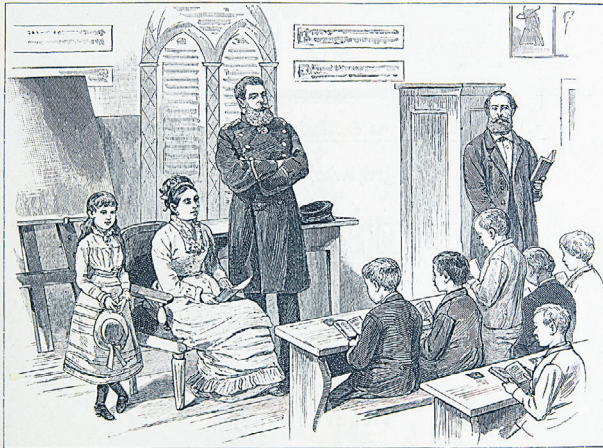


Bildungsgeschichte. Forschung – Akzente – Perspektiven



Schulprüfung in Dornstedt in Anwesenheit der kaiserlichen Familie.

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

Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980

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

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

Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

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

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

2021.i. © by Julius Klinkhardt.

Abbildung Umschlag: Schulprüfung in Bornstedt,

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

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-5890-8 digital

doi.org/10.35468/5890

ISBN 978-3-7815-2458-3

Inhaltsverzeichnis

Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann und Vera Moser

Einleitung

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

Jona Garz, Vera Moser und Stefan Wünsch

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

Jona Garz

„Schriftproben von schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern“.

Testwissen zwischen Psychiatrie und Pädagogik um 1900 47

Michèle Hofmann

Grenzziehungen – Praktiken der Kategorisierung geistig

„anormaler“ Kinder um 1900 in der Schweiz 63

Patrick Bühler

„Komplett pessimistisch eingestellt“. Hilfe und Heilung in der

Schweizer Sonderpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts 81

Cristina Alarcón López

Genealogie des Grundschulgutachtens im Zeichen des Dispositivs der

„Schülersauslese“ 97

Rebecca Heinemann

Im „Mittelpunkt sowohl der theoretisch-psychologischen wie der

angewandt psychologischen Arbeit“. Das personalistische

Begabungskonzept William Sterns 113

Susanne Schregel

„Übernormalen-Pädagogik“ und „Begabenschulen“ zwischen

Kaiserreich und Weimarer Republik 135

Joachim Scholz

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

Korrektur und Benotung des deutschen Abituraufsatzes in historischen

Debatten und Praktiken 153

Kerrin v. Engelhardt

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

Thomas Hoffmann

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

Johanna Lerch

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

Fanny Isensee

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

Nadja Wenger

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

Michaela Vogt

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

Autor*innenangaben 275

Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann und Vera Moser

Einleitung

Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen.

Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Institutionelle ‚Lösungen‘

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Praktiken der Beobachtung, der Prüfung und der Begutachtung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Diskurse über Begabung, Leistung und Intelligenz

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

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

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

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

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

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

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

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

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

Literatur

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

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

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

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

Über den schulischen Umgang mit einer „Heterogenität“ der Schüler*innen wird seit einer Reihe von Jahren heftig debattiert. Der vorliegende Band zeigt, wie seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die Beobachtung von Unterschieden – solchen der Begabung, des Verhaltens und des Interesses – zwischen Schüler*innen in den Schulen mehr und mehr in das Blickfeld rückte. Auseinandersetzungen darüber, wie vor diesem Hintergrund „passende“ Lerngruppen zusammengestellt werden sollten, bestimmten zunehmend das Bild der pädagogischen und schulpolitischen Debatten.

Rekonstruiert werden Selektionsmechanismen im Schulsystem zwischen 1880 und 1980, mit denen zwischen Normalen und Nicht-Normalen, zwischen Begabten und Minderbegabten, zwischen solchen, die sich anpassten, und solchen, die das nicht taten, unterschieden wurde. Die Beiträge untersuchen Praktiken des Beobachtens, Prüfens und Beurteilens von Schüler*innen, die dafür eingesetzten Verfahren und Tests sowie die damit verbundenen individuellen, pädagogischen und politischen Bedingungen und Folgen.

Bildungsgeschichte.

Forschung – Akzente – Perspektiven

Die Herausgeber*innen

Sabine Reh, Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation) und Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Patrick Bühler, Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik, Pädagogische Hochschule FHNW.

Michèle Hofmann, Oberassistentin am Lehrstuhl für Historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems, Universität Zürich.

Vera Moser, Kathrin und Stefan Quandt Stiftungsprofessorin für Inklusionsforschung, Goethe-Universität Frankfurt.

978-3-7815-2458-3



9 783781 524583