ZfI – Zeitschrift für Inklusion

Die Diagnostik von ‚Hilfsschulbedürftigkeit' – Eine historische Analyse des und Kritik am Magdeburger Verfahren

Michaela Vogt & Till Neuhaus

Abstract: Der nachstehende Beitrag setzt sich mit einer historischen Variante von Diagnostik auseinander, nämlich dem Magdeburger Verfahren (1942). Dieses Verfahren wurde entwickelt, um zu bestimmen, ob Kinder auf die Hilfsschule überwiesen werden sollten oder nicht. Der historische Kontext, in dem das Magdeburger Verfahren entwickelt wurde, ist in zweierlei Hinsicht relevant: Zum einen veränderte die Sonderpädagogik – u. a. angebahnt durch Gesetzesveränderungen und disziplinpolitische Dynamiken – ihre Ausrichtung, sozusagen ein Paradigmenwechsel. Zum anderen wurden die Konsequenzen für bildungsunfähige Kinder und Jugendliche – der ‚eugenisch-rassenpolitischen' Ideologie der Nationalsozialisten folgend – gleichsam drakonischer. Um sich diesem schwierigen Themenkomplex anzunähern, fokussiert dieser Aufsatz auf zwei zentrale Fragestellungen, die er versucht durch eine Quellenanalyse des Magdeburger Verfahrens zu klären: (1) Wie wurde das Konzept der ‚Hilfsschulbedürftigkeit' im Magdeburger Verfahren definiert und von welchen alternativen Konstrukten grenzt es sich ab? (2) Wie – d. h. unter Zuhilfenahme welcher Wissensbestände und Professionen – wurde ‚Hilfsschulbedürftigkeit' diagnostiziert?

Stichwörter: Hilfsschule, Nationalsozialismus, Magdeburger Verfahren, Karl Tornow, Sonderpädagogik, Aufnahmeverfahren

Zitation: Vogt, M. & Neuhaus, T. (2026): *Die Diagnostik von ‚Hilfsschulbedürftigkeit' – Eine historische Analyse des und Kritik am* Magdeburger Verfahren. *Zeitschrift für Inklusion, 21*(1), 58-76. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/851

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 59

1. Quellen und methodisch-methodologisches Vorgehen 61

1.1. Methodologische Annahmen 61

1.2. Forschungsmethodische Überlegungen 62

1.3 Quellenkorpus und Untersuchungszeitraum 62

2. ‚Hilfsschulbedürftigkeit' und ihre Feststellung (1942 – 1963/1973) 64

2.1. Zur Neubestimmung von ‚Hilfsschulbedürftigkeit' im Magdeburger Verfahren (1942) 65

2.2. Zur Feststellung von ‚Hilfsschulbedürftigkeit' (1942 – 1963/1973) 68

3. Zusammenfassung und abschließende Betrachtung 72

Literatur 74

Kontakt 76

Einleitung

Der Übergang zwischen verschiedenen Lebensphasen ist u. a. geprägt von Erwartungshaltungen bzgl. erworbener Kompetenzen sowie expansiveren Verantwortlichkeiten für das eigene Tun und Handeln. Diese übergangsbezogenen Erwartungshaltungen implizieren eine Norm(-entwicklung), die gleichzeitig die Möglichkeit der Nichterfüllung auf der Gegenseite mitführt. Diese antizipierten Entwicklungsprozesse wurden und werden meist mit Konzepten assoziiert, wobei – je nach zeitlichem, geographischen bzw. kulturellen Fokus – diese Konzepte bzw. Konstrukte differieren können. Ein vergleichsweises zentrales Konstrukt stellt die Idee der Mündigkeit dar, „[which] was reached when economic emancipation from the patriarchal household took place" (Vogt & Neuhaus, 2021, 155). Erfolgreich bewältigte Übergänge werden häufig an externen Markern ‚gemessen', z. B. dem Eintritt in eine Institution oder einem Feld, und durch Referenzen auf entsprechende Konstrukte bzw. Konzepte kommuniziert.

Mit Einführung der Schulpflicht sowie der graduellen Ausweitung des schulischen Sektors (vgl. Waldow & Caruso, 2021, 10) fiel die Beurteilung bzgl. erfolgreich absolvierter Entwicklungsschritte in das Kompetenzfeld der nationalstaatlichen Institutionen. Das staatlich organisierte Schulwesen operiert allerdings nicht losgelöst von gesellschaftlichen Ansprüchen, vielmehr inkorporiert es diese in schulische Prozesse. Für die Phase des 19. Jahrhunderts argumentiert Brill bspw. (2019, 102), dass „das massenhafte pädagogische Scheitern" von Schüler*innen vornehmlich auf die „erhöhte[n] Anforderungen an die Volksschule" zurückzuführen sei. Diese wiederum müssen „als Folge der Industrialisierung im 19. Jahrhundert" gelesen werden. Durch die hier in aller Kürze angedeuteten Zusammenhänge wurde eine Gruppe von Kindern erzeugt, „welche in der Volksschule nicht aufgenommen wurde […] oder nicht deren Lernansprüchen genügte […]" (Gebhardt, 2024, 21). Eine zentrale Konsequenz aus diesem Identifikationsprozess war die Einführung von „Nachhilfeklassen in der Grundschule, dann später erste Hilfsschulklassen (Elberfeld 1879, Braunschweig 1881 und Leipzig 1881) und noch später die ersten Hilfsschulen […]" (Gebhardt 2024, 21).

Wie eingangs argumentiert, wurden und werden erfolgreiche Entwicklungsprozesse meist mit Konzepten erklärt bzw. begründet. Im Falle des Nichterreichens eines solchen Entwicklungsschrittes wurde, historisch gesprochen, auf „[s]oziale, moralische und medizinisch-biologische Begrifflichkeiten […] [zurückgegriffen], um das Phänomen des Volksschulversagens ursächlich zu begründen" (Pfahl, 2008, 16). Diesen Begründungen ist gemein, dass sie meist undifferenziert und theoriearm sind (vgl. Hofmann, 2017), häufig eine „stark negative Charakterisierung des Hilfsschulkindes als eines ‚belastenden', nicht selten ‚asozialen' gesellschaftlichen Elementes" (Ellger-Rüttgardt, 2016, 20) vornahmen und – durch Gegenüberstellung von Hilfs- und Regelschüler*innen – die Schüler*innenschaft der Hilfsschule abwertete (vgl. Pfahl, 2008, 15). Als Reaktion auf die Emergenz der Gruppe der Hilfschüler*innen begannen verschiedene Professionen diese zu beforschen und zu betreuen, u. a. mit dem Ziel, diese bislang monolithisch betrachtete Gruppe besser zu verstehen. Im Rahmen dieser Ausdifferenzierungsdynamiken „waren sowohl Psychiater als auch Pädagog*innen an der Hervorbringung von ‚Idiotie'-Wissen beteiligt" (Garz, 2021, 48). Moser und Frenz (2022, 22) fassen die Dynamiken des 19. und frühen 20. Jahrhunderts wie folgt zusammen:

> Die Fragen nach der Abgrenzung von Idiotie zur Geisteskrankheit sowie Genese und Behandlung dieses Phänomens waren im 19. Jahrhundert im Kontext von Psychiatrie und Heilpädagogik angesiedelt, verbunden mit der Erforschung der hirnorganischen Lokalisierung des Psychischen wie Denken, Fühlen, Wollen,

> Sprache. Neben dieser Abgrenzungs- und Verursachungsdiskussion entwickelte sich aber auch eine allmähliche Perspektivverschiebung im 20. Jahrhundert – nämlich von einem moralischen Diskurs der Zurechnungsfähigkeit und sittlichen Vervollkommnungsmöglichkeit hin zur Frage der Intelligenz.

Im Rahmen dieses Transformationsprozesses wurden ebenso die referenzierten Konzepte überarbeitet, sodass nun die Frage nach der *Bildungs(un)fähigkeit* im Zentrum stand, ein Konstrukt, das als „eine pädagogisch-psychiatrische Variante des Mündigkeitsproblems" (Moser & Frenz, 2022, 21) betrachtet werden kann und am Nexus von (Hilfs-)Schule und Psychologie/ Psychiatrie verhandelt wurde. Dem Zeitgeist des späten 19. bzw. frühen 20. Jahrhunderts folgend, schien es – den historisch-rekonstruierenden Ausführungen von Garz (2021, 48) folgend – zentral für die Feststellung von Bildungs(un)fähigkeit zu sein, „Wege zu (er-)finden, dem Problem, dass der Ort, an dem der Sitz der ‚Idiotie' vermutet wurde – im Kopf –, nicht einsehbar war, zu begegnen". Dieses Problem wurde durch die Entwicklung der Intelligenzdiagnostik (nach Binet und Simon) adressiert, sodass seit dem Jahr 1905 ein (vermeintlich) reliables und objektives Instrument existiert, um „die Grenze zwischen Bildungsfähigkeit und Bildungsunfähigkeit zu bestimmen" (Moser & Frenz, 2022, 21). Im Rahmen der disziplinären Ausdifferenzierungs- und Professionalisierungstendenzen fand „[s]pätestens mit der Errichtung von Hilfsschulen um 1900 […] wortwörtlich eine Dreiteilung der [vormals monolithisch betrachteten, Anm. d. A.] ‚Idiotie' in ‚blödsinnig', ‚schwachsinnig' und ‚schwachbefähigt' [statt], für die dann jeweils eine eigene Institution in Form von Verwahranstalt, Erziehungsanstalt und Hilfsschule existierte" (Garz, 2021, 59).

In der „Blüte der Heilpädagogik während der Weimar Republik" (Ellger-Rüttgardt, 2016, 21) erfuhr die Hilfsschule „eine geradezu stürmische Entwicklung, da sie auf einer Interessenskoalition von Staat, Volksschullehrern und Hilfsschullehrerschaft beruhte" (ibid., 20). Die hier skizzierten Entwicklungen sollten allerdings ein jähes Ende nehmen, denn mit der Machtergreifung durch die Nationalsozialist*innen 1933 erfuhr auch das Hilfsschulwesen enorme Disruption, die nicht nur eine ideologische Neuausrichtung mit sich brachte, sondern mit der Sonderpädagogik auch eine neue Disziplin hervorbrachte (vgl. Hänsel, 2018). Darüber hinaus wurden die unterliegenden Konzepte überarbeitet bzw. verändert – es wurde nun *Hilfsschulbedürftigkeit* als zentrale Referenz angeführt – und, mit dem Magdeburger Verfahren, ein neues Testverfahren zur Feststellung von Hilfsschulbedürftigkeit etabliert (vgl. Vogt & Neuhaus, 2023). Mit „diesem Verfahren [sollte] die neu bestimmte nationalsozialistisch-völkische Sonderpädagogik den herkömmlichen psychiatrienahen Ansatz dieser Disziplin vollends verabschieden" (Hänsel, 2019a, 56) und stattdessen neue Wissensbestände zur Identifikation von *hilfsschulbedürftigen* Kindern entwickeln (vgl. Hänsel, 2024). Die hier angedeuteten Entwicklungen möchte dieser Aufsatz zum Anlass nehmen, um auf Basis von Primärquellen zwei bislang unbeantwortete Fragestellungen tiefergehend zu bearbeiten:

(1) Was impliziert das 1942 von Lenz und Tornow neubestimmte Konstrukt der *Hilfsschulbedürftigkeit,* das innerhalb der Sonderpädagogik in der Phase des Nationalsozialismus als Referenzpunkt (z. B. bzgl. der eigenen Schüler*innenschaft) aufgerufen wurde?
(2) Wie – d. h. durch welche Professionen und Überprüfungsinhalte – wurde Hilfsschulbedürftigkeit von 1942 bis zur Überarbeitung des Verfahrens (Westdeutschland: 1963/64; DDR: 1973) festgestellt?

Diese Fragestellungen sind insofern von Relevanz, als dass „[d]ie Kritik, die die historische Bildungsforschung an der pädagogisch adressierten Geschichtsschreibung übt, […] die Geschichten der Sonderpädagogik aus[spart]", was „nicht nur ein Vollständigkeitsproblem

und ein Forschungsdesiderat dar[stellt], sondern […] von grundsätzlicher Bedeutung [ist]“ (Hänsel, 2012, 244). Zu einem ähnlichen Fazit gelangen Vogt und Neuhaus (2023, 187-188), wenn sie feststellen, dass das Magdeburger Verfahren bislang noch nie „hinsichtlich seiner Inhalte, Durchführung oder (Dis-)Kontinuitäten zu späteren Überprüfungsverfahren analysiert bzw. thematisiert [wurde] – eine Fehlstelle, die zukünftige Forschung schließen muss.“

Um sich den hier skizzierten Fragestellungen anzunähern, verfolgt dieser Text folgende Struktur: Eingangs werden methodisch-methodologische Grundannahmen skizziert sowie die analysierte Quellenbasis exemplifiziert (Kapitel 2). Es folgt eine kritische Analyse des Materials, mit dem Ziel, die o.g. Forschungsfragen anteilig zu beantworten (Kapitel 3). Der Beitrag endet mit einer Zusammenschau und abstrahierenden Reflexion zentraler Ergebnisse (Kapitel 4).

1. Quellen und methodisch-methodologisches Vorgehen

Die nachstehenden Ausführungen sind dreigeteilt: Eingangs werden forschungsmethodologische Überlegungen dargelegt, anschließend folgen Ausführungen bzgl. der Methodik. Beide Teile werden mit den Forschungsfragen bzw. dem Erkenntnisinteresse des Beitrags ins Verhältnis gesetzt. Anschließend an die methodologisch-methodischen Ausführungen folgen, wie in (bildungs-)historischen Arbeiten üblich, Beschreibungen der Quellen bzw. des Korpus sowie Überlegungen zur Passung der Quellen zu den Forschungsfragen.

1.1. Methodologische Annahmen

Grundsätzlich kann (bildungs-)historische Forschung auf „drei Orientierungsmuster“ bzw. Ansätze reduziert werden: „ideengeschichtliche Perspektiven, sozialgeschichtliche Kritik und Analyse sowie historisch-vergleichende Fragestellungen“ (Tenorth, 2018, 161). Mit Blick auf die gewählten Forschungsfragen verortet sich dieser Beitrag bei den erstgenannten, d. h. er forscht ideen- und sozialgeschichtlich. Die erste Forschungsfrage operiert im Feld der Ideengeschichte und behandelt daher „variierte oder alternative Methoden der Analyse von Wissen und Ideen, historischer Semantik und gesellschaftlichen Diskursen“ (Tenorth, 2018, 162). Dies ist insofern von Bedeutung, als dass vermutet werden kann, dass im Rahmen des Nationalsozialismus Veränderungen konzeptioneller Natur stattgefunden haben, die sich hinter dem gewählten Vokabular versteckt halten. Richter (1987, 251) beschreibt die Herausforderung des Studiums bedeutungskonnotierter Konzepte wie folgt: “[T]hus the social reality of the past could be accurately described only after historians had retrieved the meaning of concepts actually employed during the period under investigation” – ein Vorhaben, das dieser Beitrag mit Fokus auf das Konzept der *Hilfsschulbedürftigkeit* vorantreiben möchte. Die zweite Fragestellung verortet sich vornehmlich im Bereich der Sozialgeschichte, die ihrerseits versucht zu explorieren „wie in der gesellschaftlichen Realität Erziehung und Bildung eigene Form gewinnen“ (Tenorth, 2018, 165) bzw. wie diese realisiert worden sind. In diesem, tendenziell kritikorientierten Analyseformat (vgl. Tenorth, 2018, 161), werden „wertgebundene Vorannahmen durch die Konfrontation mit den historischen Daten modifiziert, revidiert, bestätigt oder ganz fallengelassen“ (Ellger-Rüttgardt, 1986, 50).

1.2. Forschungsmethodische Überlegungen

Für die empirische und quellenbasierte Forschungspraxis scheint der Dreischritt von Möckel (1984) instruktiv zu sein, der zwischen *Heuristik*, *Quellenkritik* und *Quelleninterpretation* unterscheidet. Der Schritt der Heuristik – also der Akt, „das einschlägige, notwendige Quellenmaterial aufzufinden" (Möckel, 1984, 21) – ist dieser Untersuchung vorweggegangen und wird bei der Beschreibung der Quellenbasis skizziert. Als Schritt zwischen Heuristik und Quellenkritik ist noch zu klären, ob bzw. zu welchem Grad die geborgenen Quellen die zur Diskussion stehenden Forschungsfragen adressieren (vgl. Reh et al., 2021, 13-14); wenn dieser Arbeitsschritt durchgeführt worden ist, kann die Analyse/ Kritik der Quelle beginnen. Dabei unterzieht die Quellenkritik[1] „die Quellen einer systematischen Prüfung" (Möckel, 1984, 21) und bezieht dabei weitere, kontextualisierende Quellen sowie bisherige Forschungsergebnisse aktiv mit ein (vgl. Reh et al., 2021, 20), sodass „Theorie und Quellenkritik" im Prozess „unaufhebbar zusammen[hängen] (Ellger-Rüttgardt, 1986, 50). Ziel dieses Vorhabens ist es, die Erkenntnisse, die die Quelle zur Forschungsfrage beisteuern kann, herauszuarbeiten, sich ihrer epistemischen Limitierungen bewusst zu werden und darüber hinaus eine kritische Perspektive auf die Quelle zu entwickeln. Am Ende des Prozesses steht die Quelleninterpretation, die „die nur aus ihrer Zeit heraus zu verstehenden Quellen im Horizont der Gegenwart" übersetzt bzw. diskutiert (Möckel, 1984, 21).

Für den hier fokussierten Gegenstand bedeutet dies, dass in der Folge kurz die Quellenbasis skizziert wird sowie deren Herkunft, im Sinne einer Heuristik, dargelegt wird; ebenso wird plausibilisiert, inwiefern die analysierten Quellen zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen können. Die eigentliche Quellenanalyse bzw. -kritik findet in Kapitel 3 statt, wobei separate Analysen für die jeweiligen Forschungsfragen durchgeführt wurden. Die Quelleninterpretation, d. h. die Verknüpfung zentraler Erkenntnisse mit weiteren Einsichten mit dem Zweck, eine angemessene Lesart aus der Gegenwartsperspektive heraus zu entwickeln, findet in Abschnitt 4 statt.

1.3 Quellenkorpus und Untersuchungszeitraum

Als Basis für die in Abschnitt 3 durchgeführten Analysen kann auf vier Quellen(-funde) unterschiedlichen Umfangs zurückgegriffen werden:

(1) Das 1942 im Deutschen Volksverlag erschienene und von Gustav Lenz und Karl Tornow verfasste Magdeburger Verfahren ist ein 88-seitiges Manual über die Durchführung von Hilfsschulaufnahmeverfahren. Es enthält neben praxisorientierten Anleitungen 21 Seiten, die im Sinne einer Einleitung, die Spezifika der Hilfsschule sowie ihrer Schüler*innenschaft skizzieren. Das Magdeburger Verfahren besteht aus 10 Kapiteln, wobei für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage vornehmlich auf die ersten vier Kapitel[2] (Lenz & Tornow, 1942, 7-28) fokussiert wird, da diese im Sinne einer disziplinären Selbstverortung agieren. Für die zweite Forschungsfrage wird dann vor allem auf Abschnitt 6 – überschrieben als „Die praktische Durchführung

[1] Eine Quellenkritik beginnt meist mit der Beschreibung der Quelle und einer ersten Einbettung in den Entstehungskontext; ebenso können zentrale Personen (z. B. Autor*innen der Quelle) kurz verortet werden (vgl. Reh et al., 2021, 20).

[2] Die Kapitel sind wie folgt überschrieben: (1) Vom Sinn und Wesen der Hilfsschule und des Magdeburger Verfahrens, (2) Die Umschulung hilfsschulbedürftiger Kinder früher und heute, (3) Die Aussonderung hilfsschulbedürftiger Kinder und die ‚Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen', (4) Psychologische Eigenarten der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, die für die Feststellung der Hilfsschulbedürftigkeit von Bedeutung sind.

der Aussonderung hilfsschulbedürftiger Kinder nach dem ‚Magdeburger Verfahren' unter Berücksichtigung des neuen Personalbogens" (Lenz & Tornow, 1942, 35-79) – eingegangen. Diese Ausführungen werden mit Überprüfungsbogenvarianten aus drei Korpora angereichert, sodass die praktische Anleitung (in Form des Durchführungsbogens) und die Erklärungen der Entwickler gemeinsam diskutiert werden können. Bei den Verfahrensbögen, die an drei verschiedenen Hilfs- bzw. Sonderschulstandorten (Bethel, Görlitz und Frankfurt a. M.) geborgen werden konnten, handelt es sich um inhaltlich gleiche Dokumente, die die „Aufmerksamkeit der Gutachtenden lenken" und auf bestimmte Fähigkeiten und Eigenschaften des begutachteten Kindes fokussieren sollen, womit „in der Konsequenz [der] Ausgang des Verfahrens" angebahnt wird (Vogt & Neuhaus, 2023, 187).

(2) Patientenakten aus dem Hauptarchiv der v. Bodelschwinghschen Stiftung Bethel (Bielefeld); hierbei handelt es sich um Patientenakten minderjähriger Epileptiker*innen, die mind. sechs Monate in Bethel aufgenommen und behandelt wurden. Der Quellenkorpus erstreckt sich zeitlich von 1935 bis 1988 und umfasst 2741 Akten, wobei für die hier angestrebte Analyse lediglich jene Akten von Interesse waren, die ein Hilfsschulaufnahmeverfahren beinhalten, das im Zeitraum von 1942 bis 1963[3] durchgeführt wurde.

(3) Einen 457 Schüler*innenakten umfassenden Korpus (Zeitraum: 1955 – 1964), der im Archiv einer Frankfurter Förderschule geborgen werden konnte. In der ersten Auswertungsphase wurde vornehmlich auf die Gutachter*innenausfüllungen fokussiert (vgl. Sauer, 2024), wobei diesbezüglich „festgestellt werden konnte, dass diese vornehmlich im Sinne eines Auftragshandelns die Überprüfungsbereiche des Überprüfungsbogens abarbeiten bzw. reproduzieren" (Neuhaus & Vogt, 2024, 84).

(4) 424 Schüler*innenakten aus Ostdeutschland (Görlitz; Zeitraum: 1955 – 1973), die ebenso Hilfsschulaufnahmeverfahren beinhalten und im Archiv des Schulamtes Görlitz geborgen werden konnten (vgl. Floth 2024); anders als bei den vorangegangenen Quellen, sind hier Verfahren bis zum Jahr 1973 von Interesse, da in der DDR das Verfahren inhaltlich erst dann überarbeitet worden ist (vgl. Sauer, Floth & Vogt, 2018). Das Ende des Untersuchungszeitraumes ist jeweils durch die inhaltliche Überarbeitung – sowie, damit einhergehend, Diversifizierung – des Verfahrens gesetzt.

Mit Blick auf die Passung von konsultierten Quellen und Forschungsfragen ist festzustellen, dass mit den Ausführungen Lenz und Tornows eine hochgradig relevante Quelle für beide Forschungsfragen geborgen werden konnte, die sowohl das Konstrukt *Hilfsschulbedürftigkeit* entwickelt und diskutiert, wie auch Anleitungen zur Identifikation hilfsschulbedürftiger Schüler*innen gibt. Der Einfluss der Autoren ist dabei nicht zu unterschätzen, denn „Tornow ist der einflussreichste Sonderpädagoge in der NS-Zeit gewesen, der die Sonderpädagogik als Disziplin in der NS-Zeit neu begründet, der der Entwicklung der sonderpädagogischen Profession wichtige Impulse gegeben und der in der NS-Zeit eine Fülle praxisnaher Schriften

[3] Wie von Neuhaus und Vogt (2023a, 226) dargelegt, stellt das Magdeburger Verfahren seit 1942 das erste standardisierte und breitflächig realisierte Verfahren für die Feststellung von Hilfsschulbedürftigkeit dar. Es wurde erst im Jahr 1963/64 inhaltlich überarbeitet (vgl. ebenso Neuhaus & Vogt, 2023b, 111). Grund hierfür ist der Umstand, dass das Magdeburger Verfahren „1955 unter Streichung der Bezüge zum GzVeN neu aufgelegt [wurde]" (Hänsel, 2021, 51) – ein Indiz dafür, dass eine Selektionslogik bzw. -ideologie auch über die zeitlichen Grenzen des Dritten Reiches hinweg beobachtet werden kann.

für die Hilfs- und Sonderschule (mit-)verfasst oder herausgegeben hat" (Hänsel, 2012, 253). Die drei weiteren Quellenbestände stellen Vordrucke für Verfahrensdurchführungen dar, die auf den Ausführungen des Magdeburger Verfahrens basieren und primär für die zweite Forschungsfrage von Relevanz sind. Die Verfahrensanleitungen sind damit als applikationsorientierte Derivate des Magdeburger Verfahrens zu betrachten, wobei festzustellen ist, dass diese inhaltlich identisch sind. Durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Standorte (Bielefeld, Frankfurt a. M. und Görlitz) kann angenommen werden, dass für den Zeitraum von 1942 bis 1963 (Westdeutschland) bzw. 1973 (DDR) keine regionalen Abwandlungen existierten und höchstwahrscheinlich im gesamten Bundesgebiet dasselbe Verfahren zum Einsatz kam.

2. ‚Hilfsschulbedürftigkeit' und ihre Feststellung (1942 – 1963/1973)

Im Rahmen der rassenpolitischen Bestrebungen der Nationalsozialist*innen wurde besonders auf vermeintlich ‚Erbkranke' fokussiert, die – folgt man dieser perversen Logik – den ‚Volkskörper' schwächten. Im Verlauf der Realisierung ebendieser Agenda bot sich für Vertreter*innen der Sonderpädagogik

> die Möglichkeit, […], eine neue gemeinsame praktische Aufgabe zu reklamieren, durch die sie sich als Diagnostiker profilieren und die Unterstützung des Naziregimes für ihre professionspolitischen Ziele gewinnen konnten", nämlich „‚Erbkranke' im ‚Sammelbecken der Sonderschule' zusammenzufassen, sie durch Sondererziehung zur Akzeptanz ihrer Sterilisation als ‚Erbkranke' zu führen und durch sonderpädagogische Diagnostik an ihrer Selektion im Rahmen des Gesetzes mitzuwirken. (Hänsel, 2017, 257)

Diese Entwicklungen führten nicht nur zu einem „Ausbau der Hilfsschule", sondern gleichsam zur „Vereinheitlichung der Hilfsschulauslese", die vornehmlich „mit dem Personalbogen für Hilfsschüler vom 2. März 1940 und durch das ‚Magdeburger Verfahren'" vorangetrieben wurde (Hänsel, 2021, 50). Das Magdeburger Verfahren versteht sich als Destillat einer 10-jährigen Praxiserprobung[4] an der Magdeburger Hilfsschule und „[a]us dieser praktischen Arbeit heraus hat sich im Laufe der Jahre das ‚Magdeburger Verfahren' entwickelt" (Lenz & Tornow, 1942, 12). Gleichzeitig ist das Magdeburger Verfahren die erste Variante eines pädagogisch-orientierten Überprüfungsverfahrens und avancierte zum Branchenstandard, da es „für den deutschen Raum […] flächenmäßig ausgerollt" wurde (Neuhaus & Vogt, 2024, 85).

Die Entwicklung des Magdeburger Verfahrens muss allerdings vor dem Hintergrund der NS-Sonderschulpolitik betrachtet werden. So wurden im Zeitraum von 1933 bis 1945 verschiedene Gesetze und Erlasse verabschiedet, wobei für die Sonderschulen folgende von besonderer Relevanz waren: Gesetz zur Verhinderung erbkranken Nachwuchses (kurz: GzVeN, 1933), der Hilfsschulerlass (1935), die Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen (kurz: AAoPr, 1938), das Reichschulpflichtgesetz (1938) sowie die Hilfsschulrichtlinien (1942) (vgl. Dietze, 2019, 45-48). Für die Dynamiken und Ziele des Magdeburger Verfahrens sind vor allem das GzVeN, der Hilfsschulerlass sowie die AAoPr von Bedeutung. Das GzVeN und die AAoPr legten u. a. fest, wann Kinder als bildungsunfähig einzuschätzen seien und welche – der Ideologie der NS-Zeit folgend –

[4] Das Magdeburger Verfahren wurde zwar von Lenz und Tornow publiziert und popularisiert, basiert allerdings in großen Teilen auf den Arbeiten von Fritz Fleischer, der versuchte verschiedene psychologische Tests für die Auslese von Schüler*innen brauchbar zu machen (zur Vor- und Entstehungsgeschichte des Magdeburger Verfahrens, vgl. Hänsel, 2019b, 136-143).

drakonischen Maßnahmen ergriffen werden konnten; dieser Aspekt wird am Ende des Beitrages (Zusammenfassung und Reflexion) erneut aufgegriffen. Der Hilfsschulerlass von 1935 erhöht den Druck auf Volksschullehrkräfte „zur Meldung von mutmaßlich hilfsschulbedürftigen Kindern und Jugendlichen“ (Dietze, 2019, 45); ebenso wurde „der Begriff des Schwachsinns aus dem schulrechtlichen Sprachgebrauch entfernt“, stattdessen wurde nun „der Terminus Hilfsschulbedürftigkeit verwendet“ (Dietze, 2019, 46). Das Magdeburger Verfahren ist damit als Kulminationspunkt der NS-Sonderschulpolitik zu betrachten, wobei es einige bereits existierende Dynamiken fortschreibt und vertieft, aber auch – wie die nachfolgende Analyse zeigen wird – zusätzliche Punkte entwickelt.

Die nachstehenden Unterkapitel umfassen zwei Analysen des Magdeburger Verfahrens, wobei die erste (Kapitel 3.1) sich tiefergehend mit der Neubestimmung von ‚Hilfsschulbedürftigkeit‘ auseinandersetzt (s. Forschungsfrage 1) und die zweite (Kapitel 3.2) auf die Verfahren zur Feststellung ebendieser ‚Hilfsschulbedürftigkeit‘ fokussiert (s. Forschungsfrage 2).

2.1. Zur Neubestimmung von ‚Hilfsschulbedürftigkeit‘ im Magdeburger Verfahren (1942)

Das Konzept der Hilfsschulbedürftigkeit existiert bereits vor der Zeit des Nationalsozialismus und wurde „[s]eitens der Hilfsschulpädagogik“ zwecks „Abgrenzung von der Volksschule“ genutzt (Miller & Schroeder, 2019, 328). So wurde „das ‚hilfsschulbedürftige Kind‘ in den 1920er Jahren durch die Hilfsschulpädagogik auf der Basis medizinisch-psychiatrischer Diskurse als ‚schwachsinniges Kind‘“ ausgewiesen (Miller & Schroeder, 2019, 338), wobei besonders der Faktor Intelligenz als zentrale Referenz – je nach Autor*in, angereichert mit weiteren Faktoren – aufgerufen wurde (vgl. Dietze, 2019, 43). Nichtsdestotrotz ist die Analyse des Konstruktes *Hilfsschulbedürftigkeit* im Nationalsozialismus von enormer Relevanz, denn nicht nur wurde sich vom psychiatrienahen Ansatz distanziert – „[m]it der Einführung des Begriffs ‚Sonderpädagogik‘ durch Tornow ging eine neue Definition des Hilfsschulkindes einher“ (Hänsel, 2017, 264) –, ebenso wurden die Abgrenzungstendenzen der Hilfsschule von den Volksschulen „im Dritten Reich massiv fortgesetzt“ (Miller & Schroeder, 2019, 328).

Zentral für die Überarbeitung des Terminus *Hilfsschulbedürftigkeit* im Nationalsozialismus ist die Frage, welche Schüler*innen als ‚erbkrank‘ klassifiziert und welche lediglich als behindert einzustufen sind. Zur Erinnerung: Im psychologisch-psychiatrischen Ansatz wurden Kinder mit IQ-Werten von 60 bis 79 als *debil, schwachsinnig* oder *imbezill* eingestuft; je nach Ergebnis wurden die Kinder entweder an der Hilfsschule unterrichtet oder, in besonders schweren Fällen, im Anstaltswesen untergebracht (vgl. Garz, 2021, 59). Kinder, die in dieser IQ-Spanne verortet waren, galten als erblich bedingt schwachsinnig, debil bzw. imbezill (vgl. Hänsel, 2012, 244). Von einer solchen Charakterisierung ihrer Schülerschaft distanzieren sich Lenz und Tornow (1942, 9) entschieden, wenn sie argumentieren, dass „[d]er medizinische Begriff des Schwachsinns […] uns beim Umschulungsverfahren nichts an[geht]. […] Bei dem Aussonderungsverfahren handelt es sich also einzig und allein um eine gewissenhafte Feststellung einer etwa vorliegenden Hilfsschulbedürftigkeit.“ Dieser Logik folgend, versuchen die Autoren ihre sonderpädagogische Disziplin von der psychologischen bzw. psychiatrischen Diagnostik (IQ-Tests) sowie der mit IQ-Tests produzierten Schüler*innenschaft abzugrenzen. Beides wird durch die nachstehenden Zitate deutlich:

> Die charakterliche Seite, die also auch das geschädigt Gefühls- und Willensleben betrifft, wird bei der reinen Intelligenzprüfung am einzelnen Kinde sehr vernachlässigt. Für die Feststellung einer Erziehungsfähigkeit im Sinne der Hilfsschule ist aber auch diese Erfassung äußerst wichtig. Schließlich ist die Errechnung eines Intelligenzquotienten praktisch wertlos und nur ein sehr grober Richtungswert, der qualitative Unterschiedlichkeiten rein quantitativ auszudrücken versucht, was im Gebiete des Seelischen nicht möglich ist. (Lenz & Tornow, 1942, 10)

Neben der Ablehnung von IQ-Tests grenzen Lenz und Tornow – wie das nachstehende Zitat verdeutlicht – die Schüler*innenschaft der Hilfsschule von der Gruppe der ‚Schwachsinnigen' ab, höchstwahrscheinlich um „das Ansehen der Hilfsschule in der Öffentlichkeit [zu steigern]" (Hänsel, 2021, 45):

> Es verdient besonders hervorgehoben zu werden, daß nur bildungsfähige Kinder für die Hilfsschule in Frage kommen. Auch das scheint man noch nicht überall zu wissen. Bildungsunfähige, also Idioten und Imbizille, scheiden von vornherein für die Hilfsschule aus. Sollte sich später bei bereits aufgenommenen Hilfsschulkindern noch Bildungsunfähigkeit im Sinne einer erfolgreichen Hilfsschulerziehung herausstellen, so werden diese ausgeschult. (Lenz & Tornow, 1942, 20)

Lenz und Tornow gestehen zwar ein, dass „ein vorhandener Intelligenzdefekt für die Hilfsschulbedürftigkeit charakteristisch sein kann", „Hilfsschulbedürftigkeit […] aber auf keinen Fall gleich Intelligenz- oder Geistesschwäche zu setzen" sei (Lenz & Tornow, 1942, 9-10) – das Konstrukt der Hilfsschulbedürftigkeit wurde also um ‚weiche' Faktoren ergänzt bei gleichzeitiger Abwertung des Faktors ‚Intelligenz'. Zentral bei der Neubestimmung der *Hilfsschulbedürftigkeit* scheinen vornehmlich schulische bzw. pädagogische Kategorien zu sein, so handelt es sich bei idealtypischen Hilfsschüler*innen, um Kinder, die durchaus bildungsfähig sind, „dem allgemeinen Bildungsgang der Volksschule aber wegen ihrer Hemmungen in der körperlich-seelischen Gesamtentwicklung und ihrer Störungen im Erkenntnis-, Gefühls- und Willensleben unterrichtlich und erziehlich nicht zu folgen vermögen" (Lenz & Tornow, 1942, 8). Um diese Kategorisierung weiter zu plausibilisieren, zitieren Lenz und Tornow einen Aufsatz ihres Kollegen Krampf, der feststellt, „daß die schulische Leistungsschwäche allein den Ausschlag [bei der Diagnose von Hilfsschulbedürftigkeit, Anm. d. A.] zu geben hat, ganz gleich, welche Ursachen sich später dafür herausstellen" (Krampf, 1938, zit. in Lenz & Tornow, 1942, 20). Aus der Neubestimmung des Konzeptes der *Hilfsschulbedürftigkeit* leiten sich zwei zentrale Effekte ab:

(1) Da Hilfsschulbedürftigkeit nun primär als pädagogische Kategorie definiert wurde, „ergibt sich auch die Unhaltbarkeit der oft zu hörenden falschen Meinung, daß alle Hilfsschüler erbkrank seien. Vielmehr ist ein großer Teil der Hilfsschüler erbgesund[5]" (Lenz & Tornow, 1942, 8). Hilfsschulkinder wurden nunmehr als Behinderte verstanden, womit nicht nur „ihre Gleichsetzung mit ‚Erbkranken' im Sinne des GzVeN [Gesetzes zur Verhinderung erbkranken Nachwuchses] vermieden" (Hänsel, 2017, 264), sondern vielmehr „auf die Behinderung der Hilfsschulkinder durch die

[5] Obwohl dies von Lenz und Tornow so eindringlich betont wird – vermutlich um im Dritten Reich nicht als Erbkrankenschule abgewertet zu werden (vgl. Hänsel 2021, 40) –, stellt sich mit Blick auf die Praxis ein anderes Bild dar, denn „die Quote der Erbkranken unter Hilfsschulkindern [ist] […] mit rund zwei Drittel deutlich höher als unter Blinden und Tauben angesetzt" (Hänsel 2021, 39).

‚üblichen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen' und damit durch die Volksschule abgehoben" wurde (Hänsel, 2021, 41). „Die generelle Kategorisierung der Hilfsschulkinder als ‚angeboren Schwachsinnige' verschwand in der Zeit des Nationalsozialismus nicht nur aus der Hilfsschulpädagogik, sondern auch aus amtlichen Dokumenten" (Hänsel, 2017, 264).

(2) Da Hilfsschulbedürftigkeit sich primär aus pädagogischen Metriken – um zur Überprüfung vorgeschlagen zu werden, musste das Kind innerhalb der ersten vier Schuljahre das Klassenziel zweimal verfehlen[6] – ableitet und diese wesentlich kontingenter sind als die Normalverteilung der Intelligenzkurve, wurde „auch der Kreis der in die Hilfsschule gehörenden Kinder beträchtlich erweitert" (Hänsel, 2017, 264). Oder in den Worten des von Lenz und Tornow (1942, 20) zitierten Krampf (1938): ‚‚Damit [mit dem pädagogischen Verständnis von Hilfsschulbedürftigkeit] weitet sich der Aufgabenkreis unserer Schulart aus, der Bereich des uns zukommenden Schülermaterials wird umfassender."

Ergänzend zu den bislang gemachten Beobachtungen kann festgehalten werden, dass Lenz und Tornow doch noch den Versuch unternahmen, das *hilfsschulbedürftige Kind* nähergehend zu beschreiben. Dies geschieht in Kapitel 4 des Magdeburger Verfahrens, überschrieben als „Psychologische Eigenarten der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, die für die Feststellung der Hilfsschulbedürftigkeit von Bedeutung sind" (Lenz & Tornow, 1942, 25-28). Auf diesen vier Seiten werden seitens der Autoren mehr als 50 Attribute aufgeworfen, welche Eigenschaften ein*e Hilfsschüler*in aufweisen könne. Lenz und Tornow verfolgen dabei keine ersichtliche und/ oder ausgewiesene Systematik, die genannten (Teil-)Aspekte könnten allerdings grob in drei Kategorien sortiert werden (in Klammern: exemplarische Beispiele): (1) kognitive Faktoren (Auffassung, Gedächtnisleistung etc.); (2) Verhalten (verkürzte Aufmerksamkeit, mangelnde Arbeitsenergie und -ausdauer etc.); (3) emotionale Faktoren (Wutausbrüche, Teilnahmslosigkeit, plötzliche Verstimmung etc.).

Im Rahmen der Neudefinition des Terminus *Hilfsschulbedürftigkeit* kehrte die Disziplin der Sonderpädagogik sich aktiv von medizinischen bzw. psychiatrischen/ psychologischen Annahmen ab und etablierte stattdessen pädagogisch-orientierte Kriterien (vgl. Hänsel 2019a, 56). Diese Kriterien definierten einerseits, wer zu einer Überprüfung vorgeschlagen wurde sowie andererseits, wer nach erfolgter Überweisung auf die Hilfsschule dort verbleiben durfte. Durch die Setzung der Institutionen *(Hilfs-)Schule* als relevanter Maßstab für diese Beurteilung wurde diese in ihrer Stellung aufgewertet und entzog sich jeglicher Kritik bzgl. des schulischen Versagens ihrer Schüler*innen. Stattdessen wurden Schüler*innen als Mängelwesen ausgewiesen, die entweder (im Falle des Nichtbestehens der Regelschule) hilfsschulbedürftig waren oder, falls sie auch in der Hilfsschule kaum bzw.

[6] Lenz und Tornow weisen dieses Kriterium als zentral aus, um für eine Begutachtung vorgeschlagen zu werden (vgl. 1942, 20), beziehen sich allerdings auf den rechtlichen Rahmen der „Allgemeine[n] Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen" (1938). Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass das Kriterium des zweimaligen Versagens innerhalb der ersten vier Schuljahre bereits 1894 Teil der preußischen Gesetzgebung war und die Schülerschaft der Hilfsschule auch schon davor anhand dieses Kriteriums umrissen worden ist; so bspw. von Heinrich Kielhorn auf dem Deutschen Lehrertag 1887 (vgl. Garz, Moser & Wünsch 2021).

keine Fortschritte machen, als bildungsunfähig klassifiziert wurden. Hänsel (2021, 45) charakterisiert die Neubestimmung der Hilfsschulbedürftigkeit[7] wie folgt:

> Das machte deutlich, dass die Bestimmung der ‚Hilfsschulbedürftigkeit', mehr noch als die Bestimmung des ‚angeborenen Schwachsinns', willkürlich und der Begriff ‚Hilfsschulbedürftigkeit' tautologisch und inhaltsleer war. Im Begriff der Hilfsschulbedürftigkeit wurde die normative Überzeugung der Hilfsschulpädagogik zum Ausdruck gebracht, dass nur die Hilfsschule die Bildung und gesellschaftliche Integration der Kinder ermögliche, die der Hilfsschule bedürfen. (Hänsel, 2021, 45)

2.2. Zur Feststellung von ‚Hilfsschulbedürftigkeit' (1942 – 1963/1973)

Nachdem sich der vorangegangene Abschnitt der Neubestimmung der *Hilfsschulbedürftigkeit* im Magdeburger Verfahren (Lenz & Tornow, 1942) gewidmet hat, werden nun – orientiert an der zweiten Forschungsfrage – die diagnostischen Kategorien und Expertisen nähergehend betrachtet. Dies geschieht auf Basis der Ausführung innerhalb des Magdeburger Verfahrens (Lenz & Tornow, 1942, 35-79) sowie dem Quellenmaterial, das an den drei Standorten (Bielefeld, Frankfurt a. M. und Görlitz) geborgen werden konnte.

Wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt, wurde Hilfsschulbedürftigkeit primär als pädagogische Kategorie (um-)gedeutet, was sich auch im Prozess der Feststellung manifestiert. So wird im Magdeburger Verfahren vorgeschlagen, Einschätzungen von drei disziplinären Vertreter*innen – Regelschullehrkraft, Sonderschullehrkraft und Mediziner*in – einzuholen, um eine eventuelle Hilfsschulbedürftigkeit zu erfassen. Die einzelnen diagnostischen Schritte unterscheiden sich nicht nur qualitativ,[8] sondern finden auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Die Einschätzung der Regelschullehrkraft steht am Anfang des Verfahrens, als zweites begutachtet der*die Sonderpädagog*in das Kind und die medizinische Perspektive findet zuletzt statt. Die Ergebnisse werden dem*der zuständigen Schulrat/Schulrätin übermittelt, der bzw. die auf Basis der Expertisen die finale Entscheidung herbeiführt (vgl. Neuhaus & Vogt, 2023a).

Beginnen wir an dieser Stelle mit der medizinischen Expertise, die seitens der Autoren des Magdeburger Verfahrens als ausgesprochen limitiert hinsichtlich der Feststellung von ‚Hilfsschulbedürftigkeit' charakterisiert wird. Lenz und Tornow (1942, 75) argumentieren, dass der medizinische Teil des Gutachtens „in Einzelfällen ab und zu Anlaß zu Unstimmigkeiten" erzeuge, da er abweichend von den pädagogischen Einschätzungen sei. Diese Unstimmigkeiten führen die Autoren auf die Insuffizienz der medizinischen Expertise hinsichtlich der Berücksichtigung *pädagogischer* Maßstäbe zurück. So argumentierten Lenz und Tornow (1942, 75), die Unstimmigkeiten stammen daher, „daß der Schularzt manchmal nicht genau über das Wesen der Hilfsschule unterrichtet ist und in der Hilfsschule lediglich

[7] Abschließend muss noch erwähnt werden, dass das Konstrukt der Hilfsschulbedürftigkeit nicht nur herangezogen wurde, um Kinder umzuschulen, sondern auch, um knapp zwei Drittel der Hilfsschüler*innen im Alter von 10 bis 14 Jahren zu sterilisieren (vgl. Hänsel 2021, 39); im Falle der Feststellung von Bildungsunfähigkeit – ‚bewiesen' durch mangelnden Fortschritt an der Hilfsschule bzw. Ausschulung von ebendieser – drohte dieser Schüler*innengruppe die Ermordung (vgl. Haack & Kumbier 2013).

[8] Im Magdeburger Verfahren widmen Lenz und Tornow (1942, 36-43) 8 Textseiten, um die Finessen der Regelschulbeobachtungen darzustellen. Der Beschreibung der sonderpädagogischen Einschätzung – überschrieben als das ‚eigentliche Magdeburger Verfahren' – räumen die Autoren 30 Seiten ein (Lenz & Tornow 1942, 44-74). Die medizinische Perspektive wird auf lediglich zwei Seiten skizziert (Lenz & Tornow 1942, 75/76).

eine Schwachsinnigenschule sieht“. Die von Lenz und Tornow attestierte Unkenntnis wird in der Folge (1942, 76) genutzt, um die medizinische Expertise ans Ende der Begutachtung zu argumentieren, mit dem Ziel Konsistenz zwischen den Gutachter*innen zu erzeugen und so „dem Schulrat die letzte Entscheidung, […] nicht ganz unmöglich [zu] machen“. Das Primat der Diagnosestellung sehen die Autoren klar bei den Sonderpädagog*innen, wie das nachstehende Zitat verdeutlicht: „Es ist dann vorgekommen, daß in dem Gutachten des Schularztes stand: ‚Kein Schwachsinn, deshalb nicht hilfsschulbedürftig‘, während die nachfolgende Prüfung durch den Hilfsschullehrer die Hilfsschulbedürftigkeit einwandfrei ergab“ (Lenz & Tornow, 1942, 76). Was aber bleibt dann für den*die Mediziner*in zu erheben? Der Vorschlag des Magdeburger Verfahrens ist, dass die medizinische Expertise im Sinne einer Anamnese agiere und die medizinische Vorgeschichte, Entwicklungsmarker (z. B. Zahnen, erstes Gehen etc.) sowie überstandene Krankheiten erfasse. Ebenso sollen Größe und Gewicht, Hör- und Sehfähigkeit sowie organische Befunde seitens der*des Arztes/ Ärztin erhoben werden (vgl. w_1952_17_Fra, 6). Die finale Einschätzung des Mediziners soll, folgt man Lenz und Tornow (1942, 76), „[i]n seinem Urteil […] unter Berücksichtigung des Ergebnisses der Aufnahmeprüfung angeben, ob von seiner Seite aus eine Hilfsschulüberweisung befürwortet wird oder nicht“ – der Rahmen, in dem das medizinische Wissen Autorität entfalten darf, wird von (sonder-)pädagogischen Annahmen vorgegeben, sodass „daß das Aussonderungsverfahren hauptsächlich eine Bildungs- und Erziehungsangelegenheit ist“ (Lenz & Tornow, 1942, 76). Lenz und Tornow geben darüber hinaus noch Formulierungshilfen für den/ die Mediziner*in, damit sich „in der Beurteilung der Hilfsschulbedürftigkeit“ die Perspektiven nicht vermischen und „[d]urch diese Anweisung […] die notwendige und gute Zusammenarbeit zwischen Arzt und Hilfsschullehrer bei der Umschulung gewährleistet und gesichert“ ist (Lenz & Tornow, 1942, 76). Kurzum: Die medizinische Perspektive wird im Magdeburger Verfahren hinsichtlich ihrer epistemischen Autorität abgewertet. Ihre Hauptaufgabe sei es, die seitens der Sonderpädagogik festgestellte Hilfsschulbedürftigkeit zu affirmieren.

Mit Blick auf die Stellungnahme der Regelschule kann beobachtet werden, dass diese umfangreicher als die medizinische ist und eingangs den schulischen Werdegang des Kindes dokumentieren soll. Neben diesen Basisdaten zerfällt die Einschätzung der Regelschullehrkraft in drei Unterteile: „Geistige Entwicklung“, „[k]örperlich-seelische Entwicklung“ sowie „häusliche Erziehung, wirtschaftliche und persönliche Verhältnisse der Eltern“ (vgl. DDR_SU_2052, 2-3). Die geistige Entwicklung wird unter Berufung auf schulische Fähigkeiten erfasst, nämlich durch Beobachtungen hinsichtlich des Lesens, Schreibens, Rechnens, des Gedächtnisses sowie der Sprache (vgl. HAB PatDLZKosila, 2). Für die Ergebnisnotation geben die Autoren Hinweise wie eine Darstellung aussehen kann, z. B. für den Bereich des Lesens: „- liest noch silbenweise - wortweises, mechanisches Lesen - die Sätze werden abgehackt gelesen - Schreibschrift wird zwar langsam, aber leidlich richtig gelesen, die Druckschrift sehr fehlerhaft und sehr stockend - der Sinn des Gelesenen wird nicht erfaßt“ (Lenz & Tornow, 1942, 36). Diese Hinweise werden ebenso in den Verfahrensdurchführungen ausgewiesen (vgl. HAB PatDLZKosila, 2-3). Darüber hinaus weisen Lenz und Tornow darauf hin, dass als Bewertungsmaßstab „immer der Grad des Abweichens des Kindes von den in der betreffenden Volksschulklasse geforderten Durchschnittsleistungen sein [soll]“ (Lenz & Tornow, 1942, 36), sodass Neuhaus und Vogt (2023b, 117) zu dem Schluss kommen, „dass das begutachtete Kind primär am Vergleichsmaßstab seiner Mitschüler:innen […] ge- und vermessen worden ist“. Im Bereich der leib-seelischen Entwicklung finden sich innerhalb des Magdeburger Verfahrens 41 anbahnende Hinweise bezüglich des Sozialverhaltens bzw. Wesens des Schülers (z. B.

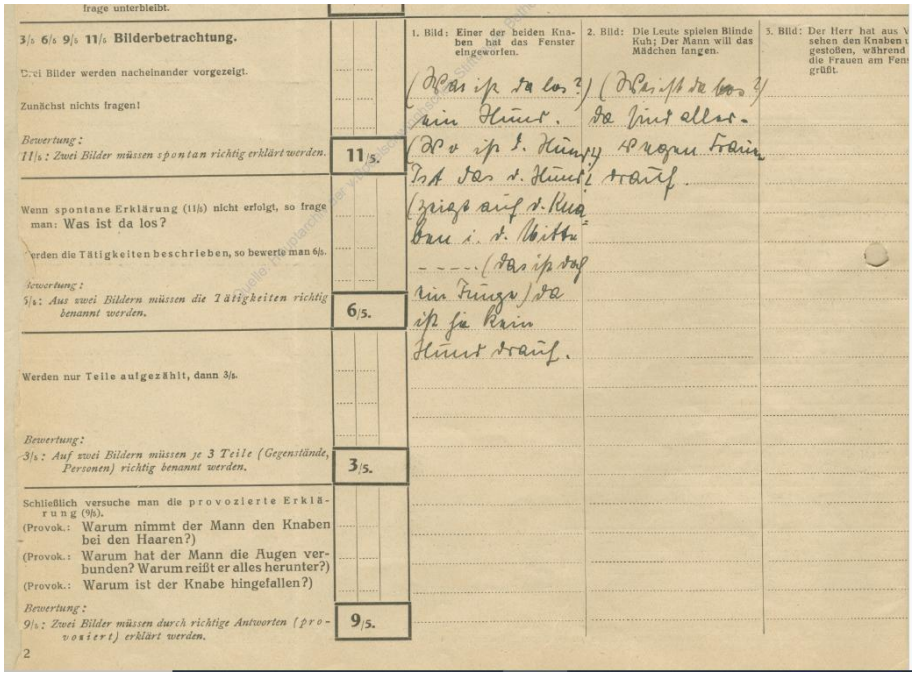
Sauberkeit, Kameradschaftlichkeit, Arbeitsverhalten, Hang zum Stehlen etc.), wobei diese ohne erkennbare Systematik hervorgebracht werden und teilweise in ihrer Tragweite und Objektivität differieren. So ist ein von Lenz und Tornow (1942, 39) aufgeführter Marker, dass „er [der begutachtete Schüler] […] ein richtiger ‚Waschlappen' [ist]". In den Verfahrensbögen, die auf dem Magdeburger Verfahren basieren, hinsichtlich des Umfangs aber gekürzt worden sind, schafften es lediglich 13 beobachtungsanbahnende Vorschläge bzgl. des Verhaltens. Als letzten Bereich soll die Regelschullehrkraft Beobachtungen zur familiären Situation tätigen, wobei „[i]n diesem Fragenbereich […] Beobachtungen hinsichtlich der familiären Verhältnisse (Größe der Familie, Betreuungssituation, Geschwister) notiert [werden]" sollen (Neuhaus & Vogt, 2023b, 118). In dem Bogen wird ebenfalls vorgeschlagen, zu erfassen, ob Eltern und/ oder Geschwister bereits die Sonderschule besucht haben" (Neuhaus & Vogt, 2023b, 118). Dieser Teilbereich der Überprüfung offenbart zwei Versuche: Zum einen soll dem*der Hilfsschüler*in ein hereditärer Faktor zugesprochen werden, denn Lenz und Tornow (1942, 39) weisen darauf hin, dass „ferner die Tatsache [zu beachten ist], daß ein schlechtes Milieu oft das Ergebnis eines sich auswirkenden schlechten Erbgutes ist" – die unrechtmäßige Verquickung von sozialen Umständen und erbbiologischen Erklärungsansätzen. Zum anderen wird der idealtypische Hilfsschüler seitens der Autoren des Magdeburger Verfahrens anteilig durch sein Elternhaus ‚gemacht', denn „[b]ei vielen leistungsschwachen und schlecht erzogenen Kindern haben die Eltern oder sonstige Erziehungsberechtigten obendrein vollkommen versagt" (ibid.).

Mit Blick auf die Expertise der Sonderschullehrkraft ist festzustellen, dass diese mit einer „Auskunft des Kindes über seine Person und Umwelt" startet (w_1952_17_Fra, 4), wobei dieser erste Überprüfungsbereich primär zur Auflockerung der Gesprächs- und Prüfungssituation dient. Allerdings zeigt sich bereits zu diesem frühen Stadium ein zentrales Charakteristikum der sonderpädagogischen Expertise: ein geringer Grad an Standardisierung bzw. – gemessen an den Vorgaben, die für die anderen Expertisen formuliert wurden – weitreichendere Freiheiten auf Seiten der Prüfenden. So explizieren Lenz und Tornow (1942, 47) bzgl. der Auswahl der Fragen in diesem Block, dass „[o]hne in ein starres Schema zu verfallen, [der Prüfende] im Laufe der Zeit sich bestimmte Kriterien der Beurteilung erarbeiten [wird]". Dieser geringe Grad an Standardisierung scheint sich durch das gesamte Verfahren zu ziehen, sodass Hänsel (2021, 47) zu der Einschätzung gelangt, dass „[d]ie Fragen […] hier wie dort vom Prüfenden nach Belieben verändert und ergänzt werden [konnten]. Die Bewertung der Ergebnisse basierte auf der Erfahrung des Prüfenden […]" (Hänsel, 2021, 47). Die zweite eingesetzte ‚Diagnostik' bzw. der zweite Überprüfungsbereich besteht aus einer Bildergeschichte, die dem begutachteten Kind vorgelegt wird und anhand derer die „Bildauffassung (Aufzählen, Beschreiben, Erklären)", das „Denken und Urteilen" sowie die „Merkfähigkeit und Gedächtnis[leistung]" erfasst werden soll. Wie von Hänsel (2019b, 163) gezeigt werden konnte, handelt es sich bei dieser Aufgabe (sowie der Deutung der Ergebnisse[9]) um ein Item, das in leicht modifizierter Form bereits im Binet-Simon-Bobertag Intelligenztest (1914/15) zum Einsatz kam (vgl. ebenso Neuhaus & Vogt 2025) und – trotz ihres im Theoretischen häufig artikulierten Skeptizismus gegenüber IQ Testung – von den Verfassern des Magdeburger Verfahrens schlichtweg übernommen wurde.

[9] Hier verknüpfen die Verfasser des Magdeburger Verfahrens verschiedene Antwortqualitäten mit bestimmten Lebensaltern (1942, 49), wobei die Einteilung extrem nah an der ist, die bereits im genannten IQ-Test vorgeschlagen wurde (vgl. Hänsel, 2019b, 163; Neuhaus & Vogt, 2025). Gleiches gilt für die Ergänzungsmaterialien (z. B. Bildergeschichten), die von Lenz und Tornow empfohlen werden.

Abbildung 1

Item 'Bildbetrachtung' aus dem Binet-Simon-Bobertag IQ Test von 1915



frage unterbleibt.

3/5 6/5 9/5 11/5 **Bilderbetrachtung.**

Drei Bilder werden nacheinander vorgezeigt.

Zunächst nichts fragen!

Bewertung:
11/5: Zwei Bilder müssen spontan richtig erklärt werden. 11/5.

Wenn spontane Erklärung (11/5) nicht erfolgt, so frage man: Was ist da los?

Werden die Tätigkeiten beschrieben, so bewerte man 6/5.

Bewertung:
6/5: Aus zwei Bildern müssen die Tätigkeiten richtig benannt werden. 6/5.

Werden nur Teile aufgezählt, dann 3/5.

Bewertung:
3/5: Auf zwei Bildern müssen je 3 Teile (Gegenstände, Personen) richtig benannt werden. 3/5.

Schließlich versuche man die provozierte Erklärung (9/5).
(Provok.: Warum nimmt der Mann den Knaben bei den Haaren?)
(Provok.: Warum hat der Mann die Augen verbunden? Warum reißt er alles herunter?)
(Provok.: Warum ist der Knabe hingefallen?)

Bewertung:
9/5: Zwei Bilder müssen durch richtige Antworten (provoziert) erklärt werden. 9/5.

2

1. Bild: Einer der beiden Knaben hat das Fenster eingeworfen.

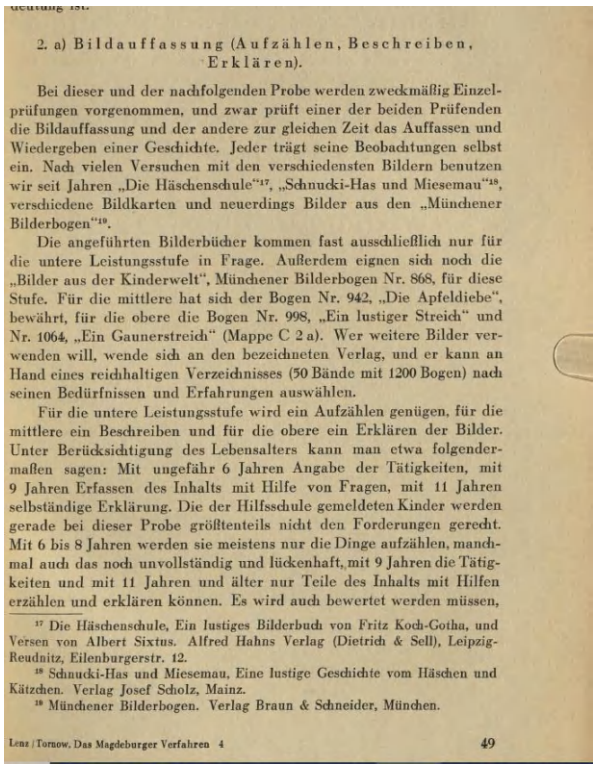
2. Bild: Die Leute spielen Blinde Kuh; Der Mann will das Mädchen fangen.

3. Bild: Der Herr hat aus V... gestoßen, während ... die Frauen am Fen... grüßt.

Anmerkung Abb. 1: Das hier verwendete Dokument wurde 1936 in Bielefeld/Bethel eingesetzt, s. Bethel_IQ_HAV)

Abbildung 2

Auszug aus dem Magdeburger Verfahren in dem das Testitem ‚Bildauffassung' thematisiert wird.



2. a) Bildauffassung (Aufzählen, Beschreiben, Erklären).

Bei dieser und der nachfolgenden Probe werden zweckmäßig Einzelprüfungen vorgenommen, und zwar prüft einer der beiden Prüfenden die Bildauffassung und der andere zur gleichen Zeit das Auffassen und Wiedergeben einer Geschichte. Jeder trägt seine Beobachtungen selbst ein. Nach vielen Versuchen mit den verschiedensten Bildern benutzen wir seit Jahren „Die Häschenschule"[17], „Schnucki-Has und Miesemau"[18], verschiedene Bildkarten und neuerdings Bilder aus den „Münchener Bilderbogen"[19].

Die angeführten Bilderbücher kommen fast ausschließlich nur für die untere Leistungsstufe in Frage. Außerdem eignen sich noch die „Bilder aus der Kinderwelt", Münchener Bilderbogen Nr. 868, für diese Stufe. Für die mittlere hat sich der Bogen Nr. 942, „Die Apfeldiebe", bewährt, für die obere die Bogen Nr. 998, „Ein lustiger Streich" und Nr. 1064, „Ein Gaunerstreich" (Mappe C 2 a). Wer weitere Bilder verwenden will, wende sich an den bezeichneten Verlag, und er kann an Hand eines reichhaltigen Verzeichnisses (50 Bände mit 1200 Bogen) nach seinen Bedürfnissen und Erfahrungen auswählen.

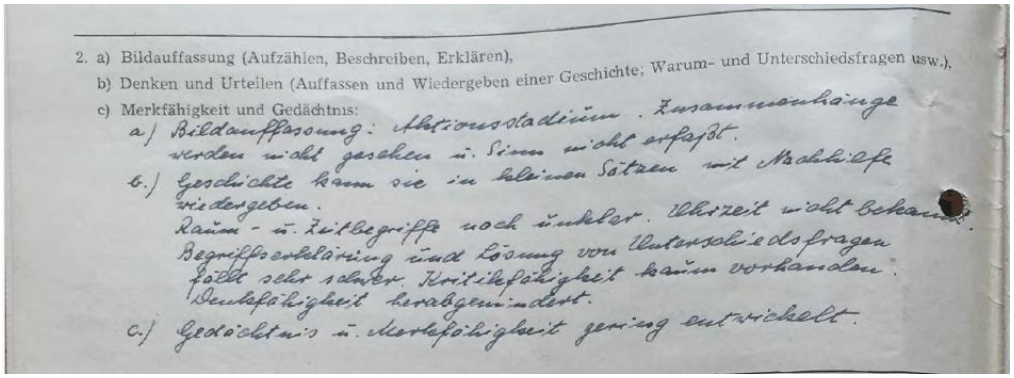
Für die untere Leistungsstufe wird ein Aufzählen genügen, für die mittlere ein Beschreiben und für die obere ein Erklären der Bilder. Unter Berücksichtigung des Lebensalters kann man etwa folgendermaßen sagen: Mit ungefähr 6 Jahren Angabe der Tätigkeiten, mit 9 Jahren Erfassen des Inhalts mit Hilfe von Fragen, mit 11 Jahren selbständige Erklärung. Die der Hilfsschule gemeldeten Kinder werden gerade bei dieser Probe größtenteils nicht den Forderungen gerecht. Mit 6 bis 8 Jahren werden sie meistens nur die Dinge aufzählen, manchmal auch das noch unvollständig und lückenhaft, mit 9 Jahren die Tätigkeiten und mit 11 Jahren und älter nur Teile des Inhalts mit Hilfen erzählen und erklären können. Es wird auch bewertet werden müssen,

[17] Die Häschenschule, Ein lustiges Bilderbuch von Fritz Koch-Gotha, und Versen von Albert Sixtus. Alfred Hahns Verlag (Dietrich & Sell), Leipzig-Reudnitz, Eilenburgerstr. 12.
[18] Schnucki-Has und Miesemau, Eine lustige Geschichte vom Häschen und Kätzchen. Verlag Josef Scholz, Mainz.
[19] Münchener Bilderbogen. Verlag Braun & Schneider, München.

Lenz / Tornow, Das Magdeburger Verfahren 4 49

Anmerkung Abb. 2: *(Lenz & Tornow, 1942, 49)*

Abbildung 3
Umsetzung des Items ‚Bildbeschreibung' in einem Verfahrensvordruck, der 1959 in Frankfurt a. M. genutzt wurde


2. a) Bildauffassung (Aufzählen, Beschreiben, Erklären),
b) Denken und Urteilen (Auffassen und Wiedergeben einer Geschichte; Warum- und Unterschiedsfragen usw.),
c) Merkfähigkeit und Gedächtnis:
a/ Bildauffassung: Aktionsstadium. Zusammenhänge werden nicht gesehen u. Sinn nicht erfaßt.
b/ Geschichte kann sie in kleinen Sätzen mit Mühe wiedergeben.
Raum- u. Zeitbegriffe noch unklar. Uhrzeit nicht bekannt.
Begriffserklärung und Lösung von Unterschiedsfragen fällt sehr schwer. Kritikfähigkeit kaum vorhanden.
Denkfähigkeit herabgemindert.
c/ Gedächtnis u. Merkfähigkeit gering entwickelt.

Anmerkung Abb. 3: (s. w_1952_17_Fra)

Im dritten Teil der sonderpädagogischen Überprüfung fokussiert das Magdeburger Verfahren auf schultypische Fähig- und Fertigkeiten. Im Speziellen heißt dies, dass Motorik und Formensinn, Lesefähigkeit, Schreiben, Rechnen und Sprache geprüft werden (vgl. HAB PatDLZKosila, 5). Damit doppelt sich die Überprüfung schultypischer Fähigkeiten, wobei diese einmal von der Regelschul- und einmal von der Sonderschullehrkraft durchgeführt wurde. Ein zentraler Unterschied zwischen diesen Expertisen ist allerdings, dass der Beobachtungsbogen für den/ die Sonderpädagog*in „keine Beobachtungsvorgaben macht, wie bspw. die Lesefähigkeit des Kindes einzuschätzen sei" (Neuhaus & Vogt, 2023b, 118) und dies damit dem Prüfenden überlässt. Hänsel (2021, 47) hält diesbezüglich fest, dass das „diagnostische Material zur Hilfsschulauslese im Rahmen des ‚Magdeburger Verfahrens' jeder wissenschaftlichen Grundlage [entbehre]" (Hänsel, 2021, 47). Im vierten Überprüfungsteil seitens der Sonderschullehrkraft steht eine psychotechnische Überprüfung in Form eines IQ-Tests an. Lenz und Tornow (1942, 59) führen an dieser Stelle erneut Gründe an, wieso eine Intelligenzdiagnostik in einem Hilfsschulaufnahmeverfahren nichts verloren habe, lenken allerdings ein, aber nur „[u]m […] den notwendigen Raum des Personalbogens nicht unbenutzt zu lassen" und empfehlen „ihn mit Ergebnissen einer besonderen psychologischen Prüfung auszufüllen […]" (ibid., 60). Die Prüfung seitens der Sonderschullehrkraft endet mit Beobachtungen bzgl. des Arbeitsverhaltens des Prüflings.

3. Zusammenfassung und abschließende Betrachtung

Wie gezeigt werden konnte, veränderte sich das Konstrukt der Hilfsschulbedürftigkeit (Forschungsfrage 1) von einem psychologisch-orientierten Marker zu einer pädagogischen Größe, die vornehmlich durch das Nichterreichen der seitens der Schule formulierten Normen und Entwicklungserwartungen definiert wurde. Ein*e Schüler*in, die*der in der Regelschule das Klassenziel dauerhaft verfehlte, wurde hilfsschulbedürftig; Hilfsschüler*innen, die an der Hilfsschule die Bildungsziele nicht erreichten, wurden wiederum als bildungsunfähig deklariert.

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage – wie wurde ‚Hilfsschulbedürftigkeit' festgestellt? – kann festgehalten werden, dass diese durch einen zweigeteilten Prozess stattfand: (1) Das Scheitern an der Regelschule, was die Einleitung des Verfahrens zur Folge hat, sowie (2) eine an sonderpädagogischen Wissensbeständen orientierte Überprüfung. Zu dieser Überprüfung lieferten ebenso Mediziner*innen und Regelschullehrkräfte einen Beitrag. Letztlich konnten innerhalb des Magdeburger Verfahrens drei zentrale Dynamiken identifiziert werden:

(1) Die Abwertung der medizinischen Expertise bzw. die sonderpädagogische Rahmung ebendieser. Medizinische Befunde werden nun vor dem Hintergrund der Hilfsschulbedürftigkeit diskutiert.

(2) Die Aufwertung pädagogischer Beobachtungen innerhalb des Verfahrens, wobei diese hinsichtlich ihrer Freiheiten differieren: die Regelschullehrkraft wird durch ein enges Korsett von anbahnenden Hinweisen gesteuert, die Sonderschullehrkraft agiert vornehmlich auf Basis ihres Wissens bzw. ihrer Erfahrungen.

(3) Eine massive Stärkung der Sonderpädagogik sowie ihrer Wissensbestände bei gleichzeitiger Aufweichung objektiver Faktoren. ‚Beweise' werden in Form von Praktiker*innenwissen erbracht und legitimiert.

Die Erkenntnisse, die im Rahmen der vorangegangenen Analyse gewonnen werden konnten, müssen letztlich – um eine angemessene Lesart in der Gegenwart generieren zu können – nochmals eingebunden bzw. reflektiert werden. Es konnte festgestellt werden, dass das Magdeburger Verfahren hinsichtlich seiner angelegten Konstrukte und Vorgehensweisen vergleichsweise vage, wenig standardisiert und hochgradig subjektiv ist. Verknüpft man diesen Befund mit dem Umstand, dass die Aufnahme an der Hilfsschule im Nationalsozialismus den ersten Schritt in Richtung eugenischer Maßnahmen darstellte (vgl. Debe et al., 2024), so gewinnt die Subjektivität des Verfahrens enorme Brisanz. So legt die Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen (AAoPr, 1938) fest, dass das „Kriterium für die Exklusion aus dem Schulwesen und der staatlichen Bildung […] das zweimalige Nichterreichen der Ziele der Hilfsschule [war]" (Dietze, 2019, 47). Der hier skizzierte Akt der Exklusion referenziert auf das Konstrukt der Bildungsunfähigkeit, welches seinerseits impliziert, dass ein ‚bildungsunfähiges' Kind nicht in der Lage sei, ein angemessenes Niveau an Fähig- und Fertigkeiten zu erreichen. Kindern, denen Bildungsunfähigkeit attestiert wurde, drohten im Kontext des Nationalsozialismus Zwangssterilisation oder Ermordung (vgl. Hänsel, 2021, 39; Haack & Kumbier, 2013). Dieser mehrstufige und grundsätzlich dehumanisierender Prozess beginnt mit dem zweimaligen Scheitern im Regelschulbetrieb, was wiederum den Einsatz des Magdeburger Verfahrens nach sich zieht. Dieses Verfahren stellt – wie gezeigt werden konnte – ein wenig reliables und hochgradig problematisches Instrument dar.[10]

[10] Diese Feststellung soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass das gesamte Verfahren unethischen und falschen Zielen zuarbeitet; also selbst mit einem reliablen Instrument sind die Verfahrensdynamiken, -prozesse und -ziele selbstverständlich abzulehnen.

Literatur

Brill, W. (2019). Die Situation der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung in Deutschland. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *7*(1), 101-120.

Debè, A., Erşan, Ö., Neuhaus, T., Polenghi, S., Viteri Paredes, M. J., Vogt, M. & Waitoller, F. R. (2024). The Influence of Eugenic Thinking on Special Needs Assessment Procedures. A Historical and International-Comparative Study of Germany, Italy, and the United States. *Espacio, Tiempo y Educación*, *11*(2), 25-48.

Dietze, T. (2019). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern.* Klinkhardt.

Ellger-Rüttgardt, S. L. (1986). Zur Funktion historischen Denkens für das Selbstverständnis der Behindertenpädagogik. *Sonderpädagogik*, 16(2), 49-61.

Ellger-Rüttgardt, S. L. (2016). Historischer Überblick. In Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 17-27). Klinkhardt.

Floth, A. (2024). *Zwischen Primarschulfähigkeit und Hilfsschulbedürftigkeit*. [Dissertation, online veröffentlicht unter: https://web.archive.org/web/20240206153538id_/https://pub.uni-bielefeld.de/download/2986596/2986597/Floth_Dissertation.pdf]

Garz, J., Moser, V. & Wünsch, S. (2021). Die „Kielhorn-Rede": Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule. In Reh, S., Bühler, P., Hofmann, M. & Moser, V. (Hrsg.). *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980* (S. 29-46). Klinkhardt.

Garz, J. T. (2021). „Schriftproben von schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern". In P. Bühler, V. Moser & S. Reh (Hrsg.), *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1940 (*S. 47-62). Klinkhardt.

Gebhardt, M. (2024). *Inklusiv- und sonderpädagogische Pädagogik im Schwerpunkt Lernen.* Eine Einführung (Version 0.6). Ludwig-Maximilians-Universität München.

Haack, K., & Kumbier, E. (2013). Verbrechen an Kindern und Jugendlichen in der NS-Zeit. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 41*(1). 12-19.

Hänsel, D. (2012). Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *58*(2), 242-261.

Hänsel, D. (2017). Die Deutsche Gesellschaft für Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik im Nationalsozialismus als verkappte Fachgesellschaft für Sonderpädagogik. In Fangerau, H., Topp, S. & Schepker, K. (Hrsg.). *Kinder- und Jugendpsychiatrie im Nationalsozialismus und in der Nachkriegszeit* (S. 253-276). Springer.

Hänsel, D. (2018). Die Etablierung des Begriffs Sonderpädagogik im Nationalsozialismus. *IJHE Bildungsgeschichte*, *8*(1), 26-41.

Hänsel, D. (2019a). Die Magdeburger Hilfsschule und ihre Lehrkräfte im Nationalsozialismus. *IJHE Bildungsgeschichte*, *9*(1), 47-65.

Hänsel, D. (2019b). *Sonderschule im Nationalsozialismus: Die Magdeburger Hilfsschule als Modell.* Verlag Julius Klinkhardt.

Hänsel, D. (2021). Die Auswirkungen des nationalsozialistischen Sterilisationsgesetzes auf die Hilfsschulen. *IJHE Bildungsgeschichte*, *11*(1), 38-54.

Hänsel, D. (2024). *Historiographie der Sonderpädagogik.* Beltz Verlag.

Hofmann, M. (2017). Schwachbegabt, schwachsinnig, blödsinnig. *IJHE Bildungsgeschichte*, *7*(2), 142-156.

Lenz, G. & Tornow, K. (1942). *Das Magdeburger Verfahren.* Deutscher Volksverlag.

Miller, S., & Schroeder, R. (2019). Das begrenzte Bildungsverständnis der Hilfsschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *12*(2), 327-342.

Möckel, A. (1984). *Geschichte der Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Schule für Lernbehinderte.* Studienbrief Fernuniversität Hagen.

Moser, V. & Frenz, S. (2022). Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule. In Moser, V. & Garz, J.T. (Hrsg.). *Das (A)normale in der Pädagogik* (S. 17-50). Klinkhardt.

Neuhaus, T. & Vogt, M. (2023a). Reduktions- und Transferprozesse von Wissen als Dynamiken der Verdeckung – Eine historische Fallstudie zu (Sonderschul-) Überprüfungsverfahren. In Bender, S., Flügel-Martinsen, O. & Vogt, M. (Hrsg.): *Verdeckungen – Zur Analyse von Ein- und Ausschlussverhältnissen unter Bedingungen gesellschaftlicher Kontingenz* (S. 217-238). Transcript Verlag.

Neuhaus, T. & Vogt, M. (2023b). Pathologisierung in Sonderschulüberprüfungsverfahren – Ein Versuch der Konzeptualisierung durch Fokussierung auf konsultierte Vergleichsgruppen. In Parade, R., Golle, J., Wittig, S. & Meyer, R. (Hrsg.). *Schule und Pathologisierung* (S. 109-123). Beltz Juventa.

Neuhaus, T. & Vogt, M. (2024). Zur Konstruktion neuer Normalitäten in (Sonderschul-) Überprüfungsverfahren – Ein Vergleich von Schüler*innenbögen aus den Jahren 1959 und 1968. In Beier, F., Epp, A., Hinrichsen, M., Kollmer, I., Lipkina, J. & Vehse, P. (Hrsg.). *(Neue) Normalitäten? Erziehungswissenschaftliche Auslotungen, Kontextualisierungen und Explikationen* (S. 80-94). Beltz Verlag.

Neuhaus, T. & Vogt, M. (2025). Intelligenzdiagnostik und der konzeptionelle Wandel des ‚Hilfsschulkindes' (ca. 1830 – 1930) – Eine historische Fallstudie. In Reichert, M., Gollub, P., Greiten, S. & Veber, M. (Hrsg.). *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion in Erziehung, Bildung und Schule* (S. 13-32). Klinkhardt.

Pfahl, L. (2008). Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert [*Diskussionspapier]. WZB Berlin.* https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-259157]

Reh, S., Berdelmann, K., Cramme, S., Mattes, M., Müller, L., & Reimers, B. (2021). Quellen und Methoden der Historischen Bildungsforschung. In Matthes, E., Kesper-Biermann, S., Link, J-W. (Hrsg.) *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte* (S. 11-29). Klinkhardt.

Sauer, L. (2024). *Zur Zuverlässigkeit des Hilfsschulaufnahmeverfahrens in der BRD.* Klinkhardt.

Sauer, L., Floth, A., & Vogt, M. (2018). Die Normierung des Primarschulkindes im Hilfsschulaufnahmeverfahren. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *11*(1), 67-83.

Tenorth, H. E. (2004). Stichwort: „Grundbildung" und „Basiskompetenzen". *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7*(2), 169-182.

Vogt, M. & Neuhaus, T. (2023). Der Wandel sonderpädagogischer Wissensordnungen in Überprüfungsverfahren – Ein Vergleich zwischen DDR und BRD (1959 – 1975). *Zeitschrift für Pädagogik 69*(2). 186-199.

Vogt, M. & Neuhaus, T. (2021). Self-Cultivation and the Concept of German Bildung. In Peters, M. A., Besley, T & Zhang, H. (Eds.): *Moral Education and the Ethics of Self-Cultivation* (S. 151-167). Springer Verlag.

Waldow, F. & Caruso, M. (2021). Geschichte des Schulwesens. In Hascher, T., Idel, TS., Helsper, W. (Hrsg.) *Handbuch Schulforschung* (S. 1-25). Springer.

Unveröffentlichte Quellen
Schülerpersonalbogen aus dem Jahr 1959 (Frankfurt): w_1952_17_Fra
Schülerpersonalbogen aus dem Jahr 1966 (Görlitz): DDR_SU_2052
Schülerpersonalbogen aus dem Jahr 1941 (Bielefeld, Bethel): HAB PatDLZKosila
IQ-Test aus dem Jahr 1936 (v. Bodelschwingh Stiftungsarchiv Bielefeld, Bethel): Bethel_IQ_HAV

Kontakt

Till Neuhaus, Universität Bielefeld, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld

E-Mail: till.neuhaus@uni-bielefeld

Michaela Vogt, Universität Bielefeld, Professorin für Theorie und Geschichte inklusiver Bildung, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld

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

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Till Neuhaus ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für den Bereich der historischen Bildungsforschung.
Michaela Vogt ist Professorin für Theorie und Geschichte inklusiver Bildung.

Dieser Text ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz.