdorben worden“. Seine Tochter solle „in der ersten Klasse [...] bei einer anderen Lehrerin“ bleiben. Im Postskriptum fragte der Vater: Haben „Sie wider zu wenig Kinder für die Spezial Klassen weiter zu füren? Um „deren Personal zu Beschäftigen“?²¹

Wenn Eltern „unschlüssig“ waren, „ob sie ihre Einwilligung zur Ueberweisung in die Spezialeklasse geben sollten“, konnten Kompromisse ausgehandelt werden. Es konnte den Eltern etwa der „Vorschlag“ gemacht werden, die Kinder die Klasse repetieren zu lassen: Ein siebenjähriger Schüler sollte „versuchsweise in einer ersten Normalklasse belassen werden und er sei dann im Herbst dem Schularzt wieder vorzustellen“.²² Dass der Schularzt und der Schulinspektor durchaus bereit waren, den Eltern entgegenzukommen, um ihr Einverständnis zu erhalten, zeigt etwa auch der Fall der 7½-jährigen B. T. Ihr Intelligenzquotient betrug 0.69. Mit Villigers „Antrag auf Einweisung in die Spezialeklasse“ konnte sich die Mutter jedoch „nicht einverstanden erklären“: „Ich [Villiger] ersuche das Inspektorat ebenfalls um Ueberprüfung. Eventuell könnte versuchsweise zunächst die Aufnahme in eine Förderklasse erfolgen, obwohl ich glaube, dass der Rückstand ein zu grosser ist“. Aber auch dieser Vorschlag überzeugte die Mutter nicht und es kam zu einer „nochmalige[n] Rückstellung“, wie sie sich die Mutter gewünscht hatte. Sie wollte ihre Tochter nämlich „bis zum Frühjahr daheim“ behalten:

20 Die Frage, wer und was wie und warum etwas ‚tun‘, wirft Schwierigkeiten auf: Das Wirrwarr von Struktur und Ereignis – eine mögliche Umschreibung – wird bekanntlich schon lange in unterschiedlichen Formen debattiert. Für einen ‚historisch-anthropologischen‘ Überblick vgl. z. B. Tanner 2017, 97ff., für einen ‚praxeologischen‘ Buschmann 2013; Füssel 2015. Für ein eindrückliches Beispiel der Analyse von *agency* von Patienten und ihrer Angehörigen aus der Psychiatriegeschichte vgl. Bennette 2020. In den *Science and Technology Studies* wird auch die *material agency*, die *agency* von *non-human actors*, studiert, im vorliegenden Fall also etwa die der Binet-Simon-Tests. Vgl. z. B. Pickering 1995 und für einen Überblick Bauer, Heinemann & Lemke 2017.

21 StABS, K 17, Meldungsformular für die Spezialeklassen O. M., 18. Februar 1915.

22 StABS, K 13, Inspektor Holzach an das Erziehungsdepartement, 24. März 1915.

Weil ich schon der Lehrerin anfangs vom Schuljahr schrieb, das Kind sei noch zurück & könne nicht durch Strafen gezwungen werden seine Aufgaben zu machen, so glaube ich doch, dass das Kind durch einigen guten Willen weitergebracht worden wäre in dieser Zeit. Ich möchte deshalb schon jetzt anregen, dasselbe beim Wiedereintritt der freundlichen Fr. M. zuteilen zu wollen.²³

Dass das Einverständnis der Eltern zu erlangen als Schwierigkeit wahrgenommen wurde, zeigt auch die neue *Ordnung für die Hilfsklassen*, die 1917 erlassen wurde. Seitdem es Spezialeklassen in Basel gab, hatten Kinder nämlich nur „mit Zustimmung der Eltern“ nach einem „wenigstens zweijährigen Versuch in einer gewöhnlichen Klasse“ in die Spezialeklassen übertreten können (Anonym 1888, § 8; Anonym 1892/1913, § 6).²⁴ Die *Ordnung für die Spezialeklassen* hatte jedoch schon 1892 festgelegt, dass, wenn „Eltern mit der Zuteilung ihres Kindes in die Spezialeklasse nicht einverstanden“ seien, „dem Erziehungsdepartement die Entscheidung vorbehalten“ bleibe, „ob das Kind noch länger in einer gewöhnlichen Klasse verbleiben, oder ob es aus der öffentlichen Schule entfernt werden“ solle (Anonym 1892/1913, § 7). Die alte *Ordnung* hatte sich, so der Vorsteher des Erziehungsdepartements Mangold, nur „in einem Punkt als revisionsbedürftig erwiesen“, nämlich „in den Voraussetzungen zur Aufnahme in die Klassen für Schwachbegabte“. Mit der neuen *Ordnung* sollten Kinder schneller die Hilfsklassen besuchen können. Zum einen konnten sie schon ab „Schuleintritt oder während ihres ersten Schulquartals in die Hilfsklasse versetzt werden“. Zum anderen konnte die „Aufnahme“ dadurch beschleunigt werden, dass sie nun „auch ohne Zustimmung der Eltern“ möglich wurde.²⁵ Nach der neuen Ordnung waren die Eltern „vorher anzuhören“ und sie konnten gegen die „Verfügung“ des Erziehungsdepartements „rekurrieren“ (Anonym 1917, § 5, 7). Wie Mangold hervorhob, biete

die peinlich genaue Prüfung der Kinder durch den Schularzt nach einem bestimmten System den Schülern einen genügenden Schutz und den Eltern eine genügende Garantie dafür [...], dass eine Versetzung nicht zu Unrecht erfolgt. Ueberdies steht es den Eltern frei, gegen die Zuweisung ihrer Kinder in die Hilfsklassen an das Erziehungsdepartement zu rekurrieren. Im Erziehungsrat ist mit Recht darauf hingewiesen worden, dass die normalen Schüler und letzten Endes auch die Lehrer vor den schwachen, hemmenden Elementen ebenfalls geschützt werden müssen, wie es durch die neuen Bestimmungen geschieht.²⁶

Wenn Eltern und Erziehungsdepartement sich nicht einigen konnten, drohte den Kindern nach wie vor der Ausschluss aus der Schule (vgl. Anonym 1892/1913, § 7; Anonym 1917, § 5). Einer Mutter, die nicht damit einverstanden war, dass

23 StABS, K 13, Meldungsformular für die Spezialeklassen B. T., 1. Oktober 1915.

24 „Auf Antrag der Eltern und mit Genehmigung des Erziehungsdepartementes“ war es auch möglich, Kinder schon nach einem „einjährige[n] Versuch“ in die Spezialeklassen zu überweisen (Anonym 1888, § 8; Anonym 1892/1913, § 6).

25 StABS, K 13, Vorsteher des Erziehungsdepartements Mangold an den Regierungsrat, 22. Juni 1917, 1, 2.

26 StABS, K 13, Vorsteher des Erziehungsdepartements Mangold an den Regierungsrat, 22. Juni 1917, 2.

ihre Tochter eine Spezialklasse besuchen sollte, teilte Mangold 1916 mit, dass ihre Tochter entweder „einer Spezialklasse zugewiesen“ werde (was der Klassenlehrer, der Schulinspektor und der Schularzt befürworteten) oder „aus der öffentlichen Schule entfernt werden“ müsse:

Wollen Sie sich nun, bitte, in nächster Zeit entscheiden und uns berichten. Wir fügen bei, dass Ihr Kind durch den Unterricht in der Spezialklasse ganz gewiss gewinnt; die Schülerzahl ist viel kleiner, so dass der Lehrer den einzelnen Schüler besser im Auge behält und sich mit ihm mehr abgeben kann. Die Kinder haben sich auch in Handarbeit zu betätigen; das freut sie und spornt sie an, etwas zu leisten. Die Spezialklassen sind eine sehr gute Einrichtung und dazu da, nicht gut gebaute auf alle mögliche Weise zu fördern.²⁷

Wie Villigers handschriftlicher Vermerk zeigt, blieb der Brief nicht ohne Wirkung: „Die Eltern sind jetzt mit der Aufnahme in die Spezialklasse einverstanden“.²⁸ Die Kinder konnten jedoch auch aus den Spezialklassen ausgeschlossen werden (vgl. Anonym 1917, § 5). Dass dabei nicht allein die gemessenen „Intelligenzdefekt[e]“ wichtig waren, sondern sich auch gewissermaßen Disziplindefekte als bedeutsam erweisen konnten, zeigt der Fall der neunjährigen J. G. Sie war „bereits zwei Mal zurückgestellt worden“. Schon nach wenigen Wochen in der Primarschule war sie von Villiger „zur weiteren Beobachtung“ für die „provisorische[] Aufnahme in die Spezialklasse“ empfohlen worden:

Es handelt sich bei dem Kinde um einen Fall von mongoloider Idiotie resp. Imbezillität. Schon bei der ersten genaueren Untersuchung war ich der Ueberzeugung, dass das Kind kaum dem Unterricht werde folgen können, und nach meinen weiteren Beobachtungen muss ich den Antrag auf gänzliche Entlassung aus der Schule stellen. Neben dem Intelligenzdefekt tritt bei J. G. besonders die grosse motorische Unruhe hervor, die während des Unterrichts sehr störend wirkt, ausserdem muss sie während der Pausen oder wenn sie hinausgehen muss, immer überwacht werden, da sie alles mögliche unternimmt, besonders durch ihr Eindringen in andere Klassenzimmer Störungen verursacht. Eine Bildungsfähigkeit ist nicht absolut ausgeschlossen, die Erziehung in einer Anstalt ist aber entschieden zu wünschen.²⁹

Auch der Lehrerin der Spezialklasse zufolge war die Schülerin „durchaus idiotisch, hat aber ein ziemlich gutes Gedächtnis“. Die Schülerin habe in einem halben Jahr „mechanisch die kleinen Buchstaben sowie 2- u. einige 3lautige Wörtchen lesen gelernt“, sie kenne die Zahlen von 1 bis 5, „kann aber nicht damit operieren. Daheim wird fleissig nachgeholfen, sonst wären die Leistungen jedenfalls geringer“. Die „übrigen Schüler“ der Klasse, „auch die schwächsten, arbeiten viel rascher u. besser“. Auch in der Spezialklasse „verursacht[e]“ das Kind „sehr viel Störung“: Es halte die „anderen Schüler, die es beständig beobachten u. sich an seinen Dummheiten freuen, vom arbeiten“ ab.³⁰ Die Schülerin war „auf Grund eines Zeugnis-

27 StABS, K 13, Vorsteher des Erziehungsdepartements Mangold an Frau S., 3. März 1916.

28 StABS, K 13, Vermerk Villigers auf dem Brief, 24. März 1916.

29 StABS, K 13, Villiger an Inspektor Holzach, 17. Oktober 1916, 1f.

30 StABS, K 13, Lehrerin der Spezialklasse E. H. an Inspektor Holzach, 26. September 1916, 1, 2, 3.

ses“, das nicht vom Schularzt stammte, „für zwei Jahre zurückgestellt“ worden: „[D]as Kind sei schwachsinnig und werde wohl niemals am normalen Schulunterricht teilnehmen können“. Während sich beide Ärzte sowie die Lehrerin der Spezialklasse in ihrer Diagnose einig waren, teilte die Mutter ihre Einschätzung nicht:

J. G. hat merkwürdig biegsame Knochen und Gelenke, so dass sie die unmöglichsten Gliedverrenkungen und Körperstellungen vornehmen kann. Weil das Mädchen dies weiss und offenbar von der Mutter zu akrobatischen Leistungen und Produktionen angehalten wird, gibt es nun mit sichtlicher Freude, sobald es sich beobachtet weiss, groteske Vorstellungen im Klassenzimmer, im Schulhof, in den Gängen, auf dem Vorplatz des Abortes u. w. Als die Mutter mit dem Kind auf eine Vorladung hin bei mir [Inspektor Ferdinand Holzach] war, liess sie es, um seine geistigen Fähigkeiten zu bewiesen, in meinem Bureau seine grotesken Künste ausüben. Sie wollte es nicht fassen, dass ein Kind, welches solche Kunststücke vollbringt, nicht mit Erfolg die Schule besuchen könne.³¹

Der Vorsteher des Erziehungsdepartement Mangold verfügte schließlich „die Entlassung“ der Schülerin „aus der öffentlichen Schule“. Den Eltern legte er „nahe, das Kind in einer Anstalt unterzubringen und zu diesem Zwecke mit der Vormundschaftsbehörde [...] Rücksprache zu nehmen“.³²

In Basel wurden schon früh Intelligenzmessungen nach Binet-Simonscher Methode durchgeführt. Obwohl die Testergebnisse eigentlich über den Besuch der Hilfsklassen entschieden, gab es gute Gründe, abweichende Empfehlungen auszusprechen. Die Ergebnisse der Intelligenztests waren für Schularzt Villiger ein wichtiger „Wegweiser“, er berücksichtigte jedoch durchaus auch „andere Faktoren“ (Villiger 1914, 224). Schließlich wies die eigentümliche „Form der Daten- und Wissensverarbeitung“ des schulärztlichen Urteils wie alle anderen medizinischen Gutachten das „strukturelle[] Paradox“ auf, „auf außerwissenschaftliche Fragen eine möglichst ‚wissenschaftliche‘ Antwort“ geben zu müssen (Geisthövel & Hess 2017, 25, 27).³³ Es ist daher kaum erstaunlich, dass, je nachdem welche Gründe für das Abschneiden bei den Intelligenztests angenommen wurden und je nachdem wie die Eltern darauf reagierten, unterschiedliche Entscheidungen gefällt wurden.

Literatur

Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv des Kantons Basel-Stadt (StABS)

Erziehung C 28.1 Schularzt und Personal 1910–1923, 1924–1933

Erziehung K 13 Spezialklassen für schwachbegabte Kinder 1914–1918

Erziehung K 17 Förderklassen 1906–1913, 1914–1928

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

31 StABS, K 13, Inspektor Holzach an das Erziehungsdepartement, 20. Oktober 1916, 1f.

32 StABS, K 13, Vorsteher des Erziehungsdepartements Mangold an J. G.s Väter, 23. Oktober 1916.

33 Vgl. Fanny Isensees Beitrag zu den Intelligenztests in New York in den Zwanziger-Jahren im vorliegenden Band.

Gedruckte Quellen

- Anonym (1888): Bestimmungen betreffend versuchsweise Errichtung von Spezialklassen für schwachbegabte Schüler der Primarschulen. Vom Regierungsrat genehmigt den 24. Januar 1888. [Basel]: o. V. Online unter: <https://doi.org/10.3931/e-rara-28890>, 14. 5. 2021.
- Anonym (1892/1913): Ordnung für die Spezialklassen für schwachbegabte Schüler der Primarschule. Vom 23. April 1892. In: Justizdepartement Basel-Stadt (Hrsg.): Gesamtausgabe der Basler Gesetzsammlung. Band I–XXIV. Basel: Schweighauserische Buchdruckerei, 658–659.
- Anonym (1913): Gesetz betreffend den schulärztlichen Dienst (Vom 6. März 1913). In: Kantons-Blatt Basel-Stadt 116(I, 20), 111.
- Anonym (1917): Ordnung für die Hilfsklassen für schwachbegabte Schüler der Primarschulen. (Vom 4. Juli 1917). In: Kantons-Blatt Basel-Stadt 120(II, 2), 11–12.
- Anonym (1928): Bundesgesetz betreffend Maßnahmen gegen die Tuberkulose. (Vom 13. Juni 1928.) In: Bundesblatt 2 (25), 185–190. Online unter: www.amtsdruckschriften.bar.admin.ch/viewOrigDoc.do?id=10030389, 14. 5. 2021.
- Anonym (1930): Wahl einer Schulärztin. In: Amtliches Schulblatt Basel-Stadt 2, 98–99.
- Binet, A. & Simon, T. (1905): Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. In: *Année psychologique* 11, 191–244.
- Binet, A. & Simon, T. (1907): Les Enfants anormaux. Guide pour l'admission des Enfants anormaux dans les classes de Perfectionnement. Paris: Colin.
- Bobertag, O. (1914/1920): Intelligenzprüfungen nach der Methode von Binet und Simon. 2. unveränderte Auflage. Leipzig: Barth.
- Gysin, J. (1930): Die Mädchenprimarschule. In: Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Hrsg.): Das Basler Schulwesen 1880–1930. Basel: Schwabe, 53–81.
- Huber, A. & Bay, G. (Hrsg.) (1914): Kantonsweiser Überblick über die Zahl der Schulorte mit sozialpädagogischen Einrichtungen (umfassend die Primar-, Sekundar- und Mittelschulen) 1911/12. Zürich: Berichthaus (= Schweizerische Schulstatistik 1911/12. 1. Band Statistik. 3. Teil).
- Kullnick (1929): Förderklassen. In: H. Schwartz (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. 2. Band. Bielefeld, Leipzig: Velhagen & Klasing, 127–130.
- Ludwig (1931): Professor Emil Villiger †. In: Schweizerische Medizinische Wochenschrift 12 (22), 526–527.
- Poelchau, G. (1926): Anleitung für die schulärztliche Tätigkeit. 2. umgearbeitete und erweiterte Auflage. Leipzig: Voss.
- Villiger, E. (1898): Beitrag zur Aetiologie der Melancholie. Nach 303 Fällen in der Basler Irrenanstalt beobachteten Krankheitsfällen. Basel: Schweizerische Verlags-Druckerei.
- Villiger, E. (1913): Die Erkennung des Schwachsinnns beim Kinde. Unter besonderer Berücksichtigung der Methodik der Intelligenzprüfung und speziell der Binet-Simon'schen Methode der Stufenleiter der Intelligenz. Leipzig: Engelmann.
- Villiger, E. (1914): Intelligenzprüfungen nach der Binet-Simonschen Methode bei Schülern der Hilfsklassen. In: Schweizerische Lehrerzeitung 59, 212–214, 222–224.
- Villiger, E. ([1921]): Die Prüfung der Intelligenz nach der Binet-Simon'schen Methode. In: A. Descoudres: Die Erziehung der anormalen Kinder. Psychologische Beobachtungen und praktische Anleitungen. Deutsche Übertragung des gleichnamigen Werkes von H. Graf. [Glarus]: Buchdruckerei Glarner Nachrichten, 220–237.
- Villiger, E. (1923): Schulärztlicher Dienst auf dem Lande. In: Pro Juventute 1, 440–447.
- Villiger, E. (1930): Der schulärztliche Dienst. In: Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Hrsg.): Das Basler Schulwesen 1880–1930. Basel: Schwabe, 335–338.
- Walther, E. (1937): Zur Geschichte des Schularztwesens der Stadt Basel mit besonderer Berücksichtigung des schulzahnärztlichen Dienstes. Basel: Heuberger.
- Wild, A. (1929/1930): Der schulärztliche Dienst in der Schweiz. In: Schweizerisches Jahrbuch der Jugendhilfe 13, 89–99.

Sekundärliteratur

- Anonym (1993): Test. In: W. Pfeifer (Hrsg.): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. 2. Auflage. 2. Band. Berlin: Akademie, 1427.
- Bauer, S., Heinemann, T. & Lemke, T. (Hrsg.) (2017): Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven. Berlin: Suhrkamp.
- Bennette, R. A. (2020): Diagnosing Dissent. Hysterics, Deserters, and Conscientious Objectors in Germany during World War One. Ithaca: Cornell University Press.
- Bernet, B. (2013): Schizophrenie. Entstehung und Entwicklung eines psychiatrischen Krankheitsbildes um 1900. Zürich: Chronos.
- Buschmann, N. (2013): Persönlichkeit und geschichtliche Welt. Zur praxeologischen Konzeptualisierung des Subjekts in der Geschichtswissenschaft. In: T. Alkemeyer, C. Budde & D. Freist (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, 125–149.
- Carson, J. (2007): The Measure of Merit. Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics, 1750–1940. Princeton: Princeton University Press.
- Carson, J. (2014): Mental Testing in the early Twentieth Century. Internationalizing the Mental Testing Story. In: History of Psychology 17 (3), 249–255.
- Criblez, L. (2013): Die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft – ein pädagogisches Netzwerk in der Schweiz des 19. Jahrhunderts. In: H.-U. Grunder, A. Hoffmann-Ocon & P. Metz (Hrsg.): Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 167–178.
- Degen, B. (2011): Von Pionier- zu Zusatzleistungen. Kantonale Sozialpolitik seit Mitte des 19. Jahrhunderts. In: J. Mooser & S. Wenger (Hrsg.): Armut und Fürsorge in Basel. Armutspolitik vom 13. Jahrhundert bis heute. Basel: Merian, 143–166.
- Ellger-Rüttgardt, S.L. (2019): Geschichte der Sonderpädagogik. 2. Auflage. München: Reinhardt.
- Felder, P. (2019): Für alle! Die Basler Volksschule seit ihren Anfängen. Basel: Schwabe.
- Füssler, M. (2015): Praktiken historisieren. Geschichtswissenschaft und Praxistheorie im Dialog. In: F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, 267–287.
- Geisthövel, A. & Hess, V. (2017): Handelndes Wissen: Die Praxis des Gutachtens. In: A. Geisthövel & V. Hess (Hrsg.): Medizinische Gutachten. Geschichte einer neuzeitlichen Praxis. Göttingen: Wallstein, 9–39.
- Harris, B. (1995): The Health of the Schoolchild. A History of the School Medical Service in England and Wales. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Heller, G. (1988): „Tiens-toi droit!“ L'enfant à l'école au 19^e siècle. Espace, morale et santé. L'exemple vaudois. Lausanne: Éditions d'en bas.
- Hofmann, M. (2016): Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript.
- Imboden, M. (2003): Die Schule macht gesund. Die Institutionalisierung des schulärztlichen Dienstes der Stadt Zürich und die Macht hygienischer Wissensdispositive in der Volksschule 1860–1900. Zürich: Chronos.
- Ingenkamp, K. (1990): Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885–1932. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kaiser, W. (1982): Leben und Werk des Basler Psychiaters und Psychoanalytikers Hans Christoffel (1888–1959). Zürich: Juris.
- Meckel, R. A. (2013): Classrooms and Clinics. Urban Schools and the Protection and Promotion of Child Health, 1870–1930. New Brunswick, London: Rutgers University Press.
- Mooser, J. (2000): Konflikte und Integration – Wirtschaft, Gesellschaft und Politik in der „Wohlfahrtsstadt“. In: G. Kreis & B. von Wartburg (Hrsg.): Basel – Geschichte einer städtischen Gesellschaft. Basel: Merian, 226–263.
- Noll, A. (1985): Sickingers System der Klassen für förderungsbedürftige Schüler in der Schweiz. Eine schulhistorische Studie. Berlin: Marhold.

- Parayre, S. (2011): *L'hygiène à l'école. Une alliance et de la santé et de l'éducation XVIII^e–XIX^e siècles.* Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Pickering, A. (1995): *The Mangle of Practice. Time, Agency, and Science.* Chicago, London: University of Chicago Press.
- Ravon, B. (2000): *L'„échec scolaire“.* Histoire d'un problème public. Paris: In Press.
- Tanner, J. (2017): *Historische Anthropologie zur Einführung.* 3., unveränderte Auflage. Hamburg: Junius.
- Umehara, H. (2013): *Gesunde Schule und gesunde Kinder. Schulhygiene in Düsseldorf 1880–1933.* Essen: Klartext.
- Vial, M. (1990): *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882–1909.* Paris: Colin.
- Zottos, E. (2004): *Santé, jeunesse! Histoire de la médecine scolaire à Genève 1884–2004.* Genève: Service de Santé de la jeunesse/Office de la Jeunesse.

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 Studie¹ 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.² 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.³ 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.⁴ 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 Komplettbestand 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 Oberkategorien⁵, 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 Herkunft⁶ für den Untersuchungszeitraum im Überblick systematisiert aufzuzeigen und Entwicklungen in der Normierung der kindlichen Merkmale im Verlauf des Untersuchungszeitraums aufzudecken.⁷ 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.

Jona T. Garz

Der „Personalbogen für Kinder der Hilfsschule“. „Schwachsinn“, Wissenspraktiken und Bürokratie in Berlin um 1900

1 Einleitung¹

Unterricht und Bildung ‚schwachsinniger‘ Kinder waren in Deutschland bis über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus in weiten Teilen eine privat-caritative Angelegenheit (vgl. Gstach 2016; Kuhlo 1974). Die 1880 gegründete *Städtische Idiotenanstalt Dalldorf* bei Berlin, in der bis zu 100 ‚schwachsinnige‘ Kinder untergebracht und unterrichtet werden konnten, war eine der ersten staatlichen Einrichtungen dieser Art im deutschsprachigen Raum (vgl. P. Fuchs 2015). Knapp 20 Jahre später, 1898, wurden an den Berliner Gemeindeschulen Nebenklassen für ‚schwachsinnige‘ Kinder eingerichtet, die kurz darauf zu Hilfsschulen ausgebaut wurden (vgl. Synwoldt 1998). Diese Kinder konnten nun innerhalb des Gemeindeschulsystems unterrichtet werden. Dort sollten sie „die ihnen erreichbare Vorbildung für das spätere Leben erlangen“ (Magistrat der Stadt Berlin 1910, 654). Sowohl für die ‚Idiotenanstalt‘ als auch für die Hilfsschule blieb die Auswahl der Kinder ein zentrales Problem. Bis dato war es keiner der an der Behandlung ‚Schwachsinniger‘ beteiligten Professionen oder Wissenschaften gelungen, klare, eindeutige Kriterien für die Feststellung des ‚Schwachsinn‘ festzulegen (vgl. Gstach 2015; Kuhlo 1974; Lengwiler 2000). ‚Schwachsinn‘ blieb ein ungefährender Begriff, mit dem geistig-mentale Auffälligkeiten bezeichnet wurden. Um die Auswahl der ‚schwachsinnigen‘ Kinder für die ‚Idiotenanstalten‘ und Hilfsschulen zuverlässig oder zumindest nach vergleichbaren Kriterien zu regeln, bediente man sich *eines Vordrucks*, des sogenannten Personalbogens. Die im Vordruck formalisierten pädagogischen und medizinischen Gutachten sollten sicherstellen, dass ausschließlich ‚schwachsinnige‘ Kinder aus den Gemeindeschule entfernt wurden (zur Funktion von Gutachten und ihrer Geschichte vgl. Geisthövel & Hess 2017). Personalbogen wurden als eine Technologie eingeführt, mittels derer es der Schulverwaltung gelingen sollte, die richtigen Kinder, das heißt ‚schwachsinnige‘

1 Dieser Beitrag ist eine gekürzte und überarbeitete Version des Kapitels „Ein neuer Personalbogen für die Hilfsschulen“, erschienen in Garz 2022.

Kinder, zu identifizieren und ihren Lernfortschritt zu beobachten. Diese Form der Aktenführung, die aus der Irrenanstalt über die Idiotenanstalt in die Schule wanderte und dort zwischen Bürokratie, Wissen und Unterricht changierte, war zentral an der Hervorbringung und Stabilisierung der Kategorie ‚Schwachsinn‘ beteiligt (vgl. Garz 2022).

Wie im Folgenden gezeigt werden kann, ist die Quellengattung individueller Aktenführung eng mit den institutionellen Entwicklungen der ‚Schwachsinnigenpädagogik‘ verbunden. Zunächst wird ihre Bedeutung für die Hervorbringung und Stabilisierung der Kategorie ‚Schwachsinn‘ studiert, wobei der Fokus auf ihrer Funktion in der Organisation der Überweisung in die Nebenklassen bzw. Hilfsschulen liegt. In einem zweiten Schritt wird die Weiterentwicklung der Personalbogen, wie sie im Zuge der Zusammenlegung von Nebenklassen zu Hilfsschulsystemen stattgefunden hat, analysiert. Hierbei kann gezeigt werden, dass der Beitrag der Bogen zur weiteren Schärfung der Diagnose ‚Schwachsinn‘ gering bleibt, sie aber für die Etablierung eines hilfsschulpädagogischen Expert:innenwissens und der Festschreibung des Umgangs mit ‚schwachsinnigen‘ Kindern eine nicht zu unterschätzende Wirkung entfalten konnten.

Der Quellenbestand, der den Untersuchungen zugrunde liegt, findet sich im Landesarchiv Berlin. Die einzigen aus Berlin erhaltenen Akten einer Hilfsschule stammen aus der XV. Hilfsschule in Tiergarten (LAB A Rep 020-52, XV. Hilfsschule Tiergarten.). Neben den Personalbogen der einzelnen Kinder, die nach Geburtsjahrgang in Mappen zusammengefasst wurden und die im Zentrum der Analyse stehen, gehören zu dem dort lagernden Bestand die Inventar- und Schülerlisten. 23 Mappen sind für den Untersuchungszeitraum (Einschulung bis 1914) erhalten. Jede Mappe enthält etwa 40 Konvolute. Eine Stichprobe der jeweils ersten fünf Personalbogen jeder Mappe wurden analysiert.

2 Nebenklassen für ‚schwachsinnige‘ Kinder in Berlin

Der Oktober 1898 markierte eine Wende im Umgang der Stadt Berlin mit denjenigen Kindern, die im Schulunterricht der Gemeindeschulen zurückblieben. Mit den Nebenklassen wurden neue Formen des separaten Unterrichts für ‚schwachsinnige‘ Kinder geschaffen (vgl. Magistrat der Stadt Berlin 1898). Dort sollten die Kinder entweder so gefördert werden, dass sie dem regulären Unterricht („Hauptunterricht“) wieder folgen konnten oder aber, sollte die Förderung nicht erfolgreich sein, bis zum Ende der Schulpflicht in der Nebenklasse so unterrichtet werden, dass sie ausreichend für das spätere Leben vorbereitet waren. Gelingen sollte dies zum einen durch kleine Klassen von maximal 12 Kindern (ebd.). Die kleinere Klassengröße sollte einen individualisierten, an den Fähigkeiten des einzelnen Kindes ausgerichteten Unterricht ermöglichen (vgl. Hintz 1897a). Am Ende eines jeden Halbjahres musste zu

jedem Kind ein Bericht verfasst werden, anhand dessen der Schulinspektor die Lernfortschritte beurteilen und die Entscheidung zu treffen hatte, ob das betreffende Kind in den Hauptunterricht zurück zu überweisen war (vgl. Magistrat der Stadt Berlin 1898). Der Schulinspektor war es auch, der mithilfe des Rektors der Gemeindeschule und eines Arztes über die Aufnahme eines Kindes in den Nebenunterricht entschied. Grundlage dieser Entscheidung war der Personalbogen für Hilfsklassen, eine individuelle Form der Aktenführung, die kurz nach Einrichtung der Nebenklassen eingeführt wurde (vgl. Magistrat der Stadt Berlin 1900).

Bislang hatte es im preußischen Elementarschulwesen keine Form der individualisierenden Aktenführung gegeben. In den *Allgemeinen Bestimmungen für das Volksschulwesen* war die Schulbürokratie seit 1872 preußenweit geregelt. Dort war vorgesehen, dass jede:r Lehrer:in in Tabellen und Listen ein Schülerverzeichnis, einen Lehrbericht und eine Absentenliste zu führen hatte (vgl. Liese 1892, 6).

Weder für die Entscheidung, welche Kinder in die Nebenklassen überwiesen werden sollten, noch für die halbjährlichen Berichte, anhand derer der Lernfortschritt nachvollziehbar gemacht werden sollte, gab es bis dato ein Verfahren, auf das zurückgegriffen werden konnte. Wie sollten die Lehrer der Nebenklassen einen Bericht verfassen, der den Lernfortschritt eines einzelnen Kindes über den Zeitraum eines halben Jahres nachzeichnete? Wie konnten sie das Wissen, das sie benötigten, um den Unterricht auf jedes der Kinder so zuzuschneiden, dass sie der Anforderungen eines individualisierten Unterrichts nachkamen, generieren? Wie kam der Schulinspektor zu den Informationen, auf deren Basis er entschied, welches Kind in die Nebenklasse überwiesen werden musste?

2.1 Die Überweisung von Kindern in die Nebenklassen

An der 158. Gemeindeschule in der Mühlenstraße in Berlin wurde nur wenige Monate nach der Einführung von Nebenklassen eine solche eingerichtet. Deren Rektor, ein im Berliner Lehrerverein aktiver Lehrer namens Otto Hintz (1853–?), begann „Personalaktenstücke“ über jedes Kind anlegen zu lassen, in das „zunächst alles Wissenswerte über die Vergangenheit des Kindes“ eingetragen wurde, das durch eine Befragung der Eltern in Erfahrung gebracht wurde und dann im weiteren Verlauf durch „Beobachtungen günstiger und ungünstiger Art“ in Bezug auf „Geist und Körper“ zu ergänzen war (Anonymus 1899, 529–530; vgl. Hintz 1897a). Hintz hatte bereits mehrere Jahre lang in Kontakt zu verschiedenen Anstaltsleitern gestanden und regelmäßig an den Konferenzen für Idiotenheilpflege teilgenommen. In deren Kontext, vor allem durch Veröffentlichungen in deren *Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer* und später in *Die Kinderfehler*, waren wiederholt verschiedene Schemata diskutiert worden, anhand derer Anstalten zum einen über die Aufnahme in die Institution entschieden, zum anderen die Beobachtung dort untergebrachter Kinder ermöglicht und systematisiert wurde (vgl. u. a. Anonymus 1881; Trüper 1896).

Bereits in der ersten Veröffentlichung einer *Übersicht über die Schuleinrichtung schwachsinniger Kinder* (1894) hatte das Ministerium für geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten explizit die besondere Wichtigkeit von „mit großer Sorgfalt“ geführten „Entwicklungsgeschichten“ hervorgehoben (Minister für geistliche, Medizinal- und Unterrichtsangelegenheiten 1894). Mit zunehmender Verbreitung von Hilfsklassen und -schulen häuften sich die Veröffentlichungen verschiedener Beobachtungsschemata, die unter den Namen Personalbuch, Individualitätenbuch oder Personalbogen vorgestellt wurden. Ein Aufsatz in der *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege* aus dem Jahr 1900 nennt acht verschiedene Schemata, die an unterschiedlichen Orten Preußens in Gebrauch waren und schlug dazu noch ein eigenes, aufwendiges achtseitiges „Personalbuch für Hilfsschulen“ vor (vgl. Frenzel 1900). Wie genau es in Berlin zu der Einführung der Personalbogen für Kinder der Nebenklassen kam, lässt sich nicht rekonstruieren. Sicher ist jedoch, dass ab dem Winterhalbjahr 1901/02 in allen Berliner Nebenklassen vordruckte Personalbogen für jedes in einer Nebenkasse beschulte Kind geführt werden mussten (vgl. Gizycki 1902), deren primäre Funktion, wie sich im Folgenden zeigen wird, auf der Zuweisung in eine besondere Institution lag.

2.2 Der Personalbogen für die Kinder der Nebenklassen

Der gefaltete Bogen bestand aus vier bedruckten Seiten und teilte sich sowohl formal als auch inhaltlich in zwei Teile. Die ersten beiden Seiten stellen ein Gutachten des Rektors der Gemeindeschule sowie des zuständigen Schularztes dar, die auf je einer Seite des Vordrucks die verlangten Informationen einzutragen und einen Vorschlag über die Notwendigkeit, das betreffende Kind in einer Nebenkasse unterzubringen, abzugeben hatten. Abgeschlossen wurde dieser erste Teil durch das Urteil des Schulinspektors, das tatsächlich über die Überweisung entschied, und zwar ohne das Kind gesehen zu haben – anhand des Gutachtens auf Papier.

Als der Gemeindeschullehrer der 43. Gemeindeschule im Frühjahr 1902 für den Schüler Ernst einen Personalbogen für Kinder der Nebenkasse anlegte, hatte dieser bereits zwei Jahre lang den Unterricht der 7. Klasse der Gemeindeschule besucht (vgl. hier und im Folgenden LAB A Rep. 020-52 Nr. 8, o.Bl.). Neben den Stammdaten notierte der Lehrer Informationen zu den bisherigen Schulverhältnissen. Die bisher erlangten Kenntnisse und Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen wurden für „mangelhaft“ bzw. „ungenügend“ gehalten. Zu einer generellen Einschätzung des sittlichen Verhaltens und Charakters wurde notiert: „Lügt bisweilen, sonst ohne besonderen Tadel“. Zudem war der Rektor durch das Formular aufgefordert, besondere „geistige Mängel“, „Ursachen des Zurückbleibens“ und Informationen zu den „häusliche[n] Verhältnisse[n]“ zu erheben, wobei im Falle von Ernst nichts Auffälliges notiert wurde. Abgeschlossen wurde die erste Seite des Vordrucks mit dem Vorschlag des Rektors, das Kind in die

Nebenklasse zu überweisen, versehen mit Datum und Unterschrift.² Im Fall von Ernst ergänzte der Rektor das durch den Lehrer ausgefüllte Formular:

Als kleines Kind oft auf den Kopf gefallen; war viel sich selbst überlassen, ist angeblich skrophulös u. blutarm. Hört bisweilen etwas schwer. Mit der Überweisung in eine Nebenklasse sind die Eltern einverstanden. Ich halte die Aufnahme in eine Nebenklasse für wünschenswert.

Mit dieser Einschätzung wanderte der Personalbogen zum zuständigen Schularzt, in diesem Fall zu Dr. Alfred Lewandowski (1864–1931), der die zweite Seite des Personalbogens ausfüllen sollte. Neben der allgemeinen Körperbeschaffenheit, insbesondere was ansteckende Krankheiten und Kopfbildung betraf, sollten „nervöse Störungen“, „psychische Fähigkeiten“, „Seh- und Hörvermögen“ sowie Informationen zur Artikulationsfähigkeit und dem Zustand der oberen Luftwege notiert werden. Am umfangreichsten durch das Formular strukturiert war die zu erhebende „Vorgeschichte“. Hier interessierte die „Heredität“ („Geisteskrankheiten, Verbrechen, Blutsverwandtschaft, Tuberkulose, Lues (Syphilis), Alkoholismus“) und die „wirtschaftliche Lage“ und der „Ernährungszustand der Eltern“. Daneben galt es zur Entwicklung des Kindes selbst Informationen zur Zahnung, dem Beginn des Gehens und Sprechens sowie zur häuslichen Erziehung, sowie etwaige bereits überstandene Krankheiten („Meningitis“, „Krämpfe“, „Verletzungen“, „Operationen“, „Schädelverletzungen bei der Geburt“ und „Infektionskrankheiten“ werden explizit erwähnt) zu erheben. Bei Ernst stellte der Arzt keine hereditäre Belastung fest und befand die wirtschaftliche Lage der Eltern für „leidlich“. Zu den von Ernst überstandenen Krankheiten wurde notiert: „mehrmals auf den Kopf gefallen. Masern, Keuchhusten, Diphterie“. Ganz unten auf der Seite war zunächst durch den Schularzt das Urteil über das Kind einzutragen und mit Datum versehen zu unterschreiben. Das sogenannte Urteil war nicht näher definiert, enthielt in aller Regel aber keine Diagnose im Sinne von ‚schwachsinnig‘, sondern lediglich ein Votum in Bezug auf die Überweisung in die Nebenklasse. So befand Dr. Lewandowski in seinem „Urteil“ den Schüler als für die Nebenklasse „geeignet“. Abgeschlossen wurde die zweite Seite durch das „Urteil“ des Schulinspektors, dem die Entscheidungshoheit über die Überweisung eines Kindes in die Nebenklasse oblag. Dieser entschied am 2.4.1902, dass Ernst in eine Nebenklasse überweisen werden solle, ohne dass dies einer zusätzlichen Begründung bedürft hätte.

Sieht man sich die beiden Gutachten, das aus der Gemeindeschule und das des Schularztes, genauer an, ist das Kriterium, das den Ausschlag für das Urteil einer Überweisung in die Nebenklasse gab, nicht eindeutig. In der Verwaltungsvor-

2 Das Formular sah vor, dass das Gutachten durch den Rektor der Gemeindeschule ausgefüllt wurde. Die erhaltenen Personalbogen legen aber nahe, dass es der Lehrer war, der den Bogen anlegte. Er war es schließlich, der täglich Umgang mit den Kindern hatte. Der Rektor unterschrieb das erstellte Gutachten lediglich.

schrift war festgehalten, dass Kinder, „welche infolge geistiger oder körperlicher Hemmnisse an dem lehrplanmäßigen Unterricht nicht mit Erfolg teilnehmen“, in Nebenklassen überwiesen werden konnten – das wurde hier jedoch nicht spezifisch abgefragt. Was hingegen in den formalisierten Gutachten erhoben wurde, waren erlangte Kenntnisse und Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen, also die schulischen Leistungen. Dem Arzt fiel dann die Aufgabe zu, diesen Befund medizinisch zu begründen und eine grundsätzliche schwere Schädigung des Kindes auszuschließen. Es gehörte zu den Aufgaben des Arztes, und nicht des Lehrers, die psychischen Fähigkeiten zu testen. Für das Vorgehen bei der Untersuchung der zurückgebliebenen Kinder hatten zwei Schulärzte Vorschläge unterbreitet (vgl. Cassel 1901; Liebmann 1898). Dort wurde empfohlen, „zunächst die centro-sensorischen Fähigkeiten des Patienten in Bezug auf die einzelnen Sinnenfunctionen (Sehen, Hören, Schmecken, Riechen, Tasten, Temperatur-, Schmerz-, Druckgefühl)“ zu untersuchen, um sich dann den sprachlichen Fähigkeiten zuzuwenden (Liebmann 1898, 4). War das Kind in der Lage zu sprechen, sollten mittels „Bildern, Spielsteinen und Papierformen“ die „Raumvorstellungen“ und „motorischen Fähigkeiten des Kindes“ überprüft werden. Trotz sorgfältigem Vorgehen bei der Untersuchung blieb, so der Schularzt, die Diagnose „Schwachsinnigkeit im Kindesalter“ „ausserordentlich schwierig“ zu stellen (ebd., 1). Inwiefern den Empfehlungen gefolgt wurde, lässt sich schwerlich beurteilen; die Gutachten, wie im Vordruck vorgesehen, fielen in jedem Fall deutlich knapper aus. Weder Arzt noch Lehrer gaben eine explizite Begründung ihres „Urteils“ im Sinne einer Diagnose ab. Vielmehr schien das ausgefüllte Formular, die Summe der einzelnen Informationen, als Erklärung, auszureichen, ohne dass sie zu Sinn kondensiert werden mussten.

Der Vorgang der Überweisung eines Kindes in die Nebenklasse war mittels des Verwaltungsvordrucks Personalbogen formalisiert worden. Das Treffen zwischen den Beteiligten, Rektor, Schularzt und Schulinspektor, wie es bei der Einführung der Nebenklassen vorgesehen war, hatte sich in einen effizienter gestalteten Verwaltungsvorgang verwandelt, der, mittels Formular und klarem Ablauf, die Untersuchungen von und Entscheidungen über eine steigende Anzahl von Kindern in den Nebenklassen überhaupt ermöglichte, ohne dabei die in den *Allgemeinen Bestimmungen über den Nebenunterricht* genannten Vorgaben für die Überweisung zu verletzen.

Hatte der Schulinspektor auf Grundlage der Gutachten von Rektor und Schularzt entschieden, dass ein Kind in die Nebenklasse überwiesen werden sollte, wanderte der Bogen zum Lehrer der Nebenklasse. Dieser war für die zweite Hälfte des Bogens, die Beobachtung des Kindes während der Zeit in der Nebenklasse, verantwortlich. Die beiden Seiten bestanden aus einem Raster aus jeweils acht Rechtecken. In der linken Spalte sollte der Lehrer halbjährlich seine „Beobachtungen“ zu dem betreffenden Kind notieren, was in den erhaltenen Bogen auch sehr zuverlässig passierte. In der Regel wurden allerdings keine Beobachtungen eingetragen, sondern

eher Bewertungen in Bezug auf Betragen, Aufmerksamkeit und Fortschritte verzeichnet. Die eigentliche Beobachtung der Kinder, das, womit die Nebenklassenlehrer ihr besonderes Wissen und Können legitimierten (vgl. Frenzel 1900; Fuchs 1902; Hintz 1897c), fiel somit recht mager aus. Allein der Platz von etwa zwei mal drei Zentimetern für Beobachtungen pro Halbjahr war denkbar klein. Allerdings ist allein die dauerhafte individualisierte und individualisierende Aktenführung im Rahmen der Volksschule ein Novum. In den Gemeindeschulen kam es jenseits der Jahresprüfungen, die die Versetzung regelten, zu keiner personalisierten Form der Überwachung oder dem Sammeln von Informationen über ein Kind über einen längeren Zeitraum (vgl. Magistrat der Stadt Berlin 1913, 113f.).

Den Abschluss des Personalbogens bildet eine kleine Rubrik am Ende der letzten Seite, in der der Lehrer die Berufswahl oder weitere Ausbildung des Kindes nach Entlassung aus der Nebenklasse eintragen konnte. Neben der Auswahl zwischen einer Rücküberweisung in den Hauptunterricht der Gemeindeschule, der Überweisung in eine Fortbildungsschule oder in die Idiotenanstalt war genügend Platz vorhanden, um weitere Bemerkungen zu „Berufswünschen“ oder „Sonstiges“ einzutragen. Ernst war „vorläufig Arbeitsbursche“ und wollte „später Fahrradschlosser werden.“

Die Bogen, wie die Kinder, blieben nach der Überweisung in die Nebenklasse Teil der Gemeindeschule. Dort bildeten sie jedoch sowohl auf der Ebene des Unterrichts als auch auf der Ebene der Verwaltung eine besondere Gruppe. Diese Besonderheit wurde sowohl räumlich, in abgetrennten Klassenzimmern, als auch in der individualisierenden Aktenführung sichtbar.

3 Von Nebenklassen zu Hilfsschulen

Als Paul, Sohn einer „unverehelichten Schneiderin“, Anfang des Jahres 1910 in eine Nebenklasse überwiesen wurde, waren in Berlin bereits 2479 Kinder in 168 Nebenklassen untergebracht (Magistrat der Stadt Berlin 1911).

Ausgelöst wurde die Überweisung Pauls durch den Klassenlehrer der 99. Gemeindeschule, der für ihn einen Personalbogen angelegt hatte und darin folgendes notierte:

P. lebt für sich allein, zankt fortwährend in der Pause auf dem Hofe herum und singt zuweilen dabei, er hat kaum Zeit seine Stulle zu essen. Beim Treppensteigen auf- u. abwärts sieht es aus, als ob er den Boden unter den Füßen verlöre; darum muß er immer allein gehen. Zuweilen ist er zutraulich, zuweilen erschrickt er bei der Anrede. Die Aufmerksamkeit läßt sehr rasch nach. Gedächtnis und Kombinationsgabe ganz schwach. Geschicklichkeit nicht vorhanden. (Vgl. hier und im Folgenden LAB A Rep. 020-52, Nr. 19, o.Bl., Personalbogen Paul R.)

Mit dieser Beschreibung schlug der Klassenlehrer Paul für die Überweisung in die Nebenklasse vor. Der Rektor unterstützte den Vorschlag auf Basis des Gutachtens des Lehrers: „Ich halte den Knaben für schwachsinnig und schlage ihn für die

Nebenkasse vor“. Der Personalbogen ging daraufhin an die Schuldeputation, die ihn entsprechend der Verwaltungsvorschrift an den zuständigen Schularzt weiterleitete. Zwei Wochen nach Pauls Meldung an die Schuldeputation untersuchte der Schularzt ihn. Eine „hereditäre Belastung“ stellte der Arzt nicht fest. Auch die „Entwicklung des Sprechens, Zahnens und Gehens“ verlief ohne Besonderheiten. Die allgemeine Körperbeschaffenheit schien bis auf „skrophulöse Drüsenschwellungen leichter Art“ zufriedenstellend, der Schädelumfang wurde mit „56,5 cm“ notiert, „Hör- und Sehvermögen“ waren „unauffällig“. „Koordinationsschwierigkeiten“ und ein „schwerfälliger Gang“ fielen dem Arzt an dem Jungen auf, außerdem war er leicht ermüdbar. Das Gedächtnis beschrieb der Arzt als „eher herabgesetzt“, ohne näherer Erläuterung. Im „Urteil“ hielt er fest:

Das Kind leidet unter geringem Grade an Schwachsinn, der mit seinem Fortkommen in vollbesetzten Klassen immerhin hemmend einwirken dürfte. Die Überweisung in eine Nebenkasse ist daher zu empfehlen.

Anders als der Lehrer der Gemeindeschule, der von der ‚Schwachsinnigkeit‘ Pauls überzeugt war, blieb der Schularzt deutlich vorsichtiger. Sein Urteil, Pauls Überweisung zu befürworten, beruhte letztlich auf der Feststellung, dass die Zustände der Gemeindeschule Paul am „Fortkommen“ hindern würden und weniger der „Grad[e] an Schwachsinn“, der ihm attestiert wurde.

Der Bogen wurde mit diesem Urteil direkt in die Hilfsschule weitergeleitet, in die Paul, entgegen der Verwaltungsvorschrift ohne Entscheidung des Schulinspektors, überwiesen wurde. Für diesen Regelbruch verantwortlich ist vermutlich, dass Pauls Überweisung mit einem Bogen erfolgte, der erst wenige Wochen zuvor neu eingeführt worden war und der eine Neuordnung des Überweisungsverfahrens verursachte: Anstatt dass der Bogen wie bislang vom Gemeindeschulrektor zum Schularzt und von diesem dann zum Schulinspektor ging, der dann letztlich die Entscheidung über die Überweisung traf, sah der neu eingeführte Bogen einen Umweg über den Hilfsschullehrer vor. Der 1910 in Berlin eingeführte Bogen nahm damit eine Veränderung des Verwaltungsvorgangs vorweg, der offiziell erst 1911 mit der Abschaffung der Nebenklassen zugunsten von Hilfsschulen eingeführt wurde: die Beteiligung der Hilfsschullehrer:innen am Überweisungsverfahren.

Die Einführung von immer mehr Nebenklassen, die zu aufsteigenden Systemen zusammengeschlossen wurden, hatte nicht nur eine Verschiebung der Bezeichnungen, sondern auch der Organisation zur Folge, ohne dass diese kommentiert worden war: Hießen die Sonderklassen zu Beginn Nebenklassen, so wurden sie bald darauf auch als Hilfsklassen bezeichnet. Die Nebenklassensysteme, wie die aufsteigenden Hilfsklassen genannt wurden, wurden nun regelmäßig als Hilfsschulen bezeichnet, ein Hinweis darauf, dass die sogenannte „Berliner Lösung“ (Synwoldt 1998, 98), Nebenklassen anstatt Hilfsschulen einzurichten, schon vor der offiziellen Reform kein Sonderweg mehr war (vgl. Meyer 1907).

3.1 Ein neuer Bogen für die Hilfsschulen

Im September 1907 erkundigte sich der Berliner Stadtschulrat Leopold Fischer (1851–1939) bei der Schuldeputation, „wann etwa ein Neudruck der Personalbogen [für Nebenklassen] nötig sein wird“ (LAB A Rep. 020-01 Nr. 221, Bl. 20). Nicht einmal zwei Wochen später schickte, scheinbar ungefragt, der Leiter der II. Hilfsschule, Hugo Martini, im Namen der pädagogischen Kommission des Erziehungs- und Fürsorge Vereins, dessen Vorsitzender der Stadtschulrat Fischer war (Nitsch 2012, 83–85), einen Überarbeitungsvorschlag, wie ein neuer Personalbogen zu gestalten sei.

Grundsätzlich, so Martini, habe sich der „bisher gebräuchliche Bogen“ „im Allgemeinen bewährt“ (LAB A Rep. 020-01 Nr. 221, Bl. 21). Für die erste Seite des Bogens schlug er lediglich formelle Änderungen vor, die zweite Seite „verbleibe wie bisher beim Schularzt“ (ebd.). Die dritte Seite des Bogens sollte aber grundsätzlich verändert werden, und zwar so, dass „der bisherige Modus der Aufnahme“ erweitert werde, „dass nach erfolgtem Vorschlag der Volksschule und nach der schulärztlichen Untersuchung eine Prüfung durch den Leiter der Hilfsschule nach den dort aufgefallenen Gesichtspunkten stattfindet“ (ebd.). Auf der Basis von drei Gutachten sollte der Schulinspektor nun seine Entscheidung fällen. Für den Fall, dass die Gutachten nicht einheitlich seien, schlug Martini vor, das Kind versuchsweise an eine Hilfsschule zu überweisen (ebd.).

Der Vorschlag, ein drittes Gutachten, das des Hilfsschullehrers, im Überweisungsvorgang einzuführen, stellte eine deutliche Veränderung dieses Vorgangs dar. Nach wie vor war die Voraussetzung dafür, eine Überweisung in die Hilfsschule einleiten zu können, zwar ein Gutachten der:des Gemeindegeschullehrer:in, mittels dessen ein Kind als auffällig, im Sinne eines ausbleibenden Lernerfolges, markiert wurde. Ein Schularzt sollte weiterhin durch eine körperliche und psychische Untersuchung ein Urteil über die medizinische Notwendigkeit einer Überweisung begründen. Zusätzlich sollte nun aber ein Hilfsschullehrer an der Überweisung beteiligt sein, indem auch er ein einseitiges Gutachten erstellte. Die zusätzliche Seite des Bogens, die als „Aufnahmebefund in der Hilfsschule“ dienen sollte, ist der Versuch eines Hilfsschulpädagogischen Gutachtens. Es sollte – anders als die Gutachten der Gemeindegeschullehrer:innen, die das Zurückbleiben des Kindes im Gemeindegeschulunterricht beschrieben, deren Blick also vor allem auf die mangelnde Leistungsfähigkeit im Verhältnis zu den anderen Kindern ausgerichtet war, und anders als der Schularzt, der eine medizinisch-psychiatrische Untersuchung durchführte, an deren Ende ein Urteil über die Notwendigkeit einer Überweisung des Kindes des Patienten stehen musste – einen Status quo der Leistungsfähigkeit des Kindes zum Zeitpunkt der Überweisung feststellen.

Das Gutachten der Hilfsschullehrer:innen bestand aus psychologischen Parametern, wie dem Erkennen von Farben und Formen, Formensinn, Logischem Denken sowie Gedächtnisfunktionen. Ergänzt wurden diese durch schulische (Leis-

tungs-)Kriterien wie Lesefertigkeit, Abschrift und Rechenfertigkeit. Im Gegensatz zu den Gutachten der Gemeindeschullehrer:innen, die „in sehr vielen Fällen nur allgemein gehaltene Äußerungen von geringer Bedeutung für die Beurteilung des einzelnen Kindes“ (Henze 1909, 275) notierten und damit Anlass zur Beschwerde lieferten, sollten in der Hilfsschule konkrete Beobachtungen notiert werden.

3.2 Die Beobachtung durch die Hilfsschullehrerin

Der „Personalbogen für Hilfsschulen“, wie er der Schuldeputation von Martini und Meyer im Namen des Erziehungs- und Fürsorgevereins vorgeschlagen wurde, wurde in Berlin ohne weitere Veränderungen eingeführt. Als Paul Anfang des Jahres 1910 aus der 173. Gemeindeschule in eine Nebenklasse versetzt werden sollte, nutzte sein Klassenlehrer, diesen neuen Bogen (vgl. hier und im Folgenden Personalbogen Paul R. in LAB A Rep. 020-52 Nr. 19, o.Bl.).

Nachdem Paul also von seinem Klassenlehrer für die Aufnahme in die Nebenklasse vorgeschlagen wurde und der Schularzt zumindest „Schwachsinn in geringem Grade“ festgestellt hatte, wurde Paul am 15. März in der Hilfsschule aufgenommen. Der Bogen ging dort an eine Lehrerin namens Reinsdorff. Ihre Aufgabe war es, den „Aufnahmebefund in der Hilfsschule“ festzustellen. Neun Rubriken wurden abgefragt. In aufsteigender Reihenfolge waren dies: „Auskunft des Kindes über seine Person und Umgebung“, „Erkennen von Bildern nach Farbe, Form, Inhalt“, „Formensinn (Stäbchenlegen, Nachmalen)“, Lesefertigkeit (Assoziation der Laute), „Abschrift (nach Schreib- und Druckschrift)“, „Rechenfertigkeit (konkret und abstrakt)“, „logisches Denken“, „Gedächtnis“ und „Sprache“. Den Abschluss bildete eine niederzuschreibende Einschätzung, ob das Kind in die Nebenklassen, bzw. Hilfsschule aufzunehmen sei. Zu ergänzen war der Aufnahmebefund nach dem ersten Vierteljahr in der Nebenklasse, d. h. das Gutachten, ob ein Kind für die Hilfsschule geeignet war, fällt der Lehrer oder die Lehrerin anhand einer dreimonatigen Beobachtungsphase, in der das Kind jedoch schon in die Hilfsschule aufgenommen war.

In Bezug auf Paul befand die Lehrerin Reinsdorff, dass er über seine Person „nicht genügende Auskunft“ gab, die Angaben aber „zuverlässig“ waren. Paul „unterscheidet die Hauptfarben, Formensinn gering, Auskunft über den Inhalt von Bildern dürftig.“ Ergänzend fügte die Lehrerin hinzu: „In jeder Handarbeit sehr ungeschickt, ist aber sehr stolz auf eine bessere Leistung“. Die Lesefertigkeit Pauls war „genügend“, wobei er „sehr langsam, aber ziemlich sicher las“. Seine Schrift war „unruhig“, und „[e]r macht oft Fehler aus Zerstretheit“. Zu Pauls Rechenfertigkeiten notierte die Lehrerin: „Auch im konkreten Rechnen muß er immer noch zählen; über die 5 hinaus sind die Zahlenvorstellungen unklar.“, „Abstraktes Rechnen sehr mangelhaft; konkretes Rechnen genügend, wenn auch langsam.“. Das logische Denken war hinsichtlich „Erinnerungsvermögen“ und „Kombinationsgabe“ zu beurteilen. Ersteres sei „gering, unklar. Wiedergabe ungeordnet, lückenhaft.“. Die Kombinationsgabe Pauls war „recht schwach“. „Er ist unfähig eine kleine Geschichte zusammenhän-

gend zu erzählen, kann nur auf Fragen antworten.“. Auch sein „Gedächtnis“ beurteilte Frau Reinsdorff als „sehr schwach“, ergänzte später aber: „hat sich anscheinend etwas gebessert“. Die Sprache Pauls wurde zweimal für „gut“ befunden, sowohl bei der Aufnahme als auch ein Vierteljahr später.

Die Entscheidung des Schulinspektors darüber, ob Paul nach der Beobachtungszeit in der Hilfsschule verbleiben sollte, war zwar explizit im Vordruck vorgesehen, sie wurde aber nicht gefällt. Unten auf der Seite, die den Aufnahmebefund in der Hilfsschule feststellen sollte, blieb eine „Entscheidung des Schulinspektors“ auf Basis der drei im Bogen enthaltenen Gutachten mit Datum und Unterschrift leer. Die auf das Gutachten folgenden Seiten, die für die durch die Hilfsschullehrerin zu leistende fortlaufende Beobachtung reserviert waren, wurden ebenfalls nach Wunsch der Kommission umgestaltet. Der Platz für die halbjährlich einzutragenden Beobachtungen von Hilfsschullehrer:innen und Schulärzten wurde im Verhältnis zu dem alten Bogen fast verdoppelt. Neben den Beobachtungen waren nun für jedes Halbjahr sowohl die Klasse, in der das Kind beschult wurde, sowie die Versetzung einzutragen. Die fortlaufenden Beobachtungen, die in dem ersten Bogen noch völlig offengelassen waren, wurden nun durch „Gesichtspunkte“, „durch welche eine zweckentsprechende Beurteilung geliefert wird“, konkretisiert: „Gedankenablauf, Gedankenausdruck, Sprache, Lesefertigkeit, Rechenfertigkeit (Fachklasse), körperliches Geschick, Einfluß von Krankheiten auf den Schüler (Dispositionsschwankungen), Betragen, Einfluss veränderter häuslicher Verhältnisse“.

Hier wird, wie auch schon bei dem Aufnahmebefund auffiel, erneut deutlich, dass sich die Hilfsschullehrer mehr als nur als reine Schulmeister verstanden. Zwar waren Beobachtungen in Bezug auf schulische Fertigkeiten einzutragen, der Fokus hatte sich jedoch um psychologische Aspekte wie Gedankenablauf und Gedankenausdruck erweitert. Die medizinische Seite, also der Einfluss von Krankheiten auf das Kind, wurde weiterhin vom Schularzt überwacht. Das ‚schwachsinnige‘ Kind, so wie es die Hilfsschullehrer:in sah, war nicht allein durch soziale Faktoren wie ungünstige häusliche Verhältnisse oder allein durch medizinische Ursachen wie „Skrophulose“ oder „hereditäre Risiken“ geprägt. Es war auch nicht allein durch mangelnde schulische Leistungen definiert. Das ‚schwachsinnige‘ Kind, für das die Hilfsschullehrer:innen sich mithilfe des neuen Bogens ihre Expertise innerhalb des Bogens sichern konnten, beruhte genau darauf: es war gekennzeichnet durch die Addition der Abweichungen, die sich in einem Vordruck materialisierten.

4 Zur Praxis des Personalbogens zwischen Bürokratie und Wissen

Trotz der eher vagen Kriterien, mittels derer der Bogen ein ‚schwachsinniges‘ Kind beschrieb, hielt der Berliner Stadtschulrat Dr. Paul von Gizycki (1856–1908) die Personalbogen für die einzig zuverlässige Grundlage „der genaueren Erforschung

des psychischen und physischen Zustands des Kindes“, anhand derer sich die „pädagogische Behandlung“ auszurichten habe (Gizycki 1902, 244). Gleichzeitig betonte er, dass sie „ein unermessliches Arbeitsfeld“ bildeten, das durch die dort „gesammelte Summe von Beobachtungen“ die „Kinderpsychologie“, aber auch die „Volksschulpädagogik“ verändern werde (ebd.). Das bewahrheitete sich in dieser Form nicht. Weder statistisch noch im Sinne von Fallgeschichten wurden die Personalbogen seriell ausgewertet. Mit dem, was dem bekannten Berliner Hilfsschulpädagogen Arno Fuchs zum Personalbogen als „scharfe Beobachtung“ im Ersatz für „Seciermesser und Mikroskop“ vorschwebte (A. Fuchs 1897, 8), hatte der Personalbogen für Kinder der Nebenklassen, mit seiner Reduzierung von Informationen und Platz, nicht viel gemein. Stattdessen besorgten sie, was das Ministerium für geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten in Bezug auf die Überweisung in Hilfsschulen und Nebenklassen empfohlen hatte: die Beteiligung von Schulärzten am Prozess der Überweisung (Minister für geistliche Medizinal- und Unterrichtsangelegenheiten 1894).

Die Personalbogen für die Nebenklassen waren, anders als beispielsweise anthropologische Beobachtungsbogen, wie sie um 1900 kursierten³, nicht darauf ausgerichtet alles oder möglichst viele Informationen über ein einzelnes Kind zu sammeln, um dann in Kombinationsverfahren ganz neue Klassifizierungen zu entwerfen. Die Auswahl der abgefragten Informationen war bereits eingeschränkt worden, und zwar einerseits im Hinblick auf den Verwaltungsvorgang, andererseits in Bezug auf das, was über ‚schwachsinnige‘ Kinder an Wissen kursierte. Neben der allen Formularen innewohnenden Komplexitätsreduktion (Paris 2005), die entstand, indem vorgängig festgelegt wurde, welches Wissen in Bezug auf das als ‚schwachsinnig‘ erkannte Kind relevant war, zielte der Bogen auf eine möglichst einfache Handhabung des Einzelfalls.

Zur Begutachtung durch den Rektor oder den:die Klassenlehrer:in der Gemeinschaftsschule wurden dementsprechend Kinder ausgewählt, die aus körperlichen oder geistigen Gründen im Normalunterricht zurückgeblieben waren, die aber gleichzeitig in der Lage waren, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Das Interesse

3 Sowohl in der Psychologie als auch in der Anthropologie waren am Ende des 19. Jahrhunderts vorgedruckte Beobachtungsbogen entstanden, die das System des Aufschreibens wissenschaftlicher Beobachtung in großen Tabellen und unhandlichen Journalen hin zum Eintragen von Daten in Vordrucke verändert hatten. Paper Technologies werden auch dort zentral für die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis. Vgl. u. a. Saskia Bultman, Geertje Mak, *Identity in Forms: Paper Technologies in Dutch Anthropometric Practices around 1900*, in: *International Journal for History, Culture and Modernity* 7 (2019); Peter Becker, *The Standardized Gaze. The standardization of the search warrant in nineteenth-century Germany*, in: Jane Caplan, John Torpey (Hg.), *Documenting Individual Identity. The development of state practices in the modern world*, Princeton, NJ [u. a.] 2001, S. 139–163; Peter Becker, *Objective Distance and Intimate Knowledge. On the Structure of Criminalistic Observation and Description*, in: Peter Becker, William Clark (Hg.), *Little Tools of Knowledge. Historical essays on academic and bureaucratic practices*, Ann Arbor, Mich. 2001, S. 197–235.

des Bogens war die Kategorisierung nach Leistung im Verhältnis zur Altersgruppe, die gleichzeitig zu einem der zentralen Kriterien für die Überweisung in die Nebenklasse avanciert: „Gemeineschulkinder, welche [...] an dem lehrplanmäßigen Unterricht nicht mit Erfolg teilnehmen, können einem Unterricht in den Nebenklassen überwiesen werden.“ (Magistrat der Stadt Berlin 1898). Es zeigt sich auf der Ebene des Personalbogens etwas, das sich in der Diskussion um die Einrichtung der Nebenklassen abgezeichnet hatte (zu den Diskussionen um die Einrichtung der Nebenklassen Hintz 1897b, 1897c; Kalischer 1897; Kalischer et al. 1898; Piper 1897a, 1897b, Garz 2022). *Leistung* im Verhältnis zum Durchschnitt der Jahrgangsklasse und nicht, wie noch bei der Überweisung in die Idiotenanstalt, eine vermutete *pathologische Abweichung* des Gehirns, die anhand von Indizien wie körperlicher Gebrechlichkeit festgestellt wurden (Hofmann 2017), war in einem von der Schulverwaltung vorgegebenen Dokument zum Kriterium der Überweisung und dauerhaften Beschulung in der Nebenklasse festgelegt worden. Gleichzeitig hatte man damit eine pragmatische Lösung für das ungeklärte Problem der Diagnostizierung von ‚Schwachsinn‘ gefunden: das Ausbleiben des Lernerfolgs in der Gemeineschule stellte nun als solches das entscheidende Merkmal eines ‚schwachsinnigen Kindes‘ dar. Das erleichterte es, die Kinder zahlreicher, und wohl auch Kinder mit weniger schweren Einschränkungen, vom Normalunterricht auszuschließen.⁴

Der Personalbogen markierte und organisierte damit zuvorderst den Verwaltungsvorgang Überweisung eines „schwachsinnigen“ Kindes aus der Gemeineschule in die Nebenklasse. Zeitgenössisch wurde betont, dass ohne die Beobachtung durch die:den Gemeineschullehrer:in die Abweichung des Kindes nicht festzustellen war (Fuchs 1903; Gizycki 1902). Das war nicht im Sinne einer Kritik, sondern im Sinne einer Expertise zu verstehen: die:der Gemeineschullehrer:in und nicht die Untersuchung des Arztes war es, die das Zurückbleiben des Kindes feststellte. In der Hilfsschule angekommen, organisierte der Bogen für die Nebenklassen zwar eine fortlaufende Beobachtung auf Papier, diese ging jedoch nicht über allgemeine Feststellungen im Hinblick auf Betragen, Fähigkeiten und Fortschritte hinaus. Den Hilfsschullehrer:innen wies der Bogen letztlich die Aufgabe der Dokumentation der geeigneten Behandlung zu (vgl. dazu auch Frenzel 1900). Jenseits einer kommunikativen Struktur zwischen verschiedenen Expert:innen, Institutionen und Orten konnte der Personalbogen so nicht, wie u. a. von Gizycki gehofft, zu einer Klärung der Kategorien ‚Schwachsinn‘ und ‚Schwachbefähigung‘ beitragen. Diese blieb aber für Lehrer:innen, die sich an der pragmatischen Richtlinie eines zweijährigen erfolglosen Besuchs der untersten Klasse der Gemeineschu-

⁴ Von 645 Schüler:innen in den Nebenklassen im Jahr 1898 stieg die Zahl stetig an: 1900: 701; 1901: 838; 1902: 1035; 1903: 1319; 1904: 1579; 1905: 1865; 1906: 2133. (Magistrat der Stadt Berlin, 1900, 1901, 1902, 1903, 1905, 1906, 1907, 1908).

le orientieren konnten, nebensächlich. Es war ein Arzt, der diese Unterscheidung hervorhob: vom medizinischen Standpunkt aus gesehen waren ganz unterschiedliche Kinder in den Nebenklassen und Hilfsschulen untergebracht, sowohl was die Ursachen als auch was die Diagnosen der geistigen Schwächen anging (Stadelmann 1907). Aus pädagogischer Sicht hingegen war das „Schülermaterial“ homogen. Es bestand aus Kindern, die aus Gründen der Krankheit oder der sozialen Verhältnisse wegen deutlich langsamer lernten als der Durchschnitt. Während die Ärzte nach pathologischer Erscheinung und Ätiologie diagnostizierten, teilten die Lehrer:innen nach Grad der geistigen Schwäche und Leistungsfähigkeit ein und konnten so in der Praxis auch ohne eindeutige Diagnose der Kategorien einen besonderen Unterricht für ‚schwachsinnige‘ Kinder gestalten. Mangelnde Leistung in Form von dauerhaftem Zurückbleiben hinter den Lernzielen der Gemeindegemeinschaft im Verhältnis zur Klassenstufe und die durch den Schularzt festzustellende Ursache physischer, psychischer oder sozialer Art waren in Abwesenheit eindeutiger Diagnosekriterien für ‚Schwachsinnigkeit‘ zu den Auslösern eines Ausschlusses aus dem Normalunterricht geworden.

Wie sich an der überarbeiteten Form des Überweisungsgutachtens von 1910 zeigt, entwickelte sich langsam etwas, das als ‚hilfsschulpädagogische Expertise‘ bezeichnet werden kann. Die Beteiligung der Hilfsschullehrer:innen am Überweisungsverfahren signalisiert, dass sie sich einen Anteil an der Expertise des interdisziplinären Wissens über ‚Schwachsinn‘ sichern konnten (vgl. hierzu die Beiträge von Engstrom, Bühler und Isensee in diesem Band). Die medizinisch-psychiatrische Begutachtung erfolgte zwar weiterhin durch den Schularzt und war Voraussetzung für die vorläufige Überweisung in die Hilfsschule. Aber nur durch die Beobachtung der Hilfsschullehrer:in konnte tatsächlich entschieden werden, ob ein Kind der Unterstützung in der Nebenkategorie bedurfte, ob er:sie in der Gemeindegemeinschaft bleiben konnte oder in der Erziehungsanstalt für ‚Schwachsinnige‘, wie die Idiotenanstalt Dalldorf unterdessen offiziell hieß, untergebracht werden sollte. Mit anderen Worten: Die Gemeindegemeinschaftsschullehrer:innen konnten zwar eine Abweichung vom Durchschnitt feststellen, die Hilfsschullehrer:innen aber waren es, die das Ausmaß der Abweichung, der ‚Anormalität‘, feststellten.

Das Problem einer zu ungenauen Diagnose ‚Schwachsinnigkeit‘ war zu diesem Zeitpunkt in den Hintergrund gerückt. Keine auf der Basis von Hirnsektionen entworfene Theorie des ‚Schwachsinn‘, wie sie Wilhelm Weygandt (1870–1939) vorschwebte (Weygandt 1905), keine durch ein aufwendiges „Aufschreibesystem“ entwickelte Diagnostik, wie sie in der Psychiatrie verfolgt wurde (vgl. Engstrom 2005) und auch keine psychologischen Experimente, wie beispielsweise Paul Ranschburg (1870–1945) vorgeschlagen hatte (Ranschburg 1906), trugen zur Klärung der Diagnose ‚Schwachsinn‘ bei. Und so blieben Überweisung, Beobachtung und Behandlung an die individuelle Aktenführung gebunden, die sich in der Psychiatrie zur Bewältigung des Problems von Diagnose und Prognose entwickelt

hatte.⁵ Ein Formular, in dem Sinnesbeeinträchtigungen als Ursache des Zurückbleibens ausgeschlossen wurden, und ein hilfsschulpädagogisches Gutachten, das auf der Basis einer dreimonatigen Beobachtung die Abweicheung eines Kindes bestätigte, reichten aus, um ein Kind als ‚schwachsinnig‘ in die Hilfsschule zu überweisen.

Damit wird deutlich, dass der Personalbogen für Hilfsschulen, wie er in der Berliner Praxis genutzt wurde, zuallererst ein Verwaltungsinstrument war. Anders als in der universitären Psychiatrie, in der das „Aufschreibesystem“ von Einweisung, Krankakte und fortlaufender Beobachtung genutzt wurde, um neues Wissen hervorzubringen (Borck & Schäfer 2015), wurde der Vordruck in den Hilfsschulen, auch in seiner Weiterentwicklung, nicht als Werkzeug genutzt, um die Arbeit an der Kategorie ‚Schwachsinn‘ zu schärfen. Er war ein Verwaltungsinstrument, ein Gutachten, das zwar Wissen über den Einzelfall erzeugte, aber letztlich vor allem dazu diente, in Ermanglung einer eindeutig feststellbaren Diagnose, „eine nachvollziehbare Entscheidung vorzunehmen“ (Geisthövel & Hess 2017, 13): die Überweisung einzelner Kinder in die Hilfsschule. Gleichzeitig legitimierte der überarbeitete Bogen die Expertise der Hilfsschullehrerinnen, indem er ihnen eine Rolle in der Entscheidung zugestand, die scheinbar noch bei der Einführung undenkbar gewesen war. Es deutete sich bereits um 1900 an, was bis heute ein Problem darstellt: eine klare, eindeutige Grenzziehung zwischen normalen und ‚anormalen‘ Schüler:innen, zwischen denjenigen, die gemeinsam lernen können und denjenigen, die einer besondere Pädagogik bedürfen. Die pädagogisch und psychiatrisch unscharfe Grenze des Anormalen wurde über die Jahre hinweg mittels eines Verwaltungsvorgangs in Schach gehalten: Es war ein komplexitätsreduzierender Vordruck, der die Überweisungsgutachten standardisierte und so ein organisiertes Überweisungsverfahren in Hilfs- bzw. Sonderschulen ermöglichte (vgl. Sauer in diesem Band).

Literatur

Ungedruckte Quellen

Landesarchiv Berlin (LAB)

A Rep. 020-52: XV. Hilfsschule Tiergarten

A Rep. 020-01 Nr. 221: Das Verfahren bei der Einschulung Betreffend

5 Die Frage, ob Beobachtung oder Experiment die zuverlässigere Form der Wissenspraxis war, führte in ‚Schwachsinnigen‘- und Jugendfürsorge zu handfesten Konflikten. Auf dem Berliner Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge 1906 wurde dieser offen ausgetragen. Dabei stellte sich die große Mehrheit der Anwesenden auf die Seite der Psychiater und nicht auf die der experimentellen Pädagogen. Eine Entscheidung, die noch Jahre später durch das Primat der Beobachtung in der Hilfsschulpädagogik wirkt (vgl. Balcar 2018, S. 177–211).

Gedruckte Quellen

- Anonymus. (1881): Fragebogen für Idiotenanstalten. In: Zeitschrift Für Das Idiotenwesen (Organ Der Konferenz Für Das Idiotenwesen), 2, 9–11.
- Anonymus. (1899): Über die Nebenklassen für schwachbefähigte Kinder. In: Zeitschrift Für Schulgesundheitspflege, 12, 529–530.
- Cassel, J. (1901): Was lehrt die Untersuchung der geistig minderwertigen Schulkinder im IX. Berliner Schulkreise. Oscar Coblenz.
- Frenzel, F. (1900): Das Lebens- und Personalbuch im Dienste der Pädagogik und der Schulhygiene. In: Zeitschrift Für Schulgesundheitspflege, 13, 607–615.
- Fuchs, A. (1897): Die Analyse pathologischer Naturen als eine Hauptaufgabe der pädagogischen Pathologie. In: Beiträge Zur Pädagogischen Pathologie, 2, 5–51.
- Fuchs, A. (1902): Der gegenwärtige Stand der Hilfsschulfrage. In: Die Deutsche Schule, 6, 153-163218-163228.
- Fuchs, A. (1903): Beobachtungen an schwachsinnigen Kindern. In: Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie Und Jugendkunde, 5 (3), 179–193.
- Gizycki, P. von (1902): Die Entwicklung des Unterrichts für Schwachsinnige Kinder in Berlin. In: Blätter Für Volksgesundheitspflege, 2 (15), 225-229241-229244.
- Henze, A. (1909): Einige Bemerkungen zur Frage des einheitlichen Personalbogenschemas. Die Hilfsschule, 2.(10), 274–276.
- Hintz, O. (1897a): Die Erziehung abnormer Kinder in der Normalschule. Neue Bahnen. In: Zeitschrift Der Reichsfachschaft IV Volksschule, 8, 188-196243-266306-266322.
- Hintz, O. (1897b): Hilfsschulen oder Anstalten für schwachsinnige und schwachbegabte Kinder. In: Pädagogische Zeitung, 26 (15), 233–237.
- Hintz, O. (1897c): Welche pädagogischen Maßnahmen eignen sich für den Unterricht und die Erziehung solcher Kinder, welche durch die Volksschule nicht genügende Förderung erfahren? In: Pädagogische Zeitung, 26, 783-786821-786824.
- Kalischer, S. (1897): Was können wir für den Unterricht und die Erziehung unserer schwachbegabten und schwachsinnigen Kinder thun? Oehmigke.
- Kalischer, S., Dr. Moll, Neumann, H. & Dr. Teichmann. (1898): Untersuchung zurückgebliebener Schulkinder: Auszug aus einem an die Städtische Schuldeputation zu Berlin erstatteten Bericht. In: Deutsche Medicinische Wochenschrift, 24 (1), 14–15.
- Liebmann, A. (1898): Die Untersuchung und Behandlung geistig zurückgebliebener Kinder. Berlinische Verlagsanstalt.
- Liese, A. (Ed.)(1892): Allgemeine Bestimmungen über das preußische Volksschul- Präparanden- und Seminarwesen vom 15. Oktober 1872, nebst verschiedenen Prüfungsordnungen dem Schulaufsichtsgesetze vom 11. März 1872 und den bis 1892 erlassenen, erläuternden und ergänzenden Ministerial- und Regierungsbestimmungen. Louis Heuser.
- Magistrat der Stadt Berlin (1898): Allgemeine Bestimmungen über den Nebenunterricht an den Gemeindeschulen. In: Zeitschrift Für Die Behandlung Schwachsinniger Und Epileptischer (Organ Der Konferenz Für Das Idiotenwesen), 14, 77.
- Magistrat der Stadt Berlin (1900–1911): Bericht der städtischen Schuldeputation. Verwaltungsbericht Des Magistrats Zu Berlin, 8.
- Magistrat der Stadt Berlin (Ed.) (1913): Berliner Gemeinderecht: Schulverwaltung. Abteilung 1: Volksschulen, Taubstommen- und Blindenschule (Vol. 3). Springer Berlin Heidelberg.
- Meyer, P. (1907): Bericht über die Tätigkeit der Berliner Schulärzte im Jahre 1906/07: Der Städtischen Schuldeputation erstattet vom Schularzt, Sanitätsarzt Dr. Paul Meyer. Loewenthal.
- Minister für geistliche Medizinal- und Unterrichtsangelegenheiten (1894): Schuleinrichtungen für schwachbegabte Kinder. In: Zentralblatt Für Die Gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 36, 568–570.
- Nitsch, M. (2012): Private Wohltätigkeitsvereine im Kaiserreich: Die praktische Umsetzung der bürgerlichen Sozialreform in Berlin. Berlin: De Gruyter.

- Piper, H. (1897a): Die Fürsorge für die schwachsinnigen Kinder. In: *Die Deutsche Schule*, 1 (9), 129–138.
- Piper, H. (1897b): Was können wir für den Unterricht und die Erziehung unserer schwachbegabten und schwachsinnigen Kinder thun? Von Dr. S. Kalischer (Rezension). In: *Zeitschrift Für Die Behandlung Schwachsinniger Und Epileptischer (Organ Der Konferenz Für Das Idiotenwesen)*, 17, 109–110.
- Ranschburg, P. (1906): Vergleichende Untersuchungen an normalen und schwachbefähigten Schulkindern: Aus dem psychologischen Laboratorium an den ungar. Königl. Heilpädagogischen Instituten zu Budapest. In: *Zeitschrift Für Kinderforschung*, 11 (1), 5–18.
- Stadelmann, H. (1907): Der Stand des Unterrichts an den Schulen für Schwachbefähigte in Deutschland. In: *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie, Pathologie Und Hygiene*, 9 (4/5), 275–290.
- Trüper, J. (1896): Schema zur Feststellung des leiblichen und seelischen Zustandes eines Kindes. Die Kinderfehler. In: *Zeitschrift Für Pädagogische Pathologie Und Therapie*, 1, 143-148/170-148/179.
- Weygandt, W. (1905): *Leicht abnorme Kinder* (Vol. 6). Marhold.

Sekundärliteratur

- Balcar, N. (2018): *Kinderseelenforscher: „Psychopathische“ Schuljugend zwischen Pädagogik und Psychiatrie*. Köln: Böhlau.
- Borck, C. & Schäfer, A. (2015): Das psychiatrische Aufschreibesystem. In: C. Borck & A. Schäfer (Hrsg.): *Das psychiatrische Aufschreibesystem: Notieren, Ordnen, Schreiben in der Psychiatrie*. Paderborn: Wilhelm Fink, 7–28.
- Engstrom, E. J. (2005): Die Ökonomie klinischer Inskription: Zu diagnostischen und nosologischen Schreibpraktiken in der Psychiatrie. In: C. Borck & A. Schäfer (Hrsg.): *Psychographien*. Zürich: diaphanes, 219–240.
- Fuchs, P. (2015): „Praktiken der Normalisierung“: Erziehung, Beschulung und Berufsvorbereitung „bildungsfähiger schwachsinniger“ Kinder in den Wittenauer Heilstätten. In: M. Ankele & E. Brinkschulte (Hrsg.): *Arbeitsrhythmus und Anstaltsalltag: Arbeit in der Psychiatrie vom frühen 19. Jahrhundert bis in die NS-Zeit*. Stuttgart: Franz Steiner, 103–131.
- Garz, J. T. (2022): *Zwischen Anstalt und Schule. Eine Wissensgeschichte der Erziehung ‚schwachsinniger‘ Kinder in Berlin, 1845–1914*. Bielefeld: transcript.
- Geisthövel, A. & Hess, V. (2017): *Handelndes Wissen: Die Praxis des Gutachtens*. In: A. Geisthövel & V. Hess (Hrsg.): *Medizinisches Gutachten: Geschichte einer neuzeitlichen Praxis* (9–39). Praxis. Göttingen: Wallstein, 9–39.
- Gstach, J. (2015): *Kretinismus und Blödsinn: Zur fachlich-wissenschaftlichen Entdeckung und Konstruktion von Phänomenen der geistig-mentalen Auffälligkeit zwischen 1780 und 1900 und deren Bedeutung für Fragen der Erziehung und Behandlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gstach, J. (2016): Die Entstehung der Heilpädagogik. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27–32.
- Hofmann, M. (2017): Schwachbegabt, schwachsinnig, blödsinnig—Kategorisierung geistig beeinträchtigter Kinder um 1900. *Bildungsgeschichte*. In: *International Journal on the Historiography of Education*, 7 (2), 142–156.
- Kuhlo, B. (1974): Der kindliche Schwachsinn als diagnostisches, therapeutisches und soziales Problem im 19. Jahrhundert. In: *Medizinhistorisches Journal*, 9 (2), 125–151.
- Lengwiler, M. (2000): *Zwischen Klinik und Kaserne: Die Geschichte der Militärpsychiatrie in Deutschland und der Schweiz*. Zürich: Chronos.
- Nitsch, M. (2012): *Private Wohltätigkeitsvereine im Kaiserreich: Die praktische Umsetzung der bürgerlichen Sozialreform in Berlin*. Berlin: De Gruyter.
- Paris, R. (2005): *Soziologie des Formulars*. In: R. Paris (Ed.): *Normale Macht: Soziologische Essays*. Konstanz: UVK-Verlags-Gesellschaft, 189–192.

- Sauer, L., Floth, A. & Vogt, M. (2018): Die Normierung des Primarschulkindes im Hilfsschulaufnahmeverfahren. In: Zeitschrift Für Grundschulforschung, 11 (1), 67–83. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0004-6>
- Synwoldt, J. (1998): Die schulische Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher: Entwicklung des Sonderschulwesens von Berlin. Northeim.

Denise Löwe und Daniel Töpfer

„Vereinfachende Schulverwaltung“ – Zur Entstehung und Wirksamkeit subjektbezogener Formulare in Volksschule und Gymnasium und ihrem Einfluss auf die ‚Normalität‘ der Schüler:innen im 19. und 20. Jahrhundert

1 Die Verwaltung der Schüler:innen und ihre Wirkungen – Ein vernachlässigtes Thema in der Forschungsliteratur

Verwaltungshandeln ist ein präsenes Thema in öffentlichen Debatten, oftmals in negativer Form: zu langsam, zu unzuverlässig, nicht digital genug. Abseits solcher allgemeinen Bürokratiekritik und sehr konkreten Verwaltungskonflikte hat es Verwaltungshandeln schwer, innerhalb der Öffentlichkeit diskutiert zu werden und auch in der Forschung ist es ein wenig bearbeitetes Themenfeld – umso mehr, wenn es um systematische und verwaltungsbereichsspezifische Historisierungen geht, welche in der Regel bestenfalls die oberste Staatsverwaltungsebene und ihre Akteure im Blick hat. Zwar erklären und bündeln solche Arbeiten bisher ausgearbeitete Entwicklungen, nehmen aber bei der fehlenden historiografischen Aufmerksamkeit für prozessuale Veränderungen auf den unteren Ebenen diese als kontingente und bearbeitbare Phänomene aus dem Blick. Andererseits hat sich in den letzten Jahren ein gewisses Interesse am Verwaltungshandeln entwickelt, beispielsweise für die Medizinalverwaltung (Hess & Mendelsohn 2010, 287–314), aber auch für konkrete Textformen des Verwaltens. In den Erziehungswissenschaften gibt es einige einschlägige Studien, die Verwaltungshandeln als umkämpftes Gebiet herausgearbeitet haben und zunächst die Annahme eines geschlossenen einheitlichen und konsistenten Agierens zurückwiesen, allerdings auch hier weiterhin mehr für den Bereich der höheren Verwaltungssphären (Geiss 2014; Geiss & de Vincenti 2012; Caruso & Töpfer 2019, 41–66). In diesem Beitrag nehmen wir, von einem solchen Diskussionsstand ausgehend, die Wirkmächtigkeit vergangenen Verwaltungshandelns in den Blick und zeigen, wie Verwaltungslogiken und deren Ziele auf Erziehungswirklichkeiten Einfluss nahmen. Konkret wird beschrieben, wie sich in der Geschichte der schulischen Verwaltung von Schüler:innen relevante Veränderungen herausbildeten, die sehr

konkrete Wirkungen auf die Einzelnen und die Konstruktion von Schülerrollen-erwartungen hatten. Es wird dazu das administrative Erheben, Aggregieren und Kommunizieren von Personeninformationen und die Verknüpfung dieser Daten innerhalb von administrativen Dokumenten fokussiert. Verwaltungshandeln wird hier mit Fragen der Subjektconstitution von Schüler:innen und der Herausbildung bestimmter ‚Normalvorstellungen‘, für verschiedene Schultypen, in Zusammenhang gebracht. Die Annahmen plausibilisieren wir für den preußischen Fall mittels Personalinformationen zu einzelnen Volks- und Gymnasialschulen. Wir gehen hierbei von Fallstudien anhand von ausgewähltem Archivmaterial aus und bieten die hierauf basierenden Deutungen für weitergehende Überlegungen an. In eben diesem Sinne schließt der Beitrag an Subjektivierungsforschungen an. Zwar haben wir ein umfangreiches theoretisches Repertoire an Weisen, das Individuum zu denken, vorliegen, ebenso wie verschiedene Erzählungen zu Wandlungen in der Art, wie Individuen innerhalb von Gesellschaften subjektiviert wurden; aber konkrete administrative Praktiken nehmen hierin oftmals wenig Platz ein; Ausnahmen sind sicherlich die Studien von Petrat (1987) und Caruso (2003), die allerdings vor allem die direkte Subjektivierung in die Schülerrolle durch Unterricht vorgeführt haben; administrative und schulformspezifische Subjektrollenbildungen, wie auch bürokratisches Handeln, standen hier weniger im Fokus. In diesem Sinne geht es uns darum, die Geschichte der Entstehung der Subjekt-position Schüler:in (anschließend an Boser & Hofmann 2019) zu differenzieren und schulformspezifischen Besonderheiten im Sinne einer ihre Wirkungen berücksichtigenden Wissensgeschichte nachzugehen.

2 Die schriftliche Verwaltung von Schulen, Klassen und Schüler:innen im niederen und höheren Schulwesen seit dem 18. Jahrhundert

Beinahe schon als natürliche Entwicklung erscheint es heute, dass im Zuge des Bevölkerungswachstums seit dem 18. Jahrhundert und einer zunehmenden Verstaatlichung – allemal im bürokratisch vorbildlichen Preußen – verschiedene Gesellschaftsbereiche verstärkt schriftlichen, normierten Verwaltungspraktiken unterworfen wurden. Im Bildungsbereich trägt die allmähliche Durchsetzung der Schulpflicht und die bildungspolitisch gesteuerte Reglementierung und Expansion des Bildungssystems erheblich dazu bei, auch die Schulen und ihre Akteure in die staatliche Verwaltungsordnung einzubinden.¹ Für die einzelnen Schulen oblag die innere Schulaufsicht (v. a. des Lehrplans) zunächst der Kirche und im Zuge der Säkularisierung – in Preußen noch einmal verschärft seit dem Kultur-

1 Zur Einordnung als europäisches Phänomen vgl. Boser & Hofmann (2019) und zur Durchsetzung der Statistik in der Bildungspolitik vgl. Ruoss (2018), beide für die Schweiz.

kampf – immer mehr dem Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Die äußere Schulaufsicht (u. a. finanzielle Unterhaltung und personelle Besetzung) unterstand dagegen noch lange Zeit den Patronen und Schulträgern, wie den Kommunen und Städten², und erst mit dem staatlichen Aufbau einer funktionsfähigen Verwaltung konnte der Staat als Schulherr auftreten (Jeismann 1996a, 44) und seine schulpolitische Kompetenz durch eine moderne Bürokratie legitimieren (Müller-Rolli 1977, 256).

Historisch war es zunächst das höhere Schulwesen Preußens, auf das versucht wurde Zugriff zu gewinnen. Mit der Gründung des überkonfessionellen Oberschulkollegiums in Berlin 1787 als erste zentrale Schulverwaltungsinstitution³ begann ein Normierungsprozess, dem 1788 das Abiturreglement⁴, 1810 das Examen für die Gymnasiallehrerausbildung und ein Berechtigungssystem der einzelnen Schultypen folgen sollten (Hoffmann-Ocon 2009, 178). Noch im Gründungsjahr versandte das Oberschulkollegium Formulare an die gelehrten Schulen zur tabellarischen Erfassung, um sich einen Überblick über die Schullandschaft und deren Finanzverhältnisse zu verschaffen. In Bezug auf die Schülerschaft wurden die Anzahl der Schüler, deren klassenweise Verteilung sowie Prüfungsdaten und Abgangszahlen an die Universität verlangt (Jeismann 1996a, 46; 1996b, 164f.).⁵ Von den geschätzten 400 höheren Schulen Preußens entsprachen nur etwa 70 Schulen den Ansprüchen zur Vergabe des Abiturs (Jeismann 1996a, 48f.) – hierunter das Friedrichs-Werdersche Gymnasium in (Berlin-) Hermsdorf, dessen Bestand an Abiturakten für diesen Beitrag ausgewertet wurde. Während sich die Abiturprüfung von einer Schauprüfung unter der „Zeugenschaft einer schulischen und städtischen Öffentlichkeit“ (Klinger 2018a, 200) hin zu Prüfungspraktiken der Verschriftlichung wandelte, dominierte auch in der schulischen Verwaltung im Wesentlichen der Schriftverkehr. Mit der verpflichtenden Abgabe von Schulprogrammen respektive Schuljahresberichten ab 1824 wurde zudem eine bis dato schon häufig praktizierte Dokumentation u. a. über die Schülerzahl, die Zu- und

2 Die kommunale Selbstverwaltung der städtischen höheren Schulen war in Preußen bis 1919 durch die „STEINsche Städteordnung“ vom 19.11.1808 geregelt (Müller-Rolli 1977, 255). Das Konstrukt einer staatlichen Kontrolle innerschulischer Angelegenheiten bei gleichzeitiger Unterhaltspflicht allein durch die Schulträger zeigte sich dabei durchaus konflikthaft.

3 Im Jahre 1808 wurde die Schulverwaltung dem „Department für Kultus und öffentlichen Unterricht“ unterstellt und 1912 das „Ministerium für Geistliche und Medicinalangelegenheiten“ konstituiert (Müller-Rolli 1977, 256). Es hatte die staatliche Aufsicht über die Kirchen und fungierte bis 1945 als Kultusministerium. Den Provinzialschulkollegien wurden als Zwischenbehörden aufgrund der Größe des Verwaltungsgebietes weitreichende Eigenverantwortungen eingeräumt (Geißler 2013, 90).

4 Das preußische Abiturreglement institutionalisierte zum ersten Mal eine Schulabgangsprüfung für die zu den Universitäten abgehenden Schüler, faktisch möglich war dies aber auch noch mit einem „Zeugnis der Unreife“ bis 1834. Bis in die 1830er Jahren wurde schließlich in fast allen Ländern des Deutschen Bundes eine Maturitäts- bzw. Abiturprüfung eingeführt.

5 An den Stellen, an denen wir die generisch maskuline Form verwenden, berücksichtigen wir den Umstand, dass das höhere Schulwesen und die Universität noch bis 1908 weitestgehend nur männlichen Schülern offenstand.

Abgänge sowie Prüfungsdaten obligatorisch (Jeismann 1996b, 188f.). Das statistische Erhebungsbedürfnis seitens der preußischen Verwaltung und die eingezogenen Prüfungsbarrieren sind nicht zuletzt im Kontext der zunehmenden Funktionalisierung der höheren Schulen für den Zugang zur Universität und für die Elitenrekrutierung von Staatsbediensteten zu verstehen, auch um sich „vor untauglichen und unliebsamen Staatsdienstbewerbern zu schützen“ (Heinemann 1974, 242). Zugleich wurden weitere Vereinheitlichungen vorgenommen, wie die wechselseitige Anerkennung des Abiturs in den Ländern des Deutschen Kaiserreichs 1874 und in der Folge das Einjährig-Freiwilligenexamen für einen verkürzten Militärdienst mit der Obersekundareife. Anders als im niederen Schulwesen wirkten also im Bereich der höheren Schulen verschiedene Normierungen sogar über Preußen hinaus.

Im Volksschulbereich erfolgten Normierungen durch den zentralstaatlichen Zugriff weniger exzessiv und auch zeitlich verzögert; Kontrolle und Aufsicht blieben länger regional oder lokal organisiert. Zwar waren mit dem Allgemeinen Landrecht 1794 „Schulen als Veranstaltungen des Staates“ definiert, doch erst mit dem Schulaufsichtsgesetz 1872 wurde die Volksschule in Preußen zumindest juristisch aus der geistlichen Aufsicht stärker herausgelöst. Dennoch reagierten die zentralstaatlichen Verordnungen weiterhin vor allem auf festgestellte Konfliktfälle und versuchten ordnend und steuernd in das bestehende Schulsystem einzugreifen (Caruso & Töpfer 2019). Diese zentralen und regionalen Verordnungen wurden gesammelt in den regionalen Regierungsblättern veröffentlicht; für den späteren Zeitraum ab 1880 etwa finden sich diese in der Anzahl stark erweiterten und verzweigten Verordnungen zunehmend geordnet und kodifiziert in eigens hierfür vorgesehenen Handbüchern. Die Einhaltung der langsam anwachsenden Regulierungen wurde durch bestehende Schulaufsichtsstrukturen kontrolliert. Eine genaue Aufarbeitung der regionalen Verwaltungsgeschichten ist bisher weitgehend ausstehend.⁶ Wenn man diese Quellen nutzt, ergibt sich ein stimmiges und relativ konsistentes Bild der hier als „begrenzt“ zu charakterisierenden Sammlung der Schülerinformation.

Obleich einheitliche Strukturen (Jahrgangsklasse), allgemeinverbindliche Regelungen (Klassengröße, Unterrichtszeiten) und standardisierte Curricula (Lehrpläne) als Kennzeichen der Zentralisierung des Schulwesens (Boser & Hofmann 2019, 137) auch für das niedere Schulwesen allmählich implementiert wurden, verlief der Prozess hier langsamer und unterschiedlich in den Gebieten des Deutschen Kaiserreichs. Eine reichsweite Schulstatistik wurde für die Volksschule erst 1901 eruiert und die Grundschule mit ihren vier Jahresklassen schließlich erst 1920 institutionalisiert. Allerdings gab es auch für den Volksschulbereich bereits früh tabellarische Übersichten, die nach Städten und Regionen die Schüler:innen in ihrer Gesamtzahl erhoben und vor allem und zu diesem Zwecke mit Kostenfra-

6 Trotz wichtiger Vorgaben und Beispiele, wie bspw. die von Apel initiierte Reihe „Sammlungen der Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Bekanntmachungen zum Elementar- bzw. Volksschulwesen im 19./20. Jahrhundert“.

gen befasst waren. Dazwischen agierten vorwiegend das Ministerium, mehr noch die regionalen Regierungen mit ihren Schulabteilungen, die Schullehrerseminare und statistische Informationspflichten in Kombination mit den Schulaufsichtsbeamten, die Berichte, Visitationen und Verpflichtungen regulierten.

Diese Situationen änderten sich um 1900 nachhaltig. Mit der Durchsetzung der achtjährigen allgemeinen Schulpflicht, der Typendifferenzierung des höheren Schulwesens und dem rigiden Berechtigungswesen baute sich nicht nur ein in sich vernetztes staatliches Schulsystem auf, sondern schlossen sich dem auch Vorgaben und Vorstellungen zu typischen Schullaufbahnen an. In der preußischen Kultusbürokratie mit ihrer zunehmenden Regulierung und Formalisierung wurden nun Dokumentationen nicht nur über Schulen und ihr Lehrpersonal, sondern vermehrt auch über die Schüler:innen und damit ihre individuellen Bildungskarrieren verlangt. Pädagogische Beobachtung und eine Dokumentation der Schülerschaft über soziale Daten, über die kognitive und persönliche Entwicklung waren an sich nichts Neues (Berdelmann & Rabenstein 2014; Berdelmann 2016), doch bis dahin waren sie nicht standardisiert und unterlagen einzelschulischen oder lokalen Ordnungskriterien. Mit dem Zugriff des Staates wurden tradierte Methoden der Aktenführung zunehmend zentralistischen Prinzipien untergeordnet, Zirkulationsprozesse für Schriftstücke in Gang gesetzt sowie Kontrollinstanzen und deren Machtbefugnisse etabliert. Galt die Rechenschaftspflicht der Schulen über die Schülerschaft lange Zeit gegenüber den Geldgebern aus den Patronaten und der kommunalen Verwaltung, den Eltern als Schulgeldzahlenden oder Stiftungen im Zuge der Armenverwaltung, musste sie mehr und mehr gegenüber dem Staate erbracht werden, nachdem dieser erst schrittweise und schließlich komplett die Schulgeldzahlungen im niederen Schulwesen übernommen hatte bzw. diese durch von ihm eingenommene Steuern finanzieren ließ (Geißler 2013, 344–346). Einheitliche Verwaltungsunterlagen, Formulare und Vordrucke erleichterten dabei den Ministerien und ihren untergeordneten Instanzen eine Verwaltung aus der Distanz.

3 Quellenkorpora und Interpretation der ausgewerteten Verwaltungsunterlagen

Anhand von zwei Quellengattungen – Schüler-Personalblätter und Abiturakten – zeigen wir, in welcher Weise Wissen über Schüler:innen an Volksschulen und höheren Schulen erhoben, dokumentiert und aggregiert wurde.

Die schulischen Verwaltungsdokumente sind serielle Quellen, die sich auf Gestalt, Frequenz, erhobene Indikatoren und kategoriale Verschiebungen im diachronen Verlauf untersuchen lassen. Hierbei lassen sich Analysen zur Form, zur Materialität und zum Gebrauch der Dokumente anstellen – Analysen, die die *kleinen Formen des Pädagogischen* (Garz, Isensee, Töpfer, im Erscheinen) als solche in den Blick nehmen

(siehe Fallstudie zur Volksschule).⁷ Mit einem noch stärkeren mikrologischen Blick wurde eine dichte Beschreibung eines umfangreichen Quellenkorpus im diachronen Verlauf vorgenommen (siehe Fallstudie zur höheren Schule). Bei diesen Analysen ist auch zu berücksichtigen, dass sich der Ort der Beobachtungsdokumentation über die Schüler:innen selbst teilweise veränderte und zumindest im Volksschulbereich eine vorher nicht gekannte Verselbstständigung erlebte. Einzelschüler:innen geraten vor allem ab 1900 in größerem Umfang in den Blick eigenständiger Formulare. Solche Schüler-Personalblätter gab es sowohl in der Volksschule wie auch an den Gymnasien. Mit dieser Dokumentenform wurden individuelle Daten für die einzelnen Schüler:innen auf jeweils separaten Bogen erfasst, mit dem Anspruch einer komprimierten Datensammlung für die gesamte Schulaufenthaltsdauer.⁸ Die Schüler:innen wurden durch solche als Institutsangehörige subjektiviert und zwar einerseits als zu einer Einzelschule zugehörig, die im Sinne der Aktenführung ihre Schülerschaft verwaltete, aber durch die genormten Formulare auch als Angehörige eines spezifischen Schultyps. Abiturakten dagegen wurden nur an den höheren Schulen zum Zwecke der Dokumentation des gesamten Prüfungsprozesses angelegt. Die Abiturakten wurden jeweils klassenweise geführt und mit wenigen Ausnahmen in Tabellen und Protokollen gruppiert. Die Subjektivierung erfolgt somit als Abiturient:in; die damit verbundenen Berechtigungen wurden durch juristisch festgelegte Normen dokumentiert und durch die Zirkulation der Akten bis in die Ministerien hinein legitimiert. Ein Äquivalent an den Volksschulen zum Schulabgang sind die schulischen Stammbücher bzw. Schülerlisten, in denen alle Schüler:innen bei Aufnahme eingetragen und bei Abgang ausgetragen wurden. Einzelne Akten, die eine Leistung oder gar Prüfung dokumentieren, sind diese jedoch nicht.

4 Die „Verwaltbarmachung“ des Einzelnen – Verwaltungsvereinfachung, -expansion und -individualisierung im frühen 20. Jahrhundert in der Volksschule

4.1 Zum Stand der Aufmerksamkeit für die Einzelschüler:innen um 1900

Die oben genannten regionalen Verordnungssammlungen stellen einen guten Einstieg dar, um den Stand von der sich entwickelnden Aufmerksamkeit für die ein-

7 Als *kleine Formen des Pädagogischen* werden solche Quellen verstanden, die durch Prozesse der Verkleinerung geformt wurden, die oftmals kurz, hochgradig formalisiert, weit verbreitet, leicht zugänglich und scheinbar nebensächlich sind, die aber dennoch von zentraler Relevanz bei Wissensproduktionsprozessen sind.

8 Zu vergleichbaren Überlegungen in Hinblick auf die Hervorbringung der Kategorie „Schwachsinn“ siehe Garz in diesem Band. Auch hier kann überzeugend die Wirkmächtigkeit der Bogen bzw. von deren Nutzung gezeigt werden. Sauer – auch in diesem Band – wiederum zeigt, dass die Normierungen durch die Bogen vielfältige Referenzfelder und entsprechende Disziplinen gleichzeitig bedienen können und dass diese Normierungen selbst prozessualen Wandlungen unterworfen sind.

zelen Volksschüler:innen zu verdeutlichen. Fischer bringt 1912 für das städtische Schulwesen der Stadt Berlin alle damals gültigen Regelungen zusammen. Was wir hier sehen: es gibt (noch) keine Vorgaben für eine individualisierte Buchführung zu Einzelschüler:innen durch die Lehrerschaft. Aber es gibt durchaus bereits eine Reihe von Informationserhebungsmomenten, die konkrete Einzelschüler:innen als Einheit adressieren. Dies beginnt mit dem Schulschein, der im Zuge der Einschulung des einzelnen Kindes für dieses angelegt wird und mit diesem zum Zwecke der Allokation wandert (zu deren Institutionalisierung vgl. Rückriem 1981). Die Kinder sind hier im Fokus der Verwaltung, aber nur in Hinblick auf ihre Schul- bzw. Klassenzugehörigkeit. Die Hauptaufgabe: Sicherzustellen, dass kein Kind aus dem Beschulungsraster fällt und eine ausgeglichene Verteilung der Kinder gewährleistet ist. Dabei besitzt der Schulschein auch bereits Platz für eine Reihe weitergehender Eintragungen (über Versetzungen in eine andere Klasse sowie über Gewährung freier Lernmittel), die aber während der Schulkarriere durch die Klassenlehrer einzutragen sind. Es gibt weitere Schulpapiere, die sich in Gebrauch befinden: Ärztliche Überwachungsscheine und Atteste, Erklärungen über die religiöse Erziehung der Kinder, Überweisungsscheine und Personalbogen für Nebenklassenkinder oder sittlich gefährdete Kinder (Fischer 1912, 4f.; siehe zum Personalbogen der Nebenklassenkinder Garz, in diesem Band). Als Eindruck zu diesen Scheinen bleibt bestehen, dass eine Arbeitsteilung zwischen Direktoren, Schulärzten und Schulkommissionen etabliert ist. Aber diese Vorgänge kreisen vor allem um die Frage, ob und wo das Schulkind zu beschulen ist. Die Ärzte nehmen individuelle Beobachtungen vor, prüfen aber zunächst nur, ob das Kind schulfähig ist oder nicht. Eine papierene Unterstützung bzw. Beeinflussung oder eine Individuierung der Schülerbeobachtung kann für diesen Zeitpunkt innerhalb der schriftlichen Schulverwaltung nicht in dem Sinne festgestellt werden, dass diese auf den Schulunterricht bzw. eine Schulfunktion orientiert wäre. Die Informationen zu Einzelschüler:innen, die für das Funktionieren des Schulkörpers von Belang sind, wie beispielsweise Informationen über Noten oder die Versetzung, finden sich nicht auf den Schulscheinen und damit nicht bei den Einzelschülerakten. Diese Aushandlungen werden stattdessen im Versetzungsbuch festgehalten, in welchem die Protokolle der Versetzungskonferenzen, in denen im weitesten Sinne pädagogische Aushandlungen stattfinden, gesammelt werden. Selbst das Festhalten der Klassenzensuren ist erstaunlich lange relativ wenig vereinheitlicht, anders als die Schulversäumnisliste, deren Führungsweise bereits strenger vorgegeben ist.

Auffällig ist, dass die Verfahren, die für die jeweiligen Klassen „reifen“ Schüler:innen, die gesunden Schüler:innen, die anwesenden Schüler:innen und die persönlich personenstandsmäßig erfassten Schüler:innen jeweils in eigenen Papieren ausgeführt werden und in Büchern bzw. Listen vorgehalten werden. Deren vornehmliche Funktionen bestehen hier zwar in der Sicherung der richtigen Allokation und der Nutzung für einen Gesamtüberblick über jeweilige Schulsysteme, aber eine plurale Aufmerksamkeit für die Einzelnen deutet sich hier bereits an.

Es ist genau diese Vielfalt und Pluralität an Informationen und Informationserhebungsmaßnahmen, die einen Ausgangspunkt für Reformierungsinitiativen bilden sollte. Ausgehend von öffentlicher Kritik an der zunehmenden Gleichförmigkeit der Ausgestaltung des Schulsystems (gut dokumentiert in den sich zunehmend organisierenden Schulreforminitiativen), dem Anwachsen der Schulgrößen und der Schulverwaltungsaufgaben sowie einem generellen Abschluss der Schulsystemausgestaltung in Hinblick auf wichtige Organisationsfragen (was wir vor allem an der diskursiven Konsolidierung der Jahrgangsklasse festmachen, vgl. bspw. Tews 1906), kommt es zu einer gewissen Bereitschaft, Veränderungen in Richtung einer weitergehenden Individualisierung zu erwägen: Es gab (vor allem städtische) Initiativen andere Organisationsweisen zu erproben, Übergangsentscheidungen anders zu gestalten, Optionen für zu schnelle oder zu langsame Volksschüler:innen bereitzustellen und Nebenklassen und Hilfsschulen als ergänzende Institutionen auszubauen (jüngst hierzu Schwerdt 2019). Das Ergebnis der hier nur anzudeutenden Veränderungen: Der Einzelne rückte zunehmend mehr ins Zentrum, eine Entwicklung, die sich auch auf die Verwaltungsweisen innerhalb der Einzelschulen auswirken sollte. Ein wichtiger Beleg und eine hier relevante Quelle erscheint uns hierzu die Entwicklung und der Einsatz von „Schülerpersonalbogen“. Wir wollen hier argumentieren, dass diese Verschiebung, die bestimmte Attribute und Informationen eng anknüpft an die Dokumente von Einzelschüler:innen, durchaus normalisierende Wirkungen entfaltet hat und beeinflusste, was als „normal“ und „schulform-angemessen“ zu verstehen war, und welche Abweichungen festhaltenswert waren.

4.2 Der Schülerbogen als Quelle

Die bisherige Forschung hat die Volksschul-Schülerbogen nur selten zur Kenntnis genommen, obgleich es eine ganze Reihe solcher oftmals für bestimmte Städte und Regionen konzipierten Dokumententypen gegeben hat. Diese sind vor allem bei Karl-Heinz Ingenkamp (1990, 272–301) zusammengebracht, der den „Boom“ für Beobachtungs- und Papiertechniken gut dokumentiert, diese Dokumente zusammen- und differenziert vorstellt und teilweise auch deren Rezeption nachzeichnet, ohne jedoch diese in ihrer Nutzung bzw. Wirkung breiter zu besprechen und analytische Überlegungen anzuschließen. Bei ihm steht der Hinweis auf die Auswahlaspekte der Bogen (in Hinblick auf Berufsberatung, aber auch in Hinblick auf Eignung für die höhere Schule) im Zentrum, und hierbei vor allem vor dem Hintergrund einer Wissenskonkurrenzsituation zwischen in der pädagogischen Praxis stehender Lehrerschaft und emergierender psychometrischer Forschung. Auch auf das Beispiel Berlin geht Ingenkamp ein, mit der Behandlung des bekannten, aber praktisch kaum genutzten Bogens von Rebhuhn (1918). Ingenkamps Fazit lautet:

Sieht man die Äußerungen im Zusammenhang, so bleibt nur die Feststellung, daß die systematische Beobachtung zur Begabtenauswahl und zum Übergangsverfahren sowie ihre schriftliche Fixierung im deutschen Schulwesen um 1930 nur in Ausnahmefällen zu einer befriedigenden Praxis gefunden haben. (ebd., 290).

Für die allgemeine Wirkung auf das Auswahlverfahren mag dies eine zutreffende Beschreibung sein, allerdings erscheint es nicht weniger wichtig, was abseits von dieser professionsgeschichtlich orientierten Deutung verhandelt und etabliert wurde. Zur Verdeutlichung wird ein ebenfalls Berlin zuzuordnendes, weniger bekanntes aber nachhaltiger eingeführtes Fallbeispiel in den Blick genommen. Es geht um die Schulverwaltungs-Initiative des Rektors Emil Schwartz⁹ aus Schöneberg, die aus mehreren Gründen relevant ist. Zum einen haben wir es bei Schwartz mit einem Volksschulvertreter zu tun, der in Koordination mit einem größeren Verlag sehr konsistent eine Einführung von Papierformen verfolgt hat. Es liegen nicht nur verschiedene Personalbogen-Versionen vor, sondern es lassen sich auch die Initiativen und deren Motivation über einen längeren Zeitraum gut verfolgen. Zuletzt finden sich neben Hinweisen auf einen Gebrauch durch Schwartz selbst auch an verschiedenen Orten archivierte genutzte Bogen (für Berlin-Tempelhof, Berlin-Reinickendorf und Potsdam), die Schwartz' Aussagen belegen und Eindrücke erlauben. Das Anliegen von Schwartz ist hierbei ein komplexer Vorschlag, der verschiedene administrative Aufgaben und Verwaltungsvorgänge in einem Bogen zusammenfassen will; wobei auch verschiedene Schülerbeobachtungsanteile vorgesehen sind. In der Argumentation zur Einführung des Bogens werden explizit Verwaltungsperspektiven adressiert.

4.3 Emil Schwartz und die Verwaltung der Schülerschaft in der Einzelschule

Schwartz' Personalbogen, den er zunächst im Selbstverlag veröffentlichte, war kein unmittelbarer Einführungserfolg vergönnt. Nach der ersten Initiative aus dem Jahre 1904 reichte Schwartz in Kooperation mit der Druckerei von Reinhold Kühn eine Eingabe an die Berliner Stadtverordnung ein, mit der Bitte um Einführung des Schüler-Personalbogens in den Volksschulen. Diese Anfrage wird nach Prüfung innerhalb der Schulverwaltung zunächst abgewiesen, aber 1911 bereits veröffentlicht Schwartz bei Kühn eine Neuauflage des Bogens innerhalb der Publikation „Vereinfachte Schulverwaltung“, in der für die Einführung geworben wird, wo der Bogen und die weiteren Papiere als Anlage angefügt sind. Das Werk wird 1919 wiederaufgelegt, woran anschließend 1924 eine Neuauflage und vor allem eine Anleitung zur Nutzung des neueren Bogens veröffentlicht werden.

Die Grundidee bleibt bei allen Bogen weitestgehend intakt: Der Personalbogen soll andere laufende Listen und Scheine ersetzen bzw. zu diesen als Ergänzung funktionieren und alle Informationen in einem Dokument sammeln. Konkret solle der Personalbogen den Schul-Zuweisungsschein, den Schul-Überweisungsschein, den ärztlichen Überwachungsschein und die Zeugnisliste ersetzen. Neu hierbei ist,

9 Emil Schwartz (1867–1941) war seit 1899 Rektor an einer Volksschule in Schöneberg, arbeitete dort 1901–1909, bevor er an eine größere Schule in Schöneberg zieht. Er bleibt bis 1932 im Schuldienst. Etwa seit 1904 tritt Schwartz als Verfasser mehrerer Texte zur Verbesserung der Schulverwaltung auf (1904, 1907, 1911, 1915, 1919, 1924), mit denen er u. a. involviert wird in die Debatte zur Menge von aufsteigenden Schulklassen. Später legt er weitere Schulorganisationsartikel und Vordruckvorschläge vor.

dass neben den so verkürzten und hier neuerweise an die einzelne Schüler:in angebotenen Informationen auch noch Eintragungen zu weiteren die Schüler:innen betreffenden Kategorien anzufügen sind. Es wird eine Seite für Bemerkungen eingefügt, die ursprünglich in den früheren Versionen „für den Entwurf eines Individualitätsbildes“ reserviert war. Diese frühere Variante setzte sich nicht durch, allerdings bleiben offene Spalten für längere schriftliche Eintragungen bestehen, in die die Lehrperson zu sich verändernden Themen Eintragungen vornehmen kann. Als Argumente für die Einführung seiner Papierstücke werden konkret Papierersparnis, Vorgangsvereinfachung, Portoeersparnis und weniger Schreiarbeit in Aussicht gestellt, die Versetzungsliste könne sogar völlig entfallen. Stattdessen würden der Lehrperson der nächsten Klasse einfach die Personalbogen der Klasse übergeben. Gleiche Erleichterung würde der Wechsel zwischen den Schulen dadurch erhalten. Zwar vermag diese Argumentation zunächst den Stadtschulrat nicht zu überzeugen (Rep 020-01 Nr. 221, 1909, Brief vom 02.10. S. 25), später allerdings, wie Schwartz selbst schreibt, scheint die Einführung stattgefunden zu haben:

Nachdem der schultechnische Betrieb nach den Vorschlägen des Verfassers (...) in Groß-Berlin und einer bedeutenden Anzahl größerer und kleinerer Gemeinden mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde Einführung gefunden hat, ist dem Verfasser wiederholt aus Interessentenkreisen der Wunsch ausgesprochen worden, eine „Anleitung“ zu verfassen, (...). (Schwartz 1924, 5)

Ob diese Behauptung auch in ihrer Reichweite zutreffend ist, bleibt offen, allerdings ist es wahrscheinlich, dass mindestens in Berlin eine Einführung stattgefunden hat (Hinweise hierauf finden sich auch bei: Erziehungswissenschaftliche Abteilung des Lehrerverbandes Berlin 1927, 35–39); Schwartz, immerhin Angestellter der Schulverwaltung, hätte andernfalls auch kaum öffentlich solche Aussagen wagen können und auch eine Anleitung zum Ausfüllen des Bogens wäre wenig sinnvoll gewesen.

4.4 Der Personalbogen als *kleine Form des Pädagogischen*

Nun soll der Bogen selbst genauer beschrieben und diskutiert werden, hierbei wird ein dreischnittiges Verfahren verfolgt, das die Form des Bogens, den Inhalt und dessen Gebrauch separat in den Blick nimmt. Der Gesamtbogen in seiner Form von 1924 (Schwartz 1924, Beilage) besteht aus vier Textteilen: dem Hauptbogen, der sogenannte „Wandernde Schülerbogen“, dem „ärztlichen Bericht“ und dem „psychologischen Bericht“ sowie dem „Ergänzungsblatt für die körperliche Erziehung der späteren Schuljahre“, wobei die einzelnen Teile des Bogens – so deuten es die überlieferten Bogen an – als modulare Teile verstanden und nicht notwendigerweise komplett eingesetzt wurden. Der „Wandernde Schülerbogen“ (siehe Abb. 1, hier sehen wir S. 1) bringt verschiedene Informationsregister in einem Papier zusammen: Informationen zur juristischen Person werden verbunden mit Angaben zum Wohnort, zur Gesundheit, zur schulischen Unterbringung und mit Angaben des Verhal-

In den aufgefundenen Aktenstücken findet sich der Bogen in der Regel nicht in dieser komplexen Ausführung, sondern zumeist ist nur der „Schülerbogen“ überliefert. Der Vergleich der jeweiligen Bogen über den Untersuchungszeitraum zeigt vor allem einen Begriffswandel und Wandel der Relevanz und Ausfüllerwartung: Einzelne Kategorien werden umbenannt, einzelne Begriffe ausgetauscht, Platz vergrößert und erweitert oder verkleinert und reduziert. So ist beispielsweise 1924 (Schwartz 1924, Beilage) im „Ärztlichen Bericht“ die Oberkategorie „Rasseforschung“ aufgeführt, die 1904 nicht vorhanden war. Der Eintragungsort für „Umschulungen“ nimmt 1924 im Vergleich zum frühen Bogen weniger Platz ein. In den Versionen, die wir als gebraucht in den Akten gefunden haben, kommt die Kategorie der Wohnwechsel zu der früheren „Schulwechsel“-Kategorie hinzu. Weitere Auswertungen wären hier durchaus möglich, aber es bleibt zunächst festzuhalten, dass der Bogen vor allem die administrativen Beobachtungen fortsetzt und die individuelle Einschreibung der hier erhobenen Informationen angeht. Dies erscheint zunächst für Gesundheits- und Unterbringungsfragen relevant, ist es aber ebenso für die Frage der Schülerleistung, die hier nun auch vorhaltig gemacht wird. Wenngleich es das Konferenzprotokoll gegeben hatte, ist es durchaus eine Neuerung, dass die früheren Leistungen hier so deutlich den übernehmenden Lehrpersonen verfügbar gemacht werden. Leistung wird auch mit diesen Bogen in gewisser Weise als Zuschreibung zu einzelnen Schüler:innen etabliert, eine Neuerung, die vorher situativ mit den Versetzungskonferenzen auch schon aufgerufen war, aber hier noch einmal stärker prozessual verstetigt wird. Die Bogen erlauben in gewisser Weise neue kollegiale und interdisziplinäre Schülerbeobachtungen, die es außerdem ermöglichen, Leistungsbeobachtungen mit verschiedenen anderen Wissensinhalten in Bezug zu setzen (Familieninformationen, Schülerkarriere, Gesundheitswissen, Sozialverhalten, Psyche, Anwesenheit, etc.). Die Bogen aus dem Bestand der Schule in Tempelhof liegen für das Ende der 1920er Jahre vor. Hier sind teilweise ganze Klassensätze des Bogens erhalten. Der verwendete Bogen, hier als „Grundbogen“ benannt, beginnt mit einer Hauptseite, auf der die Personaldaten gesammelt sind (übrigens auch Angaben zu Impfungen). Es kann markiert werden, ob der ärztliche Bericht angehängt ist oder nicht; weiterhin findet sich Platz für Angaben zum Wohnungswechsel sowie ein Textblock zum möglichen Schulwechsel. Auf der zweiten (Doppel-)Seite dieses Bogens befindet sich der Zeugnisbericht, der grundlegende Informationen sammelt zu „1. Schuljahr, 2. Zeitangabe, 3. Schulsystem, 4. Klasse“. In dieser Tabelle finden sich dann die Noten zu den einzelnen Unterrichtsfächern und zu verschiedenen Verhaltensdimensionen; ganz am Ende der rechten Doppelseite stehen nach Jahren sortierte Eintragungskästchen mit Angaben zu versäumten Schulstunden, zur Versetzung und eine Zeile mit den Unterschriften der Lehrer:innen; hierunter nun findet sich eine räumlich stark gekürzte Leiste mit möglichen Bemerkungen, für welche folgende Kategorien vorgegeben werden: „Charaktereigenschaft, Ursachen des Zurückbleibens, Einfluß von Krankheiten“. Tatsächlich

sind hier nahezu immer Ausfüllungen vorgenommen worden. Hier stehen kurze Bemerkungen von Lehrer:innen, mit Datum und deren Kürzel. Beschrieben werden sowohl Aufforderungen an die Schüler:in (respektive deren Lehrer:in) wie auch Entscheidungsbegründungen (bspw. zur Versetzung).

Die oben diskutierte Ermöglichung der Verbindung verschiedener Wissensarten über die Schüler:innen zeigt hier auch Wirkungen im Gebrauch, wie die gelegentlichen Kommentare des Lehrpersonals verdeutlichen, die eben bestimmte Auffälligkeiten erklären bzw. verbinden mit verschiedensten kategorialen Informationen. So schreibt ein Lehrer in einer Schülerbeurteilung „H. Z. wird versetzt, weil er willig ist. Schuld an den mangelhaften Leistungen im Deutschen trägt das Fehlen an Grundlagen und äußerst schlechtes Sprechen.“ (A Rep. 020-58 Nr. 1 – Schülerbogen – 1931–1939). Auch ein anderer Schüler wird kommentiert: „W. hat im Winterhalbjahr sehr nachgelassen, bes. im Rechnen u. Rauml. Scheinbar ist sein Gesundheitszustand daran Schuld. [sic!]“. Sicherlich haben Lehrer:innen solches Wissen auch früher bereits für sich vorhaltig gehabt, sie haben es aber nicht schulübergreifend weiter- und in administrative Vorgänge eingeben können.

Auf der folgenden Seite wiederum finden sich nun etwas anders gelagerte Kategorien als das noch früher der Fall gewesen war; es werden Informationen gesammelt zu „Häuslichen Verhältnissen“, „Erholungsaufenthalt (Land)“, „Gewerbliche Beschäftigung“, „Jugendfürsorgemaßnahmen“, „freie Lernmittel“, „Entlassung und Berufswahl“. Selten ist diese Zusatzseite ausgefüllt. Auch hier sind teilweise in den einzelnen Schülerakten zugeordnete Zettel beigelegt, in denen sich eingehender mit einzelnen Schüler:innen befasst wird, auch hier vor allem in Hinblick auf deren Leistung/respektive Versetzung.

Zuletzt gibt es auch im Bestand des damaligen Hermsdorfer Reform-Realprogymnasiums vereinzelte Schülerbogen, die den überlieferten Bogen aus Tempelhof sehr ähnlich sind und ebenfalls den Hinweis auf Schwartz umfassen. Diese Bogen sind für das Jahr 1930 überliefert, hierbei handelt es sich um einige wenige überlieferte Bogen von besonders erfolgreichen Schüler:innen, die an eine weiterführende Oberschule gingen, woraus sich die wenigen Eintragungen und Bemerkungen im Bogen erklären lassen.

Ausgehend von diesen Gebrauchseindrücken lassen sich eine Reihe von Überlegungen anstellen. Die Bogen bringen, wie gezeigt, vor allem bestimmte Informationen zusammen und erlauben Dokumentation, Kommentierungen und Begründungen von Entscheidungen. Dabei ermöglichten sie es Kausalitäten und Zusammenhänge zu behaupten, wodurch sie diese auch mitproduzierten und durch ihr (massenhaftes) Ausfüllen Legitimität für diese Annahmen schufen. Sie verbanden verschiedenes Wissen und schafften Wissensgemeinschaften (Lehrer:innen und Ärzt:innen werden verbunden; Eltern und Schüler:innen gleichzeitig aber explizit ausgeschlossen). Die Personalbogen sind in letzter Instanz aber auch als Versuche zu verstehen, die Beobachtungstätigkeit der Lehrerschaft zu

steuern, und gleichzeitig die Schulverwaltung effizienter zu gestalten, aber eben auch eine weitestmögliche Übersicht herzustellen. Gleichzeitig ließe sich dies auch als pädagogisch-administratives Konglomerat diskutieren, in dem die Verwaltung in pädagogische Tätigkeitsfelder hineinzuwirken beginnt und mehr als nur numerische Interessen und Kennziffern durch Dokumente abfragt, sondern stattdessen zudem Anreize schafft, den Austausch im Kollegium und damit auch die pädagogische Arbeit und den Informationsaustausch stärker zu formalisieren.

5 Die „Verwaltbarmachung“ des Abiturjahrgangs – Funktionalisierung, Subjektivierung und Verwaltungspraktik vom späten 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts im höheren Schulwesen

In einer weiteren Fallstudie sollen Verwaltungsunterlagen für das höhere Schulwesen im Fokus stehen. Die forschungspraktische Herangehensweise für die Auswertung von Dokumenten aus Abiturakten als bildungshistorische Quellen ist hier eine etwas andere. Weniger die narrative Einbettung in die Verwaltungsgeschichte, wie sie durch die Person und Reforminitiative von Emil Schwartz greifbar wird, soll nun die Auswertung leiten, sondern eine Interpretation des Prüfungsprozesses und seiner Akteur:innen anhand einer dichten Beschreibung eines größeren Quellenkorpus von Anmeldungen zur Prüfungszulassung und Notentabellen eines Gymnasiums über einen Zeitraum vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Einer inhaltlichen Deskription nachfolgend werden drei verschiedene Zäsuren hinsichtlich der Verwaltungspraktiken und -funktion abgeleitet und erläutert.

5.1 Abiturakten als Verwaltungsdokumente von Prüfungsprozessen

Auch am Gymnasium gab es Schüler-Personalblätter, die in ihrer Funktion der komprimierten Daten auf einem Bogen und in Bezug auf die erhobenen Kategorien den Schwartz-Bogen in der Volksschule ähneln. So wurden den Schüler:innen eine Haupt- und Abgangsnummer zugewiesen und die Karteikarten der gesamten Schülerschaft alphabetisch abgelegt. Erhoben wurden im weitesten Sinne Sozialdaten, um die Schullaufbahn anhand zuvor besuchter Institutionen nachverfolgbar zu machen. Weniger genutzt wurden die Möglichkeiten, auf den Bogen auch Noten und Versetzungen einzutragen oder die (zeitweise mögliche) Verbandszugehörigkeit oder körperliche Besonderheiten zu notieren. Für die Verwaltungsgeschichte von höheren Schulen bieten sich eher die Abiturakten mit ihrer Fülle und zumeist Vollständigkeit von Eintragungen an. Als Dokumentation eines Prüfungsprozesses, der das so erlangte Abitur einbettet in ein rigides Berechtigungswesen, zirkulierten die Akten zwischen verschiedenen Instanzen: sowohl innerhalb der Schule, indem z. B. alle unterrichtenden Fachkräfte Dokumente abstimmen und unterzeichnen mussten, als auch zwischen Schule und der zuständigen Schulbehörde, wie anhand von Markierungen und Stempeln zu erkennen ist. Abiturakten lohnen sich demnach hin-

sichtlich der konstruierten Normalitätsvorstellungen auszuwerten, da „Materialität und Prozessualität als wesentliche Quellendimensionen“ und „Text und Textträger [...] als Artefakte und damit Träger kultureller Praktiken begriffen“ werden können (Klinger 2018a, 173f.).

Die Aktenelemente der Abiturunterlagen im Korpus weisen dabei eine große Beständigkeit auf (vgl. auch Klinger 2018b, 142f.). Es wurden für jede Klasse der zunächst zweimal jährlich geprüften Abiturdurchgänge (Michaelis oder Ostern), später jeden Abiturjahrgang, einer höheren Schule Abiturprüfungsakten angelegt. Darin enthalten waren unter anderem die kurzen, relativ formalisierten Zulassungsanträge bzw. die in der Form von Lebensläufen individuell formulierten Bildungsgänge¹⁰ der Schüler:innen sowie deren schriftliche Abiturprüfungen der verschiedenen Fächer. Diese Dokumente waren jeweils auf einzelne Schüler:innen bezogen, die hier durch ihre Selbstdarstellungen und -positionierungen als Abiturienten zugleich als Akteure an der Aktengenesse mitwirkten. Weiterhin befanden sich üblicherweise Formulare für die „Meldungen zum Abitur“, für die Vor- und Prüfungsnoten, Zeugnisduplikate und diverse Protokolle in der Akte. Diese Unterlagen wurden von den Lehrkräften ausgefüllt bzw. angelegt. Im Sinne einer Aggregierung wurden für die umfangreichen Abiturakten wahrscheinlich bestimmte Daten aus schon an der Schule vorhandenen Unterlagen verwendet. So verweisen die nicht explizit geforderten, aber über einige Jahre den Namen der Prüflinge beigefügten vierstelligen Hauptnummern in den Meldungen zum Abitur darauf, dass soziale Angaben aus den Schüler-Personalblättern übernommen wurden. Ebenso wurden bei der Sichtung des Gesamtbestandes der hier untersuchten Schule in den Zensurenbüchern, die für die Übertragung der Vornoten herangezogen wurden, auch Notizen für charakterliche Gutachten gefunden. Insofern bilden die Abiturakten nicht nur ein Konvolut von Dokumenten¹¹, sondern waren zudem in ein Netzwerk bereits bestehender Akten eingebunden.

5.2 Dokumente und Akten zum Einzelschüler (Fallstudie 1877–1957)

Für den vorliegenden Beitrag wurden aus dem BBF-Archivbestand eines Westberliner Jungen-Gymnasiums und seinen preußischen Vorläufern, einem humanistischen Gymnasium und einem Realgymnasium, aus den jeweiligen Abiturakten¹²

10 Das Verfassen von Bildungsgängen war im Vorfeld der Zulassung zur Abiturprüfung in Preußen und in Teilen der Bundesrepublik noch bis in die 1960er Jahre üblich. In ihrer Anforderung, die eigene Entwicklung zu reflektieren, thematisierten die Schüler:innen die Sozialisationsinstanzen Familie und Schule, beschrieben inner- und außerschulische Aktivitäten und verarbeiteten diverse Einflüsse auf ihre Biographien; siehe auch Löwe (in Vorbereitung).

11 Teilweise liegen die Abiturakten als Archivalien in gebundener Form aller Abiturunterlagen eines Jahrgangs vor.

12 Der Bestand an Abiturakten wurde aus verschiedenen anderen Perspektiven im Forschungsprojekt „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972. Wissens(re)präsentation in einem historisch-praxeologischen Pilotprojekt“ und in den angebotenen Qualifikationsarbeiten untersucht. Das interdisziplinäre Forschungsprojekt der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des DIPF wurde in interner Zusammenarbeit mit dem Informationszentrum Bildung (IZB)

die „Meldungen zu den Abiturprüfungen“ und „Vor- und Prüfungsnoten“ für den Zeitraum von 1877 bis 1933 und in weiteren Stichproben bis 1957 ausgewertet.¹³ Nach einer ersten kursorischen Sichtung ist auch in diesen beiden Dokumententypen eine große Beständigkeit der Aktenelemente, auch über politische Zäsuren hinweg, festzustellen. Hinsichtlich der zu dokumentierenden Daten dominiert das klassenweise zusammenfassende tabellarische Schema und auf den ersten Blick gibt es scheinbar kaum formale oder kategoriale Änderungen. In den Fokus rücken sollen nun gerade diese scheinbar kleinen Modifikationen in den beiden Dokumententypen und diese zunächst einer deskriptiven Analyse unterzogen werden. Obgleich insbesondere für das 19. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg Bestandslücken zu verzeichnen sind, können schließlich für den Untersuchungszeitraum drei Zäsuren abgeleitet und interpretiert werden.

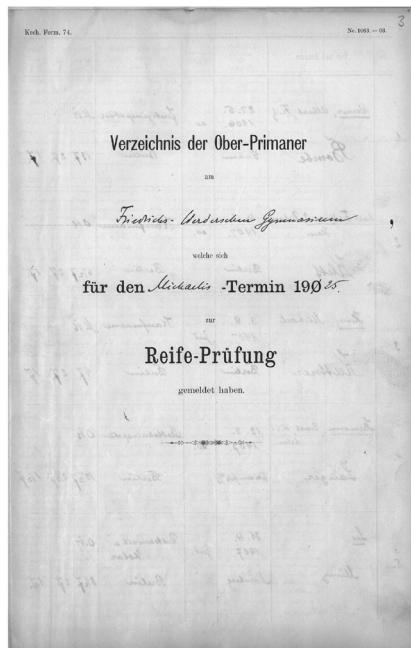


Abb. 2: Deckblatt einer Abiturakte aus dem Jahr 1925 (BBF/GHO 75)

des DIPF und in Kooperation mit dem Institut für deutsche Literatur der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) durchgeführt. Projektbeschreibung: <https://bbf.dipf.de/de/forschen-publizieren/forschungsprojekte/abiturpruefungspraxis-und-abituraufsatz-1882-bis-1972>.

- 13 Für die Zeit nach 1945 konnten stichprobenweise noch die entsprechenden Unterlagen einer diesem Schulverbund zugehörigen Mädchenschule gesichtet werden. Zuvor gibt es im ganzen Untersuchungszeitraum etwa 5 Mädchen, weshalb in dem nachfolgenden Teil des Beitrags aus Gründen der besseren Lesbarkeit die männliche Schreibweise benutzt wird.

Korb. Form. 75. (Bsp. Form. 5.) No. 475 - 12.

Ergebnisse der *Reife*-Prüfung
an dem *Leitnig-Herren Gymnasium* zu Berlin
Maigeb. 1925

Klassen- Leistung	schülf. Arbeit	schülf. Prüfung	Genuss Prüfung	Bek.				Bek. mit Bek.	Bew. beurth. nach Bek.	Dankbar
				Lehrer	Lehrer	Lehrer	Lehrer			
1 <i>Nüsse</i> <i>Nüsse</i>	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2. 2. 2.
2 <i>Kell</i> <i>Leitnig</i>	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2. 2. 2.
3 <i>Kiedner</i> <i>Leitnig</i>	-	3	3	3	3	3	3	3	2	2. 2. 1.
4 <i>Sanger</i> <i>Sanger</i>	3	3	3	3	3	-	3	4	3	2. 2. 1.

Abb. 3: Dokument über Vor- und Prüfungsnoten aus einer Abiturakte von 1925 (BBF/GHO 75)

Korb. Form. 74. No. 194 - 05.

No.	Vor- und Zunam.	Tag, Jahr und Ort Geburt.	Konfession (Bürgerw.)	Stand und Wohnort der Eltern.	Dauer des Aufenthalts auf der Schule, in I. O. L.	Charakteristik, Gutachten über die Reife, Urteil über Betragen und Ehrlich.	Wahl des Berufs.
6.	<i>Leitnig, Wilhelm, Hermann</i> <i>Saundorf</i>	3. 1. 1906.	ev.	<i>Apodaxer + Saundorf</i>	1 1/2	<i>Charakteristisch, Gutachten über die Reife, Urteil über Betragen und Ehrlich.</i>	<i>Lehrer</i>
7.	<i>Rickard</i> <i>Rado</i>	08. 4. 1906.	jud.	<i>Kaufmann</i>	0.16	<i>Charakteristisch, Gutachten über die Reife, Urteil über Betragen und Ehrlich.</i>	<i>Rechtsanwalt</i>
8.	<i>Levin</i> <i>Saenger</i>	4. 5. 1907.	jud.	<i>Verlagsbuchhändler</i>	1/3	<i>Charakteristisch, Gutachten über die Reife, Urteil über Betragen und Ehrlich.</i>	<i>Lehrer und Naturwissenschaften</i>
9.	<i>Kurt, Max, Wilhelm</i> <i>Saenger</i>	14. 7. 1905.	ev.	<i>Tierzucht</i>	0.09	<i>Charakteristisch, Gutachten über die Reife, Urteil über Betragen und Ehrlich.</i>	<i>Spezialloge</i>
10.	<i>Sudling, Wilh., Edmund</i> <i>Ulrich</i>	2. 3. 1907.	ev.	<i>Bankier an der Reichsbank</i>	1/3	<i>Charakteristisch, Gutachten über die Reife, Urteil über Betragen und Ehrlich.</i>	<i>Naturwissenschaften</i>

Abb. 4: „Meldungen zum Abitur“ aus einer Abiturakte von 1925 (BBF/GHO 75)

5.3 Subjektivierung der Abiturienten anhand von Kategorien in den Dokumenten (Fallstudie 1877–1957)

Die beiden Dokumententypen „Meldungen zu den Abiturprüfungen“ und die „Vor- und Prüfungsnoten“ aus dem Untersuchungszeitraum liegen allesamt in einer Tabellenform vor. Mehrere Doppelbogen ineinandergelegt nehmen so klas-senweise Angaben der Abiturienten auf. Der Gebrauch wurde seitens der Verwaltung reglementiert: Die vertikalen Linien gaben Spalten vor, in denen einzelne Indikatoren abgefragt wurden. Mit den später zusätzlich vorgedruckten horizon-talen Linien, wurden standardisierte, einheitliche Abstände für jeden Schüler defi-niert. Je Seite konnten meist fünf Schüler erfasst werden, auch als sich das Format von Folio zum A4-Format verkleinerte. Zunehmend wurden auch Formular-Titel und DIN-Nr. aufgedruckt und damit die Formulare rechtlich legitimiert.

Für die „Anmeldungen zum Abitur“ gibt es im gesamten Untersuchungszeitraum und in etwa gleicher Anordnung wiederkehrende Textfelder zur Eintragung von laufender Nummer, Name, Religion, Stand und Wohnort des Vaters, Aufenthalts-dauer an der Schule und Berufswunsch. Weiterhin findet sich ein Platzangebot für das ausformulierte Zulassungsgutachten für die Abiturprüfung.

Die *Nachnamen* der Schüler werden alphabetisch aufgelistet und bilden zugleich das Ordnungsprinzip der Formulare. Es gibt keine weitere Rangordnung oder Hierarchien nach zugeschriebener Leistung, wie sie aus dem Lokalisationsprinzip oder aus dem französischen Baccalauréat etwa bekannt sind. Allerdings gibt es Hinweise, dass teilweise Platznummern auf den Zeugnissen vermerkt wurden und zwar bis 1927 (und zwar auf den Zeugnissen bis zur Obersekunda, Ingenkamp 1990, 62).

Als *Religion* an den im Gegensatz zu den Volksschulen überkonfessionellen Gym-nasien sind in der Regel die Abkürzungen für katholisch, evangelisch oder jüdisch zu finden und ab den 1940er-Jahren selten auch Angaben wie gottgläubig oder konfessionslos.

Weiterhin wird *Stand und Wohnort des Vaters* erfragt, im Zuge dessen sein Beruf eingetragen und sofern jener gestorben ist, ein Kreuz hinter die Angaben gesetzt. In sehr seltenen Fällen nur werden hier dann Sozialdaten der Mutter eingetragen. Dies markiert die noch lange vorherrschende Bedeutung der sozialen Herkunft für den Besuch der höheren Schule, die mit dem Beruf des Vaters verknüpft wird. Als *Aufenthaltsdauer* wird die Zeit „an der Schule“ und „in der Prima“ erfasst, später wird noch weiter differenziert mithilfe der Spalte „in der Oberprima“. Hier zeigt sich, dass vor allem im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts viele Schüler der Schule nicht den avisierten 9-jährigen Bildungsgang zur Reife auf einer ein-zigen Schule verbracht haben. So hatten einige Gymnasiasten vorher auch andere Schultypen besucht oder Privatunterricht erhalten. Durch die Bildungsgänge lässt sich außerdem feststellen, dass öfters Schüler durch Zuzug nach Berlin kamen, in eine sich zeitgenössisch als Großstadt etablierende Metropole – die rasante

Urbanisierung im Kaiserreich ist übrigens auch einer der Gründe für den Durchsetzungserfolg der Personaldokumente. Voraussetzung wurde es, mindestens zwei Jahre die Prima besucht zu haben. Die Abiturakte verdeutlicht einmal mehr den Bruch, mittels elterlicher Entscheidungsgewalt ihre Kinder mit Zeugnissen der Unreife auf die Universität zu schicken, wie es auch nach Einführung des Abiturs bis 1834 noch möglich war. Der Handlungs- und Bewertungsspielraum der Lehrkräfte, wann ein Schüler zur Reifeprüfung zugelassen werden konnte, wurde sukzessive reguliert.

In den frühen Jahren des Untersuchungszeitraums gibt es je eine Spalte zur Angabe einer Universität und einer Fakultät. Erstere, die allerdings im Quellenkorpus nie ausgefüllt war, spiegelt den Versuch, den weiteren Bildungsgang der Schüler zu dokumentieren – der offensichtlich ein Universitätsstudium impliziert. Die Spalte wird später einfach mit *Beruf* überschrieben und sowohl Berufs- als auch Studienwünsche eingetragen. Hierbei lassen sich nur sehr wenige Abiturienten als noch Unentschiedene identifizieren.¹⁴

Schließlich folgt ein Platzangebot für die Beurteilung der Persönlichkeit des Schülers: das sogenannte *Zulassungsgutachten*. In den Bogen ist die Spalte mit „Anmerkungen“ überschrieben, später heißt sie „Gutachten“. Inhaltlich sind in etwa jene Informationen aufgeführt, die schon laut einem Bericht aus dem Jahr 1779 gefordert wurden und nach dem „die Schulen verpflichtet gewesen sein sollen, über jeden Schüler mit Beziehung auf dessen Fähigkeiten, Charakter, Fleiß oder Unfleiß und dessen Verhalten zu berichten“ (Heinemann 1974, 242). Die tabellarische Form dagegen könnte angeregt worden sein durch die an den Universitäten seit 1770 geführten „Generaltabellen“ über gerichtlich bestrafte, besonders fleißige oder faule Studenten, die wiederum in individuelle Sittenzeugnisse mündeten (ebd.). Mit einer neuen Reifeprüfungsordnung (RPO) 1926 in der Weimarer Republik gibt es weiterhin Gutachten, aber sie werden nun auf separaten Bogen für jeden Schüler verfasst und der Abiturakte beigelegt. So subjektiv die Gutachten in ihren Zuschreibungen auch erscheinen mögen, mussten diese zumindest mit der Klassenkonferenz, also allen unterrichtenden Fachlehrern und dem Direktorat, abgestimmt werden. Manchmal zeugen Streichungen oder Änderungen bestimmter Formulierungen, vor allem hinsichtlich der Komparation der Adjektive, von diesen kollegial zu treffenden Vereinbarungen.

Für den Dokumententyp *Vor- und Prüfungsnoten* gibt es zunächst ein Formular, welches auch wieder klassenweise gruppiert und alphabetisch ordnet. In die Tabellen werden zu jedem Fach separat die Klassenleistung (im Sinne einer Vornote) und

14 Mindestens zwei interessante Anschlusspunkte bieten diese Angaben: zum einen könnten habituelle Zuschreibungen in den Gutachten untersucht und zum anderen der Berufswunsch der Abiturienten in Abgleich mit dem des Vaters gebracht werden. Durch die teilweise schwierige Zuordnung der Berufe in ein Schichtungs- oder Klassegefüge, vor allem auch im diachronen Verlauf, gestalten sich solche Auswertungen jedoch einigermaßen schwierig.

die schriftlichen und mündlichen Prüfungsnoten eingetragen. Auch die Spalte *Reifezeugnis/Beschluss*, vormalig auf dem Bogen der Anmeldungen, verschiebt sich nun hier auf dieses Dokument, das allerdings sehr uneindeutig mit „Bemerkungen“ überschrieben ist.

Aus den hier nur deskriptiv aufgeführten Kategorien zur Veranschaulichung des Quellenkorpus konstituiert sich ein Bild des Abiturienten und der hierfür angelegten (Beurteilungs-)Schemata. Eine weiterführende Auswertung der jeweiligen Attribuierung der Kategorien bietet das Potential, so etwas wie ein Spektrum der Normalisierung und die Art der Subjektivierung dieser Akteure noch detaillierter darzustellen.

5.4 Zäsuren in der Verwaltungspraktik: Form, Funktion und Fülle (Fallstudie 1877–1957)

Die erste gesetzte Zäsur im untersuchten Bestand betrifft die *Form* der Dokumente und lässt sich eindeutig mit der Nutzung neuer Formulare für die Anmeldungen zum Abitur zwischen Ostern und Michaelis 1887 und für die Notentabellen ab spätestens 1893 verorten. Waren die Tabellenköpfe vorher in Handschrift vordruckt, wird nun eine Druckschrift verwendet und es gibt durch Rahmen getrennte Textfelder, die auch optisch die einzelnen Schüler im Dokument separieren. Das Textfeld „Gutachten“, das zuvor lediglich $\frac{1}{4}$ der rechten Seite beanspruchte, wird nun auf $\frac{3}{4}$ der Seite ausformuliert. Die Noten werden nicht mehr verbal mit willkürlich erscheinenden Abstufungen wie „größtenteils, im Ganzen, im Allgemeinen (...) oder befriedigend“ angegeben, sondern durch eine vereinheitlichte verbale Bewertungsskala. Nun wird auch ein Gesamtprädikat für die Abiturnote vergeben, obgleich einzelne Lehrkräfte dies auf der Linie der Felder mitunter bereits schon vorher praktiziert hatten.

Durch Trennung von Druckschrift (Vorgabe) und Handschrift (Ausgefülltes) und die Sichtbarmachung der einzelnen Schüler wandelt sich das Dokument in seiner Form, die zuvor einer Art fortlaufenden Chronik glich, zu einer übersichtlichen Vergleichbarkeit der einzelnen Schüler in vielfacher Hinsicht.

Die zweite Zäsur impliziert die *Funktion*, die den Formularen zugeschrieben wurde. Durch vermehrte Zirkulationsspuren ab 1901 lässt sich eine Aneignung für den schulinternen Gebrauch während des Prüfungsprozesses erkennen. So sind es nicht mehr nur Stempel und Unterschriften, die von einer „Verbesserung der Kommunikationsstrukturen im Laufe des 19. Jh.“ und einer „schnell perfektionierende[n] Verwaltungstätigkeit“ zwischen Schulen und Behörden zeugen (Jeismann 1996b, S. 179), sondern auch Notationen von Lehrern. Neben Umrandungen einzelner Textkästchen, Unterstreichungen oder Hervorhebungen verschiedenster Art, werden Noten-Differenzierungen mit $-/+$ oder Zwischennoten wie $2/3$ eingefügt. Des Weiteren werden Felder ergänzt, umgewidmet oder schlicht nicht ausgefüllt, insbesondere Angaben zu Betragen und Fleiß. Auch auf den Deckblättern vordruckte

Jahrhundert- oder Jahrzehntangaben müssen öfters hinsichtlich der aktuellen Jahreszahl händisch umgeschrieben werden oder es wird durch entsprechende Ergänzungen hervorgehoben, dass es sich um ein „Kriegs-“ oder „Notabitur“ handelt. Für die einzelnen Schüler wird in diesen Fällen dokumentiert, dass das Abitur nicht nach üblichen Standards vergeben wurde¹⁵ und damit eine bestimmte Wertigkeit – wenn nicht gar Abwertung – markiert. Erkennbar wird im Allgemeinen durch diese Aneignungen der Dokumente durch die schulischen Akteure eine institutionelle Eigenlogik im Widerspruch zu administrativen Vorgaben.

Die dritte Zäsur recurriert auf die *Fülle* neuer Angaben in den Dokumenten, welche sich ab 1927 in einem neuen, separaten Formular für die Anmeldung zur Abiturprüfung bezüglich der Noten spiegelt. Neben Angaben zur besuchten Schule vor dieser Anstalt wurde eine Bemerkungsspalte eingeführt und der Bogen nicht mehr doppel- sondern einseitig ausgefüllt. Der Platz dafür wurde geschaffen durch die Ausgliederung der Gutachten auf einen separaten Dokumententyp, der mit Titelei für jeden Schüler separat verfasst wurde und dadurch eine neue Relevanz symbolisiert. Anzunehmen ist, dass dies einerseits aus Platzgründen geschah, denn die Gutachten wurden zunehmend deutlich länger und angesichts der zeitgenössisch diskutierten Psychometrisierung in Bildungsprozessen ließe sich diese Veränderung auch an Professionsdebatten der Lehrkräfte und der Psychologisierung der Schüler:innen in der Weimarer Republik anschließen. Andererseits zeigt sich nicht nur im Umfang ein erheblicher Wandel, sondern auch das bisherige Schema kurzer knapper Sätze zu Begabung, schulischem und häuslichem Fleiß, Betragen und Reifeeinschätzung ändert sich zu einer beinahe holistischen Begutachtung der Persönlichkeit, des Gesundheitszustands, der familiären Verhältnisse und der außerschulischen Interessen, deren Beschreibungen aus heutiger Sicht mitunter als skurril, teils gar beleidigend und stereotyp bewertet würden.¹⁶ Hier schlägt nun die Aufmerksamkeit auf den Schülerkörper und eine um sich greifende Pädagogische Psychopathologie um 1900 (Bühler 2018) auch im Gymnasialwesen durch, die sich seit dem ersten Drittel des Jahrhunderts noch vor allem in fortwährenden Überbürdungsdebatten (Balcar 2018) zeigte. In den Formularen, insbesondere den Gutachten, wird dies deutlich, denn „[w]er im schulischen Kontext von der Norm abweicht, liegt in den überaus heterogenen Deutungsmustern der Lehrpersonen begründet und entspricht keiner direkten Übersetzung statistischer Tabellen auf die Verhaltensmuster der Schülerschaft“ (Deluigi 2016, 46). Die Zäsur der Fülle zeigt sich auch in den Notentabellen: es gibt nun als neue Fächer Kunst, Musik und Sport sowie freie Felder, außerdem eine Zeile für die Benotung

15 So finden sich bei den Schülern anstelle eines Zulassungsgutachtens Vermerke für Arbeits- und Wehrdienste oder die Mitarbeit bei einer Kinderlandverschickung; in den Akten zudem Bescheinigungen über den jeweiligen Regimenteinzug.

16 Hierzu ist ein Beitrag zu Gutachten in Preußen und Amerika für verschiedene Schulformen in Vorbereitung (Garz/Isensee/Löwe/Töpfer).

der Jahresarbeit, die mit der RPO 1926 verlangt wird; weiterhin Felder mit Kopfnoten für Betragen, Fleiß, Aufmerksamkeit und Handschrift. Zudem wird ein weiteres Dokument in die Akte eingebunden, das nun als „Klassenleistung“ nicht mehr eine Note zusammenfasst, sondern alle Zwischennoten der Prima auflistet, d. h. mit Ostern, Michaelis, Weihnachten wird so meist über vier bis fünf Zwischenstufen eine längere Entwicklung nachgezeichnet und mit der Ausdifferenzierung der Verwaltungsunterlagen eine umfangreiche Leistungsdokumentation eingefordert.

Insgesamt vollendet diese Zäsur zwei Entwicklungen. Die erste Entwicklung betrifft die zunehmende *Individualisierung* der Schüler, die üblicherweise der Weimarer Republik zugeschrieben und mit der RPO 1926 verknüpft wird. Es konnte gezeigt werden, dass durch die Optik der Formulare, die Annotationen der Lehrer und immer umfangreichere Gutachten diese Entwicklung bereits am Ende des 19. Jahrhunderts vorgezeichnet wurde. Die zweite Entwicklung betrifft die *Vergleichbarkeit*. Schüler wurden immer durchdringender als Subjekt vermessen, das mittels der Dokumente verglichen und verrechnet werden konnte. Bereits Ende des 19. Jh. wurden die formalisierten Zeugnisse der höheren Schulen im Zuge des Berechtigungssystems im Gegensatz zur Volksschule von einem Zeitgenossen wie folgt eingeschätzt: sie „erfordern Zensuren zur Kennzeichnung der Vor- und Prüfungsleistungen und haben in starkem Maße auf den Unterricht, die Versetzungs- und Zensurenpraxis der vorangehenden Klassenstufen eingewirkt“ (Andreae 1899 in Ingenkamp 1990, 56). In dem untersuchten Quellenkorpus wird der zunehmende Anspruch der Vergleichbarkeit an der Durchsetzung der Notenskala, der Standardisierung von Kopfnoten und immer mehr abgeprüften Fächern deutlich. Dieses Paradox zwischen einerseits Individualisierung und andererseits Vergleichbarkeit sowie die Beurteilung auf sowohl verbal-charakterlicher Grundlage als auch auf Basis von Ziffern-Prädikaten für alle in der Prima unterrichteten Fächer bleibt als Vermessungsgrundlage für Abiturient:innen im ausgewerteten Quellenkorpus bis in die 1950er Jahre stabil und wird sich erst mit der gesetzlichen Neuordnung des Abiturs ab dem Jahre 1972 ändern.

6 Zur Genese der normalen Schüler:in – Deutung, Relevanz und Folgeüberlegungen

Im Rahmen einer expandierenden und sich ausdifferenzierenden Schulverwaltung mit ihrem Schriftverkehr hatten auch die hier untersuchten Quellen – Schüler-Personalbogen und Anmeldungen zum Abitur nebst Vor- und Prüfungsnoten – ihre Berechtigung als zentrale Dokumente. In ihrer prinzipiellen Anlage Informationen zu bündeln und auszutauschen zirkulierten sie zwischen verschiedenen Akteur:innen und Instanzen, die als Wissensgemeinschaften über die Schüler:innen und Abiturient:innen deren Konstitution als schulische Subjekte legitimierten und mit produzierten.

Sowohl der wandernde Schülerbogen als auch die Anmeldungen zum Abitur den Notentabellen erheben dabei bereits umfangreiche Daten zur sozialen Herkunft, zur habituellen Präfiguration des Elternhauses, zur Leistung und zur charakterlichen Einordnung der Schüler:innen. Beide Dokumententypen sind zudem eingebettet und vernetzt mit weiteren Verwaltungsunterlagen – in die Abiturakte bzw. der Schüler-Personalbogen in einen modularen Aufbau mit weiteren Seiten – sodass hier schon beinahe von einer holistischen Beurteilung ausgegangen werden kann. Alle untersuchten Quellen dokumentieren dabei einen mehrjährigen Entwicklungsprozess, in dem der Schülerbogen kontinuierlich weitergeführt wird bzw. die Abiturakte Aufenthaltsdauer und Noten der gesamten Abiturzeit festhält – sie sind also auf die Dokumentation und Produktion einer Schulbiographie hin orientiert.

Anhand der Konzeption der beiden schulformtypischen Verwaltungsunterlagen lassen sich jeweils spezifische Vorstellungen einer normalen Schullaufbahn herauslesen. So etwas wie eine offensichtliche Wertung oder Lokation innerhalb der Klasseneinheit wird dabei jedoch nicht abgeleitet, denn das alphabetische Ordnungsprinzip herrscht stets vor: ob nun innerhalb einer Schülerschaft der Volksschule oder innerhalb eines kollektiv organisierten Abiturjahrgangs.

Sowohl in der Volks- als auch in der höheren Schule ist um 1900 die stärkere Fokussierung auf die einzelnen Schüler:innen zu erkennen. Mit einer Zäsur in der Form bei ansonsten relativer Beständigkeit der Aktenelemente gerät in den Abiturunterlagen der einzelne Schüler ab 1893 zunächst optisch in den Blick, während in der Volksschule der Versuch von Schwartz, ab 1904 einen zentralen Schein für jede Schüler:in einzuführen und das Konglomerat bisheriger Unterlagen abzulösen, ungleich deutlicher ausfällt.

Von einer sich durchsetzenden Individualisierung lässt sich in beiden Fällen erst für die Zeit Ende der 1920er Jahre sprechen: der Schwartz-Bogen scheint sich etabliert zu haben und in den Abiturakten werden mit der neuen Reifeprüfungsverordnung ab 1927 die Zulassungsgutachten von den Anmeldebogen für das Abitur gelöst und umfangreich für jeden Schüler separat angefertigt sowie weitere Noten und Angaben in einer umfangreichen Fülle erfasst. Schlussendlich fielen aber allen gemeinsamen Entwicklungen zum Trotz durchaus auch gewisse Unterschiede der schulformspezifischen Subjektivierungsweisen auf: So ging es bei den gymnasialen Schüler:innen über alle Zäsuren hinweg doch stets um die performative Auszeichnung als „reifer Abiturient“, deren Attribuierung vorbereitet, dokumentiert und legitimiert wurde; im Volksschulbereich ging es demgegenüber weniger um einen wie auch immer gearteten Abschluss, sondern die hier auf Ausschlüsse orientierte Dokumentation diente vor allem der Absicherung des Beschulungsprozesses und der Identifikation, Deutung und Einordnung von Auffälligkeiten.

Die Kategorien und der jeweils zugestandene Platz in den hier untersuchten Unterlagen werden freilich mehrmals neu justiert und stehen damit für sich ändernde

Vorstellungen des normalen Schülers oder Abiturienten, deren relevante Merkmale aber, auch über politische Zäsuren hinweg, stabil bleiben und Beharrungskräfte der Verwaltungslogik innerhalb formalisierender Dokumente abbilden.

So etablieren sich auch im Volksschulwesen mehr und mehr Verlaufserwartungen, von denen abzuweichen neue Typisierungen verstärkt bzw. solche in Kommentaren dokumentiert und damit auch unterstützt.

Einem epistemologischen Anspruch, die Normalisierung der Schüler:innen zu rekonstruieren, lässt sich also am besten gerecht werden, indem die Verwaltungsunterlagen im Konvolut und im synchronen wie diachronen Vergleich betrachtet werden. Dabei sind nicht nur die entsprechenden Textfelder zu betrachten, die Besonderheiten erfassen sollen und damit Abweichungen von der Norm markieren, sondern auch im Vergleich mit der Gruppe überhaupt oder selten ausgefüllte Kategorien.

Die Verwaltungsunterlagen bieten dabei Handlungsimplicationen, die von den Akteur:innen unterschiedlich genutzt wurden. So verschriftlichen Lehrkräfte ihr persönliches Wissen über die Schüler:innen, beurteilen diese und unterliegen der Form der Dokumente doch nicht gänzlich. Deutlich wird dies z. B. in den Notationen und Aneignung für Eigenlogiken durch die Lehrpersonen in den Abiturunterlagen. Argumentierte Emil Schwartz aus einer administrativen Logik heraus mit der Vereinfachung der Verwaltung der einzelnen Schüler:innen, bieten uns die nun so komprimiert vorliegenden Informationen als bildungshistorische Quellen noch vielfältige Anschlussperspektiven. Die Sicht von Lehrer:innen auf die Schülerschaft kann ebenso rekonstruiert werden, wie die Blicke weiterer Akteur:innen, aber auch die Interventionen der betroffenen Schüler:innen und Eltern. Die Dokumente bieten einen seltenen Einblick in das Wechselspiel aus administrativen Vorgaben und lokalen konkreten Handlungen innerhalb von Schule und erlauben es hierdurch nicht allein etablierte Wissensbestände neu zu befragen, sondern beiderseitige Beeinflussungen in den Blick zu nehmen.

Als *kleine Formen des Pädagogischen* und anhand einer dichten Beschreibung konnten uns die hier untersuchten Verwaltungsunterlagen in zwei Fallstudien erste Hinweise auf die Rolle von Normalitätsvorstellung und Subjektkonstitution von Volks- und höheren Schüler:innen innerhalb der einzelschulischen Verwaltungen im 19. und 20. Jahrhundert geben. Die Formen als Ergebnisse von Verkleinerungen administrativer Vorgaben zu denken und Dokumentationstätigkeiten und Legitimierungsfunktionen zu rekonstruieren, sollte zunächst anschlussfähige erste Ergebnisse hervorbringen, wobei Formproduktionsprozesse durch kontrastierende Quellen in Zukunft noch stärker in den Blick genommen werden könnten. Die Aktivität der kleinen Formen hält sicherlich auch in trans-regional und -nationaler Perspektive noch spannende wiederzuentdeckende Wissensgeschichten bereit.

Literatur

Gedruckte und ungedruckte Quellen

- Andreae, C. (1899): Zur Psychologie der Examina. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologisierung, 1, 113–126.
- Berliner Landesarchiv, A Rep. 020-01 (A Rep. 020-01 Magistrat der Stadt Berlin, Städtische Schuldeputation/Hauptschulamt) Nr. 221, 1909, Brief vom 02.10.1907, Bl. 25.
- BBF-Archiv des DIPE, GHO-Aktenbestand
- Erziehungswissenschaftliche Abteilung des Lehrerverbandes Berlin (1927): Zum Ausbau der Volksschule. Klassenbesetzung und Lehrplan (=1. Heft der Schriftenreihe der Erziehungswissenschaftlichen Abteilung des Lehrerverbandes Berlin). Berlin: Comenius-Verl.
- Fischer, L.-H. (1912): Sammlung aller für die Berliner Gemeindeschulen und Hilfsschulen gültigen allgemeinen Verfügungen des Magistrats und der Städtischen Schuldeputation. Berlin: Oehmigke.
- Schwartz, E. (1904): Der Schüler-Personalbogen. Ein Vorschlag z. Reform d. techn. Betriebes d. Volksschule von Emil Schwartz, Rektor. Berlin: M. Schnetter übergekl. Selbstverl.
- Schwartz, E. (1907): Organisation und Unterrichtserfolge der städtischen Volksschulen in Deutschland. Eine krit. Darstellung auf Grund d. Normalschule als Maßeinheit. <Mit zahlr. Tab.> Von Emil Schwartz, Rektor in Schöneberg-Berlin. Berlin: R. Kühn.
- Schwartz, E. (1911): Schulverwaltungs-Berichte. T. 1: Vereinfachte Berichterstattung in d. Schulverwaltung. <Anweisung.> T. 2: Ausg. für d. prakt. Gebrauch. Von E[mil] Schwartz, Rektor. Berlin: Dürringshofen.
- Schwartz, E. (1915): Beiträge zur Organisation der Volksschule. Berlin: L. Oehmigke.
- Schwartz, E.; Schwartz, O. (1919): Vereinfachte Schulverwaltung. 1: Ein Vorschlag z. Neuordnung aus d. Praxis. Von E. Schwartz. Berlin: Kühn.
- Schwartz, E.; Schwartz, O. (1924): Vereinfachte Schulverwaltung 2: Anleitung. Berlin: Kühn
- Tews, J. (1906): Klassenorganisation der Volksschule. In: Wilhelm Rein (Hg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 5. 2. Aufl. Langensalza: Beyer, 1–12.

Sekundärliteratur

- Apel, H.-J. (1985–2000): Sammlungen der Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Bekanntmachungen zum Elementar- bzw. Volksschulwesen im 19., 20. Jahrhundert (1985). Köln, Wien: Böhlau.
- Apel, H.-J. & Klöcker, M. (1986): Schulwirklichkeit in Rheinpreußen. Analysen und neue Dokumente zur Modernisierung des Bildungswesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Köln: Böhlau (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, 30).
- Balcar, N. (2018): Kinderseelenforscher. „Psychopathische“ Schuljugend zwischen Pädagogik und Psychiatrie. Köln: Böhlau.
- Berdelmann, K. (2016): „Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen“ – Schulische Beobachtung und Beurteilung von Kindern im 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berdelmann, K. & Rabenstein, K. (2014): Pädagogische Beobachtungen. Zur Konstruktion des Adressaten pädagogischen Handelns in historischer Perspektive. Wien: Facultas Verl.- u. Buchh.-AG.
- Boser, L. & Hofmann, M. (2019): Sehen, Lesen, Sitzen, Schreiben. Die Konstruktion ‚des Schulkindes‘ durch die Statistik in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. In: S. Haas (Hrsg.): Die Zählung der Welt. Kulturgeschichte der Statistik vom 18. bis 20. Jahrhundert. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Studien zur Geschichte des Alltags, Band 32), 137–151.
- Bühler, P. (2018). Neue Formen des Heils und der Heilung. Zur Psychopathologie des Schullebens am Anfang des 20. Jahrhunderts. In: P. Bühler & T. Bühler (Hrsg.): Sakralität und Pädagogik. Bern: Haupt, 173–193.
- Caruso, M. (2003): Biopolitik im Klassenzimmer. Zugl.: München, Univ., Diss., 2001 u. d. T.: Caruso, M.: Zur Geschichte der pädagogischen Regulierung. Beltz; Dt. Studien-Verl, Weinheim, Basel, Berlin, Weinheim.

- Caruso, M. & Töpfer, D. (2019): "Schooling and the Administrative State: Explaining the Lack of School Acts in Nineteenth-Century Prussia". In: J. Westberg, L. Boser & I. Brühwiler (Eds.): *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century*. New York: Palgrave, 41–66.
- Deluigi, T. (2016): *Paradox(e) Schule – Etikett als Normalität: auf der Suche nach Orientierung: wie Schule differenziert: ein pädagogisches Dauerproblem – historisch, aktuell*. Diss. Brig.: Selbstverlag.
- Geiss, M. (2014): *Der Pädagogenstaat: Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860–1912*. Berlin: transcript.
- Geiss, M. & Vincenti, A. de (2012): *Verwaltete Schule: Geschichte und Gegenwart*. Wiesbaden: Springer VS.
- Geißler, G. (2013): *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. Online verfügbar unter <https://www.peterlang.com/view/product/14514?format=EPDF>.
- Haas, S. (Hrsg.) (2019): *Die Zählung der Welt. Kulturgeschichte der Statistik vom 18. bis 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Studien zur Geschichte des Alltags, Band 32).
- Heinemann, M. (1974): *Schule im Vorfeld der Verwaltung*. Zugleich: Bochum, Univ., Abt. f. Geschichtswiss., Diss. 1971. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- Hess, V. & Mendelsohn, J.A. (2010): *Case and Series: Medical Knowledge and Paper Technology, 1600–1900. History of Science, 48 (161), 287–314*.
- Hoffmann-Ocon, A. (2009): *Schule zwischen Stadt und Staat. Steuerungskonflikte zwischen städtischen Schulträgern, höheren Schulen und staatlichen Unterrichtsbehörden im 19. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ingenkamp, K. (1990): *Geschichte der pädagogischen Diagnostik, Band 1, Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885–1932*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Jeismann, K.-E. (1996a): *Das preussische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Bd. 1. 2., vollst. überarb. Aufl.* Stuttgart: Klett-Cotta (Industrielle Welt, Bd. 15).
- Jeismann, K.-E. (1996b): *Das preussische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Bd. 2. 2., vollst. überarb. Aufl.* Stuttgart: Klett-Cotta (Industrielle Welt, Bd. 56).
- Klinger, K. (2018a): *Das Abitur – Eine Akte. Zu einer Historischen Praxeologie des Abiturs*. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bd. 23. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 172–204.
- Klinger, K. (2018b): *Aktenprozesse – Zur Dinglichkeit des Abiturs*. In: *Zeitschrift für Museum und Bildung*, 84–85/2018, 138–152.
- Müller-Rolli, S. (1977): *Die höhere Schule Preussens in der Weimarer Republik*. Zugl.: Tübingen, Univ., Fachbereich Sozial- u. Verhaltenswiss., Pädagogik, Diss., 1975. Beltz, Weinheim, Basel.
- Petrat, G. (1987): *Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945*. München: Ehrenwirth.
- Rein, W. (Hrsg.) (1906): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 2. Aufl. Langensalza: Beyer.
- Ruoss, T. (2018): *Zahlen, Zählen und Erzählen in der Bildungspolitik. Lokale Statistik, politische Praxis und die Entwicklung städtischer Schulen zwischen 1890 und 1930*. Zürich: Chronos.
- Rückriem, G. (Hrsg.) (1981): *Ein Bilder-Lese-Buch über Schule und Alltag. Berliner Arbeiterkinder, von d. Armenschule zur Gesamtschule, 1827 bis heute; [Ausstellung vom 13. September – 13. Dezember 1981 in Räumen d. Schule Klixstr. 6 –7, Berlin (Schöneberg)]*. 1. Aufl. Berlin West: Elefanten Press (EP, 65).
- Schwerdt, U. (2019): *Kinder mit Behinderungen in der Volksschule des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Historische Modelle der Integration und ihre zeitgenössische Diskussion*. Berlin, Bern, Wien: Peter Lang (Studien zur Bildungsreform).

Fanny Isensee

“Recommended for Ungraded Class” – The Construction of Normalcy in Expert Reports in 1920s New York City

1 Introduction¹

Processes of sorting, allocating, and grading students have long been characteristic features of schooling. Although the rationales and supporting arguments for specific grouping decisions have changed over the course of time, the procedures themselves – albeit in different forms – have remained a key task of educational administration. With varying markers for sorting school children, e. g. age, gender, attainment levels, religious affiliation, the rationales as well as the instruments for dividing them into specific cohorts have changed. In this contribution expert reports used in school re-grouping projects represent the main source material. They allow to (re-)trace labelling processes, which attributed ‘retardation’ to certain children that were considered to deviate from the norm while also giving information on the construction of specific age norms and the criteria used to measure these. In this sense, pupils became more and more ‘measurable’ to the point where multiple standardized tests are utilized in an effort to map individual children as thoroughly as possible.

Informed by a material approach, this paper asks how and on which basis expert reports created by testing agencies define what is considered ‘normalcy’ and ‘retardation’. Since these reports were constructed and employed by actors involved in psychological research and educational administrations, their material aspects should also be taken into account, because understood as material actants (Latour 2012) they record and significantly shape the image of a ‘normal’ vs. a ‘retarded’ student by ascribing specific diagnoses and mental states, which found expression in the form of an assigned status.

In a first step, the contribution situates the psychological knowledge in the framework of a rising tide of intelligence testing and psychometric studies, before dis-

1 This contribution was inspired by materials and sources collected in the research project “The Bureaucratization of Groupings. Local and Transnational Dynamics of Innovation in the Introduction of Age-Graded School Classes in Compulsory Education (Prussia, the USA, and Spain, ca. 1830-1930)”. The author owes important input to Prof. Dr. Marcelo Caruso, Jona T. Garz and Daniel Töpfer, and to the archivists at New York City Municipal Archives.

cussing the materiality of psychological reports and framing them as *small forms*. As such, they encase and produce knowledge about the individuals they describe and record. The reports in question stem from an examination of pupils who stood out regarding the disparity between their achievement levels and grade levels. Secondly, the underlying conceptions about and connections between age, attainment level, and mental status are analyzed as they informed the construction of the psychological reports and the resulting interpretations. In the third part, these reports are utilized to investigate their role in creating and constructing (ab)normality pertaining to schoolchildren, which in this case study is framed in terms of ‘retardation’. The paper argues that the conceptualization of mental status, which relied on the calculation and evaluation of different ages and quotients, played a significant role in defining (ab)normality as a result of entangled age categories.

2 Intelligence Tests and Psychological Reports in New York City’s *Reclassification Projects*

2.1 The Production and Impact of Psychometric Knowledge

The parameters used by the testing and research authorities were based on psychometric knowledge whose production soared at the turn of the twentieth century. Drawing on the widely received and highly influential intelligence test developed by Alfred Binet (1857–1911) and Théodore Simon (1873–1961), US-American psychologists such as Henry H. Goddard (1866–1957) or Lewis M. Terman (1877–1956) altered and expanded the concepts of how to adequately test individual intelligence. The first to translate the Binet-Simon test into English in 1908 (Goddard 1908, 3–9), Goddard utilized intelligence testing to examine newly arrived immigrants at Ellis Island and founded the Psychological Research Laboratory located at the *Vineland Training School for Feeble-Minded Boys and Girls* in 1906, where Goddard’s version of the Binet-Simon test was implemented (Trent 1994, 158). Like other psychologists at the time, Lewis M. Terman was also fascinated by the intelligence test developed by his French colleagues. Terman’s revision of the Binet-Simon scale – also known as the Stanford-Binet Test –, developed at Stanford University’s Graduate School of Education between 1911 and 1912 (Terman et al. 1917, 7–10), was widely received and forms the basis for intelligence tests still used in the USA to this day.

Compared to Binet and Simon, a key discrepancy in how many US-American psychologists like Goddard and Terman approached the concept of intelligence lies in the circumstance that they failed to adopt Binet and Simon’s classification of underperformance as a temporary issue and intelligence as a pliable concept. Instead, Terman, Goddard and many of their colleagues understood intelligence as a more essentialist, stable, and inherited trait that could not be altered through educational or psychological measures. Goddard’s views are illustrated, for example, in his study

on *The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness*, in which he follows the inheritance of mental traits throughout a family's genealogy to substantiate his arguments on 'feeble-mindedness' and his calls to restrict reproduction rights for individuals labelled as 'feeble-minded' (Goddard 1912).

Terman's work displays similar links to arguments claiming that intelligence is hereditary. He and his research team perpetuated the idea that “nature” played a more significant role compared to “nurture”: “practically all of the investigations which have been made of the influence of nature and nurture on mental performance agree in attributing far more to original endowment than to environment” (Terman 1916, 115). While Goddard was especially interested in examining individuals he assigned to the lower end of the intelligence spectrum, Terman held a specific fascination for exceptionally intelligent individuals that he examined throughout his life in studies on genius and gifted children. These examples serve as an illustration of how psychological conceptualizations of intelligence were linked to an interest in heredity and served as a basis for arguments supporting the eugenics movement at the turn of the twentieth century.²

2.2 Psychometric Knowledge, Educational Research, and School Organization

Psychometric knowledge and intelligence testing also found their way into schools and served as instruments to assess and shape school organization. In the following the case study of the so-called *Reclassification Projects* that were conducted in New York City in the 1920s illustrates the usage of intelligence testing and its impact on the administration of schools.

In 1914, the *Division of Reference and Research* was founded as part of New York City's Board of Education. Renamed *Bureau of Reference, Research and Statistics (BRRS)* in 1918, this administrative unit served as an institution that collected complaints and investigated matters brought to its attention by the Board of Education. One of its main occupations was the compilation and collection of educational data as well as the execution of educational research “for confirmation of existent tests or standards laid down by investigators, and [...] to discover new tests or standards” (New York City Board of Education 1914, 7–8). Already in the first year of its operation, the BRRS took into account the following two tendencies in education:

A second subject that is receiving much attention is the education of immigrants who do not speak English, and who in many cases can neither read nor write their own language. [...] A third topic to which extended reference is made in many of the school reports, is the care and instruction of special types of children who physically, mentally or morally are found to present a considerable divergence from those other children who may be graded in groups for instruction (New York City Board of Education 1914, 34).

2 For more details and reflections on the development of intelligence testing in the USA see e.g. Gould 1981, Trent 1994, Zenderland 1998.

It is at the intersection of these two areas where the Reclassification Projects come into play. Conducted by the BRRS, these projects examined groups of students at schools that performed low with regard to the promotion of their pupils.³ In the case of the specific study that this contribution focuses on, the principal of Public School 145 in Brooklyn addressed the BRRS asking for their evaluation and expertise. A conference meeting with the principal established that he requested the examination of 26 pupils grouped in the special adjustment class in his school. These special classes were introduced as a remedial measure to bring pupils up to grade standard and decrease the gap in their attainment levels “in an effort to affect an adjustment between school and child” (New York City Board of Education 1922, 103). For these children, group tests and individual psychological tests were conducted to determine their intellectual status and reorganize the class based on their test results and diagnoses. The report’s conclusion states that all of the examined pupils were facing problems to keep up in the grades that corresponded to their chronological ages. However, the authors of the report also note that “because of their chronological ages it seems undesirable to place them in the lower grades suited to their intellectual ability” (Reclassification Projects 1924, 2). This shows the constant gauging that occurred with respect to placing children in specific grades – age played a role, but abilities were factored in as well.

In general, the examiners point out that the group as a whole showed difficulty with reading and recommended “correction of poor reading habits” (ibid.). They further tested the group by recommending three pupils to be examined with Performance Tests and 13 pupils for examination by the Department of Ungraded Classes. Placing schoolchildren with performance difficulties in ungraded classes was a common method of handling so-called “defective pupils”. These special ungraded classes were introduced in New York City in 1900 (New York City Board of Education 1914, 50) and constitute an allocation procedure that can be observed throughout the country, with some range of variation depending on the different local or regional contexts (ibid., 52). In the case of the specific Reclassification Project that this article focuses on, only four female pupils could be placed in the ungraded class, although the recommendation in the individual reports called for a placement of more pupils. This partial placement was connected with the ungraded class not having any extra vacancies, especially for boys, at the time of reclassification. The communication included in the file indicates that as soon as the capacities of the ungraded class fall below 20 pupils, the boys will be placed in this group one by one. For the time being, they are to remain in the special adjustment class they were originally placed in. The pupils marked 3A or 3B in the special adjustment class were to be placed in the regular 3A or 3B classes. One male pupil was sent to the Probationary School (Reclassification Projects 1924, 3).

3 A more detailed contextualization of the connections between urbanity, immigration, and school performance in the case of New York City’s *Reclassification Projects* can, for example, be found in Isensee 2021.

The communication on the placement of the pupils is followed by reports on the examination of the special adjustment class, sorted by the three groups 4A, 3B, and 3A and a summary of the results of the individual psychological examinations of the different groups. The file for this specific school closes with the individual psychological examinations of the special adjustment class pupils. Interestingly, the file contains two reports from female pupils that attended a different school (Public School 28 in the borough of Manhattan). In these cases, it is unknown if the pupils had switched schools after the psychological examinations had been conducted or if their documents should have been included in a different file. In any case, the reports on individual psychological examination are of special interest for this contribution since they condense very detailed information about individuals on one page. The collected information is not only very detailed, but at the same time very general and abstract – which ultimately allows for a comparison at a glance.

This means that on the one hand, the numerical coordinates of every pupil who was individually examined were meticulously recorded in the form. Here, the results from the various group tests that were conducted, such as the Stanford-Binet Test, the National Intelligence Test, and the Stanford Achievement Test in reading, arithmetic, and dictation, were collected and form a set of figures attached to an individual.

Depending on the test, these pupils are attributed a plethora of ages and quotients – (different) mental age(s), reading age, intelligence quotients and educational quotients. These figures exhibit a broad range and even the same examined categories, such as that of mental age or IQ, can display different results depending on the kind of test that was conducted. The details seem to provide a highly individual configuration of numbers and test results. On the other hand, the detailed report of examination section as a pre-printed part of the form delivers a rather formulaic description of the conducted tests. Not only is the wording quite repetitive throughout the reports, but the recommendations are very similar and thus represent a stark contrast to the (seemingly) highly individual test scores. In many cases, the recommendations are divided into physical and educational aspects, usually pertaining to sight, hearing or speech corrections for the physical part and an assessment and prognosis of the individual pupil's abilities in the educational section. The majority of the reports also feature a passage recommending shop work for boys and hand work for girls. The generalizations found throughout the collection of reports can be attributed to the repetitiveness of the test items prescribed by the underlying test. Nonetheless, the highly individual numbers and figures listed in the top part of the report and the very similar examination details found in the bottom part of the pre-printed form create a noticeable juxtaposition. Drawing parallels to their findings relating to special education and the role of teacher statement forms, Koskela and Vehkalahti have suggested that this “standardisation of evaluation practices also led to the standardisation of prob-

lems” (Koskela & Vehkalahti 2017, 475). This observation can also be made in the psychological reports analyzed in this contribution as they come to more general and even somewhat standardized conclusions than what could be expected from the gathered individual numerical coordinates. In turn, this furthers the emergence of a clearly defined spectrum of examination results used in the reports.

In part, the formulaic impression given by the written reports can be attributed to the way these examinations were executed. The tests started with test items on the level of the basal age of the pupil. Here, the examiner described how the tested child coped with the test items and how they performed. The difficulty and complexity of the tasks was incrementally increased until the tested pupils could no longer answer the questions or fulfill the tasks. At this point the examiner ended the test and calculated the child’s mental age based on their test results and compared mental age to chronological age. The discrepancy between the different ages formed the basis of the examiner’s interpretation and recommendation. In the case of the Reclassification Projects, intelligence testing along with psychological reports produced expertise related to the alignment of pupils on an age scale that was tied to certain notions of ‘normalcy’. With their reports and verdicts, the examiners delivered knowledge about the test takers that informed and legitimized (re-)grouping decisions in schools. Since school administrators requested the tests and examinations as a guideline for allocating pupils, these reports were perceived as lending expert knowledge that went beyond the capacities of the school administration’s capabilities. Therefore, this expert knowledge was attributed to the examining entity, in this case the BRRS and its employees, already from the outset of the examination procedure when the principal contacted the bureau and requested testing of the school’s pupils.

3 Measuring Pupils – Psychological Expert Reports as *Small Forms*

Although they can record different structures, situations, objects of examination, and results, expert reports still serve a common function: They facilitate the basis for a specific action. Even though they do not necessarily produce general knowledge that can be used to implement rules or provisions, reports nonetheless enable the person or organization that commissioned them to make a decision which is tied to certain circumstances and a specific situation. Reports and expert evidence have been used in many fields ranging from medicine to construction work, and pedagogical and psychological settings have also seen a share of this form of recording and storing expertise. In these settings, reports are largely connected to psycho-pathological examination methods, such as intelligence tests (Geisthövel & Hess 2017, 18). In this contribution, I suggest that framing expert reports as small forms that serve a specific purpose in the field of education opens up new perspectives on the practices and routines that determined administrative and organizational decisions in schools.

First coined in the field of literary studies (Haug & Wachinger 1994), small forms generally denote short text types which can exhibit a broad range of narratives and styles. In literature, their scope can encompass short prose, proverbs or forms of digital communication, among others (Hilzinger 2002). In general, small forms are broadly defined and usually characterized in disassociation from large literary forms, such as the novel. Thus, they are not clearly construed as a specific genre, but rather represent a wide range of genre types that are subsumed under this category and their smallness can only be determined in relation to large forms (Jäger et al. 2021, 3). Moreover, a central feature of small forms is that they are commonly used in routinized, sometimes even daily, practices. These forms can also be identified in educational settings, where they accompany organizational and administrative practices. That is why this contribution argues that a variety of documents and materials found in the field of education – in this specific case study expert reports – can be categorized as small forms, especially with regard to their routinized usage and the variety of textual layouts, structures, and functions they represent. Framing them as such opens up the perspective of examining how they contribute to allocation and sorting processes and how reports are used to differentiate between ‘normalcy’ and ‘deviation’ in the specific setting of schooling.

Furthermore, small forms reduce the content they record to a minimum needed to indicate what is being recorded and stored for future reference. Processes of reduction entail a decrease in scope, breadth, and gravity; however, at the same time reduction can support features such as overview, concision, and density (ibid., 2–3). In the case of the examined psychological reports, they condense different spheres of knowledge, psychological, educational, and physical characteristics into a one-page fact sheet that provides an overview of the respective pupil’s attested mental coordinates and abilities.

Applied to educational contexts in general, small forms can range from index cards, files, blanks or pre-printed forms to expert reports. They are designed to facilitate the recording and ensuing assessment of the collected information. It can be observed that they contain a specific register directed towards a certain audience, which has an effect on their layout and design. When examining small forms more closely the mobility aspect of these forms also comes into play since this is what makes them useful during practices of recording and gathering information and also in later evaluation processes.

4 The Measurement and Construction of Age in Psychological Reports

Acts of measuring pupils generate a plethora of scalable data and qualitative information. From these measurements, age is constructed as an amalgamation of different markers used to determine a pupil’s position along a predetermined scale, which aligns developmental aspects with certain abilities and specific ages. By administering

multiple achievement tests, the examiner generates various age coordinates that are deemed to determine a pupil's 'mental status': mental, reading, arithmetic, and dictation ages are collected through various tests and examinations and are ultimately compared to a pupil's individual chronological age. The reports also factor in intelligence quotients (IQ) and education quotients (EQ) to deduce an interpretation of the examined child's mental status, which circle around a mild or more severe form of 'retardation'. These interpretations are codified as assessment categories that can range from 'dull normal', 'borderline', 'retardation' (stated in years and months) to 'seriously retarded'. In some cases, the examiner added further information to the interpretation, such as 'physical defects' or 'language difficulty' that make the pupil's status even more complex.

The schoolchildren in question were examined to determine which school organization decision – either placing them in an ungraded class, which was the case for most of the tested pupils, or having them remain in the grade they were assigned to at the moment of examination – should be made. To make this decision, the researchers in charge of conducting the study determined that group testing was insufficient and that further individual testing was needed. In the resulting psychological reports age is constructed based on a pupil's mental status which in turn is calculated by relying on a number of different ages and quotients. This means that chronological age does not represent the decisive descriptor attributed to a pupil in terms of school organization, but rather a multitude of coordinates are used to determine 'normalcy' or 'deviation'. 'Normalcy' is defined as a balanced chronological age-mental status ratio with the underlying assumption that this balance represents the ideal state of a pupil, in which educational demands and the child's status are aligned. This configuration of an alignment between educational demands and a matching status on the part of the pupil emerged from the methodical-technical knowledge introduced by the testing agencies. Chronological age is now utilized as a mathematical operator against which the pupil's performance and testing results are measured. Hence, chronological age remains a crucial category for the allocation of schoolchildren and now gains more influence as a category of assessment, which ultimately constructs (ab)normality – on both ends of the spectrum. If a pupil is too young or too old for their mental status, they are pathologized as deviating from the norm. To obtain these assessments, the examiner determined the measured data by administering various tests whose results were then recorded in the individual psychological reports. The specific form of the report served as a means to translate data collected for each individual pupil into more general and scientifically recognized categories, thus lending the examiner's evaluation validity. This shows that the collected coordinates and the assessments that were inferred on their basis were produced by involved actors as well as by the utilized small form itself. Placing special emphasis on these expert reports highlights how age as a defining category is fanned out into ages related to specific ability levels (reading age, arithmetic age,

dictation age etc.). With the underlying argument that discerning different ages from one another allows for more accurate measurements of pupils, psychologists could substantiate the usefulness of psychometric testing for allocation and other school organization decisions. Thus, the described examination and interpretation processes as well as the ramifications they produced not only consolidated age normalcy, but ultimately made this normalcy measurable.

5 Outlook and Conclusion – Small Forms in Education

By taking a closer look at administrative decisions in schools through the lens of psychological reports, this contribution argues that the utilization of expert reports brought along new indicators that impacted grouping practices. Pupils were now meticulously measured and examined and the results were arranged along a scale that depicted intelligence and mental status as key factors for determining who fell into the ‘normal’ category and who deviated from this construction of normalcy. In this context, intelligence tests developed and employed in the field of psychometrics gained wide reception and were increasingly regarded as the gold standard. High hopes were attributed to testing pupils: “With the derivation of scales for measuring the achievement of pupils, [...] it will be possible to test adequately the efficiency of a school or system of schools” (Monroe 1913, 570). This quote from Monroe’s *Cyclopedia of Education* (published in 5 volumes between 1911–1913) sums up the expectations that were attached to concepts of intelligence and intelligence testing at the end of the nineteenth and beginning of the twentieth century: Not only could individual pupils be assessed and their progress evaluated, but testing was deemed to reveal the efficiency of the entire school system. Intelligence testing produced a specific kind of knowledge that was further complemented by individual psychological reports and thus enriched a pupil’s individual assessment. In the examined case, I would argue that experts and the examinations they conducted were specifically requested to supplement and even complete the overall evaluation of a pupil, because the existing educational knowledge did not suffice to draw conclusions regarding organizational decisions. The expertise collected by the BRRS’s examiners did not refute the results of intelligence tests or override their results as Patrick Bühler (see chapter 5 in this volume) argues for the case of special classes in Basel at the beginning of the twentieth century. Rather, intelligence tests and psychometric expertise supplemented each other and formed a more exhaustive assessment of individual pupils. Compared to Eric J. Engstrom’s concept of intersectional experts (see chapter 4 in this volume), the case study presented in this contribution could be interpreted as spanning different domains, but not necessarily as intersectional. Though different domains and areas of expertise formed the final assessment of the examined pupil, the hierarchy of knowledge that informs administrative reactions and decisions

clearly expresses that decision makers attributed more of an impact to psychometric and psychological expertise. Educators and school officials specifically sought the methodical-technical knowledge produced by intelligence tests and psychological reports and favored their results over the teachers' or administrators' expertise. Yet interestingly enough, in some cases the recommendations could not be implemented due to organizational restraints such as full or overcrowded ungraded classes, which ultimately led to the existing school structure postponing or even overriding the experts' recommendations.

In this context, intelligence was operationalized through tests that were to determine normalcy and deviation on both ends of the spectrum in the form of precocity and retardation. Although precocity was also regarded as a mismatch between chronological age and mental age, in the case of children displaying a mental age that was more advanced compared to their chronological age, this form of non-alignment was glorified (Beauvais 2016, 305), while 'retardation' was characterized as far more problematic, also because it was attested much more often than giftedness or even genius.

Expert reports play a significant role in these processes: After the individual and group results were recorded, they were then aggregated and utilized in widely received statistical publications that produced assessments of a city's entire school system, such as Leonard P. Ayres' *Laggards in Our Schools* (1909) or *Pupils' Progress Through the Grades* (1922) published by the Board of Education of the City of New York. These studies used aggregated testing data to make school officials and policymakers aware of the condition of the public school system – and in this process supported the manifestation of 'retardation' as a significant issue of contemporary schooling, which in turn called for the re-organization of schools. To a large extent, these organizational and allocation decisions relied on expert reports that can be framed as small forms in the field of education. These forms – and in this case they are actual forms in the literal sense as they are designed as one-page report blanks that can be filled in with a typewriter – allow us to gain a glimpse into how specific individual data was collected and interpreted. At the same time, categorizing reports as small forms also opens up explorations of the knowledge produced by them, which was predetermined by underlying established notions of intelligence and mental status, thus reflecting on the category of the (ab)normal. Not only did they consolidate specific norms of normalcy attributed to a specific age and establish a scale of normalcy, but by recording deviations from the norm, the reports created pathologies for certain abilities such as reading, writing, and arithmetic. A further exploration of the role of reports in these processes could shed light on the early stages of pathologies connected to school subjects, which later lingered on in contemporary reflections on, for example, dyslexia or dyscalculia. The role of educational interpretations of the accumulated data and their consequences, e. g. expressed by the teaching profes-

sion and teacher trainers, still needs to be further reflected upon as the discourse is centered around arguments and explanations brought forward by psychologists and administrators. In any case, this contribution has not only used individual psychological reports to stress the usefulness of small forms as a way to complement already established and charted materials, but also showcased how the genre of small forms can be transported into the field of education and discussed their potential as highly productive sources.

Sources and Works Cited

Sources

- Board of Education – The City of New York. Bureau of Reference, Research and Statistics (1922): Pupils' Progress through the Grades. New York.
- New York City Board of Education (1914). Semi-Annual Report of the Division of Reference and Research. New York.
- Reclassification Projects. Board of Education of the City of New York. Division of Reference and Research (1924): Reclassification Project, P.S. 145, Brooklyn, April 1924, Report # RR-373. Series 711. Box 3. NYC Department of Records/Municipal Archives.

Works Cited

- Ayres, L. P. (1909): Laggards in Our Schools. A Study of Retardation and Elimination in City School Systems. New York: The Russell Sage Foundation.
- Beauvais, C. (2016): Ages and ages: the multiplication of children's 'ages' in early twentieth-century child psychology. In: *History of Education* 45 (3), 304–318.
- Geisthövel, A. & Hess, V. (2017): Handelndes Wissen. Die Praxis des Gutachtens. In: A. Geisthövel & V. Hess (Hrsg.): *Medizinisches Gutachten: Geschichte einer neuzeitlichen Praxis*. Göttingen: Wallstein, 9–40.
- Goddard, H. H. (1908): The Binet and Simon Tests of Intellectual Capacity. In: *The Training School* 5 (10), 3–9.
- Goddard, H. H. (1912): *The Kallikak Family. A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness*. New York: Macmillan.
- Goddard, H. H. (1914): *Feeble-Mindedness. Its Causes and Consequences*. New York: Macmillan.
- Gould, S. J. (1981): *The Mismeasure of Man*. New York: W. W. Norton & Company.
- Haug, W. & Wachinger, B. (1994): *Kleinstformen der Literatur*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Hilzinger, S. (2002): *Kleine literarische Formen in Einzeldarstellungen*. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Isensee, F. (2021): “Intelligence tests were given in order to obtain a basis for classifying the pupils” – Die Reclassification Projects in New York City in den 1920er Jahren. In: S. Reh, P. Bühler, M. Hofmann & V. Moser (Hrsg.): *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 225–240.
- Jäger, M., Matala de Mazza E., Vogl, J. (2021): Einleitung. In: M. Jäger, E. Matala de Mazza & J. Vogl (Hrsg.): *Verkleinerung. Epistemologie und Literaturgeschichte kleiner Formen*. Berlin: De Gruyter, 1–12.
- Koskela, A. & Vehkalahti, K. (2017): Child in a form: the definition of normality and production of expertise in teacher statement forms – The case of Northern Finland, 1951–1990. In: *Paedagogica Historica* 53 (4), 460–476.
- Latour, B. (2012): *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press.

- Strayer, G. D. (1913): Tests. In: P. Monroe (Hrsg.): A Cyclopedia of Education, Vol. 5. New York: The Macmillan Company, 568–570.
- Terman, L. M. (1916): The Measurement of Intelligence. Boston: Houghton Mifflin.
- Terman, L. M., Lyman, G., Ordahl, G., Ordahl, L. E., Galbreath, N. & Talbert, W. (1917): The Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Scale for Measuring Intelligence. Baltimore: Warwick & York, Inc.
- Trent, J. W. (1994): Inventing the Feeble Mind: A History of Mental Retardation in the United States. Berkeley: University of California Press.
- Zenderland, L. (1998): Measuring Minds. Henry Herbert Goddard and the Origins of American Intelligence Testing. Cambridge: Cambridge University Press.

Daniel Deplazes

Die Geburt des Schwersterziehbaren – Der Bauboom geschlossener Abteilungen in Schweizer Erziehungsheimen in den 1970er Jahren¹

„Um eine Gruppe abzugrenzen, ganz gleich ob sie ganz neu geschaffen oder bloß erneuert wird, braucht man Sprecher, die für die Existenz der Gruppe ‚sprechen‘ – und manchmal sehr geschwätzig sind“

(Latour 2017, 57).

1973 portraitierte eine Filmcrew des Schweizer Fernsehens im Film *Erziehungsheim – Hilfe oder Strafe?* u. a. die ‚geschlossene Abteilung‘ der Erziehungsanstalt Aarburg im Kanton Aargau, in der Knaben und junge Männer zwischen 16 und 22 Jahren zur „Nacherziehung“ untergebracht wurden (VSA 1973, 13). Neben dem Heimleiter, der die Zweckmäßigkeit der ‚geschlossenen Abteilung‘ erläutert, einigen Impressionen der kargen Räumlichkeiten mit vergitterten Fenstern und bunten Zimmerdekorationen, kommen auch die ‚Insassen‘ zu Wort. Einer der Jugendlichen meint, dass die Stimmung untereinander „miserabel“ sei. Wenn sie etwa abends „in den Sektor rein“ kämen, würden sich schon bald – zum Beispiel wegen zu lauter Musik – Streitereien entfachen, mit der „Faust“ gedroht und unversehens „werfen sie sich im Zeug herum“. Einer der Gründe, weshalb sie bloß schwer miteinander auskämen, wäre, so ein anderer Jugendlicher, dass sie „so verschiedene Typen“ seien: „Jeder“ sei „komplett anders als der andere“. ² Was diese so divergenten Jugendlichen nichtsdestotrotz zusammenhielt, waren jedoch nicht einzig Mauern, Gitter und Schlüssel, sondern paradoxerweise gerade ihre vermeintlichen Gemeinsamkeiten. Was hier nämlich in den 1970er Jahren baulich unterstützt zu Tage trat, war eine sich allmählich abzeichnende superlative Sub-

1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten und von Elisabeth Moser Opitz, Lucien Criblez und Patrick Bühler geleiteten NFP-76-Projekts zur Geschichte des Landerziehungsheims Albisbrunn (Projekt-Nr. 177436).

2 Erziehungsheim – Hilfe oder Strafe?, Filmschaffende: Gerhard Camenzind, Ellen Steiner & Christian Senn, Schweiz 1973. Alle Filmzitate in diesem Beitrag wurden vom Verfasser von der Schweizer Mundart in Schriftsprache angeglichen.

gruppe der seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts etablierten ‚Schwererziehbaren‘: Die ‚Schwersterziehbaren‘.

Aarburgs ‚geschlossene Abteilung‘ war kein Sonderfall. Als konstitutiver Bestandteil von psychiatrischen Kliniken seit deren Anfängen (vgl. Foucault 2015; Germann 2019) hielten in den 1970er und 1980er Jahren ‚geschlossene Abteilungen‘ auch in Schweizer Erziehungsheimen zunehmend Einzug. In einer Auflistung der Deutschschweizer Koordinationskommission für den Vollzug von Strafen und Maßnahmen an Jugendlichen und jungen Erwachsenen (KoKo) über Anstalten, in denen solche „ausschliesslich oder teilweise [...] geschlossene[n] Einrichtung[en]“ im Jahr 1977 in der Planungsphase seien, finden sich 7 der 15 Jugendheime der Deutschschweiz.³ Damit wird klar, dass Mitte der 1970er Jahre beinahe die Hälfte der vornehmlich pädagogischen Einrichtungen für die Unterbringung ‚schwererziehbarer‘ männlicher Jugendlicher und junger Erwachsener zumindest an Bauplänen für eine ‚geschlossene Abteilung‘ tüftelte. In einem regelrechten Bauboom wurden in den 1970er und 1980er Jahren etliche dieser ‚geschlossenen Abteilungen‘ realisiert.⁴ Eine der potenziellen Bauherrschaften war das dezidiert heilpädagogisch ausgerichtete Landerziehungsheim für ‚schwererziehbare‘ Knaben, Albisbrunn, in der Zürcher Gemeinde Hausen am Albis.⁵ Dass gerade ein Landerziehungsheim und dann noch inmitten der medienwirksam vermittelten, politisch brisanten Phase der Heimkritik der 1970er Jahre – an der Seite zahlreicher anderer Heime – Ressourcen

3 Bericht KoKo, 1977, S. 17f., RWI Wba 50 1975–1987.

4 Die Aarburg verfügte seit Anbeginn über eine Tradition von Zellentrakten, was sich in den 1930er Jahren zunehmend mit einer Neustrukturierung in einer geschlossenen und einzelnen offener geführten Wohngruppen allmählich ausdifferenzierte. 1988 eröffnete die Aarburg jedoch eine zweite „vollständig geschlossene[] Abteilung“ (Heiniger 2016, 234f., 276ff.). Die Arbeitserziehungsanstalt Utikon im Kanton Zürich eröffnete ihre ‚geschlossene Abteilung‘ 1979 (vgl. Bericht KoKo, 1980, S. 15, RWI Wba 50 1975–1987), das Jugendheim Tessenberg im bernischen Prêles ebenfalls 1979 (vgl. Bericht KoKo, 1979, S. 9, RWI Wba 50 1975–1987) und mindestens vier weitere Erziehungsanstalten eröffneten Anfang der 1980er Jahre ‚geschlossene Abteilungen‘ in Form eines angegliederten ‚Durchgangsheims‘ für kurzzeitige Aufenthalte: Das Erziehungsheim St. Georg im Kanton Luzern, die Arbeitserziehungsanstalt Kalchrain im Kanton Thurgau, das Erziehungsheim Platanenhof im Kanton St. Gallen sowie das Landheim Erlenhof im Kanton Basel-Landschaft (vgl. Bericht KoKo, 1980, S. 13ff.; 1981, S. 12, RWI Wba 50 1975–1987). Zu diesen ‚geschlossenen Abteilungen‘ für männliche Jugendliche gesellten sich mindestens drei weitere in Heimen für weibliche Jugendliche (vgl. Schaffner 1981, 2). Auch wenn in den hier untersuchten Quellen weibliche ‚Schwersterziehbare‘ nicht erwähnt wurden, fanden sich gleichwohl Mädchen in geschlossenen Anstalten wieder. Anders jedoch als bei den männlichen Jugendlichen standen bei ihnen nicht die sich häufenden Delikte im Zentrum, sondern ein unterstelltes „normabweichende[s] Sexualverhalten“ artikuliert mit Vorwürfen wie der Bekanntschaft mit Jungen oder Prostitution (Businger u. a. 2018, 85).

5 Das 1924 gegründete Landerziehungsheim beherbergte bis zu 90 ‚Zöglinge‘, die etwa vom Jugendstrafgericht zu einer Erziehungsmaßnahme verurteilt worden, im Rahmen einer fürsorglichen Zwangsmaßnahme fremdplatziert worden waren oder deren Eltern sich direkt an das Heim gewandt hatten. Albisbrunn verfügte über eine interne Volks- und Gewerbeschule, betreute Wohngruppen sowie mehrere Betriebe, in denen die ‚Zöglinge‘ eine Lehre u. a. als Maler, Schreiner, Koch oder Landwirt absolvieren konnten (vgl. VSA 1973, 11f.).

für die Planung einer ‚geschlossenen Abteilung‘ für Kinder und Jugendliche aufwendete, erstaunt zunächst. Der Fall Albisbrunn bietet somit ein eindringliches Beispiel, um zu studieren, wie ein ambitioniertes Bauvorhaben mit der neu auftauchenden Gruppe der ‚Schwersterziehbaren‘ verknüpft war.

Seit Beginn der 1970er Jahre wurde in Albisbrunn über Konzepte für den Bau einer ‚geschlossenen Abteilung‘ diskutiert, die im Laufe der dann gut 6-jährigen Projektphase den Namen Pädagogisch-therapeutische Intensivabteilung (PTI) erhielt. Es handelte sich um einen freistehenden, von fluchtsicheren Mauern umgebenen Gebäudekomplex auf dem Albisbrunner Areal, bevölkert von sozialpädagogisch, heilpädagogisch und psychologisch geschultem Personal sowie den mutmaßlich gefährlichsten ‚Schwererziehbaren‘, den „Schwersterziehbare[n]“, wie 1973 ein Albisbrunner Stiftungsrat die zukünftigen Bewohner der PTI bezeichnete.⁶ Obwohl heimintern zunächst höchst umstritten,⁷ entwickelte sich die PTI im Verlauf der 1970er Jahre zu einer in Heimerzieherkreisen über Albisbrunn hinaus breit geteilten Idee, um die schwierigsten Jugendlichen „vor dem Gefängnis [zu] bewahr[en]“.⁸ Begründet wurde der Bau solcher Anlagen ausgerechnet mit den wahrgenommenen Nebeneffekten der Heimkritik der 1970er Jahre. So meinte der Heimleiter Albisbrunns, Hans Häberli (1924–2004), dass die „unqualifizierten Angriffe“ der „Heimkampagne“ überall „untragbare Zustände“ hervorgerufen hätten.⁹ Die „Heimeinweisung“ werde „länger hinausgezögert“ zugunsten einer wachsenden „offenen Fürsorge“. Bei denjenigen, die „nach mehreren fehlgeschlagenen ambulanten Behandlungsversuchen“ dann doch ins Heim kämen, handele es sich um die schwierigsten Fälle. Es brauche „geschlossene Intensiv-Abteilungen“, um den „gefährdeten Jugendlichen vor sich selbst“ und vor der „Öffentlichkeit“ zu „schützen“, damit er seine zu verbüßende Zeit nicht kontinuierlich mit immer mehr Delikten erhöhe, die er während seiner chronischen Flucht verübe.¹⁰ Solche Jugendliche müsste man derzeit in Gefängnissen des Erwachsenenstrafvollzugs¹¹ oder in „einer psychiatrischen Klinik“ isolieren oder sie gar „der Strasse“ überlassen, weil man sie schlicht „im normalen Heim nicht halten“ könne.¹² Dass es sich beim ‚normalen Heim‘ um ein Heim für ‚Schwererziehbare‘

6 Protokoll Betriebsausschuss, 28.4.1973, S. 18, StAZH Z 866.71.

7 Vgl. Protokoll Betriebsausschuss, 28.4.1973 und 1.6.1973, StAZH Z 866.71.

8 Protokoll Betriebsausschuss, 28.4.1973, S. 20, StAZH Z 866.71.

9 Protokoll Betriebsausschuss, 28.4.1973, S. 11, StAZH Z 866.71. Für die Schweizer Heimkampagne vgl. Schär 2008.

10 Exposé über den Vollausbau des Landerziehungsheims Albisbrunn, 3. Bauetappe, H. Häberli, 10.9.1973, S. 7f., StAZH Z 866.59 (nachfolgend: Exposé 1973); vgl. auch Häberli 1974, 399; Häberli & Amsler 1977, 9.

11 Die KoKo führte mitunter aus diesem Grund zwischen 1976 und 1983 eine Statistik der Jugendlichen, die aus Mangel an Alternativen in Anstalten des Erwachsenenstrafvollzugs untergebracht waren (vgl. Berichte KoKo, 1975–1987, RWI Wba 50 1975–1987).

12 Protokoll Betriebsausschuss, 28.4.1973, S. 20, StAZH Z 866.71.

handelte, macht deutlich, wie fluide, verhandelbar und verhängnisvoll ‚Normalität‘ letztlich war. Damit der ‚Schwersterziehbare‘ überhaupt auftauchen konnte, benötigte es eine ‚Normalisierung‘ der Gruppe der ‚Schwersterziehbaren‘, was sich auch im Fall der PTI beobachten lässt. So meinte Häberli im Stiftungsrat 1973, dass es wohl „einfacher“ wäre „ein Heim für sog[enannte] normale Schwersterziehbare“ zu führen, nun jedoch mit einer „geschlossenen Abteilung“ „dem heutigen Typ der gefährdeten Jugendlichen [zu] dienen“ sei.¹³

Was sich hier abzeichnet, ist die Bestimmung, Einordnung und Abgrenzung einer neuen pädagogischen ‚Klientel‘, ein klassisches Phänomen, das sich auch wiederholt in der Geschichte der Pädagogik und im Besonderen der Heilpädagogik beobachten lässt.¹⁴ Michel Foucault beschreibt diesen Prozess am Beispiel des „Schwachsinnigen“, der erst sichtbar geworden sei, weil Schulen eingerichtet wurden. Da der „Schwachsinnige“ sich nicht „auf die schulische Disziplin“ reduzieren ließe, benötigte es Spezialschulen für diese besondere Gruppe und später erneut weitere Schulen für diejenigen, die sich nicht unter der Gruppe der „Schwachsinnigen“ subsumieren ließen. In einer „fortwährende[n] Arbeit“ würde so laufend „Anomie“ produziert und wieder „normalisierend“ eingegriffen (Foucault 2015, 87ff.). Folgt man weiter Bruno Latour, bestünde diese „fortwährende Arbeit“ darin, dass zunächst verschiedenartige Subjekte zu einer Gruppe kontinuierlich gebündelt, beschrieben und so letztlich stabilisiert werden. Denn eine Gruppe existiere nicht *per se*, sondern ihre Grenzen, ihre Eigenarten, müssen ständig neu verteidigt, wiederholt und aufrechterhalten werden. Hierfür benötige jede Gruppe „Rekrutierungsoffizier[e]“, so Latour, die als „Sprecher“ beständig für die Gruppe „definieren“, was sie ausmacht, wer dazugehört und wer nicht. Mit sozialen Interaktionen, also mit „Sprechakte[n]“, allein würde sich jedoch keine Gruppe lange zusammenhalten lassen. Um zu klären, wie eine Gruppe dauerhaft Festigkeit erlange, müsse man sich nach beständigeren „Werkzeugen, Instrumenten und Materialien“ umsehen, die dazu beitragen, „eine solche Stabilität“ aufrecht zu erhalten.¹⁵ Ein Bauprojekt, das dazu dienen soll, nicht zuletzt mit Mauern eine neue Gruppe von ‚Schwersterziehbaren‘ zu sammeln, einzugrenzen und zusammenzuhalten, bietet „eine solche Stabilität“, hilft hier Architektur doch mit, das Wissen über eine Gruppe in Beton zu gießen und so dauerhaft Fakten ‚zu schaffen‘.

13 Protokoll Stiftungsrat, 23.10.1973, S. 12, StAZH Z 866.59.

14 Für Kategorisierungs- und Aussonderungsprozesse in der Entstehungsphase der Heilpädagogik am Ende des 19. Jahrhunderts vgl. Lussi Borer 2011, 273f.; Oelkers 2013, 231; Hofmann 2019. Für die Entstehung der Hilfsschule und Beobachtungsklassen zu Beginn des 20. Jahrhunderts vgl. Bühler 2017, 5ff.; Bühler 2019.

15 Latour 2017, 57f., 62ff. Die ‚Formung‘ neuer Gruppen wie etwa ‚Kinder mit ADHS‘ charakterisiert mitunter auch die Funktionslogik der Sonderpädagogik. Depaepe, Herman, Surmont, Van Gorp und Simon beschreiben dieses Phänomen als Pädagogisierung: Die Expansion pädagogischer Methoden auf einen neuen Markt von Kindern mit etwa ADHS würde nämlich gerade die Profession der Sonderpädagogik stärken (Depaepe u. a. 2008, 15).

Die Planungsphase der ‚geschlossenen Abteilung‘ Albisbrunns läutete ein Exposé des Heimleiters 1973 zum „Vollausbau des Landerziehungsheims“ ein, in dem er die Idee erstmals vorstellte,¹⁶ erlangte dann 1974 mit dem Auftrag der Zürcher Regierung zur Planung einer „geschlossene Therapie- und Beobachtungsabteilung“ ein amtliches Gütesiegel¹⁷ und endete vorerst 1979, als Häberli das fertige Konzept inklusive Bauentwürfen der Zürcher Regierung übergab.¹⁸ Anders jedoch als auf der Aarburg oder in anderen Heimen, wurde die ‚geschlossene Abteilung‘ Albisbrunns nie gebaut. Als die Regierung 1981 die PTI vorläufig zurückstellte, begründete sie ihren Entscheid damit, dass derzeit der Bau anderer ‚geschlossener Abteilungen‘ im Kanton priorisiert würden,¹⁹ worauf die Albisbrunner PTI im Verlauf der 1980er Jahre zunehmend in Vergessenheit geriet. Ungeachtet der ausbleibenden Realisierung bietet die Planungsphase zwischen 1973 und 1979 ein Beispiel, an dem sich untersuchen lässt, wie eine neue Gruppe von ‚Schwersterziehbaren‘ verbunden mit einem Bauprojekt zunehmend Gestalt annahm.

Es lässt sich fragen, wie genau die neue Gruppe der ‚Schwersterziehbaren‘ Stabilität erlangte und welche Akteure als ‚Rekrutierungsoffiziere‘ hinauszogen, um die Grenzen laufend neu zu befestigen? Für die Klärung dieser Fragen haben sich während den Nachforschungen drei Wegmarken als zentral erwiesen und strukturieren nachfolgend die Analyse: (1) Fallakten, (2) internationale Studienreisen und (3) Architekturpläne. Den Quellenkorpus hierfür bilden Archivalien Albisbrunns der 1970er Jahre wie Zöglingsdossiers, interne Protokolle, Konzeptunterlagen und Baupläne, aber auch Publikationen der involvierten Akteure in den einschlägigen Fachzeitschriften. Abschließend werden die Befunde gebündelt und in Hinblick auf den (4) ‚Fabrikationsmechanismus‘ von ‚Anormalität‘ in der Pädagogik befragt.

1 Fallakten

1973 erläuterte Häberli dem Stiftungsrat „das Verhalten von drei Burschen“, um „die Notwendigkeit einer geschlossenen Abteilung treffend [zu] illustrier[en]“. Einer dieser „drei Burschen“, T., entwickelte sich in den kommenden Jahren zunehmend zum ‚Prototyp‘ für die neue Gruppe der ‚Schwersterziehbaren‘. T. war im Alter von 15 Jahren nach Albisbrunn gekommen, konnte zunächst jedoch nicht offiziell vorgestellt werden, da er ständig „auf Fahrt“ gewesen sei. Häberli berich-

16 Exposé 1973.

17 Protokoll Regierungsrat Zürich, Nr. 3242, 26.6.1974, o.S., StAZH MM 3.141 RRB 1974/3242.

18 Vgl. Konzept für eine geschlossene Therapie- und Beobachtungsabteilung für Oberstufenschüler (Pädagogisch-therapeutische Intensivabteilung; PTI), H. Häberli, 30.3.1979, BAR E4112B#1991/179#279* (nachfolgend: Konzept 1979).

19 Vgl. Protokoll Regierungsrat Zürich, Nr. 1376, 15.4.1981, o.S., StAZH MM 3.161 RRB 1981/1376.

tete von zwölf Entweichungen und mehreren Autodiebstählen, sodass „er mittlerweile zu einem jugendstrafrechtlichen Fall geworden sei“. Die „Tragfähigkeit Albisbrunn“ hätte „ihre Grenzen erreicht“ und T. habe „zur Verfügung gestellt“ werden müssen. Nach seinem Austritt aus Albisbrunn sei er in einer psychiatrischen Klinik untergebracht worden, „wo er natürlich eigentlich nicht hingehöre“, dann bei einer Pflegefamilie, bei der er die 15-jährige Tochter „sexuell massiv missbraucht[]“ habe, kurz darauf entwich, weiter „delinquier[te]“ und derzeit im Untersuchungsgefängnis „auf die Aufnahme in die geschlossene Abteilung auf der Aarburg“ warte,²⁰ derjenigen Abteilung, die kurz zuvor von der Schweizer Filmcrew für die Dreharbeiten von *Erziehungsheim – Hilfe oder Strafe?* (1973) besucht wurde.²¹ T. bot den ‚Idealfall‘ für eine ‚geschlossene Abteilung‘, das regelrechte ‚Ergänzungstück‘ der PTI. Die Notwendigkeit einer solchen Anlage ließ sich mit diesem Fall nachdrücklich illustrieren. Häberli besänftigte etwa bei der ersten Vorstellung der ‚geschlossenen Abteilung‘ die lautesten internen Gegenstimmen mit dem Argument, dass mit der PTI ‚Zöglinge‘ wie namentlich T. „vor dem Gefängnis bewahr[t]“ werden könnten.²² Dabei war den Befürwortenden der PTI klar, dass T. diese besondere Funktion des ‚Idealfalls‘ einnahm. Häberli gab unumwunden zu, dass der Junge „ein besonderer Anstoss für den Gedanken einer geschlossenen Abteilung“ war und ein Mitglied des Stiftungsrats fügte hinzu, dass viele solcher Fälle wie T. existierten, für die nun dringend „geschlossene Abteilungen“ geschaffen werden müssten, sonst sei „eine Katastrophe unvermeidlich“.²³ Doch der Fall T. war nicht *per se* auf die PTI zugeschnitten. Die knapp 130 Seiten umfassende Zöglingsakte war zu sperrig, kaum transportfähig oder gebündelt genug, um unmittelbar als ‚Idealfall‘ für die ‚Schwersterziehbaren‘ erkennbar zu sein. Die umfangreichen Akteneinträge über T. mussten zunächst übersetzt, das heißt sortiert, gekürzt oder gewichtet werden, um die Umriss des ‚Schwersterziehbaren‘ deutlich werden zu lassen. Für die Befürworter der PTI war etwa irrelevant, dass Albisbrunn die einundzwanzigste Station der Fremdplatzierungsgeschichte des Jungen war,²⁴ dass er einmal auf der Flucht den Heimleiter anrief, weil er Hunger hatte und sich dann von einem Erzieher des Heims abholen ließ, dass er in den meisten Fällen zu seiner Familie oder Freunden floh oder dass er mehrfach bei seiner Rückkehr ins Heim von den Erziehern geschlagen wurde. Dahingegen wurde in seiner Akte – was sich in anderen Fallakten kaum finden lässt – fein säuberlich nachträglich mit roter Farbe die Anzahl der Entweichungen ausgezählt. Anders als Häberli im Stiftungsrat beschrieb, entwich T. nach dieser numerischen Bestimmung während seines knapp einjährigen Aufenthalts in Al-

20 Protokoll Stiftungsrat, 23.10.1973, S. 16f., StAZH Z 866.59.

21 Vgl. Protokoll Arbeitsgruppe Jugendheimleiter, 1.11.1972, S. 2, StAZH W II 24.1851.

22 Protokoll Betriebsausschuss, 28.4.1973, S. 20, StAZH Z 866.71.

23 Protokoll Betriebsausschuss, 9.10.1973, S. 6f., StAZH Z 866.71.

24 Vgl. Aktennotiz Stationen, o. D., o. S., StAZH Z 870.337.

bisbrunn sogar 19 Mal.²⁵ Dieses sorgfältige Auszählen macht deutlich, dass sich weder T.s komplexe Lebensgeschichte, seine Fluchtmotive, noch die Umstände seiner jeweiligen Rückführung mit der PTI unmittelbar verbinden ließen. Was sich hingegen reibungslos ‚umrechnen‘ ließ, waren sein ausgeprägtes Fluchtverhalten sowie die Delikte, die er auf der Flucht wie auch nach dem Austritt aus Albisbrunn verübte und die in weitaus teurere Klinik-, Gefängnis- und Anstaltsaufenthalte mündeten: „Jeder technische Apparat muss eine ökonomische Berechnungsweise definieren, die ihn rentabel macht“ (Latour 2018, 180), eine Feststellung, die nicht minder auf die PTI zutraf und T. war das Vorzeigebeispiel hierfür. Selbstredend gab es auch andere Fallakten, die von Flucht und Delikten zeugten. Die außergewöhnliche Häufigkeit der Entweichungen und das Wissen um seine Zukunft, über das Häberli dank befreundeten Jugendanwälten, Heimleitern und Zeitungsberichten über T.s Delikte nach seiner Zeit in Albisbrunn verfügte, machten T. jedoch mit der PTI verknüpfbar. So stand der Einzelfall zunehmend für eine Gruppe, eine regelrechte Ansammlung solcher ‚Typen‘, die sich auf der ‚Strasse‘ tummeln und die Gefängnisse füllen würden. Und je länger die Übersetzung andauerte, umso weniger schien es notwendig, T. namentlich zu erwähnen. Während er 1973 noch als „Anstoss“ für die ‚geschlossene Abteilung‘ bezeichnet wurde und die Liste seiner Entweichungen, Delikte und Anstaltsaufenthalte kontinuierlich wiederholt wurde,²⁶ ging T. bei der weiteren Übersetzung allmählich verloren. Der Einzelfall musste im ‚Säurebad‘ der Gruppe aufgelöst werden, damit sich der Bau eines der „bisher teuerste[n] Heim[e]“ der Schweiz²⁷ auch legitimieren ließ. So blieb 1979 im Konzept der PTI einzig die ‚Zielgruppe‘ erhalten, bestehend aus Oberstufenschülern, „die sich im offenen Heim als untragbar erweisen, ständig entweichen, auf der Flucht delinquieren und sowohl für die Oeffentlichkeit als auch für sich selber eine Gefahr bilden“ würden.²⁸ Die ‚Schwersterziehbaren‘, für die T. immer bloß ein Beispiel war, bedurften seiner nicht mehr. Einen wesentlichen Beitrag zur wachsenden ‚Selbstständigkeit‘ der ‚Schwersterziehbaren‘ leisteten in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre internationale Studienreisen.

2 Internationale Studienreisen

Im April 1975 reiste Häberli gemeinsam mit Gerhard Schaffner (*1938), dem Leiter des Landheims Erlenhof im Kanton Basel-Landschaft, ebenfalls ein Heim für ‚schwererziehbare‘ Knaben, und dem Vorsteher der Sektion Straf- und Mass-

25 Vgl. Journal-Blatt, 1972–1973, S. 2ff., StAZH Z 870.337.

26 Vgl. etwa Protokoll Betriebsausschuss, 28.4.1973, S. 20; 9.10.1973, S. 6f., StAZH Z 866.71; Protokoll Stiftungsrat, 23.10.1973, S. 16f., StAZH Z 866.59; Exposé 1973, 15.

27 Protokoll Stiftungsrat, 30.3.1979, S. 9, StAZH Z 866.60.

28 Konzept 1979, 1.

nahmenvollzug der eidgenössischen Justizabteilung, Andrea Baechtold (*1942) für knapp eine Woche in die Bundesrepublik Deutschland (BRD). Ähnlich wie Albisbrunn plante der Erlenhof eine ‚geschlossene Abteilung‘. In Absprache mit Baechtold, dessen Abteilung für die Subventionierung der Jugendheime zuständig war, beschlossen die drei, sich für die „Studienarbeiten“ zusammenzutun. Ziel des Unterfangens war, sich bei ausländischen „Institutionen mit ähnlichen Zielsetzungen [...] über die dort geübten Techniken und Einrichtungen eingehend zu informieren“,²⁹ wofür das Trio drei Jugendanstalten mit ‚geschlossenen Abteilungen‘ besichtigte.³⁰ Doch es blieb nicht bei dieser einen Reise. Bereits ein Jahr später begaben sich Häberli und seine Mitstreiter ein weiteres Mal auf Feldforschung. Anlass für die zweite Studienreise im Spätsommer 1976, die diesmal neben der BRD auch nach Dänemark führte, war ein „Planungsauftrag“ der Basler Regierung an einen der Mitarbeitenden im damaligen Schweizer Nationalfondsprojekt „Konzepte der Heimerziehung für erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche“³¹ an der Universität Zürich, Walter Amsler (*1945) (Amsler 1979, 238). Amsler sollte prüfen, ob auch dem „Landheim Erlenhof eine PTI“ anzugliedern wäre (vgl. Amsler 1981, 20). So reisten Amsler und Häberli gemeinsam mit dem stellvertretenden Heimleiter vom Erlenhof nach Dänemark, wo sie innert fünf Tagen insgesamt fünf Anstalten besuchten. Bei der Weiterreise in die BRD stießen zwei weitere Schweizer Heimleiter sowie ein Basler Architekt, der die PTI im Erlenhof zu entwerfen hatte, zur Reisegruppe.³² Die nun sechsköpfige Delegation besuchte während der nächsten Woche weitere sieben Anstalten in der BRD (vgl. Häberli & Amsler 1977, 10ff.). Nach der Reise publizierte Amsler gemeinsam mit Häberli den Reisebericht „Geschlossene Erziehungseinrichtungen für männliche Jugendliche (Intensivgruppe mit Sicherungsmöglichkeiten)“ (1977), in dem die beiden über die besuchten Anstalten, ihre Erkenntnisse und Eindrücke berichteten: In beiden Ländern – aber besonders in der BRD – habe die Heimkritik ähnlich wie in der Schweiz Spuren im Heimwesen hinterlassen. Einige Heime hätten ihre „geschlossenen Abteilungen“ aufgehoben. Da jedoch – anders als die Schweiz – die BRD wie auch Dänemark über „Jugendgefängnisse“ verfügten, sei ein erheblicher Teil der schwierigsten Fälle mittlerweile dort untergebracht worden. Dennoch hätten die Reiseteilnehmer wertvolle „Einblicke“ erhalten in den wenigen Heimen, die über „geschlossene Abteilungen“ verfügten, was sie in der „Schaffung von Intensivgruppen mit Sicherungsmöglichkeiten“ bestärkt habe (Häberli & Amsler 1977, 14f.). Auffällig ist, dass die beiden Autoren in diesem Bericht erstmals ganz selbstverständlich von einer „PTI“ sprachen (Häberli

29 Brief von H. Häberli an A. Baechtold, 7.5.1974, BAR E4114A#1992/121#504*.

30 Vgl. Protokoll Betriebsausschuss, 16.9.1976, S. 2, StAZH Z 866.72.

31 In der Studie untersuchte ein Team um Sozialpädagogikprofessor Heinrich Tuggener (1924–2019) im Zeitraum von 1976 bis 1979 die Konzepte ausgewählter Heime für ‚erziehungsschwierige‘ Kinder und Jugendliche in der Deutschschweiz (vgl. Amsler u. a. 1977).

32 Vgl. Protokoll Betriebsausschuss, 16.9.1976, S. 2, StAZH Z 866.72.

& Amsler 1977, 10). Dass das Akronym gerade in diesem Reisebericht auftauchte, war kein Zufall. Um die Herkunft dieses Begriffs genauer zu klären, lohnt sich die Betrachtung der einzigen Institution, die in *beiden* Studienreisen besichtigt wurde: Die Rummelsberger Anstalten.

Bereits nach der ersten Studienreise meinte Häberli in den „Rummelsberger Anstalten“ „das Gesuchte gefunden zu haben“³³ und nach der zweiten Reise resümierten Amsler und Häberli, dass „hauptsächlich“ die „Konzeption Rummelsberg“ in der Bayerischen Gemeinde Schwarzenbruck „[r]ichtungsweisend“ gewesen sei (Häberli & Amsler 1977, 15). Während der beiden Besuche 1975 und 1976 waren die Rummelsberger Anstalten gerade mit der Planung und teilweise bereits mit dem Bau einer neuen Institution beschäftigt: Einer „Pädagogisch-therapeutischen Intensivabteilung (PTI)“. Es handelte sich um eine geschlossene Einrichtung für „besonders schwierige und problembeladene Kinder und Jugendliche“ im schulpflichtigen Alter (Zapf 1994, 119). Die Gespräche mit „der Leitung der Rummelsberger Anstalten“ über „die Konzeption der sich noch im Bau befindlichen PTI“ bewertete Häberli im Rückblick als besonders „wertvoll“.³⁴ Das hatte seine Gründe. Die Rummelsberger Anstalten boten mit dem neuen Akronym nicht einzig einen Weg, terminologisch den ‚explosiven‘ Punkt des ‚Geschlossenen‘ zu ‚entschärfen‘, vielmehr festigte die bereits im Bau befindliche Modellanlage die Konturen, das Auftreten und die Häufigkeit der ‚Schwersterziehbaren‘. Nicht mehr bloß in einzelnen Schweizer Heimen tauchten vermehrt ‚Schwersterziehbare‘ auf, in anderen Ländern war man bereits damit beschäftigt, sie mit dem Errichten fluchtsicherer Anlagen in Erziehungsheimen zurückzuhalten. Die Studienreisen erhöhten somit die Sichtbarkeit der neuen Gruppe nun auch über die Landesgrenzen hinweg dank bereits existierender Vergleichsanlagen und der zunehmenden Kooperationen zwischen Heimen wie Albisbrunn und dem Erlenhof. Um dem Rummelsberger Vorbild beim Errichten einer Baustelle zu folgen und so die ‚Schwersterziehbaren‘ letztlich unter einem Dach zusammenzuführen, bedurfte es erster Projektskizzen.

3 Architekturpläne

Gebäudegrundrisse zu skizzieren, auszumessen und darüber zu diskutieren, erfordert eine präzise Vorstellung über die Bedürfnisse, Eigenarten und Verhaltensweisen der zukünftigen Bewohner:innen. Mit den Architekturplänen einer neuartigen Anlage entstehen somit Hintergrundfolien, die die neue ‚Klientel‘ kenntlich machen. Auch die PTI wäre ohne ein Verständnis über ihre zukünftigen Bewohner undenkbar gewesen. Im Gegenteil, die Beschreibung der ‚Schwersterziehba-

33 Protokoll Stiftungsrat, 17.6.1975, S. 9, StAZH Z 866.59.

34 Protokoll Betriebsausschuss, 16.9.1976, S. 2, StAZH Z 866.72.

ren⁴ war untrennbar mit der Konstruktion des Baus verknüpft. Die Grundrisse bildeten dabei das symmetrische Gegenstück einer „flucht- und drogengefährdeten“ Population, die es zu „schützen“³⁵ gelte. Die ‚Zielgruppe‘ musste also Hand in Hand mit den Konzepten, Studien und Konstruktionsplänen der PTI ‚entwickelt‘, definiert und abgegrenzt werden.

Als Häberli 1979 das 73-seitige Konzept der PTI dem Kanton Zürich übergab, lagen mehrere ausgearbeitete Architekturpläne bestehend aus Grundrissen, Schnitten und Ansichten bei. Das zuständige Zürcher Jugendamt beauftragte Amsler, das Konzept zu begutachten.³⁶ Ob Amsler, der bereits 1976 einen „Vorbericht“ für die geplante PTI des Erlenhofs verfasst hatte,³⁷ Häberli auf der zweiten Studienreise 1976 begleitete und mit ihm gemeinsam 1977 über die Notwendigkeiten einer PTI publizierte, ein besonders neutraler Experte war, darüber lässt sich streiten. Zwar verwies Amsler im 19-seitigen Gutachten auf einzelne Mängel, die grundsätzliche Notwendigkeit der neuen Anlage stand jedoch für den Gutachter außer Frage: Die PTI mit ihrer „aus pädagogischen Gründen optimal[en]“ Ausformung und einem „umfassend[en] und gelungen[en]“ „Raumprogramm“ müsse bereits aus „ethischen Gründen“ gegenüber den „Jugendlichen“ mit „besonders grosse[n] Schwierigkeiten“ gebaut werden.³⁸ Bau und die ‚Schwersterziehbaren‘ waren somit zunehmend voneinander abhängig. Dabei verwiesen gerade die Architekturpläne der PTI auf einen – wie Latour es nennen würde – „nichtmenschlichen“ Akteur (vgl. etwa Latour 2015), der Aufgaben zuverlässiger zu erfüllen versprach als die humanen Pendanten: Die Mauern.

Die „gesicherte Umfriedung“, wie Häberli einst das Mauerwerk des Atriums der PTI archaisch bezeichnete,³⁹ machte von Anbeginn den entscheidenden Unterschied. Einer der Stiftungsräte meinte etwa 1973, dass es sich bei der „zu schaffenden Einrichtung“ um ein „Normalheim“ handele, mit der einzigen Besonderheit, dass es „ausbruchsicher“ sei.⁴⁰ Durchgehend war klar, dass allein das „fluchtsichere“ Gemäuer die Jungen vor weiterem Delinquieren und somit vor dem Gefängnis bewahren könnte.⁴¹ Mit den Mauern ließen sich Verbündete für die Heimerziehung gewinnen, die sich nie auszuruhen brauchten. Latours berühmtes Beispiel für diese Art der „*Delegation*“ ist die „Bodenschwelle“, die als „schlafender Gendarm“ unermüdlich Autofahrende dazu zwingt, ihre Geschwindigkeit zu drosseln.⁴² Dass die Mauern der PTI eine zentrale Aufgabe übernehmen und

35 Exposé 1973, 8.

36 Vgl. Protokoll Stiftungsrat, 27.6.1980, S. 8, StAZH Z 866.60.

37 Konzept 1979, 72.

38 Gutachten zur Pädagogisch-therapeutischen Intensivabteilung (PTI), W. Amsler, 10.4.1980, S. 16ff., BAR E4112B#1991/148#659*.

39 Protokoll Stiftungsrat, 30.3.1979, S. 15, StAZH Z 866.60.

40 Protokoll Stiftungsrat, 23.10.1973, S. 10, StAZH Z 866.59.

41 Vgl. etwa Exposé 1973, 16.

42 Latour 2015, 226f. Herv. i. O.

mithelfen würden, war auch den Heimverantwortlichen klar. So stellte Häberli im Konzept 1979 fest, dass das „Fluchtverhaltensmuster“ der Jungen „als Gegenmassnahme die Ummauerung“ „verlang[e]“. Ebenso ‚verlangte‘ die Charakteristik des ‚Schwersterziehbaren‘ spezielle „Räume“, um „sich mit Kontakt- und Bezugspersonen [zu] treffen“ sowie eine „Schleuse“ für den „dosierte[n]“ Ein- und Austritt aus der Anlage (siehe Abb. 1).⁴³

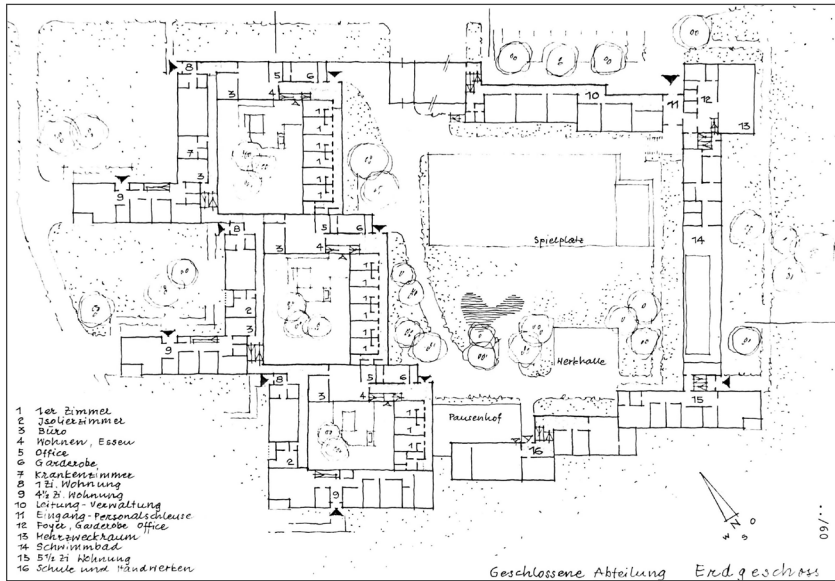


Abb. 1: Architekturplan PTI, Erdgeschoss⁴⁴

Die Pläne spiegelten somit die zukünftigen Bewohner. Sie gaben ihnen nicht nur einen Ort, wo sie als Gruppe zusammengehalten werden würden, sondern sie waren für die zunehmende Stabilisierung der neuen Gruppe der ‚Schwersterziehbaren‘ konstitutiv. Latour geht gar soweit festzustellen, dass gemeinsam mit einem neu zu schaffenden Objekt, auch die Nutzenden, die Kundschaft, das Klientel für das Objekt ‚mitgefunden‘ werden müssten (vgl. Latour 2018, 41). Doch die besonders schwierigen ‚Zöglinge‘ mussten an keiner Stelle ‚konstruiert‘ – also geschaffen – werden. Schließlich ließ sich ihre empirische Existenz mit Aktenauszügen belegen, was weitere Aktenproduktion nach sich zog. Der gegen Ende der 1970er Jahre einsetzende Bauboom ‚geschlossener Abteilungen‘ schärfte wiederum die Ränder der neuen Gruppe.

⁴³ Konzept 1979, 7.

⁴⁴ Konzept 1979, 60.

4 Zum „Fabrikationsmechanismus“ von Anormalität

Was mit der wiederholten Beschreibung, Abgrenzung und Übersetzung sichtbar und verfolgbar wurde, ist nicht zuletzt der „Fabrikationsmechanismus“ für eine Gruppe, mehr noch als die Gruppe selbst (Latour 2017, 57). Die zukünftigen Bewohner der PTI mussten aber nicht neu ‚geschaffen‘ werden. Die stete Grenzziehung trug vielmehr zu ihrer Sichtbarmachung bei, um so die einzelnen Mitglieder zusammenzuhalten. Fallakten lieferten das empirische Baumaterial, während Studienreisen den ‚Schwersterziehbaren‘ anderswo aufspürten und so dank des „internationalen Arguments“ (vgl. Gonon 1998) das ambitionierte Bauprojekt weiter legitimierten. Im Fall der Architekturpläne der PTI versprachen die Mauern zudem einen beständigen, aus Ziegelsteinen und Beton bestehenden ‚Container‘ zu liefern, der mithelfen würde, die Grenzen aufrecht zu erhalten und so ihre Mitglieder längerfristig unter einem gemeinsamen Dach zu versammeln. Die ‚Fabrikation‘ forderte jedoch ihren Preis. Der Bau und die zukünftigen Bewohner mussten aufeinander abgestimmt werden, wofür Architekturpläne die Negativfolien und Fallakten die ‚Steinbrüche‘ boten. Gebetsmühlenartig musste der sich ständig entziehende, weiter delinquierende und zu seinem eigenen Besten einzusperrende ‚Schwersterziehbare‘ beschrieben werden, womit er stufenweise seine Gestalt, seinen Ort und letztlich seine ‚Existenz‘ erlangte.

Die ‚untragbaren Zustände‘ nach der Institutionenkritik der 1970er Jahre verschoben mitunter das Regelsystem der Heimversorgung. Die neu entstandenen ambulanten Behandlungsangebote füllten angeblich die Heime mit den schwierigsten Fällen, denjenigen, die durch sämtliche – auch neugeknüpften – Maschen fielen. Die Heime wiederum fanden sich hierauf in der paradoxen Lage wieder, für die neue ‚Klientel‘ Mauern errichten zu wollen und somit repressiver gegen normabweichende Zöglinge vorzugehen, womit sie genau das taten, was die heimkritischen Stimmen ihnen Anfang der 1970er Jahre vorgeworfen hatten. Heimkritik, die Geburt des ‚Schwersterziehbaren‘ und der Bauboom ‚geschlossener Abteilungen‘ verwiesen so unablässig aufeinander. Die neue Situation barg jedoch gleichsam neue Handlungsspielräume. Für die in die Defensive gedrängten Jugendheime eröffnete die Aussicht, dem ‚Schwersterziehbaren‘ ein zu Hause zu bieten, einen Weg, sich frisch zu formieren. Dank Studienreisen, Gutachten und amtlichen Planungsaufträgen ließ sich Wissen kumulieren, die Expertise erweitern und ferner Arbeitsplätze in den neuen Abteilungen sichern. Indes handelte es sich um etliche Edukanden, die aus den Heimen entwichen und zu Fällen der Psychiatrie und Justiz umgeschrieben wurden, einem Überlauf zu Nachbardisziplinen, dem womöglich bloß noch Mauern Einhalt gebieten konnten. Wenn Krisen- und Defizitorientierung konstitutiv für Pädagogik ist (vgl. etwa Rieger-Ladich 2002, 54f.), dann zeigt sich hier, wie an den Rändern ihres Einflussgebietes um die baulich erweiterte ‚Traglast‘ gerungen, wie der Helferpathos an die Schmerzgrenze geführt und – nicht zuletzt – wie um

Zuständigkeiten zwischen Professionen für eine sich neu abzeichnende ‚Klientel‘ gefochten wurde. Die von den Jugendlichen in der ‚geschlossenen Abteilung‘ Aarburgs im Film 1973 wahrgenommene konfliktbehaftete Heterogenität innerhalb der Gruppe, in der „jeder [...] komplett anders als der andere“ sei,⁴⁵ musste zumindest gegen außen säuberlich homogenisiert werden, um den ‚Schwersterziehbaren‘ für die eigene Sache gewinnen zu können. Wenn die PTI auch nie gebaut wurde, so bietet doch die Beschäftigung mit dem „Fabrikationsmechanismus“ ihrer potentiellen Bewohner einige Hinweise darauf, wie sich ‚Anormalität‘ in der Pädagogik ‚herstellen‘ lässt.

Aarburgs ‚geschlossene Abteilung‘ wurde 1993, wie schon 20 Jahre zuvor, erneut zum Gegenstand einer Filmdokumentation. In *Die bösen Buben* (1993) begleitete der Schweizer Filmemacher Bruno Moll von 1990 bis 1992 das Erziehungspersonal und fünf Jugendliche, die damals in der ‚geschlossenen Abteilung‘ waren, auf ihrem Lebensweg. Die „Zielgruppe“ der Abteilung bestand weiterhin aus denjenigen Jugendlichen, die sich mit „Entweichung, Verweigerung oder Suchtverhalten“ dem erzieherischen Zugriff zu entziehen wüssten.⁴⁶ Die „fortwährende Arbeit“, diese „Zielgruppe“ zu beschreiben, sie aufrechtzuerhalten und abzugrenzen, ließ sich auch gut ein Jahrzehnt nach der ersten Welle der Errichtung ‚geschlossener Abteilungen‘ beobachten und beschränkte sich nicht auf Heime, Behörden oder Politik. Vielmehr erfuhr die „Fabrikation“ schwieriger Jugendlicher“ mit der unermüdlichen „Zuschreibung von normabweichendem Verhalten“ weit über die Anstaltsmauern hinaus gesellschaftlich breite Zustimmung (Germann 2018, 22). Wenn zudem ein Gebäude diese Gruppe erst einmal versammelt hatte, verfestigten sich ihre Ränder stetig, wenn auch weiterhin um die genauen Grenzverläufe gestritten wird. So erzählt im Film ein Erzieher der ‚geschlossenen Abteilung‘, wie er ab und an im Bus auf dem Arbeitsweg mitanhöre, wie etwa ein Vater dem Kind erzähle, dass da oben auf der Aarburg „die bösen Buben“ lebten. Entrüstet überlege er sich jeweils, ob er die Leute aufklären solle. Denn er fände, „es ist nicht richtig, dass so etwas gesagt wird“: „Die bösen Buben sind nicht nur hier oben, die bösen Buben sind auch in der Gesellschaft draussen.“⁴⁷

Literatur

Ungedruckte Quellen

Bibliothek Rechtswissenschaftliches Institut (RWI)

Wba 50 1975–1987 Berichte Deutschschweizer Koordinationskommission für den Vollzug von Strafen und Maßnahmen an Jugendlichen und jungen Erwachsenen (KoKo), 1975–1987.

Bundesarchiv Bern (BAR)

45 Erziehungsheim – Hilfe oder Strafe?, Filmschaffende: Gerhard Camenzind, Ellen Steiner & Christian Senn, Schweiz 1973.

46 *Die bösen Buben*, Regie: Bruno Moll, Schweiz 1993.

47 *Die bösen Buben*, Regie: Bruno Moll, Schweiz 1993.

- E4112B#1991/148#659* Bundesamt für Justiz, Beiträge an Heime und Anstalten, Landerziehungsheim Albisbrunn, 1980.
- E4112B#1991/179#279* Bundesamt für Justiz, Beiträge an Heime und Anstalten, Landerziehungsheim Albisbrunn, 1979.
- E4114A#1992/121#504* Bundesamt für Justiz, Sektion Straf- und Massnahmenvollzug, Jugendheim Albisbrunn, Briefkorrespondenz, 1974.
- Staatsarchiv Zürich (StAZH)
- Schul- und Berufsbildungsheim Albisbrunn:
- W II 24.1851 Protokolle Arbeitsgruppe Jugendheimleiter, 1972.
- Z 866.59; Z 866.60 Protokolle Stiftungsrat, 1973, 1975, 1979–1980.
- Z 866.71; Z 866.72 Protokolle Betriebsausschuss, 1973, 1976.
- Z 870.337 Zöglingssossier, 1972–1973.
- Regierungsratsbeschlüsse seit 1803:
- MM 3.141 RRB 1974/3242 Protokoll Regierungsrat Zürich, 1974.
- MM 3.161 RRB 1981/1376 Protokoll Regierungsrat Zürich, 1981.

Gedruckte Quellen

- Amsler, W., Cassée, K., Nufer, H. & Schaffner, G. (1977): Konzepte der Heimerziehung für erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche – Erster Erfahrungsbericht aus der Untersuchung. In: Fachblatt für schweizerisches Heimwesen 48 (6), 158–163.
- Amsler, W. (1979): Das Erziehungsheim als Entwurf. Zur Methodologie der Entwicklung und Überprüfung von Heimkonzeptionen. Diss. Universität Zürich.
- Amsler, W. (1981): GU – Geschlossene Unterbringung. Einige Überlegungen zur aktuellen Diskussion um geschlossene Unterbringungen in Erziehungsheimen. In: Sozialarbeit 13 (3), 16–20.
- Häberli, H. (1974): Die geschlossene Abteilung im Erziehungsheim – eine unzeitgemässe Sonderung? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 43 (4), 399–406.
- Häberli, H. & Amsler, W. (1977): Geschlossene Erziehungseinrichtungen für männliche Jugendliche (Intensivgruppe mit Sicherungsmöglichkeiten). In: Fachblatt für schweizerisches Heimwesen 48 (1), 9–15.
- Schaffner, G. (1981): Geschlossene Einrichtungen für Jugendliche. In: Sozialarbeit 13 (3), 2–6.
- VSA [Verein für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen] (1973): Erziehungsheime für Jugendliche und junge Erwachsene in der deutschsprachigen Schweiz. Zürich: VSA.

Sekundärliteratur

- Bühler, P. (2017): „Diagnostik“ und „praktische Behandlung“. Die Entstehung der therapeutischen Funktion der Schule. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim und Basel: Beltz, 1–16. DOI 10.3262/EEO09170368.
- Bühler, P. (2019): Beobachten in Basel. Pädagogische und psychologische Praxis in den Basler Beobachtungsklassen 1930–1950. In: K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer, 213–228.
- Businger, S., Janett, M. & Ramsauer, N. (2018): „Gefährdete Mädchen“ und „verhaltensauffällige Buben“. Behördliche Fremdplatzierungspraxis in den Kantonen Appenzell Innerrhoden, Basel-Stadt und Zürich. In: G. Hauss, T. Gabriel & M. Lengwiler (Hrsg.): Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz, 1940–1990. Zürich: Chronos, 77–99.
- Depaepe, M., Herman, E., Surmont, M., Van Gorp, A. & Simon, F. (2008): About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education. In: P. Smeyers & M. Depaepe (Hrsg.): Educational Research: the Educationalization of Social Problems. Dordrecht: Springer, 13–30.
- Foucault, M. (2015): Die Macht der Psychiatrie. Vorlesung am Collège de France 1973–1974. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Germann, U. (2018): Zur Nacherziehung versorgt. Die administrative Versorgung von Jugendlichen im Kanton Bern 1942–1973. In: *Berner Zeitschrift für Geschichte* 80 (1), 7–43.
- Germann, U. (2019): Geschlossene Institutionen jenseits der Anstaltsmauern. Kritische Überlegungen zur Kategorie der Geschlossenheit am Beispiel der Psychiatrie und des Strafvollzugs in der Schweiz. In: A. Neuber & F. Zahradnik (Hrsg.): *Geschlossene Institutionen – Theoretische und empirische Einsichten*. Weinheim und Basel: Beltz, 27–42.
- Gonon, P. (1998): Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Bern: Lang.
- Heiniger, K. (2016): Krisen, Kritik und Sexualnot. Die „Nacherziehung“ männlicher Jugendlicher in der Anstalt Aarburg (1893–1981). Zürich: Chronos.
- Hofmann, M. (2019): A Weak Mind in a Weak body? Categorising Intellectually Disabled Children in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries in Switzerland. In: *History of Education* 48 (4), 452–465.
- Latour, B. (2002/5. Aufl. 2015): Ein Kollektiv von Menschen und nichtmenschlichen Wesen. Auf dem Weg durch Dädalus' Labyrinth. In: B. Latour (Hrsg.): *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchung zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 211–264.
- Latour, B. (2010/4. Aufl. 2017): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Latour, B. (2018): *Aramis: oder Die Liebe zur Technik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lussi Borer, V. (2011): Die Heilpädagogik. Spezifisches Berufsfeld und autonome Disziplin? In: R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.): *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern: hep, 271–294.
- Oelkers, J. (2013): Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik. In: H.-R. Müller, S. Bohne & W. Thole (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich, 219–240.
- Rieger-Ladich, M. (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: UVK.
- Schär, R. (2008): „Die Winden sind ein Graus: macht Kollektive draus!“ – die Kampagne gegen Erziehungsheime. In: E. Hebeisen, E. Joris & A. Zimmermann (Hrsg.): *Zürich 68. Kollektive Aufbrüche ins Ungewisse*. Baden: hier+jetzt, 87–97.
- Zapf, B. (1994): Pädagogisch-therapeutische Intensivabteilung des Jugendhilfezentrums der Rummelsberger Anstalten. In: *Evangelischer Erziehungsverband (Hrsg.): Neue Probleme – alte Lösungen. Was ist dran an geschlossener Unterbringung?* Hannover: Evangelischer Erziehungsverband, 119–133.

Lilli Riettiens

„Eine treffliche Frau und sorgsame Tochter“. Formatierte ‚(A)Normalität‘ in Kolonialromanen für Kinder und Jugendliche

1 Einleitung

Die deutsche Kolonialgeschichte rückt zunehmend in den Fokus. Auf politischer Ebene endeten Ende Mai 2021 die insgesamt sechs Jahre andauernden Verhandlungen zwischen der deutschen und der namibischen Regierung mit der Anerkennung durch Deutschland, dass es sich zwischen 1904 und 1908 um einen Völkermord an Herero und Nama im heutigen Namibia gehandelt hat (vgl. Maas 2021). Und auch mit Blick auf die Forschung zur deutschen Kolonialherrschaft zeigt sich, dass in den beiden letzten Jahrzehnten insbesondere die Auseinandersetzung aus postkolonialer und geschlechterhistorischer Perspektive, die ebenso Einzug in die Sozial- und Erziehungswissenschaften gehalten hat, zu einer veränderten Geschichtsschreibung beigetragen hat (vgl. Gippert & Kleinau 2014; Conrad & Randeria 2002; Kundrus 2008; Dietrich 2007; Walgenbach 2005). Einer solch veränderten Geschichtsschreibung sind auch und vielleicht sogar vor allem Fragen danach inhärent, wessen Geschichten bislang (nicht) erzählt wurden bzw. werden. Dabei trägt die Re-Produktion gewisser Geschichte(n) und das damit verbundene Nicht-Erzählen wiederum anderer Geschichte(n) auch zur Erzeugung von ‚(A)Normalität‘ bei, wirken Naturalisierungen, Kulturalisierungen und Normalisierungen doch stets ineinander.

Interessant ist dabei ebenso die Frage danach, *wem* diese Geschichte ‚erzählt‘ wird, wer eingebunden wird in dominante Erzählungen und zu welchem Zweck. Mit Blick auf Geschichte als Konglomerat von (normalisierten) Geschichte(n) und in diesem Zusammenhang auf die deutsche Kolonialherrschaft als Teil solcher Geschichte(n) geraten die im Kaiserreich entstehenden Kolonialromane für Kinder und Jugendliche in den Fokus (vgl. Kleinau & Riettiens 2020; Pellatz 2002; Kirch 2002 & 2003). Ihre Entwicklung lässt sich anhand zweier prägnanter Phasen der Kolonisierung nachzeichnen: Während sie in der Vor- und Frühphase der Kolonisierung (ab 1882) entstanden und in dieser Zeit vor allem die bürgerliche männliche Jugend adressierten, so richteten sie sich nach Ende des Anti-Kolonialkrieges (1904–1906) vor allem an die weibliche Jugend.

Einerseits lässt sich im Rahmen einer Analyse auf inhaltlicher Ebene fragen, welche Geschichte(n) in den Kolonialromanen für Kinder und Jugendliche über – in diesem Falle – Deutsch-Südwestafrika und seine Bewohner_innen¹ erzählt werden. Andererseits lenkt die Frage nach einer möglichen Zweckerorientierung den Blick auf die Ebene des medialen Formats, wobei eben jene „Aspekte der Setzung, der ordnenden Strukturierung und der Zweckerorientierung“ in den Fokus rücken (Volmar 2020, 23). Ich lese Kolonialromane im Folgenden daher als spezifische Formate von Printmedien, als Ergebnisse des Formatierens, wodurch sich unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand eröffnen, die sowohl dessen Form als auch Inhalt und vor allem die Verflochtenheit der beiden zu fassen vermögen. In der Verbindung von erziehungswissenschaftlicher und mediengeschichtlicher Perspektive lässt sich auf diese Weise fragen, wie und warum zu diesem Zeitpunkt das Format des Kolonialromans für (weibliche) Kinder und Jugendliche entstand und weshalb es sich für eine gewisse Zeit durchsetzte (vgl. Müller 2014, 264). Ich unternehme damit den Versuch, die machtvollen Konstellationen und historischen Gewordenheiten bzw. die Erzeugung von Wissen nicht rein auf einer inhaltlichen Ebene zu fassen, sondern sie in einen größeren mediengeschichtlichen Kontext einzuordnen. Während ich im Folgenden also zunächst Formate und Formatierungen theoretisiere, schließt sich in Form einer Fallstudie meine Analyse des Kolonialromans *Schwere Zeiten. Schicksale eines deutschen Mädchens in Südwestafrika* (o.J.) von Elise Bake an. Ausgehend von der Annahme, dass sich der Formatbegriff eignet, um die „Akte der Formgebung“ in den Fokus zu rücken, nähere ich mich abschließend den Wechselbeziehungen der „gezielte[n] Ordnungs- und Normierungsbestrebungen“ (Volmar 2020, 21) auf inhaltlicher wie medialer Ebene, um der Frage nachzugehen, wie Kinder und Jugendliche – jenseits formaler Bildungskontexte – in das koloniale Projekt eingebunden werden sollten. Der Kolonialroman selbst ist dabei in einen größeren Kontext kolonialer Legitimationsstrategien sowie *weißer*² bürgerlicher Ideale von Weiblichkeit zu setzen. Mit meinem Beitrag möchte ich demnach zu einem Nachdenken über die im Sammelband adressierte Frage nach der Produktion des ‚(A)Normalen‘ im pädagogischen Kontext im deutschsprachigen Raum mit Schwerpunkt um 1900 sowohl auf inhaltlicher als auch Ebene des medialen Formats einladen.

1 In *Der _ als paradoxe kleine Form. (K)Eine Abkürzung* (2022/in Druck) verweisen Jona T. Garz und ich entgegen des häufigen Vorwurfs vermeintlicher ‚Ahistorizität‘ auf die Möglichkeit, durch den _ historische Prozesse des *Doing Gender* damaliger Akteur_innen in den Blick zu nehmen, wodurch die Performativität von Geschlecht weiter Eingang auch in historische Forschungen finden kann.

2 Mit der Kursivsetzung von *weiß* und der später im Text auftauchenden Großschreibung von Schwarz möchte ich deutlich machen, dass es sich hierbei keineswegs um Attribute zur „objektive[n] Kennzeichnung eines äußeren Erscheinungsbildes“ handelt (Nduka-Agwu & Hornscheidt 2013, 19). Durch die Kursivsetzung von *weiß* weise ich vielmehr auf den Konstruktionscharakter und den privilegierten Status von *Weißsein* hin, das im hegemonialen Diskurs meist unmarkiert bleibt. Schwarz fungiert hingegen beispielsweise im afroamerikanischen Diskurs als politische Selbstbezeichnung, weshalb ich es im Folgenden großschreibe (vgl. Nduka-Agwu & Sutherland 2013).

2 Von Formaten und Formatierungen

Bereits im 17. Jahrhundert taucht der Begriff des Formatierens im Kontext des Buchwesens auf, wobei das *Lexikon des gesamten Buchwesens* (1634) darauf verweist, dass es schon um 1550 „in Europa Format-Reihen gegeben [habe], nach denen sich die Buchdrucker richten sollten“ (Müller 2014, 257). Zunächst bezeichneten frühe Buchformate vor allem „die Anzahl der bedruckbaren Blätter (mit je Vorder- und Rückseite), die man aus einem einzelnen Pergamentbogen durch einfaches oder mehrfaches Falten bzw. Falzen erhielt“ (Volmar 2020, 23). Die Arbeit des Setzens bzw. Druckens umfasste demnach spezifische Praktiken, die sich in Anbetracht der unterschiedlichen Buchformate als komplex darstellten, galt es doch stets, die formatspezifischen Anordnungen anzupassen (vgl. ebd.). Hier lassen sich bereits die Motivationen erahnen, die um 1900 dazu führten, einheitliche Papierformate zu etablieren: Vor allem vor dem Hintergrund ökonomischer Interessen versprach diese Einheitlichkeit die vereinfachte und beschleunigte Herstellung zahlreicher „unterschiedlicher Druckerzeugnisse“ „auf ein und derselben Druckerpresse“ (Müller 2014, 258). Es zeichnet sich demnach ab, was grundlegend für das Verständnis von medialen Formaten ist: Sie sind maßgeblich geprägt von außertextuellen Zwecken und avancieren damit zu „medienindustriell motivierte[n] Form[en]“ (Volmar 2020, 21), deren Behandlung als bloße Textsorten „einen Großteil ihrer Identität aus[blenden]“ würde (Müller 2014, 264). Es sind folglich auch die „Strategien der Formatierung“ in den Blick zu nehmen (Volmar 2020, 29; Herv. i. O.), mittels derer die materiellen Parameter wie beispielsweise Größe und Seitenverhältnisse und damit die formatspezifischen Rahmenbedingungen festgelegt wurden und werden. Format und Formatieren erweisen sich somit als konstitutiv miteinander verbunden – die Entstehung des einen lässt sich nicht ohne das andere erzählen.

Gleichsam gilt es bei dieser Theoretisierung auch die inhaltliche Formatierung in den Blick zu nehmen, die maßgeblich von den Wechselwirkungen mit den Außenbezügen geprägt ist. Denn während Formate Medien einerseits auf einer materiellen bzw. technischen Ebene „konfigurieren, spezifizieren und standardisieren“ (ebd., 19), beeinflussen sie andererseits ebenso „die Anordnung und Präsentation von Informationen“ und damit die „Praktiken des Formatierens“ (Moormann & Zahn 2021, 23; Herv. i. O.). So lassen sich mit Susanne Müller beispielsweise „Tageszeitungen, Wochenmagazine, Fachzeitschriften oder illustrierte Zeitschriften [als Formate, L. R.] im Rahmen von Printmedien“ verstehen (Müller 2014, 264). Strategien der Formatierung und die Praktiken des Formatierens verdichten sich folglich zum Konzept des Formatierens, bei dem es sich um eine Kulturtechnik handelt, der die Kopplung von Form und Inhalt konstitutiv eingeschrieben ist (vgl. ebd., 260, 263). Materiell wie inhaltlich kommt es zur Schaffung einer Ordnung, wobei sich die von Martina Löw geprägte Schreibweise der (An)Ordnung auch in diesem Zusammenhang als sinnvoll darstellt: Sie verweist einerseits auf die Ordnung, die geschaffen wird, andererseits auf die damit verbundene Praktik des An-

ordnens (vgl. Löw 2001, 166).³ Auch Formate erweisen sich demnach inhaltlich wie materiell von eben jener (An)Ordnung geprägt, die zwischen Herstellung und Vorstrukturiertheit oszilliert (vgl. Riettiens 2021), wobei die Inhalte dem Format nachgeordnet werden: „Die Form folgt dem Inhalt nicht, sie übertrumpft ihn.“ (Bieber 2009, zit. n. Müller 2014, 262). Mit Axel Volmar fasse ich Formate demnach

als medienindustriell motivierte Form [...], die durch auf äußere Zwecke zielende *Strategien der Formatierung* hervorgebracht wird und als Formatierungsanweisung die spezifische Formgebung und Binnenstrukturierung von Medien und Medienprodukten in Form von Arbeit bzw. Praktiken des Formatierens nach sich zieht. Der Zusammenhang zwischen normativer Konzeption und praktischer Konkretion sowie zwischen Außenbezügen und Binnenstrukturen ist aufgrund ihrer kausalen Verschränkung für das Verständnis von Formaten zentral [...]. (Volmar 2020, 29).

Mit Blick auf die Frage nach der Konstruktion von ‚(A)Normalität‘ um 1900 wird die durch die Strategien der Formatierung vollzogene Standardisierung auch als Herstellung von Norm(en) lesbar. Denn Formate sind „Resultat[e] von Normierungsbestrebungen“ (Müller 2014, 259) – einerseits auf materieller Ebene, andererseits aber ebenso auf inhaltlicher. Hier werden Fragen evident, welche Vorannahmen und Narrative sich anhand der Praktiken des Formatierens auf inhaltlicher Ebene in das mediale Format einschreiben, welche Geschichte sich dadurch ‚normalisiert‘. Und während Normen zwar durchaus auch Kreativität freizusetzen und Subversion hervorzubringen vermögen, so „überwiegt [dennoch] die gleichmachende Wirkung“ (ebd., 261).

Im Gegensatz zu einer Deutung als Gattung oder Textsorte bietet eine auf Formate und das Formatieren fokussierte Analyse demnach die Möglichkeit, „die komplexen Verbindungen und Konstellationen zwischen den technischen, ökonomischen sowie ästhetischen Rahmenbedingungen [...] und ihren phänomenalen Ausprägungen in Form von Medieninhalten“ in den Blick zu nehmen (Moormann & Zahn 2021, 23).⁴ Damit lässt sich unter anderem ein Beitrag zur Mediengeschichte leisten, denn es schließen sich Fragen danach an, welche „Formate entstehen, welche setzen sich durch und welche nicht? Auf welche Weise entstehen neue Formate – als Modifikationen oder Verschmelzungen bereits bestehender, als Erfindungen?“ (Bucher u. a. 2010, 9). Denn „Medienwandel ist immer auch ein Formatwandel“ (ebd.).

3 Martina Löw (2001) prägt diese Schreibweise im Rahmen ihrer Theorie zur relationalen Konstituierung von Räumen im Handeln.

4 Peter Moormann und Manuel Zahn betrachten ebenso die „zugehörigen Praktiken der Nutzer*innen“ (Moormann & Zahn 2021, 23) und eröffnen damit eine performative Perspektive auf mediale Formate auf Ebene der Nutzenden. Eine derartige Analyse ist bei einem historischen Vorgehen ungleich schwerer. Im Falle der Kolonialromane liegen mir keine zeitgenössischen Quellen zur tatsächlichen Nutzung vor, die Aufschluss über die mitunter möglichen „*Gestaltungsspielräume*“ angesichts formatierter Vorstrukturiertheit geben könnten (ebd., 22; Herv. i. O.).

3 Schicksale eines deutschen Mädchens in Südwestafrika. ,Weisse weibliche Norm(alität)‘

Mit der Perspektive auf Kolonialromane für Kinder und Jugendliche als spezifisches Format, das sich stets durch seine komplexen Verbindungen zwischen Medieninhalt und gesellschaftlichen, technischen und ökonomischen Rahmenbedingungen auszeichnet, eröffnet sich ein interessanter Blick, durch den die Verbreitung dieses Formats kaum verwunderlich erscheint:

„Zu einer Zeit, in der das Selbstwertgefühl der deutschen Nation einen Aufschwung erfuhr, mussten Kolonialpropaganda und Verherrlichung von Nationalismus eben auch Einzug in die Jugendliteratur halten.“ (Fragoso 2015, 171).

Innerhalb der Kolonialromane spiegelt sich demnach „die Wucht des ideologischen Diskurses wider“, was sich als Zeichen dafür lesen lässt, „in welchem Maß sich diese Literatur in die damalige politische Atmosphäre einfügte“ (ebd.). Wie bereits in Kleinau & Riettiens (2020) angemerkt, lässt sich zwar weder anhand der Originalquellen noch anhand der Sekundärliteratur die genaue Zahl der gedruckten Auflagen herausfinden,⁵ allerdings kann dennoch davon ausgegangen werden, dass sich die Kolonialromane – und insbesondere diejenigen von C. Falkenhorst – gut verkauften: Neben seiner zehnbändigen Reihe *Jung-Deutschland in Afrika* veröffentlichte der Verlag Alexander Köhler mehrere Kolonialromane und druckte stets eine große Anzahl von Exemplaren pro Auflage (vgl. Falkenhorst o. J., Titelseite). Darüber hinaus erhielt der Verlag einen Preis für die Herausgabe der Kolonialliteratur für junge Leute (vgl. Benninghoff-Lühl 1983, 19). Es handelte sich demnach bei den Autor_innen der Romane um Mitglieder „der sogenannten populären Massenliteratur, deren trivialer Charakter durch eine starre Struktur, einen stereotypen Handlungsverlauf und einen standardisierten Sprachgebrauch gekennzeichnet ist“ (Fragoso 2015, 170). Sie präsentierten – und dies zeigt sich auch im Folgenden am Beispiel des Kolonialromans *Schwere Zeiten. Schicksale eines deutschen Mädchens in Südwestafrika* (o. J.) – eine vermeintliche christlich-abendländische Überlegenheit gegenüber den Kolonisierten, die mitunter aktiv zur Legitimation der „gewalttätigen Manifestierung dieser Überlegenheit“ beitrugen (Fragoso 2015, 170). Aus medienhistorischer Sicht erscheint dieser Umstand kaum überraschend, dien(t)en Kinder- und Jugendliteratur doch durchaus häufig als „bevorzugte Vermittlerin vorherrschender Weltanschauungen“ (ebd., 170f.). Heinz J. Galles Äußerungen zum damaligen Verlagswesen, dessen Handlungen sich ebenso als „Strategien der Formierung“ identifizieren lassen (Volmar 2020, 29; Herv. i. O.), erweisen sich demnach auch und vor allem unter einer Format-Perspektive als ergiebig:

[...] alles wurde sofort für den jugendlichen Konsumenten leicht fasslich aufbereitet und im Rahmen einer abenteuerlichen Handlung dargeboten. [...] Zu diesen Großmacht-

5 Gabriela Fragoso schreibt – zugegebenermaßen ohne genaue Zahlen zu nennen – von „in Rekordauflagen erschienenen Werken“ (Fragoso 2015, 170).

plänen im kleinen Heftgewand kamen Erzählungen, die in chauvinistischer Weise Ereignisse der deutschen Geschichte wieder belebten. Die faszinierende Idee einer deutschen Großmacht, einer Kolonialmacht begann sich nach und nach im Deutschen Kaiserreich festzusetzen. Die Verleger der Volksbibliotheken, die stets alle politischen Strömungen verfolgten, reagierten auf diesen Wandel sofort. Aktuelle Ereignisse wurden im Rahmen dieser Publikationsform umgehend aufgearbeitet. (Galle 2002, 25).

Hier fügt sich entsprechend auch der Kolonialroman *Schwere Zeiten. Schicksale eines deutschen Mädchens in Südwestafrika* (o.J.) ein, den die in Dresden geborene Elise Bake vermutlich 1913 im Pfadfinderverlag Otto Gmelin veröffentlichte (vgl. Friedrichs 1981; Pataky 1898). Dieser erzählt von der zunächst wohlhabenden Familie Schröder, die Haus und Hof aufgrund eines finanziellen Engpasses verkaufen muss und auf Anraten eines Freundes nach Deutsch-Südwestafrika auswandert. Jener hatte dem Vater in einem Brief mitgeteilt, „daß sich für tüchtige Landwirte glänzende Aussichten in Südwestafrika eröffneten“ (Bake o.J., 42): „Dort, schrieb uns Vaters Freund, ist jeder weiße Mann auf einer Farm Goldes wert. Dort können wir bestehen und uns wieder in die Höhe arbeiten [...]“ (ebd., 43). Während zunächst der Vater, seine beiden Söhne Fritz und Hans und der Schwiegersohn Milo in die kolonisierten Gebiete fahren, um nach einer passenden Farm zu suchen, sollen die Mutter sowie die beiden Protagonistinnen – die 20 Jahre alte Tochter Toska und ihre drei Jahre jüngere Schwester Ernestine, genannt Tina – erst nachkommen, wenn sie „eine halbwegs gastliche Stätte“ erwarte (ebd., 53). Die beiden Schwestern unterscheiden sich insofern grundlegend voneinander, als Toskas erklärtes Ziel eine Heirat ist,⁶ während Tina ein Malerstudium an der Königlichen Akademie der Künste in Berlin absolvieren möchte, das sie aufgrund der finanziellen Unterstützung des Onkels tatsächlich aufnehmen kann. Als sich ihre Familie gezwungen sieht, nach Deutsch-Südwestafrika auszuwandern, hat Toska keine Wahl, denn ihr Ehemann hat den eigenen Hof heruntergewirtschaftet. Tina entscheidet sich hingegen freiwillig, ihre Familie zu begleiten, obwohl dies bedeutet, das Studium nicht beenden zu können:

[...] sie wußte nur, daß sie die Eltern und Geschwister nicht allein in die unwirtliche Ferne ziehen lassen konnte, daß auch sie ihr Teil an Opfern bringen wollte, und daß sie fest entschlossen war, mitzugehen. (ebd., 49)

Im Laufe des Romans zeichnen sich Transformationen auf verschiedenen Ebenen ab, wobei es sich – und dieses Argument möchte ich im Folgenden entfalten – stets um Entwicklungen hin zu einem vermeintlichen Ideal und damit gewissermaßen um die mediale Erzeugung einer ‚weißen deutschen Norm(alität)‘ handelt, die sich insbesondere in *Abgrenzung zur*, aber eben auch durch die *Begegnung mit* ‚der Schwarzen afrikanischen Anormalität‘ zu konstituieren vermag.⁷

6 Der Roman beginnt mit ihrer Hochzeit mit Milo.

7 Beim Vergleich von Deutschland und Afrika – also dem Vergleich eines Landes mit einem ganzen Kontinent – handelt es sich um ‚Quellensprache‘. Ich distanzieren mich ausdrücklich davon.

Zunächst fallen die Beschreibungen von Deutsch-Südwestafrika auf, die innerhalb des Kolonialromans oszillieren zwischen dem Topos eines verheißungsvollen Ortes, an dem sich für *weiße* Deutsche unzählige Möglichkeiten auf tun, und einer „schreckliche[n] Fremde“ (ebd., 52), in der „es so viele gräßliche Tiere [...] gibt“ (ebd., 63). Während man sich dort einerseits „wieder in die Höhe arbeiten“ könne (ebd., 43), würde sich das Leben andererseits in der „unwirtliche[n] Ferne“ aufgrund von „Hitze und schwerer Arbeit“ hart gestalten (ebd., 48f.). Angesichts der Nachricht, dass die Familie die – zumindest zeitweise – Auswanderung nach Deutsch-Südwestafrika plant, fragt Toska entsetzt: „Fort sollen wir? Von hier fort, in die schreckliche Fremde? Das ertrage ich nicht!“ (ebd., 52). Gleichsam wird Deutsch-Südwestafrika als Ort hervorgebracht, der mit Arbeit durch *Weiße* ‚erfolgreich‘ bewirtschaftet werden könne:

‚Drei junge, kräftige Männer bringst Du mit?‘ hatte er zu dem Freunde gesagt [...]; ‚da muß es Dir ja glücken! [...]‘ Und er hatte recht behalten: Es war Herrn Schröder wirklich geglückt. Sein Kapital, das ihm in Deutschland nur ein ganz kleines Gütchen verschafft haben würde, ermöglichte ihm hier, im Hererodistrikt, eine Tagereise von Windhuk entfernt, den Ankauf einer sehr großen Farm mit einem Viehbestande von ein paar hundert Ochsen, ganz abgesehen von dem Farmhause selbst und dem Kleinvieh [...]. (ebd., 66f.)

Vor diesem Hintergrund offenbart sich in *Schwere Zeiten* eine Transformation der Umgebung bzw. der Lesart von Deutsch-Südwestafrika, die durch die Arbeit der *weißen* Kolonisor_innen bzw. von Familie Schröder angestoßen wird. Während sich die Familienmitglieder anfangs bestürzt zeigen angesichts dessen, was sie antreffen, so führt die zunehmende Kolonisierung und in diesem Sinne ‚Zivilisierung‘ doch dazu, dass sich alle *weißen* Akteur_innen ‚wohler‘ fühlen:

Gott, wie fremdartig hatte sie das öde Swakopmund mit seinen niedrigen Wellblechhäusern angemutet! Wie endlos war ihr die vielstündige Fahrt bis Windhuk vorgekommen, wie primitiv die Eisenbahn! In Windhuk angelangt, waren sie angenehm überrascht worden von dem komfortablen Hotel, in dem sie übernachteten und von dem europäischen Zuschnitt der Stadt. (ebd., 70)

Zwar hält das neue Gut „keinen Vergleich mit dem stolzen Herrenhaus daheim aus“ (ebd., 72), allerdings vermag die Arbeit – vor allem der Frauen –, die „deutsche Gemütlichkeit [...] ins Haus [zu] bringen“ (ebd., 69). Mit der Zeit erhalten die Schröders daher zunehmend Besuch von deutschen Offizieren, die „sich in dem gastlichen Hause der Landsleute, in dem alles deutsche Gemütlichkeit atmete, gar wohl fühlten“ (ebd., 75). Es zeichnet sich ab, dass Familie Schröder und insbesondere den *weißen* deutschen Frauen die Transformation ihrer direkten Umgebung bereits gelungen ist – von einer ‚unwirtlichen‘, ‚gefährlichen‘ Umgebung, die eher der Sphäre der ‚Natur‘ zugeordnet wird (vgl. Kleinau & Riettens 2020), hin zu einer ‚gemütlichen‘, wohl bekannten und vor allem ‚gezähmten‘. Liest man den Kolonialroman *Schwere Zeiten* unter dem Topos der Transformation mit Blick auf die Schwarze Bevölkerung, so verdichtet sich die Erzählung dahinge-

hend, dass diese – ebenso wie die ‚Natur‘ – im Grunde steter ‚Arbeit der *Weissen*‘ bedürfe. Bereits als die männlichen Mitglieder der Familie Schröder in Swakopmund ankommen, werden sie von ihrem Freund, der schon in Windhuk lebt, mit den Worten begrüßt, dass sie in Deutsch-Südwestafrika sicher Erfolg haben würden, könnten sie doch mit „[d]rei junge[n], kräftige[n] Männer[n] [...] die schwarzen Burschen, die Hereros, beständig unter Aufsicht arbeiten lassen!“ (Bake o. J., 66). Während sich diese ‚*weiße* männliche Aufsicht‘ vor allem auf die landwirtschaftliche und handwerkliche Arbeit Schwarzer Männer bezieht, so sind die *weißen* Frauen insbesondere für die Anleitung und Beaufsichtigung der Schwarzen Frauen zuständig. Letztere werden als ‚unbrauchbar‘ dargestellt, weshalb „man alles selbst tun“ müsse (ebd., 55). Derartige Darstellungen fügen sich ein in koloniale (Legitimations-)Narrative, denen zufolge es der ‚Erziehung der Schwarzen zur Arbeit‘ durch *Weisse* bedürfe (vgl. Kleinau & Riettiens 2020). Entsprechend würde die Kolonie ‚unter *weißer* Hand‘ gedeihen, wie auch der Hof von Familie Schröder, denn Frau Schröder war es gelungen, dass „die ungeschickten Eingeborenen⁸ [...] wenigstens einigermaßen angelernt“ waren (Bake o. J., 73). Vor allem bei den ersten Monaten hatte es sich um eine ‚schwere Zeit‘ gehandelt, aber nun, da „alle Arbeit methodisch geordnet und die schwarzen Mägde angelernt worden waren“ (ebd., 79), konnte sich beispielsweise Ernestine wieder dem Zeichnen widmen.

Dennoch galt es, die ‚Aufsicht‘ aufrechtzuerhalten, denn die – in den Augen der *Weissen* – ‚positive‘ Transformation der Schwarzen sei nicht von Dauer. Innerhalb des Kolonialromans wird immer wieder hervorgehoben, dass diese stets ‚in alte Muster zurückfallen würden‘. So hätte Ernestine „schwören können“, dass der als Knecht bezeichnete Mgwa

ganz Treue und Ehrlichkeit wäre; und doch wußte sie, daß ihre Eltern ihn nie allein in den ‚Store‘ [...] gehen ließen und daß er, wenn es irgend einmal unbemerkt tun konnte, Gemüse aus dem abseits liegenden Gemüsegarten heimlich verkaufte. (ebd., 65)

Gleichsam überträgt Ernestine dies auch auf „die anderen eingeborenen Knechte und Mägde der Farm; man durfte ihnen nie unbesorgt etwas überlassen oder ihnen allzu Vertrauen schenken“ (ebd., 66). Als beispielsweise die als Magd bezeichnete Sonja Ernestine nach einer schweren Verletzung mit frischer Milch pflegt, wird dies lediglich damit kommentiert, dass sich Sonjas Mann Mgwa während des Anti-Kolonialkrieges offenbar „eine der Kühe seines Herrn als seinen Anteil gesichert hatte“ (ebd., 120).

Die vermeintlich fehlende Fähigkeit zur dauerhaft ‚positiven‘ Transformation und die damit begründete Legitimation steter Überwachung und ‚Erziehung‘ wird innerhalb des Kolonialromans implizit mit ‚dem Wesen der Schwarzen‘ begründet. Sie werden durch Vergleiche näher am Tier- bzw. Naturreich verortet – ein gängiges Narrativ im kolonialen Diskurs (vgl. Kleinau & Riettiens 2020). So wird beispiels-

8 Ich distanzieren mich ausdrücklich von dieser Bezeichnung und gebe sie lediglich im Rahmen der Originalzitate wieder.

weise im Rahmen einer Szene die gleiche Formulierung verwendet, um das einjährige Kind von Sonja und Mgwa und eine Schlange in einem Busch zu beschreiben: Während das Kind als „ein kleines, dunkelbraunes Etwas“ bezeichnet wird (Bake o. J., 62), handelt es sich ebenso bei der Schlange in einem nahegelegenen Busch um ein „zappelnde[s] Etwas“ (ebd., 63). Auch die beschriebene Fortbewegungsart der Schwarzen durch Dornbüsche, die den beiden Söhnen Fitz und Hans beim Durchgehen die Kleider zerrissen hatte, lässt diese geradezu wie Tiere erscheinen:

„Es ist merkwürdig, wie sich die Eingeborenen unverwundet hindurchzuwinden verstehen,“ sagte Hans, „ich glaube, sie kriechen auf Händen und Füßen unter den Zweigen weg! Fingerlang sind die Dornen, und hakig dazu. Ich habe, solange wir im Busch waren, die Hand über die Augen gehalten, aus Furcht, unversehens von den Dornen hineingestochen zu werden.“ (ebd., 82f.)

Indem sie sich gewissermaßen in die als bedrohlich und wild dargestellte Natur einfügen, haftet auch ihnen das ‚Makel‘ der ‚Unzivilisiertheit‘ an, die es mit Hilfe der ‚Erziehung‘ durch *Weisse* „wenigstens einigermaßen“ zu transformieren gelte (ebd., 73). Es wird demnach eine ‚weisse Norm‘ konstruiert, die sich vor allem durch Fleiß, Ordnung, Ehrlichkeit und ‚Zivilisiertheit‘ auszeichnet und die im Grunde von den Schwarzen nicht erreicht werden kann. Gleichsam vermag sich diese Norm überhaupt erst durch die Abgrenzung zur ‚Schwarzen Anorm‘ zu konstituieren.

Während die Schwarzen in ihrer angeblichen ‚Unzivilisiertheit‘ bzw. ‚Unzivilisierbarkeit‘ dargestellt werden, so wird Deutsch-Südwestafrika in *Schwere Zeiten* als Möglichkeit zur Transformation hin zur ‚zivilisierten Norm‘ für junge *weisse* Menschen – vor allem für die ‚weisse weibliche Jugend‘ – gezeichnet. Hier wird deutlich, was auch die Germanistin Gisela Wilkending in Bezug auf Kolonialromane konstatiert: „[D]ie Fremde“ avanciert zum „entscheidende[n] Entwicklungsraum der Protagonistin“ (Wilkending 2008, 226). So machen insbesondere Tina und Toska zahlreiche Erfahrungen, die zu ihrer grundlegenden Transformation hin zu einer *weißen* weiblichen Norm(alität) beitragen, denn einerseits entzieht sich vieles ihrer bisherigen gewohnten Ordnungen, während sie sich andererseits durch die ungewohnte (Art der) Arbeit verändern.

Zu Beginn des Romans wird die älteste Tochter Toska als „frisch und rosig und hübsch“ beschrieben, die zwar „heiter und ungetrübt in die Welt“ blicke, dabei allerdings „ein wenig oberflächlich zu werden drohte“ (Bake o. J., 8f.). Gleichsam sei sie ungeschickt im Haushalt und obwohl sich Onkel Probst wünschen würde, dass die jüngere Tochter Ernestine bei ihm in Deutschland bliebe, findet er in Bezug auf Toska klare Worte: „[...] Deine Mutter würde mir selbst leid tun, allein mit solch unnützer Tochter.“ (ebd., 56). Im Gegensatz dazu wird die erst 17-jährige Ernestine als ernster beschrieben. Sie zeichne sich bereits durch ihre „gesellschaftliche Sicherheit“ (ebd., 10) und ihre Tapferkeit aus (vgl. ebd., 61) und habe gegenüber ihrer drei Jahre älteren Schwester „beinahe mütterlich besorgte Gedanken“:

Sie wußte besser als irgendwer, wie wenig selbständig und praktisch Toska veranlagt war; wie würde sie sich in der Fremde, fern vom Elternhause [hier geht es noch um den Hof ihres Ehemannes, L. R.], zurechtfinden wissen? (ebd., 11)

In Anbetracht der dargestellten ‚Unzivilisiertheit‘ und ‚Unnützigkeit‘ der Schwarzen Arbeiter_innen auf dem Gut der Familie Schröder ist es nun allerdings an der Mutter bzw. an den beiden Töchtern, diese anzuleiten und zu lehren, was als Anstoß zur Transformation bzw. ‚Reifung‘ Toskas und Tinas beschrieben wird:

Ernestine war reifer geworfen in ihrem Denken wie in ihrem Handeln; staunende Blicke hatte sie in das Leben getan seit jenem Tage, wo der Dampfer sie der Heimat entführt, und viel, unglaublich viel hatte sie gelernt. Aber nicht sie allein. Auch Toska war anders, ernster, besonnener, vor allem fleißiger und – zufriedener geworden [...]. (ebd., 65)

Aus „der oberflächlichen Toska“ war eine „besonnene, tätige, praktische Frau“ geworden:

Die in der Kolonie verbrachten Jahre hatten sie das wahre Vergnügen, welches auf tätiger Pflichterfüllung beruht, vom äußerlichen Gesellschaftsleben und Amüsement unterscheiden gelehrt; sie war eine andere geworden – eine treffliche Frau und sorgsame Tochter. (ebd., 125)⁹

Es fällt auf, dass sich sowohl Toska als auch Tina immer stärker einem ‚Ideal‘ annähern, das ihre Mutter bereits von Beginn an repräsentiert. Diese habe „große wirtschaftliche und gesellige Talente“ (ebd., 12), sei stets „zart [und] elegant“ und gleichsam „eifrig im Hause“ (ebd., 29) und leiste in Deutsch-Südwestafrika entsprechend „Unglaubliches“:

Eigenhändig scheuerte sie die Milchschüsseln, um den braunen Mägden zu zeigen, wie es gemacht werden mußte, eigenhändig wusch sie die Butter, kochte sie das Essen und unermüdlich lehrte und leitete sie ihre Untergebenen an. (ebd., 73)

Frau Schröder verkörpert das bürgerliche Idealbild der Mutter in der Kaiserzeit, die *weiße* weibliche Norm, an der ihre Töchter sowie die aus Afrika stammenden Schwarzen Frauen gemessen werden. Während Letzteren im Grunde vollkommen abgesprochen wird, diese Norm jemals erreichen zu können, gelingt Toska und Ernestine dies durch die Zeit in Deutsch-Südwestafrika zumindest annähernd. So endet auch der Roman ‚glücklich‘ und ‚ideal‘: Toska hat „sich zu einer sehr tüchtigen Köchin entwickelt“ (ebd., 85), „die ungeschickten Eingeborenen waren wenigstens einigermaßen angelehrt, Sauberkeit und Ordnung herrschten überall auf der großen Farm“ (ebd., 73) und auch Tina erreicht jene *weiße* bürgerliche weibliche Norm: sie verlobt sich mit einem *weißen* deutschen Hauptmann, mit dem sie nach kurzem Besuch in Deutschland nach Deutsch-Südwestafrika zurückkehren möchte (vgl. ebd., 132). Zwar rückt Ernestine im Rahmen des Kolonialromans insgesamt stärker in den Fokus, allerdings lässt sich der Untertitel des Buches *Schicksale eines deutschen Mädchens*

9 Dieses Zitat bildet in seiner gekürzten Fassung den Titel des vorliegenden Beitrags.

in *Südwestafrika* angesichts der Transformationen beider Töchter und vor dem Hintergrund der Konstruktion einer *weißen* bürgerlichen weiblichen Norm durchaus in einem verallgemeinernden Sinn lesen und damit als Verweis darauf, wie es ‚deutschen (bürgerlichen) *weißen* Mädchen‘ in Deutsch-Südwestafrika ergehen könne.

4 Formatierte ‚(A)Norm(alität)‘. Zusammenfassende Betrachtungen

Im Zuge einer Format-Analyse, die den „Zusammenhang zwischen normativer Konzeption und praktischer Konkretion sowie zwischen Außenbezügen und Binnenstrukturen [...] [in] ihrer kausalen Verschränkung“ in den Fokus rückt (Volmar 2020, 29), zeichnen sich anhand der hier unternommenen Fallstudie zentrale Aspekte ab, die es im Rahmen weiterer Untersuchungen zu vertiefen lohnt:

Mit Blick auf zeitgenössische Diskurse um die Legitimation der Kolonialisierung und vermeintliche Überlegenheit erscheint es keineswegs zufällig, dass das Format des Kolonialromans in der Vorphase des Kolonialismus im Kaiserreich entstand. Hinter den publizierenden Verlagen standen unter anderem „politische Interessensverbände, wie Kolonialvereine mit ihren Dachorganisationen, die Prämien für solche Bücher aussetz[t]en“ (Wilkending 2008, 224). Teilweise hatten die Autor_innen bereits Reise- und/oder Abenteuerromane verfasst, die starke Ähnlichkeiten zu den Kolonialromanen aufweisen. Letztere lassen sich demnach durchaus als „Modifikation oder Verschmelzung bereits bestehender [Formate]“ verstehen (Bucher u. a. 2010, 9). Mit Blick auf die von Außenbezügen beeinflussten Binnenstrukturen des Formats erweisen sich die inhaltlichen Modifikationen demnach als Ergebnisse spezifischer politischer Entwicklungen, deren relevante Akteur_innen Kinder und Jugendliche auch jenseits formaler Bildungskontexte in das koloniale Projekt einzubinden suchten. Dass sich die Kolonialromane nach Ende des Anti-Kolonialkrieges (1904–1906) speziell an die weibliche Jugend richteten, offenbart nochmals deutlich die Zweckorientierung des Formats: Seitens der deutschen Kolonialpolitik und bürgerlicher Frauenbewegungen sollten insbesondere ledige *weiße* (junge) Frauen zur Auswanderung in die Kolonien bewegt werden, um dort bereits ansässige *weiße* deutsche Männer zu heiraten. In einer Zeit verschärfter ‚Rassengesetze‘ galt es auf diese Weise, die sogenannten ‚Mischehen‘ mit Schwarzen Frauen zu verhindern (vgl. Kleinau & Riettiens 2020, 440f.; Wildenthal 2001; Kundrus 2006).

Dieser Aspekt führt gleichsam zur dem Kolonialroman inhärenten normativen Konstruktion eines *weißen* Familien- bzw. Weiblichkeitsideals, das typisch war für die bürgerliche Gesellschaft im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Als ‚normal‘ galt eine geschlechterspezifische Aufteilung der „Wirkungssphären und Kompetenzen“, die den „Frauen das Erhalten und Sparen vorschrieb“ (Frevert 2011, 13f.), die „häusliche Bewirtung und Pflege des Mannes“ (Welcker 1838, zit. n. Frevert 2011, 13) sowie die Erziehung der Kinder. Im Rahmen des Kolonialromans *Schwere Zeiten* wird demnach eine bürgerliche Norm *weißer* Weiblichkeit konstruiert, die

zunächst von Frau Schröder verkörpert wird. Sie lehrt die Schwarzen Arbeiter_innen auf ihrem Hof an, überwacht sie, hält sie unter Kontrolle und verbreitet dabei „deutsche Gemütlichkeit“ (Bake o. J., 69). Ihr Handeln und dessen Auswirkungen lassen sich als Herstellung einer Ordnung lesen, als ‚Zivilisierung‘, die es laut zeitgenössischem Diskurs in die Kolonien zu bringen galt (vgl. Wilkending 2008, 227): Das kolonisierte bzw. zu kolonisierende Land wird in *Schwere Zeiten* als ‚wild‘, gefährlich und ausgedorrt beschrieben, das der Arbeit durch *Weißer* bedürfe, um einerseits ‚bewohnbar‘ zu sein, um andererseits aber auch die Möglichkeiten, die das Land bietet, überhaupt auszunutzen. Die in dieser Zeit wohl populärsten Kolonialromane von C. Falkenhorst handeln beispielsweise von der Plantagenwirtschaft in Deutsch-Südwestafrika, die ‚die *Weißer*‘ – im wahrsten Sinne – beherrschen und damit das Land zum Florieren bringen. In *Schwere Zeiten* sind es hingegen die Felder und der Garten, die durch die Familie Schröder bzw. durch die von ihnen ‚angelernten‘ Schwarzen Arbeiter_innen ‚erfolgreich‘ bewirtschaftet werden. Hier lässt sich also eine ‚zivilisatorische‘ Transformation, eine ‚zivilisierende‘ Umformung der Umgebung ausmachen, die ebenso mit einer angestrebten ‚Zivilisierung‘ der Schwarzen Bevölkerung einhergeht. ‚Die Schwarzen‘ werden allerdings als unfähig zur dauerhaften Transformation konstruiert. Sie weichen von ‚der Norm‘ ab, die sich demnach als eine *weiße* offenbart. Dies zeigt sich ebenso daran, dass die beiden Schwestern Toska und Ernestine durch eben jene Arbeit mit und an den als ‚anorm‘ konstruierten Schwarzen das bürgerlich *weiße* Weiblichkeitsideal am Ende des Romans (nahezu) erreichen: Insbesondere Toska wird in Deutsch-Südwestafrika zur „treffliche[n] Frau und sorgsame[n] Tochter“ (Bake o. J., 125).

Begibt man sich nun auf die materielle Ebene des Formats, so fällt auf, dass alle aufgefundenen Kolonialromane¹⁰ eine ähnliche bzw. die gleiche Größe aufweisen sowie ähnliche oder gleiche „geometrische Bestimmungen von Zuschnitten und Seitenverhältnissen“ (Volmar 2020, 19). Sie sind alle in Frakturschrift verfasst und teilweise mit Zeichnungen gespickt, wobei im Bild-Text-Verhältnis der Text überwiegt. Zwar finden sich keine Angaben darüber, in welcher Auflagenstärke der Kolonialroman *Schwere Zeiten* gedruckt wurde, doch die für Formate konstitutive Standardisierung von Seitenverhältnissen, Größe und Zuschnitten lässt hohe Stückzahlen vermuten.¹¹ Als Ergebnis von „Ordnungs- und Normierungsbestrebungen“ auf inhaltlicher wie materieller Ebene (ebd., 21) trug bzw. trägt das Format Kolonialroman demnach zur Normalisierung bestimmter Geschichte(n) bei. In ihm wurde(n) Geschichte(n) in ein bestimmtes Format gebracht: ‚forma-

10 Insgesamt konnte ich mit freundlicher Unterstützung der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendmedienforschung (ALEKI) 17 Kolonialromane auf tun.

11 Beispielsweise findet sich die zehnbändige Reihe *Jung-Deutschland in Afrika* (1894–1900) von C. Falkenhorst in zahlreichen zeitgenössischen Indices der bzw. für Volksbibliotheken, was auf die Popularität des Formats hindeutet (vgl. Bücherverzeichnis für Mecklenburgische Volksbibliotheken (o. J.), Bücher für Volksbibliotheken (1903, 47), Musterkatalog für Volksbibliotheken (1905, 56); Musterkatalog für Volksbibliotheken (1900, 42)).

tierte Geschichte', um ein breites und vor allem junges Publikum anzusprechen, das in das koloniale Projekt eingebunden werden sollte.

Auf der Folie der Wirklichkeitskonstituierenden Wirkung von Medien (vgl. Hepp 2013, 20ff.) ist der Einfluss von Kolonialromanen insbesondere auf Menschen, die sich häufig selbst kein ‚eigenes Bild‘ von Deutsch-Südwestafrika machen konnten, wohl kaum zu unterschätzen: In Form eines abenteuerlichen Romans wurde ihnen eine formatierte ‚(A)Normalität‘ präsentiert, die sich auch im (postkolonialen) Blick auf andere Formate, also in der Intermedialität zeigt. Gleichsam böten sich hier weitere Analysen an, denn es ließen sich ebenso mögliche Gestaltungsspielräume in den Fokus rücken, „die sich fluide innerhalb der vergleichsweise starren medienindustriellen Vorgaben bewegen, sich ausdifferenzieren, transformieren“ und dabei auch über verschiedene Formate „hinweg transversale Bewegungslinien und Verknüpfungen provozieren“ (Moormann & Zahn 2021, 23).

Literatur

Gedruckte Quellen

- Bake, E. (o.J.): Schwere Zeiten. Schicksale eines deutschen Mädchens in Südwestafrika. München: Pfäfinderverlag Otto Gmelin.
- Bücherverzeichnis für Mecklenburgische Volksbibliotheken (o. J.), hrsg. von der Schriftenkommission für Innere Mission in Schwerin.
- Bücher für Volksbibliotheken (1903), hrsg. von der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Berlin.
- Falkenhorst, C. (1894–1900): Jung-Deutschland in Afrika. Kolonialerzählungen für jung und alt. Dresden: Alexander Köhler.
- Maas, H. (2021): Pressemitteilung zum Abschluss der Verhandlungen mit Namibia vom 28.05.2021. Online unter: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/newsroom/-/2463396> [Abrufdatum: 02.07.2021]
- Musterkatalog für Volksbibliotheken (1900), hrsg. vom Gemeinnützigen Vereine zu Dresden, 4. erweitert. und überarb. Auflage. Leipzig: Otto Spamer.
- Musterkatalog für Volksbibliotheken (1905), hrsg. vom Gemeinnützigen Vereine zu Dresden, 4. erweitert. und überarb. Auflage. Leipzig: Otto Spamer.

Sekundärliteratur

- Bucher, H.-J., Gloning, T. & K. Lehnen (2010): Medienformate: Ausdifferenzierung und Konvergenz. Zum Zusammenhang von Medienwandel und Formatwandel. In: Dies. (Hrsg.): Neue Medien – Neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation. Frankfurt/M. & New York: Campus, 9–38.
- Conrad, S. & Randeria, S. (Hrsg.) (2002): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M.: Campus.
- Dietrich, A. (2007): Weiße Weiblichkeiten. Konstruktionen von ‚Rasse‘ und Geschlecht im deutschen Kolonialismus. Bielefeld: transcript.
- Fragoso, G. (2015): Triviale Jugendliteratur im Deutschen Kaiserreich am Beispiel von Werken Sophie Wörishöffers und C. Falkenhorsts. In: A. Bouguignon, F. Hintereder-Emde & K. Harrer (Hrsg.): Hohe und niedere Literatur. Tendenzen zur Ausgrenzung, Vereinnahmung und Mischung im deutschsprachigen Raum. Berlin: Frank & Timme GmbH, 159–171.
- Frever, U. (2011): Bürgerinnen und Bürger. Geschlechterverhältnisse im 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Friedrichs, E. (1981): Bake, Elise. In: Dies. (Hrsg.): Die deutschsprachigen Schriftstellerinnen des 18. und 19. Jahrhunderts. Ein Lexikon. Stuttgart: Metzler, 13.

- Galle, H. J. (2002): Populäre Lesestoffe. Groschenhefte, Dime Novels und Penny Dreadfuls aus den Jahren 1850 bis 1950. Köln: Universitäts- und Stadtbibliothek.
- Garz, J. T. & Riettiens, L. (2022/in Druck): Der _ als paradoxe kleine Form. (K)Eine Abkürzung. In: S. Hofhues & K. Schütze (Hrsg.): *Doing Research*. Bielefeld: transcript.
- Gippert, W. & Kleinau, E. (2014): Der koloniale Blick auf das ‚Fremde‘ in Autobiografien deutscher Lehrerinnen. In: Dies. (Hrsg.): *Bildungsreisende und Arbeitsmigrantinnen. Auslandserfahrungen deutscher Lehrerinnen zwischen nationaler und internationaler Orientierung (1850–1920)*. Köln: Böhlau, 217–255.
- Hepp, A. (2013): *Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten*, 2. erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirch, S. (2002): Mission und Submission. Die ‚Frauenfrage‘ in den afrikanischen Kolonien im Spiegel des Mädchenkolonialromans um 1900. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 8. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 31–56.
- Kirch, S. (2003): Reiseromane und Kolonialromane um 1900 für junge Leserinnen. In: G. Wilkending (Hrsg.): *Mädchenliteratur der Kaiserzeit. Zwischen weiblicher Identifizierung und Grenzüberschreitung*. Stuttgart: J. B. Metzler, 103–164.
- Kleinau, E. & Riettiens, L. (2020): ‚Nature‘ in German Colonial Literature for Children and Young People. In: *History of Education* 49 (4), 440–458.
- Kundrus, B. (2006): ‚Die Farbe der Ehe‘. Zur Debatte um die kolonialen Mischehen im Deutschen Kaiserreich. In: W. Ernst & U. Bohle (Hrsg.): *Geschlechterdiskurse zwischen Fiktion und Faktizität*. Berlin: LIT, 135–151.
- Kundrus, B. (2008): *Blinde Flecken. Das Deutsche Reich und seine Kolonien in geschlechtergeschichtlicher Perspektive*. In: J. H. Hagemann (Hrsg.): *Geschichte und Geschlechter. Revisionen der neueren deutschen Geschichte*. Frankfurt/M.: Campus, 130–154.
- Löw, M. (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Moormann, P. & Zahn, M. (2021): Relationen und Konstellationen aktueller Mikroformate – theoretische Annäherungen. In: P. Moormann, M. Zahn, P. Bettinger, S. Hofhues, H. J. Keden & K. Kaspar (Hrsg.): *Mikroformate. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Phänomene in digitalen Medienkulturen*. München: kopaed, 13–32.
- Müller, S. (2014): *Formatieren*. In: H. C. Christians/M. Bickenbach/N. Wegmann (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch des Mediengebrauchs*. Köln u. a.: Böhlau, 253–267.
- Nduka-Agwu, A. & Hornscheidt, A. L. (2013): Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache. In: Dies. (Hrsg.): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, 11–49.
- Nduka-Agwu, A. & Sutherland, W. (2013): *Schwarze, Schwarze Deutsche*. In: A. Nduka-Agwu & A. L. Hornscheidt (Hrsg.): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, 85–114.
- Pataky, S. (1898): *Bake, Fräulein Elise*. In: Dies. (Hrsg.): *Lexikon deutscher Frauen der Feder*, Bd. 1. Berlin: Verlag Carl Pataky, 32.
- Pellatz, S. (2002): *Abenteurer Afrika. Kolonialerziehung in der Jugendliteratur der Kaiserzeit (1871–1918)*. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 8. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7–31.
- Riettiens, L. (2021): *#travelboomerang. Einmal hin und zurück im Mikroformat*. In: P. Moormann, M. Zahn, P. Bettinger, S. Hofhues, H. J. Keden & K. Kaspar (Hrsg.): *Mikroformate. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Phänomene in digitalen Medienkulturen*. München: kopaed, S. 161–169.
- Volmar, A. (2020): Das Format als medienindustriell motivierte Form. Überlegungen zu einem medienkulturwissenschaftlichen Formatbegriff. In: *Zeitschrift für Medienwissenschaft* 12 (22), 19–30.
- Walgenbach, K. (2005): ‚Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur‘. Koloniale Diskurse über Geschlecht, ‚Rasse‘ und Klasse im Kaiserreich. Frankfurt/M.: Campus.
- Wildenthal, L. (2001): *German Women for Empire, 1884–1945*. Durham, NC: Duke University Press.
- Wilkending, G. (2008): *Die Kinder- und Jugendliteratur im kulturellen und literarischen Prozess*. In: O. Brunken et al. (Hrsg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur von 1850 bis 1900*. Stuttgart: J. B. Metzler, 23–48.

Autor:innenangaben

Prof. Dr. Vera Moser

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Institut für Sonderpädagogik

Kathrin und Stefan Quandt Stiftungsprofessur für Inklusionsforschung

Email: v.moser@em.uni-frankfurt.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historiographie der sonderpädagogischen Profession und Disziplin, empirische Professionsforschung, inklusionsorientierte Schulentwicklungsforschung

Stefanie Frenz

Studienreferendarin Sonderpädagogik/Deutsch für Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien in Berlin

Email: stefanie.frenz@gmx.de

Prof. Dr. Achim Geisenhanslüke

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Institut für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft

Email: geisenhanslueke@lingua.uni-frankfurt.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literaturtheorie, Europäische Literatur des 17.-21. Jahrhunderts

Eric J. Engstrom, Ph.D

Humboldt Universität zu Berlin

Institut für Geschichtswissenschaften

Lehrstuhl für Wissenschaftsgeschichte

Email: engstroee@geschichte.hu-berlin.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychatriegeschichte, Wissenschaftsgeschichte, Universitätsgeschichte, Professionalisierungsgeschichte, Geschichte der Humanwissenschaften

Prof. Dr. Andreas Fahrmeir

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Historisches Seminar

Email: fahrmeir@em.uni-frankfurt.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Migrationspolitik, Personalentscheidungen sowie allgemeine Geschichte des 19. Jahrhunderts

Prof. Dr. Patrick Bühler

Pädagogische Hochschule FHNW

Email: patrick.buehler@fhnw.ch

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Sonderschule, Geschichte der Pädagogik und der Psychopathologie

Lisa Sauer

Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik

Email: lisa.sauer@uni-bamberg.de

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik Universität Bamberg; Doktorandin an der AG 1 – Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Primarschulforschung, Normalität und Normativität, Diagnostik in der Primarschule

Dr. Jona T. Garz

Universität Zürich

Email: jona.garz@ife.uzh.ch

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissensgeschichte, Geschichte stationärer Erziehung, Geschichte der Hilfsschule, Disability History

Denise Löwe, MA

BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF

Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation,

<https://www.researchgate.net/profile/Denise-Loewe>

Email: loewe@dipf.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, insbesondere Kultur- und Sozialgeschichte der höheren Schulen im 19./20. Jahrhundert mit Fokus auf schulische Prüfungen (Abitur und Abiturient*innen) und einzelschulische Artefakte (Schülerzeitungen und Verwaltungsunterlagen) sowie Verfahren der Digital Humanities in Forschungsprozessen; Bildungssoziologische Forschung zum Sekundarschulwesen/Gymnasium

Daniel Töpper, MA

Humboldt-Universität zu Berlin

Institut für Erziehungswissenschaften, Historische Bildungsforschung

Email: daniel.toepper@hu-berlin.de

<https://orcid.org/0000-0003-0187-3893>

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, insbesondere Institutionalisierungsgeschichte der Jahrgangsklasse in Preußen, kleine Formen des Pädagogischen, Schülergruppierung, Lehrerbildung und Schultechnologie; Bildungsforschung mit Fokus auf Gender- und Geschlechterforschung, insbesondere in Hinblick auf Fragen von Sex Education und Medien der Wissensvermittlung

Fanny Isensee, MA

Humboldt-Universität zu Berlin

Institut für Erziehungswissenschaften, Historische Bildungsforschung

Email: fanny-lynne.isensee@hu-berlin.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, insbesondere Institutionalisierungsprozesse der Jahrgangsklasse in den USA, kleine Formen des Pädagogischen, Schulweg und Schultransport, Philanthropie und Bildung; vergleichende und internationale Bildungsforschung, insbesondere transatlantische Austauschbeziehungen

Dr. Daniel Deplazes

Universität Zürich,

Institut für Erziehungswissenschaft

Email: daniel.deplazes@ife.uzh.ch

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte stationärer Erziehung, Sonder- und Sozialpädagogik sowie pädagogischer Unterrichtstechnologien

Dr. Lilli Riettiens

Universität zu Köln | Humanwissenschaftliche Fakultät

Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Email: L.Riettiens@uni-koeln.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Subjektivierungsprozesse im Kontext von Medienkultur und Reisen, (mediale) Praktiken der Vergeschlechtlichung sowie Gesellschaftliche Transformationsprozesse vor dem Hintergrund von Digitalität und Post-Digitalität

Mit dem ausgehenden 19. Jahrhundert entstand auch innerhalb der Pädagogik, insbesondere durch Bezugnahme auf psychiatrische und juristische Diskurse, eine Debatte um das Normale und das Anormale. Gestützt auf neue verwaltungswissenschaftliche Statistiken entstanden Diskurse und Dispositive, die nicht zuletzt darauf abzielten soziale Abweichungen zu normalisieren. Der vorliegende Band zeichnet verschiedene Diskurse zur Hervorbringung des pädagogischen (A)normalen zwischen 1900 und 1970 nach und liefert damit einen wichtigen Beitrag zu differenztheoretischen Analysen aus bildungshistorischer Perspektive.

Die Herausgeber:innen

Prof. Dr. Vera Moser ist Inhaberin der Kathrin und Stefan Quandt-Stiftungsprofessur für Inklusionsforschung an der Goethe-Universität und arbeitet zu bildungs-, organisations- und professionstheoretischen Grundlagen schulischer Inklusion sowie zu bildungshistorischen Rekonstruktionen von Behinderung und sonderpädagogischen Institutionen.

Dr. Jona Tomke Garz arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich. Er forscht zur Wissensgeschichte von Behinderung sowie zu Wissenspraktiken in Pädagogik, Psychologie und Psychiatrie im 19. und 20. Jahrhundert.

978-3-7815-2531-3



9 783781 525313