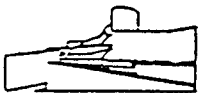


Studien und Berichte 54

Falk Fabich

Forschungsfeld Schule: Wissenschaftsfreiheit, Individualisierung und Persönlichkeitsrechte

Ein Beitrag zur Geschichte
sozialwissenschaftlicher
Forschung



Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

E 93/651+3

Studien und Berichte

In dieser Reihe veröffentlicht das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung abgeschlossene Forschungsberichte, die vorwiegend eine spezielle Thematik behandeln.

Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit der Zustimmung des Instituts gestattet.

© 1993 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, D-1000 Berlin 33.

Bestellungen erbeten an den Vertrieb edition sigma, Heimstraße 14, 1000 Berlin 61.

GW ISSN 0076-5627

ISBN 3-89404-801-8

(3. Ex.)

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	7
Summary	8
1. Einleitung	9
2. Die Anfänge sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule	13
2.1 Vorläufer und wissenschaftliche Traditionen	14
2.2 Medizinische Forschung in der Schule zwischen 1850 und 1900	27
2.3 Rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen im Forschungsfeld Schule	34
3. Psychophysik und Experimentelle Psychologie in der Schule zwischen 1880 und 1900	40
3.1 Aspekte der gesellschaftspolitischen und wissenschaftsgeschichtlichen Situation	40
3.2 Die Überbürdungsdebatte als historische Chance	45
3.3 Empirische Forschungsmethoden in der Schule	49
3.3.1 Zugangsformen und Beobachtungsweisen	50
3.3.2 Vom Experiment zum Test	54
3.3.3 Von der Frage- zur Fragebogenmethode	59
3.4 Wahrheitssuche und Grenzen empirisch-sozialwissenschaftlicher Aufklärung	64
3.4.1 Begrenzung der medizinischen Forschung am Menschen	65
3.4.2 Freiwilligkeit der Forschungsteilnahme und Anonymität der Teilnehmer	67
3.4.3 Forschungszugang	70
4. Experimentelle Psychologie, Pädagogik und Didaktik in der Schule zwischen 1900 und 1920	73
4.1 Gemeinsame Zielbestimmung und methodische Annäherung von Psychologie und Pädagogik	73
4.2 Annäherung der wissenschaftlichen Arbeitsbedürfnisse und der Interessen im Forschungsfeld	84
4.2.1 Zwischen Versuchsschule und Labor	84
4.2.2 Lehrer als Forscher	88
4.3 Veränderung der Sozialbeziehungen im Forschungsprozeß	91
4.3.1 Schüler im Forschungsprozeß	91
4.3.2 Eltern im Forschungsprozeß	94
4.3.3 Versuchsperson und Persönlichkeitsschutz	96

5.	Pädagogische Psychologie und Pädagogische Soziologie/Milieu-	
	kunde zwischen 1918 und 1933	102
5.1	Bildungsgerechtigkeit durch sozialwissenschaftliche Forschung	102
5.2	Empirische Forschung in der Schule unter dem Einfluß soziologischer	
	Fragestellungen	105
5.3	Forschungsprozeß im Wandel	110
5.3.1	Formale und inhaltliche Anforderungen als Zugangsvoraussetzungen	
	für die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule	112
5.3.2	Betroffeneninteresse und empirische Methoden in der sozialwissen-	
	schaftlichen Forschung	114
5.3.2.1	Pädagogische Untersuchungen in Schulen	114
5.3.2.2	Pädagogisch-psychologische Untersuchungen in Schulen	115
5.3.2.3	Pädagogisch-soziologische Untersuchungen in Schulen	120
6.	Empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule während	
	des Nationalsozialismus 1933–1945	128
7.	Sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule zwischen 1945	
	und 1960	141
7.1	Unter dem Primat der Besatzungspolitik	141
7.2	Sozialpolitische Fragestellungen	145
7.3	Sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule und der Rechtsschutz	
	der Persönlichkeit 1945–1965	158
8.	Sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule zwischen 1960	
	und 1980	167
8.1	Sozialwissenschaftliche Forschung in der aktiven Bildungspolitik	169
8.2	Konjunktur sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule	180
8.2.1	Zentrale Fragestellungen und neue Themenbereiche	183
8.2.2	Methoden der Bildungsforschung	191
8.3	Die Reglementierung wissenschaftlicher Untersuchungen in der Schule	
	194	
8.3.1	Konfliktgeschichte	195
8.3.2	Verrechtlichung	204
9.	Ergebnisse	211
	Literaturverzeichnis	215

Zusammenfassung

Wohl keine Institution der modernen Gesellschaft ist in einer der Schule vergleichbaren Weise zum Feld sozialwissenschaftlicher Forschung geworden. Über mehr als zweihundert Jahre fand die Erforschung des Menschen vorzugsweise am Schulkind statt. Die auf meßbare Erfahrung gerichtete Forschungstätigkeit von Pädagogen, Psychologen und Soziologen trifft in der Schule bis heute auf die Bedingungen eines Großraumlabor und nutzt die Chancen eines ungewöhnlich expandierenden beruflichen Entwicklungsfeldes. Der Schule bot diese Zweckgemeinschaft im Gegenzug öffentliche und politische Legitimation, Verwissenschaftlichung des Alltagshandelns und mit rascher Professionalisierung den Aufstieg zu einer der gesellschaftlich wichtigsten Institutionen. Die Ergebnisse der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schule haben das gesellschaftliche Verständnis vom Individuum, seiner psychischen, rechtlichen und sozialen Verfassung beeinflusst.

Gegenstand dieser Arbeit ist die Rekonstruktion der für die Wissenschaftsforschung zentralen Frage der Beziehung zwischen Wissenschaft und ihrem Gegenstand in der Veränderung der Zeit. Über die Auswertung von Forschungsberichten, Forschungsprotokollen, Tagebuchaufzeichnungen und Schulakten wird der Einflußnahme empirisch-sozialwissenschaftlicher Untersuchungen auf den Entwicklungsgang von Schule und Unterricht im Kontext bildungspolitischer Zielsetzungen auf der einen und dem Einfluß des Forschungsfeldes Schule auf die kognitive und methodische Entwicklung sozialwissenschaftlicher Disziplinen auf der anderen Seite nachgespürt. Es entsteht ein Beitrag zur Alltagsgeschichte sozialwissenschaftlicher Forschung.

Summary

Probably no other institution in modern society has been the object of as much social scientific research as the school. For more than 200 years, the school child has been the preferred subject for research into man. Schools provided educational scientists, psychologists and sociologists, whose research activities are directed toward measurable experience, the conditions of an extensive laboratory, and scientists took advantage of the opportunities offered by this rapidly expanding and developing occupational field. In return, society offered schools public and political legitimation, the scientification of everyday activity and, with quick professionalization, the rise in status to one of society's most important institutions. The results of empirical research in schools have influenced society's understanding of the individual and his psychological, legal, and social constitution.

This work reconstructs the question most central for scientific research, that of the relationship between science and its subject of study through the passage of time. The influence exerted by empirical studies on the development of schools and instruction within the context of educational politics on the one hand, and the influence of the school field on the cognitive and methodological development of social sciences on the other, is traced through the evaluation of research reports, protocols, diary entries, and school records. The result is a contribution to the everyday history of social scientific research.

Kapitel 1

Einleitung

„Weit und breit hatte sich das Gerücht verbreitet, daß alle katholischen Kinder mit schwarzen Haaren und blauen Augen außer Landes geschickt werden sollten. Einige sagten, nach Rußland, während andere erklärten, daß der König von Preußen mit dem Sultan der Türkei Karten gespielt und 40.000 blondhaarige, blauäugige Kinder eingesetzt und verloren hätte und daß Mohren in geschlossenen Wagen herumreisten, um sie zu sammeln, und die Lehrer hülften dabei, denn sie sollten 5 Taler für jedes Kind, das sie aushändigten, bekommen. Eine Zeit lang war die Volksaufregung sehr ernst (...). Ein Lehrer, der offenbar sein Volk kannte, versicherte den verschreckten Eltern, daß es nur die Kinder mit blauem Haar und grünen Augen wären, die gewünscht würden – eine Erklärung, die sie ganz getröstet nach Hause gehen ließ.“ (zit. nach Ackerknecht, 1953, S. 178)

Was diese Eltern im Jahre 1876 in Furcht und Schrecken versetzt hatte, war die wohl größte jemals in deutschen Schulen durchgeführte wissenschaftliche Untersuchung. Der Mediziner Virchow hatte sich, nachdem sein ursprünglicher Plan, alle Rekruten eines Jahrgangs auf die Farbe ihrer Augen, ihrer Haare und ihrer Haut zu untersuchen, vom Kriegsministerium abgelehnt worden war, mit Erfolg im Namen der Deutschen Anthropologischen Gesellschaft an den Erziehungsminister gewandt. Die Untersuchung der deutschen Schulkinder war eine von drei Untersuchungsreihen, mit denen er die von dem Franzosen Armand de Quatrefageis 1871 aufgestellte Behauptung von der finnischen Herkunft der preußischen Rasse wissenschaftlich zu widerlegen versuchte. In dem Buch „Le rasse prussien“ hatte dieser voller Verbitterung über den verlorenen Krieg und das Bombardement von Paris die deutsche Einheit als einen anthropologischen Irrtum bezeichnet und die Preußen als Kriegstreiber und Nachkommen dunkelhaariger, mongoloider Finnen darzustellen versucht.

Die gemeinsame Haltung im „Kulturkampf“ und die Tatsache, daß Virchow schon fünf Jahre zuvor eine umfangreiche Untersuchung über die Sehkraft von 1.060 Berliner Schulkindern erfolgreich durchgeführt hatte, führten zur Genehmigung der Untersuchung von 6,76 Millionen Schulkindern und zur Unterstützung durch die hierzu angewiesene Lehrerschaft.

Obwohl das Forschungsvorhaben vor mehr als hundert Jahren durchgeführt wurde, lassen sich an seinem Beispiel wesentliche der mit wissenschaftlichen Untersuchungen in Schulen auch heute verbundenen Probleme ablesen. Sie reichen von der Abwehr solcher Untersuchungen wie im Fall des Kriegsministeriums bis zur Vereinbarung besonderer Bedingungen über die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern und Schulaufsichtsbehörden. Parallelen finden sich auch in der Rolle der forschungsbeteiligten Schüler und Eltern, die heute als Träger von Interessen und Inhaber von Rechten nichts mehr von der spottheischenden Hilflosigkeit des zitierten Beispiels früherer Tage an sich haben. Beschreibung und Analyse dieser Veränderung sind nicht zuletzt Gegenstand der vorliegenden Arbeit. In ihr soll es darum gehen, die Bedeutung der Schule für die Herausbildung und weitere Entwicklung der sozialwissenschaftlichen Forschung zu erschließen, die Besonderheiten dieses Feldes zu beschreiben und mit thematischen, kognitiven und methodischen Entwicklungen der beteiligten sozial-

wissenschaftlichen Disziplinen in Verbindung zu bringen. Unter sozialwissenschaftlichen Disziplinen werden hier diejenigen erfahrungswissenschaftlich arbeitenden Disziplinen verstanden, die die Erklärung individuellen menschlichen Verhaltens und das von Gruppen zum Gegenstand haben. In diesem Sinne zählen hierzu die Pädagogik, die Psychologie und die Soziologie.

Als Virchow seine Untersuchung um 1872/73 zu planen begann, konnte er auf die Erfahrungen einer jahrzehntelangen Tradition medizinischer Untersuchungen an Schulkindern zurückgreifen. Seine nach klassisch naturwissenschaftlichem Muster angelegte Untersuchung verdient aber nicht nur wegen ihres gigantischen organisatorischen Aufwandes Interesse, sondern auch weil sie einen Höhepunkt in der Durchführung medizinischer Reihenuntersuchungen und Totalerhebungen gerade zu einer Zeit darstellte, als Psychologen, Psychiater und Pädagogen mit erwachendem disziplinären Selbstbewußtsein und neuen Fragestellungen in der Schule auftraten. Sie griffen auf inhaltliche und methodische Ansätze des ausgehenden 18. Jahrhunderts zurück, wie sie von Statistikern, Philanthropen und Anthropologen entwickelt worden waren, und wurden selbst zu Vorläufern einer bis zum Ende des 19. Jahrhunderts sprunghaft anwachsenden Zahl von Forschern, die wissenschaftliche Erkenntnisse über das Verhalten des Menschen aus systematischen Untersuchungen an Schulkindern zu gewinnen suchten.

Vor allen anderen vergleichbaren Institutionen, die wie Hospitäler, Strafanstalten oder auch das Militär prinzipiell zugänglich gewesen wären, war der Aufstieg der Schule zum bevorzugten Feld sozialwissenschaftlicher Forschung vorgezeichnet. Es zeigt sich, daß die Schule nicht als ein beliebiger Veranstaltungsort und austauschbares Objekt sozialwissenschaftlichen Forschungsinteresses, sondern wegen ihres institutionell, sozial und intellektuell unverwechselbaren Milieus ausgewählt wurde. Es waren und sind bis heute die Besonderheiten der Schule als Forschungsfeld und der Schülerschaft als einer „captured audience“, die sie so attraktiv für Wissenschaftler werden ließen, die schließlich aber – und auch dieses ist hier darzustellen – unter dem Druck einer gesellschaftsweit greifenden Verrechtlichung individueller und gruppenbezogener Sozialbeziehungen stärker als in anderen Feldern sozialwissenschaftlicher Forschung während der letzten zwanzig Jahre zu massiven Konflikten bei der Durchführung von Forschungsvorhaben führten.

Im Verlauf der bis heute über mehr als zwei Jahrhunderte bestehenden Verbindung zur Schule als Forschungsfeld wurden die dort zusammengeführten Personengruppen in beispielloser Weise zum Gegenstand sozialwissenschaftlichen Forschungsinteresses erhoben. Mit Blick auf andere westeuropäische Staaten und die USA läßt sich sogar vermuten, daß die konzentrierte empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung die Schule zu dem beliebtesten Forschungsfeld des westlichen Kulturkreises gemacht hat.

Dieser für die Entwicklung des Bildungswesens wie der sozialwissenschaftlichen Forschung bemerkenswerte Tatbestand führt zu der zentralen Frage, ob sich in einer über so lange Zeit reichenden engen Beziehung typische Einflüsse und Wechselwirkungen zwischen empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung, der Schule als Forschungs- und Praxisfeld und dem bildungspolitischen Umfeld herausgebildet haben. Es ist, mit anderen Worten, zu fragen, ob zum Beispiel die Sozialwissenschaftler die Schulen als passende Gelegenheit verstanden und für schulfremde Forschungsfragen instrumentalisiert haben, oder ob der Einfluß des Forschungsfeldes auf die Entwick-

lung der Psychologie, Erziehungswissenschaft und Soziologie langfristig bedeutsamer war? Gab es so etwas wie eine „Psychologisierung“, eine „Soziologisierung“ der Schule? Hat die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule das Bildungswesen verändert? Wie stark sind Psychologie und Soziologie durch im Bildungswesen entwickelte Fragestellungen, in der Schule geprägtes Methodenverständnis und ein dort entworfenes Bild vom Menschen beeinflusst worden?

Während die Verbindung bestimmter empirischer Methoden mit sozialen Problemkonstellationen (Böhme, 1971; Haller, 1973; Stagl, 1979; Gorges, 1980; Bonß, 1982; Zeisel, 1982), historischen Ereignissen und Forschungsthemen (Foucault, 1974; Galtung, 1978; Gstettner, 1981; Kern, 1982) in der wissenschaftshistorischen und -soziologischen Literatur bereits diskutiert worden ist, soll vor dem hier ausgebreiteten Material der Zusammenhang zwischen der organisatorischen und thematischen Verfaßtheit eines Forschungsfeldes auf der einen und methodischen und inhaltlichen Entwicklungen sozialwissenschaftlicher Disziplinen auf der anderen Seite in den Blick genommen werden. Das Forschungsfeld als eine die sozialwissenschaftliche Forschung beeinflussende Variable – das ist eine Perspektive, die der wissenschaftssoziologischen Diskussion bis heute weitgehend fremd geblieben ist. Angesprochen wird mit diesem Focus die ausführlich diskutierte, weiterhin aber zentrale Frage nach den Bedingungen und Regelmäßigkeiten wissenschaftlicher Entwicklung, ihrer Einbettung in außerhalb des Wissenschaftssystems liegende soziale und kognitive Strukturen.

Eine der in diesem Zusammenhang immer wieder im Mittelpunkt stehenden Fragen ist die nach den Bedingungen theoretischer und methodischer Entwicklungsprozesse in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen. Sie wird genährt durch die Erfahrung, daß es nicht gleichgültig ist, unter welchen konkreten Bedingungen geforscht wird. Es gibt soziale und institutionelle Milieus, die eher forschungsfördernd, und andere, die eher forschungshemmend wirken. Hierauf läßt sich der Zusammenhang zwischen Forschungsentwicklung und Forschungsfeld, zwischen theoretischer und methodischer Entwicklung sozialwissenschaftlicher Forschungsansätze und deren Passung zum Beispiel zu den spezifischen Bedingungen des Forschungsfeldes Schule stützen. Mit dieser Untersuchung soll belegt werden, daß schon die Frühformen empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung enger und beständiger in die Entwicklung des Bildungswesens eingewoben waren, als dieses in der Geschichte der Pädagogik seinen Niederschlag gefunden hat. Es soll darüber hinaus gezeigt werden, welche wichtige Rolle die Schule als Forschungsfeld bei der Herausbildung der wissenschaftlichen Identität der empirischen Psychologie, Pädagogik und ebenfalls, aber weniger prägend, der Soziologie gespielt hat.

Nur wenige wissenschaftshistorische Untersuchungen benennen das Bildungswesen als einen der Gesellschaftsbereiche, die zu den Entwicklungsfeldern sozialwissenschaftlicher Forschung zählen. Lazarsfeld (1931) und seine Schüler Schäd (1972), Oberschall (1965) und Kern (1982) und disziplingeschichtlich interessierte Autoren wie Staeuble (1982), Geuter (1985) und Jaeger (1981) beschränken sich auf cursorische Hinweise. Art und Umfang des sozialwissenschaftlichen Engagements in der Schule wie auch die wissenschaftshistorischen Zusammenhänge gerade in der Frühphase sozialwissenschaftlicher Forschung sind noch weitgehend unaufgeklärt.

Für derartige Einflußgeflechte gibt es in der Geschichte der sozialwissenschaftlichen Forschung durchaus andere Beispiele, ohne daß diese allerdings eine vergleich-

bare Dauer und Intensität erreicht hätten. Wenn man bedenkt, wie stark zum Beispiel die Methodenentwicklung der experimentellen Psychologie in den USA und Deutschland durch die enge Zusammenarbeit mit dem Militär vor und während der beiden Weltkriege oder durch die pragmatische Begrenzung testpsychologischer Forschungen auf Studenten als Versuchspersonen seit Anfang der 1950er Jahre geprägt worden ist, gewinnt die Fragestellung an Gewicht. Gründe und Auswirkungen dieses Phänomens bildeten den Ausgangspunkt für diese Untersuchung, die dann zusätzlich durch bildungspolitisch zugespitzte Konflikte um die Durchführung sozialwissenschaftlicher Untersuchungen in Schulen einen aktuellen Bezug gewann.

Zudem ist die Bedeutung empirisch-sozialwissenschaftlicher Untersuchungen in den Schulen unversehens dadurch in den Blick der Öffentlichkeit geraten, daß der Forschungszugang zur Schule von Ministerien und Schulverwaltungen massiv eingeschränkt und schließlich mit Verwaltungsvorschriften formal reguliert wurde. Es gibt bis heute keine andere Einrichtung, deren Zugänglichkeit für sozialwissenschaftliche Forschungen in vergleichbarer Weise administrativ geregelt worden ist. Früher und konfliktreicher als andernorts wurden hier die Probleme des Datenschutzes und der Ethik in den Sozialwissenschaften diskutiert.

In sieben, dem historischen Ablauf folgenden Kapiteln soll die Geschichte der sozialwissenschaftlichen Forschung zwischen der Eigendynamik ihrer kognitiven und methodischen Entwicklung, den spezifischen Bedingungen des Forschungsfeldes Schule, den gesellschafts- bzw. bildungspolitischen Interessen und der Rolle der Versuchspersonen dargestellt werden.

Kapitel 2

Die Anfänge sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule

Jedem Versuch, sich mit der Geschichte der sozialwissenschaftlichen Forschung zu beschäftigen, stellt sich in besonderer Weise das Problem der Gegenstandsbestimmung. Es gilt, sich zwischen der Darstellung der Geschichte einzelner sozialwissenschaftlicher Disziplinen und der Herausarbeitung einer Anzahl disziplinübergreifender sozialwissenschaftlicher Fragestellungen zu entscheiden. Die wissenschaftsgeschichtliche Literatur hat viele Beispiele für beide Vorgehensweisen (Jahoda u. a., 1982, S. 11).

Die Rolle des Forschungsfeldes Schule in der Entwicklung sozialwissenschaftlicher Forschung bietet einen speziellen Ausgangspunkt, der uns dieses Problems allerdings weitgehend enthebt. Schon weil die Schule von Anbeginn mehreren Disziplinen in sehr unterschiedlichen Phasen ihrer Entwicklung als Forschungsfeld diente und deren Fragestellungen und Methoden eher als disziplinübergreifend verstanden werden müssen, ist eine sehr viel breitere, nicht auf einzelne Disziplinen oder Fragestellungen eingeeengte Perspektive angemessen. Ein solcher Zugang bietet dann auch die Möglichkeit, zum Beispiel die Methodengeschichte nicht mehr nur als ein rein methodengeschichtliches Phänomen zu behandeln, sondern als Bestandteil des kulturgeschichtlichen Phänomens sozialwissenschaftliche Forschung zu verstehen. Die Wissenschaftsentwicklung und besonders die der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung kann so unmittelbar in den Zusammenhang gesellschaftlicher Veränderungen gestellt werden.

Das Auftreten empirisch-sozialwissenschaftlicher Untersuchungen in der Schule läßt sich nicht mit einem bestimmten Ereignis oder Datum in Verbindung bringen. Wohl aber läßt sich das Jahrzehnt zwischen 1870 und 1880 als der Zeitraum eingrenzen, innerhalb dessen die Schule zu einem begehrten Forschungsfeld auch für Nichtmediziner avancierte. Während dieser zehn Jahre lief die Grundlegung einer sozialwissenschaftlichen Labor- und Feldforschung mit der Konstituierung der Schule als Forschungsfeld parallel. Wie sich zeigen läßt, ergänzten sich hier unter äußerst förderlichen Bedingungen die natur- und geisteswissenschaftlichen Traditionen mit den methodischen Möglichkeiten sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule. Nimmt man die gesellschaftspolitische Situation zur Zeit der Reichsgründung und während der folgenden zehn Jahre hinzu, so führte das wachsende, auf Kinder und Jugendliche gerichtete öffentliche und wissenschaftliche Interesse an der Erforschung des Menschen folgerichtig in die Schule.

2.1 Vorläufer und wissenschaftliche Traditionen

Der eigentliche Beginn sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule liegt jedoch wesentlich früher. Auch wenn wir den Begriff der sozialwissenschaftlichen Forschung extensiv definieren, ist die Vorgeschichte dieser Disziplinen um ein Vielfaches länger als ihre Geschichte. Wenn es um die Vorläufer und wissenschaftlichen Traditionen geht, die ab etwa 1870 in empirisch-sozialwissenschaftlichen Untersuchungen in größerer Zahl in den Schulen wirksam wurden, dann führt der Weg in vielen Verästelungen zurück zu den gemeinhin als Wurzeln empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung angesehenen Disziplinen Statistik, Moralstatistik, Soziographie, Medizin, Ethnologie und Anthropologie.

Es lohnt sich, diesen Anfängen um die Wende zum 19. Jahrhundert nachzuspüren. Sicherlich könnte man noch weiter zurückgreifen, in einigen Fällen soll dies auch geschehen. Unser Interesse wird sich in diesem Zusammenhang darauf beschränken, empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung dort zu identifizieren, wo der Mensch als Objekt, als konkret sichtbare und meßbare Wirklichkeit zum Ende des 18. Jahrhunderts in der Wissenschaft wahrgenommen wurde. Wie sich zeigen wird, waren Schüler und Schule unter den gegebenen methodischen Zugängen und Fragestellungen von Anfang an daran beteiligt. Wir wollen der Frage nachgehen, welche Wissenschaftler aus welchen Gründen mit welchen Fragestellungen und methodischen Möglichkeiten in die Schulen gingen.

Naturforscher und Naturbeobachter, Pädagogen, Ethnologen, Mediziner und Reisekundler sahen sich seit der Zeit der Aufklärung zunehmend in einem gemeinsamen Verständnis über den Menschen als ihren Forschungsgegenstand und über die zu seiner Erforschung einzusetzenden Methoden miteinander verbunden. Zwischen 1780 und 1810 konstituierte sich mit der Einheit des Forschungsgegenstandes und der Einheit der Methoden so etwas wie die „Wissenschaften vom Menschen“, von der dann historisch betrachtet die heutigen Sozialwissenschaften wesentlich geprägt wurden.

Die „Entdeckung des Menschen“ als Objekt einer empirisch ausgerichteten Forschung geschah aber nicht von heute auf morgen. Es war ein Umbruch und ein mit vielen Rückschlägen versehener Weg von der Mitte zum Ende des 18. Jahrhunderts, der aus der Enge der metaphysisch-theologischen, im Leib-Seele-Dualismus erstarrten Betrachtung des Menschen zur vollen Erkenntnis seiner Zugehörigkeit zur Natur führte und seine physische und psychische Gestalt als natürliche Aspekte eines einheitlichen Wesens in den Blick brachte (Moravia, 1977, S. 50).

Moravia, dem wir hier im wesentlichen folgen, berichtet, daß es in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts schon zahlreiche Untersuchungen über den „homme morale“ und noch mehr über den „homme physique“ gab und daß zum Beispiel die systematisierenden Schriften von Linné vorlagen; gleichwohl konnte man von einer Wissenschaft vom Menschen noch nicht sprechen.

„(...) denn sie hatte sich von der bekannten metaphysischen Tradition noch nicht emanzipiert, sie war sich ihrer selbst und ihres spezifischen Gegenstandes noch nicht bewußt, sie wollte den Menschen noch nicht völlig als weltlich-natürliches Wesen begreifen und analysieren, und sie hatte sich auch noch nicht dazu entschlossen, die dualistischen Thesen zugunsten einer neuen organisch-materiellen natürlichen Auffassung des Menschen zu verwerfen“ (Moravia, 1977, S. 40).

Das änderte sich sehr rasch, nachdem innerhalb weniger Jahre eine Art internationaler Bewegung mit dem Ziel in Gang gekommen war, den Menschen über die ihn unter-

scheidenden Merkmale systematisch zu analysieren. „Über den Ursprung des Menschen, den Unterschied zwischen den verschiedenen Menschenrassen, die Beschaffenheit und die Implikationen dieser Unterschiede“ fühlten sich neben den Medizinern auch die Biologen, Philosophen, Pädagogen, Anthropologen, Ethnologen, Statistiker, Geographen und Forschungsreisende dieser Zeit zu forschen berufen (Moravia, 1977, S. 41).

An der „Verwissenschaftlichung des Naturzustandes des Menschen“, wie sie dieser Epoche von der Wissenschaftsgeschichte später zugeschrieben wurde, mußten entsprechend der Vielfalt der menschlichen Natur die Vertreter der verschiedensten Wissenschaften beteiligt werden. Beispielhaft werden in diesem Zusammenhang immer wieder Arbeiten wie die „Dissertation sur l'origine de Nègre“ von *Guillaume Rei* (1744), die „Sketches“ des Schotten *Lord Kames* (1774), *John Hunters* „Dissertatio critica que dam de hominibus varietate“ (1775), *Blumenbachs* grundlegende Schrift „De generis humani varietate nativa“ (1775) oder die „Zoologica geographica“ (1776) von *E. H. G. Zimmermann* mit für damalige Verhältnisse überaus genauen anatomischen und kranio-metrischen Studien genannt (alle nach Moravia, 1977, S. 41).

Den äußerlich entscheidenden Schritt zur Institutionalisierung dieser „Wissenschaften vom Menschen“ tat *Louis-François Jauffret* (1770–1820), selbst Repräsentant einer solchen Zusammenführung der Humanwissenschaften, Professor der Naturgeschichte und Begründer der modernen Anthropologie. Mit dem Ziel, gemeinsam eine objektive Wissenschaft vom Menschen zu begründen, die sich seinen physischen, moralischen und intellektuellen Aspekten zuwenden sollte, rief er im Jahre 1800 von Paris aus auf, sich der „Société des Observateurs de l'homme“ anzuschließen. Enthusiastisch wurde dieser Aufruf in den „Magasins Encyclopédique“ desselben Jahres kommentiert:

„(...) sie (Société des Observateurs de l'homme; F.F.) hat die wahren Freunde der Philosophie und der Morallehre, den tieferschürfenden Metaphysiker und den praktizierenden Arzt, den Historiker und den Reisenden, den Erforscher des Geistes, der Sprachen und denjenigen, der die ersten Entwicklungsjahre der Kinder leitet und beschützt, eingeladen, an ihren Beobachtungen teilzunehmen. So wird der Mensch, wenn man ihn unter den verschiedenen Aspekten des Lebens genau beobachtet und vergleicht, das Objekt von Werken werden, die umso nützlicher sind, als man sie ohne jede Leidenschaft, ohne jedes Vorurteil und vor allem ohne jedes Systemdenken durchführen wird.“ (Magasin Encyclopédique, 1800, Bd. I, S. 409, zit. nach Moravia, 1977, S. 65)

Eine neu gefundene Einheit des Menschen führte die Anatomie, Physik, Psychologie und Moralistik in eine gemeinsame Betrachtung der physischen Organisation des Menschen zusammen. Die Medizin trat als die eigentliche Wissenschaft vom Menschen auf. Was lag näher, als sich die Medizin, die viel von der Hoffnung verkörperte, der Mensch ließe sich biologisch-naturwissenschaftlich restlos ergründen, zum Vorbild zu nehmen. Sie sah den Menschen als ihr Objekt in der Einheit der Natur, das folglich mit naturwissenschaftlichen und experimentellen Methoden untersucht werden konnte (Moravia, 1977, S. 49).

Der beobachtenden experimentellen Analyse waren aber nicht nur anatomisch-funktionale und organische, sondern auch emotionale, intellektuelle und willensmäßige Regungen, wenn sie nur sichtbar wurden, zugänglich. In diesem umfassenden Verständnis einer Wissenschaft vom Menschen waren die spätere Psychologie und sozialwissenschaftliche Forschung schon in der Medizin angelegt. Über die medizinische Forschung als Mittler und Bindeglied erklärt sich auch die problemlose Übernahme und Aufnahmebereitschaft naturwissenschaftlicher Methoden in der frühen

sozialwissenschaftlichen Forschung. Virchow zum Beispiel erfaßte solche Entwicklungen mit dem Begriff der „sozialen Medizin“ und rechnete sie weiterhin der Medizin zu, weil es aus seiner Sicht allein darum ging, die Medizin als eine soziale Wissenschaft zu definieren (Virchow, 1869, S. 13, Anm. 8).

Die Einheit der einzusetzenden Methoden war neben dem gemeinsamen Verständnis vom Menschen als Forschungsgegenstand das zweite einigende Band zwischen den beteiligten Wissenschaften. Die Gemeinschaft von Wissenschaftlern sollte sich auf ein methodologisches Programm einigen, das das Bemühen um Distanz zum Forschungsgegenstand, das Abtrennen der Subjektivität, die Analyse von Tatsachen auf der Grundlage von Beobachtung und Vergleich im Vordergrund sah.

„Gegen Mitte des 18. Jahrhunderts entfaltete sich der menschliche Geist plötzlich in einer neuen Richtung. Auf alle unsere Forschungsgegenstände wurden jetzt zuverlässigere Methoden angewandt. In den Beobachtungen und Experimenten begnügte man sich nicht mehr mit unsicheren Näherungswerten. Die Physik war nun eine Wissenschaft, die nicht mehr auf Hypothesen, sondern endlich auf Tatsachen beruhte.“ (Cabanis in: Moravia, 1977, S. 257)

Die gemeinsame Konzentration auf empirisch-experimentelle Methoden des Beobachtens, Vergleichens, des Sammelns, Organisierens und des Systematisierens von aus der Beobachtung und dem Vergleich gewonnenen Tatsachen war geprägt durch das Verständnis, Naturwissenschaftler zu sein (Moravia, 1977, S. 172).

Schon kurz nach der Gründung der „Société des Observateurs de l'homme“ hatte Degerando anlässlich einer von einigen Mitgliedern geplanten Afrikareise Anleitungen für die Beobachtung der anzutreffenden wilden Naturvölker verfaßt. Moravia hat dieses Memorandum im Anhang seiner Arbeit abgedruckt und damit ein höchst differenziertes Methodenpapier zugänglich gemacht (Moravia, 1977, S. 172 und 219–251).

„Der Geist der Beobachtung nimmt einen sicheren Gang; er sammelt die Tatsachen, um sie zu vergleichen, und vergleicht sie, um sie besser zu kennen. Die Naturwissenschaften sind gewissermaßen nichts anderes als eine Reihe von Vergleichen. Da jede einzelne Erscheinung gewöhnlich das Ergebnis mehrerer zusammenwirkender Ursachen ist, wäre sie für uns ein tiefes Geheimnis, falls wir sie gesondert betrachteten. Wenn wir sie aber mit ähnlichen Erscheinungen vergleichen, erhellen diese sich gegenseitig. Die besondere Wirkung jeder Ursache zeigt sich einzeln und unabhängig von den anderen, und daraus ergeben sich die allgemeinen Gesetze. Nur wenn man analysiert, beobachtet man wirklich. In der Philosophie analysiert man aufgrund von Vergleichen, während man es in der Chemie aufgrund des Spiels der Affinitäten tut.“ (Moravia, 1977, S. 172)

Nicht zufällig entwarf Degerando seine Anleitungen im Zusammenhang mit Reiseplanungen. Die Reisekundler oder Apodemiker, wie sie genannt wurden, hatten eine weit zurückreichende wissenschaftliche Tradition in der Beschreibung von Menschen, ihrer Rassen, Lebensbedingungen und kulturellen Unterschiede. Denn in der vorindustriellen Gesellschaft war das Reisen das wichtigste Mittel zur Gewinnung sozialwissenschaftlich relevanter Daten. Die Reisekunde – Apodemik – war der Versuch, den Reisenden in seiner Wahrnehmung und Materialsammlung zu einer schulmäßigen Methodik der Datengewinnung anzuleiten (Stagl, 1979a). Sie verfügte über den Zugang zu anderen Kulturen und hier insbesondere zu den Wilden, denen neben den Kindern die größte Nähe zum Naturzustand des Menschen zugeschrieben wurde. Die Wissenschaften vom Menschen konzentrierten sich auf beide, auf Wilde und Kinder. Ihre Gleichstellung vor der Wissenschaft vom Menschen hat sich bis in die Anfänge der Kinderpsychologie gegen Ende des 19. Jahrhunderts erhalten. Preyer, der Begründer

der Kinderpsychologie, schrieb in der Vorrede zu seinem noch an anderer Stelle besprochenen Buch:

„Forschungsreisenden sei die Vergleichung des Verhaltens der kleinen Kinder unzivilisierter Völker mit dem der deutschen, wie ich sie in diesem Buche beschrieben habe, besonders empfohlen. Die Kultur breitet sich immer mehr und immer schneller aus, so daß es in einer nicht fernen Zukunft schon recht schwer sein wird, ein europäischen Einflüssen völlig entzogenes Kind zu finden.

Gerade die Menschwerdung eines solchen ist nicht allein an sich von großem Interesse, sondern auch deshalb, weil sie lehren kann, inwiefern die Kinder der Kulturvölker in den ersten Lebensjahren verweicht und durch Dressur in der natürlichen Entfaltung ihrer körperlichen und geistigen Anlagen benachteiligt werden.“ (Preyer, 1882, zit. nach Gstettner, 1981, S. 85)

In dieser wissenschaftsgeschichtlichen Phase kamen deshalb neben der Medizin für eine gewisse Zeit der Anthropologie und der Ethnologie tragende Rollen zu. Die Wilden galten wegen der problemlosen Behandlung und dem sie umgebenden Flair des Exotischen als die „besseren“ Kinder (Gstettner, 1981, S. 23). Man konnte sie nämlich zum Beispiel zu Studienzwecken einfach mitnehmen. Ethnographische Reiseberichte wurden vor allem von den Aufklärern zum Ende des 18. Jahrhunderts mit Skepsis aufgenommen. Sie kritisierten den Mangel an Systematik und Exaktheit.

„Dem Reisenden – schreibt nach 1798 La Rochefoucauld-Liancourt – fehlt es gewöhnlich an den Kenntnissen, die er besitzen müßte, um seine Fragen wirklich gut stellen zu können. Manchmal ist seine Beobachtung von Vorurteilen abhängig, manchmal von dem, was System genannt wird. Die ihn beherrschende Meinung lenkt alle seine Fragen. Er will alle Antworten dazu sammeln. Fügt man diesen wesentlichen Schwierigkeiten diejenigen hinzu, die aus der Situation des Reisenden erwachsen, aus seinen augenblicklichen Stimmungen, aus den Vorurteilen, denen er unwillkürlich ausgesetzt sein kann, wenn er Fragen stellt, so zeigt sich, wie schwierig es ist, den Bericht über eine lange Reise mit genügend spezifizierten und absolut wahren Angaben zu füllen.“ (Moravia, 1977, S. 126)

Der gesellschaftliche Erwartungsdruck verstärkte die Tendenzen zur Verwissenschaftlichung im Sinne einer Betonung der erfahrungswissenschaftlichen Methoden. Moravia folgerte, daß „der Verwissenschaftlichung der ethno-anthropologischen Materialien zuerst einmal eine Verwissenschaftlichung der Methodologie der wissenschaftlichen Expedition vorausgehen (mußte)“. Welche Daten der Reisende mit welchen Methoden sammeln sollte, wurde von führenden Wissenschaftlern wie dem Orientalisten Michaelis schon 1768 und danach unter anderem von dem Botaniker Linné und Volney in sogenannten „Instructions de voyage“ beschrieben (Moravia, 1977, S. 127). Die Anleitungen waren in Frageform gekleidet und bezogen sich in zwei Abschnitten auf die geographischen und klimatischen Bedingungen sowie solche Informationen, die den Menschen direkt betrafen. Obgleich sie an die Wissenschaftler und Reisenden gerichtet waren, können sie als Vorläufer der Fragebögen und Interviewtechnik der heutigen sozialwissenschaftlichen Forschung betrachtet werden.

„Ethnologie und Volkskunde verwandten schon frühzeitig in weitem Maße Interviews überwiegend als Quelle neuer Informationen und in dem freien Gespräch verwandten Formen. Leider war jedoch bis in die jüngste Zeit die Ethnologie und in stärkerem Maße die Volkskunde methodisch wenig bewußt im Hinblick auf ihr Vorgehen bei der Sammlung von Primärmaterial. Wichtigster Grund, warum diese Disziplinen lediglich zu Theorie und Praxis eher qualitativen Interviewens Wesentlicheres beitrugen, ist unseres Erachtens die Schlüsselstellung, die man besonderen Gewährspersonen bzw. Experten einräumte. Daß die Konzentration auf Experten kaum zur methodischen Entwicklung veranlaßt, ist unmittelbar verständlich: Methodisches Problem ist hier weniger, von einer in ihren Reaktionen beeinflussbaren und mit dem Forschungszweck nicht vertrauten Versuchsperson möglichst ‚wahre‘ Werte zu erhalten, sondern die Kompetenz des Informanten.“ (Scheuch, 1967, S. 139)

Der ungewöhnliche Zuwachs an empirischem Material erzwang die Verwendung neuer Erhebungs- und Verarbeitungstechniken, die geeignet sein mußten, analog den beob-

achteten Vorgängen Entwicklungen aufzunehmen, und zugleich ausreichend differenziert und standardisiert für den Vergleich zu sein hatten. Lepenies vermerkt denn auch als den wesentlichen Vorgang in der Zeit des wissenschaftlichen Umbruchs zwischen 1775 und 1825 die Verzeitlichung von Abläufen im Denken der Wissenschaftler (Lepenies, 1978, S. 16). Für ihn kennzeichnen „der Durchbruch des Entwicklungsgedankens“ (Lepenies, 1978, S. 203), der Niedergang der Chronologie und die Abkehr von natürlichen Zeitvorstellungen „auch in der Wissenschaftsgeschichte den Übergang zur Moderne, d. h. den Erwerb historischer, im engeren Sinn entwicklungsgeschichtlicher Denkweise“ (Lepenies, 1978, S. 16). Er faßt darunter die Fähigkeit, in historischer Abfolge zu denken, ein beobachtetes Verhalten in Sequenzen zu gliedern, ohne den Handlungszusammenhang aufzugeben. Die Thematisierung der natürlichen, beim Kind und beim Wilden einsetzenden Entwicklung des Menschen, der Kindheit, später des Jugendalters wäre ohne die Bereitschaft, einzelne Phasen des menschlichen Lebenslaufes herauszulösen und zum eigenständigen Forschungsgegenstand zu machen, nicht denkbar gewesen.

Die Gesetzmäßigkeiten des körperlichen und des geistigen Wachstums, die Kinderkrankheiten, die Ernährung des Kindes und andere Elemente menschlicher Entwicklung wurden zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen, im Laufe der Zeit sogar von eigens dafür gegründeten wissenschaftlichen Disziplinen. Auf der methodischen Ebene hatte sich die Sequentierung und Verzeitlichung von Entwicklungsverläufen und Abfolgen förmlich in einem Zwang zur Empirie und in der Verwendung von Historisierungstechniken wie Tagebüchern, Fallgeschichten und Memoiren niedergeschlagen (Wiesbauer, 1982, S. 25).

Typisch für die Umsetzung dieses Verständnisses in organisierte wissenschaftliche Aktivitäten ist die Passage eines anonymen Autors aus einem Sitzungsbericht der „Société des Observateurs de l'homme“ von 1799:

„Es gab Forscher, die jahrelang die Gewohnheiten und Tätigkeiten eines Insekts beobachteten oder unermüdet und geduldig auf das Blühen einer Pflanze warteten, aber noch keiner hat bisher aufmerksam und im wahren Sinn philosophisch seinen Blick auf die Wiege eines Kindes gerichtet, ein ausführliches Tagebuch über die Fortschritte seiner Intelligenz und die Entfaltung seines Empfindungsvermögens geführt, das Spiel seiner erwachenden Organe untersucht, sein körperliches und moralisches Wachstum Schritt für Schritt verfolgt, die unermessliche Arbeit seiner Erinnerung in Betracht gezogen und erwogen, welcher kontinuierlicher Lernprozeß ihm von der Notwendigkeit, mit der Natur kommunizieren zu müssen, auferlegt wird.“ (zit. nach Lepenies, 1978, S. 202)

Schon ein Jahr später, so berichtet Lepenies, wurde von der Gesellschaft an gleicher Stelle die folgende Preisaufgabe veröffentlicht:

„Nach täglichen Beobachtungen eines oder mehrerer Wickelkinder ist zu beschreiben, in welcher Reihenfolge sich die physischen, intellektuellen und moralischen Fähigkeiten entwickeln und inwieweit diese Entwicklung vom Einfluß der Objekte, mit denen das Kind umgeben ist, und von dem noch stärkeren Einfluß der Personen, die mit ihm umgehen, begünstigt oder durchkreuzt wird.“ (zit. nach Lepenies, 1978, S. 202)

Fast könnte man meinen, dieser Ausschreibungstext entstamme der Feder eines Pädagogen, so sehr atmet er den Geist der „erziehlichen Aufgabenstellung“ (Rechtmann, 1967, S. 127). Erstaunlich ist, daß schon zu dieser Zeit ein Verständnis der Kleinkindentwicklung bestand, das nicht einfach auf einen nach Naturgesetzen ablaufenden Prozeß eingeengt war. Entwicklung wurde als das Ergebnis von Naturgesetz und Einfluß der Objekte und Personen verstanden. Über beides sollten nach der Vorgabe

des Preisausschreibens auf tägliche Beobachtungen gestützte Berichte gesammelt werden.

Schon zwanzig Jahre früher hatten sich die Dessauer Philanthropen in ihrem Journal „Pädagogische Unterhandlungen“ (1777) das Ziel gesetzt, Kinderbeobachtungen zu sammeln.

„Was für ein Schatz würde nicht eine Sammlung solcher Anmerkungen über die Natur der jungen Kinderseelen sein, wenn sie sich auf sichere Erfahrungen gründeten. Dies wären die besten Materialien, aus welchen dereinst nach Jahrhunderten das zuverlässigste System der Erziehungskunst erbaut werden könnte.“ (Pädagogische Unterhandlungen, 1778, 8. Stück, S. 755, zit. nach Fritzschn, 1910, S. 150)

Als erste Kindergeschichte wurde die eines Verwandten des Herausgebers Basedow abgedruckt, der über sein etwa zweieinhalbjähriges Kind berichtete. Den Glauben Basedows an die Zuverlässigkeit eines auf empirischem Material gründenden Erziehungssystems wird man heute sicher nicht bestätigen können. Die Einzigartigkeit des in den folgenden Jahren in Pädagogenkreisen gesammelten Materials und die darin erwiesene methodische Differenziertheit belegen aber die Auffassung, zwischen 1770 und 1780 im Dessauer Philanthropinum den Mittelpunkt einer auf Erfahrung gründenden wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland zu sehen (Lochner, 1927, S. 81).

Die methodischen Überlegungen der Philanthropen zu Planung, Durchführung und Auswertung von Beobachtungen markieren den Beginn einer systematischen empirischen Forschung in der Schule. Es ist bemerkenswert, daß die wissenschaftliche Erfassung des Erziehungsprozesses von Anfang an mit der Idee der Modell- und Versuchsschulen einherging und dabei vieles an erst in unserem Jahrhundert artikuliertem Problembewußtsein vorwegnahm. Im Hinblick auf das selbstgesetzte Ziel der Philanthropen, mit ihrer Institution Versuchs- und Experimentierschule sein zu wollen, in der Versuche und immer neue Versuche zur Abschaffung der vielen Mängel des Schulwesens angestellt werden sollten, hatte Kant geschrieben:

„Erst muß man Experimentalschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann. (...) Man bildet sich zwar insgemein ein, daß Experimente bei der Erziehung nicht nötig wären und daß man schon aus der Vernunft urteilen könne, ob etwas gut oder nicht gut sein werde. Das ist ein Irrtum. Die Erfahrung lehrt, daß sich oft bei unseren Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen von denen, die man erwartete. (...) Die einzige Experimentalschule, die hier gewissermaßen den Anfang machte, war das Dessauische Institut.“ (zit. nach Fritzschn, 1910, S. 157)

Im Gegensatz zu den bis dahin herrschenden philosophischen und theologischen Spekulationen hatte die Aufklärung in der Pädagogik die Vorstellung entstehen lassen, daß mit den Mitteln der Beobachtung und des Versuchs gewonnene Erkenntnisse geeignet seien, vernünftige Erziehungsziele zu bestimmen, natürliche und vernünftige Erziehungsmethoden anzuwenden und Reformen in Erziehung und Schulwesen einzuleiten. Die Vernunft lag danach in der Natur des Menschen und in den Regeln seiner gesellschaftlichen Organisation, die es zu entschlüsseln und zum Maßstab der Erziehung zu machen galt.

Mit der Analyse von in Versuch und Beobachtung gewonnenen Daten wurde die Hoffnung verbunden, den Anschluß an die allgemeine Wissenschaftsentwicklung, insbesondere an die der oft als Schwesterdisziplin empfundenen Medizin, zu erreichen.

„Die Erziehungskunst ist noch fast in ihrer ersten Kindheit, wie es die Heilkunst war zur Zeit des Hippokrates. Laßt uns von nun an nunmehr die Kinderseelen, ihre Neigungen, ihre Unarten, ihre Krankheiten beobachten, Arzneimittel versuchen, die versuchten glücklichen Kuren aufzeichnen und die nötigen Nachrichten davon dem Publikum zum Gemeinnutzen bekanntmachen. Vielleicht wird unter dieser Bedingung in

zwei Jahrhunderten die Lücke bei der Erziehungskunst so ausgefüllt wie eine ähnliche Lücke bei der Heilkunst in mehr als zwei Jahrtausenden nach dem Hippokrates aufgefüllt worden ist.“ (Wezel, 1778, S. 21)

Das 18. Jahrhundert, von Pädagogen gern als das pädagogische Jahrhundert bezeichnet, hatte ein breites Interesse an allen Fragen der Erziehung gebracht, ohne daß eigentlich schon von der Pädagogik als einer eigenständigen Wissenschaft hätte gesprochen werden können. Soweit an den Universitäten Pädagogik gelehrt wurde, war diese Aufgabe zum Beispiel in Preußen auf Anordnung des zuständigen Ministers von Zedlitz auf Philosophen (in Königsberg auf Kant) und Theologen übertragen worden.

Auf einen eigenen Lehrstuhl für Pädagogik wurde 1779 als erster der Philanthrop Ernst-Christian Trapp (1745–1818) an die Universität Halle berufen. Seine vierjährige Lehrtätigkeit wurde zu einem wichtigen Datum in der Geschichte der Pädagogik und speziell der empirischen Forschung in der Schule. Die Vorlesungen Kants zur Pädagogik, das grundlegende Werk August Hermann Niemeyers „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ (1796) und schließlich Herbarts „Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet“ (1806) zeigen, daß es in der Zeit lag, die Pädagogik als systematische Wissenschaft zu begreifen, die es in ihrer Verflechtung wie auch ihren Unterschieden zu den anderen Disziplinen wie Philosophie, Anthropologie und Psychologie zu erarbeiten galt. Trapp wird die Begründung der Pädagogik als einer systematischen Wissenschaft, die ihren Gegenstand zu definieren imstande ist und dafür angemessene Methoden entwickelt hat, zugeschrieben. Nach seiner Vorstellung sollte ein System der Pädagogik auf „die gehörige Zahl richtig angestellter pädagogischer Erfahrungen“ gebaut werden. Danach war ein pädagogisches System nicht theoretisch-philosophisch, sondern aus der Empirie zu entwickeln, indem einerseits die jeweils altersgemäßen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder systematisch erforscht und andererseits die Handlungen in Schulsituationen so genau wie möglich beobachtet werden sollten; beides erste Ansätze für eine rationale Organisation des Lernens.

Schon im Vorwort des „Emile“ hatte Rousseau festgestellt:

„Die Kindheit ist etwas mir vollkommen Unbekanntes – mit den falschen Vorstellungen, die wir davon haben, gehen wir mehr und mehr in die Irre. Die vernünftigsten Menschen halten sich an das, was der Mensch wissen muß, ohne zu überlegen, was zu lernen die Kinder imstande sind. Dem Studium dieser Frage habe ich mich am eingehendsten gewidmet, damit man wenigstens von meinen Beobachtungen profitiert, sollte auch meine ganze Methode falsch und phantastisch sein.“

Sodann hatte er gefordert:

„Studiert zunächst Eure Zöglinge besser, denn ihr kennt sie ganz sicher nicht!“ (Rousseau, 1778, S. 102)

und damit zur deskriptiven Analyse des Erziehungsprozesses aufgerufen. Die Beobachtung des Menschen konnte auf diese Weise reine Naturbeobachtung sein. Es ist wichtig, sich die besondere Bedeutung des Naturbegriffs in den Erziehungsvorstellungen dieser Zeit vor Augen zu halten. Auf Rousseaus Eingangssatz zum „Emile“,

„Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht. Alles entartet unter den Händen des Menschen“

geht die Auffassung zurück, daß Erziehung dann am besten und am natürlichsten sei, wenn sie sich darauf beschränkt, das Kind wachsen zu lassen. Natürliche Erziehung ist danach „Gewährung von Raum zur Entfaltung der Anlagen des Menschen“ (Reble, 1981, S. 149). Wie wichtig diese von Rousseau entwickelte Perspektive war und wie

wenig dann tatsächlich zu seinen Lebzeiten in diesem Sinne geschehen ist, erhellt die von Trapp einige Jahre nach Rousseaus Tod verfaßte grundlegende Schrift zum „Versuch einer Pädagogik“. Auch er warf der Pädagogik darin vor, viel zu wenig und nicht sorgfältig genug erfahrungswissenschaftlich vorzugehen.

„Aufs Beobachten sind wir, soviel ich weiß, besonders in Absicht auf die Erziehung noch nie eingegangen.“ (Trapp, 1780, S. 30)

„Wann werden wir einmal ähnliche Beobachtungen und Berechnungen über die physischen, geistigen und moralischen Kräfte der Jugend und ihrer Lehrer in Rücksicht auf Unterricht und Erziehung haben?“ (Trapp, 1780, S. 29)

Und er formuliert in Paragraph 6 seines Werkes:

„(...) denn man muß die menschliche Natur erst kennen, ehe man Menschen erziehen kann. Kennt man sie nicht, so ist man in Gefahr, bei der Erziehung alles verkehrt zu machen.“ (Trapp, 1780, S. 31)

Trapp entwarf in dieser Schrift das theoretische und methodische Rüstzeug für die Beobachtung, Beschreibung und empirische Erfassung der Kinderpersönlichkeit. Neben dem von Basedow 1770 verfaßten „Methodenbuch“ und seinem 1774 erschienenen „Elementarbuch“ wurde diese Arbeit zum Grundlagenwerk der um das Jahr 1771 im Dessauer Philanthropinum versammelten Pädagogen. Aus dem Kreis ehemaliger Mitarbeiter um Basedow traten bei der Verbreitung der philanthropischen Erziehung während der folgenden Jahrzehnte vor allem Salzmann, Campe, Rochow und Guthsmuts als Autoren zahlreicher pädagogischer Schriften, als Schulengründer und Lehrer hervor. Unter ihnen erwies sich die 1784 erfolgte Schulgründung Salzmanns in Schnepfental (Thüringen) als die beständigste. Sie überdauerte bis heute. Weitere Schulgründungen der Philanthropen gingen unter anderem auf K. Fr. Bahrdt in der Schweiz zurück (Reble, 1981, S. 156).

Die Philanthropen und „Erziehungsrevisoren“ um Trapp organisierten ein Preisausschreiben, nach dem die beste Arbeit mit 69 Dukaten ausgelobt werden sollte. Die Aufgabe lautete:

„Journal eines Vaters über sein Kind von der Stunde seiner Geburt an: enthaltend: eine treue Darstellung der gesamten physischen und moralischen Behandlung des Kindes samt deren Folgen und Wirkungen, Bemerkung der ersten Äußerung von Selbsttätigkeit, Aufmerksamkeit, Freude, Schmerz, Gebrauch des Körpers und seiner einzelnen Glieder, vornehmlich der Sinne, Fortschritte der körperlichen und geistigen Entwicklung, allmähliche Bildung der Sprache und der ganz eigenen, simplen Kindergrammatik, erste Keime der individuellen Neigungen und Leidenschaften, Grundstriche eines künftigen Charakters etc.“ (Fritzsch, 1910, S. 156)

Trapp berichtete vom Eingang einer großen Zahl von Schriften. Die Philanthropen veröffentlichten aber nur zwei davon, nämlich das anonym erschienene „Tagebuch eines Vaters über sein neugeborenes Kind“ und die „Fragmente eines Tagebuches über die Entwicklung der körperlichen und geistigen Fähigkeiten und Anlagen eines Kindes“ von Friedrich Wilhelm Dilleneos, Oberprätor von Urach.

Erwähnt seien hier auch die von Thiedemann veröffentlichten Tagebücher und eine ganze Reihe von Erziehungstagebüchern, die Karl Philipp Moritz seit 1783 in seinem „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ (1783–1793) auch für Pädagogen herausgab. Sie wurden mit weiteren Beobachtungssammlungen in dem nachfolgenden, von Immanuel David Mauchart verantworteten Werk „Allgemeines Repertorium für empirische Psychologie“ zwischen 1792–1793 und 1798–1801 fortgesetzt.

Die Beobachtungen der Pädagogen und Psychologen an „Kindern und jungen Leuten“ entstammten regelmäßig dem Erziehungsmilieu in Familie und Schule, schon

weil „man ihn (den Menschen) nirgends besser und bequemer studieren kann“ (Wezel, 1778, S. 23). Die planmäßige Beobachtung hatte nach den Vorstellungen der Philanthropen gewisse Regeln zu erfüllen. Sie sollte sich auf die geistigen, moralischen und physischen Kräfte der Jugend erstrecken und insbesondere dem „Verhältnis der aufgewendeten Zeit und Kraft zum Erfolg in den einzelnen Unterrichtsfächern“ gewidmet sein. In unsere Sprache übertragen sind das Fragen der Didaktik, Lernzielbestimmung und Erfolgskontrolle. In den Hinweisen zur Beobachtung der kindlichen Aufmerksamkeit, der Ermüdung und der Gedächtnisleistung wiesen die Philanthropen die Richtung zur Entwicklung eines empirisch-analytischen Ansatzes in der Pädagogik.

Um zu ermitteln, wofür sich das einzelne Kind interessiert und wie schnell es ermüde, gebe man „mehreren Kindern von einerlei Alter verschiedene Gegenstände, Spielzeug, Bücher, Modelle, Gemälde usw. und lasse sie damit nach Belieben schalten und walten“ (Fritzsch, 1910, S. 155). Der Hinweis ging dann dahin zu zählen, „wieviele und welche Ideen, Empfindungen und dadurch veranlaßte Äußerungen und Handlungen in einer gewissen Anzahl von Minuten und Sekunden in den Kindern entstehen“. „Man führe das Experiment durch alle möglichen Kombinationen von Alter der Kinder, von Zahl, Beschaffenheit, Verschiedenheit der Kinder und der Gegenstände durch.“ (Fritzsch, 1910, S. 155) Um derartige Untersuchungen bzw. Beobachtungen verwirklichen zu können, empfahl Trapp den Pädagogen, aufgeschlossen zu sein und als Erzieher und Vertrauter viel Kontakt mit den Kindern zu halten.

Eine Gelegenheit zur Verwirklichung ihrer Reformvorstellungen erhielten von Campe, Trapp und Stuve mit ihrer Berufung in das Braunschweigische Schulkonsistorium, das angeregt durch Hardenberg, den späteren preußischen Staatskanzler, 1785 den Auftrag erhalten hatte, Vorschläge für eine Reform des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel zu erarbeiten. Hieraus entstand als ein erster strategischer Schritt zur Durchsetzung von Reformmaßnahmen ein Fragebogen, der aufgrund des Drucks der Kirche aber nie in die Schulen gelangte. Der etwa vierseitige Fragebogen war an alle Rektoren, Patronen und Ephoren gerichtet und enthielt die Aufforderung, der Kommission „die genaueste und vollständigste Kenntnis von der äußeren und inneren Verfassung und Einrichtung der Schule“ zu geben. Der Fragebogen gilt heute als „ein erster Beleg für den bewußten Einsatz empirisch-pädagogischer Forschungsmethoden, als Instrument zur Veränderung der Erziehungswirksamkeit“ (R. Schmid, 1977, S. 152). Schon wenige Auszüge aus einschlägigen Beobachtungsanweisungen machen allerdings deutlich, daß diese Art von Beobachtung nicht im Rahmen einer normalen Schule mit den damals üblichen Schülerzahlen, der Schülerschaft und den räumlichen Verhältnissen möglich gewesen wäre. Sie bezogen sich auf die Ausnahmesituation einer Experimentalschule wie zum Beispiel der in Dessau.

Noch deutlicher wird dies bei den Ausführungen von Trapp zu Beobachtungen über die moralischen Kräfte. Indirekt gesteht er dort ein, daß dieses Thema tabuisiert ist, wenn er davon spricht, daß die Kinder „auf allen ihren Schritten und Tritten belauscht werden sollten“. Offen würden die Kinder darüber wohl nicht sprechen, sonst wäre es nicht nötig, „die Kunst zu verstehen, sie auszufragen, wie ihnen diese oder jene Begierde gekommen sei“. Trapp geht sogar soweit, die Einsetzung von Beobachtern zu empfehlen, „die weder von Lehrern noch von Schülern gesehen werden können“ (Fritzsch, 1910, S. 156). Es ist interessant zu sehen, daß die aus heutiger Sicht so fragwürdigen Formen verdeckter Beobachtung offenbar in unmittelbarem zeitlichen

Zusammenhang mit der Entwicklung der Beobachtungsmethode selbst entstanden sind.

Das Kernstück der Beobachtungsmethode sollte als eine Vorform für die Formulierung von Erziehungsregeln die Abfassung von Protokollen sein.

„Ich will weiter nichts als Erziehungsregeln abstrahieren. Dazu sind die äußerlichen Erscheinungen der menschlichen Natur hinreichend. Es wird nur darauf ankommen, sie genau und vollständig aufzufassen und richtig zu beschreiben. Bloß der Mangel sorgfältig und lange genug angestellter anthropologischer Beobachtungen und daraus fließender zuverlässiger Erfahrungen nebst dem Mangel richtig daraus gefolgelter Regeln sind, wie mir deucht, Ursache, daß wir sowie in der Politik und Moral also auch in der Erziehung noch so weit zurück sind, manchmal so verkehrt darin handeln. Unsere Regeln sind oft aus armseligen, einseitigen, krüppelhaften, zufälligen Erfahrungen abgeleitet: manchmal noch dazu unrichtig abgeleitet; und auf Beobachten sind wir, soviel ich weiß, besonders in Absicht auf die Erziehung noch nie richtig ausgegangen.“ (Trapp 1780, S. 61, zit. nach M. Fuchs, 1985, S. 140)

In ihrer Differenziertheit erwies sich die auch nach heutigen Maßstäben hohe Qualität dieser empirischen Methode. In ein Unterrichtsprotokoll, so schlug Trapp vor,

„würde nun eingetragen, welche und wieviele onanietische Ausschweifungen begehen und andere diese Kunst lehren, welche und wieviele ihre Hände, Füße, Zunge, Augen, Ohren auf andere Weise beschäftigen und auf welche Art und wie oft sie es tun, welche gähnen, welche schlafen, welche in den Tisch schneiden und was sie hineinschneiden, welche malen und was sie malen, usw., ferner, wie oft über den Lehrer gelacht und gespottet wird und von wem und auf welche Veranlassung, ferner, wie des Lehrers Unterricht verstanden wird und von wem und von wem nicht, und wie oft er nicht verstanden wird und warum er nicht verstanden wird, wieviel der Lehrer oder der Schüler oder beide schuld daran sind“ (Trapp, 1780, S. 63).

Trapp verlangt hier mehr als nur eine verhaltensbeschreibende Tatsachenfeststellung. Er fragt nach den Motiven, Randbedingungen der Unterrichtssituation und den Ursachen der Verhaltensweisen:

„Einen aufmerksamen Knaben müßten die Beobachter besonders ins Auge fassen und die Grade und Dauer seiner Aufmerksamkeit und die Ursachen ihres Aufhörens bemerken. Dabei müßten sie aber den Schein von der Sache selbst wohl zu unterscheiden wissen. Ferner müßten sie bemerken, wie verschieden die Aufmerksamkeit und das ganze Betragen der Kinder ist nach Verschiedenheit der Person, die lehrt, der Materien, die gelehrt werden und der Methode des Unterrichts.“ (Trapp, 1780, S. 64)

Er nähert sich Fragen nach den die Leistungsfähigkeit der Schüler bestimmenden Elementen und nach der Effektivität des Unterrichts, denen dann erst wieder von den Psychologen ab etwa 1880 in empirischen Untersuchungen in Schulen nachgegangen wurde.

„Andere Erfahrungen zu künftigen Verbesserungen des Unterrichts müßte man so sammeln, daß man die Zeit und die Kräfte berechnete, die die Jugend und ihre Lehrer auf Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen, Orthographie, Latein, Französisch, Geographie, Historie usw. verwandt haben und diese Zeit und Kräfte nur mit dem Erfolg zusammenhielte, welche, wie wenig oder wie viel sie gelernt haben.“ (Trapp, 1780, S. 75)

Diese doch sehr eindeutigen methodischen Hinweise dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß der bewußte Verzicht auf eine theoretische Konzeption vielen Pädagogen eine verwirrende Vielfalt unzusammenhängender Einzelbeobachtungen bescherte. Die Beliebigkeit der Beobachtungsgegenstände, vom Unterrichtsgegenstand, der Verfassung des Schülers, des Schulraums bis hin zum Unterricht des Lehrers und die systematische Unabgeschlossenheit jeglicher Beobachtungsstudien in der Pädagogik führten zu Kritik:

„Beobachtet hat man seit 40 Jahren genug, und die schätzbaren Entdeckungen im Gebiete der empirischen Psychologie und auch der Pädagogik lassen weiter keinen Wunsch über, als daß der Gesichtspunkt der Beobachter fester und höher gewesen wäre. Jeder Beobachter, der seine Mühe nicht zur Hälfte verschwenden will, muß die Erfahrung nicht anders als mit einer wohlgedachten Theorie ausgerüstet befragen, sonst mißverstehet er sie gewiß.“ (Heusinger, 1794, S. 12)

Hierin liegt einer der Gründe, warum zahlreiche Autoren sich von dieser Entwicklung in Pädagogik und Psychologie abzusetzen suchten. Heusinger zählt zu diesen Kritikern, die dazu beigetragen haben, daß es eine kontinuierliche Entwicklung empirischer sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule nicht gab. Er kam zu der folgenden zusammenfassenden Kritik:

„Beobachtung war das Mittel, von welchem die deutschen Erzieher die Verbesserung des Zustandes ihrer Kunst erwarteten. Auch darin wurden sie von dem herrschendem Geist des Zeitalters geleitet. Das Nachdenken über die letzten Gründe unserer Kenntnisse schienen durch Wolff und einige andere Metaphysiker geschlossen zu sein. Mit den bisher entdeckten Schätzen des Wissens ging man nun auf das Feld der Erfahrung und gewöhnte sich so sehr an das bloße, von aller Spekulation unabhängige Beobachten, daß man endlich alles von außen lernen zu müssen glaubte. (...) In dem Maße als man fortfuhr, über die Kräfte des Menschen bloße Beobachtungen anzustellen, wurde die Kenntnis derselben verwirrt, ihre Natur rätselhafter und ihre Anzahl und Klassifikation unbestimmter. Man kannte die Kräfte des Menschen nie weniger als da man von nichts als von Beobachtung über den Menschen sprach und schrieb.“ (Heusinger, 1794, S. 16)

Der empirische Ansatz konnte sich in der Pädagogik nicht durchsetzen. Von den Kritikern Heusinger, Niemeyer und Greiling führte der Weg direkt zu Herbart, der zwar die Bedeutung von Eigen- und Fremdbeobachtung in der pädagogischen Bemühung aufnahm, jedoch nie zögerte, die Unzulänglichkeit einer nur empirisch-pädagogischen Forschung aufzuzeigen. Erst mit den protokollierten biographischen Notizen von Kußmaul „Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Kindes“ (Kußmaul, 1859), Sigismund „Kind und Welt“ (Sigismund, 1856) und Preyer „Die Seele des Kindes“ (Preyer, 1882) erfuhr die empirische Pädagogik über eine Entwicklung der empirischen Psychologie, die ja anfangs ihrerseits von Medizinern getragen wurde, neue Impulse.

Über die Initiativwirkung der medizinischen Forschung in der Schule konnte Stern deshalb zum Beginn des 20. Jahrhunderts rückblickend auch mit Recht sagen:

„Es sind vielmehr Mediziner gewesen, denen die Entstehung einer Wissenschaft vom kleinen Kinde und seiner Seele zu danken ist. Sie waren ja die einzigen Forscher, die schon von Berufs wegen das Kind in seinen frühesten Lebensstadien zu studieren hatten. Sie waren als Naturwissenschaftler mit jenen großen und neuen Fragestellungen vertraut, welche aus dem Entwicklungsproblem hervorgewachsen waren. Von Ärzten stammen schon weit zurückreichende Ansätze, die aber vereinzelt und unwirksam blieben: Thiedemanns ‚Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeit bei Kindern‘ (schon 1787), B. Sigismunds ‚Kind und Welt‘ (1856), Kußmauls ‚Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Kindes‘ (1859). Dann aber veröffentlichte 1882 Wilhelm Preyer seine ‚Seele des Kindes‘, ein Buch, das geradezu als Eröffnungswerk der modernen Kinderpsychologie gelten kann. Zum ersten Mal wurde hier das Kind – und zwar ein einzelnes Kind, der Sohn des Verfassers – zum Objekt einer systematischen Beobachtung gemacht. Diese setzte mit dem Moment der Geburt ein und wurde bis zum Ende des dritten Jahres Tag für Tag fortgesetzt. Als Physiologe räumte Preyer in seinem Studium den körperlichen Funktionen des Kindes, insbesondere der Bewegung, einen sehr breiten Platz ein. Immerhin hat er doch auch erstmalig die Frühstadien eigentlich psychischer Entwicklungsreihen: der Sprache, der Raumwahrnehmung, des Gedächtnisses, der Willenshandlung usw. registriert.“ (Stern, 1900, S. 329)

Aber nicht allein die Mediziner, auf deren Rolle wir im folgenden noch ausführlicher eingehen werden, nahmen sich der Kinder nach Maß, Zahl, Art und Gewicht an. Es ist durchaus fraglich, ob es ihnen allein gelungen wäre, die Zustimmung und Unterstützung der Schulaufsicht für Beobachtungen, Messungen und Experimenten an Schülern zu erringen, wenn nicht die Statistik schon lange vorher Eingang in den Schulalltag gefunden hätte. Die Entfaltung der medizinischen Forschung in der Schule ging schon früh mit der Entwicklung der Schulstatistik einher.

Eine ungleich größere Nähe zur Schule hatten an der Schwelle zur neuzeitlichen empirischen Wissenschaft die Statistik und Nationalökonomie gefunden. Erste schul-

statistische Untersuchungen hatten schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts stattgefunden. Bald nach der Gründung eines statistischen Büros in Preußen wurden 1816 und ab 1849 regelmäßig schulstatistische Daten in die „Statistische Tabelle“ aufgenommen. In Bayern fanden erste Erhebungen über Landschulen bereits 1804 statt und führten zu jährlichen Schulstatistiken ab 1809. In Sachsen wurden Teilaspekte, zum Beispiel Lehrerdaten 1831 oder Informationen zu Volksschulen 1833, erfaßt. In Württemberg fanden erste Zählungen der volksschulpflichtigen und der die Schulen besuchenden Kinder um 1855 statt. Im Zusammenhang mit der von Engels seit 1865 in Berlin erarbeiteten Reform der Schulstatistik setzten in allen genannten Ländern und Baden etwa ab 1867 regelmäßige schulstatistische Veröffentlichungen ein, die auch Eingang in die Medizinalstatistik fanden.

Schon im Vorwort zu den 1855 erschienenen „Beiträgen zur Statistik des Königreichs Bayern“ hatte Otto Mayer die Aufgabe der Schulstatistik so beschrieben, daß von ihr „alles, was im Schulwesen sich in Zahlen fassen läßt“, zusammengestellt wird (O. Mayer, 1855). Neben Angaben über Schulort, Schulweg oder Schulräume wurden auch Informationen über den Schulbesuch, die Ausbildung und individuelle Merkmale des Lehrpersonals, auch schon Daten über die zeitliche Belastung der Schüler und des Lehrpersonals, Sprachfehler der Schüler und Sozialdaten, später dann zum Beispiel auch die „Familiensprache“ der Schulkinder erfaßt.

Immer mehr Material wurde zunehmend differenzierter einbezogen. Mit der Entwicklung des öffentlichen Unterrichtswesens war das Bedürfnis, über diese Entwicklung auch Kenntnisse nach Maß und Zahl zu erhalten, gewachsen. Der kostspielige Ausbau des Unterrichtswesens und die zunehmende Ausdifferenzierung der Unterrichtsanstalten verstärkten in der Mitte des 19. Jahrhunderts das Interesse an einer einheitlichen Statistik über das Unterrichtswesen. Der Wunsch nach einer umfassenden Abbildung des Schulwesens zeugt noch heute von dem Eifer der „Zahlenmänner und Tabellenstatistiker“ (Kern, 1982, S. 24). Seit Conring um die Mitte des 17. Jahrhunderts und Gottfried Achenball, der als „Vater der Statistik“ sein Fach als Staatswissenschaft bezeichnete, folgt diese qualitativ beschreibende Universitätsstatistik dem wachsenden Informationsbedürfnis der politischen Administration. Die Vielfältigkeit des gewünschten Datenmaterials, wie es zur Mitte des 19. Jahrhunderts vorlag, strahlt aber nicht allein die Undifferenziertheit und Beliebigkeit der Erfassungseuphorie aus, sie zeugt gerade, wenn es um die Erfassung sozialer Tatbestände geht, vom Einfluß der maßgeblich von Quetèlet (1796–1874) entwickelten „Moralstatistik“. Aus naturwissenschaftlicher Sicht und der dort geübten Kausalverknüpfung von natürlichen und technischen Vorgängen versuchte Quetèlet, auch für historisch-gesellschaftliche Geschehnisse und individuelle Entwicklungen Gesetzmäßigkeiten abzuleiten. Er hatte die Vorstellung, soziale und gesellschaftliche Sachverhalte – und als ein solcher lag auch die Schule im Blick – über Zahlen zu erfassen.

„Die Moralstatistik, die der kausalen Abhängigkeit des gesellschaftlichen Menschen von bestimmten, allgemeinen Faktoren nachgehen wollte, versprach genaueren Einblick in die Entwicklungsgesetze der Gesellschaft. Dabei stellte die Moralstatistik den Versuch dar, das Funktionsgefüge der Gesellschaft mit quantifizierenden Methoden transparent zu machen.“ (Kern, 1982, S. 37)

Der Einfluß Quetèlets auf die amtliche soziale Statistik wirkte unverkennbar in einer organisatorischen Straffung und Zentralisierung der Datenerhebung und in weiterentwickelten Verfahren zur Datenaufbereitung. Erhoben wurden die Daten aber nicht

im Rahmen gezielter, von außenstehenden Wissenschaftlern entwickelten Forschungsunternehmungen. Ihre Sammlung war das Ergebnis administrativen Informationsinteresses, das über den eigenen Apparat befriedigt werden konnte. In der Schule zum Beispiel mußten die Lehrer bestimmte persönliche Grunddaten der Schüler und der Schulsituation zusammenstellen und weiterleiten. Obwohl diese Daten nicht auf statistische Aussagen beschränkt blieben, hatten sie den Charakter von, wie man sie heute nennen würde, prozeßproduzierten Daten, das heißt, sie fielen an bzw. wurden erhoben, um den Zweck der Institution Schule besser erfüllen zu können, nicht aber aus sozialwissenschaftlichem Interesse. Im Gegensatz zu diesen staatlichen Datensammlungen waren andere, wissenschaftlich motivierte Untersuchungen an Kindern weder von staatlichen Instanzen eingeleitet noch von ihnen selbst durchgeführt worden.

Die Statistik war wissenschaftlich legitimiert und gesellschaftlich anerkannt. Die von ihr entwickelten Methoden, den Menschen als ein in Funktionen gliederbares und auf andere Systeme bezogenes eigenes System zu begreifen, bildete den Maßstab für andere Disziplinen. In der Kinderheilkunde, den staatlichen Verwaltungen und der Erziehung waren auf meßbaren und jederzeit überprüfbaren Tatsachen beruhende Kenntnisse von Verhaltensweisen, Fertigkeiten und Funktionen des Menschen gefragt. Für die Pädagogen ergab sich daraus das zurückhaltend geäußerte Interesse an einer empirischen Pädagogik, freilich im Gewande einer psychologisch-pädagogischen Statistik. Sie sollte zeigen können, „welche die Unterrichts- und Erziehungsmittel sind, um solche Bürger zu schaffen, welche das für unsere Zeit erstrebbarste Staatsideal zu verwirklichen imstande sind“ (Dürre, 1861, S. 266).

Karl Volkmer Stoy (1815–1885), der Leiter des Lehrerseminars an der Universität Jena, stellte seinen Studenten im Dezember 1864 die Aufgabe, eine „psychologische Statistik hinsichtlich der Art des vorherrschenden Interesses sowie der Qualität und Geschwindigkeit der Reproduktion eines mitgeteilten Gedankenstoffs zu entwickeln“ (Jaeger, 1984, S. 3). Die Ergebnisse wurden zwar nicht veröffentlicht, es war jedoch eine Richtung eingeschlagen worden, die geistige Prozesse zum Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnisse gemacht hatte.

In diesen Zusammenhang gehört die im Jahre 1867 vom Berliner Bürgermeister ausgesprochene und an den damaligen Mitarbeiter des Statistischen Büros, Schwabe, gerichtete Aufforderung, „eine Statistik des Schulwesens zu erstellen, welche die bestehenden Schulen, ihre Einrichtungen und Leistungen vergleicht mit den Bedürfnissen der städtischen Bevölkerung, ihrer verschiedenen Klassen oder Schichten“ (Schwabe & Bartholomäi, 1870, S. 2). Schwabe tat sich mit dem Pädagogen Bartholomäi, der dem Pädagogischen Verein in Berlin nahestand, zusammen. Sie nahmen die Empfehlung des Vereins auf, eine Vollerhebung über den „Vorstellungskreis der Schulanfänger“ anzufertigen, und erarbeiteten mit Unterstützung des Statistischen Büros und der Schuldeputation den aus drei Teilen bestehenden Text „Über Inhalt und Methode einer Berliner Schulstatistik“.

Neben einem theoretisch-methodischen Teil enthielt die Arbeit einen empirischen Teil, der sich anhand vorhandenen statistischen Materials mit den Problemen und der Leistungsfähigkeit der Schulen beschäftigte, und einen dritten Teil, der die Auswertung und Interpretation der Untersuchung zum Vorstellungskreis der Schulanfänger enthielt. Es handelte sich um die bis dahin umfangreichste aus statistischem Material

abgeleitete Erhebung pädagogischer und sozialpolitischer Fragen, ein Beispiel also für die seinerzeit häufig gewordene „pädagogische Statistik“ (Schwabe & Bartholomäi, 1870, S. 60).

Große sozialwissenschaftliche Übersichtsstudien im Sinne von Survey Research kamen dann erst mit der „Sozialen Frage“ und deren gesellschaftspolitischer Abarbeitung auf. Sie entsprangen konservativen, bewahrenden, aber auch sozialreformerischen Interessen in einer Zeit allgemeinen Krisenbewußtseins (Kern, 1982, S. 83 ff.). Die Erfahrungen anhaltender wirtschaftlicher Konjunkturkrisen und die sozial- und wirtschaftspolitischen Integrationsbemühungen des Staates boten den Rahmen für eine seit den 1870er Jahren sich entwickelnde Welle großer sozialwissenschaftlicher Untersuchungen.

Im „Verein für Socialpolitik“, der bedeutendsten Vereinigung deutscher Sozialwissenschaftler dieser Zeit, fanden sich Vertreter der beiden hier dargestellten Richtungen, der eher qualitativ deskriptiven und der quantitativ analytischen Statistik. Zwar führte niemand von ihnen während der nächsten Jahre wissenschaftliche Untersuchungen in Schulen durch, Schule und Bildungswesen waren aber als Themen vorgesehen.

Im Gründungsauftrag des Vereins von 1873 wurde die Schule unter den Problemfeldern genannt, denen sich die Wissenschaftler mit dem Ziel zuwenden wollten, „ihre gedeihliche Entwicklung zu unterstützen und jede Verständigung der streitenden Parteien zu fördern“.

„Aus der Gesamtheit der mehr oder weniger berechtigten Versuche zur Weiterbildung der heutigen Erwerbsgesellschaft tritt z. Z. der Streit zwischen Kapital und Arbeit gefahrdrohend hervor. Wir sind daher der Ansicht, daß hier für Staat und Gesellschaft dringende Aufgaben der friedlichen Reform vorliegen.“

Zunächst wird es darauf ankommen, die Verhältnisse der Arbeiter und deren Beziehungen zu ihren Arbeitgebern aufzuklären, die Erfordernisse genossenschaftlicher Bildungen festzustellen, ihre gedeihliche Entwicklung zu unterstützen und jede Verständigung der streitenden Parteien zu fördern. In gleicher Weise sollten die übrigen sozialen und ökonomischen Probleme der Zeit, wie Gesundheits- und Unterrichtswesen, Verkehrs-, Aktien- und Steuerwesen in Betracht gezogen werden.“ (Boese, 1939, S. 248)

Zur Beschäftigung mit dem Gesundheits- und Unterrichtswesen ist der Verein jedoch nie gekommen. Das Bildungswesen gelangte dafür in den Schnittpunkt anderer, weniger organisierter, für die sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule aber nicht minder wichtiger wissenschaftlicher Traditionen der Statistik und Medizin. Zum Ausgangspunkt der weiteren Darstellung wollen wir die medizinischen Untersuchungen an Schulen ab etwa Mitte des vorigen Jahrhunderts nehmen. Mehr als jede andere Disziplin wurde die Medizin in den folgenden Jahrzehnten zur Ausgangs- und Bezugswissenschaft der sich entwickelnden empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung.

2.2 Medizinische Forschung in der Schule zwischen 1850 und 1900

Bevor im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts Psychiater, Psychologen und noch später andere empirisch orientierte Sozialwissenschaftler die Schule als einen sozialen Erfahrungsraum von wissenschaftlichem Interesse erschlossen, prägten die Mediziner mit Auftreten, Forschungsinteressen und Methoden das Bild vom Wissenschaftler in der Schule. Ihre Forschungsergebnisse waren über viele Jahre hinweg Grundlage für Forderungen, die schul- und schülerhygienischen Verhältnisse zu ändern. Die Art ihrer Zusammenarbeit mit der Unterrichtsverwaltung und der örtlichen Schule, die ihnen

dort gebotenen Arbeitsbedingungen sowie ganz allgemein die Form des Zugangs zum Feld setzten Maßstäbe für die ab etwa 1870 nachfolgenden Psychiater und Psychologen.

Die medizinische Forschung in der Schule erfreute sich schon früh einer relativ breiten administrativen Unterstützung. Wie eng Aufgaben der allgemeinen staatlichen Gesundheitsfürsorge mit denen der Aufsicht über das Schulwesen verbunden waren, ist zum Beispiel daraus zu ersehen, daß das Unterrichtswesen und die Medizinalangelegenheiten in Preußen seit 1817 in einem gemeinsamen Ministerium verwaltet wurden. Da diese Aufgaben auch nach der Reichsgründung in der Sachhoheit der Territorialstaaten verblieben, konnte die verwaltungsmäßige Verbindung bis in dieses Jahrhundert erhalten bleiben. Das Ministerium für geistliche, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten wurde erst 1918 in mehrere Ressorts aufgeteilt (Nevermann, 1982, S. II.3. a).

In der „Medicinischen Zeitung“ erschien am 6.1.1836 die die Öffentlichkeit aufrüttelnde Schrift des Medizinalrats Lorinser mit dem Titel „Zum Schutze der Gesundheit in Schulen“ (Lorinser, 1836; siehe dazu auch Hoffmann, 1838 und Ebermaier, 1836, der bereits den für die Überbürdungsdebatte bis zum Ende des 19. Jahrhunderts charakteristischen Zusammenhang zwischen Unterrichtsangebot und Gesundheit herstellte. Eine breite Darstellung zu diesem Problemkreis bietet Petrat, 1981). Darin schilderte Lorinser die gesundheitliche Verfassung der Schuljugend in den düstersten Farben:

„Kräftige und blühende Knaben sogar welken oft nach einigen Jahren dahin, wie Gewächse, denen Licht und Nahrung entzogen wurden; am deutlichsten erscheint das sieche Gepräge in den höheren Klassen, Bilder der Gesundheit werden immer seltener gefunden, ein bleiches Antlitz, ein mattes Auge, ein träges Wesen, Verstimmung und altkluge Mienen haben bei Vielen die Frische, das Feuer und die Unbefangenheit verdrängt.“ (Lorinser, 1836, S. 10) Er berichtet weiter von Schulkindern, die an Verdauungs- und Hämorrhoidalbeschwerden, Neigung zur Onanie, Lungensucht und Augenschwäche leiden. Nach seiner Erfahrung gäbe es Fälle, „wo Geist und Körper in den Schulen für immer zerrüttet worden sind“ (Lorinser, 1836, S. 11).

Gestützt auf seine Beobachtungen in über fünfzig Gymnasien griff Lorinser die Schulverwaltung mit scharfer Kritik an den räumlichen Verhältnissen der Schulen, der gesundheitlichen Verfassung vieler Schüler und an einzelnen administrativen Maßnahmen an. Die Reaktion des Ministeriums auf den aufsehenerregenden Bericht von Lorinser ließ nicht lange auf sich warten. Schon vier Wochen danach, am 2.2.1836, nahm eine an die Schulinspektoren gerichtete königliche Kabinettsordre darauf Bezug:

„Ich habe von einem Aufsatz zum Schutze der Gesundheit in den Schulen Kenntnis genommen, welcher sich in dem ersten Stück der diesjährigen ‚Medicinischen Zeitung‘ befindet und mit dessen Inhalt ich Mich in der Hauptsache einverstanden erkläre. Ich empfehle diesen Gegenstand Ihrer besonderen Aufmerksamkeit und fordere Sie auf, Mir in einem Bericht Ihre Ansicht vorzulegen und Vorschläge zu machen, wie dem Übelstand zu begegnen sei.“ (Deinhardt, zit. nach Petrat, 1981, S. 580)

Unter Bezug auf gutachterliche Berichte der angesprochenen Provincial-Schulkollegien wurde schon kurz darauf festgestellt, daß der Gesundheitszustand der Jugend „recht befriedigend“ sei und keinen Anlaß zur Besorgnis gebe. Einige Jahrzehnte später dann schienen aus der Sicht der Schulverwaltung die Vorwürfe Lorinsers „auf ein sehr bescheidenes Maß beschränkt“ (Centralblatt, 1884). Sollten sich wirklich einzelne Fälle von Überlastung ergeben, so wurde erklärt, seien die Direktoren der Gymnasien berechtigt, „solchen Mißgriffen einzelner Lehrer mit Entschiedenheit entgegenzutreten“.

Die Überlastung der Schüler blieb über viele Jahrzehnte ein die Öffentlichkeit immer wieder bewegendes Thema. Am 20.5.1854 hatte das Unterrichtsministerium eine Circularverfügung erlassen, um „dem Überschreiten des richtigen Maßes in der Forderung häuslicher, schriftlicher Arbeiten entgegenzutreten“. Erst „zwei Jahrzehnte später gab die in der Presse mit erneuter Lebhaftigkeit sich erhebende Anklage wegen Überbürdung der Jugend seitens der Höheren Schule insbesondere der Gymnasien den Anlaß zu der Circularverfügung vom 14.10.1875“ (Centralblatt, 1875, S. 639). Eine entscheidende Verschärfung gegenüber vorangegangenen Regelungsversuchen war darin zu sehen, daß die Eltern ausdrücklich aufgefordert waren, „Fälle der Überbürdung, welche sie bei ihren Söhnen beobachteten, zur Kenntnis des Direktors zu bringen“. Der Verfügung blieb der gewünschte Erfolg versagt, da die angesprochenen Eltern wohl Nachteile für ihre Kinder befürchteten und kaum Meldungen abgaben.

Die gesundheitlichen Auswirkungen der Kinderarbeit und das im Zusammenhang mit dem Schulbesuch erhöhte Risiko der Übertragung ansteckender Krankheiten gaben dem Unterrichts- und Medizinalwesen schier unlösbare Probleme auf. In dieser Situation waren es immer wieder einzelne engagierte Mediziner, die sich der katastrophalen räumlichen und hygienischen Bedingungen in den einklassigen Volksschulen auf dem Lande und den hoffnungslos überfüllten Schulen in den industriellen Zentren annahmen. Dagegen bestritt oder verharmloste die Schulbürokratie die Probleme. Eine in das Schulwesen institutionell integrierte ärztliche Betreuung konnte lange Zeit nicht gefunden werden (siehe zur Schularztfrage insgesamt Haupt, 1963; insbesondere zur Beteiligung der Ärzte an der Beaufsichtigung der Schule Centralblatt, 1894, S. 254). Erst nach jahrelangen Konflikten und wachsenden Problemen, auf deren Beseitigung vor allem Vertreter der Industrie und des Militärs immer mehr drängten, wurde zum Ende des 19. Jahrhunderts eine Entwicklung zur Einstellung von Schulärzten absehbar. So ist den Berichten der Provincial-Schulkollegien der Jahre 1870–1872 zu entnehmen, daß bei aller Ablehnung letztendlich doch die Einsicht wuchs, ohne die Mithilfe der Ärzte in der Verbesserung der Schulhygiene nicht voranzukommen. Einen vorläufigen Abschluß erreichte dieser Prozeß erst mit dem Kreisarztgesetz von 1901, das den Aufgabenbereich der Kreisärzte auf die Schulhygiene erweiterte (Haupt, 1963, S. 28). Entsprechend dem „Wiesbadener Modell“ (Haupt, 1963, S. 17) waren von den großen Städten und Gemeinden schon vorher frei praktizierende Ärzte zu nebenberuflichen Schulärzten bestellt worden. Die höheren Lehranstalten blieben von dieser Entwicklung ausgenommen.

Die zitierte Schrift von Lorinser stand am Anfang einer während der folgenden Jahrzehnte immer wieder auftretenden Spannung zwischen Medizinern und Lehrern, welche die den Ärzten von der Schulverwaltung eröffneten Beobachtungs- und Eingriffsmöglichkeiten in ihren Verantwortungsbereich abzuwehren trachteten. Waren einzelne Schulen, zum Beispiel auf Weisung eines Provincial-Schulkollegiums, zur Teilnahme an einer Reihenuntersuchung oder einem Experiment aufgefordert und war den Direktoren und Lehrern die aktive Beteiligung auferlegt, so mußten sie sich als Adressaten administrativ kontrollierender Regelungen verstehen. Die Lehrer wurden auf ihre Unterstützung verpflichtet oder wie die Schüler aufgrund dieser administrativen Steuerung zu Objekten wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses. Sie setzten sich vor allem zur Wehr, weil führende Schulhygieniker nicht nur die Verantwortung für den umwelthygienischen Bereich der Schule beanspruchten, sondern auch auf den

Stundenplan, die Hausaufgaben und ganz allgemein auf die Organisation des Unterrichts Einfluß zu nehmen versuchten. So forderte zum Beispiel Gustav Cohn, der mit seiner augenärztlichen Untersuchung 1899 schnell bekannt geworden war, den Schularzt mit „diktatorischer Gewalt“ auszustatten. Nur so, glaubte er, könnten zum Schutz der Sehkraft der Schüler dringend erforderliche Veränderungen bei der Beleuchtung und Einrichtung der Klassenzimmer oder Gestaltung der Unterrichtseinheiten erzielt werden. Die Lehrer begannen, im Schularzt den Vorgesetzten zu fürchten, der zudem Umstände kontrollierte, für die sie Gefahr liefen, zu Unrecht alleine verantwortlich gemacht zu werden (Haupt, 1963, S. 79).

Die Ärzte wiederum stützten sich in ihrem Engagement auf die Ergebnisse einer wachsenden Zahl wissenschaftlicher Untersuchungen, deren Richtigkeit von den Lehrern nicht angezweifelt werden konnte. So war es nur eine Frage der Zeit, bis bei aller Ablehnung letztendlich doch die gesetzgeberischen Initiativen Platz griffen (Haupt, 1963, S. 25). Überhaupt bestimmte die Entwicklung der Sozial- und Schulhygiene unter großer öffentlicher Anteilnahme zunehmend die wissenschaftliche Diskussion über die Schule. Mediziner wie Neumann (1819–1908), Virchow (1832–1902), Kotelmann (1839–1908) oder Leubuscher (1822–1861) erkannten die Bedeutung zum Beispiel der Wohn- und Arbeitsbedingungen für die Gesundheit der Schüler und gaben entscheidende Anstöße, die schulischen Verhältnisse und deren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche zu untersuchen.

Medizinische Reihenuntersuchungen großen Stils waren seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts deshalb nicht mehr ungewöhnlich. Meist hatten sie noch den Charakter einfacher statistischer Erhebungen. Sie bezogen sich zunächst auf Gesundheitsstörungen und Krankheitsbilder, die man durch die Schule verursacht sah. Es wurden mit ihnen Kenntnisse über Bleichsucht, Nasenbluten und Kopfschmerzen (*Key, 1889*), Blutarmut und Schwindsucht, Nervosität (*Hartwich, 1882*) oder die Kurzsichtigkeit (*Virchow, 1869; G. Cohn, 1877, 1899*) zusammengetragen. Da aber genaue medizinische Kenntnisse über die allgemeine körperliche Entwicklung des Kindes noch fehlten, konnten krankhafte Abweichungen mangels objektiver Vergleichsgrößen nicht zweifelsfrei diagnostiziert, die Schulen aber auch nicht mehr allein verantwortlich gemacht werden. Es ging nun vorrangig darum, medizinisches Grundlagenwissen über die kindliche Entwicklung zu erarbeiten. Hier müssen die großen Untersuchungen über den allgemeinen Gesundheitszustand der Schüler (*Kotelmann, 1879; Hertel, 1888; Key, 1889*) sowie die auf Körper-, insbesondere Wachstumsmessungen (*Thoma, 1882; Carstädt, 1888; Erisman, 1888; Geißler & Uhlitzsch, 1888; Landsberger, 1888*) und Funktionsprüfungen (*Malling-Hansen, 1883; Siegert, 1891*) gerichteten Forschungen genannt werden. Die medizinische Forschung am Schulkind baute noch lange auf Maßband und Waage. Obwohl die Schule nun nicht mehr als gesundheitsgefährdende Einrichtung auf dem wissenschaftlichen Prüfstand war, blieb sie der Ort medizinischer Untersuchungen, an dem die Grundlagen pädiatrischer Kenntnisse gesammelt wurden.

Ab 1890 etwa verlagerte sich das Interesse auf die Untersuchung der Beziehungen zwischen der körperlichen und geistigen Beschaffenheit der Schulkinder, zwischen der Organentwicklung, der Herausbildung von Körperfunktionen und Umweltbedingungen. Alle Untersuchungen über die Beziehung zwischen körperlicher und geistiger Entwicklung (z. B. *Matiegka, 1898; Quirnsfeld, 1904; Dix, 1911*), zum Schwachsinn

(*Kalischer u. a., 1898; Fuchs, 1899; Laqueur, 1901; Cassell, 1902; Doll, 1902*), zu Wachstum und Gewicht unter jahreszeitlichen Schwankungen (*E. Schmidt, 1892; Schmidt-Monnard, 1895; Lange, 1903; Rietz, 1903; Graupner, 1904; Ranke, 1905; Weissenberg, 1911; Friedenthal, 1914*), zur Entwicklung des Sprach- und Hörvermögens (*Liebmann, 1897; Gutzmann, 1898; Schwendt & Wagner, 1899; Lindberg, 1900*) und schließlich auch die beiden großen Untersuchungen zur schulhygienischen Situation von *Key (1891/92)* und *Treitel (1904)* fanden in Schulen statt. Man versprach sich davon am ehesten verallgemeinerbare Kenntnisse zugunsten der Diagnostik, eine Verbreiterung der medizinischen Vorsorge und am Ende auch eine Verbesserung der Volksgesundheit.

Je eindeutiger jedoch Krankheiten und körperliche Gebrechen der Schüler aus dem Zusammenwirken individueller, schulischer und sozialer Einflüsse erklärt werden mußten, desto weitgreifender gestalteten sich die Untersuchungen. Die Mediziner konnten sich nicht mehr mit einfachen Körper- und Funktionsmessungen zufrieden geben. Das Feld der Schulhygiene erforderte zur angemessenen Bearbeitung eine den sozialen Problemen gegenüber aufgeschlossene Medizin und die wachsende Bereitschaft, mit anderen Disziplinen zusammenzuarbeiten. In der Schule bzw. in der präventiven Medizin für Schulkinder greifen noch heute umwelthygienische, soziale und psychische Wirkungsfaktoren ineinander. Die Bedeutung der schulischen Umwelt, Beschaffenheit des Schulhauses, der Klassenräume, die Möblierung der Klassenzimmer, die Bedeutung des Arbeitsrhythmus mit Wechsel von Anspannung und Entspannung waren unter anderem die Themen der Schulhygiene.

Wie zahllose Verfügungen und Erlasse der Unterrichtsverwaltung belegen, machten sich die Schulbehörden die Ergebnisse der medizinischen Forschung schon sehr früh zu eigen. Sie wurden zum Beispiel direkt in Anordnungen zum Schutz der Augen, der Diagnose von Sprachstörungen, zur Vermeidung von Infektionskrankheiten und Epidemien umgesetzt, zum Teil wurden den Lehrern hierbei ärztliche Überwachungsaufgaben und solche der Früherkennung, wie zum Beispiel 1888 in Düsseldorf und 1889 in Potsdam, übertragen (im einzelnen wurden innerhalb von nur fünf Jahren die folgenden Erlasse im Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen veröffentlicht: zur Gesundheitspflege in den Schulen 66.556.741, 68.498; Einrichtungen der Schulzimmer 67.337, 71.289; Bauten und Einrichtungen 71.108; Einrichtungen und Seminarier 67.536; der Schultische 68.486; Gutachten Virchow 69.343; Verfügung aus Anlaß desselben 71.178; Berichte, Gutachten 71.297.547.646; Temperatur in den Schulstuben 69.559; Sorge für Reinlichkeit 71.234; Heizung 71.139; Ventilation 71.327; Turnhallen 71.115).

Die Vergabe medizinischer Gutachten an anerkannte Wissenschaftler war eine bei der Unterrichtsverwaltung beliebte Form, sich der drückenden Probleme auf eine öffentlichkeitswirksame Weise anzunehmen. Sie nutzte damit eine seit dem 18. Jahrhundert von der preußischen Akademie der Wissenschaften gepflegte Tradition. Es war zudem ein Weg, sich einerseits über den Zustand in den Schulen unabhängig zu informieren, andererseits aber auch mit der Legimitation wissenschaftlicher Erkenntnis übergreifende Perspektiven der Schul- und Schülerhygiene über den Widerstand kommunaler Instanzen hinweg verfolgen zu können. Die Gutachtenpraxis erlangte auch Bedeutung für die Förderung psychologischer Forschungen in den Schulen. Als bemerkenswerte Beispiele sind an dieser Stelle das Gutachten der „Berliner Medizinischen Gesellschaft“ (1864) über Gesundheitsstörungen bei Mädchen (siehe Petrat,

1981), ein von Virchow verfaßtes Gutachten „Über gewisse, die Gesundheit benachteiligende Einflüsse der Schule“ (Virchow, 1869), die ebenfalls unter seiner Beteiligung entstandenen Gutachten zur Überbürdungsfrage in Elsaß-Lothringen (1882) und in Berlin (1883), das Wissenschaftsgeschichte gewordene Gutachten von Ebbinghaus (1897) und auch die Ausschreibung der „Königlichen Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt“ (1900) zu nennen (Angaben nach Gutachten der wiss. Dep., in: Centralblatt, 1883).

Das allein von Virchow verfaßte Gutachten entstand als Ergebnis eines ihm 1868 vom preußischen Unterrichtsministerium übertragenen Auftrags, die als Schulkrankheit Nr. 1 apostrophierte Kurzsichtigkeit zu untersuchen. Die Untersuchung verstand sich als eine Folgestudie der ein Jahr zuvor von G. Cohn an 1.060 Schulkindern durchgeführten Augenuntersuchung (Haupt, 1963, S. 10), deren erschütternde Befunde die Öffentlichkeit aufgerüttelt hatten. Von weitaus größerem bildungspolitischen und – wie wir später zeigen werden – auch wissenschaftspolitischen Gewicht war das im Herbst 1883 von Virchow und anderen vorgelegte „Gutachten der Königlich-preußischen wissenschaftlichen Deputation für das Medicinalwesen betreffend die Überbürdung der Schüler in den höheren Lehranstalten an den Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten Dr. von Goßler“. Das Gutachten war zu einem Zeitpunkt in Auftrag gegeben worden, als die bildungspolitischen Debatten um die Ursachen der Überbürdung auf dem Höhepunkt waren. Das Unterrichtsministerium hatte in einer eigenen Denkschrift zur Überbürdung die öffentlichen Angriffe zurückgewiesen und sich hinsichtlich der tatsächlichen Feststellungen in Widerspruch zu einem im August des Vorjahres ebenfalls unter Mitwirkung von Virchow in Elsaß-Lothringen erarbeiteten Gutachten gestellt (Centralblatt, 1884, S. 202–222 und 222–255). Auf das von führenden Medizinern wie Bergmann, Eulenberg, Klinke und Virchow vorgelegte Gutachten, das dann auch im preußischen Abgeordnetenhaus heftig diskutiert wurde, werden wir noch einmal zurückkommen.

Wie ein weiteres Beispiel zeigt, gingen die gutachterlichen Aufträge auf sehr konkrete Probleme zurück. Man erwartete von den Wissenschaftlern ebenso konkrete und auf praktische Umsetzung ausgerichtete, wissenschaftlich fundierte Vorschläge. Ebenfalls noch unter dem Thema Überbürdung läßt sich eine im Juli 1895 vom Magistrat der Stadt Breslau an die „Hygienische Sektion der Schlesischen Gesellschaft für vaterländische Kultur“ gerichtete Anfrage verstehen. Darin stellten die Mitglieder des Magistrats nach Beobachtungen an den eigenen Kindern fest, daß der fünfstündige Vormittagsunterricht in den höheren Schulen der Stadt eine derartige Abspannung und nervöse Überreiztheit zur Folge habe, daß „eine Beseitigung dieser Einrichtung erstrebenswert erscheine“ (Ebbinghaus, 1897, S. 401). Die angesprochene Sektion sah sich außerstande, allein über die Überbürdungsfrage zu entscheiden. Einer aus Verwaltungsbeamten, Schulpraktikern, Medizinern und dem Psychologen Ebbinghaus zusammengesetzten Kommission wurde die Aufgabe gestellt, „die Einwirkung längeren Unterrichts auf den Geisteszustand der Schüler in exakter und zuverlässiger Weise“ zu bestimmen (Ebbinghaus, 1897, S. 402). Auch die unter dem Thema „Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen?“ von der Akademie zu Erfurt im Jahre 1900 formulierte Ausschreibung, bei der Kerschensteiner den 1. Preis gewann, zeugt von der Vorstellung, wissenschaftliche Erkenntnisse,

in diesem Fall aus der sozialwissenschaftlichen Forschung, direkt in die Praxis umsetzen zu können.

Regelmäßig wurden die medizinischen Untersuchungen von Ärzten, Hochschullehrern oder Privatgelehrten erarbeitet, geleitet, ausgewertet und verantwortet. Nur die Durchführung wurde den Lehrern und Schulleitern übertragen, schon weil sie wie zum Beispiel bei den Volkszählungen 1871, 1880 und 1890 von der Schulaufsicht angewiesen und auf ihre Teilnahme verpflichtet werden konnten (Centralblatt, 1890, S. 638). Anders wären die umfangreichen Erhebungen mit personenreichen Untersuchungssamples – wie von Graupner mit 57.000 Schülern in Dresden, Virchows Untersuchung von 5,7 Millionen Schülern, Cohns Augenuntersuchung mit 1.060 Schülern oder der Wachstumsstudie von Schmidt-Monnard mit 8.000 Schülern – an verschiedenen Orten zur gleichen Zeit nicht möglich gewesen. Naheliegend war ein solches Vorgehen bei Untersuchungen großer Populationen, wenn es sich darum handelte, auf der Basis von Fragebögen einige wenige Schülermerkmale wie Stummheit, Taubheit oder andere körperliche Gebrechen bzw. Auffälligkeiten zu erfassen. Solche medizinischen und auch die frühen entwicklungspsychologischen Untersuchungen bis etwa 1890 waren im organisatorischen Ablauf, methodischen Vorgehen und der abschließenden wissenschaftlichen Auswertung den statistischen Erhebungen noch sehr ähnlich. Sie unterschieden sich von ihnen aber deutlich in der Fragestellung. Waren medizinische Forschungen in der Schule ursprünglich darauf gerichtet, bestimmte besorgniserregende Krankheitserscheinungen bei Schülern zu erforschen und die Ursachen hierfür im Verhalten der Schüler zu suchen, so hatte sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts das Aufgabengebiet auf allgemein gesundheitspolitische und rein wissenschaftlich interessante Fragestellungen verschoben. Pädagogisch motiviert waren die Mediziner eigentlich zu keiner Zeit. Vielmehr waren ihre Beziehungen zu den Pädagogen und Lehrern hinreichend belastet. Wenn wir trotzdem zu der Feststellung kommen, daß die Schulen im vorigen Jahrhundert ein für wissenschaftliche Untersuchungen nicht nur besonders geeignetes, sondern auch zugängliches Forschungsfeld waren, zeigt das den großen Druck, unter den die gesundheitlichen Probleme die Schulverwaltungen gebracht hatten, und die Hoffnung, von der medizinischen Forschung Problemlösungen zu erhalten.

Diese positive Bilanz sagt aber noch nicht viel über die praktischen Bedingungen, auf die sich Mediziner und später auch Psychologen bei der Vorbereitung und Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen einzustellen hatten.

Wenngleich wir in dieser Epoche auf keine direkten Hinweise von Ablehnungen, Zugangsverweigerungen oder von Konflikten bei der Durchführung von Forschungsprojekten zwischen Wissenschaftlern und der Unterrichtsverwaltung gestoßen sind, so ist doch deutlich, daß die umfassenden schulaufsichtlichen Befugnisse den rechtlichen und organisatorischen Rahmen für die Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen in der Schule abgaben. Im nächsten Abschnitt sollen diese, auch für sozialwissenschaftliche Untersuchungen in der Schule maßgeblichen administrativen Regeln, formalen Erfordernisse, Entscheidungsbefugnisse und Handlungsspielräume eingehender erörtert werden. Sie gewinnen ihre eigentliche Bedeutung und Aktualität erst vor dem Hintergrund der heute, rund hundert Jahre später, über die Durchführung sozialwissenschaftlicher Untersuchungen in der Schule aufgetretenen Probleme.

2.3 Rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen im Forschungsfeld Schule

An der Genehmigungsbefähigung wissenschaftlichen Arbeitens in Schulen ebenso wie übrigens auch in Kranken-, Waisenhäusern oder Nervenheilanstalten gab es wegen deren rechtlicher und organisatorischer Struktur zu keiner Zeit einen Zweifel. Soweit sie als öffentlich-rechtliche Anstalten organisiert waren, hatten sie den rechtlichen Status einer untersten Verwaltungsbehörde und waren vorbehaltlich einer anderen Zuständigkeit weisungsabhängig. Das wirkte sich schon auf die ersten statistischen Erhebungen Anfang des 19. Jahrhunderts aus, die von der Natur der Sache her staatliches Handeln waren, und ist bis heute unbezweifeltes Bestandteil schulaufsichtlicher Befugnisse geblieben.

Einen maßgeblichen Anteil an dieser Kontinuität hatte die bis zur Bildungsreform zwischen 1965 und 1975 kaum veränderte rechtliche Struktur des Schul- und Bildungswesens. Die sprichwörtliche Bestandskraft des Verwaltungsrechts fußte in den beiden Rechtsinstituten der öffentlich-rechtlichen Anstalt und des besonderen Gewaltverhältnisses. Sie beherrschten das alltägliche Leben der Schule, definierten die Rechtsbeziehungen und Handlungen von Lehrern, Eltern und Schülern zur Institution und untereinander bis heute.

Begriffe wie Anstaltsdisziplin, Haus- bzw. Anstaltsgewalt standen für eine Zwangsordnung, die gerechtfertigt durch den Erziehungszweck der Schule „zum Beispiel die Bestrafung des Schülers mit Nachsitzen, Arrest, Karzer und körperlicher Züchtigung“ (W. Jellinek, 1966, S. 516) vorsah. Für den per definitionem rechtsschutzfreien Raum des besonderen Gewaltverhältnisses zwischen Schüler und Schule lagen die ungeschriebenen Grenzen der absoluten Weisungsbefugnis im Zweck der Anstalt. Wenn also wissenschaftliche Untersuchungen im Rahmen der Schulzwecksetzung blieben, dann waren die schulischen Zwangsmittel gegenüber den Schülern zum Beispiel auch für deren Teilnahme an der Forschung einsetzbar.

Die empirisch arbeitenden Sozialwissenschaftler betraten also ein nach allgemeinen juristischen Grundsätzen eindeutig strukturiertes Feld, dessen besonderes Kennzeichen hierarchische und autoritäre Entscheidungs- und Handlungsstrukturen im Rahmen eines streng obrigkeitlichen Aufbaus der Binnenbeziehungen waren. Ähnlich den Strafgefangenen und Soldaten befanden sich die Lehrer und Schüler in einem „Zustand verminderter Freiheit, in dem der Betroffene sich im gegebenen Maße nach dem zu richten hat, was hier der Zweck der öffentlichen Verwaltung erfordert“ (O. Mayer, 1923, S. 102). Während des 19. Jahrhunderts standen einer vergleichsweise geringen Zahl gesetzlicher Regelungen eine große Zahl von das tägliche Schulleben bestimmenden Einzelfallregelungen in Form von Erlassen und Einzelverfügungen gegenüber. Mit der heutigen Regelungsdichte ist dies zwar nicht vergleichbar, aber die Schule war keinesfalls ein rechtsfreier Raum.

Schulverfassung – Anstaltsrecht

Die anstaltsrechtlichen Befugnisse der Schulaufsicht gegenüber den Schülern, Lehrern und schulfremden Personen leiteten sich ab aus den §§ 1 II, 12 i.V.m. 9 des Preußischen Allgemeinen Landrechtes (ALR). Danach waren die Schule und Universität Veranstal-

tungen des Staates und alle öffentlichen Schul- und Erziehungsanstalten unter seine Aufsicht gestellt. Der preußische Staat nahm für sich in einem gestuften System von Zentral-, Provinzial-, Kreis- und Lokalinstanzen die Schulaufsicht in Anspruch. Ganz allgemein wurde darunter das dem Staate über die Schule ausschließlich zustehende administrative Bestimmungsrecht verstanden (Huber, 1967).

Die Aufgaben der Schulaufsicht fielen je nach Schultyp bei der höheren, niederen und der Landschule in die Zuständigkeit verschiedener Stufen der Verwaltungshierarchie. Für die höhere Schule war das Provincial-Schulkollegium zuständig, die Beteiligung von Kreis- und Lokalinstanzen war nicht vorgesehen. Der Direktor der einzelnen Schule war dem Provincial-Schulkollegium als oberster Behörde nach dem Ministerium direkt verantwortlich. Erst wenn es sich um weiterreichende bzw. die Beteiligung mehrerer Schulen erfordernde wissenschaftliche Untersuchungen handelte, überstieg eine Genehmigung die Kompetenz des einzelnen Direktors und machte eine formlose Beantragung beim Provincial-Schulkollegium erforderlich. Soweit sich Untersuchungen jedoch nur auf eine Schule erstreckten, mag im Regelfall der jeweilige Direktor dieser Schule in Ausübung der ihm übertragenen Aufsichtsbefugnisse die Genehmigung erteilt haben.

Für Untersuchungen in den niederen Schulen war, wie eine größere Zahl der zitierten Beispiele belegt, die jeweilige Schuldeputation auf kommunaler Ebene zuständig. Für wissenschaftliche Untersuchungen im Volksschulwesen, insbesondere den Landschulen, wäre schließlich der Lokalschulinspektor auf unterster Ebene zuständig gewesen, Belege hierfür konnten leider nicht aufgefunden werden. Anstelle des Schulvorstandes, der die „äußeren Schulangelegenheiten“ zu vertreten hatte, war nämlich der Lokalschulinspektor für die inneren Schulangelegenheiten, also auch wissenschaftliche Untersuchungen, zuständig (Anschütz, 1974, S. 407, mit weiteren Nachweisen S. 462; Landé, 1929, S. 64).

Lange Zeit, soweit erkennbar, bis dicht an die Jahrhundertwende heran, hatte das Volksschulwesen als Feld sozialwissenschaftlicher Untersuchungen keine Bedeutung. Das lag nicht an einer wie auch immer gearteten Forschungsbehinderung, es war vielmehr Ausdruck des Desinteresses der Wissenschaftler selbst. Sie konzentrierten sich auf solche Schulen, in denen ihrer Auffassung nach das die Öffentlichkeit bewegende Problem der Überbürdung besonders kraß hervortrat. Die Überfüllungs- bzw. Überbürdungsdebatte bezog sich mehrere Jahre ausschließlich auf das höhere Schulwesen. Erst mit dem Beginn und der dann stürmischen Entwicklung der Test- und Intelligenzforschung, dem wachsenden Engagement der Volksschullehrerschaft sowie der Entwicklung der Jugendforschung zog die sozialwissenschaftlich-empirische Forschung auch in die Volksschulen ein.

Am Beispiel eines wissenschaftlichen Arbeitsvorhabens, das 1897 an einigen Gemeindeschulen in Berlin durchgeführt wurde, sollen die formellen Seiten der Planung und Durchführung einer wissenschaftlichen Untersuchung dargestellt werden.

Vier Ärzte hatten bei der „städtischen Schuldeputation in Berlin“ die Durchführung einer wissenschaftlichen Untersuchung beantragt, die darauf abzielte, „zurückgebliebene Schulkinder“ auf ihre körperliche, geistige und sittliche Persönlichkeit zu untersuchen, um die Gründe zu erforschen, aus denen sie den Anforderungen der Schule nicht genügten. In der Zeitschrift „Die Kinderfehler“ wurde hierzu 1897 der folgende Erlaß abgedruckt:

„Die städtische Schuldeputation zu Berlin hat einer Kommission von Ärzten die Ermächtigung erteilt, in einer größeren Zahl von Gemeindeschulen eine Untersuchung von Kindern hinsichtlich ihres körperlichen und geistigen Zustandes vorzunehmen (...). Die zu untersuchenden Kinder sind auf Formularen durch die betreffenden Lehrer zu charakterisieren. Die Formulare werden darauf von den Ärzten benutzt, um darin die Ergebnisse der Untersuchung einzutragen.“ (Schuldeputation, 1897, S. 212)

Anschließend wurde das Formular mit der Aufteilung der vorgesehenen Fragen vorgestellt und den Lehrern die Beantwortung der Fragen „nach Schule, Klasse, Name des Kindes, Alter, Beruf der Eltern, Wohnung und Schulversäumnisse“ usw. auferlegt. Dem „Urteil des Arztes“ oblag beides, die Bewertung der geistigen Befähigung und der körperlichen Störung. Die Schuldeputation formulierte die folgenden Bedingungen:

„Die Untersuchung darf nicht in der Klasse während des Unterrichts vorgenommen werden, sondern nur in einem besonderen Klassenraum, evtl. in der Aula. Auch darf sie auf keine anderen, als die bezeichneten Kinder ausgedehnt werden.“ (Schuldeputation, 1897, S. 212)

Die städtische Schuldeputation stellte dazu „alle zurückgebliebenen“ Schulkinder in den drei unteren Klassen von zehn Gemeindeschulen zur Verfügung. Bei der Vorstellung des Abschlußberichtes wurden etwa ein Jahr später in der gleichen Zeitschrift die Überlegungen der Schuldeputation dargelegt, die seinerzeit zur Genehmigung der Untersuchung geführt hatten.

„Die Bestimmungen über die Regelungen des Unterrichts schwachsinniger Schulkinder, welche die städtische Schuldeputation der Stadtverordnetenversammlung zur Genehmigung unterbreitet hat, finden jedenfalls ihre begründende Unterlage im Ergebnis einer Reihe von wissenschaftlichen Untersuchungen an zurückgebliebenen Kindern.“ (Schuldeputation, 1898, S. 57)

Der formal-organisatorische Ablauf dieser Untersuchung und die administrative Behandlung wiesen alle, die Beziehung zwischen Wissenschaftler und Forschungsfeld damals charakterisierenden Merkmale auf. Danach bedurfte die Durchführung der Untersuchung in der preußischen Gemeindeschule der Genehmigung der städtischen Schuldeputation. Sie entschied hier über die Auswahl der Schule, der Klassen, der Schüler, legte fest oder genehmigte die Fragen und formulierte organisatorische Vorgaben. Insbesondere konnte sie, was heutzutage von Wissenschaftlern als einer der stärksten Eingriffe wahrgenommen werden würde, die Untersuchung auf eine Zeit außerhalb der Unterrichtszeit und einen Ort außerhalb der Unterrichtsräume, hier die Aula, verlegen. Lehrer und Schüler waren auf die Teilnahme verpflichtet. Zur Berücksichtigung der unmittelbaren Interessen bzw. Betroffenheit dieser Personengruppen im Genehmigungsverfahren gab es keine Veranlassung, da die Beteiligten nicht Inhaber verletzbarer Rechtsgüter oder Interessen waren. So sprach die Schulverwaltung zum Beispiel keinerlei Auflagen hinsichtlich der Freiwilligkeit der Teilnahme, der Information der Schüler und der Wahrung der Anonymität aus.

Besonderes Gewaltverhältnis

Für die Mediziner und dann später auch die empirisch arbeitenden Sozialwissenschaftler war die Regelung der Binnenstruktur der Schule von weitaus größerem Interesse als die schulverfassungsrechtlichen Regelungen der Schulaufsicht, der Schulträgerschaft oder der Schulunterhaltungspflicht. Während letztere vor allem darüber entschieden, welche Behörde verantwortlich über den Feldzugang und die Genehmigung zu befinden hatte, ging es den in der Schule forschenden Wissenschaftlern darum, die konkreten Bedingungen ihrer Arbeit zu verbessern, und das betraf Fragen der schulinternen

Gestaltungskompetenz, ein Feld uneingeschränkter Machtausübung der Schulverwaltung. Das Schulverhältnis war rechtlich ähnlich der Strafhaft, der Zugehörigkeit zur Armee oder zu einer Heilanstalt als besonderes Gewaltverhältnis ausgeformt. Die charakteristischen Merkmale dieser Binnenbeziehung faßte Ronnellenfisch in einer schon heute klassischen Formulierung zusammen:

- „1. Im besonderen Gewaltverhältnis gilt der Grundsatz der Gesetzmäßigkeit der Verwaltung nicht.
2. Im besonderen Gewaltverhältnis gelten insbesondere die Grundrechte nicht.
3. Anordnungen im besonderen Gewaltverhältnis ergehen in Form von verwaltungsinternen Verwaltungsvorschriften und Anweisungen.
4. Derartige Verwaltungsvorschriften und Anweisungen können gerichtlich nicht angegriffen werden.“
(Ronnellenfisch, 1981, S. 935)

In der Rechtslehre war das besondere Gewaltverhältnis durch Laband und seine Nachfolger nicht oder nur bedingt dem überprüfbaren Verfügungsraum des Staates zugerechnet und dem Bereich des Rechts entzogen worden. Damit verband sich die Vorstellung, daß solche Innenräume nur auf ganz besondere Zwecke, wie die Führung von Strafanstalten, Heilanstalten oder Schulen zur Erfüllung von Staatsaufgaben, begrenzt sein sollten. Nur in diesem Rahmen sollte die Exekutive unumschränkte Macht besitzen, konnte auf den Vorbehalt des Gesetzes verzichtet werden. „Mit voller Absichtlichkeit“, so schrieb Otto Mayer, „hat das besondere Gewaltverhältnis nicht das Gepräge des Rechtsstaates.“ (O. Mayer, 1923, S. 101)

Das besondere Gewaltverhältnis lieferte die rechtliche und organisatorisch verbindliche Definition der Beziehung zwischen Schüler und Schule. Da interessierte Wissenschaftler sich in den Rahmen der Anstalt Schule einzufügen hatten, entfalteten die Bedingungen des besonderen Gewaltverhältnisses auch ihnen gegenüber Wirkungen. Sowohl der Forschungszugang als auch die Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen waren der vollständigen Kontrolle der Schulleitung bzw. Schulaufsicht unterworfen. Mit der Genehmigung einer wissenschaftlichen Untersuchung konnte die Schulverwaltung über die einzubeziehenden Schulen, Schulklassen und Schüler, die Untersuchungsdauer und -frequenz, den Ort oder auch die Pflicht, nach Abschluß der Untersuchung einen Bericht vorzulegen, entscheiden. Kurz, die Schulverwaltung verfügte über entscheidende Bedingungen des Forschungsprozesses und des Untersuchungsdesigns. Sie war in gewisser Hinsicht der eigentliche Herr des Forschungsprozesses.

Auf der anderen Seite erwarben die Wissenschaftler mit der Genehmigung ihrer Untersuchung Legitimation und staatliche Autorität. Sie konnten sich in gewissem Umfang schulaufsichtliche Befugnisse für ihre Untersuchung zu eigen machen. Damit waren die Lehrer aufgrund ihrer Beamten- bzw. beamtenähnlichen Stellung zur Teilnahme ebenso verpflichtet, wie sich dies für die Schüler aus der Anstaltszugehörigkeit ergab. Aus der Sicht eines in wissenschaftliche Untersuchungen einbezogenen Schülers konnte es deshalb keine Veranlassung geben, die Forschungssituation nicht auch in diesem Rahmen zu sehen, die Beziehung zu den Wissenschaftlern, die zum Teil auch ihre eigenen Lehrer waren, nicht auch als einen Ausfluß des Schülerverhältnisses zu verstehen. Wir stützen dieses Argument nicht auf die sozialpsychologische Bewertung der Forschungssituation, die uns in vielfältiger Weise vollständige Abhängigkeit und gar willenlose Steuerbarkeit der Versuchspersonen nachgewiesen hat, sondern beziehen uns allein auf die Rahmenbedingungen, unter die die handelnden Personen gestellt

waren, unter denen die Reihenuntersuchungen, die Experimente und Beobachtungen in der Schule stattgefunden haben. Sie sahen den Schüler als ein auf zweifache Weise entmündigtes Objekt: zum einen in seiner Rolle als Schüler und Objekt des Erziehungsprozesses, in dem er im Verhältnis zur Schule weitgehend rechtlos gestellt war, zum anderen zusätzlich als Objekt wissenschaftlicher Forschung, in der die Versuchsperson weder Interessen noch eigene Rechte geltend machen konnte.

Es liegt ganz im Sinne dieser Einschätzung, daß die Redaktion der Zeitschrift „Die Kinderfehler“ 1897 eine Notiz in eigener Sache veröffentlichte, in der die Leser zur Bereitstellung von Akten und Dokumenten über Schüler aufgerufen wurden. Ein sächsischer Anstaltsgeistlicher hatte sich mit dem folgenden Brief an die Redaktion gewandt:

„Ihre ‚Kinderfehler‘ entsprechen einem Bedürfnis für alle Anstalten, die sich mit Kindern ungewöhnlicher Art beschäftigen. Sollte Ihnen die Mitarbeit der Beamten der Königlich-sächsischen Anstalten für schwach-sinnige, epileptische und verwahrloste Kinder ebenso der Strafanstalten für Jugendliche willkommen sein, so würde ich Ihnen empfehlen, das Königliche Ministerium zu bitten, die betreffenden Beamten zur Mitarbeit aufzufordern und denselben die Erlaubnis zur Verwendung von Anstaltsmaterial (Akten, Erfahrungen, Zöglingsgeschichten) zu geben. Es liegt in unseren Anstalten viel schönes Material.“ (Schuldeputation, 1897, S. 167)

Im Leserbrief und in der folgenden Redaktionsnotiz ist weder die Rede von Rechten der Kinder noch von denen ihrer Eltern am Anstaltsmaterial.

„Wir leisteten dem Wunsche gerne Folge und erhielten darauf die Antwort, daß dem Königlichen Ministerium gegen unsere Zeitschrift Bedenken nicht beigegeben, daß die in Frage kommenden Landesanstalten hiervon in Kenntnis gesetzt worden seien und daß es nunmehr uns überlassen bliebe, uns an die einzelnen Anstalten selbst zu wenden.

Im Sinne jenes Anstaltsgeistlichen bitten wir daher alle Beamten derartiger Anstalten in allen Ländern, unsere Zeitschrift in gedachter Weise durch Mitlesen und Mitarbeiten nicht um ihrer Selbst, sondern um ihres Zweckes willen je länger je mehr zu unterstützen. Sofern behördliche Vorschriften irgendwo der unmittelbaren Verwertung von Akten und dergleichen in einem Staate entgegenstehen, wird gegen eine verallgemeinerte wissenschaftliche und gemeinnützige Benutzung derselben rechtlich nichts eingewendet werden können. Bekanntlich kennt die medizinische Wissenschaft darin kaum eine Grenze. Ohne die Veröffentlichung von Beobachtungs- und Erfahrungstatsachen würde ein Fortschritt in der Medizin wie in der Heilpädagogik auch wohl kaum denkbar sein.“ (Schuldeputation, 1897, S. 344)

Das „viele schöne Material“, wie es hieß, war als Untersuchungsmaterial für die medizinische, psychiatrische und psychologische Forschung von außerordentlichem Interesse. Es war praktisch und organisatorisch ausgeschlossen, im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen Material vergleichbarer Breite, Dichte und über ähnliche biographische Zeiträume in den Anstalten zu erheben, wie es diese „prozeßproduzierten Daten“ zu sein versprochen. Entsprechend groß war das Interesse der Wissenschaftler. Sie verhandelten mit den königlichen Ministerien über die Verfügbarkeit und Übertragung von Daten, ohne die Interessen der Kinder oder deren Eltern berücksichtigen zu müssen, die sich auf eigene Rechte offenkundig nicht berufen konnten.

Etwaige behördliche Vorschriften, die einer „unmittelbaren Verwertung von Akten“ hätten entgegenstehen können, sollten eher obrigkeitstaatliche Geheimhaltungs- und inneradministrative Aktenführungspflichten, nicht aber Eigentums- oder Persönlichkeitsrechte der Betroffenen sichern. Ein entsprechendes Bewußtsein hierfür war noch nicht entwickelt. Die Rechtslehre anerkannte zwar ganz im Sinne bürgerlicher Rechtsphilosophie das Eigentum am eigenen Körper und bot Rechtsgüterschutz auch für die Gesundheit (von Caemmerer, 1967, S. 29). Die Verletzung persönlicher Rechte durch wissenschaftliche Versuche oder die ungedeckte Weitergabe von Individual-

daten war jedoch mangels eines bestimmbaren Rechtsgutes und folglich der Unmöglichkeit, ein solches zu verletzen, noch nicht vorstellbar. Deshalb brauchten sich die Wissenschaftler in ihrer praktischen Forschungsarbeit auch nicht eingeengt zu fühlen. Recht plastisch wird das in einem von Stumpf in der Zeitschrift „Die Kinderfehler“ veröffentlichten Aufsatz, in dem er einen Vergleich der Methoden der Botanik mit denen der Kinderpsychologie anstellte. Er verglich die Forschung an Kindern mit der an Pflanzen und führte aus, daß die Botanik die Pflanzen mit „Rotations- und Schüttelmaschinen, verkehrter Aufhängung, Erhitzung und Erkältung, Dunkelarbeit oder elektrischem Licht anstatt des lieben Sonnenscheins bearbeite“, mit Kindern jedoch nichts Vergleichbares geschehe.

„Wenigstens wenn wir sie einsperren und sonst bearbeiten, geschieht es um ihres eigenen besten Willen, nicht bloß, um psychologische Beobachtungen zu machen. Wir werden daher wahrscheinlich nicht soweit kommen wie die Botaniker – aber so viel ist gewiß, wenn heut irgendeine Wissenschaft den Namen der ‚Liebenswürdigen‘ vor anderen verdient, so ist es die Kinderpsychologie, die Wissenschaft vom Teuersten, Liebsten und Liebenswertesten was wir auf der Welt haben, was wir hegen und pflegen, eben darum aber auch studieren und verstehen müssen.“ (Stumpf, 1900, S. 20 f.)

Im Namen des Kinderwohls wurde die ausgreifende Erforschung des Kindes gerechtfertigt. Die Grenzen des Studierens und Verstehens des Menschen wurden erstmalig einige Jahre später für die medizinische Forschung vorgegeben. Das „Ministerium für geistliche, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten“ erließ um 1900 eine Verordnung über die Bedingungen, unter denen die medizinische Forschung zu Versuchen am Menschen berechtigt sein sollte (siehe hierzu S. 65). In diesem ersten Dokument administrativen Interesses, die Beziehungen zwischen Wissenschaftlern und Versuchspersonen zu regeln, wurden Kriterien für eine nach damaligen Grundsätzen akzeptable und juristisch vertretbare Vorgehensweise niedergelegt. Dagegen empfanden dieselben auch für die Schule verantwortlichen Juristen des Ministeriums die Aktivitäten der experimentierfreudigen Psychologen und Pädagogen in der Schule nicht als regelungsbedürftig. Das änderte sich erst in der Phase der Bildungsreform zwischen 1970 und 1975, als die methodische und inhaltliche Entwicklung der Sozialwissenschaften eine insoweit vergleichbare Beziehung zu den Versuchspersonen hatte entstehen lassen.

Die herausgehobene Behandlung der medizinischen Untersuchungen läßt sich damit erklären, daß die fürsorglich kurativen Interessen der Unterrichtsverwaltung meist gleichrangig neben den wissenschaftlichen der Untersuchungsleiter standen. Diese Parallelität der Interessen, zum einen das der Unterrichtsverwaltung an einer Verbesserung des Unterrichts und der schulhygienischen Bedingungen insgesamt, zum anderen das der Wissenschaftler am Fortschritt ihrer Disziplin, verband Schule und medizinische Forschung, so wie sie heute die sozialwissenschaftliche Forschung mit der Schule verbindet.

Kapitel 3

Psychophysik und Experimentelle Psychologie in der Schule zwischen 1880 und 1900

– Von historischen Augenblicken und der Verlockung eines Forschungsfeldes –

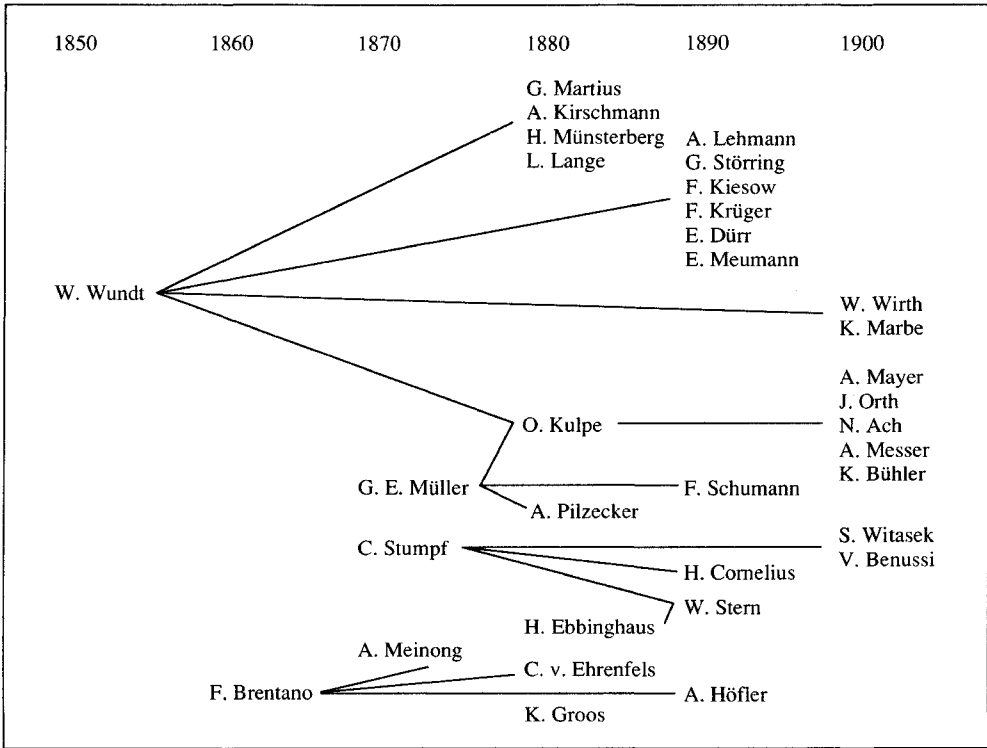
3.1 Aspekte der gesellschaftspolitischen und wissenschaftsgeschichtlichen Situation

In der Zeit breitetester internationaler Anerkennung der deutschen Psychologie zwischen 1880 und 1910 war die empirisch-psychologische Forschung in der Schule richtungweisend für diese sich in rascher Expansion befindende junge Wissenschaft. Ohne die Zugehörigkeit zu auseinanderstrebenden Schulen der Experimentellen Psychologie in Leipzig, Würzburg und Göttingen zu berücksichtigen, müssen hier als herausragende Wissenschaftler Wundt, Kraepelin, Ebbinghaus, Müller, Münsterberg, Kulpe, Marbe, Lipps, Stumpf, Krueger, Meumann sowie Stern genannt werden. Abgesehen von Wilhelm Wundt, dem Begründer der Experimentellen Psychologie, traten alle anderen genannten Wissenschaftler mit zahlreichen und zum Teil sehr umfangreichen empirischen, vorzugsweise experimentellen Untersuchungen in Schulen an die Öffentlichkeit.

Die folgende Abbildung weist darauf hin, daß der Zeitraum größter wissenschaftlicher Aktivität in den Schulen gerade auch die Gründungsjahre der Psychophysik und Experimentellen Psychologie umfaßt. Das Forschungsfeld Schule war demnach von Anfang an sehr eng mit der Entwicklung dieser empirischen Wissenschaften verbunden. Für die Karriere eines zukünftigen Psychologen ergab sich daraus fast zwangsläufig der Weg in die Schulen. Entsprechend handelte es sich bei einem großen Teil der wissenschaftlichen Arbeiten auf diesem Gebiet um Dissertationen (Weygandt, 1927, S. 362). Wenngleich die empirische Forschung in der Schule zu den bisher wenig thematisierten Seiten der Entwicklungsgeschichte der Psychologie zählt, belegt die große Zahl wissenschaftlicher Untersuchungen in den Schulen, daß hier bis zum Ersten Weltkrieg neben den psychologischen Labors das bevorzugte und für die Entwicklung der Psychologie entscheidende Forschungsfeld lag.

Was waren die Gründe dafür, daß Wissenschaftler häufiger daran dachten, empirische Arbeiten an Schülern durchzuführen, und was veranlaßte auf der anderen Seite die Schulverwaltungen, auf Anträge zur Durchführung meist experimenteller Forschungen in den Schulen aufgeschlossen zu reagieren? Die Beschreibung dieser Entwicklungen, welche die Veränderung der in der sozialwissenschaftlichen Forschung angestrebten Forschungsziele ebenso umfaßt wie die hierfür eingesetzten Forschungsmethoden, steht im Mittelpunkt dieses Kapitels. Über den Zeitraum mehrerer Jahrzehnte wird der Methodenentwicklung und ihrer Verschränkung mit der Rolle der am Forschungsprozeß beteiligten Versuchspersonen besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Gründer und Schüler unter deutschen experimentellen Psychologen, nach Jahrzehnt der Habilitation, 1850–1909



Quelle: Ben-David & Collins, 1974, S. 130.

Die übliche wissenschaftsgeschichtliche Darstellung der Experimentellen Psychologie gibt mit der Verbindung von Medizin und Philosophie in der Person Wilhelm Wundts einen vermeintlich zwingenden Entstehungszusammenhang an, wie er bei unbefangener Betrachtung der historischen Situation so jedoch nicht bestätigt werden muß. Durchaus denkbare und schon damals angelegte Forschungskonzepte wie zum Beispiel der bis zu Karl Phillip Moritz und seinem „Magazin der Erfahrungsseelenkunde“ zurückführbaren beschreibenden Psychologie, der Charakterologie von Bahnsen oder der Soziologischen Medizin von Brenneke konnten sich nicht durchsetzen und wurden verschüttet. Diese Ansätze der frühen empirischen Psychologie verbanden sich mit eindeutigen Optionen für bestimmte Forschungsfelder und die darin zu verwendenden Methoden. Nicht in allen genannten Fällen hätte die Schule eine derart bedeutungsvolle Rolle als Forschungsfeld spielen können wie für die Experimentelle Psychologie. Dagegen sah sich die Experimentelle Psychologie in ihrem Selbstverständnis den Naturwissenschaften und der Medizin nahe; näher als zum Beispiel der Volkskunde und Volksforschung, die letztlich mit dem Makel mangelnder Wissenschaftlichkeit behaftet waren. Preyer, der mit der Veröffentlichung seiner

Arbeit „Die Seele des Kindes“ (Preyer, 1882) auf Anhieb eine große Bekanntheit für die folgenden Jahrzehnte erworben hatte, stellte in einem erstmals 1887 veröffentlichten Artikel „Naturforschung und Schule“ den Einzug naturwissenschaftlicher Methoden in der Pädagogik dar.

„Die Naturforschung hat in den letzten Jahrzehnten auf fast alle Wissenschaften und Künste (...) ohne Frage einen größeren Einfluß als je zuvor gewonnen. (...) Nur in einem der von ihr beanspruchten Gebiete hat die neuere Naturforschung bis jetzt ihre Fahne nicht aufgepflanzt: In der Schule.“ (Preyer, 1887, S. 3) und „Wer anders sollte die Bedingungen und Gesetze der körperlichen und geistigen Entwicklung ermitteln und dem Pädagogen zur Anwendung auf die menschliche Jugend an die Hand geben als der Biologe, der ausschließlich auf Erforschung des Lebens gerichtete Naturforscher.“ (R. Schmid, 1977, S. 64)

Von Anfang an war und verstand sich die Experimentelle Psychologie als eine Laborwissenschaft. Nicht menschliche Verhaltensweisen im Kontext sozialer Bezüge waren ihr Thema. Die Psychologie widmete sich jenen Verhaltensweisen, die man mit physiologischen Methoden und ihrer Modifikation für psychologische Fragen untersuchen konnte. Die Herausarbeitung des Forschungsgegenstandes war stark von den methodischen Möglichkeiten dieser Anfangsphase bestimmt und darin praktisch auf naturwissenschaftliche Labormethoden begrenzt. Diese Grundüberzeugung der großen Mehrheit der Fachvertreter mit Hilfe der sinnesphysiologischen Methoden so etwas wie positive Tatsachen im Sinne objektiv nachprüfbarer Informationen über das Geistes- und Seelenleben des Menschen hervorzubringen, machte den naturwissenschaftlichen Ansatz von Wundt konkurrenzlos. So ist es nicht überraschend, daß in den Lehrbüchern der Psychologie der Erlaß des sächsischen Kultusministeriums von 1879 zur Einrichtung eines „Instituts für Psychologie“ in einem kleinen Hinterzimmer der Leipziger Universität verklärt als der Beginn einer experimentellen Psychologie gefeiert wird.

Der sprunghafte Anstieg empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule, das heißt auch die bereitwillige Öffnung der Schule gegenüber den empirisch-psychologischen und psychophysischen Forschungen wird verständlich, wenn man die sozioökonomische, bildungspolitische und auch rechtliche Situation im ausgehenden 19. Jahrhundert berücksichtigt. Nur vor diesem Hintergrund und wegen der Anlehnung der jungen Wissenschaften an bereits etablierte Disziplinen kann die zeitweilig außerordentliche Passung der Interessen und Bedürfnisse von Schule, Bildungspolitik, Öffentlichkeit und empirischer Sozialforschung als Voraussetzung des zwar kontrollierten und regulierten, aber ansonsten unbehinderten Zugangs zum Feld erklärt werden. Jede der genannten Dimensionen war in den gemeinsamen historisch-gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß eingebettet, dessen beherrschendes Element zum Ende des vorigen Jahrhunderts der sich stetig erweiternde und intensivierende Industrialisierungsprozeß war. Er bestimmte die Entwicklungsrichtung und -geschwindigkeit gesellschaftlicher Veränderungen, er setzte wesentliche Rahmendaten für die Effizienz und Funktionalität von Produktionsabläufen, die wiederum die Anforderungen an gesellschaftliche Institutionen, Individuen und schließlich auch an die Lehr- und Lernprozesse formten.

Die Bedürfnisse des Industrialisierungsprozesses richteten sich auf eine Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, von denen wiederum Anpassungsdesiderate an das Bildungswesen, die Statistik, Medizin, Psychiatrie und sozialwissenschaftliche Forschung ausgingen. Daß dies auch während des Kulturkampfes mit

großem Druck geschah, lag unter anderem daran, daß die Grundlagen der nach 1806 entworfenen preußischen Reformpolitik bis zum Ende des Jahrhunderts kaum über erste Ansätze hinaus verwirklicht worden waren. Bei allem Auf und Ab des schulgeschichtlichen Entwicklungsprozesses, auf den am Beispiel der Überbürdungsdebatte noch einmal eingegangen werden soll, waren die ideengeschichtlichen Ziele bürgerlicher Schulpolitik zwischen Reform und Restriktion erhalten geblieben. Die Schule, das Bildungswesen insgesamt war wachsenden internen und externen Modernisierungszwängen, aber auch Herrschafts- und Kontrollinteressen ausgesetzt. Modernisierung bei gleichzeitiger Herrschaftssicherung war deshalb für einige Autoren (z. B. Titze, 1981) die charakteristische Formel, unter der sich die Anpassung des höheren Bildungsbereichs an den Industrialisierungsprozeß als ein von den herrschenden Eliten bewußt verfolgter Integrationsprozeß vollzog. Herrlitz u. a. unternahmen den interessanten Versuch, mit der Übertragung der Qualifikationsmerkmale „der zeitgenössischen Form industrieller Arbeit“ auf die angestrebten Lernziele des Volksschulunterrichtes „einen ursächlichen Zusammenhang zwischen Industrialisierungsprozeß und Volksschulreform herzustellen“ und dann auf die „Merkmale der industriellen Arbeits- und der schulischen Lernorganisation“ zu beziehen. Diese Autoren haben die ökonomisch bedingte Anpassung der Schulstruktur im elementaren und mittleren Bildungsbereich, in der Volksschulreform und im Aufbau des mittleren und Fachschulwesens nachgezeichnet (Herrlitz u. a., 1981, S. 95).

Der ökonomische und gesellschaftspolitische Anpassungsdruck war auf inhaltliche und strukturelle Veränderungen des Bildungswesens gerichtet. Er ging von den zunehmend auseinanderklaffenden, qualitativen und quantitativen Qualifikationsanforderungen der Industrie und deren Entsprechung auf seiten des Bildungswesens aus. In der bildungspolitischen Debatte stand dies hinter dem Streit um Wert und Nutzen humanistischer und/oder realer Bildung, der mit wechselnder Intensität das ganze vorige Jahrhundert durchzog. Auf der Ebene struktureller Veränderungen wurde die Verbesserung der Realbildung mit dem Ziel der Gleichstellung der lateinlosen Realgymnasien mit den Gymnasien oder Lateinschulen verfolgt, ohne allerdings das statuszuweisende Berechtigungswesen an sich in Frage zu stellen. Diese Auseinandersetzungen mündeten dann unter anderem bei der Gestaltung der Lehrpläne in die kumulative Übernahme beider Lernziele und führten zu einer entsprechenden Erhöhung der Gesamtstundenzahl (Voigt, 1973, S. 166 bzw. 174: „utilitaristische Wende“), eine der identifizierten Hauptursachen der Überbürdung.

Bei aller Abstraktheit und Kürze der Argumentation sollte aus der Darstellung hervorgegangen sein, warum die Schule wie kaum ein anderer gesellschaftlicher Bereich zum Austragungsort gesellschaftlicher Spannungen und tiefer sozialer Gegensätze geworden war. Schad (1972) hat die Bedeutung dieser sozialgeschichtlichen Entwicklungen für die Herausbildung der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung sehr differenziert beschrieben und dabei die Rolle des Erziehungswesens als eines der gesellschaftlichen Bereiche hervorgehoben, deren aufbrechende Konflikte zur eigentlichen Triebfeder für die Entwicklung der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung geworden seien.

Getragen von einer starken öffentlichen Meinung, die nach Kriterien für Leistung und nach Aufklärung über Leistungsfähigkeit verlangte, sowie bestätigt durch die euphorische Erfahrung der jungen experimentellen Forschung in den Labors, lag es

nahe, daß die Psychologen und Psychiater darauf aus waren, die Schule als ein Forschungsfeld für Beobachtungen und Experimente zu erschließen, das die Minimalvoraussetzungen einer der Laborsituation vergleichbaren Forschungsökologie erfüllte. Praktisch kaum von diesem Motiv zu trennen, kam hinzu, daß sich in der Schule auch ein mögliches Praxisfeld für Psychologen und Psychophysiker anbot, das in berufsständischem Interesse zu gestalten und auszufüllen nicht ausgelassen werden konnte. Der Nationalökonom Schlesinger, in diesem Zusammenhang ein Außenstehender, sprach der Schule in einem Vortrag vor der Vereinigung deutscher Ingenieure über Betriebsprüfung und Betriebswissenschaft (1913) sehr klarsichtig eine besondere Eignung für die Durchführung von Versuchen zu. Danach habe die psychotechnische Forschung ihre ersten betriebswissenschaftlichen Versuche im Massenbetrieb der Schule realisiert. Hier sei eine Anzahl gleich alter, gleich beanspruchter, mit gleicher Ausrüstung versehener, das gleiche Ziel unter gemeinsamer Leitung anstrebende Menschen beisammen, die gehorchen müßten und sich daher zu Versuchen ganz besonders eigneten.

Die Psychiater und Psychologen Kraepelin, Müller, Kemsies und Ebbinghaus taten deshalb den Schritt in die Schule mit ihren empirischen Untersuchungen nicht zufällig. Ganz in der Tradition einer auf die Unterscheidung zwischen Kranken und Gesunden, Arbeitsfähigen und Nichtarbeitsfähigen ausgerichteten Psychiatrie waren sie darum bemüht, Schwach- und Minderbegabung sowie Leistungsfähigkeit im allgemeinsten Sinne zu beschreiben und mittels objektivierbarer Methoden erfaßbar und im nächsten Schritt auch beeinflußbar zu machen. Aus der Sicht der Öffentlichkeit und Schuladministration trafen sich diese Zielsetzungen mit dem Interesse an der Lösung und gleichzeitigen Kontrolle der Sozialprobleme, dem Bedürfnis nach der Entwicklung von Planungs- und Kontrollinstrumenten (Schad, 1972, S. 7; Herrlitz u. a., 1981, S. 75) sowie schließlich nach einer wissenschaftlichen Grundlegung der Lehr- und Lernprozesse.

Auf den ersten Blick schien die Binnenstruktur der Schule in ihrer juristischen und organisatorischen Gestalt ein für empirisch-psychologische Forschungsvorhaben wenig geeignetes Feld zu sein. Die Wissenschaftler konnten nicht wie Nationalökonom, Statistiker oder auch Mediziner auf prozeßproduzierte und aggregierte Daten zurückgreifen, das heißt solche, die im regulären Schulbetrieb aus institutionsrationalen Erwägungen regelmäßig erhoben und nun der Forschung zugänglich gemacht wurden. Die Psychologen mußten sich mit ihren Untersuchungen in den organisatorischen Rahmen des Unterrichtsbetriebes und den inhaltlichen Ablauf des Unterrichtsgeschehens einfügen, was häufig zu zusätzlichem und belastendem Zeitaufwand führte, gelegentlich die Arbeiten sogar unmöglich machte. Von Forschungsproblemen im Sinne der seit 1975 oftmals reklamierten Beeinträchtigungen kann gleichwohl nicht gesprochen werden. Uns sind keine Dokumente zugänglich geworden, die einen Konflikt zwischen Wissenschaftlern und Schulbürokratie, Lehrern, Eltern oder Schülern hätten belegen können. Für solche Konflikte war auch kein Raum, da die Wissenschaftler gegenüber anderen Untertanen des vordemokratischen, autoritären Staatswesens eine bevorzugte Behandlung erwarten konnten. Gelegentlich wurden solche Probleme als spezifische Eigenheiten des Forschungsfeldes Schule zwar angesprochen, wegen der Attraktivität des Feldes aber letztlich akzeptiert.

Im Ergebnis ist wohl die Einschätzung zutreffend, daß die Schule gegen Ende des vorigen Jahrhunderts gemessen an den Fragestellungen und Arbeitsmethoden der entstehenden empirischen Forschung im Vergleich zu Industriebetrieben oder Krankenanstalten ungewöhnlich gute Arbeitsbedingungen bot. In nahezu idealer Weise bestand in diesem Forschungsfeld die Möglichkeit, Untersuchungssample nach beliebigen Schülermerkmalen wie Alter, Geschlecht, Größe, Gewicht, Schulleistung, körperlicher Verfassung usw. zusammenzustellen. Eine Ergänzung um biographische und Sozialdaten wurde schon bald prinzipiell möglich. Die Organisation des Unterrichts, von der durch die Sitzordnung erzwungenen Individualisierung des Schülers bis hin zu den Unterrichtsmethoden und Pausen, kam der an einer naturwissenschaftlichen Erfassung individuellen Verhaltens interessierten Psychologie und Pädagogik entgegen.

Auch mit zusätzlich erfaßbaren Daten über das soziale Milieu und schulbiographischem Material des Schulkindes liefen die Untersuchungen der frühen Psychophysiker und experimentellen Psychologen (*Mosso, 1892; Griesbach, 1895; G. E. Müller, 1913*) anfangs immer noch auf statistische Auswertungen hinaus, bei denen Aussagen über die körperliche und geistige Entwicklung des „normalen Schulkindes“ (*Kotelmann, 1879; Hertel, 1888; Key, 1891/92*) im Sinne einer Meßvorgabe für die dann folgende Erforschung der individuellen Differenzen erarbeitet wurden. Im Rahmen anatomischer und physiologischer Reihenuntersuchungen wurden Körpermessungen und Funktionsprüfungen an Tausenden von Schulkindern durchgeführt (*Landsberger, 1888; Rietz, 1903; Graupner, 1904; Rößle & Bohning, 1924*). Bis hin zu dem umfassenden Werk von Hoesch-Ernst (1906) waren die wissenschaftlichen Kenntnisse über das Kind und die Heranwachsenden eigentlich allein solche über das Schulkind. Erst ein etwa zwanzig Jahre später aufkommender neuer wissenschaftlicher Ansatz, der das Kind im Zusammenhang seiner sozialen Beziehungen sah und sich folglich bewußt den Lebensformen und Lebensbedingungen in anderen sozialen Feldern zuwandte, brachte dann eine selbständige Kinder- und Jugendforschung hervor.

3.2 Die Überbürdungsdebatte als historische Chance

Eine Art historischer Augenblick, in dem andere Wissenschaftler als die Mediziner Gelegenheit fanden, direkt auf das Forschungsfeld selbst bezogene Fragestellungen und methodische Kenntnisse an die Schule heranzutragen, und die Schule auf der anderen Seite bereit war, sie aufzunehmen, bot sich in der sogenannten „Überbürdungsdebatte“ und dem Versuch, sie durch Reformen des Unterrichts zu überwinden. Die körperliche und geistige Überlastung der Schüler durch die Erhöhung der Stundenzahl und die zunehmende Stofffülle waren seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts die äußerlichen Erscheinungen der „Sozialen Frage“ im Bereich des Bildungswesens. Sie beherrschten die schulpolitische Debatte noch bis zur Jahrhundertwende. Wie oben erörtert, hatten Ärzte schon über viele Jahre hinweg öffentlich Kritik an schul- und schülerhygienischen Zuständen erhoben. Zum Teil polemisch überspitzt, wurden diese Argumente in die Überbürdungsdebatte eingeführt, die ja nur oberflächlich betrachtet eine sozialpolitisch und medizinisch motivierte Kontroverse, tatsächlich aber vor allem eine schul- und gesellschaftspolitische Debatte war (Titze, 1981, S. 169).

Noch auf dem Kongreß der Medizinischen Gesellschaft von 1893 führte Kollmann in undifferenzierter Allgemeinheit aus, was er unter Überbürdung verstand, und traf damit die Wahrnehmung in der Öffentlichkeit:

„Die Anforderungen der Schule bringen in den Städten der Gesundheit des heranwachsenden Geschlechtes schwere Gefahren. Es hat der Irrewahn nach und nach ganz Europa erfaßt, daß langes Sitzen in der Schule dem Einzelnen und dadurch den Nationen unendliche Reichtümer in den Schoß werfe. Dieser Wahn hat sich wie alles langsam entwickelt, ist aber jetzt groß und mächtig geworden. Millionen sind von ihm durchdrungen, sie rufen beständig nach mehr Schulen, nach Schulen am Tage und Schulen bei Nacht.“ (Kollmann, 1893, S. 285)

Die Überbürdungsdebatte brachte theatralische Schilderungen hervor, wie:

„Man gehe abends 9.00 Uhr in die Familie, dort findet man was Überbürdung ist. Der Vater ist fort in seine Gesellschaft und unterhält sich gut, die Mutter und Töchter haben ihren kleinen Kreis von Freundinnen bei sich und erheitern sich, das neunjährige Knäbchen, das nun in das Bett gehört, sitzt allein am Schreibtisch und hält mit seinen kalten Händchen den heißen Kopf, in den es nicht mehr hineinbringt, was es morgen früh 8.00 Uhr wissen soll. Manchmal fällt eine Träne auf's Buch (...), d. h. das Gehirn ruinieren, nervös machen.“ (Kollmann, 1893, S. 284)

Das Problem der Überbürdung war jetzt, anders als noch zum Ende der 1870er Jahre, nicht mehr nur den Medizinern und Pädagogen, sondern auch den Psychologen und Psychophysikern eine Herausforderung. Sie gaben an, Aufklärung leisten und Hinweise auf Problemlösungen geben zu können. Angefangen mit Lorinsers zitierter Schrift über die gesundheitlichen Gefahren der Schulkinder von 1836 hatte sich das preußische Unterrichtsministerium immer wieder durch die Berichte engagierter, außerhalb des Schulwesens stehender Mediziner gezwungen gesehen, sich mit dem Problem der Überlastung der Schüler zu beschäftigen. Fast fünfzig Jahre war die „Überbürdung“ in der Bildungspolitik ein beherrschendes Thema.

In der „Denkschrift betreffend die Frage der Überbürdung der Jugend an unseren Höheren Schulen“ (Centralblatt, 1884, S. 222) bestätigt die Unterrichtsverwaltung, daß „die Frage der Überbürdung nicht eine vereinzelt oder neben den übrigen bestehende, sondern nur ein besonderer Ausdruck der Frage nach der Zweckmäßigkeit der Lehrinrichtung und ihrer Ausführung überhaupt“ sei (Centralblatt, 1884, S. 226). Die Unterrichtsverwaltung wurde in dieser Auffassung durch ein am 19.12.1883 von der „Königlich-preußischen wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen“ (im folgenden: Gutachten der wiss. Dep.) vorgelegten Gutachten bestätigt, in dem es unter anderem hieß, daß

„die Frage der Überbürdung nichts anderes ist, als ein besonderer Ausdruck der Frage über die Zweckmäßigkeit der Einrichtung unserer Höheren Schulen und die Richtigkeit ihrer Ausführung“ (Gutachten der wiss. Dep., in: Centralblatt, 1883, S. 224).

Die Medizinerkommission, der auch Virchow angehörte, war im Februar 1883 nach einer erregten Debatte vom preußischen Abgeordnetenhaus berufen worden, um das Problem der Überbürdung und ihre Ursachen zu untersuchen. Die Gutachter definierten den Begriff der Überbürdung folgendermaßen:

„Die verschiedenen Tätigkeiten, welche der Mensch ausübt, werden auch von verschiedenen Organen getragen. Es giebt keine einzige Tätigkeit des ganzen Körpers. Vielmehr sind auch die scheinbar allgemeinen Tätigkeiten an bestimmte einzelne Organe oder gar Gewebe gebunden. Jedes dieser Organe oder Gewebe kann in seiner Tätigkeit überbürdet werden, d. h. es können höhere Ansprüche an seine Tätigkeit gestellt werden, als es vermöge seiner Einrichtung ohne Schädigung seines Zustandes zu leisten vermag.“ (Gutachten der wiss. Dep., in: Centralblatt, 1883, S. 225)

Es war ihnen wichtig, ihr Verständnis der Überbürdung auch in Abgrenzung zu anderen, an der Lösung des Problems engagierten Disziplinen zu definieren.

„(...) handelt es sich bei der Überbürdungsfrage wesentlich um Nerventätigkeit und beinahe ausschließlich um Gehirntätigkeit. Man mag das Verhältnis von Geist und Körper auffassen, wie man will: die Erscheinungen der Ermüdung, der Überarbeitung, der Erschöpfung sind unzweifelhaft körperliche Erscheinungen. Sie beziehen sich auf Zustände des Organes, welches die geistigen Erscheinungen vermittelt (...).“ (Gutachten der wiss. Dep., in: Centralblatt, 1883, S. 224)

Auf der Grundlage statistischer Erhebungen zur Wehrtauglichkeit, zu Schülerelbstmorden und medizinischen Untersuchungen (*Krüger, 1873*), zu Geisteskrankheit (*Hoffmann, 1838*), Kurzsichtigkeit (*Weber, 1881*), Skoliose (*Stefan, 1883*) und allgemeinen Schwächezuständen wurden als Ursachen der Überbürdung überfüllte Schulklassen, mangelnde pädagogische Fürsorge, zu geringe und falsch organisierte Erholungspausen sowie schließlich auch die Dauer der Schul- und Arbeitszeit diskutiert (Angaben nach Gutachten der wiss. Dep., in: Centralblatt, 1883, S. 2).

Fast alle der Kommission zugänglichen Erkenntnisse waren das Ergebnis wissenschaftlicher Untersuchungen in den Schulen. Überwiegend waren sie „aus der Initiative und der freiwilligen Tätigkeit von Ärzten hervorgegangen, eigentliche amtliche Untersuchungen haben nur ganz vereinzelt stattgefunden“ (Gutachten der wiss. Dep., in: Centralblatt, 1883, S. 254). Die Unterrichtsverwaltung begnügte sich damit, solche von außen in die Schule hereingetragenen Untersuchungen zu genehmigen und sich deren Ergebnisse zu eigen zu machen.

Hinsichtlich unserer Fragestellung kam dem Gutachten der Kommission eine besondere Bedeutung zu. Die Kommission nahm nämlich eine bemerkenswerte, weil bis dahin unübliche Beschränkung ihres Gutachtens auf die medizinische Problemsicht vor und sprach den Sozialwissenschaftlern erstmalig Kompetenz bei der Beurteilung und Lösung ausgewiesener Sozialprobleme in der Schule zu.

„(...) was in Bezug auf die Überbürdungsfrage sonst noch zu sagen wäre, das fällt wesentlich in das eigentlich pädagogische Gebiet. Es betrifft die Methode des Unterrichts. In der Tat hängt auch die Frage der häuslichen Arbeiten insbesondere die Erklärung, warum manche derselben die Schüler ungebührlich belasten, mit der Methode des Unterrichts auf das Innigste zusammen. Indess fällt diese Beurteilung nicht in die technisch-medizinische Kompetenz und wir verzichten darauf, dieselbe irgendwie zu überschreiten.“ (Gutachten der wiss. Dep., in: Centralblatt, 1883, S. 254)

Die Überbürdungsfrage wurde für die Forschung in der Schule zur Nahtstelle zwischen anerkannter medizinischer und nachdrängender empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung. Für die psychologische und später auch pädagogisch-empirische Forschung wurde das gesellschafts- bzw. sozialpolitische Problem der Überbürdung zur zentralen Herausforderung der nächsten Jahrzehnte.

Dieses war möglich, weil – noch einmal zusammenfassend gesagt – sich die Überbürdungsdebatte auf eine Überlastung der Schüler an Körper, Seele und geistiger Tätigkeit bezog. Aus der Sicht der Schulverwaltung war die Ermüdung der Schüler im Unterricht ein Problem, das man mit einer zweckmäßigen Organisation des Lehrstoffes und der Verteilung der schulischen Arbeitszeit anzugehen versuchte. Voraussetzung dafür war, daß man für die Beurteilung der Zweckmäßigkeit des Unterrichts über objektive Kriterien verfügen konnte, die an der Leistungsfähigkeit der Kinder orientiert sein mußten. Um Veränderungen, möglicherweise gar Reformen begründen und planen zu können, mußte versucht werden, den Grad der Überbürdung und Ermüdung der Schüler zu erfassen.

Für die psychologische Forschung war ein Anknüpfungspunkt gefunden. Er öffnete die Schule für diejenige Wissenschaft, die sich per definitionem mit psychischen Leistungen beschäftigte. Erleichtert wurde die Öffnung des Forschungsfeldes dadurch, daß die Psychologen in Qualifikation, Habitus, Fragestellung und Methode den Medizinern und deren Untersuchungen sehr nahe waren.

Daß die politisch und pädagogisch angestrebte Reform der Schule nicht das eigentliche Erkenntnisziel und Handlungsmotiv der Psychologen war, stellte ihre Glaubwürdigkeit und wissenschaftliche Redlichkeit nicht in Zweifel. Die Gemeinsamkeiten von Schulverwaltung, Schule und experimenteller Psychologie waren begrenzt. Sie leiteten sich allein aus dem gemeinsamen Interesse ab, mehr über Kinder und Jugendliche wissen zu wollen, und beschränkten sich deshalb auf die Genehmigung und Durchführung von wissenschaftlichen Untersuchungen in den Schulen.

Die Schulen gewannen mit ihrer Öffnung gegenüber der Psychologie Anschluß an die rasante Entwicklung dieser Forschung, deren eigentlicher Schwerpunkt im Bereich der Experimentalpsychologie im Labor und in der klinischen Forschung lag. Die Überbürdungsdebatte muß insoweit als die schulspezifische Variante einer auf die Erforschung der Geistesarbeit gerichteten Experimentalpsychologie gesehen werden. Bedeutsame Forschungsergebnisse mit Auswirkungen auf die Schule ergaben sich aus Studien über die verschiedenartige Beeinflussung der Leistungsfähigkeit durch geistige und körperliche Arbeit (Weygandt, 1927, S. 362). Weygandt benennt als von hohem praktischen Wert die Untersuchungen über die Bedeutung der Ermüdung und Erholung, der Arbeitspausen, über den Arbeitswechsel und über die Wirkung ablenkender Reize. Er führt aus:

„Für Schulzwecke, wie auch gewerbliche Arbeiten kann es nur förderlich sein, wenn es gelingt, die für den Gesamtarbeitsertrag günstigste Erholungspause genau festzusetzen.“ (Weygandt, 1927, S. 362 f.)

In der Schule betraf das, wie Schiller 1897 feststellte, „eines der allerwichtigsten, ein fundamentales Kapitel“, nämlich „die Verwirklichung des idealen Stundenplans“ (Schiller, 1897, S. 4). Die Forschungsergebnisse über den Wechsel von Ermüdung und Erholung sollten die ideale Gestaltung des Stundenplans, das heißt die Bestimmung von Unterrichtsbeginn und -ende, deren Unterbrechungen sowie die Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Fächer und deren Abfolge bestimmen. Schiller widmete sich diesem Thema in mehreren Untersuchungen ausschließlich. Er kritisierte an den von Kraepelin und seinen Schülern am Ende einer langen Reihe von Schulexperimenten getroffenen Feststellungen:

„Im Grunde erfahren wir allerdings daraus nicht viel mehr, als das wir bis jetzt auch schon wußten, daß nämlich der Schüler nach mehrstündiger Schularbeit nicht mehr so leistungsfähig ist, wie am Anfang.“ (Schiller, 1897, S. 7)

Aus seiner Sicht litten all diese Versuche

„an dem gemeinsamen Fehler, daß sie dem gewöhnlichen Schulunterricht durchaus nicht entsprechen. Jeder auf ihre Ergebnisse gegründete und daraus ohne bedeutende Einschränkung und Korrektur auf die Tätigkeit in der Schule gezogene Schluß widerspricht durchaus der Wirklichkeit. Assistenten und Studenten, die einfache Zahlenreihen stundenlang addieren, in bestimmter Weise lesen, Buchstaben zählen, Zahlen und Silbenreihen auswendig lernen, üben dabei geradewegs eine ihnen fremde und ungewohnte, also besondere Tätigkeit, wie wenn eine Versuchsklasse eine Stunde lang Rechenaufgaben fertigt, die jedesmal eingesammelt und durch neue ersetzt werden, oder wie wenn eine solche zwei Stunden lang einfache Sätze diktiert bekommt. Jede besondere ungewohnte Tätigkeit, die auch nur einige Zeit geübt wird, wirkt aber psychisch spannend und mit Naturnotwendigkeit im weiteren Verlauf auch abspannend.“ (Schiller, 1897, S. 7)

Wenn auch den Forschungsergebnissen von Kraepelin aus den Reihen der Schulen Kritik und Skepsis entgegenschlug, so wurde doch anerkannt,

„daß nur Versuche gemacht worden sind, Methoden zu finden, welche geeignet sein können, die Ermüdungsfrage (...) auf das Gebiet der Untersuchung und Beobachtung durch Messung und Zahl auf streng experimentellem Wege zu bringen und so die Grundlagen für eine wirkliche Hygiene der Arbeit zu schaffen“ (Schiller, 1897, S. 7).

Von der auch damals bekannten großen Zahl der die Ermüdung und folglich Überbürdung verursachenden Bedingungen waren nur solche experimentell oder statistisch untersucht worden, die die äußerlichen Momente des Schulbetriebes betrafen, wie die Stunden- und Pausenlänge, die Stundenzahl und -verteilung, die inhaltliche Folge der Unterrichtseinheiten und die Ermüdung im Laufe des Tages und über längere Zeit.

Letztlich zählten die Forschungsergebnisse zum Wechsel von Ermüdung und Erholung zu jenen, die direkt in die Unterrichtsorganisation hineinwirkten und insoweit als ein Erfolg psychologischer und pädagogischer Forschung angesehen werden konnten. Dazu zählten die Befunde von Brahn (1897a, 1897b) oder die folgenden von Kemsies (1898) formulierten Grundsätze:

1. Die erste Schulstunde stellt die günstigste Arbeitszeit des Tages vor, die letzte liefert durchschnittlich die schwächsten Leistungen.
2. Der erste und zweite Wochentag zeichnen sich vor den anderen durch ein anderes Arbeitsgesetz aus; der am Sonntag erworbene Vorrat an geistiger Frische und Widerstandskraft hat eine Arbeitsanregung und Aufbesserung des Arbeitswertes am Montag und Dienstag zur Folge. Der ungeeignetste Arbeitstag ist der Sonnabend.
3. Außerordentliche Anstrengung in einer Lehrstunde macht sich in den folgenden ungünstig bemerkbar.
4. Langsames Arbeiten bedingt bessere Arbeitsqualität.“ (Kemsies, 1898, S. 12 f.)

3.3 Empirische Forschungsmethoden in der Schule

Schule und sozialwissenschaftliche Forschung waren in gewisser Hinsicht eine Zweckgemeinschaft eingegangen, deren Arbeitsergebnisse der Schule praktische Veränderungen und der Wissenschaft neues Grundlagenwissen erbringen sollten. Die Erfassung der schulischen Wirklichkeit mit wissenschaftlichen Mitteln war auf Erkenntnisgewinn und im pathetischen Wortlaut dieser Zeit auf die Aufdeckung der Wahrheit gerichtet.

Dieses Ziel bestimmte den Psychologen und Pädagogen jener Zeit die Wahl des Forschungsfeldes, des Forschungsgegenstandes und der einzusetzenden Methoden. Im Sinne unserer Ausgangsthese führte der Weg deshalb für empirisch arbeitende Sozialwissenschaftler unmittelbar in die Schule, der angesichts der wissenschaftlichen Anforderungen einzigen Alternative zum Labor.

Entscheidungen über die Wahl des Forschungsgegenstandes und die Methoden konnten auch damals nicht unabhängig von den Forschungsbedingungen getroffen werden. Vielmehr mußten die Eigenheiten des Feldes aufgenommen und mußte versucht werden, sich im Vorgriff auf die spezifischen Möglichkeiten und Grenzen des Forschungsfeldes einzustellen. So folgten aus der Entscheidung, in der Schule am Schüler forschen zu wollen, prägende Vorgaben für die Verwendung und Weiterentwicklung bestimmter empirischer Methoden in den Sozialwissenschaften.

Als Beispiele sollen hier die Entwicklung der Fragebogenmethode und des Tests, die Probleme der Freiwilligkeit der Versuchsteilnahme, der Anonymitätszusicherung und des Forschungszugangs in und außerhalb von Schulen diskutiert werden.

3.3.1 Zugangsformen und Beobachtungsweisen

Das alle Sozialwissenschaftler dieser Zeit, auch jene im „Verein für Socialpolitik“, in der Methodendebatte drängende Motiv war die Suche nach Formen und Wegen, auf denen die „volle Wirklichkeit“ erfaßt werden konnte. Der Vereinsausschuß regte, nachdem er schon 1873 eine ähnliche Frage zur Begutachtung vergeben hatte, 1876 die Diskussion der Verfahren bei Enqueten an. Der hieraus hervorgegangene Gutachterband des Vereins über „Das Verfahren bei Enqueten über soziale Verhältnisse“ enthielt vier Beiträge, die die in Deutschland, Frankreich und England verwendeten Enqueteverfahren beschrieben (siehe G. Cohn, 1877, S. 17 ff.; darin auch Embden, S. 12 ff., und Stieda, S. 29 ff.). Zweifel, daß mit den eigenen Enqueten und den in den drei Gutachten entwickelten Verfahren nur ein Teil der Wirklichkeit, zudem in nicht repräsentativer Form, erfaßt werden könnte, waren nicht verbreitet. Schnapper-Arndt war einer der ganz wenigen, die nicht einverstanden waren, der einzige, der seine Kritik fundiert und wirkungsvoll öffentlich zur Geltung brachte. Er stellte die übliche Auswahl der Gutachter, Sachverständigen und Gewährsleute in Frage, wandte sich gegen verfahrenstechnische Festlegungen und plädierte für eine direkte Befragung der Betroffenen. Seine anlässlich eines Vortrages im Frühjahr 1888 vor der Sozialwissenschaftlichen Abteilung des Freien Deutschen Hochstiftes in Frankfurt vorgestellte Kritik an der sogenannten „Wucherenquete“ des Vereins liest sich in einigen Passagen wie eine brillante Kritik an bestimmten Formen eines praxisfernen und theorielosen Empirismus, wie er auch heute anzutreffen ist (Schnapper-Arndt, 1888, S. 29 ff.). Wie er sich dagegen die Erfassung der „vollen Wirklichkeit des praktischen Lebens“ vorstellte, hatte er mit der umfangreichen, 1881 während zweier mehrmonatiger Aufenthalte in hessischen Dörfern eigenständig durchgeführten Untersuchung „Fünf Dorfgemeinden auf dem Hohen Taunus“ (Schnapper-Arndt, 1883) vorgeführt. Hier hatte er in exemplarischer Weise statistisches Material, Dokumente, Erzählungen, Interviewprotokolle und Ergebnisse langewährender teilnehmender Beobachtung in einem muster-gültigen Sozialforschungsbericht zusammengeführt, dem allerdings eigenartigerweise jegliche Hinweise auf das politische Leben der Dörfer fehlten.

Als eine der zentralen Persönlichkeiten stand dagegen Schmoller im „Verein für Socialpolitik“ für die autorisierte Methodenauffassung des Vereins. Schmoller und seine Anhänger, die wegen ihrer dominierenden Stellung im Vereinsausschuß großen Einfluß auf die Enqueten hatten, sprachen sich immer wieder für die monographischen Ziele ihrer Sozialforschung aus, ohne jedoch die Mittel zu deren Verwirklichung bereitzustellen. Zwar wurden 1892 in der zweiten Landarbeiterenquête 3.180 Landwirte schriftlich befragt, die Tatsache aber, daß sechs Vereinsmitglieder eine Vorauswertung und Selektion des Materials vornahmen und wiederum kein einziger Landarbeiter selbst befragt worden war, zeigte die Wirkungslosigkeit der Empfehlungen von Schnapper-Arndt, die direkte Befragung zu wählen, und die Festlegung des Vereins auf eine andere Art der Erhebung. Wenn auch Weber der direkten Felderfah-

zung Bedeutung beimaß – er nannte dies eine „lokale autoptische Erkundigung“, die auf „persönlicher Inaugenscheinnahme“ beruhen sollte –, so verstand er darunter doch nur die Forderung nach einem vorwissenschaftlichen Verständnis von Deutungsmöglichkeiten. Er bezog sich mit dieser Vorstellung wohl direkt auf Paul Göhre, einen evangelischen Theologen, der 1891 als engagierter teilnehmender Beobachter nach dreimonatiger Arbeit als Fabrikarbeiter aus dem Arbeitsleben berichtet hatte (Göhre, 1891). Mit ihm gemeinsam arbeitete Max Weber an der Vorbereitung einer zweiten, in diesem Fall von dem „Evangelisch-sozialen Kongreß“ in Auftrag gegebenen Landarbeiterenquête (Weber, 1893). Mit seiner direkten und erlebnisbezogenen Darstellungsweise hatte Göhre eine starke öffentliche Resonanz gefunden. Unter seiner Herausgeberschaft wurden in den folgenden Jahren eine ganze Zahl autobiographisch abgefaßter Berichte aus der Arbeitswelt veröffentlicht (K. Fischer, 1905; Bromme, 1905; F. L. Fischer, 1906; Holek, 1909; Rehbein, 1911; siehe hierzu Kern, 1982, S. 102, der auf die wohl umfangreichste Übersicht über Arbeitermemoiren gerade unter dem Gesichtspunkt ihrer inhaltlichen und methodischen Innovationen in A. Koch, 1929, S. 128–167, verweist).

Wie schon vor ihm Schnapper-Arndt erzielte aber auch Göhre keinen nachhaltigen Einfluß auf die Enquetenpraxis des Vereins. Seine Bestimmung des Forschungsgegenstandes und die von ihm entwickelte Vorgehensweise wurden zwar als ungewöhnlich und interessant bewertet, auf der anderen Seite aber als reine „Subjektivität“ und „vorwissenschaftliche Erfahrung“ keiner ernsthaften wissenschaftlichen Würdigung für wert erachtet. Aus der Sicht der herrschenden Meinung wurde die Untersuchung als eine Art Sozialreportage abgetan, als Impressionen eines sensiblen Beobachters ohne Aufklärung und Zuordnungsgehalt.

Um zu demonstrieren, wie weit Schnapper-Arndt, Göhre und einige andere sich von dem unter den einschlägig arbeitenden Wissenschaftlern damals akzeptierten Verständnis einer Erfassung der Wirklichkeit entfernt hatten, sei zum Vergleich die Untersuchung „Die Industrie am Niederrhein und ihre Arbeiter“ (1879) von Alphons Thun erwähnt. Schmoller hat diese Studie in seinem Seminar während vieler Jahre als eine Modelluntersuchung gepriesen.

Thun berichtet darin, daß er im Verlauf des Jahres 1879 während eines mehrmonatigen Aufenthaltes in Düsseldorf weit über hundert Arbeiterwohnungen, zahllose Lokale und Vergnügungsorte besichtigt habe. Oberschall vermerkt dazu, daß Thun sich immer der Begleitung von Polizisten, öffentlich Bediensteten, zum Beispiel eines Arztes, oder gelegentlich auch Arbeitern zu versichern suchte. Er zitiert dann aus der Untersuchung:

„In an exceptional passage Thun described a visit to a local pub in which he was accompanied by a policeman in these words (p. 55): ‚The public is rather well behaved and entertains itself in a subdued tone. But the penetrating look of the police officer gets inside the inner core of each person: the exconvict shudders and asserts that he has found employment here; a few well known thieves bury their noses into their glasses; the prostitutes jump up and quickly leave; the bums look around suspiciously; only the honest beggars and unemployed workers look up openly to us (...).‘ All this reads very much like a second rate mystery story, yet Thun was completely earnest in writing these lines. The whole idea of going into a disreputable pub to make observations on the ‚moral condition‘ of the lower class in company of a police officer sounds very naive today. Thun must have been unfamiliar and puzzled by his subject matter.“ (Thun in: Oberschall, 1965, S. 70)

Gestützt auf Vorurteile und Meinungen statt auf die Auswertung von Primärerfahrungen, blieb der Forschungsbericht dann auch merkwürdig distanziert. In der Vorstel-

lung, sich die Welt des Arbeiters mit Unterstützung des Sachverständes der örtlichen Autoritäten erschließen zu können, blieb sie Thun und den Lesern in Wirklichkeit weiter fremd.

Es blieben Daten, Erfahrungen und Berichte aus einer fremden, eigentlich sogar feindlichen Welt, die nur unter der schützenden Obhut staatlicher Macht durch Zwangsexpeditionen erschlossen werden konnten. Der Vergleich zum etwa hundert Jahre vorher bei der Erforschung wilder Völker unter Ethnologen und Reiseschriftstellern entwickelten Verständnis und Vorgehen liegt nahe. Für die angelsächsische Soziographie hat darauf schon Zeisel (Jahoda u. a., 1982, S. 133) hingewiesen. Es scheint in der frühen sozialwissenschaftlichen Forschung ein durchgängiges Muster des Forschungsgegenstandes und des praktischen Zugangs gegeben zu haben. Danach waren Menschen der Forschung unbekannte und unberechenbare Wesen, die schon bei anderer sozialer Zugehörigkeit nur unter Zwang zu beobachten und zu befragen waren.

Staatsbedienstete, oder allgemeiner: gesellschaftlich akzeptierte Autoritäten, konnten bei der Überwindung von forschungspraktischen Hindernissen auf dem Weg zur Aufdeckung der vollen Wahrheit behilflich sein. Was auch sie aber nicht vermochten, war die Anknüpfung eines direkten Kontaktes zwischen dem Wissenschaftler und dem Probanden bzw. seinem Forschungsobjekt. Sie standen im wörtlichen Sinne dazwischen, mehr trennend als verbindend. Dieses Problem sprach Schnapper-Arndt in dem oben eingeführten Vortrag an:

„Es sind noch keine 20 Jahre her, da erschien es gar manchen derjenigen in Deutschland, die über Arbeiterverhältnisse schrieben, als ein unerhörtes Wunder, wenn jemand seine Angaben nicht lediglich von den Arbeitgebern bezog, sondern sich mit dem Arbeiter selbst in Beziehung setzte. Das erschien ihnen damals wie ein unzuverlässiges, gewagtes, abenteuerliches Verfahren. Ich erinnere mich noch aus einer weniger langer Vergangenheit, welches Erstaunen mir von manchen Seiten hier über den engen Verkehr, den ich für meine Untersuchungen mit Arbeiterfamilien gepflogen habe, bekundet worden ist. Anscheinend ist heute für ganz exorbitant zu halten, wenn analog in einer Untersuchung, welche sich mit Handelsgeschäften zwischen Bauern und Handelsleuten befaßt, auch die Handelsleute irgendwie zum Worte gelassen würden.“ (Schnapper-Arndt, 1888, S. 35)

Die Art des Befragens von Probanden, die Gesprächsdokumentationen in Protokollen, die Gegenüberstellung von Aussagen und deren Einführung in ein kontradiktorisches Verfahren, wie der „Verein für Socialpolitik“ sie praktizierte, zeigen deutlich, daß die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung mit inquisitorischen Mitteln auf der Suche nach der Wahrheit war. Im Vokabular von Methodenbeschreibungen schlug sich dies schon in Begriffen wie „kontradiktorisches Verfahren“ oder zum Beispiel „Kreuzverhör“ nieder. Im Forschungsfeld Schule war die Befragung von Schülern im Rahmen von Wahrnehmungsuntersuchungen folglich auch eine „Vernehmung“.

Aus ganz anderer, im gewachsenen Methodenbewußtsein der sozialwissenschaftlichen Forschung nicht verankerter Sicht, die aber in dieser Arbeit einbezogen werden soll, wurden Ansätze der unmittelbaren und direkten Erfahrung des Wissenschaftlers unterstützt.

Der seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts bekannteste Vertreter der Volkskundler und -forscher, Wilhelm Heinrich Riehl, hatte zwischen 1856 und 1859 vier Bände einer „Volkskunde“ herausgebracht. Er stand mit dieser Arbeit ganz in der konservativen Tradition der Reisekundler wie Volney, Linné, Niebuhr, Michaelis und Jauffret, repräsentierte mit seiner organisierten Datensammlung, -aufbereitung und -auswertung

aber auch moderne sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden. Eine Erforschung des Volkslebens, hatte er in der Einleitung erläutert, erfordere „mindestens Wanderstudien, um mit eigenen Augen zu sehen, mit eigenen Ohren zu hören“ (Riehl, 1856, S. 3). Er schloß dann ausführliche, fast methodische Hinweise auf Studien und Reisevorbereitungen sowie Anleitungen zum Führen von wissenschaftlich auswertbaren Gesprächen an.

„Ich mache hierbei dreierlei Unterschiede. Den fachgelehrten, studierten Mann frage ich direkt, denn von ihm möchte ich Tatsachen erfahren, literarische Winke und dergleichen. Den allgemein gebildeten Mann frage ich auf Umwegen, denn ich möchte sein Urteil über geläufige Tatsachen. Den Ungebildeten, den Mann des Volkes, frage ich womöglich gar nicht, ich suche ihn nur zum Reden zu bringen, denn wie er von selbst redet und sich gibt, das ist mir hier an sich schon eine erforschenswerte Tatsache. Was uns der Bauer erzählt, ist nur eine Gabe des Glückes, des Zufalls, oft viel, oft wenig, oft gar nichts wert. Aber wie er im Reden sich darstellt, empfindet, urteilt, bis auf den sprachlichen Ausdruck hinab, das enthüllt uns oft die schärfsten, notwendigsten Charakterzüge des Volkes. Statt zu fragen, erzähle ich dem Bauern viel lieber von nah und fern und bringe ihn dadurch zu weit frischerem Aussprechen, als wenn ich ihn gefragt hätte; ich führe ihn namentlich auf die Punkte, von denen ich hören, und nicht auf jene, von welchen er am liebsten sprechen möchte. Erzählen öffnet den Leuten das Herz, wer dagegen fragt wie im Examen, der hält ihnen den Mund zu.“ (Riehl, 1856, S. 11)

„Bedürfen wir nun aber schon tüchtiger literarischer Vorarbeit, damit wir den Mann aus dem Volke mit Nutzen zu hören vermögen, so brauchen wir dergleichen noch viel mehr, um gebildete Leute und vollends gelehrte Fachgenossen zu befragen. Jeder einheimische Kenner des Landes betrachtet den fremden Beobachter mit Argwohn und traut ihm eigentlich den Beruf und die Fähigkeit gar nicht zu, in aller Geschwindigkeit Studien zu erwandern. Wir müssen ihm also zeigen, daß wir vorher schon gehörig studiert haben und wenigstens reif sind, seine Mitteilungen zu würdigen; wir dürfen uns beileibe keine Blöße geben. Den reichsten, frischesten und originellsten Stoff bieten uns aber in der Regel solche Leute, die durch Amt und Beruf mit dem gemeinen Mann in täglichem Verkehr stehen, während sie selber doch zu den gebildeten Kreisen zählen: Pfarrer, Lehrer, Beamte, Ärzte. Sie sind heimisch im Volksleben und fremd zugleich, und dieser scheinbar widerspruchsvolle Doppelstandpunkt, ähnlich jenem des fremden und doch im Geiste eingebürgerten Wanderers, ist allemal der beste zum Beobachten. Von solchen Männern habe ich immer das meiste und Merkwürdigste gelernt. Allein eben als gebildete Beobachter haben sie in der Regel ihre bestimmten Liebhabereien, die unseren Zielen oft weitab liegen: wir möchten sie fragend lenken, wohin wir wollen, und sie lenken vielmehr uns, wohin es ihnen beliebt.“ (Riehl, 1856, S. 13)

„Zu diesem Zwecke bewahre ich den Plan meiner Wanderschaft und Arbeit als mein Geheimnis und bezeichne dem gelehrten Freunde höchstens gewisse Privatliebhabereien, die man doch auch nebenbei verfolgt, als nächstes Ziel. Einem Naturforscher würde ich etwa sagen, daß ich Kunstdenkmale betrachten, einem Historiker, daß ich gute Freunde besuchen, einem Statistiker, daß ich die schöne Landschaft genießen wolle. Ich gewinne solchergestalt gerade die gewünschten naturwissenschaftlichen, historischen und statistischen Mitteilungen. Denn ich bin nun berechtigt, ohne der Oberflächlichkeit und Grobheit bezichtigt zu werden, alle Dinge, die ich nicht sehen mag und die man mir doch zeigen möchte, nicht zu sehen, kann aber nebenbei ganz arglos das Gespräch auf meine wahren Reiseinteressen bringen und die Notizen erfragen, deren ich bedarf, ohne daß der freundliche Erzähler mir in die Karten schaut und meinen Plan bekrittelt.“ (Riehl, 1856, S. 15)

So ausführlich und differenziert Riehl hier seine Erfahrungen in Empfehlungen an volkscundlich interessierte Leser umwandelte, kamen ihm doch Bedenken, inwieweit solche Praktiken gegenüber den befragten Personen moralisch zu rechtfertigen seien.

„Ein strenger Moralist wird in solchem Verfahren zwar eine Lüge entdecken, allein es ist eine echte Notlüge, ein Akt berechtigter Notwehr, der dem gelehrten Freunde zuletzt meinen aufrichtigsten Dank einbringt und mir seine unschätzbare Belehrung.

Auch gestehe ich jedem dritten das volle Recht der Wiedervergeltung zu. Denn da ich's vermutlich gerade so mache wie alle anderen Leute und dem Fremden, der mich besucht, um örtliche Zustände zu erfragen, weit eher erzähle, was mir als was ihm bedeutsam erscheint, so möge er nur hinterrücks alle Wissenschaft aus mir herauszulocken suchen, die er irgend brauchen kann.“ (Riehl, 1856, S. 15)

Es war Riehl schon ein moralisches Problem, seine Gesprächspartner über den wahren Zweck seiner Nachfrage im unklaren zu lassen. Mögliche Interessenverletzungen

nahm er als das kleinere Übel in Kauf und stützte sich auf Erfahrung und sozialtechnische Hinweise.

3.3.2 Vom Experiment zum Test

Die frühen, etwa um 1890 stattfindenden psychologischen Forschungen zum Thema „Ermüdung in der Schule“ hatten die Erforschung der körperlichen und seelischen Entwicklung zum Ausgangspunkt. Über die reine Erfassung der Dauer und Lage der häuslichen Arbeitszeit (*Hasse, 1880; Gild, 1893; Höpfner, 1894; Gaudig, 1904; Schmidt, 1904; Roller, 1906*), auch im Verhältnis zur Schularbeitszeit (*Schiller, 1891; Wagner, 1898; Kemsies, 1899; H. Koch, 1899*) und der Pausengestaltung (*J. Friedrich, 1897; Weygandt, 1899; Heumann, 1904*), gelangte man sehr schnell zu den Grenzen der Aussagefähigkeit dieses Materials und im nächsten Schritt schon zur experimentellen Durchführung von Ermüdungsmessungen in der Schule. Gegen die auf Angaben der Schüler und Eltern beruhenden Daten über den Arbeitsaufwand bei der häuslichen Arbeit wandte Kemsies ein, daß es bekanntlich nicht leicht sei, genaue Angaben darüber von den Schülern zu erlangen, „obwohl ich in der verschiedensten Weise bemüht war, die Knaben zu wahrheitsgemäßen Mitteilungen zu bewegen und das Zahlenmaterial eines jeden einer kritischen Durchsicht unterzogen habe“. Gleichwohl mußten „ungenau und falsche Angaben wohl oder übel mit verwendet werden“ (*Kemsies, 1899, S. 89*).

Im Gegensatz dazu erlangten die Wissenschaftler im Experiment eine weitaus höhere Kontrolle über die Datenerhebung und die Qualität der erhobenen Daten insofern, als sie „wahrhaftiger und wirklichkeitsnäher“ waren. Die Beobachtung als ein zentrales Element empirischer Forschung war in der experimentellen Laborpsychologie zum ersten Mal für die sozialwissenschaftliche Forschung mit dem Experiment zusammengeführt worden. Seit Wundt waren Erfahrungen gesammelt worden, die bestätigten, daß die für das Experiment konstitutiven Bedingungen der willkürlichen Herstellung, Wiederholbarkeit und Veränderung von Vorgängen im Sinne ihrer weitgehenden Kontrolle am besten im Labor hergestellt werden konnten. In den Betrieben, Krankenhäusern und Heilanstalten bestanden dagegen vergleichsweise eingeschränkte Möglichkeiten, frei von institutionellen und systemrationalen Zwängen, also auch Problemen des Forschungszugangs, wissenschaftlich arbeiten, im eigentlichen Sinne experimentieren zu können. Solche Einschränkungen wurden zu entscheidenden Anstößen für eine Welle von Instituts- und Laborgründungen in den folgenden Jahren. Charlotte Bühler zählte für die Jahre 1899–1915 die Gründung von 26 zum Teil renommierten psychologischen Instituten in Deutschland, England und Frankreich. Der Überblick wird für das Deutsche Reich vervollständigt, wenn man neben den Instituten und Laboratorien für Experimentelle Pädagogik und Experimentelle Psychologie die Institute der Lehrervereine und der Universitäten, zum Beispiel in Leipzig, Breslau, Tübingen, Berlin, Bonn, München, Freiburg, Königsberg, Halle, Marburg, Dresden, Kiel, Hamburg, Karlsruhe, Schleswig hinzuzählt (*Meumann, 1920, S. 22 f.*).

Anders als der Hauptstrom der Psychophysik, die sich auch weiterhin als eine Laborwissenschaft verstand, drang die Experimentelle Psychologie während der 1890er Jahre immer stärker in die Schule ein. Dies geschah im direkten Austausch mit

den Labors und unter Übernahme der bis dahin entwickelten experimentellen Methoden. Diese Methoden konnten aber nicht unbesehen auf das Forschungsfeld Schule übertragen werden. Finanzielle Begrenzungen verhinderten die Verwendung teurer Apparate, Zeitbegrenzungen des Unterrichtsablaufs verlangten leicht überschaubare und wenig aufwendige Versuchsanordnungen. Man mußte infolgedessen versuchen, entweder den erforderlichen Freiraum mit oder ohne administrative Duldung in der Schule zu erwirken oder sich ihren organisatorisch-räumlichen Bedingungen mit Versuchsanordnungen, Methoden und Instrumenten anzupassen.

Die Psychologen entwickelten eine starke thematische Annäherung an Frage- und Problemstellungen der Schule. So wurden zum Beispiel nach Friedrich bis 1897 in den Schulen zum Themenkreis der geistigen Leistungsfähigkeit und Ermüdung 22 empirische Untersuchungen durchgeführt (*J. Friedrich 1897*). Die in Dutzenden zu zählenden Untersuchungsberichte weisen darauf hin, daß die Wissenschaftler sich so den Gegebenheiten des Feldes anpaßten. Dies geschah im übrigen nicht aus Sorge um die Erfüllung des Schulzwecks oder, wie Jahrzehnte später von Elsa Köhler (1932) vertreten, um „des Erhaltes der zu erforschenden pädagogischen Situation willen“. Wenigstens in der Experimentellen Psychologie haben solche Überlegungen keine Rolle gespielt. Die Schule ließ den Wissenschaftlern vielmehr keine andere Wahl, als sich in ihren Experimenten und Versuchsanordnungen an Unterrichtszeiten, Unterrichtsgliederung und Pausen oder auch räumlichen Möglichkeiten auszurichten. Ganz im Sinne unserer Ausgangsthese, wonach die Bedingungen des jeweiligen Forschungsfeldes die methodische und kognitive Entwicklung der Wissenschaft beeinflussen, läßt sich dies an den folgenden Beispielen auch nachvollziehen.

Da die Unterrichtszeiten selbst in die Untersuchungen nicht einbezogen werden durften, blieben nur die Zeiten vor Unterrichtsbeginn, zwischen den Unterrichtseinheiten und am Nachmittag nach Schluß des Unterrichts. So wenigstens lassen sich die zum Teil willkürlich scheinenden Untersuchungszeiträume der Experimente in zahlreichen Untersuchungen erklären. In ihren Ermüdungsuntersuchungen ließen nämlich zum Beispiel Burgerstein zehn Minuten, Kraepelin fünf Minuten, Laser zehn Minuten und Kemsies zwölf Minuten rechnen. Ebbinghaus setzte für seine Gedächtnisuntersuchungen vier bis fünf Minuten, für seine Rechenmethode zehn und seine Kombinationsmethode fünf Minuten Dauer an. Lobsien hat in seinem resümierenden und methodenkritischen Übersichtsartikel „Über die psychologisch-pädagogische Methode in der Erforschung der geistigen Ermüdung“ (Lobsien, 1900b) eine der sonst ganz seltenen Tabellen über den Untersuchungsablauf aufgestellt und dies bestätigt. Höfler und Witasek veröffentlichten 1899 eine auf die praktische Verwendung in der Schule ausgerichtete Zusammenstellung „Hundert psychologische Schulversuche mit Angabe der Apparate“, die bis 1920 viermal aufgelegt wurde (Höfler & Witasek, 1911). Meumann empfahl noch 1911 die Verwendung dieser Apparate in Wissenschaft und Lehre (Meumann, 1911b, S. 42).

Es wäre sicherlich zu weit gegriffen zu behaupten, die Dauer der Experimente sei ausschließlich durch die Anpassung der Vorhaben an die Länge der Unterrichtspausen bestimmt worden. Es läßt sich jedoch feststellen, daß längere Experimentalsequenzen nicht in die Pausen hätten eingefügt werden können und folglich auf größere Schwierigkeiten in der Schule gestoßen wären, möglicherweise nicht hätten durchgeführt werden dürfen. Oder, positiv formuliert, die Wissenschaftler setzten Methoden ein,

die, einfach in der Versuchsanordnung, mit Experimenten von relativ kurzer Dauer, möglichst mit der ganzen Schulklasse zur gleichen Zeit in den Unterrichtspausen durchgeführt werden konnten.

Für dieses Vorgehen sprachen auch inhaltliche Gründe. Solange es zu klären galt, „welche Ermüdungswirkungen eine Tätigkeit verschiedener Art und Dauer auf dieselbe Person ausübt“ und „welche persönlichen Unterschiede der Ermüdbarkeit bei verschiedenen Schülern unter dem Einfluß derselben Arbeit“ (Kraepelin, 1897) aufzutreten, war es naheliegend, Beobachtungseinheiten zu definieren und deren Einfluß auf die Leistungsfähigkeit der Schüler in regelmäßigen und vergleichbaren Sequenzen zu messen. Was lag näher, als schließlich die Schulstunde selbst als die die Übermüdung hervorrufende Arbeit zu definieren und jeweils nach Abschluß einer Stunde den Ermüdungsgrad zu messen und zueinander sowie zur Verfassung vor Unterrichtsbeginn in Beziehung zu setzen. Die Wissenschaftler kamen so den tatsächlichen Anstrengungen nahe, wie sie der tägliche Unterricht den Kindern abverlangte. Lobsien berichtete am Beispiel von Laser:

„Er machte zuerst den Versuch, nicht die Ermüdung in einer Stunde zu prüfen, sondern zu untersuchen, ob bei dem fünfstündigen Unterricht, wie er jetzt an einem Vormittag abgehalten wird, eine Abspannung der Schüler eintrete. Infolgedessen ließ er dieselben am Anfang der fünf Stunden die von ihm ausgeteilten Aufgaben rechnen, wozu ihnen 10 Minuten Zeit gewährt wurden.“ (Lobsien, 1900b, S. 283)

Kemsies, der als Lehrer wie auch andere nach ihm wissenschaftliche Untersuchungen zum Beispiel mit der Rechen- oder Kombinationsmethode in den Unterricht aufnahm, wurde von Lobsien entgegengehalten:

„Bedenken begegnen zuerst der Zeitlage des Versuchs. Er wurde stets mitten in die Stunde gerückt, fand also statt um 8.30, 9.30 usf. Es ist wohl richtig, was Kemsies als Grund dafür angibt, daß gegen Schluß der Stunde Ungeduld, Unlust, auch wohl gesteigerter Arbeitstrieb sich bemerkbar machen, aber mir will scheinen, daß man alsdann um die etwa so veranlaßte Störung des Versuchs zu hindern, ungleich Wertvolleres preisgibt. Zunächst sollte das Experiment den tatsächlichen Verlauf während des Schulunterrichts zeichnen. Ferner durch eine große Anzahl von Einzelversuchen wird manches ausgeglichen. Ferner in den Versuchsergebnissen spiegelt sich die gehabte Anstrengung mittelbar wider.“ (Lobsien, 1900b, S. 284)

Einige Wissenschaftler wie Kraepelin und Ebbinghaus wählten einen anderen Weg. Da sie wohl zu Recht davon ausgingen, daß der Unterricht als Belastungsgröße, ihnen selbst unbekannt, zu ungenau und individuell zu wenig einheitlich war, versuchten sie die Ermüdung bzw. Leistung der Schüler an von ihnen kontrollierten geistigen und körperlichen Probearbeiten zu messen, die ebenfalls nur während der Pausen zu absolvieren waren. Hieran knüpft die von Meumann entwickelte Unterscheidung von direkten und indirekten Methoden der Leistungs- und Ermüdungsmessung (Meumann, 1911b, S. 289).

Ganz gleich, ob nun mechanische Instrumente, wie zum Beispiel der Tasterzirkel (Ästhesiometer bzw. Zweispitzenmethode), Dynamometer, Ergograph, Dynamograph, die von Griesbach in Mülhausen, 1894, Vannod in Genf, 1896, Wagner in Darmstadt, Bauer in Tübingen, Bolton in Heidelberg, Ritter in Erlangen, Blazek in Lemberg benutzt, oder die Rechen-, Diktier-, Gedächtnis- oder Kombinationsmethode eingesetzt wurden, die Wissenschaftler mußten um eine unkomplizierte Vorbereitung und schnelle Durchführbarkeit bemüht sein. Nur so schienen die Verwendbarkeit in der Schule und die Unterstützung durch die Lehrer gesichert zu sein. Kennzeichnend für diese Untersuchungen war auch, daß die Versuchsgruppen im Gegensatz noch zu den medizinischen Versuchen meist auf einzelne Klassen beschränkt blieben, so daß

alle Untersuchungsschritte von den Wissenschaftlern selbst durchgeführt bzw. persönlich überwacht werden konnten.

Diesen von der Schule gestellten bzw. den Wissenschaftlern selbst in Anpassung an das Forschungsfeld gesetzten Bedingungen entsprachen dann auch die meisten der Untersuchungen. So zum Beispiel Kraepelin mit seinen in der Zeit variablen Versuchen von einigen Minuten bis hin zu mehreren Stunden Dauer. Meist bot er einfache Probearbeiten an, die im Resultat und im Zeitablauf leicht zahlenmäßig ausgewertet werden konnten. Beispielsweise ließ er häufig mehrere vorbenannte Buchstaben wie A, E, I usw. aus einem vorgedruckten Text herausstreichen oder in anderen Fällen Buchstaben und Silben zählen. Der bekannteste und in zahlreichen Variationen eingesetzte Versuch war die „Kraepelinsche Addiermethode“, das fortlaufende Rechnen (Kraepelin, 1897).

„Dieses wird in der Weise ausgeführt, daß die V.P. nach einem vorgedruckten Rechenheft arbeitet, wobei sie z. B. fortgesetzt Additionen einstelliger oder auch zweistelliger Zahlen ausführt und die Resultate jeweils an den Rand der gedruckten Zahlenreihe schreibt. Die Zahlen müssen so ausgewählt sein, daß die Additionen keine großen Ungleichheiten in der Schwierigkeit darbieten, daher lasse ich (Meumann) bei meinen Versuchen die Zahlen von 0–2 fort. Die Resultate werden aufgeschrieben, damit sie besser kontrolliert sind, oder die V.P. spricht sie halblaut aus und der Experimentator hat eine gedruckte Tabelle der Resultate in der Hand, an welcher er die Ergebnisse des Rechnens verfolgen kann. In bestimmten Zwischenräumen nach 5 oder 10 Minuten, oder, wenn man genauer arbeiten will, nach 1/2 bis 1 Minute, erhält die V.P. ein Signal, bei welchem sie einen Strich in den Rechentext macht. An diesen Strichen läßt sich dann verfolgen, wie viele Aufgaben in der Zeiteinheit gerechnet wurden, und aus den Resultaten läßt sich ersehen, wie viele Fehler vorkamen (quantitative und qualitative Bestimmung der Arbeitsleistung).“ (Meumann, 1911b, S. 243 f.; ähnlich Burgerstein, 1905, Laser, 1894 und *J. Friedrich, 1897*)

Mit einem ähnlichen Erfolg hatte Sikorski die Diktiermethode 1879 als erster in 24 Einzelversuchen morgens vor Beginn des Unterrichts und abends nach dessen Beendigung angewendet und, gestützt auf die jeweilige Fehlerhäufigkeit, Vermutungen über einen durch den Schulunterricht verursachten Leistungsabfall der Schüler angestellt. Genauere Aufzeichnungen nahm er leider nicht vor. Zum Zweck einer wissenschaftlichen Auswertung wurde das Diktat dann erst wieder von *Höpfner 1894* und *J. Friedrich, 1897* weiterentwickelt.

Als weitere Methoden sollen hier die Gedächtnis- und die Kombinationsmethode erwähnt werden. Erstere bestand darin, den Schülern zum Beispiel kurze Reihen einsilbiger Zahlwörter in verschiedenen Anordnungen und mit einer bestimmten Geschwindigkeit vorzusprechen und ihnen nach jeder Reihe Gelegenheit zu geben, das Aufgenommene niederzuschreiben. Auch diese Methode war von der Erwartung getragen, daß sich die wachsende Ermüdung der Schüler in sinkenden Gedächtnisleistungen niederschlagen würde (*Kraepelin, 1894, S. 16*).

Die von Ebbinghaus entwickelte Kombinationsmethode verdient erwähnt zu werden, weil er, entgegen der sonst in der Psychophysik häufig geübten Praxis, die experimentalpsychologischen Verfahrensweisen undifferenziert ohne Ansehen der Unterschiede auf jeden Untersuchungsgegenstand anzuwenden, eine Methode zu entwickeln suchte, die speziell für die Messung des Unterrichts und seiner Wirkungen und der Leistungen der Schüler geeignet sein sollte. Mit Diktatprobe oder Ergograph konnten diese Aufgaben nicht mehr gelöst werden. Er benutzte die Fähigkeit der Schüler, Denkinhalte zu kombinieren, als Kriterium zur Messung der Schülerleistung (Ebbinghaus, 1897).

Der berühmt gewordene Versuch an Breslauer Schülern im Jahre 1895 beinhaltete die Aufforderung, in die Lücken eines längeren sinnvollen Prosatextes die passenden Worte einzufügen. Ebbinghaus berichtete später, wie die Untersuchung zustande gekommen war:

„Im Juni des Jahres 1895 richtete der Magistrat der Stadt Breslau an die hygienische Sektion der städtischen Gesellschaft für vaterländische Kultur einen Brief folgenden Inhalts: Nach Beobachtungen an den eigenen Kindern habe der fünfstündige Vormittagsunterricht in den höheren Schulen der Stadt eine derartige Abspannung und nervöse Überreiztheit zur Folge, daß eine Beseitigung dieser Einrichtung erstrebenswert erscheine.“ (Ebbinghaus, 1897, S. 401)

Ebbinghaus' historische Leistung liegt in der experimentellen Annäherung an höhere geistige Leistungen, an die Intelligenz, die er als Kombinationsfähigkeit verstand. Wegen der schon wenige Jahre später beherrschend in den Vordergrund tretenden Arbeiten von Simon und Binet blieb Ebbinghaus, dessen Arbeiten zudem in der Öffentlichkeit unter die Ermüdungsmessungen gefaßt wurden, die angemessene Anerkennung und Wirkung versagt (R. Schmid, 1977, S. 99).

Wissenschaftshistorische Bedeutung kommt dieser Arbeit insofern zu, als sie einen Zwischenschritt, ein Bindeglied zwischen den experimentell psychologischen und den dann mit Lay, Meumann und Fischer aufkommenden experimentalpädagogischen Arbeiten darstellt. Ebbinghaus beschränkte sich nicht mehr auf den bloßen Nachweis von Symptomen der Ermüdung, sondern versuchte mit der Kombinationsfähigkeit ein Maß für die Leistungsfähigkeit zu identifizieren. Ihm gelang hiermit ein bedeutsamer Schritt in Richtung auf die Messung der Intelligenz und die daraus folgenden qualifizierenden Schulprüfungen durch Tests. Innerhalb von 10 bis 15 Jahren traten die Tests einen wahren Siegeszug nicht nur in der Schule, sondern gerade auch in den berufsvorbereitenden Institutionen an.

Der Test fand als ein wissenschaftliches Hilfsmittel bei mehreren methodischen Ansätzen Verwendung. Test und Schule gehörten in der öffentlichen Wahrnehmung zusammen. So wie der Test heute in zahlreichen Variationen schulische Lernprozesse begleitet und formeller Bestandteil von schulischem Qualifikationserwerb ist, war er als ein Hilfsmittel der psychologischen Forschung in der Schule von Anfang an enthalten. Seine Wurzeln gehen aber noch weiter zurück.

Rieger war einer der ersten, als er 1885 anlässlich der Verhandlungen der physikalisch-medizinischen Gesellschaft einen „Entwurf zu einer allgemein anwendbaren Methode der Intelligenzprüfung“ ankündigte und dann 1889 im Rahmen psychiatrischer Untersuchungen von Hirnverletzten vorlegte. Der psychologische Test war von seiner Anlage her immer auch ein Experiment – ein Experiment freilich, das in seiner wissenschaftlichen Legitimität an den Fortschritt der noch in den Anfängen stehenden Forschung gebunden war (Deuchler, 1926). Stern unterschied das „Prüfungsexperiment“ deutlich von den Methoden wissenschaftlicher Forschung. „Der Test will nicht unbekannte Gesetze und neue Zusammenhänge erforschen, sondern die Einordnung eines Einzelfalls in einen bereits bekannten Zusammenhang vollziehen.“ (Stern in: Bobertag, 1921, S. 29)

Auch in der Schule stand der Test immer im Dienst praktischer Zwecke. Er war die dem Forschungsfeld Schule angemessene Form der Anwendungsorientierung sozialwissenschaftlicher Forschung. Selbst die Testforschung beschränkte sich darauf, Infor-

mationen, Kenntnisse, Daten zu gewinnen, die dem Ziel einer praktischen Anwendung stärker als dem sich selbst genügenden Erkenntnisfortschritt der sozialwissenschaftlichen Forschung zuzuordnen waren. Für das Thema dieser Arbeit kann der Test deshalb nur eine seine wirkliche Bedeutung für die Schule vernachlässigende, untergeordnete Rolle spielen. Denn hier geht es um die für die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule konstitutive Ausgangssituation von Interessengegensatz und Machtgefälle zwischen Wissenschaftler und Forschungsobjekt. Mit der zunehmenden Akzeptanz der Tests im Rahmen schulinterner Leistungsprüfungen und schulaufsichtlicher Regelungsformen ging dieses Merkmal verloren. Die Testsituation in der Schule zeigte nicht mehr das Aushandeln von Forschungsbedingungen zwischen Wissenschaftlern und Administration, sondern eindeutig die Sorge der Schule um optimale Bedingungen für die Durchführung der Tests zum Wohle ihrer eigenen Zwecksetzung. Auf eine Darstellung der Geschichte des Tests während des Vorstadiums bis 1900 (Hylla, 1927) soll hier verzichtet werden (zur Geschichte und Funktion psychologischer Tests siehe Hylla, 1927; Ingenkamp, 1974; R. Schmid, 1977). Im nächsten Abschnitt wird diese Linie deshalb nur kurz aufgenommen, wenn es darum geht, die Rolle der Testentwicklung im Rahmen der Wissenschaftsentwicklung darzustellen.

3.3.3 Von der Frage- zur Fragebogenmethode

Die Tests sind aus Aufgaben und Fragestellungen hervorgegangen, deren Lösungen und Antworten Rückschlüsse auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Stadien kindlicher Entwicklungen zuließen. Die Erforschung der Vorstellungs- und Gedankenwelt von Schulkindern war dagegen mit der Fragemethode verbunden. Diese aufwendige und für den Unterrichtsablauf oft auch nachhaltig störende Erhebungsmethode erfreute sich zum Ende des vorigen Jahrhunderts bei den Sozialwissenschaftlern, Lehrern und der Schulverwaltung wachsender Beliebtheit. Sie unterschied sich von der in der Schule bis dahin bekannten Erhebungsform, dem Experiment, ebenso wie von der Befragungsmethode der Enqueten des „Vereins für Socialpolitik“. Gleichwohl stand sie unter dem Einfluß beider.

Die Herausbildung der Fragebogenmethode aus der Fragemethode stellt sich für die sozialwissenschaftliche Forschung in Deutschland als eine Sonderentwicklung des Forschungsfeldes Schule dar, die in ihren Forschungsbedingungen Elemente der Labor- wie der Feldforschung vereinigte. Die in der Schule im Zusammenwirken von Psychologen und Pädagogen weiterentwickelte Fragemethode erbrachte einen weiteren und neuen Schritt zur Annäherung an die Wirklichkeit, an den Menschen als Forschungsobjekt. Es entstand die erste spezifisch empirisch-sozialwissenschaftliche Forschungsmethode. (Diese Aussage bezieht sich ausschließlich auf den deutschen Sprachraum. Im angelsächsischen Sprachraum reichen sozialwissenschaftliche Forschungs- und Erhebungsmethoden wesentlich weiter zurück: Zeisel, 1982, S. 113, und Schnapper-Arndt, 1906.) – Wir werden versuchen, der Entstehung und Verwendung der Fragemethode in der Schule nachzugehen und dabei besonderes Gewicht auf die Bedingungen des Forschungsprozesses und die Beziehung zwischen Forschungsobjekt und -subjekt legen.

In der Fragemethode stellten die Wissenschaftler oder auf ihre Anweisung die Lehrer schriftlich vorliegende Fragen, die entweder von den Schülern auf namentlich gekennzeichneten Papierbögen oder durch Zuruf mündlich beantwortet wurden. Die Fragen hatten, wenigstens in den frühen pädagogischen bzw. psychologischen Untersuchungen, keinen direkten Bezug zum Unterricht. Trotzdem fanden sie, solange sie an die ganze Klasse gerichtet waren, während der regulären Unterrichtszeit in den Klassenräumen statt. Die zum Teil wie bei Bartholomäi mit 75 und bei Hartmann mit 100 Fragen sehr umfangreichen, anfangs noch kaum strukturierten, ohne nachprüfbar Unterfragen und Differenzierungen aufgebauten Fragebögen führten zu einem beträchtlichen Ausfall an Unterrichtszeit.

Es waren die Jahre wachsender Auseinandersetzungen um die Lehrplangestaltung, die Unterrichtsinhalte, vor allem aber um eine Reduzierung der Unterrichts- und Hausarbeitszeit, wie sie dann in der Reichsschulkonferenz von 1890 zu einem der wichtigsten Themen wurde. Die Vorschläge zur Verkürzung der Schularbeitszeit enthielten immer auch den Konflikt darüber, welches in der verbleibenden Zeit die Schwerpunkte des Unterrichts sein sollten. Die Bereitschaft der Schulverwaltungen, wissenschaftliche Untersuchungen mit zum Teil erheblichem Zeitaufwand zu genehmigen, war deshalb insofern bemerkenswert, als die Unterrichtsausfälle zu Lasten anderer, konkurrierender Inhalte genehmigt werden mußten. Die Erklärung für dieses Entgegenkommen der Schulverwaltungen liegt auch hier wieder in ihrem eigenen Interesse an diesen Forschungen und der unbezweifelten, über den Parteiinteressen stehenden Legitimität von Wissenschaft und Forschung.

Erstmalig wurde die Fragemethode als quantitativ-empirische Erhebungsform im Bereich von Psychologie und Pädagogik zur Untersuchung des Vorstellungskreises von Schulkindern eingesetzt (*K. Lange, 1879; Hemprich, 1890; Bergmann, 1891*). Seyfert (1893), Lay (1918) und Meumann (1914) berichten insofern gleichlautend über eine von dem Pädagogen Friedrich Bartholomäi und dem Staatswissenschaftler Hermann Schwabe gemeinsam durchgeführte Vollerhebung an den Schulanfängern eines Drittels der Berliner Schulen des Jahrgangs 1870. Jaeger sieht in dieser Erhebung die psychologische Statistik erstmalig als „systematisches Erkenntnismittel und Zugang zu einer praktischen Psychologie“ umgesetzt (Jaeger, 1985, S. 87).

In dieser 1870 durchgeführten und nach Meumann ältesten empirischen Untersuchung, die übrigens auf Anregung des Pädagogischen Vereins in Berlin zustande gekommen war, stand, wie bei allen folgenden Untersuchungen dieser Art, das pädagogische Interesse an dem „geistigen Inventar der Neulinge“ bei Schulbeginn im Vordergrund. Das Bemühen der Schulverwaltungen und der Lehrer um eine an den unterschiedlichen Bedürfnissen der Bevölkerungsgruppen und sonstigen gesellschaftlichen Interessen ausgerichtete optimale und effiziente Gestaltung des Unterrichts hatte ihr Interesse auf den seelischen und intellektuellen Entwicklungsstand der Schulanfänger gelenkt. Die Kenntnis

„der durchschnittlichen Individualität, soweit sie auf der großstädtischen Umgebung beruht, soll dem Unterricht einen Ausgangspunkt geben und die den Erfahrungsbedingungen der Großstadt adäquaten Methoden nach Mitteln und Inhalten bestimmbar machen“ (Jaeger, 1985, S. 87).

Für die Pädagogen und Psychologen ergab sich das Interesse an der Durchführung derartiger Befragungen aus ihrer Hinwendung zur Wahrnehmungs- und Auffassungs-, später auch Aussageforschung. Gefragt wurde zum Beispiel nach öffentlichen Plätzen

und Gebäuden in Berlin, dem sozialen Milieu, dem Beruf und Stand des Vaters, nach geographischen und meteorologischen Vorstellungen, nach Zahlenreihen und der Kenntnis von Tieren, Früchten und Pflanzen. Diese sich in ihrer Aussage auf den Augenblick der Erfassung beschränkende Untersuchung stellt den Ausgangspunkt für die folgenden zahllosen Untersuchungen des Wort-, Gedanken-, Vorstellungs- und Gefühlsschatzes dar, die später durch sogenannte Individualitätenbilder, Personalienbücher oder Schülerfragebögen ergänzt wurden.

Typisch für diese Fragen war, daß die Versuchsleiter die Vorstellungen und Kenntnisse der Schüler wie Probandenmerkmale abfragten: „Wer hat die Sonne aufgehen sehen?“, „Wer war im Wald?“, „Wer weiß, wie man Brot herstellt?“. Die Bearbeitung der Fragebögen erschöpfte sich dann häufig in einer Ja-Nein-Beantwortung, weil die experimentell arbeitenden Psychologen noch nicht imstande waren, die Chancen dieser an der Herbart'schen Tradition des Verstehens angelehnten Form, menschliches Verhalten zu beobachten und zu erfassen, auch wirklich aufzugreifen.

So lag es nahe, die Ergebnisse der Befragung nur statistisch, in dem hier vorliegenden Beispiel durch Hochrechnung auf Einheiten von je 10.000 Schülern auszuwerten. Bartholomäi, der als Mitglied des Ständigen Statistischen Büros in Berlin tätig war, das die technische Bearbeitung des Materials übernommen hatte, gab die Hauptresultate der an 2.238 Kindern von 71 Schulen durchgeführten Versuche 1871 heraus. Er mußte dabei in Kauf nehmen, daß der Untersuchungsplan, der ursprünglich die Teilnahme von 84 Schulen vorgesehen hatte, nach Eingang der Fragebögen wegen schwerwiegender Mängel bei der Ausfüllung und Abfassung um die Berichte von 13 Schulen vermindert werden mußte. Obwohl die Materiallage unklar war, denn bei mehr als 50 Prozent der teilnehmenden Schulkinder war unsicher, ob sie eigentlich Schulanfänger waren, wurden die verbleibenden Fragebögen einbezogen.

Karl Lange, der 1879 in Plauen eine vergleichbare Untersuchung an 500 Elementarschülern der Stadtschulen und 300 Kindern in 21 Dorfschulen der Umgebung durchgeführt hatte, erwartete nicht nur die einfache Beantwortung der Fragen mit Ja oder Nein. Die Schüler entsprachen dieser Erwartung und nahmen die Fragen zum Anlaß, jeweils ihre Vorstellungen, die sie mit dem genannten Stichwort und der Frage verbanden, auszuführen. Die Versuchsleiter nahmen die Antworten jedoch nicht vollständig, sondern nur in ihrem je besonderen Gewicht auf. Lange zeigte sich dann aber überfordert, das umfangreiche Material aufzubereiten und auszuwerten.

Ähnliche Erhebungen wurden im Anschluß an die Versuche Langes in einer Anzahl sächsischer und thüringischer Schulen ausgeführt; in Dresden vom dortigen Schulrat Grüllich, in Marienthal von Seyfert, in Weimar von Bergmann, im Universitätsseminar in Jena von Rein, in Dennstedt von Hemprich, Windelnden in Wittenberg und Müggeldorf bei Nürnberg (Meumann, 1920, S. 126). Am bekanntesten wurden die Untersuchungen von Berthold Hartmann in der Annaberger Schule. Hartmann beschäftigte sich mit dem Lehrplan für das erste und zweite Schuljahr und wollte feststellen, was beim Kind vorausgesetzt werden und worauf der Lehrer aufbauen kann. Er untersuchte die Schulanfänger mehrerer aufeinanderfolgender Jahrgänge. Es war aber, was gelegentlich behauptet wird, keine Längsschnittuntersuchung.

„Ein Vorzug der Annaberger Versuche ist, daß sie 5 Jahre hindurch weitergeführt wurden (von 1880–1884 einschl.; sie begannen jedesmal kurz nach dem Schuleintritt (Ostern) und waren meist vor Pfingsten beendet). In Annaberg treten im ganzen jährlich durchschnittlich 260 Schüler in die Schule ein. Diese sind

aus verschiedenen Ständen und aus sehr verschieden begüterten Elternhäusern. Im ganzen wurden von Hartmann und seinen Mitarbeitern 1312 Kinder untersucht. 660 Knaben und 652 Mädchen im Alter von 5 3/4 – 6 3/4 Jahren. Die Lehrer führten selbst unter Anleitung von Hartmann die Untersuchungen aus und richteten, wenn irgend möglich, die Fragen mehr an das einzelne Kind, um eine gegenseitige Beeinflussung der Kinder zu vermeiden. Als Übungsstoffe für den Nachweis der Fähigkeiten wurden verwendet Nachsprechen eines Satzes, Aufsagen von Auswendiggelerntem, Nachsingen eines Liedes und freies Singen eines Liedes, das dem Kind bekannt war.“ (Meumann, 1920, S. 349)

Wie aus der Versuchsbeschreibung hervorgeht, war die Fragemethode auf den einzelnen Schüler, nicht auf Gruppen oder die Gesamtheit der Klasse, ausgerichtet. Wenngleich auch mehrere Schüler zugleich befragt werden konnten, waren die sonst üblichen Klassenerhebungen für diesen Ansatz nicht mehr geeignet. Solche Befragungen waren nicht Bestandteil des regulären Unterrichts und erfolgten in Einzel- und Gruppengesprächen vom Unterricht getrennt.

Ein Zwischenschritt auf dem Weg von der Fragemethode zur Fragebogenerhebung bildete die Untersuchung von Seyfert, der in den Jahren 1893 und 1894 als Schuldirektor in Marienthal die kindliche Vorstellungswelt erforschte.

„Ein Vorzug des Verfahrens von Seyfert war ferner, daß er nicht mehr als 4 Kinder zur gleichen Zeit geprüft hat, jedoch wäre es natürlich besser gewesen, jedes Kind allein zu behandeln. Es arbeiteten mit ihm zusammen 13 Lehrer nach genauer einheitlicher Instruktion. Diese untersuchten 156 Kinder.“ (Meumann, 1914, S. 355)

Auf längere, über die tagespolitische Bedeutung für die Schule hinausgehende Sicht lag der eigentliche Wert dieses Materials in seiner Bedeutung für die empirische Pädagogik. Rückblickend sahen Meumann und Lay diesen Reiz gerade darin, daß die Antworten der Kinder, auch die falschen, von Seyfert vollständig aufgezeichnet worden waren (Meumann, 1914, S. 355, und Lay, 1918). Was sie daran interessierte, waren nicht der erhobene Mittelwert der Schülerkenntnisse oder zum Beispiel deren rechnerisches Mindestmaß, sondern die individuellen Kenntnisse und deren Ausprägungen bei den Schülern. Sie hoben damit den Ertrag einer Methode hervor, deren Fortschritt gegenüber den Regeln der experimentellen Laborpsychologie darin lag, daß die Schülerindividualität stärker ins Blickfeld rückte.

Mit den Erhebungen zum Vorstellungskreis der Schüler kam eine Reihe wissenschaftlicher Untersuchungen zur Durchführung, die ausschließlich auf das Kind als Schüler bezogen waren und als Vorläufer einer empirisch-pädagogischen Forschung in der Schule betrachtet werden können. Mit der Veränderung der Fragestellungen hatten sich die Gegenstandsbeziehung Wissenschaftler-Forschungsobjekt und schließlich auch die Rahmenbedingungen sehr verändert. Man könnte darin sowohl die allmähliche Anpassung der Experimentellen Psychologie an die inhaltlichen Interessen der Schule, etwa im Sinne einer Anwendungsorientierung, erblicken als auch die wachsende Bereitschaft der Schule, sich gegenüber den Anforderungen der empirischen Sozialwissenschaften zu öffnen. Richtig ist wohl, daß es sich um einen wechselseitigen Anpassungsprozeß auf der Basis der Annäherung der beteiligten Interessen handelte.

Eine solche Tendenz schlug sich in der Herausbildung der Differentiellen Psychologie, der Pädagogischen Psychologie und der Experimentellen Pädagogik einerseits und auf der anderen Seite in den stärker werdenden Bemühungen zunächst der Wissenschaftler, dann der reformengagierten Lehrerschaft nieder. Besonders die Lehrer setzten sich in einer späteren Phase dafür ein, die Forschungsbedingungen in der

Schule an den Bedürfnissen der Wissenschaft auszurichten, vereinfacht gesagt, Laborbedingungen anzustreben.

Es wäre sicher verfehlt, diesen Annäherungsprozeß allein mit solchen Einflüssen erklären zu wollen, wie sie gerade und möglicherweise ausschließlich für das Forschungsfeld Schule typisch waren. Eine Art kausaler Verknüpfung zwischen der Verfassung dieses Forschungsfeldes, den dort vertretenen Interessen und der kognitiven wie methodischen Entwicklung sozialwissenschaftlicher Forschung kann aus dem vorliegenden Material nicht direkt abgeleitet werden. Abgesehen von der Schwierigkeit, einen solchen Zusammenhang – sollte er wirklich bestehen – schlüssig zu rekonstruieren, gab es in den jeweiligen sozialen und politischen Kontexten beliebige weitere, zum Beispiel die Experimentelle Psychologie und/oder die Schule beeinflussende Bedingungen. Ohne die These von der zentralen Bedeutung des Forschungsfeldes Schule für die Entstehung der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung in Frage zu stellen, wird man davon ausgehen müssen, daß die in der Schule verfolgten Forschungsziele wie auch die Wahl und Entwicklung der hierfür einzusetzenden Methoden im Zusammenhang mit der Diskussion in anderen Wissenschaften, wie Medizin, Psychologie oder Soziologie, und der Forschungspraxis in anderen Feldern, wie zum Beispiel in Krankenhäusern, Fabriken und Labors, gestanden haben. Praktisch ergab sich das schon daraus, daß die meisten in der Schule arbeitenden frühen Psychologen auch in anderen Feldern tätig und an Laboruntersuchungen beteiligt waren.

In einer Phase wissenschaftsgeschichtlicher Entwicklung, in der die Begründung neuer Disziplinen innerhalb der Human- und Sozialwissenschaften wesentlich in Form von Ab- und Ausgrenzungsdiskussionen stattfand, sich als Psychologen verstehende und empirisch arbeitende Wissenschaftler ihre Ausbildung noch in einer der Mutterdisziplinen Medizin oder Philosophie erhalten hatten und mangels Alternative auch weiter um solche Lehrstühle konkurrierten, war die Bereitschaft, Methodenentwicklungen auch über die Grenzen der eigenen Disziplin hinweg zu verfolgen, notgedrungen groß.

Welche Methode schließlich aus dem Kanon von Möglichkeiten bei der Erkundung der Schülerkenntnisse zum Zeitpunkt ihrer Einschulung eingesetzt werden sollte, entschieden Lobsien, Hartmann und andere nach den zu erreichenden Zielen und den gegebenen Bedingungen, die sie in der Schule vorfanden. Da die Schule ein Forschungsfeld war, das aufgrund seiner rechtlichen und organisatorischen Struktur den Wissenschaftlern in einiger Hinsicht Arbeitsbedingungen bot, wie sie sie sonst nur im Labor vorfanden, konnten Erfahrungen aus der Feld- wie aus der Laborforschung herangezogen werden. Die Schule verband in einzigartiger Weise beides, sie war Forschungs- und Praxisfeld und bot dem Labor vergleichbare Arbeitsbedingungen.

Aus dieser Sicht ist es gewiß kein Zufall, daß die Fragemethode, wie sie in den Untersuchungen zum Vorstellungskreis der Schulkinder eingesetzt worden war, gerade zwischen 1890 und 1895 zur Fragebogenmethode weiterentwickelt wurde. Während dieser Jahre wurde nämlich im „Verein für Socialpolitik“ eine rege Debatte über Probleme der Erhebungstechniken geführt. Bei der Bedeutung, die dem forschungsorganisatorischen und methodischen Vorgehen wie auch den Theoriedebatten des Vereins zukam, ist es kaum vorstellbar, daß die Schuluntersuchungen hiervon hätten unberührt bleiben können. Zudem handelte es sich bei diesem Problem um die für jede

sozialwissenschaftliche Forschung zentrale Grundfrage nach ihrer Gegenstandsbeziehung, der Beziehung des Sozialwissenschaftlers zu seinem Erkenntnisobjekt, in unserem Fall zu den Probanden, den Schülern, später auch zu den Lehrern und Eltern.

Zwischen den Wissenschaftlern und den Schülern mußte es im Rahmen einer Untersuchung nicht notwendig zu einem direkten Kontakt kommen, dazu waren die Sample oft zu groß, die Wissenschaftler zu häufig von Lehrern und anderen Hilfskräften, die als Versuchsleiter tätig waren, ersetzt bzw. ergänzt. Auch die Erhebungen des „Vereins für Socialpolitik“ waren von vornherein darauf angelegt, das gesamte Untersuchungsmaterial von Mittelpersonen zu erhalten, die als Sachkenner und Gutachter der zu erfassenden sozialen Verhältnisse um ihre Beteiligung an der Enquete gebeten worden waren (Bonß, 1982, S. 130). Im Unterschied zur Schule, wo die Fragen an die Schüler gerichtet wurden, kamen in den Enqueten des „Vereins für Socialpolitik“ die von den interessierenden sozialen Verhältnissen direkt Betroffenen überhaupt nicht zu Wort: in der Wucherenquete weder ein des Wuchers Verdächtiger noch ein bewuchertter Landwirt, in den Landarbeiteruntersuchungen 1888 und 1892 kein einziger Landarbeiter, wohl aber Großgrundbesitzer und Landwirte. Systematisch wurde auf Meinungen und Erfahrungen der unmittelbar Betroffenen verzichtet, weil – wie Hugo Thiel, ein Mitglied des Vereinsausschusses, es formulierte – die Mehrzahl der Betroffenen „geistig so wenig entwickelt (...) war, daß eine kurze Vernehmung wahrscheinlich wenig Bedeutsames und Wertvolles zutage gefördert haben würde“ (Thiel in: Bonß, 1982, S. 137).

Die Frage- und dann auch die Fragebogenmethode fanden beim Experiment in der Schule und bei der Erhebung außerhalb von Institutionen Verwendung, weil sie als die organisatorisch angemessene Form angesehen wurden, Informationen und Daten, Material und Erfahrungen über einen Sachverhalt oder auch eine Vielzahl von Personen zu erhalten. Die Weiterentwicklung der Fragemethode zur Fragebogenmethode folgte nicht aus der direkten Forschungserfahrung mit Probanden und Versuchspersonen in der Schule. Nicht Überlegungen, wie man ihnen als Forschungsobjekt eher gerecht werden könnte, sondern allein das Interesse, die Informationen und deren Gewinnung zu vereinheitlichen, eine quantitative Vergleichbarkeit herzustellen und über die formale Präzisierung eine Standardisierung der Untersuchungspläne zu erreichen, waren das Ziel. Die Fragebögen waren hier wie dort nicht an die Forschungsobjekte gerichtet. Die Schüler und andere Beforschte konnten entweder nicht lesen oder waren „unergiebig“ in der Darstellung ihrer Lage. Es genügte deshalb auch, die Probanden als objektive Tatbestände, eben als Forschungsobjekte zu erfassen. Ihr Glaube, ihre Meinungen, Haltungen, Einstellungen, ihr konkretes Verhalten traten dahinter zurück. Die Fragebögen waren statt dessen an die Versuchsleiter und Sachverständigen gerichtet. Die in der Fragebogenmethode erreichbare Standardisierung bot eine größere Gewähr dafür, daß nicht schon in der Erhebungsphase eine Verzerrung der Ergebnisse hingenommen werden mußte.

3.4 Wahrheitssuche und Grenzen empirisch-sozialwissenschaftlicher Aufklärung

Die kompromißlose Suche nach der absolut gedachten Wahrheit war auch für die sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule das oberste Gebot. Andere Motive,

wie sie zum Beispiel an der Überbürdungsdebatte aufgezeigt werden konnten, standen zu dieser Zeit noch zurück oder griffen erst in der Phase der Auswertung bzw. Verwertung der Forschungsergebnisse. Lujo Brentano, der seit der Gründung Mitglied des „Vereins für Socialpolitik“ war, hat diese von Euphorie und gleichzeitiger Entsagung gekennzeichnete Haltung 1914 in einem Vortrag vor der „Volkswirtschaftlichen Gesellschaft“ skizziert.

„Die Wissenschaft, wie ich es schon oft ausgedrückt habe, kennt nur ein Ziel (...) die Erkenntnis der Wahrheit. Diesem einen Ziel muß sie mit unerbittlicher Strenge alle und jedes unterordnen, das eigene Ich des Forschers mit allen seinen Lieblingsideen und seinem Interesse, kein Heiligtum darf ihr heiliger sein als die Wahrheit. In alles muß sie eindringen, um ihr zu dienen. Vor keiner Prüfung und Zergliederung darf sie zurückschrecken und rücksichtslos hat sie auszusprechen, was die Prüfung ergeben, ohne Rücksicht auf Vorteil oder Nachteil, ohne Gier nach Lob und ohne Furcht vor Tadel.“ (Brentano, 1914, S. 58)

Für den einzelnen Wissenschaftler leitete er daraus ab:

„Die Hauptsache ist, daß hier von dem wissenschaftlichen Forscher eine Gebundenheit der Marschroute verlangt wird, die durch nichts übertroffen werden kann, was eine orthodoxe Kirche von Theologie- und Philosophieprofessoren oder Professoren der Geschichte zu fordern pflegt.

Nicht minder verwerflich ist's, wenn dem Forscher die Vornahme einer Untersuchung unter der Bedingung gestattet wird, daß die Veröffentlichung ihrer Ergebnisse nur nach Einholung der Genehmigung dessen, der ihre Vornahme erleichtert hat, stattfinde, und geradezu kläglich ist's, wenn, wie vorgekommen, Vertreter der Wissenschaft die Zusicherung geben, solcher Verpflichtung nachkommen zu wollen.“ (Brentano, 1914, S. 81; Hervorhebung im Original)

Es gab aus der Sicht der Wissenschaftler keinen Grund, dem unbedingten Willen, den Erkenntnisgegenstand zu erfassen, Fesseln anzulegen. Selbst das Risiko, das Forschungsobjekt zu zerstören oder den Zugriff zu verlieren, schien nicht abzuschrecken und mit der Suche nach der Wahrheit gerechtfertigt zu sein. Grenzen und Tabus, die aus der Verfahrensweise oder der sittlich-moralischen Verantwortung der Wissenschaftler gegenüber ihren Probanden hätten erwachsen können, wurden in der Aufbruchphase der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung nicht bewußt erfahren und deshalb auch nicht thematisiert. Das Bewußtsein für konkurrierende oder gar gegensätzliche Interessen zwischen Wissenschaftler und Proband war noch nicht entwickelt, wenigstens galt das für die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung.

3.4.1 Begrenzung der medizinischen Forschung am Menschen

In der medizinischen Forschung dagegen muß es Probleme gegeben haben, die es dem Unterrichtsministerium in Preußen immerhin nötig erscheinen ließen, „medizinische Eingriffe zu anderen als diagnostischen Heil- und Immunisierungszwecken“, das heißt also zu Forschungszwecken, bei Minderjährigkeit und mangelnder Aufklärung zu untersagen. Bei der „Anweisung an die Vorsteher der Kliniken vom 29.12.1900“, die diese Einschränkung enthielt, handelte es sich im deutschsprachigen Raum um den vermutlich ersten Versuch einer bürokratisch administrativen Regulierung von Forschung im Interesse der Betroffenen.

„Anweisung an die Vorsteher der Kliniken vom 29.12.1900:

- I. Die Vorsteher der Kliniken, Polikliniken und sonstigen Krankenanstalten weise ich darauf hin, daß medizinische Eingriffe zu anderen als diagnostischen, Heil- und Immunisierungszwecken, auch wenn die sonstigen Voraussetzungen für die rechtliche und sittliche Zulässigkeit vorliegen, doch unter allen Umständen ausgeschlossen sind, wenn

- 1) es sich um eine Person handelt, die noch minderjährig oder aus anderen Gründen nicht vollkommen geschäftsfähig ist;
 - 2) die betreffende Person nicht ihre Zustimmung zu dem Eingriffe in unzweideutiger Weise erklärt hat;
 - 3) dieser Erklärung nicht eine sachgemäße Belehrung über die aus dem Eingriffe möglicher Weise hervorgehender nachteiligen Folgen vorausgegangen ist.
- II. Zugleich bestimme ich, daß
- 1) Eingriffe dieser Art nur von dem Vorsteher selbst oder mit besonderer Ermächtigung desselben vorgenommen werden dürfen;
 - 2) bei jedem derartigen Eingriffe die Erfüllung der Voraussetzung zu I Nr. 1–3 und II Nr. 1 sowie alle näheren Umstände des Falles auf dem Krankenblatte zu vermerken sind.“
- (Zentralblatt, 1901, S. 188 f.)

Bemerkenswert ist, daß auch bei Vorliegen der „rechtlichen und sittlichen Zulässigkeit“ medizinische Eingriffe aus Gründen ausgeschlossen wurden, die in der sozialwissenschaftlichen Forschung noch über Jahrzehnte ohne Bedeutung blieben. Erste Bemühungen zur Normierung des Forschungszugangs zur Schule gab es hier erst seit 1968.

Der angestrebte Schutz des Minderjährigen oder sonst bedingt geschäftsfähiger Personen ist in der hier vorliegenden Anweisung vor allem bemerkenswert. Selbst deren Zustimmung vermochte einen medizinischen Eingriff zu Forschungszwecken nicht zu rechtfertigen. Sie wurden einem absoluten „Beforschungsverbot“ unterstellt, wie es auch zugunsten aller anderen ausgesprochen wurde, die nicht nach einer „sachgemäßen Belehrung“ über mögliche Folgen des Eingriffs ihre ausdrückliche Zustimmung erteilt hatten. Als prägende Vorstellung stand hinter dieser Regelung, daß die Patienten, wenn sie denn Forschungsobjekte seien, über sich, ihren Körper und ihre Gesundheit nach den Grundsätzen des Bürgerlichen Rechts, wie es gerade vier Jahre zuvor mit dem Inkrafttreten des Bürgerlichen Gesetzbuches Geltung erlangt hatte, wie über das Eigentum an Sachen sollten verfügen können. Obgleich sich der Schutzzweck noch eindeutig aus dem bürgerlich-rechtlichen Eigentumsbegriff ableitete, zeichneten sich doch schon die Umrisse eines Persönlichkeitsschutzes ab, wie er heute mehr und mehr jedweder Forschung am Menschen begrenzend entgegengestellt wird. Immerhin waren mit dem Zustimmungserfordernis nach vorangegangener Aufklärung und der Dokumentation dieses Vorgangs die entscheidenden Gesichtspunkte in der heutigen Diskussion um Forschungsbegrenzung und Wahrung von Betroffenenrechten angesprochen. Schließlich könnte man in der ausschließlichen Ermächtigung des Klinikvorstehers einen frühen Hinweis auf die Einbeziehung der Wissenschaftsprofession im Sinne einer Selbstkontrolle sehen.

Es gibt gute Gründe dafür, daß die gemeinsam für das Unterrichtswesen und die Medizinalangelegenheiten zuständigen Juristen des Ministeriums im Fall der medizinischen Forschung eine sehr differenzierte, heutigen Maßstäben entsprechende Forschungsbegrenzung zum Schutz der Patienten aussprachen, es im Fall der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung dagegen unterließen. In der Schule fehlte ein solches Problembewußtsein überhaupt.

Das lag zunächst einmal daran, daß Eingriffe der medizinischen Forschung zu erkennbaren Beeinträchtigungen und körperlichen Verletzungen der Patienten/Versuchspersonen führen konnten. Die rechtliche Würdigung mußte deshalb zu dem vorläufigen Ergebnis führen, dem Recht auf Unversehrtheit des Körpers und des Schutzes der Gesundheit Vorrang zu geben. Eine Verletzung dieser Rechtsgüter hatte den Vorteil, objektiv feststellbar zu sein, körperliche und äußerlich erkennbare

Beeinträchtigungen der Versuchspersonen durch empirisch-sozialwissenschaftliche Forschungsvorhaben dagegen nicht. Hier fehlte es an der Verletzungshandlung wie auch an einem Rechtsgut, das hätte verletzt werden können. Weder gab es bis dahin eine klar gefaßte Definition für den Schutzraum „Persönlichkeit“ noch war der Schadensbegriff hinreichend entwickelt (von Caemmerer, 1967, S. 27).

Ein weiterer Grund für die unterschiedliche Sensibilität lag darin, daß die sozialwissenschaftliche Forschung, ohne die kurative und therapeutische Seite der Medizin aufweisen zu können, eine andere Beziehung zum Menschen hatte. In der sozialwissenschaftlichen Feldforschung, wie auch der psychologischen Laborforschung, manifestierte sich eine andere Beziehung zum Forschungsobjekt. Während der medizinischen Forschung in der Person des Probanden immer zugleich auch der Patient als mit Rechten ausgestattetes Individuum gegenübertrat, war die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung an sozialen Phänomenen und der Erfassung von Merkmalen der allgemeinen Leistungsfähigkeit, des Gedächtnisses, der Begabung usw., nicht aber am Individuum interessiert. Ein unmittelbarer Interessenkonflikt kam deshalb zwischen den Wissenschaftlern und ihren Probanden noch nicht auf.

Und doch war der Interessengegensatz mit seinen typischen Konfliktformen schon angelegt. So wie Probleme beim Forschungszugang Interessenunterschiede zwischen dem Wissenschaftler und der Institution zum Ausdruck bringen können, so sind es in der Beziehung zu den Probanden die Fragen der Freiwilligkeit ihrer Teilnahme und die Sicherung ihrer Anonymität. Diesen Fragen soll deshalb im folgenden nachgegangen werden.

3.4.2 Freiwilligkeit der Forschungsteilnahme und Anonymität der Teilnehmer

An Laborexperimenten nahmen die Versuchspersonen – wenn wir den Fall der durch bewußte oder ungezielte Fehlinformationen erwirkten Teilnahme außer acht lassen – selbstverständlich freiwillig teil. Problematisch war es in den Fällen empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung, die in Institutionen wie Krankenhäusern, Waisenhäusern, Strafanstalten, der Armee oder auch der Schule stattfanden. Wer hier als Patient, Strafgefangener, Soldat oder Schüler zur Teilnahme an einem sozialwissenschaftlichen Forschungsvorhaben ausgewählt wurde, hatte selbst keine Wahl mehr. Die Frage einer freiwilligen Teilnahme stellte sich ihm erst gar nicht, weil über die Durchführung einer wissenschaftlichen Untersuchung und seine Beteiligung der verantwortliche Leiter bzw. Vorgesetzte der Dienstbehörde entschied, ohne den Beteiligten eine Möglichkeit zur Gegendarstellung und Einflußnahme zu gewähren. Die rechtlich-organisatorische Struktur der genannten Institutionen stellte die Individuen – wie wir oben zeigen konnten – in ein sogenanntes „besonderes Gewaltverhältnis“, das ihre Individualrechte einschränkte und sie dem Anstaltszweck unterordnete.

Es kommt hinzu, daß, wenn man die Freiwilligkeit der Forschungsteilnahme überhaupt als eine den sozialwissenschaftlichen Forschungsprozeß beeinflussende Bedingung betrachtet, es die Freiwilligkeit eines über den Zweck der Untersuchung aufgeklärten Teilnehmers sein muß. Hieran hatten die Wissenschaftler jedoch kein Interesse. Für sie stand die Teilnahme aller Mitglieder einer Einheit bzw. Gesamtheit im Vordergrund. Jedes Risiko, einzelne Teilnehmer zu verlieren, mußte vermieden wer-

den. Am wirksamsten war das in der Schule dadurch möglich, daß den Untersuchungen und Tests der Anschein einer Prüfungssituation gegeben wurde. Kraepelin schrieb 1899, daß

„der eigentliche Zweck der Versuche den Schülern nicht bekannt war, vielmehr war gesagt worden, daß es sich um Versetzungsarbeiten handle, auf die besonderer Wert gelegt werde (...). Folglich konnte das Interesse der Schüler bis zur Beendigung der Versuche als ein stets reges bezeichnet werden.“ (Kraepelin, 1897, S. 12)

Aus der Sicht von Ebbinghaus, Kraepelin, Münsterberg, Kemsies, Rein und Rieger war die Abhängigkeit der Schüler einer der wichtigsten Gründe dafür, ihre Forschungen überhaupt in Schulen durchzuführen. Denn war der Forschungszugang erst einmal erreicht, lag die Verlockung der Schule als Forschungsfeld vor allem in der Möglichkeit, über die Schüler nach den Bedürfnissen der Forschung verfügen zu können.

Bei einzelnen Lehrern und Schülern kam der Wunsch auf, anonym zu bleiben, sich zwar an der wissenschaftlichen Untersuchung zu beteiligen, die individuelle Zurechnung von Ergebnissen aber wenigstens öffentlich zu vermeiden. Der Gedanke, daß Versuchspersonen, Probanden, Gesprächs- und Interviewpartner oder auch nur Informanten Interesse daran haben könnten, anonym zu bleiben und dies sogar zur Bedingung ihrer Teilnahme zu machen, findet sich in zwei wissenschaftsgeschichtlich getrennten Zusammenhängen. Zum einen belegen Dokumente aus den ersten Enqueten des „Vereins für Socialpolitik“ und den Untersuchungen des Reichskanzleramtes (1874), daß Gutachter, Sachverständige und Informanten als befragte Teilnehmer einer Enquete ein Interesse an der Wahrung ihrer Anonymität hatten (Schnapper-Arndt, 1888, S. 32). Zum anderen fand dieser Wunsch in den Erfahrungen der Volksforscher seinen Niederschlag, die im direkten persönlichen Kontakt erlebten, daß die Zusicherung der Anonymität des Gesprächspartners und der Informanten eine Bedingung für den weiteren Forschungszugang war (Riehl, 1856, S. 15).

In der Laborforschung gab es dieses Problem zunächst nicht, weil die Aufgaben der Versuchspersonen und entsprechend auch ihre Rollenzuweisung den Bedingungen der naturwissenschaftlichen Forschung nachgebildet waren und es dort keine Versuchspersonen gab. Die frühen Laborforschungen der Experimentellen Psychologie und der Psychophysik waren dem naturwissenschaftlichen Vorgehen in Methodik und Versuchsanordnung, zum Teil auch dem technischen Gerät verwandt. Die beteiligten Personen hatten Aufgaben als Versuchsleiter, Assistenten oder Helfer. Für sie bestand kein Bedürfnis, anonym zu bleiben. Mit der Introspektion als einer in der experimentalpsychologischen Laborforschung anerkannten Methode war es auch gelungen, das naturwissenschaftliche Verständnis vom Forschungsgegenstand und seiner experimentellen Untersuchung auf die inneren seelischen und geistigen Vorgänge des Menschen zu übertragen. Der Versuchsleiter war hier Forschungssubjekt und -objekt in einem. Er konnte emotionale und geistige Abläufe an sich selbst beobachten und erforschen.

„Die psychologischen Versuche unterscheiden sich von den naturwissenschaftlichen u. a. auch dadurch, daß die Rollen des Experimentators und des Beobachters in der Regel nicht einer und derselben Person zufallen, wie es dort meist der Fall ist. In unserem Gebiet ist der eigentliche Beobachter die sogenannte Versuchsperson; der Experimentator, der Versuchsleiter soll nur die Versuche anordnen, anstellen und ausführen. Die Versuchsergebnisse werden unmittelbar in der Form von Aussagen der beobachteten Versuchsperson gegeben. Die Folge davon ist, daß der kritische Wert der Versuche in erster Linie von der Versuchsperson abhängig ist.“ (Kobylecki, 1906, S. 233 f.)

In langwierigen Schulungen mußten den Versuchspersonen deshalb außergewöhnliche Belastungen aufgebürdet werden, um sie in die Lage zu versetzen, an und mit ihnen stattfindende Experimente zugleich in einer wissenschaftlichen Anforderungen genügenden Weise selbst zu beobachten. Von Wundt wird berichtet, daß bei ihm Versuchspersonen, bevor sie an einer wissenschaftlichen Untersuchung teilnehmen konnten, rund 15.000 Reaktionsversuche als Forschungsbeteiligte haben absolvieren müssen (Boring, 1953, S. 172). Eher schienen sie ihm nicht „geeicht“ zu sein. Nach Kraepelins Auffassung zum Beispiel sollte „jeder, der an eine Arbeit herantrat, erst einmal selbst als Versuchsperson bei anderen Arbeiten Einblick in die Technik gewinnen und sich auch theoretisch mit experimenteller Psychologie abgegeben haben“ (Weygandt, 1927, S. 368). Über die Kraepelinschen Laborversuche, an denen als Versuchsperson teilzunehmen von den jungen Wissenschaftlern selbstverständlich erwartet wurde, berichtete Weygandt später:

„Die Mitwirkung als Versuchspersonen, die auch den Autoren selbst nicht erspart blieb, erforderte Anstrengung und geradezu Entbehrung. Manche Methoden, wie das Auswendiglernen von 12stelligen Zahlen oder gar 12stelligen Silbengruppen, auch die langwierigen Additionsversuche usw., sind außerordentlich mühsam durchzuführen, wie jeder gestehen wird, der sich einmal zu einer Probe entschlossen hatte. Die Erschöpfungsversuche mit durchgearbeiteten Nächten, wie auch die mehrtägigen Hungerversuche verlangten Entsagung. Manche Versuche mit Medikamenten, wie Morphium und Cocain, waren nicht ohne Gefahr einer gewissen Gewöhnung ausführbar, das Kraepelin Sorgen bereitete, so daß er mir einmal, als ich als Assistent der Heidelberger Klinik heimlich mit einer kurzen Morphium-Experiment-Serie begonnen hatte, das Wort abnahm, damit nicht fortzufahren, und nur noch unwissentliche Anwendung bei anderen Versuchspersonen zugab. Die genaue Durchführung einer psychologischen Versuchsreihe setzte voraus, daß die Versuchspersonen sich auf eine ganze Reihe von Tagen, oft 2–3 Wochen, den Vorschriften einer genau geregelten, reizlosen Lebensweise unterwerfen und täglich manchmal 5 Stunden oder mehr den Versuchen widmen mußten. Die wissenschaftliche Ausarbeitung der Versuchsergebnisse verlangte aber auch wieder umständliche, zeitraubende Berechnungen und vorsichtig kritisches Durchdenken.

Diese äußeren Umstände schreckten natürlich viele oberflächliche Interessenten ab und bieten auch die Erklärung dafür, daß in der gesamten Reihe der Veröffentlichungen eine ganze Anzahl neben einem Autornamen noch den Kraepelins aufweisen. Die jugendlichen Autoren hatten eben nach geraumer Versuchsarbeit die Ausdauer verloren und waren nicht mehr in der Lage, die Ergebnisse zu berechnen und in Formen zu gießen, so daß der Meister, der sich ohnedies jeder Zusammenfassung mit eingehender, unermüdlicher Kritik widmete, schließlich die ganze Ausarbeitung selbst vornehmen mußte.“ (Weygandt, 1927, S. 368 f.)

Die Rolle einer Versuchsperson in psychologischen Laborexperimenten konnte also sehr belastend sein (siehe hierzu die Wundtschen vier Leitsätze als Regeln für das psychologische Experiment; Wundt, 1907, S. 328 ff.). Je stärker die Laborforschung dann aber die Universalität ihrer Ergebnisse im Auge hatte und methodisch umzusetzen verstand, desto weniger mußte den Versuchspersonen grundsätzlich an ihrer Anonymität gelegen sein. Sie hatten jetzt vielmehr ein eigenes Interesse an der Aufdeckung ihrer Identität, konnte doch damit der Nachweis ihrer praktischen Qualifikation als Versuchsperson, an der ihnen als wissenschaftliche Berufskollegen gelegen war, erbracht werden (Lewey, 1895, S. 237; Kobylecki, 1906, S. 233).

Wenn es demgegenüber in der sozialwissenschaftlichen Forschung überhaupt so etwas wie frühe Beispiele für das Bedürfnis von Forschungsbeteiligten an der Wahrung ihrer Anonymität gab, dann finden wir sie in Unterrichts- und Gesprächssituationen. Solche Beispiele finden wir auch in der Feldforschung der Völkerkundler und Volksforscher. Ähnlich den Ethnologen waren sie mit Beobachtungs- und Befragungssituationen auf andere Weise vertraut als die Laborforscher. An dieser Stelle sei noch einmal Riehl zitiert, der gegenüber dieser Frage außerordentlich sensibel war.

„Ich verfare darum aus mehreren guten Gründen teils umgekehrt wie die Sagenforscher und Botaniker, indem ich meinen Fundort nur soweit andeute, als es zur örtlichen Charakteristik selbst nötig ist. Ich nenne die Gegend, aber nicht den Ort, ich umschreibe die redenden Personen, aber nenne keine Namen und erzähle somit äußerlich ungenau, aber nur um innerlich desto genauer erzählen zu dürfen. Nur durch diese goldene Regel wird es möglich, scharf konkret und rücksichtslos zu zeichnen, und die Leute des Landes in ihren eigenen Worten reden zu lassen, ohne in unseren öffentlichen Zeiten die Diskretion zu verletzen und Empfindlichkeit aller Art zu reizen. Nur bei diesem Verfahren merken namentlich die Leute, daß man komische und naive Züge nicht aus Spott und Skandalsucht, sondern im ernstesten Bestreben aufzeichnete, ein treues und lebensvolles Bild zu entwerfen.“ (Riehl, 1856, S. 25)

Riehl begründete seine Zurückhaltung mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit, gesellschaftlich akzeptierte Regeln und Tabuisierungen nicht zu verletzen und individuell ablehnende Reaktionen der Gesprächspartner zu vermeiden. Sein Augenmerk war darauf gerichtet, Probleme mit dem erhobenen Material, aber auch bei zukünftigem Forschungszugang zu vermeiden.

3.4.3 Forschungszugang

Die Sensibilität der Wissenschaftler gegenüber Fragen der Freiwilligkeit und Anonymität ihrer Versuchspersonen war allein in den Fällen vorhanden, in denen die Verletzung von Teilnehmerwünschen im vorhinein erkennbar die individuelle Forschungsverweigerung bzw. den Verlust des Zugangs zu einem Feld nach sich gezogen hätte. Das heißt mit anderen Worten, daß die Betroffenen die Berücksichtigung ihrer Interessen im Regelfall erzwingen mußten.

Daß der Forschungszugang nicht grundsätzlich unbeeinträchtigt und problemlos war, sondern in einigen gesellschaftlichen Bereichen schon vor der Jahrhundertwende bis hin zur vollständigen Verweigerung eingeschränkt wurde, zeigen nicht nur Einzelbeispiele wie bei Virchow, sondern die auf ein ganzes Feld bezogenen Erfahrungen einzelner Wissenschaftler. Hier erwiesen sich das Aufklärungsinteresse der Wissenschaft und ihr Wahrheitsanspruch als Auslöser von Zugangsverweigerungen. Brentano berichtet:

„Aber freilich setzt eine solche allen Ansprüchen der Wissenschaft genügende Enquete voraus, daß dem Forscher, der danach strebt, allen Seiten gerecht zu werden, von den Interessenten, die allein über die sie berührende Tatsache vollen Aufschluß zu geben vermögen, nicht die Auskunft verweigert werde. Ich muß aufgrund der Erfahrungen eines langen Lebens bezeugen, daß mir von Seiten der Arbeiter niemals Hindernisse bei Feststellung sie betreffender Tatsachen entgegengestellt worden sind. Nicht selten haben sie mir rückhaltlos alles Material zur Benutzung anvertraut, das sich in ihren Händen befand. Von der Unternehmenseite ist mir solches Vertrauen nur ein Mal (1888) geschenkt worden (...). Sonst ist es heute leider üblich geworden, daß die Interessenten die volkswirtschaftlichen Forscher, die sie um Material angehen, fragen, in welchem Sinne sie es bearbeiten wollen. Und wenn diese die Antwort geben, in keiner vorgefaßten Absicht, sondern lediglich um die Wahrheit festzustellen, wird das Material ihnen verweigert. Mitglieder meines Seminars haben dies in einer nicht geringen Zahl von Fällen zu beklagen gehabt. Diejenigen, welche sie so trocken gesetzt haben, hatten augenscheinlich keine Ahnung, welche Gewissensprostitution sie einem Manne der Wissenschaft zumuten, indem sie ihm jede Auskunft verweigerten, außer bei vorheriger Festlegung auf ein bestimmtes Ergebnis der erst vorzunehmenden Untersuchung.“ (Brentano, 1914, S. 79 f.)

So zutreffend Brentano mit seiner Schilderung die Probleme volkswirtschaftlicher Forschung skizzierte, so wenig sind diese Erfahrungen auf andere Forschungsfelder, hier die Schule, übertragbar. Die Interessenlage der an wissenschaftlichen Untersuchungen in den Schulen beteiligten Personen war nicht annähernd so polarisiert, wie das nach Kern (1982, S. 97) im privatwirtschaftlichen Bereich, zum Beispiel beim

„Ortsverein des Berliner Metallarbeiterverbandes“, gegenüber den Erhebungen zur Enquete „Auslese und Anpassung“ (1909–1911) durch den „Verein für Socialpolitik“ festgestellt worden ist.

In vereinzelt, meist beiläufigen Äußerungen gaben anerkannte Wissenschaftler statt dessen ihre überwiegend positiven Erfahrungen über die Forschungsbedingungen in der Schule wieder.

Stumpf schildert die Schule als ein für die Psychologie aufgeschlossenes Forschungsfeld. In seinem Vortrag vor dem Berliner „Verein für Kinderpsychologie“ bemerkte er 1890 zu den in der Schule eingesetzten Forschungsmethoden:

„Solche (Sammlungen großer Anzahlen einzelner Beobachtungen; F.F.) sind für die Kinderpsychologie besonders in Amerika aufgekommen und da in ganz erstaunlicher Weise auf Anregung von Stanley Hall (Wundt-Schüler, 1867; F.F.) organisiert worden. Die Schulen bieten ja hierzu eine leichte Gelegenheit. Ich möchte fast sagen, sie verführen dazu (...). Es werden dabei aber überall auch physiologische Umstände ausgiebig berücksichtigt, Körpergewicht, Muskelkraft und so fort, um die Beziehung zu den geistigen Leistungen zu ermitteln. Wundern Sie sich also nicht, Verehrteste, wenn Ihnen neben den Einwohnerlisten, Vermögens- und anderen Listen, die ein preußischer Bürger auszufüllen hat, nun auch noch Listen über die Eigenschaften Ihrer Kinder vorgelegt werden sollen.“ (Stumpf, 1890, S. 18 f.)

Stumpf bezieht sich in seinen Ausführungen vornehmlich auf statistische Untersuchungen, ohne allerdings kleiner dimensionierte empirische Arbeitsvorhaben, zum Beispiel nach der Fragebogenmethode, auszuschließen. Denn auch solche Untersuchungen erfreuten sich administrativer Unterstützung bis hin zur Übernahme und Ausführung der Erhebung durch Lehrer oder andere Staatsbedienstete selbst.

In seinem Hauptwerk „Grundzüge der Psychotechnik“ (1914) erläutert Münsterberg die Bedeutung der Schule für die Experimentelle Psychologie noch pointierter. Zwar war die Überbürdungsdebatte als Thema wissenschaftlichen Aufklärungsinteresses bis zum Ersten Weltkrieg beiseite geschoben bzw. von Psychologie und Pädagogik in andere Fragestellungen aufgesogen worden. Die günstigen Rahmenbedingungen für die experimentelle und die empirische sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule waren jedoch unverändert geblieben. Münsterberg hob hervor, daß das Untersuchungsmaterial in der Medizin im Vergleich zu Recht, Wirtschaft, Kunst oder Wissenschaft schon reichlich fließe, „in der Pädagogik aber strömt es in Überfülle“ (Münsterberg, 1914, S. 228). Er führte dies auf die beiderseitige, bei Schule und Psychologie vorhandene Bereitschaft unmittelbarer Anwendung der Forschungsergebnisse zurück und vermerkt „zwei weitere die Entwicklung außerordentlich begünstigende Faktoren“:

„Die Schuljugend bietet ein überall bereites, stets zur Verfügung stehendes Versuchsmaterial. Wer an Arbeitern, Gerichtszeugen oder Künstlern psychologische Experimente anstellen will, hat zunächst mit den mannigfaltigsten praktischen Schwierigkeiten zu kämpfen. Die Schulkinder dagegen sind immer zur Stelle und haben an der Unterbrechung des Unterrichts im Dienste der Wissenschaft eine ungemischte Freude. Vor allem aber stehen die Lehrer selbst der Psychologie sehr viel näher als etwa die Fabrikanten und Richter und selbst die Ärzte. Die Lehrer sind in Fühlung mit der Psychologie durch ihr Berufsleben hindurch gewesen und kein Weg bietet ihnen einfachere Gelegenheit ihre tägliche Arbeit in produktive Wissenschaft umzusetzen.“ (Münsterberg, 1914, S. 528)

„In gleicher Weise ist die psychologische Beobachtung der Kinder im Hause durch Eltern und Freunde so verhältnismäßig mühelos und zugleich aus persönlichem Interesse für viele so anziehend, daß seit die Psychologie des Kindes dem Bewußtsein weiter Kreise nahegebracht worden ist, auch von dieser Seite massenhaft Material gesammelt wurde. Gewiß haben diese günstigen Bedingungen auch ihre bedenklichen Seiten. Gerade die Versuche am Kinde verlangen eine Fülle von Vorsichtsmaßregeln, auf die der laienhafte Experimentator selten eingestellt ist und so haftet sogar den Schullehrerversuchen häufig viel unreiner und unbrauchbarer Beisatz an.“ (Münsterberg, 1914, S. 229)

Diesem Zitat darf man einige Bedeutung beimessen. Münsterberg zählte zu den profiliertesten Experimentalpsychologen und konnte zu dieser Zeit auf eine mehr als 30jährige Forschungspraxis in Labor und Schule zurückblicken. Seine Beschreibung des Forschungsfeldes Schule wird sich mit der der meisten Mediziner, Psychiater und Psychologen seiner Zeit decken. Bemerkenswert ist seine Darstellung unter anderem, weil sie die Entsprechung bzw. Passung der beteiligten Interessen von Schule, Lehrerschaft, Kindern, Eltern und Wissenschaft zum Ausdruck bringt. Der „problemlose Zugriff“ auf Schulkinder als Versuchspersonen darf aber nicht zu der Annahme verleiten, daß die Schule ohne formales Verfahren, ohne Antrag und Genehmigung zugänglich gewesen sei. Dies hätte ihrer rechtlichen und organisatorischen Verfassung widersprochen. Vielmehr hebt Münsterberg mit diesem Hinweis die unterstützende und fördernde Rolle der Lehrerschaft, die auch im Zusammenhang mit den schulreformerischen Bestrebungen gesehen werden muß, hervor.

Kapitel 4

Experimentelle Psychologie, Pädagogik und Didaktik in der Schule zwischen 1900 und 1920

– Gegenstandsorientierung und Anpassung –

Um die Jahrhundertwende kündigten sich gleich mehrere für die sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule wichtige Entwicklungen an. Wollte man gewichten, so waren die zunehmende Orientierung empirisch-sozialwissenschaftlicher Untersuchungen am Schulzweck und die gegenseitige Annäherung von Psychologie und Pädagogik am wichtigsten. Sie zielten beide auf eine stärkere Integration und funktionale Einbettung von Forschung und Wissenschaft in die Schule. Vergleichbare Entwicklungen vollzogen sich auch in anderen Gesellschaftsbereichen wie dem Militär und der Berufswelt und zeugten von einer unter gesellschaftlichem Einfluß sich ändernden Aufgabenstellung der sozialwissenschaftlichen Forschung. Die Etablierung neuer wissenschaftlicher Inhalte machte die psychologische Forschung auf der anderen Seite aber auch unabhängiger vom Experimentier- und Forschungsfeld Schule.

Aus der Sicht unserer Fragestellung führte dies, abgesehen von den weiterhin bestehenden schulaufsichtlichen Genehmigungserfordernissen, zu einer noch großzügigeren Öffnung der Schulen für die Bedürfnisse sozialwissenschaftlicher Forschung. Die verstärkte inhaltliche und methodische Annäherung an Unterricht und Schule, zum Teil auch die immer häufiger anzutreffende personelle Identität von Lehrern, Schulaufsichtsbeamten und Wissenschaftlern, wurde ergänzt durch ein wachsendes Engagement der Schulaufsicht, das sich in der finanziellen und praktischen Förderung von Forschungsvorhaben und der Unterstützung schulexterner Labors, Institute und Lehrervereine niederschlug.

4.1 Gemeinsame Zielbestimmung und methodische Annäherung von Psychologie und Pädagogik

In diese Zeit gehören die akademische Anerkennung und Situierung der Experimentellen Psychologie wie auch deren Ausdifferenzierung in Teildisziplinen, zum Beispiel die Pädagogische und die Differentielle Psychologie. Bis 1914 gab es zehn psychologische Institute und acht größere deutschsprachige Fachzeitschriften. Die „erste realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“ (Ingenkamp, 1977, S. 5) förderte die wechselseitige theoretische und methodische Durchdringung beider Disziplinen und verstärkte schließlich auch die anwendungsorientierte Ausdifferenzierung der Pädagogik in die Pädagogische Psychologie, die Experimentelle Didaktik und die Experimentelle Pädagogik.

Forschungsstrategisch erfolgte die Annäherung von Psychologie und Pädagogik über einander ergänzende Definitionen des Forschungsgegenstandes, der Fragestellungen und der methodischen Instrumente. Sie fand ihren Ausdruck unter anderem in gemeinsamen Aktivitäten der Lehrervereine, in Weiterbildungsveranstaltungen, gemeinsamen Forschungsprojekten und psychologischen Labors sowie in der Gründung wissenschaftlicher Zeitschriften in gemeinsamer Herausgeberschaft. Bekanntestes Beispiel war die seit 1899 in der Nachfolge Kemsies' gemeinsam von Meumann und Scheibner herausgegebene „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“. Die Psychologen begannen sich der Schule nunmehr ernsthaft zu widmen, nachdem ihr Weg bis dahin eher grundlagenorientiert als an der Schule inhaltlich interessiert von der Überbürdung über die Ermüdung und die schulische Hygiene zur Erforschung des Kindes geführt hatte.

Der Herausgeber der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“, Kemsies, entwickelte in einem Grundsatzartikel das Anliegen einer Annäherung von Psychologie und Pädagogik:

„Was wissen wir jedoch heute über das Geistes-, Gemüts- und Willenleben der Kinder erster Lebensalter? Es ist erstaunlich wenig! (...) In Deutschland ist seit Sigismund und Preyer dieser junge Wissenszweig nicht weiter ausgebaut worden. Es wird Zeit, daß die deutsche Forschung diesem Gegenstande sich zuwendet (...). Für jede fernere planvolle Einwirkung scheint es unerläßlich, den geistigen Status quo des kleinen Schulkindes festzustellen, um die geeigneten Anknüpfungspunkte zu finden. Seit längerer Zeit wird daneben eine körperliche Musterung gefordert, die freilich bei den Pädagogen geteilte Aufnahme findet. Während jedoch die ärztliche Untersuchung der Schüler mehr und mehr zur Einführung gelangt, ist eine psychologische Prüfung der Schulkinder kaum ernstlich von Schulmännern ins Auge gefaßt. Der Rekrut wird vielmehr mit seinen Altersgenossen in den längst erprobten Schulwagen gesetzt und fort geht es in lebhafter Fahrt über die bekannten Gefilde (...). Die Lücken der Schulpraxis leiten sich zum großen Teil von den Lücken der pädagogischen Theorie ab. Es fehlt vor allem eine empirische Analyse der Begabung und der Individualität, welche dem Lehrer die fortlaufenden individuellen Äußerungen des Kindes richtig deuten und behandeln lehrt.“ (Kemsies, 1899, S. 7 f.)

Kemsies knüpfte mit seiner Forderung nach einer empirischen Analyse der Begabung und der Individualität an die beiden Hauptfragestellungen der Experimentellen Psychologie, nach den Ermüdungswirkungen von Tätigkeiten verschiedener Art und Dauer auf dieselbe Person und nach den persönlichen Unterschieden der Ermüdung bei verschiedenen Schülern unter dem Einfluß derselben Arbeit (Kraepelin, 1902). In der Experimentellen Didaktik und Pädagogik sowie der Pädagogischen Psychologie gerieten diese Fragen zu zentralen Anknüpfungspunkten, wobei die Untersuchung der Individualität des Schülers, seiner Fähigkeiten und Eigenschaften zunehmend in den Mittelpunkt rückte.

Schon in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts hatte sich diese Hinwendung zur Schülerindividualität angekündigt. Brahn (1897a) hatte diese Entwicklung in seinem bereits mehrfach zitierten Aufsatz aus dem Mangel der vorliegenden Untersuchungsergebnisse begründet:

„Bei allen diesen Untersuchungen psychologischer wie physiologischer Natur hat man nur zu oft über der Untersuchung der Schüler den Schüler vergessen. Objekt der Pädagogik, noch mehr Objekt der Hygiene des Schülers ist aber das Individuum und es ist darum zu hoffen, daß fernere Arbeiten sich immer mehr mit den Differenzen in der Ermüdbarkeit der einzelnen Schüler, statt nur mit Durchschnittsangaben beschäftigen werden. Besonders in der Volksschule wird auch bei Durchschnittsleistungen, welche keine Ermüdung zeigen, eine gewisse Zahl von Schülern bereits übermüdet: Es ist daher nötig, die gleichaltrigen Kinder nach dem Grade ihrer Fähigkeit in mindestens zwei Abteilungen zu sondern. Diese besondere Abteilung hätte zu umfassen: die körperlich Schwachen, die geistig Zurückgebliebenen, die Nervös-Prädisponierten.“ (Brahn, 1897a, S. 421)

Die angestrebte Sonderung der frühzeitig „übermüdeten“ Schüler hatte namhafte, karitativ motivierte Vorläufer seit der Mitte des Jahrhunderts. Nunmehr ging es um die Verwissenschaftlichung und darauf aufbauend die Institutionalisierung der Hilfsschulpädagogik. Auf die Initiative engagierter Pädagogen, Pfarrer und Ärzte ging zwischen 1864 und 1886 eine Reihe von Initiativen zur Hilfsschulgründung zurück, die, eigentlich als Nachhilfeschulen für schwachbegabte und praktisch sozial benachteiligte Kinder gedacht, diese wieder in die Schulen zurückführen sollten. Die Verwissenschaftlichung der Hilfsschulpädagogik mit dem Ergebnis dauerhafter Aussonderung hatte schon mit der im pädagogischen Feld zweifellos durchgreifenden medizinisch-psychiatrischen Klassifizierung von normal-anomal begonnen. Untersuchungen über Ursachen und weitere Differenzierungen der Ausdrucksformen führten bevorzugt zu medizinisch-biologischen, die Schulpädagogik entlastenden Erklärungen. Der Deutsche Lehrerverein eröffnete 1887 die Folge von Richtlinien, Erlassen und theoretischen Begründungen, die die „Schwachsinnigkeit“ nach dem Abweichen vom Normalmaß bestimmbar werden lassen sollten.

Die Identifizierung des Individuums wurde zum eigentlichen wissenschaftlichen Ziel, das Individuum deshalb notwendig zum Forschungsobjekt. Und dies nicht wegen der an ihm erforschbaren Naturgesetze physikalischer, physiologischer und psychologischer Abläufe, sondern wegen seiner intraindividuellen Unterschiede. Die exakte und eindeutige Erfassung der Leistungsfähigkeit eines Schülers wurde als Voraussetzung des jetzt individualisiert entworfenen Erziehungs- und Unterrichtsprozesses verstanden. Die reformpädagogischen Tendenzen zum Ende des 19. Jahrhunderts hatten gezeigt, daß jede Erziehungsarbeit fragwürdig bleibt, wenn es nicht gelingt, ihre Maßnahmen auf die Eigengesetzlichkeit des Kindes abzustimmen. Sie kann erst fruchtbar werden, wenn vorher das Kind als Individuum aus seiner besonderen Welt psychologisch gedeutet ist. Die Übernahme psychologischer Sichtweisen und Kenntnisse in der Pädagogik war damit vorgezeichnet.

Das Erkenntnisziel der Erforschung der Persönlichkeit im Dienst der schulischen Ausbildung stand während der nächsten Jahre im Mittelpunkt der psychologischen Forschung in der Schule. Am Anfang spielte die Erforschung des geistigen Normalmaßes als Anhaltspunkt für die normalen Forderungen an die Schulleistung eine wichtige Rolle und führte dann unmittelbar in die Intelligenz- und Begabungsforschung der Differentiellen Psychologie sowie die Schulleistungstests der Experimentellen Pädagogik. Die Differentielle Psychologie nahm mit ihren in der Schule erzielten Forschungsergebnissen zur Persönlichkeit, zur Individualität und zur Beziehung von Individuum und Gesellschaft starken Anteil an der Theoriebildung der Psychologie insgesamt. Stern, der 1922 den ersten schulpsychologischen Dienst in Hamburg aufbaute und schon vorher im Auftrag der Stadt Hamburg Intelligenz- und Begabungstests in den Schulen durchgeführt hatte (*Stern, 1912*), verkörperte die Verbindung von differentiell-psychologischer Forschung, der Erarbeitung von Intelligenz- und Leistungstests im Forschungsfeld und deren Anwendung in der Schule in idealer Weise (*Stern, 1900*).

Den entscheidenden Schub erfuhren die Versuche der Intelligenzmessung erst mit dem Bekanntwerden der Arbeiten von Binet und Simon seit etwa 1905. Binet hatte für Frankreich als erster den Vorschlag gemacht, psychologische Untersuchungen an Schülern durchzuführen. Auch hier gaben Probleme der Ermüdung im Zusammen-

hang mit der Reform des Unterrichts den Anlaß. Berühmt wurde Binet mit der Veröffentlichung von Forschungsergebnissen, die er seit 1904 im Auftrag des französischen Erziehungsministeriums an 305 Pariser Vorstadtschulkindern erarbeitet hatte. Der Auftrag bezog sich darauf, „psychologische Unterscheidungsmerkmale zu finden, die dazu dienen sollten, normale und schwachsinnige Kinder in den Schulen zu erkennen, damit die Schwachsinnigen – nach medizinischer, pädagogischer und psychologischer Prüfung – auf Sonderschulen geschickt werden könnten“ (R. Schmid, 1977, S. 118). Binet schlug ein Testsystem vor, das sich im Intelligenzbegriff, in der Relativität seiner Maßstäbe und den eingesetzten Methoden von den bisher gültigen unterschied. Seine Forschungsergebnisse fielen in Deutschland auf fruchtbaren Boden und wurden unter anderem von Meumann (1913) und Lobsien (1914) aufgenommen und weiterentwickelt. Innerhalb weniger Jahre, unter anderem gefördert durch die Übersetzung von Bobertag (1911) und die Arbeit der psychologisch-pädagogischen Institute, verbreiteten sich zahlreiche Testversionen und wurden in einigen Städten wie Bremen, Hamburg und Mannheim zum üblichen Bestandteil des Schulalltags.

Ähnlich der Experimentellen Didaktik und der Experimentellen Pädagogik trug die Differentielle Psychologie dazu bei, den der Pädagogik als einer Begriffs- und Normwissenschaft fehlenden empirischen Unterbau an Kenntnissen rein tatsächlicher Art aufzufüllen, um zum Beispiel den einzelnen Erzieher zu befähigen, sich jederzeit über die Begründung seiner pädagogischen Maßnahme klar zu sein. Mit größerer Unvoreingenommenheit wurden als methodische Möglichkeiten die Beobachtung, das Experiment, die Befragung und Statistik zur Aufhellung des Unterrichtsgeschehens und individueller Prozesse auf Einzelfälle oder auf eine Vielzahl von Personen angewandt. Bemühungen, den pädagogischen Versuch vom psychologischen Experiment abzugrenzen, wurden sehr schnell zugunsten der alleinigen Unterscheidung nach dem verfolgten Ziel aufgegeben.

„Das pädagogische Experiment ist nun zum größten Teil das psychologische Experiment angewandt auf das sich entwickelnde und arbeitende Schulkind.“ (Meumann, 1911b, S. 27)

Das heißt aber nichts anderes, so führt auch Lay zu dieser Frage aus, als daß „der didaktische Versuch den Anforderungen an ein psychologisches Experiment genügen und zugleich der Unterrichts- und Schulpraxis möglichst nahekommen müsse“ (Lay, 1918, S. 11). Ihnen schwebte ähnlich wie der Psychologie die naturwissenschaftliche Fundierung der Pädagogik vor.

Die Forschungen in der Schule mündeten bald in den Versuch einer umfassenden Grundlegung der Pädagogik durch die empirische Jugendkunde (anthropometrische, experimentell-psychologische und beobachtende Jugendforschung) und die experimentelle Analyse der Arbeit des Schulkindes als Grundlage didaktischer Überlegungen. Medizinische, psychologische und pädagogische Ansätze, auch der vorangegangenen Jahrzehnte, wurden unter eine pädagogische Zielsetzung gestellt und in dem Bemühen, die körperliche und geistige Entwicklung der Jugend, die Individualität und Begabungsunterschiede als Voraussetzung der Didaktik zu erfassen, zusammengeführt. Es war Gemeingut geworden, daß „jede pädagogische Maßregel bestimmte Voraussetzungen über die Entwicklung des Kindes macht“ (Meumann, 1914, S. 32).

Zu den Voraussetzungen der pädagogischen Arbeit zählten auch weiterhin Kenntnisse über die anatomischen und physiologischen Eigenschaften des kindlichen Körpers und über die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten der Kinder. Die überwie-

gende Zahl solcher Untersuchungen auch nach der Jahrhundertwende stand ganz in der Tradition der frühen schul- und schülerhygienischen Untersuchungen.

Freilich ging es zu Anfang des Jahrhunderts weniger um die Feststellung der Regelmäßigkeit und Normierung körperlicher Entwicklung an sich als vielmehr darum, nach deren Gründen zu fragen, die Meßergebnisse in Beziehung zu setzen zu jahreszeitlichen Schwankungen, schulischen und häuslichen Streßerscheinungen, dem Wetter, Beziehungen herzustellen zwischen Kopfumfang und Intelligenz. In breitangelegten, gut organisierten Test- und Meßreihen wurden Untersuchungen an großen Schülerzahlen unter diesen Zielsetzungen durchgeführt und zum Teil über mehrere Jahre wiederholt (*Rietz, 1903; Graupner, 1904; Bayerthal, 1906*). Gemessen wurden im Rahmen der anthropologischen und anthropometrischen Untersuchungen an den Schülern deren Größe, das Gewicht, der Kopf- und Brustumfang, Arm- und Beinlänge, ihre Funktionsfähigkeit, Vitalkapazität, die Muskelkraft und Muskelausdauer usw. Während die sinnesphysiologischen Untersuchungen der Seh- und Hörkraft, Tast- und Empfindungsfähigkeit überwiegend mit sehr einfach angelegten Versuchsanordnungen durchgeführt werden konnten, waren für die vorgenannten Untersuchungen Spezialgeräte erforderlich. Zum Beispiel erfolgte die Messung der Vitalkapazität durch den Spirometer, die der Muskelkraft durch den Dynamometer und die der Muskelausdauer durch den Ergographen (*Meumann, 1914, S. 50; Vogel, 1921, S. 6*).

Lay und Meumann drängten darauf, die Messungen durch Angaben über die Nationalität, den Stand und die Beschäftigung sowie den Wohlstand der Eltern und den allgemeinen Eindruck, den man von der Pflege oder Verwahrlosung der Kinder hatte, zu ergänzen. Nach Vogel (1921, S. 15 f.) wurden solche Messungen meist während der Unterrichtspausen, häufig jedoch auch im Rahmen des Sportunterrichts durchgeführt. Sie waren inzwischen methodisch ausgereift und konnten von der Schulaufsicht ohne das Risiko eines Scheiterns zu praktischen Fragestellungen, wie der nach dem Umfang der Hausaufgaben, der Stundenfolge oder der Pausenlänge, in Auftrag gegeben werden.

„Das Provincial-Schulkollegium der Provinz Brandenburg hat Messungen darüber angeordnet, inwieweit die geistige Entwicklung der Schüler mit der körperlichen Hand in Hand geht. Es hat sich dabei herausgestellt, nach den Untersuchungen des Herrn Rietz an 5.134 Kindern im schulpflichtigen Alter in 3 Gymnasien, 14 Gemeindeschulen und 1 höheren Mädchenschule, daß zwischen dem Längenwachstum, der Gewichtszunahme und dem Wachstum des Brustumfangs und der geistigen Entwicklung abhängig von den sozialen Bedingungen der Schulkinder ein Zusammenhang besteht.“ (*Treitel, 1904, S. 2*)

Unter dem zweiten großen Schwerpunkt, dem der Entwicklung der geistigen Fähigkeiten der Kinder, wurden Untersuchungen zur Aufmerksamkeit, zum unmittelbaren und dauernden Behalten, zur Entwicklung des Werturteils, der moralischen Kompetenz, zur Entwicklung der Vorstellungstypen und des Vorstellungskreises von Schulanfängern, der Entwicklung der Sinneswahrnehmung und schließlich zur Entwicklung des Gedächtnisses, der Begabung, der Intelligenz, des Gefühls und des Willens durchgeführt.

So vielfältig diese Fragestellungen auch waren, es bildete sich recht schnell eine begrenzte Zahl methodischer Grundmuster und Versuchsanordnungen heraus, die schon aus Gründen der Vergleichbarkeit der Ergebnisse und der Feldangemessenheit in der Schule Anwendung fanden. Zum Modellexperiment wurde zum Beispiel die von dem russischen Psychologen Alexander Netschajeff in den Jahren 1898/99 an 687

Schülern von sechs Petersburger Schulen im Alter von 9 bis 18 Jahren durchgeführte Untersuchung zur Gedächtnisentwicklung (*Netschajeff, 1900*). Diese Versuchsreihe verdient, besonders dargestellt zu werden, weil Netschajeff hier mehrere bis dahin getrennt verfolgte wissenschaftliche Ansätze und Versuchsanordnungen aus der Sinnesphysiologie, der Gedächtnis- und der frühen Intelligenzforschung zusammengeführt und so methodische Grundtypen für spätere Forschungsschwerpunkte der Experimentellen Psychologie und Pädagogik entworfen hatte.

„Netschajeff hatte den Schülern in 8 Versuchsreihen zunächst 12 verschiedene Gegenstände, Anschauungsobjekte, wie sie im Anschauungsunterricht gebraucht werden, gezeigt. Die Schüler durften sie im Abstand von 5 Sekunden für jeweils 2 Sekunden betrachten, dann wurden sie wieder verdeckt und die Schüler hatten nun aufzuschreiben, was sie behalten hatten. Sodann wurden den Schülern hinter einem Schirm 12 Töne und Laute mit verschiedenen Instrumenten vorgeführt und sie hatten aus dem Gedächtnis niederzuschreiben, was sie behalten hatten. Dann wurden 12 zweistellige Zahlen vorgesprochen, die ebenfalls aus dem Gedächtnis niederzuschreiben waren. Hierauf Wortgruppen und zwar immer dreisilbige Worte. Zuerst 12 dreisilbige Worte, vorwiegend visuellen Inhalts, d. h. Worte, welche Gegenstände bezeichnen, die der normale Mensch vorwiegend mit Gesichtswahrnehmungen auffaßt, z. B. Bleistift, Schere, Flasche und dergleichen mehr. Sodann 12 Worte von akustischem Inhalte, wie Lärm, Singen, Trommeln, Gesang usw., sodann Worte von einem Inhalt, der aus dem Gebiete der Hautempfindungen entlehnt ist, wie kalt, warm, glatt, rau, sodann 12 Worte für Gemütsbewegungen wie Sorge, Freude, Hoffnung, Traurigkeit und endlich 12 Worte, welche abstrakte Begriffe bezeichnen wie Ursache, Wirkung, Quantität, Qualität.“ (Meumann, 1911b, S. 423 f., und Lay, 1918, S. 75 f.)

Wie weitere Hinweise zur Ausführung der Versuche bei Meumann zeigen, erforderten sie eine umfangreiche Vorbereitung. Auch konnte ihre Durchführung nicht in den Unterrichtsablauf eingefügt werden. Sie waren häufig mit dem Ausfall des Unterrichts verbunden.

„Die schweigend gezeigten Gegenstände waren: Zeitung, Soldatenmütze, Schloß mit einem Schlüssel, Laterne, Taschentuch, Glas, Federhalter, Kleiderbürste, künstliche Blume, Buch, Fläschchen und Wecker. Bei den Lauten und Tönen handelt es sich um das Klingen eines Glases, ein Klopfen auf Holz, einen Schlag auf dickes Papier, einen Schuß, ein Tischglöckchen, das Zerreißen eines Seidenstoffes, einen Saitenklang, einen Trompetenschall, einen Erbsenfall, einen Piff, ein Händeklatschen, ein Tamburin.“ (Lay, 1918, S. 75)

Die Versuchspersonen bekamen die Gegenstände, welche die genannten Laute verursachten, nicht zu sehen. Sie mußten sich der Lautempfindung erinnern, entweder die Laute selbst charakterisieren oder auf ihre Ursachen hinweisen. In weiteren Versuchen wurden die Wort- und Zahlenreihen gelesen und zugleich vorgesprochen (Hör-, Sehgedächtnis), weiterhin laut gelesen (Hör-, Seh-, Sprechgedächtnis), und endlich wurden die Reihen diktiert und gleichzeitig von den Schülern geschrieben (Hör-, Seh-, Schreibgedächtnis).

Die schon von Ebbinghaus zur Messung von Gedächtnisleistungen systematisch eingesetzte Methode des Vorsprechens von Wortsilben unterschiedlicher Art (sinnlose, bekannte, unbekannte Silben) und Länge und des anschließenden Niederschreibens bzw. Lernens wurde von vielen Wissenschaftlern in Experimenten zum unmittelbaren und dauernden Behalten, zum Merken, Wiedererkennen und Reproduzieren, zur Messung der Begabung und der Intelligenz mit nur geringfügigen Abweichungen verwendet.

Im gewöhnlichen Gedächtnisexperiment ließ man Reihen solchen Materials auswendig lernen und nach einiger Zeit frei wiederholen. Die Ersparnis an für eine definierte Gedächtnisleistung erforderlichen Wiederholungen ergab das Maß des Behaltens.

„Die Methode der einzelnen Experimentatoren war bei all diesen Versuchen (zum unmittelbaren Behalten, Merken, zur Erfassung der Begabung und von Gedächtnisleistungen) eine ähnliche. Bolton u. a. sprachen den Kindern kurze Reihen einsilbiger Zahlworte vor, die sie unmittelbar nach dem Anhören jeder Reihe niederschreiben hatten. Bei Boltons Versuchen wurden die Zahlen vorgelesen. Binet und Henri sprachen 7 Reihen unzusammenhängender Worte vor und ließen die Versuchspersonen sofort niederschreiben, was sie behalten hatten. Sie prüften das unmittelbare Behalten von Worten auf diese Weise an 380 Schulkindern im Alter von 8–13 Jahren. Sodann sprachen sie den Kindern sinnvolle Sätze vor, die sie ebenfalls sogleich aus dem Gedächtnis niederschreiben hatten. Diese Methode blieb im großen und ganzen auch die späterer Autoren.“ (Meumann, 1911b, S. 435 f.)

Diese Methode erfüllte die an experimentelle Gedächtnismethoden zu stellenden Mindestanforderungen insofern, als sie für den Vergleich zwischen mehreren Personen und den zu verschiedenen Zeiten und unter unterschiedlichen Bedingungen an denselben Personen durchzuführenden Messungen des Behaltens und Lernens einen vollkommen gleichmäßigen Lernstoff bot. Es war zudem eine Methode, die auf einfache Art und Weise kontrollierbare Variationen, zum Beispiel des dargebotenen Materials, der Aufgabe-, Latenz- und Wiedergabezeiten zuließ und für Klassen- und Einzelversuche in gleicher Weise geeignet war. Jeder Lehrer konnte ein solches Experiment problemlos in den Unterricht einfügen, ohne einer wissenschaftlichen Anleitung zu bedürfen oder auf die Zuhilfenahme technischer Einrichtungen angewiesen zu sein.

Ein breites Anwendungsgebiet fanden Variationen dieser Methode in den Untersuchungen über die Gedächtnisleistungen der sogenannten Anschauungs-, Gedächtnis- oder Vorstellungstypen. Seine in Anlehnung hieran zwischen 1900 und 1902 an den Schülern dreier Kurse seines Lehrerseminars in 188 Klassenversuchen mit etwa 6.000 Einzelversuchen durchgeführten Experimente zur Ermittlung von Sprachtypen stellte Lay so dar:

„Es wurden 24 Gruppen von gleichgebauten Kunstwörtern (z. B. Pikaht, Mofet, Dassul, Bigor, Lusiet und Doffam), von lateinischen Wörtern und von zwei- und dreistelligen Zahlen verwendet. Die Wörter und Zahlen wurden im Gesichtssinn und im Gehörsinn der Schüler (mit und ohne Sprechbewegungen und mit und ohne Schreibbewegungen) in einem von einem Metronomen bestimmten Tempo dargeboten. Das Behaltene wurde von den Schülern aufgeschrieben.“ (Lay, 1918, S. 79)

Auch das Experiment zur Untersuchung des akustischen Gedächtnisses geht auf Netschajeff zurück. Er hatte mit der Verwendung akustischer und getrennt hiervon auch visueller Reize den Weg für solche Untersuchungen auch in der Schule gewiesen. Zum Beispiel berichtete Lobsien über Ergebnisse, die er im Rahmen einer Versuchsreihe an 2.788 Schülern, Knaben und Mädchen von 7 bis 15 Jahren, von der 2. bis zur 8. Volksschulklasse in Kiel erhoben hatte, in der er zur Messung des unmittelbaren Behaltens zehn sinnlose Silbenverbindungen insgesamt fünfmal vorgetragen hatte (Lobsien, 1911b; siehe hierzu auch Meumann, 1920, S. 447).

Der Wunsch, ein möglichst umfassendes und zugleich differenziertes Bild des Schulkindes zu erhalten, führte dazu, möglichst viele Informationen zusammenzutragen und in der Anlage und Führung von „Personalien- und Individualitätenbüchern“ verfügbar machen zu wollen (Birnbäum, 1932, S. 176).

Die Entwicklung psychologischer Beobachtungsbogen, Personalbogen und Schülerbogen als psychographische Hilfsmittel weitete sich besonders unter der jungen Lehrerschaft um die Jahrhundertwende aus. Die Wurzeln der psychographischen Bestrebungen in der Pädagogik reichen bis in die Aufklärung und die Romantik zurück, also die Zeit, in der das Kind für die Pädagogik entdeckt und die Bedeutung des pädagogischen Individualitätsprinzips erkannt wurde. Auch wenn dies damals mit romantisierenden

Vorstellungen über das Kind verbunden war, so zeigten sich doch, wie wir oben gesehen haben, recht bald Bestrebungen zur Beobachtung, Beschreibung und empirischen Erfassung der Kinderpersönlichkeit. Tagebücher, Journale und Protokolle hatten schon die Philanthropen geführt. Erste biographische Aufzeichnungen und anekdotische Skizzen sind über Emilie, die Tochter Basedows, das Dortgen Schlötzers und über Jackel Pestalozzi bekannt. Darauf folgte schon die mit den Namen Preyer, Stanley Hall und Strümpel verbundene frühe kinderpsychologische Erforschung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und die in diesem Zusammenhang auch zu nennenden medizinisch-psychographischen Aufnahmeverfahren, das heißt klinische Listen, Krankentagebücher usw.

Die hierfür entwickelten Methoden wurden, weil zu eng, statisch und nicht ausreichend individualisiert, bald als unbefriedigend empfunden (Meumann, 1914, S. 392). Vor und nach dem Ersten Weltkrieg entstanden so zahllose Psychogramme, von denen allein das pädagogisch-psychologische Institut des Münchner Lehrervereins nach dem Ersten Weltkrieg an die hundert verschiedene Schülerpersonalerhebungsbogen verzeichnete.

Der Schülerbogen wurde mit wachsender Differenziertheit immer mehr auch zu einem Instrument der Schülerbewertung, in das die Schülercharakteristik, wie sie von der Experimentellen Psychologie und Pädagogik zunehmend erstellt werden konnte, einfloß. Huth hat diese Entwicklung in historischem Abriß dargestellt (Huth, 1921, 1922). Beispielhaft soll hier auch auf den 1915 gemeinsam von Tränkmann und dem damaligen Schulrat Gaudig in der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“ vorgestellten Frage- bzw. Anleitungsbogen für Eltern zur Beobachtung ihrer Kinder hingewiesen werden (Gaudig & Tränkmann, 1915). Darin sind nicht nur Anweisungen zur Methode der Beobachtung enthalten, sie beziehen sich als Quellen der Materialsammlung auch auf die Zusammenfassung persönlicher Gespräche, die Bewertung von kindlichen Verhaltensweisen, ihren Ideal- und Moralvorstellungen sowie intimen Verhaltensweisen.

Für die pädagogische und psychologische Forschung in der Schule wurde dieses Instrument aber doch als zu eng angesehen. Deshalb auch waren Engelsperger, Ziegler, Otto und Pohlmann von der schlichten, aber auch engen und restriktiven Fragemethode zu einer offenen Unterhaltung mit dem Kind übergegangen, die sie im Sinne eines einfach strukturierten Interviews organisierten. Um die Informationsbreite zu erweitern, führten Schubert, Trüper und Drobisch die sogenannte Elternfrage ein. Danach wurden die Eltern über den Vorstellungskreis ihrer Kinder befragt und erhielten Anweisungen zur Beobachtung des Schulkindes für den Schulunterricht (Meumann, 1914, S. 381). Es sei aber auch auf die kritischen Einwände, zum Beispiel Schröteler, zur Verwendung der Personalbogen in der Schule hingewiesen. Seiner Auffassung nach sollte der psychologische Schulbogen nur für die Erzieher, vielleicht auch den Forscher vorgesehen sein und müsse getrennt bleiben von dem das Schulkind während seines ganzen Lebens begleitenden Schulbogen (Schröteler, 1921, S. 224).

Um die schwierige Organisation solcher Untersuchungen zu vereinfachen, nahm Trüper in sein Personalienbuch sehr ausführliche Fragebogen auf, die sich an Eltern, Erzieher und Ärzte richteten. Der Einsatz der Fragebogenmethode eröffnete ihm ohne Verzicht auf qualitative Anforderungen an das Untersuchungsmaterial wieder größere Samples mit außerordentlich materialreichen Untersuchungsergebnissen. Ausgestat-

tet mit Verhaltensregeln für den Versuchsleiter und mit eindeutigen Anweisungen für den Untersuchungsablauf konnten diese auch von anderen ohne Anwesenheit des Wissenschaftlers durchgeführt werden. Die Verbesserung der Fragebogenmethode in der Schule brachte wesentliche Fortschritte, unter anderem die Möglichkeit für empirische Untersuchungen mit großen Samples, wie sie bei der Erhebung von Milieudaten üblicher wurden (*Zergiebel, 1913*).

In diesen Zusammenhang gehören auch die sozialpädagogisch angelegten Untersuchungen von Bernhard an 6.551 Volksschülern in Berlin bezüglich ihrer Schlafverhältnisse und von Quirsfeld über den Alkoholmißbrauch bei Kindern, an 515 Knaben und 554 Mädchen in Gera. Lay berichtet über ähnliche Untersuchungen in Bonn, Braunschweig, Köln, Münster, Nordhausen, Posen und Ulm. Er selbst führte Untersuchungen zum Alkoholmißbrauch an rund 200 Schülern einer Volksschule in Karlsruhe durch.

Einen weiteren Schwerpunkt pädagogisch-psychologischer Forschung in der Schule bildeten schließlich die Untersuchungen zum Gefühls- und Willensleben des Schulkindes (*Pohlmann, 1912*), der Entwicklung seines Werturteils und schließlich der moralischen und religiösen wie auch der Idealvorstellungen (*J. Friedrich, 1901; Lobsien, 1903; Meumann, 1906; Goddard, 1907*). Wenngleich eher anwendungsorientiert, sind in diesem Zusammenhang die Untersuchungen zur Suggestibilität der Kinder (*Franken, 1908; Lipmann, 1908; Dück, 1911/12*), der Kinderlüge (*Stern, 1900; Beßmer & Pappenheim, 1903; Kosog, 1907*) und der Aussagepsychologie (*Borst, 1904; Oppenheim, 1905; Groß, 1906; Heller, 1911*) zu nennen.

Bei den Werturteils-, den Moral-, insbesondere aber den Untersuchungen zu den Idealvorstellungen der Kinder wurden ausführlichere Äußerungen und Darstellungen erforderlich, die nicht mehr über die einfache Fragemethode zu erzielen gewesen wären. Es wurden Fragebögen, zum Teil auch Aufsätze mit Fragen nach dem Berufsziel, dem persönlichen Vorbild, dem liebsten Unterrichtsgegenstand (*Malsch, 1921; Voigts, 1924*), der Lieblingsbeschäftigung und Lieblingslektüre gestellt. Besonders wichtig in solchen Untersuchungen schien es aber, von den Kindern eine schriftliche Begründung ihrer Antworten zu erhalten. Untersuchungen dieser Art wurden unter anderem ausgeführt von Friedrich in Würzburg, von Lobsien in Kiel, von Rados in österreichischen Schulen, von Goddard in Göttingen, von Poppe in Halle und von Meumann in Zürich.

Die Untersuchungen zur Beeinflußbarkeit von Kindern gehörten in den Anwendungsbereich der Aussagepsychologie und folgten pragmatischen Fragestellungen, zum Beispiel nach der Verwertbarkeit von Zeugenaussagen Minderjähriger in gerichtlichen Verfahren. Für die empirische Forschung in der Schule berührten sie ein zentrales Thema. Je nachdem nämlich, was unter Beeinflussung zu verstehen war, mußten das Verhalten beteiligter Lehrer, selbst das der Wissenschaftler, die Verhältnisse der Schule, also die Forschungsbedingungen insgesamt in die kritische Betrachtung einer das Schülerverhalten bestimmenden Umgebung einbezogen werden. Die Ergebnisse der Untersuchungen veranlaßten Meumann zu der Forderung,

„jede Beeinflussung der Schüler zu vermeiden. Deshalb müssen die Fragen einfach als solche gestellt und nicht näher an Beispielen erläutert werden – sobald man ein Beispiel anführt, klammern sich eine Anzahl Schüler an dieses fest. Für das Verfahren bei der Idealuntersuchung hat man zu beachten, daß jede, auch die geringste Beeinflussung die Wahl der Ideale künstlich beschränken kann. Man vermeide selbst die nähere

Erläuterung der gestellten Aufgabe. Besser man bekommt von einer Anzahl Schüler keine Antworten, als daß man eine Idealstatistik erhält, die kein wahrer Ausdruck des kindlichen Geistes ist.“ (Meumann, 1911b, S. 622; siehe auch das weitergehende Zitat auf S. 93)

Die Ergebnisse der Untersuchungen zur Beeinflußbarkeit von Kindern konnten nicht von der eigenen Forschungspraxis abgelöst werden. Die Wissenschaftler mußten sich fragen, inwieweit das von ihnen gewählte methodische Vorgehen geeignet sei, die erhobenen Schüleraussagen unbeeinflußt zu lassen. Es wurde deutlich, daß Fragestellung, Methode und Ergebnis in einem inneren Zusammenhang stehen. Das Meumann-Zitat ist deshalb eigentlich als eine methodenkritische Anweisung zu verstehen.

Am Beispiel der Idealuntersuchungen tritt die Verbindung von Inhalt und Methode in der sozialwissenschaftlichen Forschung besonders deutlich hervor. In kaum einem anderen Themenbereich war den Wissenschaftlern der direkte Zusammenhang zwischen Methodenwahl und Forschungsziel so vertraut wie hier. Folglich wurde den Bedingungen einer Untersuchung, ihrem organisatorischen Ablauf und der Rolle der Versuchspersonen größere Aufmerksamkeit zugewandt. In den Forschungsberichten wurde die Methodenwahl häufiger ausdrücklich begründet, praktische Hinweise zu Ort und Zeit der Durchführung einer Untersuchung an Lehrer gerichtet und zu Reaktionen der Schüler Stellung genommen (*Kesselring, 1919, S. 18*).

In diese Phase wissenschaftlicher Differenzierung und zugleich Anwendungsorientierung fällt auch die Entstehung des psychoanalytischen Ansatzes in der Pädagogik. Seine Bedeutung für die Schule und mehr noch für die sozialwissenschaftliche Forschung ist aus heutiger Sicht schwer einzuschätzen. Gewiß waren Freuds wissenschaftliche Erkenntnisse über das Unbewußte und die Sexualität des Kindes von so grundlegender Bedeutung, daß sie schnell Eingang in das pädagogische Wissen finden mußten. Der Übergang zwischen pädagogischer Wissenschaft und Psychoanalyse war jedoch fließend, so daß Freuds Analyse der Pferdephobie des kleinen Hans leicht als der erste Versuch einer psychoanalytischen Pädagogik aufgefaßt werden konnte. Schon bei der Analyse des Erwachsenen sprach Freud von der „Nacherziehung“, und erst recht in der Kinderanalyse vertrat er eine Therapieform, in der therapeutische und erzieherische Maßnahmen unmittelbar miteinander verbunden waren.

Trotz der Schwierigkeit, gerade zu Beginn zwischen therapeutisch-pädagogischer Bemühung und wissenschaftlicher Zielsetzung zu unterscheiden, läßt sich in der historischen Entstehung von zwei Entwicklungsphasen, den Jahren der Grundlegung 1905–1918 und denen der Blütezeit in den 1920er und 1930er Jahren bis 1938, sprechen. Danach brach die unter linken Gesellschaftskritikern wie Bernfeld, Reich und Fenichel zu einer materialistischen Gesellschaftstheorie stilisierte Bewegung binnen kurzer Zeit unter dem nationalsozialistischen System zusammen. Die Emigration führender Vertreter, Berufsverbote und der Abbruch jeglicher institutionellen Einbettung wirkten auch nach dem Zweiten Weltkrieg fort und verhinderten trotz des objektiv vorhandenen Bedarfs ein erneutes Aufleben dieses Ansatzes in der Schule (*Rehm, 1935*).

Da die Psychoanalyse anfänglich nicht auf Mediziner beschränkt war, waren es naturgemäß die Pädagogen, die die Analyse als Kindergartentherapie in die Schule brachten. Ihr Interesse galt der psychischen Entwicklung der Kinder, den sogenannten Kinderfehlern, das heißt der psychodiagnostischen Bestimmung charakterologischer Eigenschaften, und analog dazu den sogenannten Elternfehlern, der Kritik der Erzie-

her, des Erziehungsmilieus in Familie und Schule. Ihr Ziel war die „Optimalisierung des Erziehungsgeschehens“ (Correll, 1970).

Daß allerdings die Psychoanalytische Pädagogik als Forschungsdisziplin eine Rolle gespielt hätte, ist nicht erkennbar. Zu eindeutig blieb der therapeutische Aspekt. Neben Aufsätzen über die Grundfragen Psychoanalytischer Pädagogik in den 1920er Jahren (Aichhorn, 1925; Bernfeld, 1925) gab es keine Forschungsberichte aus der Schule. Einzig Häberlin (1914) hat sich mit den Möglichkeiten der Analyse als Forschungsmethode in der Pädagogik auseinandergesetzt. Er sah die Nützlichkeit psychoanalytischer Forschung und Erkenntnisse auf die Lösung von Methodenproblemen der Pädagogik beschränkt. Mit dem intensiv analysierten Einzelfall war der Typus qualitativer Forschung unter den methodischen Alternativen als eine Reinform benannt.

Erwähnung finden müssen in diesem Zusammenhang individual-psychologische Therapieansätze in der Schule, wie zum Beispiel die von Alfred Adler angeleiteten Therapieversuche in den seit 1920 bestehenden Erziehungsberatungsstellen (Adler, 1929). In seiner Vorlesungsreihe von 1929 hat er ausführlich und differenziert dargestellt, wo die Individualpsychologie ihren Beitrag zur Entfaltung und Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit und der Erreichung des Schulzwecks sah. Er beschrieb Alternativen individualpsychologischer Beratung in der Schule, von der Qualifizierung der Lehrkräfte bis zur Forschung. Binnen 14 Jahren wurden allein in Wien dreißig solcher Erziehungsberatungsstellen eingerichtet. Die von den hier beschäftigten Wissenschaftlern durchgeführten Befragungen und Beratungen fanden zum Teil auch während der Unterrichtszeit in den Klassenräumen vor einem Auditorium statt. Oft wurden auch Mutter und Kind, gelegentlich auch der Erzieher von interessierten Zuhörern befragt; eine unter heutigen Bedingungen schwer vorstellbare Situation, wenn man bedenkt, wie empfindlich und ablehnend viele Eltern reagieren, wenn es um ihre Teilnahme an wissenschaftlichen Untersuchungen geht.

Langfristig lag der Wert der Psychoanalytischen Pädagogik für die Entwicklung der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung in ihrem methodenkritischen Zugang und der umweltbezogenen Interpretation des Erziehungsprozesses.

„Die psychoanalytischen Pädagogen waren von der Frage, was an den überkommenen Formen der pädagogischen Prozesse dem Kind schadet, zur Kritik an den Erziehungsmitteln, den Institutionen, den Erziehern selbst und schließlich zur Kritik an der Gesellschaft fortgeschritten. Die pädagogischen Psychologen hingegen blenden die Frage nach den gesellschaftlichen Interessen, denen die möglichst reibungslosen Erziehungsprozesse dienen, völlig aus. Viel interessanter erscheint ihnen die Frage, wie die Fähigkeiten test- und meßbar sind.“ (Füchtner, 1978, S. 193)

Obwohl die Psychoanalytische Pädagogik ihre größte Wirkung und Eigenständigkeit in der Schule während der 1930er Jahre erreicht hatte, entfaltete sie als kritisches Potential der Pädagogischen Psychologie in den 1960er Jahren neue Wirkung. Allerdings ist es ihr letztlich nicht gelungen, die hohen Erwartungen, zum Beispiel zur Aufklärung des Zusammenhangs zwischen der psychischen Dimension der Erziehungstatsachen einerseits, den Erziehungsinstitutionen und den politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Determinanten andererseits, zu erfüllen.

4.2 Annäherung der wissenschaftlichen Arbeitsbedürfnisse und der Interessen im Forschungsfeld

Im Vergleich zu den medizinischen und experimentell-psychologischen Schüleruntersuchungen vor der Jahrhundertwende waren die Anforderungen der pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Forschungen zwischen 1900 und 1920 mit weitergehenden Eingriffen in den Unterricht verbunden. Während den Psychologen und Medizinern auferlegt war, den Unterricht so wenig wie möglich zu belasten und sich deshalb mit ihren Experimenten und Messungen möglichst auf die Pausenzeiten zu beschränken, so war eine solche Eingrenzung bei den pädagogisch-psychologischen Untersuchungen weitaus schwieriger. In ihrer pädagogischen Zweckbindung waren sie doch direkt darauf angelegt, an die pädagogische Situation heranzuführen, den Schulalltag als spezifische Bedingung ihres Forschungsfeldes aufzunehmen, um auf diese Weise unter anderem auch die Schulwirklichkeit zu beeinflussen. Die vergleichsweise immense Zahl empirisch-sozialwissenschaftlicher Untersuchungen während dieser Jahre war für die Schuladministration neu und stellte hohe Anforderungen an die Schulen. Ohne das eigene Interesse der Administration und der Lehrerschaft und deren praktische Hilfe wären sie nicht durchführbar gewesen. Das zweckferne Schattendasein wissenschaftlicher Untersuchungen in Schulen wandelte sich binnen weniger Jahre. Es veränderten sich die Beziehungen zwischen Schule und Forschung. Stand bisher die Abhängigkeit der Wissenschaftler vom Forschungsort Schule im Vordergrund, so trat nun der wachsende Legitimationsbedarf schulischer Entscheidungen ebenbürtig daneben. Ein Ausdruck des in diesem Sinne gemeinsamen Interesses lag in den Bemühungen um die Einrichtung von Versuchsschulen.

4.2.1 Zwischen Versuchsschule und Labor

Die Gemeinsamkeiten von Wissenschaft und Schule mündeten sogar in eine gemeinsame Perspektive der Einrichtung von Versuchsschulen und -klassen (Meumann, 1911a, S. 2 und 13; Vogel, 1921, S. 4; Deuchler, 1925, S. 30), deren besondere Vorzüge in der Verknüpfung wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns und täglicher Schulpraxis, zum anderen in einer weitgehenden, Zugangsschwierigkeiten und Anpassungsprobleme ausschließenden Integration sozialwissenschaftlicher Forschung in die Schule lagen.

„Der pädagogische Fortschritt hängt nun aber nicht von literarischer Tätigkeit ab, sondern einerseits von der pflichtgetreuen Arbeit im Kleinen, wie sie durch erfahrene Praktiker geleistet wird und andererseits nach meiner Überzeugung von der Beschaffung der Gelegenheit zu pädagogisch-psychologischen Experimenten und der Ausbildung methodisch geschulter Experimentatoren. Beides ist nur zu verwirklichen in psychologisch-pädagogischen Laboratorien, in denen sich der Psychologe und der Praktiker der Pädagogik zu gemeinsamer Arbeit vereinigen.“ (Vogel, 1921, S. 1)

Vogel sprach sich für die Einrichtung dieser Laboratorien an höheren Schulen aus. Auch Wilhelm Lay, bekannt geworden durch sein 1905 erschienenes Hauptwerk „Experimentelle Didaktik“, in dem er das Experiment als die angemessene Methode zur Verbesserung des Unterrichts propagierte, formulierte diesen Wunsch schon mit seinem auf dem Nürnberger „Kongreß für Schulhygiene“ (1904) mit Erfolg zur Abstimmung gebrachten Antrag, wonach

„der internationale Kongreß für Schulhygiene aussprechen möge, daß er es als eine notwendige Aufgabe des Staates erachte, daß dieser pädagogische Lehrstühle, verbunden mit Seminarübungsschulen und pädagogischen Laboratorien in genügender Zahl errichte“ (nach R. Schmid, 1977, S. 114).

Hinter diesen Forderungen stand die Erwartung, daß der Staat aus gesellschaftlicher Verantwortung Forschungsinstitute errichte, um Didaktik und Pädagogik wissenschaftlich zu etablieren und fortzubilden, und Unterricht und Erziehung einer „naturgemäßen und hygienischen Gestaltung entgegen zu führen“ (Lay, 1918, S. 7) habe. Der Ruf nach einer institutionellen Verbindung von Schule, Unterricht und Forschung blieb bis Mitte der 1920er Jahre bestehen. Bei dieser quasi im staatlichen Auftrag vorgestellten Forschung konnten der Zugang zur Schule und die Durchführung geplanter wissenschaftlicher Arbeiten nicht auf von der Administration zu vertretende Hindernisse stoßen, denn die Interessenüberlagerungen von empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung und Schule lagen auf der Hand. Auch wenn Lay berichtet,

„daß staatliche und städtische Unterrichtsbehörden der experimentellen Pädagogik großes Interesse und Verständnis entgegenbringen, zeigt der Umstand, daß sie pädagogische Laboratorien errichten oder Schulmännern die experimentelle Untersuchung pädagogischer Fragen erleichtern oder sie mit Geldmitteln unterstützen“ (Lay, 1918, S. 26),

ging das staatliche Engagement in den folgenden Jahren jedoch nicht ganz so weit. Immerhin zeigte man aber ein deutliches Interesse. Bei der Einweihung der neuen Institutsräume des 1906 vom Leipziger Lehrerverein gegründeten ersten Instituts in Deutschland, „Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie“, nahmen zum Beispiel der Bezirksschulrat und der Schulausschuß teil. 1919 dann besuchte der preußische Unterrichtsminister das Institut und kündigte bemerkenswerte Zuwendungen durch das Ministerium und den Landtag an. Dies war naheliegend und förderlich zugleich, weil über die Forschungsarbeit hinaus die „Kommission zur Ausgestaltung der wissenschaftlichen Arbeit“ unter dem Vorsitz von Max Düring die Arbeit des Instituts von Anbeginn über Fragen wie Förderklassen, empirische Pädagogik, Aufstieg der Begabten möglichst nahe an die Praxis herangeführt sehen wollte.

Es folgten ähnliche Versuche im Breslauer Lehrerverein unter der Leitung von William Stern im „Psychologischen Instruktionskurs zur Einführung in die Methoden der Experimentellen Pädagogik“ oder das 1910 vom Bezirkslehrerverein München gegründete „Pädagogisch-psychologische Institut“, an dessen Gründung die Münchner Schulbehörde mit Kerschensteiner, Siebmann und Lipp beteiligt war.

Alois Fischer hatte im Gründungsbericht die Überwindung des bloßen pädagogischen Rasonnements durch die enge Bindung der Forschungsarbeit an die praktische Situation der Versuchsschulen in Aussicht gestellt. Unter der Losung „Wissenschaft tradieren und die Forschung weiterführen“ sah er eine Erfüllung der Lehraufgaben nur dann gewährleistet, wenn systematisch Raum zur Beobachtung und Selbstbeobachtung durch psychologische Praktika geboten würde. Er forderte eine Schulung des Sehens, weil richtig und vollständig beobachten, richtig und eindeutig beschreiben in der Psychologie unverhältnismäßig schwerer sei als in den Naturwissenschaften. Schon drei Jahre später empfahl er die Einrichtung von Laborklassen und Versuchsschulen.

„Es wird in Zukunft ebenso sehr zu den Selbstverständlichkeiten gehören, daß innerhalb der Gesamtorganisation großer Schulkörper pädagogische Laboratorien mit Versuchsschulen vorhanden sind, wie es heute eine Selbstverständlichkeit ist, daß agrikulturnbotanische Laboratorien ihre Versuchsfelder und Forstinstitute ihre Versuchsanstalten besitzen.“ (A. Fischer, 1913, S. 318)

Es soll nicht der Eindruck entstehen, die Vertreter psychologisch-pädagogischer Forschung seien als homogene Interessengruppe aufgetreten und hätten kontinuierlich an der Intensivierung ihrer Beziehungen zur Schuladministration gearbeitet. Wie schon erwähnt, zogen sich viele von ihnen wegen der Verschlechterung ihrer Forschungsbedingungen in der Schule in die Labors zurück. Auf der anderen Seite führte das wachsende Engagement der Lehrerschaft zu neuen fruchtbaren Formen der Zusammenarbeit und auf diese Weise indirekt auch zu einer stärkeren Anpassung bestimmter Forschungsbedingungen an die Bedürfnisse der Wissenschaftler. Die Belastungen, Einschränkungen und Vorzüge der Forschung in der Schule und in den Labors mußten also sehr genau gegeneinander abgewogen werden.

Einer der Gründe für die Abkehr wichtiger Repräsentanten der Psychologie von der Schule lag aber doch vornehmlich in den Bedingungen des Forschungsfeldes selbst. Sie wurden unter organisatorischen und methodischen Perspektiven als zunehmend einschränkend empfunden. Forschungsvorhaben zogen sich unter dem Druck schulorganisatorischer Vorgaben gezwungenermaßen über mehrere Monate hin. Sie gerieten, je stärker sie sich zum Beispiel an den Unterrichtsinhalten ausrichteten, immer mehr selbst unter den Zeitdruck der Unterrichtsplanung. Gerade bei den von der Schuladministration und der Öffentlichkeit so stark gestützten Untersuchungen zur Überbürdung und Ermüdung der Schüler durch Unterricht und Hausarbeit wurden die Forschungsarbeiten gelegentlich selbst Opfer der Umstände, die sie untersuchen sollten. Die Stofffülle und Lehrplandichte ließ anderen, auch wissenschaftlichen Zwecken keinen Raum. Zum Beispiel wurde von einer Untersuchung „Über die Einzel- und Gesamtleistung des Schulkindes“ (A. Mayer, 1903, S. 276) berichtet, die von Februar bis Dezember 1901 in den Klassen eines Schulleiters durchgeführt worden war, weil mehr als einmal wöchentlich Unterrichtszeit für die Untersuchung nicht bereitgestellt werden sollte.

Spezifische Schwierigkeiten ergaben sich deshalb auch für Experimente zur Erforschung des „dauernden Behaltens“ und des Langzeitgedächtnisses.

„Hatten wir es bei den Experimenten zur Untersuchung des unmittelbaren Behaltens mit Massenexperimenten zu tun, die ohne großen Zeitaufwand und ohne große Störung des Unterrichts vor sich gehen konnten, so lassen sich diese Versuche immer nur an einzelnen Schülern vornehmen und erfordern ziemlich viel Zeit.“ (Vogel, 1921, S. 9)

In der ersten Sitzung des neu gegründeten „Vereins für Kinderpsychologie“ berichtete Kemsies, Lehrer und einer der führenden Kinderpsychologen, über zahlreiche in der Vergangenheit von ihm an Schulkindern durchgeführte Gedächtnisuntersuchungen. Er klagte, immer wieder auf folgende typische Schwierigkeiten zu stoßen.

„Das zweite Hindernis ist der Mangel an Zeit bei Lehrern und Schülern, hervorgerufen durch die große Belastung mit Hausarbeiten. Selten findet sich für andere Zwecke eine freie Stunde. Darum dehnen sich solche Untersuchungen notwendig über mehrere Monate und Jahre aus. Ein freundschaftliches Entgegenkommen beider Teile, das sich in kurzer Zeit herausbildet, ist *Conditio sine qua non*. Es ließe sich dieser Übelstand vollständig beseitigen, wenn die Behörden zukünftig den Bestrebungen der Kinderpsychologie wohlwollend gegenüber ständen, wie dies in England und Amerika der Fall ist.“ (Kemsies, 1900, S. 84)

Auch Meumann bestätigte diese Erfahrungen. In einer nach dem Ersten Weltkrieg erschienenen Neuauflage seiner „Vorlesungen“ berichtete er rückblickend über die Grenzen der Anwendung bestimmter Methoden in der Schule. Er nannte hier die direkten Methoden der Ermüdungsforschung, ein Vorgehen also, bei dem Experiment

und Ermüdungsarbeit, wie zum Beispiel in der Kraepelinschen Addiermethode, zusammenfielen.

„Man läßt dabei eine fortlaufende geistige Arbeit eine oder mehrere Stunden ununterbrochen oder mit kurzen Unterbrechungen nach längeren Arbeitsperioden ausführen und mißt von Zeit zu Zeit – am besten jede halbe oder ganze Minute – das Quantum und die Qualität der Arbeit. Die Arbeit muß daher so eingerichtet werden, daß sie diese zweifachen Messungen in einfacher und eindeutiger Weise gestattet. Hierin liegt zugleich eine Schranke der Methode bei ihrer Anwendung auf die Schularbeit. Denn nicht jede Schularbeit läßt sich so einrichten.“ (Meumann, 1920, S. 289)

Auch ließen sich die für zahlreiche Untersuchungen erforderlichen Apparate und Experimentalanordnungen in der Schule nicht so wie im Labor einrichten.

„Es sei ausdrücklich vermerkt, daß die Technik all dieser Versuche schwierig ist und mit Erfolg nur in einem psychologischen oder pädagogischen Laboratorium angewandt werden kann.“ (Meumann, 1911a, S. 581)

Der Wundt-Schüler und spätere Professor für Psychiatrie in Dorpat, Heidelberg und München, Emil Kraepelin (1855–1925), hatte die Forschungsbedingungen in der Schule weit früher vor dem Hintergrund seiner langjährigen Erfahrung der Laboratoriumsforschung, wie er sie unter anderem für kurze Zeit (1879) bei Wundt in Leipzig erlebt hatte, kritisiert:

„Zu dieser Schwierigkeit kommt im Unterrichtsbetriebe der Schule noch die weitere hinzu, daß hier niemals diejenigen Bedingungen obwalten, welche eine zuverlässige Messung der Leistung in den einzelnen Abschnitten der Stunde ermöglichen. Stets schieben sich Pausen, Störungen und Unregelmäßigkeiten aller Art ein, die den Gang der Arbeit in der allermannigfaltigsten Weise beeinflussen und jeder Berechnung spotten. Aus diesen Gründen haben auch die bisher angestellten Versuche (...) wesentlich nur ein regelloses Gemisch von Übungs- und Ermüdungserscheinungen ergeben.“ (Kraepelin, 1902, S. 11)

Diese sehr spezifische Kritik traf sich später mit einem allgemeinen Unbehagen, wie es Graf in den „Psychologischen Arbeiten“ formulierte.

„Aber wenn man die Verfahren wie Diktatschreiben, Rechnen, Auswendiglernen, Kombinationsmethode, kombinierte Verfahren usw. übersieht, von denen wieder jedes einzelne abgeändert wurde, so findet man ganz widersprechende Ergebnisse. Der Grund liegt sicher nur teilweise in den Verfahren selbst, zumeist aber in der verschiedenen Anwendung, Dauer der Versuche, Fehlerberechnung usw. So drängt sich unwillkürlich der Gedanke auf, daß die Forschung hier neue Wege einschlagen muß.“ (Graf, 1925, S. 1)

Weder die in ihrer Stoßrichtung nachvollziehbare Kritik noch auch der Vorschlag, empirische Forschungen zur Verbesserung der Koordination von einer Zentralstelle aus vorzubereiten und durchzuführen, fanden damals und in späteren Jahren Anklang.

Die enge Verbindung zwischen den organisatorischen Bedingungen eines Forschungsfeldes und den methodischen Möglichkeiten haben wir im Einleitungskapitel zu analysieren versucht. Während des zur Diskussion stehenden Zeitraumes trat das Bewußtsein über diesen Zusammenhang in gelegentlicher, aber zunehmender methodischer Kritik an Schuluntersuchungen zutage. Eine solche methodisch prinzipiell angelegte Kritik kam nicht zufällig aus den Reihen der Psychophysiker und experimentellen Psychologen. Sie standen der naturwissenschaftlichen Methodik mit ihren Forschungsarbeiten am nächsten. Die weitere Verfeinerung und Verbesserung ihrer experimentellen Untersuchungsmethoden hatte sie notgedrungen verstärkt in die Labors und unabhängigen Institute geführt. Dort konnten Experimentalanordnungen und die nötigen Bedingungen hergestellt und beliebig verändert werden, die von Meumann, Wundt und anderen geforderte Kontrolle über das Experiment ausgeübt und die weiteren idealiter formulierten Anforderungen an das Experiment erfüllt werden.

4.2.2 Lehrer als Forscher

Auch wenn die Schule in den folgenden Jahren als Feld experimenteller psychologischer Untersuchungen in den Hintergrund trat, stieg der Einfluß der Experimentellen Psychologie auf empirische Untersuchungen in den Schulen dennoch weiterhin an. Dies geschah über einen Umweg. Den experimentell arbeitenden Psychologen folgten nämlich die Lehrer nach. Aus den Labors entfaltete die Experimentelle Psychologie mit ihren Methoden und Erkenntnissen über die Lehrervereine und Arbeitsgruppen, die in allen größeren Städten gegründet wurden, eine starke Wirkung auf die in der wissenschaftlichen Durchdringung ihrer beruflichen Praxis engagierten Volksschullehrer. Die bildungspolitisch zunehmend wichtige Rolle dieser fortschrittlichen Lehrergruppe, die übrigens auch innerhalb der reformpädagogischen Bewegung nicht unkritisiert blieb, trug dazu bei, die Forschung stärker in die Schule zu integrieren. Die von den auf Professionalisierung bedachten Volksschullehrern getragene reformfreundige Aufbruchstimmung erklärt auch die verbreitete Bereitschaft, psychologisch-pädagogische Untersuchungen während des Unterrichts selbst anzustellen oder sich daran zu beteiligen und später die daraus abgeleiteten Testverfahren in den Klassen und an den eigenen Schülern anzuwenden (R. Schmid, 1977, S. 129). Die zehn Bände der „Pädagogisch-psychologischen Arbeiten“ aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins der Jahre 1910–1920 legen hiervon beredtes Zeugnis ab.

Mit den Lehrern rückte eine anders ausgebildete und motivierte Gruppe von Forschungsbeteiligten auf. Gestützt auf die Erkenntnisse der Medizin, Psychophysik, Psychologie und Pädagogik stritten progressive Teile der Lehrerschaft für eine größere Bildungsgerechtigkeit, für eine Erziehung vom Kinde aus. „Freie Bahn dem Tüchtigen“ war die Losung. Das hieß natürlich auch Auslese der Tüchtigen nach Kenntnissen und Methoden der psychologischen und pädagogischen Forschung. Die Wissenschaftler in der Schule und die Schulreformer waren sich darin einig, daß der „Unterricht mehr als bisher geschehen (sich) den natürlichen Entwicklungsgesetzen des Kindes anzupassen hätte“ (Meumann, 1911a, S. 6). Meumann bezeichnete in seinem berühmt gewordenen Aufsatz über die Experimentelle Pädagogik und ihre Beziehung zur Schulreform die Rolle dieser Disziplin „als die wissenschaftliche parallele Bewegung zu unseren gegenwärtigen Schulreformbewegungen“ (Meumann, 1911a, S. 1). Noch pointierter wurde von Lay die Beziehung von Schule und Wissenschaft in der Reform herausgestellt.

„Die experimentelle Pädagogik ist für den Verfasser von Anfang an – im Gegensatz zu Meumann – nicht ein Zweig der Pädagogik, sondern die Gesamtpädagogik der Zukunft, die durch die bessere Forschungsmethode alle Reformbestrebungen fördern und sie alle auf neuer, breiter und tiefer Grundlage vereinigen kann.“ (Lay, 1918, S. 14)

Im Rahmen wohlgesetzter und allseits akzeptierter Grenzen waren die Beziehungen zwischen der Schulverwaltung und den pädagogisch verwurzelten Wissenschaftlern gut und förderlich, vielleicht sogar besser als vorher je zu den Psychologen.

Das öffentliche Interesse kam in den großen Universitätsstädten, wie zum Beispiel in München, in der engen Zusammenarbeit bei der Gründung und dem Betrieb von Labors und Instituten zum Ausdruck. Das Münchner Stadtamt zum Beispiel stellte dem Bezirkslehrerverein in einer zentral gelegenen Schule Räume für seine Veranstaltungen zur Verfügung und „sah sich in dem vermuteten Nutzen eines solchen Institutes

für das Münchner Schulwesen bestätigt“ (Rebhuhn, 1913, S. 366). Die guten Beziehungen zu Schulbehörden waren von großer Bedeutung und wurden entsprechend gepflegt. Ein Hinweis im von Alois Fischer, einem der wenigen empirisch arbeitenden Pädagogen seiner Zeit, verfaßten Rechenschaftsbericht bezog sich auf genau dieses Thema.

„Es muß dankbar hervorgehoben werden, daß die städtische Schulbehörde jederzeit mit verständnisvollem Entgegenkommen das Recht einräumte, Klassenversuche anzustellen und daß Oberlehrer, Elternschaft und Kinder den Untersuchungen so manche Stunde geopfert haben.“ (A. Fischer, 1913, S. 372)

Offensichtlich bestand auch hier ein Kontrollrecht der Schulbehörde. Sie übte es im Rahmen ihrer schulaufsichtlichen Aufgaben aus und gewährte auf Antrag den Zugang zur Schule und die Durchführung von Klassenversuchen. Es ging um ein Recht der Institution, nicht um das Recht der Individuen. Lehrerschaft, Elternschaft und Kinder waren zwar an den Untersuchungen beteiligt, nicht aber genehmigungs- bzw. verweigerungsbefugt. Auch insofern ist die Rolle der Lehrer, wie sie sich in den folgenden Jahren entwickelte, von Interesse. Charakteristisch für sie war, daß die Kooperation zwischen Wissenschaft und Schulverwaltung durch die gezielte Einbindung der Praktiker erweitert wurde.

„Ja, es hat sich noch nie zuvor in der Pädagogik ein so lebhaftes und ausgebreitetes Zusammenarbeiten von Wissenschaft und Praxis herausgebildet, wie in unseren Tagen. Was früher auf einzelne geniale Persönlichkeiten beschränkt blieb: Der unmittelbare Ausgleich zwischen pädagogischer Wissenschaft und den Erfahrungen des Erziehers (wie bei Pestalozzi, Geßner, Diesterweg, Dörpfeld u. a.), das finden wir heute über weite Kreise der Schularbeit und der Wissenschaft verbreitet und naturgemäß sind bei der ungeheuren Vermehrung des pädagogischen Stoffes und der wissenschaftlichen Probleme die Rollen geteilt. Der Forscher muß im wesentlichen Forscher bleiben, aber er muß wissen, was der Praktiker zu erproben wünscht, und der Praktiker der Schulreform wird sich nur dann vor einem bloß empirischen Tasten und einem Experimentieren im üblen Sinne des Wortes schützen können, wenn er sich fortgesetzt nach der wissenschaftlichen Begründung seiner Arbeit umsieht. Wir sehen darin in der Pädagogik die selbe Erscheinung hervortreten, die auf vielen anderen Gebieten des modernen Lebens so befruchtend gewirkt hat. In der Technik und der Industrie, im Kunsthandwerk sogar in den Handelsschulen und Handelshochschulen, überall drängt das moderne Leben auf Arbeitsgemeinschaft zwischen Theorie und Praxis und zum Austausch und zur gegenwärtigen Ergänzung der Kräfte.“ (Meumann, 1911a, S. 1)

Die Zusammenarbeit von Wissenschaftler und Lehrer war immer schon von praktischer Bedeutung gewesen. Wie Stern in einem Beispiel beschrieb, war sie noch eher zufällig und von persönlichen Kontakten abhängig. Im Anschluß an die von Lobsien in Kiel an rund 500 Kindern durchgeführten Idealuntersuchungen, über die er im Januar 1905 während eines Kollegs in Oberschlesien berichtet hatte, sprachen ihn Studenten an, daß sie Lehrer, zu denen sie in Beziehung standen, zu einer ähnlichen Untersuchung veranlaßt hätten. Das Beispiel fand Nachfolge, bis einige ebenfalls am Kolleg beteiligte, der Praxis angehörende Pädagogen (1 Lehrer, 2 Lehrerinnen und 2 Schulvorsteherinnen) eine ähnliche Untersuchung unternahmen und so im Laufe des Februar 1905 das Material von 1.461 Knaben, 1.095 Mädchen und 141 Schülern des Lehrerseminars zusammentrug. Die Kinder stammten aus Volksschulen, Dorfschulen, Seminarübungsschulen, Mittelschulen, höheren Töchterschulen und einem Lehrerinnenseminar des Landkreises Breslau. Die Untersuchungen wurden so durchgeführt, daß den 2.700 Kindern

„von einem Lehrer der Klasse unter den Schülern leere Zettel mit der Weisung verteilt wurden, das ihnen liebste Fach aufzuschreiben und dann die Zettel abzugeben. Ausdrücklich wurde verlangt, daß die Schüler ihre Namen nicht auf die Zettel schrieben. Die Anonymität halte ich für sehr gewichtig. Nur dadurch, daß das Kind sicher ist, in seiner Wahl nicht kontrolliert werden zu können, darf diese als unbefangen angesehen werden.“ (Stern, 1905, S. 267)

Wenngleich die Genehmigung zur Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen allein von den Schulbehörden erteilt wurde, so waren die Lehrer doch die eigentlichen Partner, die an einer wissenschaftlichen Untersuchung unterstützend, aber auch behindernd beteiligt sein konnten. Mit ihnen mußten die Unterrichtszeiten, das Unterrichts- und Testmaterial und alle weiteren organisatorischen Bedingungen abgesprochen werden. Nicht selten waren die Lehrer selbst als Experimentatoren beteiligt. Die Lehrer konnten einen unkomplizierten praktischen Zugang zum Feld auf eigenes Risiko, vielleicht auch vorbei an der Schulaufsicht eröffnen und dem Wissenschaftler Praxis- und Experimentierfeld in einem bieten.

Anders als die Mediziner in all den Jahren zuvor, die wegen der Art ihrer Untersuchungen allein von der Genehmigung der Schulbehörde und dann nicht mehr entscheidend auf Unterstützung und Hilfen der Lehrerschaft angewiesen waren, mußten die Sozialwissenschaftler an einem guten Klima besonders interessiert sein. Während sich die Mediziner schon wegen der ihnen von der Schulaufsicht übertragenen Aufgaben häufig in die Rolle von Prüfern und sachverständigen Kontrolleuren gestellt sahen, konnten die Sozialwissenschaftler die Lehrer von der Gemeinsamkeit ihrer Bemühungen überzeugen. In zahlreichen Veröffentlichungen wurde die Nähe, zum Teil gar Identität der Arbeiten von Sozialwissenschaftlern und Lehrern betont. Einerseits wurde hervorgehoben, daß „der Lehrer noch über ein ungeheures Material psychologischer Experimente“ verfüge, und, so schon Jonas Cohn, „jedes Extemporale, jeder Klassenaufsatz ja jedes Abfragen ist im Grunde ein Experiment“. Es fehle hier „zum Experiment im strengen Sinne des Wortes nur noch eins: Die exakte theoretisch begründete Frage, die sich der Experimentierende stellt, um sie aus den Resultaten zu beantworten“ (J. Cohn, 1899, S. 21).

Auch für Kraepelin lag es nahe, „daß auch einmal die Schulmänner selbst sich dieser Frage annehmen wollten“, nachdem es schon früh „namentlich die Bedürfnisse der Schulmänner (gewesen waren), welche die Aufmerksamkeit auf unsere (psychologische; F.F.) Wissenschaft gelenkt haben“ (Kraepelin, 1902, S. 3). Bei den Untersuchungen über Ermüdungserscheinungen, die mit dem Vergleich von Haus- und Schularbeit durchgeführt wurden, beschränkten sich die Lehrer auf ihre eigenen Klassen und Schüler. Ohne daß in allen Fällen eine Genehmigung erkennbar gewesen wäre, wurden die eigenen Klassen und Schüler zu Experimentierfeldern bzw. Versuchspersonen gemacht. Die Beteiligung der Lehrergruppen war ganz unterschiedlich. Münsterberg unterschied:

„(...) die Erfahrung aller Länder hat dabei gezeigt, daß gerade diese Verlockung für die Volksschullehrer noch viel stärker ist, als für die Lehrer in Höheren Schulen. Die letzteren sind mehr oder weniger Spezialisten und richten daher ihr wissenschaftliches Interesse vornehmlich auf die Gegenstände, die den Inhalt ihres Unterrichts bilden. Die Form des Unterrichts kommt dabei zu kurz. Der Volksschullehrer dagegen, dessen Beschäftigung mit den Lehrgegenständen selbst naturgemäß unterhalb des Niveaus eigentlicher Wissenschaft liegen muß, wendet freudig sein Interesse an wissenschaftlicher Arbeit, den Formen und Bedingungen des Unterrichts selbst zu und kommt daher leicht in die Bahn des psychologischen Experimentators.“ (Münsterberg, 1914, S. 529, und Vogel, 1921, S. 4)

Zugleich ist aber auch deutlich, daß den Wissenschaftlern an einer klaren Abgrenzung der Berufsrollen gelegen war. Diskutiert wurde, „was der Lehrer als Lehrer für die Psychologie leisten kann“ (J. Cohn, 1899, S. 27), und sie verwiesen früh auf den Mißstand, daß Lehrer, ohne ausreichend ausgebildet zu sein, Untersuchungen auf eigene Faust unternahmen und dazu beitrugen, auf diesem schwierigen, Irrtümern im

hohen Maße ausgesetzten „Fragegebiet voreilige Verallgemeinerungen hervorzubringen“. Das preußische Unterrichtsministerium legte schon 1917 und dann per Erlaß vom 12.3.1924 fest, den Einsatz psychologischer Tests nur dann bewilligen zu wollen, wenn die Lehrer die Tests wirklich beherrschten. Meumann, Münsterberg und später drastischer noch Stern und Bobertag kritisierten:

„Es war einer der schlimmsten Fehler, den manche übereilte Experimentalpädagogen gemacht haben, daß sie sich in diesem Punkte über das Verhältnis der Wissenschaft zur Praxis prinzipiell getäuscht haben. Die Wissenschaft kann niemals mit ihren Ergebnissen an alle konkreten Umstände der Praxis und Erziehung des Unterrichts heranreichen, sie kann immer nur Prinzipien und Regeln aufstellen.“ (Meumann, 1911a, S. 13)

Die Verantwortung für diese schwer zu kontrollierende Fehlentwicklung hielten sich die Wissenschaftler freilich gegenseitig vor (Bobertag, 1921, S. 3).

4.3 Veränderung der Sozialbeziehungen im Forschungsprozeß – Störungen und Anfälligkeiten –

Wissenschaftliche Untersuchungen in den Schulen erfreuten sich zwischen 1900 und 1920 einer wachsenden öffentlichen Unterstützung und genossen in einem aufgeschlossenen Schulklima den Rückhalt vor allem in der Volksschullehrerschaft. Hinweise auf gezielte Maßnahmen der Aufsichtsbehörden oder der Schulen zur Abwehr bzw. Behinderung von Forschung konnten nicht aufgefunden werden. Die von den meisten Wissenschaftlern widerspruchslos vollzogene, oft auch belastende Anpassung ihrer Untersuchungen und eingesetzten Methoden an die schulischen Bedingungen war, wie wir sehen konnten, nicht der Beleg für eine selbstvollzogene, lautlose Forschungskontrolle mit entsprechenden Auswirkungen auf die Untersuchungsergebnisse. Es kamen in der Kritik an den Forschungsbedingungen der Schule bei gleichzeitig steigender Zahl an wissenschaftlichen Untersuchungen die Interessen zweier unterschiedlicher Wissenschaftlergruppen zum Ausdruck. Zum einen handelte es sich um die an experimenteller Grundlagenforschung zur Gedächtnis- und Intelligenzentwicklung interessierten Psychophysiker und Psychologen, zum anderen um die auf Probleme der Schülerindividualität, Lehr-, Lern- und Schulsituation ausgerichteten Vertreter der Pädagogischen Psychologie. Die einen drängten wegen der erfahrenen Beugung aus der Schule in die in relativ großer Zahl entstandenden psychologischen Labors, während die anderen die Forschungsbedingungen in der Schule als die selbstverständlichen und typischen Bedingungen des Forschungsfeldes, so wie zum Beispiel in der Industriesoziologie Arbeits-, Schicht- und Pausenrhythmen, zu akzeptieren bereit waren (Brentano, 1914, S. 80).

In anderer Beziehung, nämlich im Verhältnis zu Lehrern, Eltern und Schülern, gab es jedoch Anzeichen von Irritationen, wenn nicht gar sich ankündigende Einstellungsveränderungen gegenüber wissenschaftlichen Untersuchungen in den Schulen.

4.3.1 Schüler im Forschungsprozeß

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung zwischen Pädagogen und Psychologen hatte das diskriminierende Wort von der „Experimentierpädagogik“ in die Öffentlich-

keit gebracht. Unter anderem Lobsien und Stern setzten sich mit dem von Weber, einem selbst experimentell arbeitenden Psychologen, erhobenen Vorwurf auseinander, daß, „da die Kinder nicht um der Wissenschaft wegen dazu da seien, um in der Schule verbraucht zu werden“, Experimente in der Schule nicht zulässig seien. Weber hatte seine Position auf den grundsätzlichen Einwand gestützt, daß die für ein Experiment erforderliche Fähigkeit der Kinder zur Selbstbeobachtung nicht vorhanden sei. Man könne deshalb nur die Wirkung experimenteller Eingriffe im Sinne der Äußerlichkeit und Selbstverständlichkeit feststellen. Deutlich argumentierte Weber von einem naturwissenschaftlichen Verständnis des Versuchs aus, und sein Vorwurf war eigentlich gegen die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik gerichtet. Weber holte jedoch weiter aus und behauptete, daß das Experimentieren überdies zu Lasten der Erzieher und Schüler geschehe. Noch einige Jahre später setzte sich Lay mit dieser Kritik auseinander. Auf den allgemeinen Vorwurf, „die Kinder würden durch experimentelle Untersuchungen verbraucht, geschädigt, die Eltern würden Widerstand leisten und dergleichen mehr“, entgegnete er:

„Dies ist nicht der Fall. Die Schüler melden sich in der Regel freiwillig, sie betrachten die Versuche als eine Art Spiel oder Unterricht und nicht selten kommt es vor, daß die Eltern die Untersuchung zu fördern suchen. Das berichten die Leiter pädagogischer Versuchsstätten, das kann auch der Schreiber dieser Zeilen bestätigen. Warum sollte die eine oder andere Schulklasse im Jahre nicht einige Stunden opfern, wenn die Versuchsergebnisse ihr selbst und vielen anderen Vorteile bringen und die experimentelle Pädagogik dem unheilvollen ‚Probieren‘, dem blinden Experimentieren und seinen schädlichen Folgen wirksam entgegentritt.“ (Lay, 1918, S. 18)

Kraepelin und auch Meumann bestätigten diese Erfahrung mit Schülern.

„Ich habe ferner bei den meisten Schulversuchen gefunden, daß die Schüler mit großem Interesse den Versuchen entgegenkommen, sie drängen sich zum Versuch, sie opfern selbst willig Zeit und Mühe, um teilnehmen zu können. Die nicht beteiligten Kinder beneiden die anderen um den Vorzug der jenen zuteil wird. Das mag damit zusammenhängen, daß die Versuche ihnen als eine freiwillige Leistung erscheinen. Auch der Reiz des Außergewöhnlichen und der Ehrgeiz, zu jenen Bevorzugten zu gehören, wirken zu dieser auffallenden Erscheinung mit. Die Teilnahme an den Versuchen ist zugleich für das Kind eine Erziehung zur Objektivität und Sachlichkeit. Selten habe ich gefunden, daß bei unseren deutschen Kindern die o. a. Mängel nicht durch richtige Instruktionen und Behandlungen zu beseitigen wären.“ (Meumann, 1914, S. 43)

Stern ging in der Rechtfertigung wissenschaftlicher Untersuchungen in der Schule, soweit sie von Wissenschaftlern ausgeführt wurden, weiter, indem er bemerkte, daß nichts so geeignet sei, „die kulturelle, ja moralische Notwendigkeit der Psychotechnik ins klarste Licht zu stellen als der gegen das Experimentieren gerichtete Einwand“, weil das von Wissenschaftlern geleitete Experimentieren in der Praxis die Belastung auf ein Minimum zu beschränken geeignet sei. Und er fügte ein interessantes, bisher nicht in die Debatte eingeführtes Argument an:

„Nicht weil die wissenschaftlich theoretische Arbeit schneller als die tastende Praxis das Optimum in dem Verhältnis zwischen Mittel und Zweck findet, sondern daß sie es findet, ohne daß persönliche Werte durch sie bedroht werden (...) bezeichnet ihren Wert.“ (Stern in: Lobsien, 1905, S. 23)

In der Tradition der Experimentellen Psychologie wurden Versuchspersonen als konstante Größen im Forschungsprozeß wahrgenommen, die keinen inneren Regungen, Stimmungsschwankungen und äußeren Ablenkungen unterworfen zu sein hatten. Daß die Schulkinder demgegenüber aber durch die Art des Auftretens des Versuchsleiters beeinflusst werden konnten, ihre Aussagen und Wahrnehmungswiedergaben auch gelogen und die Forschungssituation insgesamt unkontrollierbar beeinflusst sein könnte, war unter anderem auch die konkrete Erfahrung der in der Schule forschenden

Wissenschaftler. Die Untersuchungen an Schulkindern zur Suggestibilität, der Aussagepsychologie und der sogenannten Kinderlüge, die in das Umfeld der Vorstellungs- und Wahrnehmungsforschung gehören, interessieren hier, weil darin Verhaltensweisen der Schulkinder in ihrer Rolle als Versuchspersonen und deren Auswirkungen auf die Forschungssituation angesprochen wurden.

„Was die Suggestibilität oder die Beeinflussbarkeit des Kindes angeht, so ist diese allerdings größer als man vor der Anstellung psychologischer Experimente an Kindern überhaupt erwarten konnte. Es kommt sogar vor, daß 6- oder 7jährige Kinder in jeder beliebigen Frage des Experimentators eine Aufforderung sehen, im Sinne der Frage zu antworten. Auch andere Verhaltensweisen der Kinder können den Erfolg des Experimentes beeinträchtigen, wie die Sucht, sich interessant zu machen, die Neigung zu pfuschen, Widerspruchsgeist, Unlust und Laune und dergleichen mehr. Aber auch diese Schwierigkeit läßt sich durch richtige Behandlung des Kindes vermeiden und wir können außerdem den Grad der Suggestibilität bei den einzelnen Kindern durch einfache Versuche feststellen.“ (Meumann, 1914, S. 43)

Die Entwicklung von Versuchsanordnungen und methodische Hinweise zur Reduzierung von Suggestibilität von Kindern bringen die Sorge über den Verlust der Kontrolle über den Forschungsprozeß zum Ausdruck. Diese wurde gerade dort als besonders wichtig angesehen, wo zu befürchten war, daß die Verhaltensweise des Versuchsleiters wegen der Eigenart der Forschungsfrage von besonderem Einfluß auf die Kinder sein könnte. Die Untersuchungen zu den Idealen der Schulkinder scheinen ein in dieser Weise sensibles Thema gewesen zu sein.

„Von größter Wichtigkeit ist es, jede Beeinflussung der Schüler zu vermeiden. Deshalb müssen die Fragen einfach als solche gestellt und nicht näher an Beispielen erläutert werden – sobald man ein Beispiel anführt, klammern sich eine Anzahl Schüler an dieses fest. Für das Verfahren bei der Idealuntersuchung hat man zu beachten, daß jede, auch die geringste Beeinflussung die Wahl der Ideale künstlich beschränken kann. Man vermeide selbst die nähere Erläuterung der gestellten Aufgabe. Besser man bekommt von einer Anzahl Schüler keine Antworten, als daß man eine Idealstatistik erhält, die kein wahrer Ausdruck des kindlichen Geistes ist. Die Schüler müssen glauben, sie machten eine gewöhnliche Schularbeit. Jeder Gedanke an eine anderweitige Verwendung der Aufgabe erzeugt Befangenheit.“ (Meumann, 1911b, S. 622)

Meumann hielt die Versuchsleiter also direkt dazu an, die Schulkinder über den wahren Zweck der Untersuchung zu täuschen, weil er befürchtete, sonst auf Widerstand zu stoßen. Er berichtete in diesem Zusammenhang selbst von einem der wenigen frühen Beispiele, in denen Kinder und Jugendliche als Versuchspersonen sich verweigerten.

„Wie stark diese (Befangenheit der Schüler; F.F.) werden kann, das erfuhr ein mir bekannter Lehrer, dem eine Anzahl Töchter Schülerinnen bei der Stellung der Aufgabe erwiderten, ‚wer ihr Ideal sei, das gehe niemand etwas an‘. Am besten schreibt man die Aufgabe an die Tafel oder spricht sie mehrfach vor, ohne jede Erläuterung und indem man weder durch Mimik noch durch Worte den Verdacht erweckt, daß es sich um etwas besonderes handele.“ (Meumann, 1911b, S. 622)

Die zitierte Weigerung der Schülerinnen macht deutlich, daß sie sich durch die gestellten Fragen in ihrer persönlichen Sphäre beeinträchtigt fühlten. Zu ihrer Betroffenheit mag beigetragen haben, daß die damalige Unsicherheit der Wissenschaftler in Fragen der Anonymisierung das Schutzinteresse der Betroffenen unberücksichtigt ließ. Noch 1901 hatte Friedrich in der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“ in einer der ersten Idealuntersuchungen berichtet, „jedes Kind schrieb auf einen Zettel seinen eigenen Namen und darunter die Beantwortung der gestellten Frage“ (J. Friedrich, 1901, S. 38f.). Demgegenüber führte Stern, schon damals ein bekannter Wissenschaftler, 1905 ebenfalls in der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“ aus:

„Ausdrücklich wurde verlangt, daß die Schüler ihre Namen nicht auf die Zettel schrieben. Die Anonymität halte ich für sehr gewichtig. Nur dadurch, daß das Kind sicher ist, in seiner Wahl nicht kontrolliert werden zu können, darf diese als unbefangen angesehen werden.“ (Stern, 1905, S. 267)

Wie groß das Mißtrauen gegenüber den Wissenschaftlern selbst unter Kindern sein konnte, geht aus der Schilderung von Baumgarten hervor, die hervorhob, zu den polnischen Kindern ihres Untersuchungssamples ein besonderes Vertrauensverhältnis aufgebaut zu haben (Baumgarten, 1921). Obwohl sie die Aufgaben in ihrer Untersuchung anonym abfassen ließ und ergänzend erklärt hatte, die Arbeiten nur selbst zu lesen, und die Lüge „als nicht besonders schlimm“ bezeichnete, berichtete sie über die folgenden Vorgänge:

„Eine Klasse rebellierte beim Hören des Themas. Die Kinder zeigten eine sehr große Angst, es möchte jemand außer der V.L., und wäre es auch der Religionslehrer, den Bogen lesen. Der schon einmal hingeschriebene Name des Kindes wird unleserlich gemacht. Die Kinder verlangen, daß die V.L. sich bei Entgegennahme der Bogen mit dem Gesicht gegen die Wand wendet, damit sie die Kinder nicht sehe und etwa aus der Reihenfolge der Abgabe einen Schluß auf den Verfasser machen könne. – Sie erhielt folgende charakteristische Antworten: Ein 8jähriges Mädchen: ‚Wenn man dem Mutchen davon nichts gesagt hat, soll man es da Ihnen sagen?‘ – Ein Junge: ‚Nur der Pfarrer darf meine Fehler wissen. Nur der Pfarrer.‘ – Eine 10jährige sagte zur Freundin: ‚Ich konnte doch nicht schreiben, daß ich gelogen habe; ich bin doch die beste Schülerin.‘ – Ein 17jähriges Mädchen: ‚Ich habe gar nicht die Absicht, die Neugierde einer dummen Philosophin zu stillen.‘ Ein anderes 17jähriges Mädchen: ‚Immer ist man am schlechtesten daran, wenn man seine Gedanken verrät und zu viel spricht.‘ Von 24 gaben 8 an, sie hätten nie gelogen. Genauere Nachforschung ergab, daß drei davon die schlimmsten Lügnerinnen waren. – Die Kinder spotteten weiter bei anderen, die ganze Sache sei Bluff gewesen.“ (zit. in *Schroeteler*, 1921, S. 229)

Offene Forschungsverweigerungen von Schulkindern in der beschriebenen Weise stellen aber eher die Ausnahme dar. Das vorliegende Material bietet keine weiteren Hinweise, wobei die in den Untersuchungen nicht ausgewiesenen Fehlanzeigen und Ausfälle natürlich interpretationsbedürftig bleiben.

4.3.2 Eltern im Forschungsprozeß

Im folgenden soll ein kurzer Blick auf Einschätzungen und Verhaltensweisen beteiligter Eltern gerichtet werden. Die Einstellung der Eltern gegenüber wissenschaftlichen Untersuchungen in den Schulen konnte unter den rechtlichen Gegebenheiten zwar keinen direkten Einfluß haben, doch vermittelt sie einen Eindruck von der Atmosphäre, unter der solche Untersuchungen gelegentlich stattfanden.

Im Vorwort seiner Untersuchung zur Entwicklung des sittlichen Bewußtseins berichtete Ruland überrascht und irritiert von Schwierigkeiten, die sich aus Einwänden gegen seine Untersuchung ergeben hatten.

„Der Leiter einer höheren Lehranstalt gibt auf das Ersuchen um Ausfüllung der Bogen (Fragebogen; F.F.) in seiner Anstalt nachstehenden Bescheid: Er persönlich würde dem Wunsche gerne entsprochen haben, seine Herren aber glauben, nachdem sie von den Fragen Kenntnis genommen haben, Bedenken tragen zu müssen, sie den Schülern zur Beantwortung vorzulegen, da sie kaum mit der nötigen Aufrichtigkeit beantwortet werden. Von anderer Seite ist folgende Zuschrift eingelaufen, in der es unter anderem heißt: ‚Nicht einzusehen vermag ich, daß der Name des Kindes von Bedeutung ist. Die Kennzeichnung der Fragebogen durch den Familiennamen erlaubt allen, die später mit der Bearbeitung der Bogen zu tun haben, einen Einblick in die Familienverhältnisse der Eltern und bringt diese in Gefahr einer persönlichen Beurteilung durch Unbefugte. Das wird wenigen Eltern angenehm sein und ich muß gestehen, daß ich durch das eingeschlagene Vorgehen peinlich berührt war.‘“ (*Ruland*, 1923, S. 6)

Wenn wir noch einmal auf Lays positiven Bericht über die Unterstützungsbereitschaft der Eltern zurückkommen, so ist es wichtig, sich vor Augen zu halten, daß Lay sich nur sehr zaghaft gegen die von den Eltern erhobenen Vorwürfe der Experimentierpädagogik wendet. Wenn sie schon die Beteiligung ihrer Kinder in der Schule nicht verhindern konnten, blieb es ihnen wenigstens überlassen, eine eigene Beteiligung abzulehnen. Vogel bestätigte in seinen Vorschlägen für die Errichtung von Laboratorien an höheren Schulen die Vermutung, daß sich die Eltern der Beteiligung an wissenschaftlichen Untersuchungen gelegentlich zu entziehen versuchten.

„Bei der Aufstellung der Elternfragebogen habe ich von gewissen Fragen, deren Beantwortung von höchstem Interesse und an sich nicht schwierig wäre, absehen zu müssen geglaubt, da deren einwandfreie Beantwortung eine Auskunftsfreudigkeit auf seiten der Eltern voraussetzt, die auf dem in Frage kommenden Gebiet schwerlich in absehbarer Zeit zu erwarten ist. Es handelt sich da um Feststellungen über Vorfahren, Rasse, Geisteskrankheiten in der Familie, Blutsverwandschaft der Eltern, verfrühte oder verspätete Geburt usw. Dagegen wäre vielleicht die Hinzufügung einer Frage, die den Genuß von alkoholhaltigen Getränken betrifft, erwägenswert. Doch muß ja hier überhaupt vieles der Bewährung in der Praxis überlassen bleiben.“ (Vogel, 1921, S. 15)

Die Eltern hatten Anlaß zu Befürchtungen, gegen ihren Willen in wissenschaftliche Untersuchungen einbezogen oder mangels ausreichender Anonymisierung des erfaßten Materials Risiken der persönlichen Kontrolle und sozialen Benachteiligung ausgesetzt zu werden. Mayer bestätigt diese Befürchtungen indirekt, indem er darlegt, daß die Wissenschaftler versuchten, über erwartete Widerstände der Eltern hinweg Wege zu suchen, um die gewünschten Informationen gleichwohl zu erhalten. Er schreibt: „Soweit es möglich war, wurde die Verbindung mit dem Elternhaus in unauffälliger Weise ausgenutzt zur Gewinnung neuer Züge oder zur eventuellen Korrektur.“ (A. Mayer, 1903, S. 276) Die unauffällige Ausspähung schien das angemessene Mittel zu sein, wenn zu erwarten war, daß die Personen sich andernfalls der Beobachtung entziehen oder ihr Verhalten ändern würden. Dieses Interesse ist so überraschend nicht, wenn man liest, was die Wissenschaftler erfragt haben und wie sie sich ihre Informationen besorgten.

„In Berlin hat ein Schulmann 4.086 Wohnungen festgestellt, die nur aus 1 Küche bestanden und die Hausaufgaben wurden vielfach auf Kochmaschinen, Stühlen, Fensterbrettern, Treppen ohne Aufmunterung und ohne ein behagliches Plätzchen gefertigt.“ (Lay, 1918, S. 122)

Die Schule war Ausgangsort für in den familiären und privaten Raum hineingreifende wissenschaftliche Untersuchungen. Persönliche Betroffenheit und inhaltliche Bedenken konnten für Eltern Veranlassung sein, auch den Sinn wissenschaftlicher Untersuchungen in den Schulen anzuzweifeln. In den psychologisch-pädagogischen Zeitschriften lassen sich nach der Jahrhundertwende Beispiele durchaus fragwürdiger Untersuchungen finden, die eine beklemmende ideologische Fixierung gepaart mit wissenschaftlicher Entdeckereuphorie zum Ausdruck bringen. Ein Beispiel mag an dieser Stelle genügen. Unterstützt durch Professoren und Privatdozenten der Universität Bonn, führte Saedler die Untersuchung „Über den Einfluß von festlichen Veranstaltungen auf die Denktätigkeit der Schüler“ (Saedler, 1911) durch. Er beantragte erfolgreich die Genehmigung des Schulinspektors, um Zugang zu sämtlichen städtischen Volksschulen in Bonn für eine Untersuchung zu erhalten, die in Zusammenhang mit der allgemeinen Erforschung der Denk- und Willenstätigkeit Jugendlicher gebracht worden war. Der Autor erhoffte sich Aufklärung über den vermuteten Zusammenhang zwischen Schülerleistung und der Teilnahme an politischen, religiösen und

kulturell erbaulichen Veranstaltungen. In einer fast ein Jahr währenden, in mehrere Sequenzen gegliederten Versuchsreihe wurden männliche Jugendliche bis zu einem Alter von 14 Jahren im Anschluß an den Besuch festlicher Veranstaltungen wie einer Flottenvorführung, einem Königin-Luise-Festspiel, einer kinematographischen Vorführung oder einem Balladenabend nach Ablauf der ersten Woche und dann der vierten Woche einer Prüfung unterzogen. Diese fand jeweils außerhalb der Schule im Psychologischen Institut der Universität Bonn statt. Die Schüler wurden mit Zustimmung des Schulinspektors und der Lehrer mit Karteikarten in der Hand nacheinander aus dem Unterricht abgerufen und auf den Weg zum Psychologischen Institut geschickt, dort einer 20minütigen Prüfung unterworfen und danach wieder zur Schule entlassen. Saedler kam zu dem Ergebnis, daß der vermutete Zusammenhang zwischen festlichen Veranstaltungen und der Denktätigkeit der Schüler nicht bestehe (*Saedler, 1911, S. 324 ff.*). Für dieses fragwürdige Vorhaben wurde der Unterricht mehrerer Schulklassen während eines Jahres regelmäßig unterbrochen, und die Schüler wurden angewiesen, das Schulgebäude zu verlassen.

4.3.3 Versuchsperson und Persönlichkeitsschutz

Von einem rechtlich ausgeformten Schutz der Versuchsperson gegen rechtswidrige Eingriffe des Sozialwissenschaftlers, wie er heute allenthalben anerkannt ist, konnte zu Beginn dieses Jahrhunderts noch nicht die Rede sein. Es stellt sich jedoch die Frage, ob es andere als juristisch normierte Grenzen sozialwissenschaftlichen Handelns gab und wie die Wissenschaftler damit umgegangen sind. Möglicherweise lassen sich ja bereits hier Ansätze zum besseren Verständnis der die Durchführung eines sozialwissenschaftlichen Forschungsvorhabens in der Schule heute so belastenden Probleme finden.

Wie das Beispiel der schon mehrfach angesprochenen Anonymitätsszusicherung zeigt, bewerteten die Sozialwissenschaftler die Durchführung ihrer Untersuchung und die Beteiligung der Probanden als ein rein praktisches Problem. Entsprechend pragmatisch verhielten sie sich. Man suchte nach Wegen, die angestrebte Beteiligung der Betroffenen möglicherweise ohne, notfalls explizit gegen deren Interessen und Willensäußerungen zu erzielen, und entwarf mit der verdeckten Forschung, der teilnehmenden Beobachtung usw. gerade solche methodischen Zugänge, die heute im Mittelpunkt der Kritik stehen. In diese Art pragmatischer Orientierung gehörte auch, den Kontakt und die Zusammenarbeit mit staatlichen Instanzen und Sozialeinrichtungen zu verbessern und auf diese Weise gegebenenfalls erneut ohne Kenntnis der Betroffenen an deren Individualdaten zu gelangen oder – wie in der Schule – die der Anstaltsgewalt unterworfenen schulpflichtigen Kinder auf die Untersuchungsteilnahme verpflichten zu können.

In relativ kurzer Zeit war es zu Beginn dieses Jahrhunderts einer rasch anwachsenden Zahl von Sozialwissenschaftlern gelungen, nicht nur die Schule, sondern auch andere gesellschaftliche Bereiche an den Ergebnissen sozialwissenschaftlicher Forschung zu interessieren und sie als Forschungsfelder zu erschließen. So unterschiedliche Institutionen wie das Militär, Gesundheits-, Sozial- und auch Verkehrswesen begannen sich zur Aufklärung wichtiger Probleme der theoretischen und methodischen Angebote der sozialwissenschaftlichen Forschung zu bedienen. Die ganze

Vielfalt der bis dahin in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen eingesetzten Forschungsmethoden, von psychologischen Experimenten bis hin zu Beobachtungsstudien, kam zur Anwendung. Von der Bedeutung und Häufigkeit her stand der Test hierbei eindeutig im Mittelpunkt (R. Schmid, 1977, S. 137).

Über die Zwecke und Unterschiede der Institutionen hinweg verfolgten pädagogische wie psychologische Untersuchungen gleichermaßen das zunehmend ins Bewußtsein tretende Erkenntnisziel einer Erfassung des Individuums und/oder einzelner Fähigkeiten. Diese Möglichkeit bot sich ihnen aus einer auf das Individuum bezogenen Fragestellung und einer Methodik, die mit dem Test auf die Messung der Normabweichung und individueller Differenzen gerichtet war.

Im Sinne der – abstrakt formuliert – gewünschten Annäherung von Person und Aufgabe ging es dabei zum Beispiel um eine Optimierung des Unterrichts in der Schule, um die Bestimmung des Anforderungsprofils von Lokomotivführern oder um die optimale Berufswahl hirnerkrankter Kriegsteilnehmer (R. Schmid, 1977, S. 138). Immer war die Frage zu beantworten, welche spezifischen Eigenschaften und Fähigkeiten die Erfüllung einer bestimmten Aufgabe erforderte und welche Person diese Anforderungen erfüllen konnte.

Im Individuum als Forschungsobjekt trafen sich soziale Problemstellung, Forschungsfrage und Forschungsmethode. Indem es ein wachsendes, wissenschaftlich begründetes Verständnis von dem gab, was ein Individuum in Abgrenzung zu anderen ausmachte, trug die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung zum gesellschaftlichen Verständnis der Persönlichkeit des einzelnen und der ihn charakterisierenden Merkmale bei. Sie erreichte dies, indem sie mit wissenschaftlichen Methoden Persönlichkeitsmerkmale definierte und erfaßte. Für eine solche Zielsetzung bot die Schule weiterhin optimale Bedingungen. Sie behielt als Forschungsfeld wesentlichen Einfluß auf Methodenentwicklungen zur Individualisierung des Forschungsobjektes.

Parallel dazu änderte sich auch die Rolle der Probanden und Versuchspersonen. Da sich das Bild vom Menschen durch die Erkenntnisse der Sozialwissenschaften änderte, mußte sich auch das Bild vom Menschen in der Forschung ändern. Man konnte, mit anderen Worten, nicht die Individualität erforschen und Erkenntnisse erwerben, zugleich aber den Forschungsprozeß von diesen Erkenntnissen unberührt halten.

Die Rolle der im Forschungsprozeß beteiligten Personen hatte sich unter den unterschiedlichen Bedingungen der Labor- und Feldforschung verschieden entwickelt.

„Der Weg der Versuchspersonen vom introspezierenden und mit dem Versuchsleiter rollentauschenden Forschungspartner zum Datenlieferanten, der nur von außen betrachtet wird, mit einer Ratte austauschbar ist oder zumindest als solche behandelt wird, und dessen Erlebnisvorgänge entweder ignoriert oder störend empfunden und zu eliminieren betrachtet wurden, dieser Weg war sicher weniger gradlinig und ist weniger leicht nachzuzeichnen als es gelegentlich den Anschein hat.“ (Schuler, 1980, S. 29)

Schuler beschreibt die wechselhafte Rolle der Versuchsperson im Laborexperiment. Die Rolle der Probanden in Feldstudien und Experimenten gestaltete sich dagegen über eine vergleichbare Zeitspanne konsistenter. Von Anfang an waren sie, ob als Informanten oder als Beteiligte, Gegenstand sozialwissenschaftlicher Erkenntnis, deren Gefühle, Denkhaltungen und Verhaltensweisen es zu erforschen galt. Sie wurden gemessen, beobachtet und befragt, Dokumente, Zeichnungen, Tagebücher angefertigt, aufgespürt und ausgewertet.

Im Gegensatz zur Laborsituation, wo die Freiwilligkeit der Teilnahme systematisch eher gewährleistet war und Zugangsschwierigkeiten in unserem Sinne nicht auftreten konnten, legten Veränderungen im Teilnehmerverhalten der „Feldforschungsobjekte“ die Überlegung nahe, daß sich die Art ihrer Beteiligung, die Forschungsthemen und die eingesetzten Forschungsmethoden verändert hatten. Kritik, Abwehrverhalten und Verweigerungen einzelner Eltern und Schüler, wie wir an Beispielen haben zeigen können, lassen das vermuten.

Die pädagogische und psychologische Forschung wandte sich deshalb erstmals der intellektuellen, seelischen und sozialen Identität ihrer Probanden zu. Jeweils in der Begrifflichkeit ihrer Zeit geschah dies durch Meumann mit dem Begriff des „Psychogramms“ (Meumann, 1911b, S. 380), durch Lay mit dem der „Sozialpädagogik“ (Lay, 1918, S. 41) und historisch-rekonstruktiv durch Kruse mit dem der „Privatheit“ (Kruse, 1980, S. 198). Die Träger von bis dahin beliebigen psychischen und physischen Merkmalen wurden zunehmend als unverwechselbare Individuen entdeckt (Kruse, 1980, S. 39 ff.). Der aufklärende, sozialkritische und wissenschaftliche Blick führte aber geradewegs in das Dilemma des Vertrauensverlustes und der Zerstörung der Anonymität. Das Vorwärtsschreiten in der Bestimmung der Individualität brachte die Verletzung der Intimität mit sich. Es war und ist das besondere Merkmal der eingesetzten Methoden, daß die Instrumente zur Förderung wissenschaftlicher Erkenntnis in gleichem Umfang auch Mittel zur Verletzung dessen waren, was sie zu identifizieren suchten. Je erfolgreicher sie eingesetzt werden konnten, desto größer wurde nach heutigen Maßstäben das Risiko einer Persönlichkeitsverletzung. Die seit etwa 1970 wachsenden Zugangsprobleme sozialwissenschaftlicher Forschung sind deshalb auch auf ihre intimidierenden Möglichkeiten zurückzuführen. Sie konnten erst mit der Rekonstruktion dessen relevant werden, was eine Persönlichkeit auszeichnet, insbesondere also ihre soziale, moralische und intellektuelle Identität. Wissenschaftshistorisch liegt hier einer der Ursprünge der Forderung nach einer ethischen Bindung sozialwissenschaftlicher Forschung.

Die Achtung der Autonomie und Unverletzlichkeit der Persönlichkeit bei gleichzeitigem wissenschaftlichen Interesse an der Erforschung des Individuums führte die sozialwissenschaftliche Forschung in ein Dilemma, das Shils 1959 so beschrieb:

„Das Aufkommen der Individualität und das damit einhergehende Verlangen nach Freiheit sind begleitet von einer Empfindsamkeit und Offenheit für die Individualität anderer (...). Die Individualität anderer Menschen weckt Neugierde (...). Sie ruft ein Verlangen nach Eindringen in die Privatheit hervor (...).“ (Shils in: Kruse, 1980, S. 49)

Shils beschreibt hier an der individuellen Entwicklung den von Habermas analysierten Prozeß eines Strukturwandels der Öffentlichkeit. Auf der Ebene der Individualität zeichnet sich diese Entwicklung zum Beispiel als eine Verschiebung von Tabugrenzen ab, die je nach gesellschaftlicher Akzeptanz durch sozialwissenschaftliche Methoden mehr oder weniger verletzt werden.

Die „Inspektion“ des familialen und sozialen Umfeldes, wie sie Busemann 1927 in seinem Handbuch zur Milieukunde jungen Wissenschaftlern empfohlen hatte, war ein solcher Schritt und lag nun nicht mehr weit. Mit den frühen sozialpädagogischen Arbeiten von Engelsperger, Ziegler, Quirsfeld, Kesebiter und Aghad, die die Bedeutung sozialer Faktoren wie den Beruf des Vaters, die Wohngegend, Kinderarbeit, Ernährung und Alkohol auf die Entwicklung des Kindes, seiner Leistungsfähigkeit

und auch die pädagogischen Bedürfnisse hatten belegen können, wurde die Rolle der Schule als Forschungsfeld relativiert. Zwar war sie weiterhin der Ort, an dem Erziehungsprozesse auch aus soziologischer Sicht erforscht werden konnten, wichtiger aber war, daß sie den optimalen Zugriff auf ein individuell und sozial homogenes Sample bot. Die Schule war nicht mehr notwendiger Ort, bot aber einen organisatorisch praktikablen Einstieg. Damit war eigentlich die bis dahin so herausgehobene Stellung der Schule als Forschungsfeld in der Geschichte sozialwissenschaftlicher Forschung im Niedergang begriffen. Bedeutung erlangte sie dann erst wieder mit der Renaissance empirischer Forschung im Verlauf der Bildungsreform zwischen 1965 und 1975.

Wenn es auch an einem rechtlich gesicherten Abwehrensanspruch für Versuchspersonen noch mangelte, ist es gleichwohl im Hinblick auf die weitere Entwicklung interessant, einen Blick auf die Fortbildung der Rechtsprechung zu werfen.

Einschränkungen und Schwierigkeiten waren für die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung weitgehend auf die Beziehung zwischen dem Wissenschaftler und der Institution Schule und deren Administration beschränkt. Zwischen Wissenschaftlern und Probanden waren sie deshalb noch nicht aufgetreten, weil es das Bewußtsein einer durch die Forschung verletzbaren Persönlichkeit noch nicht gab. Ablehnungen und Teilnahmeverweigerungen von Untersuchungsteilnehmern waren unorganisiert und eher die Folge einer individuellen Betroffenheit. Jeder, der die Teilnahme an einer wissenschaftlichen Untersuchung verweigern oder einzelne Anforderungen nicht erfüllen wollte, war darauf angewiesen, einen individuellen Schritt der Verweigerung oder des Aushandelns zu tun. Weder gab es ein allgemeines Bewußtsein, daß solche Gefühle, Kenntnisse und Interessen schützenswerte Belange oder gar staatlich sanktionierte Rechtsgüter seien, noch gab es andere allgemein anerkannte Regeln, auf die man sich hätte berufen können. Selbst moralische Erwägungen traten, wie wir zeigen konnten, gegenüber dem wissenschaftlichen Aufklärungsinteresse zurück.

Anders als in der Medizin, wo die preußische Medizinalverwaltung schon im Jahre 1900 aus § 823 Abs. 1 und § 826 Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) und den entsprechenden strafrechtlichen Vorschriften Forschungsverbote und Grundzüge eines Betroffenschutzes für die medizinische Forschung abgeleitet hatte, war dies schon aus dogmatischen Gründen für den Bereich sozialwissenschaftlicher Forschung ausgeblieben. In der medizinischen Forschung ging es um den in Lehre und Rechtsprechung anerkannten Schutz des Lebens, der Gesundheit und des Körpers als sogenannte absolute Rechtsgüter im Sinne des § 823 BGB gegen jede Art widerrechtlicher Beeinträchtigung. Sozialwissenschaftliche Untersuchungen konnten nur im Ausnahmefall zu einer Beeinträchtigung dieser Rechtsgüter führen. Die von ihnen ausgehende Gefährdung lag in der Offenlegung von persönlichen Eigenschaften, Charaktermerkmalen, Einschätzungen oder Verhaltensweisen, die aus der Sicht der Betroffenen weder erfaßt noch offengelegt werden sollten. Gegenüber einer solchen Beeinträchtigung gab es keinen Rechtsschutz. Der Schutz der Persönlichkeit oder anderer sogenannter immaterieller Rechtsgüter war nach Auffassung führender Rechtswissenschaftler vom Normzweck des § 823 Abs. 1 und 2 BGB nicht umfaßt (von Caemmerer, 1967).

In den großen Rechtssystemen, die in Deutschland um die Mitte des 19. Jahrhunderts galten, war vom Code Civil über das Preußische Allgemeine Landrecht (ALR 1794) bis hin zum gemeinen Recht ein verhältnismäßig umfassender Persönlichkeitsschutz vorhanden.

„In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzte sich jedoch eine völlig andere Auffassung von Personenschutz durch. Der Schutz gegen Beleidigungen wurde mit der Einführung des Reichsstrafgesetzbuches ausschließlich dem Strafrecht zugewiesen. Maßgeblich war hierbei der Gedanke, daß der Persönlichkeitschutz im wesentlichen vom Strafrecht übernommen werden müsse, weil Verletzungshandlungen anders nicht vorstellbar waren.“ (Coing, 1958, S. 558)

Das berühmteste, die dogmatischen Probleme aufzeigende Beispiel war der sogenannte Bismarck-Fotografen-Fall.

Ein Fotograf hatte sich unbefugt Zutritt zu der Aufbahrungshalle des verstorbenen ehemaligen Reichskanzlers von Bismarck verschafft und ihn fotografiert, ein Vorgang, der weder straf- noch zivilrechtlich bewertet werden konnte. Aus diesem Anlaß wurde in Form eines Sondergesetzes als Einzelbestimmung das wichtige Recht am eigenen Bild in § 22 Kunsturhebergesetz (KUG) beschlossen, bei dem die ideellen Interessen zwar nicht durch einen Geldschadensersatzanspruch, wie es ein zivilrechtliches Persönlichkeitsrecht nach den §§ 823, 253 BGB erforderte, aber durch einen wiederum im Strafverfahren geltend zu machenden Bußanspruch nach § 35 KUG geschützt wurden.

Während zu Ende des vorigen Jahrhunderts das Persönlichkeitsrecht noch als ein „gegen den Staat gerichteter Anspruch auf Freiheit von ungesetzlichen obrigkeitlichen Eingriffen, stets und nur gesetzmäßig zu handeln“ (W. Jellinek, 1966), eng formuliert war und als subjektives öffentliches Recht die Qualität eines Menschenrechtes erworben hatte, rief die generalklauselartige Formulierung des § 823 Abs. 1 BGB oder „ein sonstiges Recht“ bei Zivilrechtlern eher Unbehagen und das Interesse an einer Eingrenzung des Schutzzwecks hervor. Mit dem Inkrafttreten des Bürgerlichen Gesetzbuchs im Jahre 1900 hatte sich schließlich die Auffassung durchgesetzt, daß nicht das Individuum für sich, sondern einzelne ihm zu seiner Entfaltung zugeordnete „höhere Güter“ als schutzwürdige Rechtspositionen ähnlich den Herrschaftsrechten an Sachen anerkannt wurden. Ein selbständiges Persönlichkeitsrecht zählte nicht dazu.

Im rechtswissenschaftlichen Schrifttum gab es jedoch eine lang anhaltende Debatte um die Begründung und Anerkennung eines allgemeinen Persönlichkeitsrechts. Überwiegend wurde die Anknüpfung über das „sonstige Recht“ des § 823 Abs. 1 BGB gesucht. Das Reichsgericht legte sich in seiner Rechtsprechung schon 1902 und dann in steter Folge auf die Rechtsauffassung fest, daß

„die im § 823 Abs. 1 BGB statuierte Schadensersatzpflicht die widerrechtliche Verletzung eines der dort genannten Rechtsgüter oder Rechte voraussetzt. Die Ansicht, daß unter die ‚sonstigen Rechte‘ im Sinne dieses Gesetzes die sämtlichen, wenn auch nicht als subjektive Rechte vom Gesetz ausgestatteten sogenannten Persönlichkeits- oder Individualrechte zu rechnen seien, ist vom erkennenden Senat bisher mehrfach abgelehnt worden (...).“ (Entscheidungen des Reichsgerichts in Zivilsachen [RGZ] 56, S. 271 f. [275])

So sehr das Reichsgericht in ständiger Rechtsprechung betonte, daß „die Anerkennung eines allgemeinen subjektiven Persönlichkeitsrechts in unserem geltenden bürgerlichen Recht nicht enthalten sei“, so sehr war es bemüht, zunächst nur im Bereich der Arbeits- und Wirtschaftskämpfe im Rückgriff auf den § 826 BGB Lösungen zu finden und in konkreten Fällen, zum Beispiel durch großzügige Ausdehnung der urheberrechtlichen Befugnisse, zu helfen.

Die Position des Reichsgerichtes ist im Urteil zu der beabsichtigten Veröffentlichung von Friedrich Nietzsches Briefwechsel mit einem ihm befreundeten Professor aus den Jahren 1870/71 bis Anfang 1889 enthalten, gegen die sich Nietzsches Schwester und Alleinerbin gewandt hatte (RGZ 69, S. 401). Das Reichsgericht stellte darin

fest, daß es ein subjektives Persönlichkeitsrecht an eigenen Briefen, abgesehen vom Urheberrecht, nicht gebe.

„Ein allgemeines subjektives Persönlichkeitsrecht ist dem geltenden bürgerlichen Recht fremd. Es gibt nur besondere gesetzlich geregelte Persönlichkeitsrechte wie das Namensrecht, das Warenzeichenrecht, das Recht am eigenen Bilde, die persönlichkeitsrechtlichen Bestandteile des Urheberrechts. Ein Persönlichkeitsrecht an den eigenen Briefen, abgesehen von deren urheberrechtlichem Schutz, dessen gesetzliche Anerkennung vielfach, unter anderem auch in dem ersten Entwurf zum gegenwärtigen Urheberrechtsgesetz vorgeschlagen war, ist bisher nicht durchgedrungen. Ein Rechtsschutz der Persönlichkeit ist daher auf diesem Gebiet nur wegen unerlaubter Handlung gegeben, und zwar gegen begangene im Wege der Schadensersatz- und Wiederherstellungsklage, gegen in Aussicht stehende im Wege der Unterlassungsklage.“ (RGZ 69, S. 404)

Erst in den 1920er Jahren näherte sich das Reichsgericht kasuistisch ersten Ansätzen allgemein persönlichkeitsrechtlicher Rechtsbildung. Bis dahin genoß die Persönlichkeit in der Systematik des bürgerlichen Rechts Rechtsschutz nur in einzelnen konkreten Ausstrahlungen. Von der Rechtsprechung wurden bis dahin lediglich das Namensrecht (§ 12 BGB), das Recht am Bild (§§ 22, 23 KUG), die sogenannten „Lebensgüter“ – Leben, Körper, Gesundheit und Freiheit – (§ 823 Abs. 1 BGB), die Ehre (§ 823 Abs. 2 i. V. m. § 185 ff. Strafgesetzbuch [StGB]), der Kredit (§ 824 BGB und § 14 Urheber- und Wettbewerbsgesetz [UWG]) sowie der presserechtliche Entgegnungsanspruch nach § 11 Reichspressegesetz (RPrG) anerkannt. In vorsichtiger Abwägung dehnte die Rechtsprechung den Rechtsschutz allmählich auf weitere „Persönlichkeitsausstrahlungen“ aus. So wurde der Bildnisschutz in einem Urteil des Kammergerichts 1927 auch dem sogenannten „Lebensbilde“ zuerkannt, indem eine Piscator-Inszenierung des Stückes „Rasputin“ untersagt wurde, weil es ein falsches Bild über Kaiser Wilhelm II. zeichne.

Das Oberlandesgericht Kiel trat dann 1930 in einer aufsehenerregenden Entscheidung, in der es um die Aufführung eines Theaterstückes, welches das Schicksal einer namentlich bezeichneten Familie zum Gegenstand hatte, der ständigen Rechtsprechung des Reichsgerichtes entgegen und forderte eine Annäherung an ein allgemeines Persönlichkeitsrecht.

„Aber trotz dieser Ablehnung eines allgemeinen Persönlichkeitsrechts durch das Reichsgericht kann sich eine den Lebensnotwendigkeiten angepaßte Rechtsprechung der Fortbildung des in angeführten gesetzlichen Bestimmungen immer wieder zum Ausdruck kommenden allgemeinen Rechtsgedankens eines umfassenden Schutzes des gesamten Kreises einer Person in ihrer Allgemeinheit, ihrer rein persönlichen Beziehungen nicht auf die Dauer verschließen. Auch die Rechtslehre erwartet von der Rechtsprechung eine weitere Entfaltung eines allgemeinen Persönlichkeitsrechts. Der Senat glaubt im vorliegenden Fall, den Anspruch der Kläger schon aus einem Persönlichkeitsrecht herleiten zu können, ohne daß es einer abschließenden Stellungnahme dazu bedarf, ob ein solches Recht schon jetzt allgemein zu bejahen ist und wie man im Einzelfall die Grenzen dieses Rechts zu ziehen haben würde.“ (Oberlandesgericht Kiel, 1930, S. 78 f.)

Der Nationalsozialismus unterbrach die eingeleitete Entwicklung. Es dauerte bis in die 1950er Jahre, bis dann das Bundesverfassungsgericht mit auf das Grundgesetz bezogenen verfassungsrechtlichen Interpretationen eine Rechtsprechungsentwicklung zur Anerkennung von Persönlichkeitsrechten einleitete.

Kapitel 5

Pädagogische Psychologie und Pädagogische Soziologie/Milieukunde zwischen 1918 und 1933

– Die soziale Individualisierung des Forschungsobjektes –

5.1 Bildungsgerechtigkeit durch sozialwissenschaftliche Forschung

Der militärische und politische Zusammenbruch des Kaiserreichs im Jahre 1918 und die Konstituierung der Weimarer Republik führten zu einer gesellschaftlichen, verfassungsrechtlichen, aber auch bildungspolitischen Zäsur. Zwar vermochte die Bildungsverwaltung als eine qualifizierte Bürokratie, wie auch andere Institutionen und Organisationen, einem tiefgreifenden Wandel zu widerstehen (Herrlitz u. a., 1981, S. 104), doch erzwangen die veränderten politischen Verhältnisse eine Lockerung der bis dahin strikten sozialen Abgrenzung der höheren von der niederen Bildung. Wesentliche Veränderungen waren die Abschaffung der privaten Vorschule und an ihrer Stelle die Einrichtung einer allgemeinen vierjährigen Grundschule, die Verbesserung der Lehrerbildung, der weitere Ausbau der Mädchenschulen und die Trennung von Staat und Kirche. Im vierten Abschnitt der Weimarer Reichsverfassung wurden diese Ziele zum Teil als Ergebnis mühsam zustande gebrachter Kompromisse formuliert. Wichtige Grundlagen des Schulwesens der Länder wurden auf diese Weise mit Verfassungsrang reichsrechtlich geregelt.

Zu den wenigen, aus heutiger Sicht fast selbstverständlich erscheinenden Artikeln dieses Abschnitts, die in den Protokollen und Materialien nicht einmal der Erläuterung für wert befunden wurden, gehört Art. 146 Abs. 1 Satz 3 WRV.

„Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten (...). Für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.“

Zum erstenmal, und darin liegt die historische Bedeutung des Art. 146 Abs. 1 Satz 3 WRV, wurden die Erkenntnis- und Aufklärungsangebote der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung in einer über Einzelaufträge hinausgehenden Weise staatlich nachgefragt. Es wurde ihr mit dieser Funktionszuweisung gesellschaftspolitische Relevanz zugebilligt. Aus dem Zusammenhang ist erkennbar, daß dies unter anderem wegen des Doppelcharakters, Forschungs- und Praxisfeld zugleich zu sein, nicht zufällig in der Schule geschehen war. Indem die pädagogisch-psychologische Forschung über die Tests und andere Auswahlverfahren in gesellschaftspolitisch relevante und institutionalisierte Sozialprozesse integriert worden war, hatte sie ein wesentliches Ziel der eigenen Professionalisierung und Institutionalisierung erreicht. Im Gegenzug bot sie staatlichem Handeln, hier der Schülersauslese, die Legitimation einer wissenschaftlich begründeten und deshalb nach „objektiven Kriterien“ erfolgenden Auslese.

Hier hatte die breite, traditionsgemäß sozialdemokratische Kritik an der Schülerauslese für die mittleren und höheren Schulen, die stellvertretend für die Beibehaltung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ordnung stand, ihren Niederschlag gefunden. Die im Sinne sozialer Gerechtigkeit erstrebte Öffnung des Schulwesens und im Interesse des Kindeswohls vorzunehmende Auswahl wurden zu zentralen schulpolitischen Themen der nächsten Jahre. Für die schon bald zwischen der Sozialdemokratie und rechten gesellschaftlichen Kräften einsetzende politische Polarisierung stand das Schlagwort „Freie Bahn dem Tüchtigen“, aber schon wenig später, zur Zeit der beginnenden Wirtschaftskrise, klang aus dem bürgerlich-konservativen Lager der Ruf nach dem „Abbau des Schülerballast“.

Schon 1916 hatte sich der „Deutsche Ausschuß für Erziehung und Unterricht“ in einem Sonderausschuß, dem unter anderem Kerschensteiner, Sickinger, Spranger und Stern angehörten, mit Fragen des Begabenaufstiegs befaßt. Petersen hatte in seinem Buch „Der Aufstieg der Begabten“ (1916) die Begabungserkennung und -förderung über die Schülerauslese hinaus als eine Schule und Wirtschaft insgesamt betreffende Frage behandelt. Selten hat jemand offener über die Möglichkeiten und Ziele der Eignungsdiagnostik berichtet als W. Moede (einer der einflußreichen Vorläufer einer angewandten Psychologie) in dem 1930 von ihm veröffentlichten „Lehrbuch der Psychotechnik“:

„Wenn Wehrmacht und Polizei eines Landes das Eignungsprüfwesen auf wissenschaftlicher Grundlage ihren Personalverwaltungen dienstbar machen, so geschieht dies weniger aus wirtschaftlichen als aus Interessen der Staatssicherheit. Der Staat als Inhaber der Macht über eine Vielzahl von Volksgenossen, die er nicht nur zu schützen, sondern auch zu verwalten, zu bilden, zu ernähren, zu fördern und zu entwickeln hat, kann bei seinen Aufgaben der Arbeitswirtschaft auch das Eignungsprüfwesen mit berücksichtigen.

Die Eignungsqualifikations-Generalliste des Staates kann praktisch mannigfach ausgewertet werden (...). (...) Man denkt dabei an eine Generalmusterung der Volksgenossen und Feststellung aller berufswichtigen Angaben durch alle brauchbaren Feststellungsmittel, insbesondere der intellektuellen, körperlichen, handwerklichen, kaufmännischen, Verwaltungs-, charakterologischen, künstlerischen, wissenschaftlichen Tätigkeit und Eigenart.“ (Moede, 1930, S. 435 f.)

Vom Standpunkt der Psychologie aus trafen sich in der Begabungsforschung und -diagnose die Hauptanliegen der Berufs- und der Schullaufbahnberatung. Dem Motto der Berufsberatung „Der rechte Mann auf dem rechten Platz“ stellte Stern für die Schullaufbahnberatung das Motto „Das rechte Kind in die rechte Schulform“ gegenüber (Petersen, 1916, S. 105) und nutzte die emanzipatorische Chance, die mit der sozialwissenschaftlichen Forschung jenseits von Herkunft und Status eröffnet wurde. Knapp zwanzig Jahre lang blieben die Themen der Begabungsauslese und -förderung sowie die Entwicklung entsprechender Ausleseverfahren wichtige schul- und forschungspolitische Themen. Es bestand Einverständnis darüber, daß diese Aufgaben allein auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnis und unter Verwendung ihrer Methoden gelöst werden könnten.

Verwunderlich ist, daß in der Weimarer Reichsverfassung eine gesellschaftspolitisch zentrale Aussage wie jene, daß Anlage und Neigung der Kinder ihre schulische Ausbildung bestimmen sollten, nicht inhaltlich und prozedural stärker ausgeführt wurde. Auch unterblieben Hinweise darauf, wie die den Bildungsgang bestimmenden Anlagen und Neigungen des Kindes festgestellt werden sollten. Anlage und Neigung sind keine juristisch geprägten Begriffe. Sie waren der sozialwissenschaftlichen Forschung, speziell der Pädagogik entlehnt, deren Ausfüllung sie auch überlassen bleiben sollten. Es

wurde unterstellt, daß es hierfür wissenschaftlich abgeleitete Kriterien bereits gab bzw. diese erarbeitet werden konnten. Die dann wissenschaftlich begründeten Schulentscheidungen sollten mit dieser zusätzlichen, vermeintlich objektiven Legitimation eine höhere Verbindlichkeit erhalten. Mit der Bemerkung „Das entspricht der schulpolitischen Grundlage der ganzen Vorschrift“ kommentierte Landé (1929, S. 164) die Rolle der Forschung insofern, als er der pädagogischen und psychologischen Testforschung die eindeutige und verlässliche Bestimmung von Anlage und Neigung der Schulkinder bei ihrem damals erreichten Forschungsstand ohne Zögern zuschrieb. Eine solche Erwartung sprach auch aus dem Erlaß des Preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 12.3.1924 über die Auswahl derjenigen Schüler, die nach Erfüllung ihrer Grundschulpflicht zur mittleren oder höheren Schule gehen wollten und eine Prüfung zu absolvieren hatten. Das von dem deutsch-nationalen Kultusminister Schiele 1925 eingebrachte „Kleine Grundschulgesetz“ sah nach einer Überprüfung der Leistungsfähigkeit für besonders befähigte Schüler die Möglichkeit zum Übergang auf die höhere Schule schon nach drei Volksschuljahren vor. Auch hier sollte die Befähigung durch wissenschaftlich erarbeitete Tests nachgewiesen werden.

Die Schülersauslese leitete, wie Stern in aller Deutlichkeit auf der Reichsschulkonferenz 1920 formuliert hatte, eine noch engere Kooperation zwischen Wissenschaft und Schule ein, weil

„das Verfahren der Auslese ein pädagogisch-psychologisches sein (muß), nicht etwa ein pädagogisches für sich oder ein psychologisches für sich (...). Anzustreben ist ein systematisches, enges Zusammenarbeiten von Pädagogen und Psychologen und eine gemeinsame Berücksichtigung der Lehrerurteile und der psychologischen Feststellungen bei der Entscheidung über das einzelne Kind. Zugleich ist das Elternhaus in möglichst weitem Umfange heranzuziehen.“ (Reichsschulkonferenz, 1921, S. 784)

An der wissenschaftlichen Kompetenz der Lehrer zu Auswahl und Einsatz der Testverfahren hegten Bobertag und Hylla, neben zahlreichen anderen Wissenschaftlern auch Stern, arge Zweifel. Sie waren der Auffassung, daß die große Verantwortung, die die Entscheidung über die Aufnahme oder Zurückweisung eines Schülers dem Prüfenden auferlegt, „durch die Scheinexaktheit der gewonnenen Ziffern zu leicht gemacht“ werde (Bobertag & Hylla, 1926).

„Die Anwendung experimenteller Prüfungsmethoden soll nicht ausgeschlossen werden, doch ist sie zulässig und empfehlenswert nur da, wo die beteiligten Lehrer diese Methoden wirklich beherrschen.“ (Bobertag & Hylla, 1926, S. 4)

Es fiel den führenden Vertretern der Experimentellen Psychologie nicht schwer, das ganze Feld der Ausleseproblematik zunächst ausschließlich als ihrer Kompetenz unterstellt auszuweisen. Bei allem Engagement und aller Offenheit der Lehrerschaft gegenüber den Arbeitsweisen und Erkenntnissen der Psychologie mußte das aktive Mitwirken der Psychologen bei der Auswahlentscheidung „vom Standpunkte des Lehrers aus gesehen als eine Einmischung in seine allereigensten Angelegenheiten betrachtet werden“ (Lipmann, 1919, S. 153). In diesem Punkt liefen Lehrer und Psychologen Gefahr, in eine Konfrontation zu geraten wie die zwischen Lehrern und Ärzten, mit dem Unterschied, daß die Kompetenzbescheidung und Ausgrenzung der Lehrer in diesem Fall nicht so eindeutig erfolgen konnte (Hylla, 1927, S. 98), wie es im vorigen Jahrhundert zugunsten der Mediziner geschehen war.

Mit einem noch nie zuvor entfaltetem organisatorischen und forschungstechnischen Aufwand wurden zwischen 1916 und 1930 Tausende von Schülern in Auslesetests und

Experimenten auf ihre Leistungsfähigkeit, Begabung und Intelligenz untersucht (Moede u. a., 1918; Scheerack, 1920). In Großschulregionen wie Hamburg, Berlin, Bremen, Leipzig, Lübeck, Breslau oder auch in Territorialstaaten wie Bayern wurden ganze Jahrgangspopulationen erfaßt (Marsolek, 1974, S. 16). Die Tests waren Bestandteil von Schullaufbahnentscheidungen, die im Rahmen schulaufsichtlicher Aufgabenerfüllung vorgenommen wurden. Für sie war der Zugang zur Schule und in den Unterricht per definitionem gesichert, die Forschungsbeteiligung der Schüler erzwungen, der Schutz persönlicher Rechte der Schüler irrelevant und die Zusicherung der Anonymität diesen Tests wesensfremd, und schließlich stand die Verwertung der Forschungsergebnisse für andere als wissenschaftliche Zwecke von vornherein fest.

Als eine Art angewandter Forschung standen die Tests unter besonderen Bedingungen. Sie interessieren hier unter zwei Gesichtspunkten. Zum einen, weil die sozialwissenschaftliche Forschung gerade aus der engen Verbindung mit der Schule einen starken Professionalisierungs- und Institutionalisierungsschub erfuhr, und zum zweiten, weil die Rolle der Wissenschaftler in der Schule sich im Zuge der Verwissenschaftlichung des Bildungsprozesses ebenfalls änderte.

5.2 Empirische Forschung in der Schule unter dem Einfluß soziologischer Fragestellungen

Mit Barths „Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung“ (Barth, 1911), Natorps „Sozialpädagogik“ (Natorp, 1899) und dann nach dem Ersten Weltkrieg den Arbeiten von A. Fischer „Psychologie der Gesellschaft“ (A. Fischer, 1923), Müller-Lyer „Soziologie der Erziehung“ (Müller-Lyer, 1925), Kawerau „Soziologische Pädagogik“ (Kawerau, 1921) sowie schließlich Geiger „Erziehung als Gegenstand der Soziologie“ (Geiger, 1930) war die Übertragung theoretischer Ansätze der Soziologie auf eine erfahrungswissenschaftliche Soziologie der Erziehung frühzeitig vorbereitet. Schon zwei, drei Jahre später, fast miteinander zeitlich abgestimmt, erschienen auf die Institution Schule bezogene mikrosoziologische Analysen von Kruckenbergs „Die Schulklasse“ (Kruckenbergs, 1926), Lochners „Deskriptive Pädagogik“ (Lochner, 1927), Schröders „Soziologie der Volksschulklasse“ (Schröder, 1929), Weiss „Pädagogische Soziologie“ (Weiss, 1929), Busemanns „Pädagogische Milieukunde“ (Busemann, 1927) und zum Beispiel Dörings „Psychologie der Schulklasse“ (Döring, 1927).

Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges, in einer Zeit des Verfalls gewachsener Lebensordnungen, der Verschärfung sozialer, politischer und ökonomischer Auseinandersetzungen, verstanden es sozialwissenschaftliche Teildisziplinen, sich als Hilfsmittel anzubieten, die, quasi neutral, die datenmäßigen Voraussetzungen und Kenntnisse zur Lösung sozialer Probleme zur Verfügung stellen könnten.

„Das Blickfeld des pädagogischen Praktikers wurde durch die Schulentwicklung des letzten Halbjahrhunderts vielfach eingeengt. Fragen der Methodik und Didaktik standen im Vordergrund und beanspruchten so ausschließlich das Interesse, daß dadurch die erzieherische Wirklichkeit, das gestaltende Leben außerhalb der Schulwände, die Einbettung der Schule in Zeit und Geschehen verdunkelt wurde.“

Die behördliche Institutionalisierung und Reglementierung des Erziehungswesens schuf bei der Masse der unmittelbar Beteiligten das Bewußtsein, als ob Menschengestaltung ein isolierbares, für sich zu beherrschendes Geschehen sei – ein gefährlicher Irrtum, dessen Sinnwidrigkeit niemals klarer zutage trat als heute,

in einer aufgewühlten, brüchigen, wandlungsschnellen Zeit. An hundert Stellen arbeitet man nun daran, die Verkrustung pädagogischen Denkens zu durchbrechen.“ (Weiss, 1929, S. V)

Die Pädagogische Soziologie widmete sich der Aufhellung dieser Erziehungswirklichkeit. Sie war durch die Erkenntnis geleitet, daß die Schülerindividualität und Schülerleistung durch die Bedingungen der sozialen Existenz geprägt sind, die es zur Klärung und einflußnehmenden Veränderung zu erfassen galt. Letztendlich trug die Pädagogische Soziologie mit dieser tendenziell kritischen Sicht zu einer Erweiterung des als zu eng empfundenen Aufgabenverständnisses der Schule bei. Meist richteten sich die Untersuchungen gegen die bildungspolitische Ideologie des „Begabungsaufstiegs“ und gegen die Tendenz, die Schule zur Ausleseinstitution verkommen zu lassen (Weiss, 1929, S. 170).

Die ersten Arbeiten versuchten die sozialen Beziehungen, die das Leben in der Schulklasse bestimmten, zu erfassen. Reiniger, Beçerka, Schröder und Carl Weiss bauten auf diese Weise die Tatsachenforschung aus (Schmidt, 1936). Sie wollten dem Lehrer sonst nicht verfügbare Anhaltspunkte bei der Beobachtung von Schulklassen an die Hand geben, mit denen ein pädagogisches Einwirken auf das Sozialleben der Klasse ermöglicht werden sollte. Die Charakter- und Gemeinschaftserziehung des einzelnen Schülers war das praktische Ziel. In den Untersuchungen zum Führerideal gegen Ende der 1920er Jahre (z. B. Döring, 1927) wurde die ideologische Befangenheit offenbar.

Mit der Annäherung des wissenschaftlichen Aufklärungsinteresses an die praktischen Verwertungsinteressen wurden wechselseitig wichtige Prozesse in Gang gesetzt. Hatte die Schule mit dem wachsenden Einfluß der Psychologie bedeutende Veränderungen erfahren, so erfuhren die Pädagogik und die Pädagogische Psychologie mit der Erforschung der individuellen und sozialen Leistungs- und Begabungsvoraussetzungen der Schüler das stetig zunehmende Gewicht soziologischer Fragestellungen. Die Kenntnis der soziologischen Grundlagen des Erziehungs- und Unterrichtsprozesses führte zu Fragen nach dem Verhältnis von Gesellschaft und Erziehung und danach, wie das Sozialleben der Kinder und Jugendlichen beschaffen sei. Als Teilgebiet der Soziologie, im Verhältnis zur Pädagogik von Anfang an als eine Hilfswissenschaft verstanden, führten soziologische Fragestellungen zu deutlich anderen Forschungsansätzen (Weiss, 1929, S. V).

Wirklich neu waren solche Ansätze, in denen wie in der Berufssoziologie und der Milieukunde versucht wurde, individuell zugeordnete Verhaltensweisen mit den sozialen und sonstigen Lebensbedingungen der Individuen in Verbindung zu bringen. Empirische Untersuchungen in den Schulen konzentrierten sich zwischen 1920 und 1933 um die thematischen Schwerpunkte Schülerauslese, Jugendforschung und -beratung und schließlich Berufswahlforschung und -beratung. Versuchen wir weiter zu unterscheiden, so finden wir in Anlehnung an Bobertag (1921, S. 73) vier thematisch gegliederte Gruppen:

- Untersuchungen zum Problem des Vorstellungslebens, der Anschauung und des Denkens. Hierher gehören Untersuchungen zur Begabungsforschung, zur intellektuellen Entwicklung und zu den Vorstellungstypen.
- Untersuchungen zum Gefühls- und Willensleben. Dazu zählen empirische Untersuchungen zur Moral als sittliche Anlage und zur religiösen Anlage. Verbunden sind

diese Arbeiten mit den Namen Wagner, Reichenberg, Jakobson-Lask, Sander, Schütze, Huth, Felden, Schroeteler, Martin und Hoesch-Ernst.

- Untersuchungen zur Bestimmung von Kindertypen und zur Herausarbeitung typisch jugendlicher Verhaltensweisen. Diese Untersuchungen finden unser Interesse vor allen Dingen, weil hier die Methode der genauen planvollen Beobachtung des Kindes im alltäglichen Leben im Kontakt mit Erwachsenen und anderen Kindern, insgesamt also in seiner Reaktion auf bestimmbare Umwelteinflüsse entwickelt wurde. Die hier entwickelte Methodenvielfalt stand im direkten Zusammenhang mit neuen Forschungsfragen. Es entstanden Arbeiten über die Welt des Kindes und spezifische Kinderwelten, Arbeiten über das „Landkind“, den „Siebenjährigen“, das „Lieblingskind“, zu „Sexuellen Problemen im Kinderalter“, zum „Seelenleben des einzigen Kindes“ und zum Beispiel „Die Großstadt als Lebensraum und als Lebensform“. Als Wissenschaftler sind hier zu nennen Heywang, Herwagen, Hug-Hellmut, Friedjon, Dehn, Dolles, Phister, Bovet und Claparède.
- Untersuchungen, in denen versucht wurde, mit in der Experimentellen Psychologie entwickelten Methoden die psychologischen Gründe für das schulische Verhalten der Kinder zu erforschen.

Das Interesse an der Bestimmung der individuellen Gedächtnisleistung, der Aussagefähigkeit der Schüler und ihrer Ermüdung war dem Interesse gewichen, den Erziehungsprozeß auch sozial effektiv zu organisieren. Im Vordergrund stand fürderhin das Bestreben, den Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft herzustellen und den einzelnen als abhängiges Glied sozialer Prozesse darzustellen.

„(...) das Kind und den Jugendlichen mehr als bisher als Mitglied der menschlichen Gesellschaft, als ein in eine bestimmte Kulturgemeinschaft hineinwachsendes Wesen zu betrachten, es in seiner Abhängigkeit von der Umwelt, in seiner Stellung zu bestimmten natürlichen oder kulturellen Einrichtungen, Eingrenzungen und Forderungen zu studieren“ (Bobertag, 1921, S. 69).

Die sozialwissenschaftliche Forschung löste sich von der Vorstellung, das Individuum sei ein allein psychisch und physisch bestimmtes Forschungsobjekt. Nachdem die Beziehung Individuum-Gemeinschaft-Gesellschaft thematisiert worden war, wurde der soziale Bezugsrahmen über die Freundschaften, die Schulklasse, die Schulgemeinschaft, das Dorf, die Stadt immer weiter bis letztlich zur Einbettung in soziale, wirtschaftliche und gesamtgesellschaftliche Bezüge erweitert. Die „ganzheitliche Betrachtungsweise“ hatte aus Schülern Kinder und Jugendliche werden lassen und die Schule in eine gesellschaftliche Institution mit Geschichte und Funktion überführt (Weiss, 1929, S. 4 und 165 f.).

Einige „soziale Faktoren der Erziehung“ hatte Lay schon 1918 benannt und damit das Feld der Sozialpädagogik umreißen wollen (Lay, 1918, S. 41 f.). Ging es in jenen empirischen Untersuchungen darum, den Zusammenhang zwischen sozialer Lage, körperlicher und seelisch-geistiger Entwicklung des Schülers aufzuzeigen, so folgten später Untersuchungen zur Wohn-, Schlaf- und Arbeitssituation (*Bernhard, 1907*), zum Alkoholmißbrauch (*Quirsfeld, 1904*), zur Industriearbeit und schließlich erneut zur gesundheitlichen Wirkung der Schule selbst. Alle genannten Untersuchungen und Befragungen fanden mit Schülern während der Unterrichtszeit und in der Schule statt. Sie sind als Vorläufer in die von Busemann, damals Privatdozent der Psychologie und der Experimentellen Pädagogik an der Universität Greifswald, begründete „Pädagogische Milieukunde“ eingegangen.

Unter dem Milieu einer Person verstand Busemann „die Gesamtheit dessen, was auf die Person wirkt oder von ihr erlebt wird“. Er sprach von einer Art psychosozialen Systems, „das die Person und ihr Milieu kraft dieses Zusammenhangs gemeinsam bilden“ (Milieu-Person-System). Mit dieser soziologisch angeleiteten, ganzheitlichen Betrachtungsweise wollte er die philosophisch-lebensfremde Pädagogik zugunsten einer „Wendung zum Konkreten“ (Busemann, 1932b, S. 5) überwinden.

Busemann repräsentierte keine der Hauptströmungen empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule. Er stand in seiner wissenschafts- und bildungspolitischen Bedeutung hinter den Testern oder auch den Reformpädagogen zurück. Aus einer größeren zeitlichen Distanz gewinnen seine Untersuchungen für uns aber an Interesse, weil die von ihm vertretene „Wendung zum Konkreten“ nicht nur auf Inhalte und Fragestellungen bezogen blieb, sondern auch ein methodisch-praktisch anderes Vorgehen einschloß. Er löste sich aus den strengen methodischen Bindungen der Datenerhebung über Tests, Experimente und Fragebogen und machte sich daran, die Beobachtung als eine für wissenschaftliche Untersuchungen in der Schule oder im häuslichen Milieu angemessenere Methode zu entwickeln. Er teilte das unter Pädagogen verbreitete Unbehagen über Erkenntnisse, die überwiegend aus isoliertem und dem sozialen und psychischen Kontext gelösten Material gewonnen worden waren. Man war zunehmend daran interessiert, das „begrifflich zerstörte Ganze“ mit Hilfe empirischen Vorgehens neu zu erfassen.

Die neuartige Sichtweise beeinflusste die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule stark. Nach einer sehr breit angelegten Literaturzusammenstellung von Busemann, die sich auf den Zeitraum zwischen 1925 und 1932 bezog, ließen von 673 zitierten Arbeiten rund 450 erkennen, daß ihnen empirische Erkundungen im schulischen Raum zugrunde liegen (Busemann, 1932b, S. 333–355). In einer ähnlichen Literaturübersicht von Lazarsfeld mit dem Schwerpunkt der Berufs- und Jugendforschung gilt das eindeutig für 33 von 182 zusammengestellten Arbeiten (Lazarsfeld, 1931, S. 81–87).

Mit den herkömmlichen Fragebogen- und Experimentalanordnungen konnte man nicht mehr erwarten, die gesetzten Fragestellungen bearbeiten zu können. Neben die bisher gängigen empirisch- methodischen Instrumente traten die systematische Auswertung eigener und fremder Beobachtung, die Auswertung von Autobiographien, Tagebüchern, Briefen, freien Niederschriften, Aufsätzen, Klassenbüchern, Zeugnissen, Tests, Lehrerurteilen und – über das Forschungsfeld Schule hinaus, gleichwohl noch dessen Erforschung dienend – auch Akten anderer Institutionen oder persönlich ermittelte Informationen. Für eine ganze Generation empirisch arbeitender Sozialwissenschaftler hat Busemann die Techniken der Milieuerkundung in seinem Handbuch beschrieben:

„Das nächstliegende Mittel der Milieuerkundung ist die Beobachtung des Kindes, allgemeiner der Milieuperson selbst, denn vieles läßt sich aus dem Zustand des Kindes selbst ablesen: das Maß häuslicher Pflege aus dem körperlichen Befund, die allgemeine Kulturlage aus Kleidung, Sauberkeit, Ordnung der Schultasche, Umgangsform und ähnlichem, allerdings bedürfen solche Deutungen der Kontrolle durch unmittelbare Wahrnehmung der häuslichen Verhältnisse um so dringender je älter das Kind ist.

An zweiter Stelle wären die Aussagen des Kindes über sein Milieu zu nennen, d. h. über die häuslichen Verhältnisse (Geschwisterschar, Eltern, Familienleben, Wohnung), über Spielgenossen, Freizeit, Ausflüge, Lektüre usw. je nach der besonderen Bedeutung, die diesem oder jenem Umstand zukommen kann. Diese Aussagen können mündlich oder schriftlich erfolgen, aufgrund direkter Fragen oder in freier Äußerung (...).

Im allgemeinen wird es richtig sein, diese vier Formen der Exploration nebeneinander zu verwenden, je nach den besonderen Absichten, die man verfolgt. Sie bedürfen alle der Ergänzung durch unmittelbare Beobachtung der häuslichen Verhältnisse, des Wohnviertels, durch persönliche Berührung mit Eltern oder sonstigen Angehörigen. Diese unmittelbare Erkundung bezeichnen wir als Inspektion.“ (Busemann, 1932b, S. 21 f.)

Analog der inhaltlichen Öffnung und Erweiterung der auf Schule bezogenen Forschung setzte die Pädagogische Soziologie Methoden ein, die bisher nur in Verbindung mit bestimmten, einander zum Teil ausschließenden Theorie- und Wissenschaftstraditionen angewandt worden waren. Zu nennen sind in diesem Sinne die Kasuistik als eingehende Untersuchung einzelner Fälle aus der Medizin und der Anfangszeit der Psychoanalyse; der Versuch der Typenbildung, wie zum Beispiel „Der Landmensch“, „Das Landkind“ oder „Das Kind der Großstadt“, „Das proletarische Kind“, „Das arme Kind“ aus der Differentiellen Psychologie; die statistische Analyse oder das Experiment aus der Experimentellen Psychologie und Physiologie und schließlich die planmäßige Beobachtung. Die methodischen Möglichkeiten sollten sich prinzipiell an den Möglichkeiten der Wahrnehmung im weitesten Sinne und deren wissenschaftlicher Auswertung ausrichten. Busemann schlug vor, sich nach dem Vorbild der schon recht verbreiteten Personal- und Schülerbögen zu richten bzw. die eigenen Erkenntnisse und Beobachtungen zu deren Vervollständigung einfließen zu lassen. Die Lehrer wurden in allgemeinen Beobachtungsanleitungen aufgefordert, Informationen über den allgemeinen Körperzustand, die Sinnes- und Sprachstörungen, körperliche Gebrechen und Ungeschicklichkeiten der Schüler, und hinsichtlich des außerschulischen Lebenskreises solches über die Charaktere der Eltern, den ehelichen Zusammenhalt, die elterlichen Auffassungen zur Politik, Religion usw. oder ihre wirtschaftlichen Verhältnisse zusammenzutragen. Allerdings schrieb Schad (1972, S. 124) den in der „Pädagogischen Milieukunde“ (Busemann, 1932b, S. 23) wiedergegebenen Fragekatalog zu Unrecht Busemann selbst zu. Tatsächlich stammt er von A. Müller, der ihn in dem Aufsatz „Abhängigkeit von Schulleistungen von wirtschaftlichen und sozialen Einflüssen“ im „Archiv für die gesamte Psychologie“ (A. Müller, 1932) erstmalig vorgestellt hatte.

Entsprechend verändert waren das Auftreten und Verhalten der Sozialwissenschaftler in der Schule. Einerseits konnten sich die Wissenschaftler darauf beschränken, ohne Fragen stellen zu müssen oder sonst in die pädagogische Situation einzugreifen, mehrere Wochen beobachtend am Unterricht verschiedener Klassen teilzunehmen und sich dem Unterrichtsablauf anzupassen. Auf der anderen Seite entwarfen sie aber auch umfangreiche Untersuchungsdesigns mit ausführlichen Darstellungen der Versuchsanordnungen, die von den Lehrern zu berücksichtigen waren. Wie Roloff zu berichten wußte, stießen diese Untersuchungen allerdings auf andere Probleme:

„Bei diesem Verfahren drohte nun aber zweifellos eine andere Gefahr. Der geplante Massenversuch (es sollten etwa 1.000 Kinder geprüft werden; F.F.) konnte nur mit Hilfe zahlreicher Prüfer, d. h. in den für den Versuch ausgewählten Schulklassen unterrichtenden Lehrer und Lehrerinnen durchgeführt werden. Hier stand nun zu befürchten, daß die verschiedene Form, in der die einzelnen Prüfer die Definitionsbeispiele bringen würden, die unbedingt erforderliche Gleichheit der Versuchsbedingungen vernichten würde. Deshalb wurde den Prüfern die endgültige Form vorgeschrieben, auf die sie diese Musterdefinitionen bringen mußten.“ (Roloff, 1922, S. 15)

Derartige empirische Untersuchungen stießen an ihre Grenzen, je deutlicher das Bewußtsein von der Vielzahl der die Schulleistung bestimmenden Variablen wurde. Deshalb ging ein verstärkter Druck in Richtung auf die eingehende und detaillierte

Analyse einer überschaubaren Zahl von Einzelfällen, die ergänzend zu Massenversuchen empfohlen wurden. Auch hier kann Busemann mit dem Bericht über eine der umfangreichsten Studien der damaligen Zeit als Beispiel dienen. Seine Arbeiten zeichneten sich durch eine besonders ausführliche Darstellung der methodischen und verfahrenstechnischen Vorkehrungen aus.

„Den Hauptteil des Materials aber stellen die provozierten, schriftlichen Selbstdarstellungen von rund 4000 Kindern und Jugendlichen (...). Bei der Sammlung von Niederschriften in einer Schule wurde stets ein bestimmtes Verfahren innegehalten. Der Verfasser nahm Gelegenheit, den Leiter oder die am Versuch beteiligten Lehrkräfte der Schule mündlich oder (in wenigen Fällen) schriftlich oder durch eine vorher eingehend informierte Mittelsperson ausführlich über die Maßregeln zu unterrichten, die bei der Herstellung und Sammlung der Niederschriften zu beobachten waren. Es ist mir Bedürfnis, auch an dieser Stelle das weitgehende Interesse und die freundliche Bereitwilligkeit hervorzuheben, mit der alle Beteiligten der Veranstaltung entgegenkamen.“ (Busemann, 1926, S. 28)

Knapp fünf Jahre nach seiner ersten richtungweisenden und das Forschungsfeld strukturierenden Aufgabenbestimmung der „Pädagogischen Milieukunde“ konnte Busemann, gestützt auf zahllose wissenschaftliche Untersuchungen in den Schulen, erklären,

„daß die persönlichkeitsgestaltende Kraft der Schule überschätzt worden ist im Vergleich zur gestaltenden Kraft des Lebens (...).

Und es scheint, daß von allen in der Schule wirkenden Faktoren am schlechtesten derjenige wirkt, den die Pädagogen bislang als entscheidend erachteten, der Lehrplan.“ (Busemann, 1932b, S. 30)

Immerhin war man in den bildungs- und gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen bis dahin stillschweigend und selbstverständlich von der Gültigkeit des Gegenteils ausgegangen. Es war in der Schulpolitik immer um die Kontrolle der Lehr- und Unterrichtsinhalte gegangen. Wer die Ausbildungsziele und Wertvorgaben zu setzen vermochte, dem gehörte die Jugend: So lautete der wichtigste bildungspolitische Glaubenssatz.

Innerhalb weniger Jahre war dieses kritische Wissen von einer jungen Teildisziplin der Pädagogik erarbeitet worden und hatte sich einen Platz neben der philosophisch bestimmten Pädagogik erworben. Das aufklärerische Potential der empirischen Sozialforschung in der Schule, für das zum Beispiel Bernfeld, Dehn und Rühle standen, begann, gegen die Obrigkeit gerichtete Interessen zu stützen. Administrative Entscheidungen, unausgesprochene, Struktur gewordene Vorurteile und nicht zuletzt auch die Lehrerschaft und ihr Selbstverständnis wurden kritisch befragt.

„Milieutheoretische, wertfreie Betrachtung des Unterrichts und der Erziehung überhaupt ist nötig, um die Fehlleistungen der Erzieher sichtbar zu machen, die Charakterfehler, Psychopathien, Persönlichkeitszusammenbrüche aus falscher Erziehung, die von den Erziehern selbst entweder gar nicht gesehen oder anderen Ursachen zugeschrieben werden. Niemand steht so in Gefahr falscher Selbstzufriedenheit, ja eingebildeter Unfehlbarkeit, wie der Erzieher, der berufsmäßige wie der natürliche. Seine Fehler wirken sich erst nach langen Jahren aus und werden fast nie als seine Fehler erkannt, während z. B. der Arzt unter strengster Kontrolle arbeitet. Nur eine planmäßige, vorurteilslose Untersuchung der möglichen Erziehungsergebnisse, zu der sich mit der Psychologie die Milieuforschung und – nicht zuletzt – die Vererbungs-forschung verbünden müssen, kann den Erzieher über die Zweckmäßigkeit seiner großen und kleinen Maßnahmen belehren und vor verderblicher Selbsttäuschung bewahren.“ (Busemann, 1932b, S. 30)

In der Schulverwaltung müssen derartige Infragestellungen wenigstens zeitweise Verunsicherungen hervorgerufen haben. Auf seiten der um Orientierung und Selbstfindung bemühten Lehrerschaft, die sich gerade anschickte, aus eigener Kraft die Milieuverantwortung zu entdecken und zu verarbeiten (*Meyer-Dinkgräfe, 1928*), lösten Ausführungen wie diese arge Betroffenheit aus, die nicht ohne Einfluß auf ihr Verhältnis

zur Forschung in der Schule bleiben konnte. In dem pathetischen Aufruf seines 1928 erschienenen Buches „Weckruf: Du deutscher Lehrer erkenne Dich selbst“ verband sich bei Meyer-Dinkgräfe Selbstbewußtsein mit kritischer Selbstreflektion.

Der wissenschaftliche Ansatz und die Forschungsergebnisse stellten die „Pädagogische Milieukunde“ zudem mitten hinein in die mit zunehmender Heftigkeit geführten Auseinandersetzungen um die Bedeutung und das Verhältnis von Umwelt und Anlage in der individuellen Entwicklung. Es standen gesellschaftspolitisch engagierte Wissenschaftler wie Weiss, Rühle oder Bernfeld den eher konservativen Psychologen des Testens und Differenzierens und den Praktikern der Schüler- und Begabtenauslese wie Hylla, Bobertag und auch Hartnacke gegenüber. Obgleich die Vertreter der Milieuforschung von Anbeginn versucht hatten, dem „Antagonismus Milieu oder Vererbung“ entgegenzuwirken – „Milieuforschung und Vererbungsforschung müßten sich ergänzen, nicht zu widerlegen trachten“ (Busemann, 1932b, S. 5) –, konnten sie der polarisierenden Zuschreibung nicht entgehen. Die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung wurde nämlich zunehmend den sozialpolitischen Spannungen ihres Forschungsfeldes ausgesetzt und lief Gefahr, selbst instrumentalisiert zu werden. Diese Aussage gewinnt an Bedeutung, wenn sie zur Erläuterung der gerade in dieser Zeit vermehrt auftretenden Schwierigkeiten zwischen den Beteiligten im Forschungsprozeß herangezogen wird.

5.3 Forschungsprozeß im Wandel

Es war uns im Laufe der Untersuchung immer wieder wichtig, Wirkungszusammenhänge zwischen der Entwicklung der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schule, der gesellschaftspolitischen Entwicklung und der Rolle der am Forschungsprozeß Beteiligten aufzuzeigen. Wir verfolgten dabei das Interesse, solche wissenschaftsimmanenten Entwicklungen methodischer, kognitiver oder auch sozialer Art zu beschreiben, von denen wir annehmen, daß sie für die sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule insgesamt wie auch den einzelnen Forschungsprozeß von nachhaltigem Einfluß gewesen sind. Das Bild vom Forschungsprozeß in der Schule, insbesondere die Vorstellung vom Verhalten der darin zusammengeführten Personengruppen wie Lehrer, Eltern, Schüler und Sozialwissenschaftler, muß aber so lange noch unvollständig bleiben, wie nicht der organisatorisch-administrative Rahmen der Schule selbst noch einmal beleuchtet wird.

Wie bestimmte sich die Rolle des Wissenschaftlers in der Schule? Wer durfte wann, auf welche Weise, mit welchen Fragestellungen eine wissenschaftliche Untersuchung durchführen? Soll man sich den Ablauf einer Untersuchung auf die Beziehung zwischen Wissenschaftlern einerseits und Schule, das heißt Administration und Lehrer andererseits, begrenzt vorstellen? Dann galt es wohl, die Interessen allein dieser Beteiligten inhaltlich und methodisch/praktisch einander anzunähern. Änderte sich daran etwas mit der Artikulation von Betroffeneninteressen, zum Beispiel dem Wunsch auf Sicherung der Anonymität? Welchen Verhaltens- und Handlungsrahmen setzte die Schule dem Schüler auch in seiner Rolle als Forschungsobjekt? Schließlich ist es für den Versuch, Verhaltensweisen der Schüler zu beschreiben, wichtig, auch danach

zu fragen, welche Art Vorverständnis eigentlich bei ihnen über die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule bestand.

5.3.1 Formale und inhaltliche Anforderungen als Zugangsvoraussetzungen für die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule

Deshalb wenden wir uns noch einmal kurz der Frage der organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen zu, die in ihren Grundlagen schon am Beginn dieser Arbeit dargestellt wurden und sich über mehrere Jahrzehnte hinweg nicht geändert hatten.

Auch wenn die Reichsverfassung von 1919 an der rechtlichen Stellung des Schülers und der Eltern zur Schule nichts änderte, also weiterhin von einer nach Anstaltsrecht organisierten Einrichtung ausging, deren Innenbeziehungen als Besondere Gewaltverhältnisse ausgestaltet worden waren, so ließ sich nach dem Ersten Weltkrieg doch eine deutliche Klimaveränderung feststellen. Zwar konnte sich die Schule einer inneren Demokratisierung weitgehend widersetzen, es begann aber eine Phase der sozialpolitisch wichtigen Rollenabgrenzung von Elternhaus und Schule im Bildungsprozeß, die nach und nach eine Aufweichung des formal-juristisch engen Rahmens erbrachte.

Die Stärkung der „Pädagogischen Elternrechte“, die sich aus der Verankerung des „Konfessionellen Elternrechtes“ ergab, war eine Folge des zweiten Schulkompromisses in Art. 146 Abs. 2 WRV. In Preußen zum Beispiel vollzog sich die Verankerung gewählter Elternbeiräte mit den Erlassen vom 1.11. und 5.11.1918, die allerdings nur bis 1933 Bestand hatten. Die meisten anderen Länder folgten diesem Beispiel. Aber nur Hamburg und Lübeck gingen so weit, Schulkammern paritätisch mit Eltern und Lehrern zu besetzen. Auch in der Schülermitbestimmung war Preußen Vorreiter. Der preußische Erziehungsminister Hänisch und der Pädagoge Wynecken, Leiter des Landschulheimes Wickersdorf und Mitautor der Novembererlasse vom 27.11. und 29.11.1918, bekannten sich zur Organisationsform der Schulgemeinde, die das Prinzip der sich selbst erziehenden, freien Gemeinschaft verwirklichen sollte. Selbst in diesen Modellen ging es nicht um eine Aufhebung geltender Rechtsstrukturen wie Anstalts- und Besonderes Gewaltverhältnis; sie behielten unbefragt weiter Bestand. Vielmehr wurde hier der Versuch unternommen, über verschiedene Rechtssphären hinweg Modelle zur Überwindung latenter gesellschaftlicher Konflikte zu entwickeln, die gerade im Bildungswesen hervortraten. Die stärkere institutionelle Einbindung der Schüler und Eltern wurde als Weg in diese Richtung angesehen (Kell, 1973, S. 22).

Die Genehmigungspflicht für die Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen in den Schulen bestand, wie man entsprechenden Hinweisen auch in den folgenden Jahren entnehmen kann, weiterhin. Daß Eltern oder Schüler in der Genehmigungsphase durch die Administration beteiligt oder befragt worden wären bzw. irgendeine Rolle gespielt hätten, läßt sich nicht belegen. Ganz anders aber, wie sich zeigen wird, war dies während der Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen selbst.

Für eine relativ große Zahl von Untersuchungen war typisch, daß ihre Autoren in irgendeiner Weise schon vorher Zugang zum pädagogischen Milieu hatten oder anläßlich ihres Vorhabens entsprechende Anknüpfungen suchten. Sicherlich aber war der Nachweis solcher Vorerfahrung keine formale Zugangsvoraussetzung. Häufig konn-

ten sich die Wissenschaftler auf eigene Unterrichtstätigkeit als Lehrer, Praktikant oder Ausbilder beziehen. Busse schilderte es als „sehr hilfreich“, der Schule, den Eltern und den Schülern aus seiner Praktikantenzeit bekannt gewesen zu sein. Er hatte 1923 in einer „mittleren süddeutschen Stadt die Kinder der vier oberen Klassen einer im Arbeiterviertel gelegenen Knaben- und Mädchenschule in Abwesenheit ihrer Lehrer über ihre häusliche Lektüre zu befragen versucht“ (Busse, 1927, S. 409). Dem Vorwort zu dieser Untersuchung konnten wir entnehmen, daß die Genehmigung nicht von der örtlichen Schulleitung, sondern wie in anderen Ländern zentral, hier vom Badischen Kultusministerium, ausgesprochen worden war.

„Wie dem Badischen Kultusministerium für die auf Verwendung des Herrn Universitätsprofessors Cohn hin gewährte Genehmigung, so bin ich der Leitung und Lehrerschaft für die beiden Schulen für die große Geduld und das reiche Entgegenkommen, das mir gezeigt wurde, sehr zu Dank verpflichtet.“ (Busse, 1927, S. 407)

Die Zugangsgenehmigung wurde nicht jedem beliebigen Antragsteller erteilt. Die Unterstützung eines Universitätsprofessors, der in einer Art bürgerschaftsähnlicher Zusicherung als anerkannter Wissenschaftler für die Güte der Untersuchung stehen konnte, half den Zugang zu eröffnen. Daß es sich hierbei nicht um eine einfache, informelle Unterstützung handelte, sondern um ein regelmäßig zu erfüllendes formales Antragserfordernis, belegt auch der folgende Hinweis aus dem Vorwort zu einer empirischen Untersuchung über die Entwicklung des sittlichen Bewußtseins bei Jugendlichen, an der 1.390 Schulkinder in München teilgenommen hatten. Darin wurde Alois Fischer, Professor an der Universität München, der die Dissertation des Autors Ruland betreute, wegen eines im Rahmen dieser Untersuchung auftretenden Anonymitätsproblems als der inhaltlich und formal verantwortliche Wissenschaftler angesprochen. Kritik wurde an ihn gerichtet, weil die methodischen Entscheidungen und der Ablauf der Untersuchung dem Hochschullehrer zugerechnet wurden (*Ruland, 1923, S. 6*).

Die zitierte Untersuchung von Busse bietet auch einen bemerkenswerten Hinweis auf die vom Kultusministerium vorgenommene Reglementierung. Dort wird für die Befragung in den Klassen eine bestimmte Zeit festgelegt.

„Die von der Schulbehörde für die Befragung festgesetzte Zeit, die Woche vor den Osterferien, erwies sich auch in dieser Hinsicht nützlich, insofern nämlich die Zeugnisprädikate schon festlagen, die Schüler jetzt entlastet waren.“ (Busse, 1927, S. 408)

Diese Beispiele zeigen, daß die Schulbehörden im Zusammenhang mit der Genehmigung wissenschaftlicher Untersuchungen in den Schulen zugleich auch wichtige Bedingungen ihrer Durchführung regelten. Sie konnten den Kreis der zur Teilnahme verpflichteten Lehrer und Schüler bestimmen und den Zeitraum der Befragung ebenso festlegen wie die konkrete Unterrichtsstunde, die für die Untersuchung vorgesehen sein sollte. Etwaige hieraus erwachsende Unzulänglichkeiten der Forschungssituation wurden von den Wissenschaftlern als im Prinzip unvermeidlich akzeptiert. Vor dem Hintergrund einer unbestrittenen und umfassenden Verfügungsbefugnis der Schulverwaltung wurde aber ein im Prinzip gemeinsames Interesse unterstellt, Forschungsmöglichkeiten in der Schule anzubieten und wahrzunehmen.

5.3.2 Betroffeneninteresse und empirische Methoden in der sozialwissenschaftlichen Forschung

5.3.2.1 Pädagogische Untersuchungen in Schulen

Gegen die beziehungslose Übernahme von Fragestellungen und Methoden aus der Soziologie und Psychologie setzten Else und Peter Petersen Ende der 1920er Jahre das Konzept der pädagogischen Tatsachenforschung. Im Interesse des Erhalts einer selbständigen Wissenschaft war es ihr ausdrückliches Ziel, sich von den Nachbardisziplinen abzugrenzen. Statt der Orientierung am abstrakten Methodenstandard anderer Wissenschaften verlangten sie den Bezug auf konkrete pädagogische Fragestellungen. Mit dem Konzept der pädagogischen Tatsachenforschung versuchten sie, einen der Erziehungswirklichkeit in der Schule angemessenen neuen, explizit pädagogischen Ansatz zu entwickeln.

Ein solcher Ansatz konnte nicht auf eine spezifisch pädagogische Forschung begrenzt bleiben, er mußte sich auf das Verhältnis zur Erziehungsphilosophie wie auch zur Erziehungspraxis auswirken. Konsequenterweise war die pädagogische Tatsachenforschung deshalb nur ein Element der im sogenannten „Jenaer Plan“ entwickelten Konzeption einer Versuchsschule: Hier sollte der Nachweis geführt werden, daß die von Peter Petersen entwickelte Schule und Unterricht den hergebrachten Formen überlegen sei (P. Petersen, 1927).

Die gestellten Aufgaben, erstens das kindliche Wesen zu erfassen, zweitens das schulische Leben zu ergründen und drittens zu prüfen, ob die heute allgemein angewandten Unterrichtsformen dem kindlichen Wesen entsprechen (E. Petersen, 1950, S. 447), sollten mit der Beobachtung als dem „Urmittel aller Forschung“ (E. Petersen, 1965, S. 102) eingelöst werden. In der Entwicklung der einfachen deskriptiven Wirklichkeitserfassung, wie wir sie schon aus Inventarienbüchern, Beobachtungsbögen oder Protokollen zum Beispiel bei Busemann kennen, zu einer geplanten, sinnvoll gelenkten Wahrnehmungsanalyse lag der weiterführende Gehalt der pädagogischen Tatsachenforschung (Merkens, 1975, S. 837).

Auch hier führte die nach Regeln erfolgte Beobachtung zu Protokollen oder Aufnahmen. Es hieß dort: „Unter einer erziehungswissenschaftlichen Aufnahme verstehen wir das schriftliche Festhalten von Beobachtungen in pädagogischen Situationen unter gewissen Bedingungen und in bestimmter Form.“ (E. Petersen, 1965, S. 130) Die Einzelaufnahme (Protokoll eines Schülers), Lehreraufnahme (Protokoll eines Lehrers) und Gesamtaufnahme (Protokoll beider) (E. Petersen, 1965, S. 135) sollten so unauffällig wie möglich geschehen, um die beobachtete Situation nicht zu stören und echt zu belassen. Medizinische Untersuchungen, psychologische Tests und auch pädagogische Experimente hatten vor diesem Kriterium keinen Bestand.

Die zweite wichtige Regel, nur das zu protokollieren, was wirklich gesehen bzw. gehört wurde, scheint aus heutiger Sicht angesichts der folgenden Einschränkung widersprüchlich. Obwohl Vermutungen nicht ins Protokoll gehörten, sollte „das Wichtigste während der Beobachtung nicht das reine Hören und Sehen und das schriftliche Festhalten des Gehörten und Gesehenen (sein), sondern das unmittelbare Verstehen des Kindes, das unwillkürliche Einfühlen in das beobachtete Kind, das gleichzeitige Miterleben und das Festhalten dieser Dinge seitens der Beobachter“ (E. Petersen, 1965,

S. 145). Mit dieser Intention wird die Begrenztheit der Methode deutlich. Plausibilität und methodische Validität sollten allein aus der Rückbindung an das pädagogische Feld gewonnen werden.

Die Rezeptionsbereitschaft unter den Pädagogen war gering. Die Tatsachenforschung wurde, überspitzt formuliert, als eine Vervollkommnung von Aufnahme- und Protokolltechniken verstanden. Winnefeld, der bedeutendste, auch nach dem Zweiten Weltkrieg wirkende Schüler Peter Petersens, erörterte in methodologischen Arbeiten ausführlich die mit dem technischen Fortschritt verbundenen Verbesserungen der Film- und Tonbandaufzeichnungen. Die von ihm zusätzlich entwickelten Bewegungs- und Handlungszeitschreiber vervollständigten die apparative Ausstattung. Alle Mühen zur Erfassung der pädagogischen Wirklichkeit blieben ihm letztlich unbefriedigend, und er entwarf den aus der Geschichte der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schule so wohlbekannten Traum einer idealen Beobachtungssituation.

„Ideal wäre für die Forschung die Anlage besonderer Beobachtungsklassen. Man könnte einen um ein Klassenzimmer umlaufenden Raum für die Beobachter anlegen, der das betreffende Klassenzimmer auf drei Seiten – mit Ausnahme der Fensterwand – einschloße. Oben an den Seitenwänden angebrachte einseitig durchsichtige Glasplatten sowie Durchbrüche für den Einsatz von Filmapparaturen, Abhörgeräten u.s.w. würden die Einrichtung dieser Beobachtungsklassen vervollständigen. (...)

Vollkommen durch die Tatsache des Beobachtetwerdens unbeeinflusste Unterrichtsabläufe wird man indessen auch mit Hilfe besonderer Räume niemals erreichen. Selbst wenn es gelänge, den Schülern das Beobachtetwerden zu verschweigen, so würde doch durch den Lehrer, der um die Beobachtung weiß, das Unterrichtsgeschehen irgendwie modifiziert werden.“ (Winnefeld, 1969, S. 160)

Ethische Bedenken erhob Winnefeld in seinem 1954 vor den Pädagogischen Fakultäten der DDR gehaltenen Vortrag interessanterweise nur für den Fall, daß Lehrer betroffen wären.

„Ein anderer Weg der akustischen ‚Beobachtung‘ erscheint mir aus pädagogischen und ethischen Gründen ungangbar. Man hat mehrfach bereits ernstlich erwogen, ob man nicht die heute in vielen Schulen eingebauten, zentral gesteuerten Lautsprecheranlagen gleichzeitig mit Mikrofonen versehen lassen sollte, um damit die Möglichkeiten zu schaffen, ohne Wissen der Lehrkräfte den Unterricht abzuhören. Die Folge einer derartigen Einrichtung würde einmal Überanspannung der Lehrkräfte sein, zum anderen würde die Intimität pädagogischer Kontakte empfindlich gestört. Außerdem könnte durch eine solche Abhöreinrichtung Mißtrauen in einen Lehrkörper hineingetragen werden.“ (Winnefeld, 1969, S. 160)

Ohne Zweifel sind diese Überlegungen auch für Schüler gültig. Überraschend ist, daß die unter der Bezeichnung „Suggestivwirkung auf Schüler“ schon Anfang der 1920er Jahre problematisierten Risiken und ethischen Probleme einer verdeckten Beobachtung von Winnefeld nicht mehr gesehen wurden.

5.3.2.2 Pädagogisch-psychologische Untersuchungen in Schulen

In dem Bild vom Forschungsprozeß als einer Beziehung zwischen Wissenschaftler-Schuladministration-Betroffene hatte sich die Beziehung Forscher-Schule als weitgehend konstant erwiesen. Die den Forschungsprozeß nachhaltig beeinflussenden Veränderungen fanden dagegen zwischen Forscher und Betroffenen statt. Zum Anfang dieses Jahrhunderts gingen derartige Impulse von der psychologischen und ab etwa 1920 vorrangig von der soziologischen Forschung aus.

Galt das Forschungsinteresse der Psychologie dem Individuum und seinen spezifischen Eigenschaften, so stand für die soziologische Forschung in der Schule die

Einbettung des Individuums in sein soziales Umfeld im Mittelpunkt. Gemeinsam war den wissenschaftlichen Untersuchungen beider Disziplinen das Bemühen, die Fähigkeiten und Verhaltensweisen des Individuums, und zwar zunächst in ihrer psychologischen und dann in ihrer sozialen Dimension zu klären. Psychologie und Soziologie waren als Erfahrungswissenschaften gefordert, nachprüfbare Aussagen über die Struktur der Persönlichkeit und ihres sozialen Handelns zu entwerfen. Aus heutiger Sicht waren beide Ansätze deshalb auch unvermeidlich darauf ausgerichtet, Tabu- und Intimbereiche der Schüler auszuforschen. Die vereinzelt, aber symptomatischen Bemühungen von Schülern und Eltern, der Beteiligung an solchen Untersuchungen aus dem Wege zu gehen, belegen, daß hier auch aus ihrer Sicht Themenbereiche angesprochen wurden, die der Wahrnehmung Dritter besser entzogen bleiben sollten.

Wie wir darlegen konnten, beförderten bis etwa 1920 vor allem die Differentielle Psychologie und die Pädagogische Psychologie mit veränderten Erkenntnisinteressen, Fragestellungen und Methoden die Bestimmung einer eigenständigen Rolle der Betroffenen im Forschungsprozeß. Dies geschah unwillentlich und war ein belastendes Nebenprodukt. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Umwälzungen, in deren Verlauf unter anderem die Vorstellungen von der sozialen und gesellschaftlichen Rolle des einzelnen in Frage gestellt wurden, vollzog sich auch eine Neuordnung der sozialen Beziehungen im sozialwissenschaftlichen Forschungsprozeß.

So ergaben sich zum Beispiel die Zurückhaltung zahlreicher Schüler, Eltern und auch Lehrer gegenüber wissenschaftlichen Untersuchungen in den Schulen und ihre Forderung nach Zusicherung der Anonymität daraus, daß der einzelne in den Mittelpunkt individualpsychologischer Betrachtung gestellt wurde. Aus wissenschaftlichem und öffentlichem Interesse sollte der einzelne in seiner Eigenart systematisch erfaßt und der Erreichung individuell und gesellschaftlich vorgegebenen Zwecken unterstellt werden. Soweit das in Form des breiten und systematischen Einsatzes von Intelligenz-, Begabungs-, Eignungs-, Schulleistungs- und Berufseignungstests im Schulwesen geschah, war das im Prinzip akzeptiert, wenigstens konnten sich die Schüler dessen nur schwer erwehren. Ganz auf der Linie dieses Arguments traten deshalb die Forderung nach Anonymität, Konflikte und Verweigerungen erstmalig und in größerer Zahl in solchen Untersuchungen auf, die sich mit Fragen der Moral, Sexualität, Werthaltungen, Religion oder den Idealen der Kinder und Jugendlichen beschäftigten und zum Beispiel nicht anwendungsorientiert im Sinne von Leistungstests waren. Welche Rolle die Anonymitätszusicherung schon Mitte der 1920er Jahre in den Augen von Schülern spielte, geht aus den folgenden, im Zusammenhang mit der zitierten Untersuchung von Busemann, von den Schülern selbst niedergelegten Äußerungen hervor:

„Als wir diesen Zettel bekamen (mit dem Thema des Aufsatzes; F.F.), bekam die ganze Klasse einen Schreck. Aber Sie wissen doch nicht, wie wir heißen!“ (Busemann, 1926, S. 43)

„Ich wollte dies alles für mich behalten, aber nun mußte ich es aufschreiben. Ich hätte es nicht getan, wenn ich gewußt hätte, daß es irgendjemand liest, der mich kennt.“ (Busemann, 1926, S. 44)

„Solche Frage zu beantworten, bin ich gar nicht aufgelegt. Sage auch zu wenigen Menschen darüber meine Ansicht. Aber im Dienste einer hochlöblichen Wissenschaft bin ich gern bereit.“ (Busemann, 1926, S. 50)

„Es ist mir schwer, meine Gedanken über diese Frage in Worte zu fassen, niederzuschreiben, denn solche Sachen kann man besser mit Menschen besprechen, die einem vertraut sind. Die innersten Gedanken kann man nur schwer preisgeben bei dem Gedanken, daß andere Menschen sie lesen.“ (Busemann, 1926, S. 50)

Gelegentlich wurde den Wissenschaftlern die Wahrung der Anonymität auch von Lehrern und Schulleitern aus Sorge um den Schutz ihrer Schüler abverlangt. Der

Direktor eines Münchner Gymnasiums ging gegenüber Ruland sogar so weit, die Durchführung der Erhebung an seiner Anstalt nur unter der Bedingung in Aussicht zu stellen, daß die anonyme Beantwortung durch seine Schüler sichergestellt sei. Gegenüber diesen doch recht eindeutig vorgetragenen Interessen der Forschungsbetroffenen nimmt sich die rein instrumentell ausgerichtete Entgegnung von Ruland unbefriedigend aus.

„Auf den Gedanken der Anonymität, den Namen der Kinder durch Ziffern, Chiffren oder Initialen zu ersetzen, sind wir auch gekommen, ohne von obiger Seite darauf aufmerksam gemacht worden zu sein. Einen Verrat von Familiengeheimnissen braucht man nicht zu befürchten, denn außer mir bekommt niemand Einblick in das Material. Mir ist es wahrhaftig gleichgültig, ob eine Ministertochter Hofmann oder Hoffmeier oder ein Arbeiterkind Schneider oder Schuster heißt. Mich um die Familienverhältnisse von 1400 mir unbekannt Familien zu kümmern, fehlen mir Anlaß, Zeit und Interesse. Für mich ist der Name durchaus nebensächlich und Anfangsbuchstaben oder Zahlen würden den gleichen Zweck erfüllen, wenn nicht vom psychologischen Standpunkt der Schüler aus zwischen einer namentlichen und namenlosen Beantwortung sehr wohl unterschieden werden müßte.“ (Ruland, 1923, S. 6)

Ruland schloß seine Ausführungen mit einem Hinweis auf Untersuchungsergebnisse von Mâday, der ausgeführt hatte, daß es typischerweise der Halbgebildete sei, der die Gelegenheit dazu benutze, Witze zu machen, seine Phantasie spielen zu lassen und die Untersuchung damit auf jeden Fall nicht fördere. Mâday kam seinerzeit zu dem Ergebnis, daß zur Vermeidung einer solchen Verhaltensweise von der Anonymisierung gerade abgeraten werden müsse.

Wie unterschiedlich schon zu Beginn der 1920er Jahre die Vorstellungen von den Schutzbedürfnissen der beteiligten Versuchspersonen und den zu ihrem Schutz zu ergreifenden Maßnahmen waren, zeigt eine Falldarstellung von Vogel.

„Ich erinnere mich, als ich im November 1919 zum ersten Male in der Sexta B des Realgymnasiums in Hildesheim im Deutschunterricht hospitierte, daß mir dort ein Schüler seiner Kopfform wegen, die merkwürdig verschoben erschien, auffiel. Der Schüler befand sich, wie mir auf meine Frage der Klassenlehrer mitteilte, das zweite Jahr in der Klasse und wick nicht nur auf geistigem Gebiete, sondern auch in seinem Trieb- und Willensleben und dessen Äußerungen, wie es sich in seinem Benehmen gegenüber seinen Mitschülern zeigte, vom Normalen ab. Der Junge erreichte, soweit mir bekannt ist, auch im 2. Jahre nur mit Mühe das Klassenziel und seine Versetzung nach Quinta.“ (Vogel, 1921, S. 19)

Auch ohne Namensnennung wäre die Identität des betroffenen Schülers zweifellos leicht aufklärbar gewesen. Das Bewußtsein einer problematischen Vorgehensweise hat Vogel offenbar nicht gehabt.

Mit einigen Beispielen haben wir belegt, daß die Reaktion der Wissenschaftler im allgemeinen allein auf das Überwinden bzw. Unterlaufen dieser neuen und ungewöhnlichen Forschungsabwehr gerichtet war. Tricks und Techniken zur Täuschung der Probanden, zum Beispiel zur Reanonymisierung der Daten, wurden mit der wissenschaftlichen Wahrheitssuche gerechtfertigt und in Veröffentlichungen erläutert.

„Nach Abschluß der Niederschrift – in der Regel also am Ende der Unterrichtsstunde – wurden die Blätter eingesammelt und dem Schulleiter übergeben, der sie mir zur Verfügung stellte. Obwohl die Lehrer den Kindern versprochen hatten, die Niederschriften nicht zu lesen, haben sie es meistens doch getan (ohne Wissen selbstredend der Kinder). Ich konnte infolgedessen das Urteil der Lehrer über die Niederschriften und über das Verhalten der Kinder zu der Veranstaltung zu wertvollen Schlüssen verwenden.“ (Busemann, 1926, S. 30)

Selbstkritische Reflexionen über die Bedeutung und Folgen der hierfür eingesetzten Methoden blieben bis auf wenige Ausnahmen wie zum Beispiel bei Bärwald und Busemann aus. Erste Hinweise, daß sich unter den Wissenschaftlern eine differenziertere Betrachtung verbreitete, finden sich dann Anfang der 1920er Jahre. In Kreisen

konfessionell gebundener Pädagogen und Wissenschaftler, zu denen auch der katholische Religionssoziologe Schroeteler zählte, wurden Bedenken laut:

„Man hat versucht, durch Anonymität die Schwierigkeit zu mildern. Darin liegt viel Gutes, aber einmal räumt sie keineswegs die Möglichkeit aus, den Verfasser zu entdecken, so hat Baumgarten trotz all der oben mitgeteilten Vorsichtsmaßregeln durch Schriftvergleiche die Namen von 25 Kindern herausgebracht. Ebenso fand Kammel durch Schriftvergleiche die Namen. Das scheint doch ein gefährliches Spiel mit dem Vertrauen junger Menschen zu sein, das wenn die Kinder einmal hinter diese Schliche kämen, doch sehr böse Folgen haben könnte. Moralisch ist ein solches Verfahren, auch durch den Hinweis auf wissenschaftliche Zwecke, in keiner Weise zu billigen. Beide Forscher sahen sich zu diesem Mittel veranlaßt, weil es bei der Anonymität unmöglich war, Ergänzungsfragen zu stellen und manches Unklare aus der bekannten Persönlichkeit zu deuten.“ (Schroeteler, 1921, S. 229)

Einige Wissenschaftler, die, wie Pädagogen, Religionslehrer oder auch Mediziner, neben ihrer disziplinär-wissenschaftlichen Identität eine zusätzliche, besonders entwickelte Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen empfanden, fragten sich, „ob es pädagogisch zulässig (sei), Kinder und auch Erwachsene über ihre intimsten Seelenvorgänge zu wissenschaftlichen Zwecken auszufragen“ (Schroeteler, 1921, S. 229). Schroeteler mahnte, die Scheu zu akzeptieren, die viele Probanden daran hinderte, ihr „Inneres zu enthüllen“ (Schroeteler, 1921, S. 228). Während er noch darüber spekulierte, daß „die Gefahr des Verschweigens aus Scham bei kleinen Kindern wohl weniger vorhanden sei“, aber von Jahr zu Jahr wachse „und immer in Rechnung gestellt werden müsse“, hatte Busemann diese Verhaltensweise an Schülern unterschiedlichen Alters schon empirisch belegen können. In einer von ihm durchgeführten Untersuchung waren es in der Altersgruppe zwischen 9 bis 12 Jahren nur ein Junge und sechs Mädchen, die sich in der von ihnen erbetenen Niederschrift „Wie ich bin und wie ich sein möchte“ nicht zum Thema, sondern zur Untersuchung, der Fragestellung, den Lehrern und ihrer Anonymität äußerten. In der Altersgruppe 13 bis 17 waren es schon 13 Jungen und 40 Mädchen. Für Busemann war das ein Beleg für die mit zunehmendem Alter bis zur vollständigen Verweigerung anwachsende Ablehnung (Busemann, 1926, S. 51).

An der Untersuchung polnischer Schulkinder durch Baumgarten kritisierte Wunderle:

„Den Weg, den Baumgarten einschlug, um die Stellung der Kinder zur Lüge zu erforschen, halten wir für erzieherisch verfehlt. Nie darf ein Fremder hoffen durch heimliche Fragen, zu denen er kein Recht hat, die Kinderseele in ihrer Tiefe kennen zu lernen (...). Sie hat vergessen, daß auch Kinder nur dem gerne beichten, der von Gott das Recht hat, ein Schuldgeständnis zu erlangen.“ (Wunderle, 1916, S. 100)

In diesem Sinne wurde der von Weigl (1913) entwickelte und später sogar von Stern aufgegriffene Vorschlag, die Beichtfahrgänge der kinder- und jugendpsychologischen Forschung in der Schule zugänglich zu machen, von Wunderle (1915) kritisiert. Stern empfahl, den Begriff der Beichte weiter zu fassen, und formulierte ihn „als Entlastung von sonst gern geheimgehaltenen Regungen des Seeleninnenlebens durch Bekenntnis gegenüber einer Vertrauensperson“ (Stern, 1917, S. 448). So konnte er vorschlagen, Beichtmaterial der Jugendbewegung, der Jugendkulturbewegung, der Freideutschen Bewegung, des Wandervogel zu verwenden. Auch hier ging Schroeteler rund zehn Jahre später weiter. Er sah nicht nur die Gefahr der Verletzung des Beichtgeheimnisses und des Mißbrauchs der Beichte aus theologischer Sicht, sondern erhob schwere moralische Bedenken gegenüber solcher Art von Forschung.

Wenn einem Erwachsenen die Beantwortung freigestellt sein müsse, fragte Oberhauser weiter (1917, S. 549 f.), mit welchem Recht stelle man solche Fragen überhaupt

und noch mehr, mit welchem Recht veröffentliche man die Antworten. Schroeteler und andere setzten deshalb voraus, daß die Versuchsperson mit der Veröffentlichung einverstanden sein müsse (Schroeteler, 1921, S. 230). Schon mangels einer verantwortlichen Zustimmungsfähigkeit der Kinder bezeichnete Schroeteler es als einen verwerflichen Übergriff der Autorität, „wenn man sie (die Kinder; F.F.) gewissermaßen moralisch zwingt, das zarteste Innenleben preiszugeben – oder aber dem Lehrer etwas vorzumachen“. Im Interesse der Unterrichtsverwaltung wies er schließlich auch auf die Bedenken hin, „die aus dem Ansinnen, Fragebögen auszufüllen, sich ergeben, besonders wenn dieses unter Empfehlung der Behörde an die schon stark belasteten Lehrer usw. herantritt. Experimente in der Schule können leicht den Unterricht schädigen.“ (Schroeteler, 1921, S. 231)

Anstelle zahlreicher anderer kritischer Würdigungen pädagogisch-psychologischer Untersuchungen in den Schulen durch andere Wissenschaftler sei eine von Schroeteler verfaßte Gesamtbeurteilung wiedergegeben:

„In der Tat nehmen solche Erhebungen Kindern gegenüber leicht die Gestalt einer Nötigung an, vielleicht gar eines hinterlistigen Verfahrens, da die Kinder oft trotz aller Erklärungen nicht wissen, worauf die Fragen hinaus wollen. Sie vermögen sich Zumutungen Erwachsener gegenüber nicht zu wehren und decken so ohne ihren Willen oder gegen ihren Willen Dinge auf, die sie gar nicht verraten wollten. Ein solches Verfahren ist dann doch letztlich nichts anderes als die Erschleichung eines Vertrauensverhältnisses, um Geheimnisse der Kindersinne zu entlocken.

Freilich kann ja bei wirklich bestehendem Vertrauensverhältnis eine Aussprache stattfinden, bei der diese Mängel vermieden sind. Allein sie geschieht von seiten des Kindes nie aus wissenschaftlichen Gründen und die Kinder würden wohl bald nichts mehr sagen, wenn sie wüßten, daß der Lehrer oder Erzieher ihre Herzensgeheimnisse veröffentlichen würde. *Hier hat die Methode Grenzen an der Moral.* Wie schon früher bemerkt, sind vertrauliche Mitteilungen *secretum commissum* und daß wissenschaftliche Forschung eine *causa proportionate graves* ist, ohne Einverständnis des Kindes solche Sachen zu veröffentlichen, möchte doch wohl schwer zu beweisen sein. Ja selbst, wenn die Kinder die Mitteilung ganz freiwillig gemacht hätten, dürften sie doch ohne ihren Willen – und auch diese Zustimmung darf durch keinerlei Zwang erpreßt werden – niemals veröffentlicht werden. Die Kinder machen ja die Aussagen nur unter ausdrücklicher oder stillschweigender Voraussetzung, daß sie nicht weiter verwandt werden.“ (Schroeteler, 1921, S. 231; Hervorhebung F.F.)

Man wird einräumen müssen, daß sich hinter einer derart ablehnenden Position auch leicht die prinzipielle Ablehnung sozialwissenschaftlicher Forschung oder bestimmter Ansätze verbirgt. Da Schroeteler selbst aber ein engagierter und anerkannter Sozialpsychologe war, ist seine Bewertung in diesem Kontext bedeutungsvoll.

Mit der Feststellung, daß die Methoden wissenschaftlicher Untersuchungen auch in den Schulen ihre Grenze in der Moral finden müßten, war für die Rolle der Versuchsperson in der Entwicklung der pädagogisch-psychologischen Forschung eine neue Qualität gewonnen. Die Güterabwägung zwischen dem Interesse an wissenschaftlicher Aufklärung auch intimer Bereiche der Persönlichkeit und dem Schutz der Persönlichkeitssphäre war neu. Sie wurde von einigen Autoren mit der Forderung nach Aufklärung und Information der Versuchspersonen, ihrer freiwilligen Teilnahme sowie ihrer gezielten Zustimmung zur Veröffentlichung eindeutig zugunsten des Individualschutzes gelöst. Zusätzlich wurde die Gewährleistung der Anonymität der Versuchsperson als ein geeignetes Mittel angesehen, mit einem Teil der Schwierigkeiten fertig zu werden. Im Gegensatz zu der Art und Weise, wie diese Frage bis dahin unter Wissenschaftlern abgehandelt worden war, nahm man das Problem nicht mehr nur als eine methodische Antwort auf sonst drohende Teilnahmeverweigerung, sondern als eine zum Schutz der Forschungsbetroffenen moralisch gebotene Forderung. Mit aller

Schärfe wurde deshalb auch gegen Kollegen wie zum Beispiel Weigl, Baumgarten, Kammel oder Busse argumentiert, wenn diese in ihren Untersuchungen über alle Zusicherungen hinweg, zum Beispiel durch Schriftvergleichung, allein weil sie Ergänzungsfragen stellen oder Zusatzinformationen einholen wollten, die Namen der Schüler herauszufinden versuchten. Auch hier wurde mit der Bewertung: „Moralisch ist ein solches Verfahren, auch mit dem Hinweis auf wissenschaftliche Zwecke, zu keiner Zeit zu billigen“ (Schroeteler, 1921, S. 229), ein neues Verständnis der Forschungssituation deutlich.

Wenn wir schließlich die am weitesten gehende Forderung: „Fragen, die auf unmittelbare Selbstoffenbarung gerichtet sind, bei Erwachsenen nur mit großer sorgfältiger Auswahl der Versuchspersonen zu verwenden, bei Kindern überhaupt zu verzichten“, als Maßstab nehmen (Schroeteler, 1921, S. 233), so waren schon um 1920 sämtliche der heute unter den Gesichtspunkten Ethik, Datenschutz und Persönlichkeitsschutz in der Diskussion über eine Selbstbindung der Wissenschaft aufgeführten Argumente benannt. Von den meisten Wissenschaftlern wurden diese Probleme jedoch noch nicht gesehen. Eine moralisch und ethisch besonders ausgewiesene Minderheit vertrat hier eine Position, die erst fünfzig Jahre später unter großem Problemdruck Verbreitung fand.

5.3.2.3 Pädagogisch-soziologische Untersuchungen in Schulen

Der Schutz des „Innenlebens“, der „Geheimnisse der Kinderseele“, der „pädagogischen Vertrauensbeziehung“ hatte den am Individuum interessierten Wissenschaftlern in der Schule Beschränkungen auferlegt. Mit der Verlagerung ihrer Interessen auf den Einfluß der Umweltbedingungen, das soziale Milieu, die individuellen Verhaltensweisen und die Entwicklung der Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen wurde nunmehr ein Themenkreis angesprochen, der offensichtlich nicht ohne weiteres den gleichen Wertungen zugänglich war. In den in diesem Sinne soziologisch ausgerichteten Untersuchungen in den Schulen setzten sich die Wissenschaftler mit Fragen der Moral, Ethik und des Betroffenen schutzes in pädagogisch-psychologischen Untersuchungen erst viele Jahre später auseinander. Anlässe dazu hatte es aber auch hier von Beginn an genügend gegeben. Nach der Durchsicht zahlreicher Untersuchungsberichte kann kein Zweifel daran bestehen, daß es eine wachsende Zahl von Verweigerungen, Ablehnungen oder auf der anderen Seite von Täuschungsversuchen an den Versuchspersonen gab. Ganz selten wurde dieses Thema jedoch von einem Wissenschaftler so direkt angesprochen wie von Busemann.

„Die Rücksicht auf den oder die Leser der Niederschrift kann dazu führen, daß Aussagen überhaupt unterbleiben, dem Lehrer also ein leeres Blatt zurückgegeben wird. Es läßt sich nicht feststellen, wie oft dies geschehen ist, weil erstens die Lehrer vermutlich solche Blätter mitunter nicht abliefern und zweitens sich nicht entscheiden läßt, ob ein Blatt aus diesem Grunde unausgefüllt blieb oder nur darum, weil der betreffende Schüler mit dem Thema nichts anzufangen wußte. Soweit ich aber die Tatbestände kenne, komme ich zu dem Urteil, daß an den Volksschulen der genannte Fall noch nicht mit 0,1 % Häufigkeit, in höheren Schulen vielleicht mit 1 % Häufigkeit eingetreten sein mag.“ (Busemann, 1932b, S. 49)

Busemann konnte belegen, daß Verweigerungen milieu- und gegenstandsbezogen waren. Er rechnete mit Widerstand und Schwierigkeiten, je mehr er sich in seinen Untersuchungen inhaltlich und räumlich aus dem direkten Bezug zu Schule und

Unterricht löste. Mit feinem Gespür mögen die Schüler und Eltern einen Verlust der durch die Schule gegebenen Legitimation für wissenschaftliche Untersuchungen empfunden haben. Wenigstens empfahl Busemann, sich auf eine solche Verhaltensweise einzustellen.

„Man muß aber damit rechnen, daß zuverlässige Antworten erst oberhalb eines bestimmten Alters möglich sind, daß für jede Antwort eine gewisse Überlegungszeit erforderlich ist, daß eine Vielzahl von Fragen sogar den Erwachsenen verwirrt, und – nicht zuletzt – daß Kinder und Jugendliche, besonders aber Eltern nicht mit jeder Art von Befragung einverstanden sind.“ (Busemann, 1932b, S. 21)

Hinweise auf diese oder ähnliche Verhaltensweisen von Schülern und Eltern finden sich in den Einführungen von Forschungsberichten, wie zum Beispiel bei Busemann, Woehlert und Ruland, und methodischen Erläuterungen oder lassen sich manchmal auch durch Vergleich der Angaben über die Samplevorgabe mit den Auswertungsangaben als Verweigerungsrate bestimmen.

Die Wissenschaftler versuchten sich auf derartige Schwierigkeiten auf eine Weise einzustellen, wie wir sie schon 10 bis 15 Jahre zuvor bei den Psychologen und Pädagogen haben kennenlernen können. Die entscheidende Frage für sie war, wie für die neue Generation empirisch-sozialwissenschaftlicher Untersuchungen der Zugang zur Schule, die Untersuchungsteilnahme der Betroffenen und die Kooperationsbereitschaft der Lehrer, Behörden und Ämter erlangt werden könnten. Bei der Wahl der hierfür einzusetzenden Mittel waren die Wissenschaftler erklärtermaßen nicht festgelegt. Abgesehen von den Standards methodisch-wissenschaftlichen Arbeitens und den vorgegebenen Arbeitsbedingungen des Feldes sahen sie sich keinen weiteren spezifischen Anforderungen ausgesetzt. Ob das Ziel der geplanten Untersuchung in der Schule oder die schließlich gewählte Methode moralisch oder ethisch fragwürdig waren, lag für die überwiegende Zahl der Wissenschaftler außerhalb der Wahrnehmung und blieb unerörtert. Daß allerdings der methodische Aspekt im Interesse wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns Vorrang, selbst vor der Verletzung der Probanden und deren Interessen, haben konnte, deutet das folgende Zitat an.

„Die Gefahr, das Kind zu verletzen, beziehungsweise die Eltern zu alarmieren, ist wesentlich geringer, wenn dem Schüler Gelegenheit zu freier Äußerung geboten wird. Das mündliche Verfahren, das Erkundungsgespräch hat die großen Vorteile der Geschmeidigkeit, der Beobachtungsmöglichkeiten, den Nachteil aber erst nachträglicher Fixierung, während das schriftliche Verfahren, die freie Niederschrift über geeignete Themen oder im Anschluß nur an Reizwörter den Vorteil der Fixierung und Enthemmung infolge (vermeintlicher) Anonymität und Gruppenarbeit hat (...).“ (Busemann, 1932b, S. 22)

In einer von Busemann betreuten Dissertation (Woehlert, 1934) wurde getreu diesen methodischen Grundsätzen vorgegangen. Zur Bestimmung der den Schulerfolg maßgeblich beeinflussenden Persönlichkeitsmerkmale und Milieubedingungen wurde ein facettenreiches Bild des einzelnen Schülers entworfen, an dessen Ausfüllung neben der Schule auch andere Behörden und Ämter einen großen Anteil hatten. Woehlert bzw. einige Klassenlehrer beobachteten jeweils 50 ausgewählte Schüler und Schülerinnen über mehrere Monate täglich.

„Für jedes dieser Kinder wurden bezüglich seiner Umwelt folgende Feststellungen gemacht: Bestandteil der wörtlichen Wiedergabe: Elternschaft, Geschwisterschaft, Beruf und Stand des Vaters bzw. Arbeitslosigkeit, Bildungshöhe des Vaters und der Mutter, Wohnverhältnisse (Anzahl der Zimmer, Anzahl der Bewohner, Wohndichte), Krankheiten in der Familie (Erbkrankheiten), Kriminalität der Eltern und Geschwister, allgemeine Erziehungsverhältnisse (Einstellung der Eltern zur Schule).“ (Woehlert, 1934, S. 8)

Das Material wurde ohne Information oder gar Zustimmung der Beteiligten erhoben und um eine zusätzliche Fragebogenerhebung, die Auswertung des Aktenmaterials des städtischen Fürsorgeamtes, eines ausschließlich für die Untersuchung erstellten Gesundheitsbogens sowie eines sogenannten Elternfragebogens ergänzt. Es entstand so „von den verschiedensten Seiten her ein aktenmäßiges Bild“, das schließlich in leicht reanonymisierbarer Form im Rahmen einer Veröffentlichung vorgestellt wurde. Zum Beispiel:

„Choliker. Guter Schüler. Zensurenmittel: 2,0. – Körperlich: Länge 119 cm –; Gewicht: 26 kg –; mittl. Brustumfang: 52 cm –. Normale Entwicklung, nachdem 1 Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt gewesen. – Wohnung: Siedlungshaus, ZA = 0,75, eigenes Bett. – Vater 2 Jahre arbeitslos, 1/2 Jahr Notstandsarbeiten als Arbeiter. – Vp. = 2. von 2 Kd. (beide schulpflichtig).

Trotz wirtschaftlich schwieriger Verhältnisse und körperlicher Zurückgebliebenheit gute Schulleistungen.

Erklärungsversuch: a) Häusliche Verhältnisse geordnet. Eltern sind an den Kindern interessiert, kontrollieren Schularbeiten, regen in geistiger Hinsicht an, kümmern sich um den Umgang der Kinder. b) Mutter umsichtig, sauber und ordentlich. Stammt aus Eigentümerfamilie Mecklenburgs (Zugewanderte ‚Auslese‘). Die Mutter scheint den Ausschlag zu geben. c) Vater: Arbeiter, strebsam, stammt aus einer Handwerksmeisterfamilie eines brandenburgischen Dorfes, verfügt über Volksschulbildung (wie die Mutter). Vater ist 7 Jahre älter als die Mutter. In der Vaterfamilie starben die Großmutter und ein Onkel an Tbc. d) Familienfürsorge nicht beansprucht.

Da die genannten Umstände allein die guten Leistungen kaum verständlich machen, liegt die Annahme einer überdurchschnittlichen Erbbegabung nahe.“ (*Woehlert, 1934, S. 67*)

Gegen Ende der 1920er Jahre nahm die Zahl der Untersuchungen zu, die von vornherein darauf gerichtet waren, die Erhebung von Daten über die Schule hinaus auszudehnen. Über die Schüler wurde ohne ihr Wissen mit Unterstützung anderer datenführender Einrichtungen Informationen zusammengetragen und der Öffentlichkeit in einer die Identifikation der Person nicht ausschließenden Weise zugänglich gemacht. In Untersuchungen, in denen es häufig um die Schultüchtigkeit und Leistungsfähigkeit ging, wurden zusätzliche, das Schülmilieu charakterisierende Angaben aus der Überzeugung hinzugezogen, daß damit eine sachgerechtere Benennung der leistungsfördernden bzw. -mindernden Faktoren möglich wäre. Die Fragen nach dem Einfluß der Arbeitslosigkeit des Vaters, der Wohnsituation der Familie, der Kinderzahl und Geschwisterfolge, Erwerbstätigkeit, Bildungsstand und Gesundheitszustand der Mutter usw. entsprachen der öffentlichen Problemwahrnehmung, wenn es um die Bedingungen des Schülerlebens ging.

Hagen versuchte 1930/31 in Frankfurt an 500 Schulkindern des ersten Schuljahres aller Bevölkerungsgruppen eine Methodik für systematische Kinderuntersuchungen auszuarbeiten, die Aufschluß über die Persönlichkeit des Kindes durch die Erfassung der Dimensionen soziale Umwelt, körperliche Entwicklung und seelisches Verhalten bringen sollte. Auch hier wirkten Arzt, Wissenschaftler, Lehrer und Fürsorgerin zusammen (*Hagen, 1931, S. 113*). Während die Methoden der körperlichen Untersuchung dabei schon wegen der langen Forschungserfahrung genau differenziert werden konnten, beschränkte sich die Erhebung der sozialen Umwelt auf die freie Schilderung durch eine Fürsorgerin, und auch zur Beurteilung des psychischen Verhaltens des Kindes wurden nur das Lehrerurteil und die Beobachtung des Arztes herangezogen. Die Untersuchungen mußten 1933 abgebrochen werden. Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges knüpften die Darmstadt-Studien an der Methodik und Fragestellung dieser Untersuchung wieder an (*Coerper u. a., 1954*).

Alice Salomon und Marie Baum unternahmen 1930 den Versuch einer „exakten Untersuchung“ des Familienzustandes (Salomon & Baum, 1930). Es entstanden 182 Familienbiographien und ergänzend dazu methodische Richtlinien für die monographische Darstellung der einzelnen Familie aufgrund von Beobachtungen, Informationen der Fürsorge und Auswertung des Hausbuches.

Man gewinnt den Eindruck, daß wissenschaftlichen Untersuchungen Tür und Tor selbst zu gewöhnlich sich dem Blick der Öffentlichkeit verschließenden Institutionen geöffnet wurden. Je weiter sie von der Schule entfernt waren, desto geringer war die Wahrscheinlichkeit, daß die Schüler über die Erhebung insgesamt aufgeklärt wurden. Die Betroffeneninteressen wurden eben tatsächlich nur dort berücksichtigt, wo sie auch gegen die Wissenschaftler hätten durchgesetzt werden können.

Zwei weitere Beispiele, in denen Wissenschaftlern in charakteristischer Weise „Amtshilfe“ geleistet wurde, mögen das verdeutlichen. Bei der einen Untersuchung handelte es sich um eine an Polizeibeamte gerichtete Fragebogenerhebung, bei der zweiten um eine methodisch außerordentlich differenzierte Studie zum Werdegang einer Gruppe von 65 Fürsorgezöglingen. Obwohl die Untersuchungen nichts mit der Schule zu tun hatten, können die Art administrativer Unterstützung, die sie erfuhren, die Behandlung von Zugangsproblemen und methodische Überlegungen der Wissenschaftler als Ausdruck allgemeiner Problemstellungen auch auf empirische Untersuchungen in der Schule übertragen werden.

Mit dem Vermerk „streng vertraulich“ bedachte Severing als Preußischer Minister des Innern einen Erlaß vom 22.1.1931, in dem er sein Einverständnis dazu aussprach, die Beamten der uniformierten Schutzpolizei an einer wissenschaftlichen Untersuchung des Kaiser-Wilhelm-Institutes für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik teilnehmen zu lassen. Im Rahmen eugenischer Forschungen hatte das Institut entsprechende Fragebogenerhebungen schon vorher unter Universitätslehrern, Studienräten und Volksschullehrern durchgeführt. Severing unterstützte die Studie zum Problem der „differenzierten Fortpflanzung“.

„(...) ich habe hierzu mein Einverständnis erklärt. Ich hoffe und setze voraus, daß sich die Polizeibeamten *freiwillig* zur Ausfüllung des Fragebogens bereit erklären und ersuche im Benehmen mit den Beamtenausschüssen, die Beamten über den Sinn der wissenschaftlichen Untersuchungen aufzuklären. Der Fragebogen enthält nichts, was nicht jeder ohne Scheu mitteilen könnte. Es kommt hinzu, daß sämtliche Angaben ausschließlich für die wissenschaftliche Forschung Verwendung finden, deren letzte Ergebnisse allerdings dann auch zum Wohle der Beamtenschaft als Unterlagen für Vorschläge in Betracht kommen, die geeignet sind, auch die wirtschaftliche Lage der Beamtenschaft zu verbessern.

Die auch von den unverheirateten Beamten, soweit sie sich freiwillig hierzu bereit erklären, auszufüllenden Fragebogen sind so vollständig wie nur möglich, und zwar von jedem einzelnen Beamten persönlich zu beantworten (...).

Die Fragebogen gehen den Polizeiverwaltungen, Polizeischulen usw. vom Ministerium des Innern unmittelbar und für alle in Betracht kommenden Schutzpolizeibeamten zu. Falls nicht genügend Fragebogen überwiesen werden sollten, sind weitere von der Registratur IIF meines Ministeriums anzufordern. Die ausgefüllten Bogen sind an die Registratur IIF meines Ministeriums zum 16. März 31 (Termin ist innezuhalten) einzusenden. Im Begleitschreiben ist die Zahl der Fragebogen anzugeben.“ (Schreiben des Preußischen Ministers des Innern vom 22.1.1931; Hervorhebung im Original)

Die „Amtshilfe“ des Ministers des Innern umfaßte neben der Genehmigung auch die Anordnung der Durchführung der geplanten wissenschaftlichen Untersuchung auf dem Dienstweg. Der Innenminister entschied und handelte in seiner Funktion als oberste Dienststelle. Die von ihm vorgegebenen organisatorischen Regeln ließen die Untersuchung des Berliner Institutes zu einer behördeninternen Fragebogenerhebung

werden. Die mehrfach betonte Freiwilligkeit der Teilnahme muß unter der Einschränkung gesehen werden, daß die Empfehlung des Innenministers seinen weisungsabhängigen Beamten galt, er seine Bewertung der Untersuchung schon vorab mitgegeben hatte, und jederzeit die Kontrolle darüber, ob ein Beamter sich der Teilnahme entzogen hatte, möglich war. Die Anonymität der erhobenen Individualdaten wurde vom Innenminister unterstellt, gegenüber den Probanden wurde sie von den Wissenschaftlern nicht ausgesprochen.

Bei der zweiten hier vorzustellenden Untersuchung, einer von Adelheid Fuchs-Kamp in den Jahren 1925–1929 erarbeiteten Studie über das „Spätschicksal ehemaliger Fürsorgezöglinge“, erscheinen selbst Minimalformen des Betroffenen-schutzes, wie sie von Severing angeboten wurden, als ein verzichtbarer Luxus. Ohne je die erfaßten 65 ehemaligen Fürsorgezöglinge unterrichtet und gar ihre Zustimmung zur Teilnahme eingeholt zu haben, wurden die Daten der individuellen Lebensläufe und der die Persönlichkeit prägenden psychischen Konstellationen zusammengetragen. Der badische Erkennungsdienst übernahm die Ermittlung der damaligen Aufenthaltsorte der Fürsorgezöglinge des Einweisungsjahrgangs 1910, und das badische Justizministerium gewährte der Wissenschaftlerin Einsicht in alle Straf- und Personalakten. Fuchs-Kamp hatte sich zur Aufgabe gestellt, die Persönlichkeiten der Fürsorgezöglinge zu erfassen, das heißt Aufschluß über die psychischen Bedingungen, die für die Lebensführung der Fürsorgezöglinge bestimmend wurden, zu gewinnen.

„Durch eine solche Betrachtung der psychischen Faktoren gewinnen die objektiven Daten, wie sie die statistische Methode feststellt, Leben und Bedeutung (...). Die Individualitäten selber müssen deutlich werden, damit die objektiven Lebensäußerungen innerlich mit ihnen verbunden gesehen werden können.“ (Fuchs-Kamp, 1929, S. 2)

Die Persönlichkeitserfassung sollte sich, und hierin liegt die Verbindung zu sozialwissenschaftlichen Forschungen in der Schule, auf Persönlichkeitsschilderungen in mehreren Sphären psychischer Entfaltung und sozialer Wirkungskreise der Fürsorgezöglinge erstrecken. Fuchs-Kamp wollte ausdrücklich die Rolle der Probanden im Beruf, in der Familie und in ihrem gesellschaftlichen Bezug darstellen. Bei der gewählten deskriptiven Methode lagen Reiz und Hauptschwierigkeit darin, das sehr breit gefächerte Material, das sich auf Akten, Äußerungen Dritter, persönliche Dokumente und in vielen Fällen auch auf eine eigene persönliche Beobachtung und Befragung der Fürsorgezöglinge durch die Verfasserin erstreckte, zu gewichten. Fuchs-Kamp stellte die Materialgewinnung in der folgenden Weise dar:

„Das Aktenmaterial vermittelt die Kenntnis der äußeren Lebensdaten oft mit Details allgemeiner Lebensumstände und Mitteilungen über die Person selber. Das zeitlich erste Aktendokument, das zu gewinnen war, ist naturgemäß die amtsgerichtliche Erklärung und Begründung der Fürsorgeerziehung. Sie ist deshalb von großer Wichtigkeit, weil sie verdeutlicht, in welche Richtung die ersten Auffälligkeiten gingen und in welcher Zeit sie auftraten. Sie gibt einen Einblick in die häuslichen Verhältnisse, zeigt, wie der Betreffende sich in seine Umgebung hineinfand, ins Elternhaus, in seinen Kameradenkreis, in Schule oder Lehre, und läßt ihn sich spiegeln in den Urteilen, die von der Nachbarschaft, dem Lehrer und dem Geistlichen oder einem Meister eingeholt wurden. In mehr als der Hälfte der Fälle wurde die Fürsorgeerziehung schon während der Schulzeit ausgesprochen, so daß bei ihnen die durch die Akten vermittelte Rückschau bis in die Kindheit zurückgehen kann.“ (Fuchs-Kamp, 1929, S. 7)

„Das umfangreichste Material lieferten die Strafakten, die bis 1926, in einigen Fällen bis 1927 anhand der Strafregister durch Vermittlung des badischen Justizministeriums angefordert wurden. Die Leistung der Strafakten besteht darin, daß aus Tatbestandsaufnahme, Nachforschung und Verhandlung zunächst die Form des Delikts ersichtlich wird (...). Es ist natürlich wesentlich zu wissen, welche Deliktform beziehungsweise welche Deliktformen von den einzelnen bevorzugt werden, um die Tat, die objektiv festliegender

Ausdruck der Person ist, mit dem Persönlichkeitsbild, wie es aus unseren Quellen zugänglich ist, in Beziehung setzen zu können.“ (Fuchs-Kamp, 1929, S. 8)

„Wesentliche Beiträge lieferten endlich die aus Anlaß eines Deliktes angeforderten psychiatrischen Gutachten. In der Deskription ist regelmäßig auf sie Bezug genommen, wenn solche vorlagen.

Detailliert in ihren konkreten Mitteilungen über das tägliche persönliche Verhalten sind die Personalakten, die in den Gefängnissen geführt werden. Sie berichten über Beschäftigung, Führung, Fleiß, Strafverschärfungen, über eventuelle Krankheiten, enthalten Urteile der Konferenzbeamten (der Geistlichen, der Lehrer und der Direktion) und der Gefängnisaufseher.

Soweit Aussagen Dritter in den Akten enthalten sind, als Urteile von Psychiatern, Geistlichen, Lehrern und Gefängnisdirektionen, wurden sie bereits erwähnt. Außer diesen durch die Akten zugänglichen Beurteilungen wurden weitere durch Rückfrage bei Jugendämtern, Bürgermeistern, Geistlichen und in persönlicher Rücksprache mit Gefängnisdirektionen eingeholt. Hier ist nur noch der Wert von Aussagen und Berichten zu bestimmen, die bei der eigenen Nachschau gewonnen wurden. Es handelt sich um Aussagen von Familienmitgliedern und Hausbewohnern. Sie führen in die gegenwärtigen alltäglichen Lebensverhältnisse des Betroffenen ein und geben insofern oft ein reicheres Bild, als nicht nur Umstände, die direkt für die Straftat, sondern für die Frage der sozialen Brauchbarkeit von Bedeutung sind, berichtet werden.“ (Fuchs-Kamp, 1929, S. 9)

„Persönliche Dokumente wie Briefe an Staatsanwälte, Behörden, Verwandte und Geliebte oder Kassiber an Mitgefangene finden sich in den Fletzinger Anstaltsakten, in Straf- und Personalakten eingestreut. Die hier nicht abgesandten, von der Direktion beanstandeten und den Akten beigefügten Briefe sowie die aufgefundenen Kassiber sind gerade wegen ihres unkonventionellen Charakters von besonderem Interesse (...). Aber sie haben ihren Wert darin, daß sie intimere Seiten anklingen lassen.“ (Fuchs-Kamp, 1929, S. 10)

„Die eigene Nachschau der Fälle war auch für die vorliegende Untersuchung ein sehr wichtiges Hilfsmittel. Von den 65 Fällen konnten nicht alle aufgesucht werden. Ausscheiden mußten zunächst die Inhaftierten, da nach ministeriellen Bestimmungen auch zu wissenschaftlichen Zwecken Frauen keinen Zutritt in Männergefängnisse haben (...). Die Besuche erfolgten in zwangloser Form und konnten sich fast stets über mehrere Stunden erstrecken. Der eigentliche Zweck des Besuches blieb meist unausgesprochen, um vor allem im Beisein der Frau die Diskretion zu wahren (...). Wo eine persönliche Rücksprache nicht stattfand, gaben in den meisten Fällen Fotografien, die teils den Akten beilagen, teils in der Verbrecherkarthothek des badischen Erkennungsdienstes eingesehen werden konnten, den Anhalt zu einem wenigstens oberflächlichen Eindruck von der körperlichen Erscheinung.“ (Fuchs-Kamp, 1929, S. 11)

Erstaunlich sind die Naivität und Unbefangenheit der Wissenschaftlerin, die Betroffenen zu hintergehen.

Aus heutiger Sicht verletzen sie und viele andere Wissenschaftler in mehrfacher Hinsicht die Persönlichkeits- und Interessenssphäre ihrer Probanden. Deren Reaktion auf die bereitwillige Weitergabe persönlicher Daten durch das Justizministerium oder Fürsorge- und Gesundheitsämter, Strafanstalten, Arbeitgeber an die Wissenschaftler war gemessen an den Beeinträchtigungen sehr zurückhaltend.

Die Gegenüberstellung einer Diskussion um „Die sittliche Verpflichtung der Psychotechnik“ (Rupp, 1930) mit vom Reichsministerium des Innern auf Vorschlag des Reichsgesundheitsamtes 1931 vorgelegten „Richtlinien für neuartige Heilbehandlung und für die Vornahme wissenschaftlicher Versuche am Menschen“ (Reichsministerium des Innern, 1931) offenbart auf drastische Weise die Diskrepanz im Problembewußtsein zwischen Medizinern und Pädagogen, Psychologen, Soziologen. Der von Moede 1930 veröffentlichte Aufsatz „Zur Methodik der Menschenbehandlung“ (Moede, 1930, S. 4) veranlaßte Rupp zu einer ausführlichen Entgegnung auf die vorgestellten Überlegungen zu den ethischen und moralischen Grundsätzen der Psychologie und Psychotechnik. Seiner Auffassung nach galten diese Grundsätze ausschließlich für die Zwecke der Forschung, der Wahrhaftigkeit ihrer Methoden und der Anwendung der Forschungsergebnisse. Einzig hinter der Forderung nach „Wahrhaftigkeit der Methoden“ standen Überlegungen zum Schutz der Versuchspersonen, hier zum Beispiel gegen die gezielte Täuschung oder unzulängliche Information über den Charakter der Untersuchung.

Für Untersuchungen im medizinischen Bereich wurden Probleme des Probandenschutzes dagegen eindeutiger behandelt. Unter Ziff. 10 ff. der genannten Richtlinien heißt es:

- „10. Über jede neuartige Heilbehandlung ist eine Aufzeichnung zu fertigen, aus der der Zweck der Maßnahme, ihre Begründung und die Art ihrer Durchführung ersichtlich sind. Insbesondere muß auch ein Vermerk darüber vorhanden sein, daß die betreffende Person oder erforderlichenfalls ihr gesetzlicher Vertreter vorher zweckentsprechend belehrt worden ist und die Zustimmung gegeben hat. Ist bei fehlender Einwilligung eine Heilbehandlung unter den Voraussetzungen von Nr. 5 Absatz 2 vorgenommen worden, so muß der Vermerk diese Voraussetzungen eingehend darlegen.
11. Die Veröffentlichung der Ergebnisse einer neuartigen Heilbehandlung muß in einer Form erfolgen, die der gebotenen Achtung vor dem Kranken und den Geboten der Menschlichkeit in jeder Weise Rechnung trägt.
12. Die Nummern 4–11 dieser Richtlinien gelten entsprechend für wissenschaftliche Versuche (Nr. 3). Außerdem gilt für solche Versuche folgendes:
 - a) Die Vornahme eines Versuchs ist bei fehlender Einwilligung unter allen Umständen unzulässig.
 - b) (...)
 - c) Versuche an Kindern oder jugendlichen Personen unter 18 Jahren sind unstatthaft, wenn sie das Kind oder den Jugendlichen auch nur im geringsten gefährden.
 - d) Versuche an Sterbenden sind mit den Grundsätzen der ärztlichen Ethik unvereinbar und daher unzulässig.
13. (...)
14. Schon im akademischen Unterricht soll bei jeder geeigneten Gelegenheit auf die besonderen Pflichten hingewiesen werden, die dem Arzte bei Vornahme einer neuen Heilbehandlung oder eines wissenschaftlichen Versuchs sowie auch bei der Veröffentlichung ihrer Ergebnisse obliegen.“ (Reichsministerium des Innern, 1931, S. 509, in: G. Fischer, 1979)

Das erstaunlich hohe Problembewußtsein ist sicherlich auf die objektiv höhere Gefährdung zurückzuführen, die von einem medizinischen Versuch ausging. Interessant ist, daß das Problem der Anonymitätswahrung in wissenschaftlichen Veröffentlichungen ebenfalls schon geregelt werden sollte.

An Diskussionen um sozialwissenschaftliche Forschungsvorhaben in der Schule haben wir nachvollziehen können, daß Wissenschaftler und Betroffene aus ihrer unterschiedlichen Interessenlage zu abweichenden Vorstellungen über Inhalt und Zweck der Anonymitätszusicherung gelangten. Beiden Seiten ging es darum, Kontrolle über den Forschungsprozeß und bestimmte Randbedingungen zu erlangen. Für die Probanden stand der Schutz ihrer Intimsphäre im weitesten Sinne, also auch ihrer sozialen Beziehungen im Vordergrund. Die Anonymität sollte dem Schutz dieser Interessen dienen. Nachdem es für Wissenschaftler zur allgemeinen Erfahrung geworden war, daß ein Zusammenhang zwischen der Anonymitätszusicherung und dem Verhalten der Probanden bestand, verstanden sie diese ihrerseits nur als eine Form der Verringerung des Suggestionrisikos und der Erhöhung der Kontrolle über den Forschungsprozeß. Deshalb konnten auch sie daran interessiert sein.

Das Ende der Weimarer Republik markiert den Abbruch einer unabhängigen empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung. Zwar haben auch danach noch wissenschaftliche Untersuchungen in der Schule stattgefunden, die Gleichschaltung des Schulwesens, der organisierten Lehrerschaft und die Zerschlagung der institutionalisierten empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung ließen jedoch innerhalb weniger Jahre nur noch solche Forschungen zu, die politisch gedeckt wurden.

Die den empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschungsprozeß in der Schule nach unserer Auffassung charakterisierende Beziehung von Abhängigkeit, Verfügungsmöglichkeit und Machtgefälle zwischen den Beteiligten war gegen die Interessen der

Betroffenen, und zwar Wissenschaftler wie Lehrer, Eltern und Schüler, institutionalisiert. Die wissenschaftlichen, schulpolitischen und forschungspraktischen Kontroversen der Weimarer Republik hatten in exemplarischer Weise alle Fragen zusammengeführt, die auch heute die Diskussion über Konzeption, Methode und Rolle der Forschungsbeteiligten in der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schule bestimmen.

Kapitel 6

Empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule während des Nationalsozialismus 1933–1945

Es ist erst wenige Jahre her, seit sich vornehmlich jüngere Sozialwissenschaftler der Aufarbeitung der Geschichte sozialwissenschaftlicher Forschung im Nationalsozialismus zuwandten. Die eher vernebelnden Aussagen zum Beispiel „vom Ende der Soziologie in Deutschland noch vor dem Beginn des Nationalsozialismus“ (Schelsky, 1961) oder „der völligen Unterbrechung der soziologischen Arbeit in Deutschland“ hatten ihnen keine ausreichende Erklärung mehr dafür bieten können, „daß sich ausgerechnet in einem Regime, das sich selbst als totalitär und damit omnipotent verstand und darstellte, der empirischen Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft erweiterte Betätigungsfelder eröffnet hatten“ (Klingemann, 1987, S. 366).

Mit disziplinbezogenen Fallstudien gelang es binnen kurzer Zeit, differenzierte Antworten auf kritische Fragen nach der Beteiligung und Verantwortung einzelner Wissenschaftler und der Rolle ihrer Disziplinen im nationalsozialistischen Staat zu geben. Je deutlicher der Umfang sozialwissenschaftlicher Forschungsaktivitäten zutage trat, desto fragwürdiger wurde es, weiterhin von deren Abbruch und Unterdrückung zu sprechen. Trotz Berufsverbots und Vertreibungen von fast einem, in einzelnen Disziplinen von bis zu zwei Dritteln (Geuter, 1984, S. 25) der Hochschullehrer (u. a. emigrierten auch Stern und Hylla) und der Schließung sozialwissenschaftlicher Forschungsinstitute (Kern, 1982, S. 210) sprachen neuere Veröffentlichungen bald eher von Kontinuität und Expansion und machten deutlich, daß die Nationalsozialisten bei der Inanspruchnahme sozialwissenschaftlicher Forschung nicht bei Null anzufangen brauchten und dieses im Gegenzug mit einer breiten Unterstützung der Wissenschaft belohnten. Klingemann und Käsler haben sich dieses Themas unter den Soziologen, Graumann, Ash und Geuter in der Psychologie und Titze in der Pädagogik wohl am differenziertesten angenommen und in akribischer Kleinarbeit umfangreiches Material zur Entwicklung der institutionalisierten Forschung im Nationalsozialismus zusammengetragen.

Die breite sozialwissenschaftliche Forschungsaktivität im Nationalsozialismus erwies sich denn doch als erstaunlich und nur angemessen zu erklären, wenn die Betrachtung nicht erst 1932/33 einsetzte, sondern wesentliche Akzente der Forschungsentwicklung seit dem Anfang des Jahrhunderts einbezogen wurden (Schad, 1972; Käsler, 1984). Vor dem Hintergrund dieser – anders als bei Klingemann und anderen – rein deskriptiv verstandenen Kontinuität sozialwissenschaftlicher Forschung treten Veränderungen deutlicher hervor. Als neue sozialwissenschaftliche Erkenntnisziele und Methoden sind derartige Veränderungen geeignet, im Sinne einer „Selbstinterpretation der Gesellschaft“ (Käsler, 1984) Auskunft über gesellschaftliche Entwicklungsprozesse zu geben.

Selbstverständlich zeugen auch in der Schule Themenverschiebungen und veränderte methodische Präferenzen in der sozialwissenschaftlichen Forschung vom gesellschaftlichen Wandel. Bis etwa 1934 lassen sich derartige Themenverschiebungen in einschlägigen Zeitschriften der Psychologie und Pädagogik noch nicht feststellen. In der Schule fanden weiterhin personenreiche Erhebungen statt zu traditionsreichen Themen wie Längenwachstum und jahreszeitlich ablaufenden Entwicklungsschüben der Schüler wie auch zu so bunt gewürfelten Untersuchungen wie zum Einfluß von Theater- und Konzertbesuchen (*Felden, 1937*), über Appetitrichtungen und Speiseabscheu (*Friesenhahn, 1932*), Höruntersuchungen (*Hauer, 1932*), geschlechtsspezifisches Verhalten in der Schulklasse (*H. Schmidt, 1936*) oder die von Busemann angeregte Untersuchung von 7.300 Schulkindern in Lübeck und Kiel über Schwatzsucht (Busemann, 1932a). Mit großem zeitlichen Aufwand konnte Haigis zwischen dem Frühjahr 1930 und Sommer 1935 in württembergischen Volksschulklassen an fast 500 Schülern, von denen 22 drei Jahre lang beobachtet wurden, das „Biomythische Bewußtsein in der freien Märchenproduktion“ (*Haigis, 1936*) erforschen oder Schröck und Bramesfeld „Mimische Studien in der Schulklasse“ (*Schröck & Bramesfeld, 1935*), Maria Zillig die „Prahlerien unter Schulkindern“ (*Zillig, 1938*), Tittel die Schreibgeschwindigkeit (*Tittel, 1934*) und Obrig „Kinder erzählen angefangene Geschichten weiter“ (*Obrig, 1934*) untersuchen.

Für die Wahrnehmungs- und Sinnenphysiologische Forschung, die medizinisch-anthropologischen und die pädagogisch-soziologischen Untersuchungen war die Schule immer noch das bevorzugte Forschungsfeld. Sie genoß diese Attraktivität nicht wegen ihrer Aufgaben oder Funktion als institutionalisierte Bildungsstätte, sondern aufgrund ihrer für empirisch-sozialwissenschaftliche Untersuchungen herausragend günstigen Forschungsbedingungen. Wann immer von seiten der Schuladministration zugelassen, haben deshalb psychologische, soziologische und pädagogische Forschungsvorhaben, die sich nur darin trafen, daß sie Menschen und deren Verhalten untersuchten, in die Schulen gedrängt, ohne eigentlich einen thematischen Bezug zur Schule oder den Schülern aufweisen zu müssen.

Das Forschungsfeld war deshalb als ein thematisch neutrales, vielleicht gar methodisch interessantes Feld bewertet worden. Empirische Untersuchungen in den Schulen waren weder von der Schulaufsicht noch der Lehrerschaft auf allein pädagogische Zwecke festgelegt, sondern konnten von schulischen Bedürfnissen unberührt ihre aus der jeweiligen Disziplin entwickelten Fragestellungen an die Schule herantragen.

Die Schule war in der Zeit des Nationalsozialismus als ein Ort empirischer Forschung offener denn je, unter Berücksichtigung schulaufsichtlicher Regularien verfügbar und gut organisiert. Zulassung und Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen lagen weiterhin in der alleinigen Verantwortung der Schulaufsicht, auch wenn dieses von den Wissenschaftlern nicht immer so gesehen wurde und zum Beispiel Saller sich für die „Vermittlung“ einer Untersuchung statt für deren „Genehmigung“ durch die Schulaufsicht bedankte (Saller, 1933a). Hinweise darauf, daß der Zugang eingeschränkt und Forschungen zensiert worden wären, liegen ebenso wenig vor wie Belege dafür, daß Anregungen für wissenschaftliche Untersuchungen aus dem schulischen Milieu hervorgegangen wären.

Nach einer bis etwa 1935 dauernden Übergangsphase, in deren Verlauf auch vor 1933 begonnene Forschungen abgeschlossen und veröffentlicht wurden, zeichnete sich

in zahlreichen Forschungsberichten eine spürbare Trendwende von qualitativen zu quantitativen Methoden (Kern, 1982, S. 214; Klingemann, 1987, S. 23) und ein Themenwechsel von zum Beispiel milieu-pädagogischen zu solchen eugenischer Forschung (Kern, 1982, S. 212) ab.

Trotz aller durch politische Veränderungen hervorgerufenen Zäsuren war das Typische der langfristig angelegte und lautlose Veränderungsprozeß. Er führte in der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung innerhalb weniger Jahre zur Betonung

- der Charakter- und Konstitutionenkunde,
- der Rassenkunde und Eugenik und
- der Volkswirtschaftskunde, bestehend aus Volkskunde, Raumforschung und Soziographie.

Es fanden die frühen sozialpädagogischen Untersuchungen von Busemann zur Beziehung von Geschwisterzahl, Schultüchtigkeit und Charakter, zum familiären Milieu (*Busemann, 1929*) und zu den Wohnverhältnissen (*Busemann, 1932c*) zwar auch unter Pädagogen und Soziologen, am häufigsten wohl aber unter Wissenschaftlern medizinischer Fakultäten ihre Fortführung. Von ihnen wurde die Untersuchungsfrage der Beziehung von Schulleistung und sozialem Milieu (*Brem, 1931*) auf biologisch-genetische Aspekte und solche der Erbllichkeit ausgedehnt. Schulleistung wurde ins Verhältnis gesetzt zu Begabung, Kinderzahl und Umwelt (*Decker, 1930; R. Lotze, 1931; Hell, 1934; Diedrich, 1941; Heier, 1941; Knigge, 1944*), zu ausgewählten, das soziale Milieu kennzeichnenden Kriterien ebenso wie zu Berufsstellung, Ausbildung, Einkommensverhältnissen (*Kurz, 1928*) und dem Fortpflanzungsverhalten zum Beispiel von Angehörigen bestimmter Berufsgruppen (*Loeffler, 1932; Lottmann, 1934; Mudrow, 1936*). Heute nicht mehr bekannt sind auch die von Saller am Anatomischen Institut Göttingen durchgeführten großen Vergleichsuntersuchungen in ländlichen, klein- und großstädtischen Gebieten zur Beziehung zwischen Intelligenz, sozialer Schichtung und Volksvermehrung (*Saller, 1933a, 1933b, 1935*).

Andere Forschungsprojekte, die sich aus unterschiedlichen Strömungen und zum Teil traditionsreichen Untersuchungsfolgen zusammensetzten, mündeten in die eugenische Forschung, die als Ziel die Bestimmung und Auswahl wertvollen Erbgutes verfolgte und zu praktischen Vorschlägen zur Sicherung und Verbesserung des Erbgutes und einer Steigerung des Verantwortungsgefühls in der Bevölkerung führen sollte. Hier sind die seinerzeit mit großen Erwartungen auch in der Schule durchgeführten Bluter- und Zwillingsuntersuchungen zu nennen (*Lottig, 1931; Paetzold, 1935; Graewe, 1938*).

Unterstützt durch die sogenannten rassenhygienischen Maßnahmen der Reichsregierung wie das Gesetz zur Verhinderung erbkranken Nachwuchses vom 14.7.1933 oder schon die Entschließung des preußischen Staatsrates vom 20.1.1932 zur Förderung der Eugenik, entwickelte sich diese Forschungsrichtung zu einem charakteristischen Schwerpunkt sozialwissenschaftlich-medizinischer Forschung in der Schule. Der aus den Vereinen für Bevölkerungswissenschaft und für Rassenhygiene hervorgegangene Verein für Eugenik hatte 1933 knapp über 1.000 Mitglieder, von denen die größte Zahl Akademiker und von diesen wiederum die meisten Hochschullehrer waren.

Daß die Durchführung eugenischer Untersuchungen zu einem Standardprogramm entwickelt werden sollte, geht aus einem von Heier, wissenschaftlicher Mitarbeiter des

Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie in Berlin, 1941 veröffentlichten Artikel hervor.

„Erhebungen über die Zusammenhänge von Begabung, Schulleistung und Geschwisterzahl haben bisher regelmäßig eine negative Korrelation zwischen Schulleistung und Geschwisterzahl sowie zwischen Begabung und Geschwisterzahl ergeben. Die Höhe dieser negativen Korrelation ist jedoch an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten nicht gleich gefunden worden. In Anbetracht der Wichtigkeit dieser Zusammenhänge für die Beurteilung der unterschiedlichen Fortpflanzung, von der die Erbqualität künftiger Generationen abhängt, ist es nötig, solche Erhebungen von Zeit zu Zeit und in verschiedenen Gegenden mit verschiedener wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Struktur zu wiederholen.“ (*Heier, 1941, S. 468*)

Wenn man einmal von den politischen Vorgaben bei den hier ausgebreiteten Fragestellungen absieht, bleibt die Aufforderung, mit relativ hohem Aufwand in der Schule Daten und Tatsachen zu ermitteln. Ob diese dann auf soziographische Qualität reduzierten Daten dem Anspruch, wie es Kern formulierte, „die Objektivität gesellschaftlicher Verhältnisse herauszustellen“ (Kern, 1982), genügen konnte, bleibt fraglich. Für die Schule läßt sich die weitere Behauptung Kerns, die Möglichkeiten hierfür seien unter den terroristischen Bedingungen des Naziregimes außerordentlich schlecht gewesen, allerdings nicht bestätigen. Die nach 1933 eher noch anwachsende Zahl empirischer Untersuchungen in den Schulen belegt das Gegenteil.

Wie die zahlreichen Untersuchungen in Hilfsschulen und an Hilfsschülern (*Reiter & Osthoff, 1921; Prokein, 1925; Dröher, 1930; Goddard, 1934; Fleck, 1935; Meixner, 1936; Franke, 1940*) zeigen, galt das besondere Interesse der Wissenschaftler in der eugenischen Forschung diesem Schulzweig. Dröher, Mitarbeiterin des pathologisch-hygienischen Instituts Chemnitz, ließ auch keinen Zweifel über ihr Motiv:

„Da die Hilfsschule ‚ein Sammelbecken für Schwachsinnige‘ darstellt, ist es erklärlich, daß gerade die Hilfsschulen zu erbbiologischen und soziologischen Forschungszwecken einen aufschlußreichen Untersuchungstoff bieten (...). Ein Hilfsschüler kostet den Staat jährlich 321 Reichsmark, das ist mehr als das Doppelte von dem, was für einen gesunden Volksschüler an Kosten aufgewendet wird. Welch hohe Geldsummen muß der Staat für die Ausbildung eines geistig Defekten aufbringen, die den erbbiologisch Wertvollen unseres Volkes entzogen werden.“ (*Dröher, 1930, S. 118*)

Die Literaturhinweise zeigen, daß die eugenische Forschung nicht erst im Nationalsozialismus begann, sondern Fragestellungen einschloß, die in die 1920er Jahre, zum Teil sogar schon bis zur Jahrhundertwende zurückreichten. Unter Berufung unter anderem auf Galton wurde danach neben die Quantität beim Geburtenproblem das der Qualität gestellt. Seitdem hat dieser Gedanke die Bevölkerungswissenschaftler nicht mehr losgelassen.

In der Öffentlichkeit fand dieses Thema, angeheizt durch Veröffentlichungen zum Beispiel von K. Lotze „Volkstod“ (K. Lotze, 1932), Burgdorfer „Volk ohne Jugend“ (Burgdorfer, 1932), Kutzleb „Mord an der Zukunft“ (Kutzleb, 1929), schon vor der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten, gepaart mit Daten über einen auffälligen Bevölkerungsrückgang, eine dramatische Aufnahme. Die weitere Erkenntnis, daß der absolute Bevölkerungsrückgang nach Bevölkerungsgruppen und -schichten unterschieden ein sehr differenziertes Bild, unter anderem einen relativen Zuwachs der „unteren Bevölkerungsgruppen“ zeigte, löste eine große Zahl empirischer Untersuchungen in Schulen aus. Die Suche nach genetischen und milieuspezifischen Gründen für eine relativ höhere Kinderzahl führte in die Hilfsschulen (*Fleck, 1935; Paetzold, 1935*). Der andere Ansatz, den Gründen für die relativ geringere Kinderzahl in Familien der Oberschicht und dementsprechend mit Untersuchungen in Gymnasien nachzugehen, blieb dagegen unberücksichtigt.

Unabhängig von diesen drei Themenschwerpunkten und deren Methodenpräferenzen sind drei Entwicklungen zu nennen, die auf die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule prägenden Einfluß gewonnen haben.

- Die sozialwissenschaftliche Forschung wurde von der Administration wie auch der Öffentlichkeit mit der ausdrücklichen Erwartung konfrontiert, nützlich, effizient und daher vor allem anwendungsbezogen zu sein.
- Zweitens wurde die Bedeutung der Schule als Feld empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung empfindlich durch den Statusverlust dieser Bildungs- und Erziehungseinrichtungen getroffen.
- Drittens eröffneten sich neben der Schule mit breiter administrativer Unterstützung alternative Forschungsfelder wie Militär, Strafanstalten, Heilanstalten, Heime und Krankenhäuser.

In der Folge – und diese Entwicklungen erscheinen uns hierfür ursächlich – vermochte die Schule die herausragende Rolle vergangener Jahre als ein von mehreren sozialwissenschaftlichen Disziplinen gesuchtes Forschungsfeld nicht mehr zu erfüllen. Ein eigenständiger, auf die spezifischen Wirkungsmöglichkeiten dieses Feldes rückföhrbarer Einfluß auf die Entwicklung einzelner Disziplinen blieb der Schule während der folgenden Jahre ebenfalls versagt.

Diese Aussagen lassen sich nicht mit absoluten Zahlen über Forschungsvorhaben in der Schule belegen. Mit den angesprochenen Beobachtungen lassen sich aber Tendenzen aufzeigen, die Interessenverschiebungen und angesichts von Alternativen eine geringere Attraktivität der Schule als Feld sozialwissenschaftlicher Forschung zum Ausdruck bringen.

Die Forderung nach Nützlichkeit und Effizienz, wie sie verstärkt auch den Sozialwissenschaften entgegengebracht wurde, zeugte von einem veränderten Verständnis von Theorie und Praxis und betonte gegenüber der theorieorientierten Grundlagenforschung einseitig die anwendungsbezogene Forschung. Folgerichtig forderte sie empirische Untersuchungen. Die Betonung empirischer und bevorzugt quantitativer Methoden fand sich denn auch in Äußerungen von Vertretern aller sozialwissenschaftlichen Disziplinen. So wie dies einerseits Ausdruck einer gemeinsamen sozialtechnologischen Profilierung war (Klingemann, 1987, S. 23), schlugen sich hier auf der anderen Seite die forschungspraktische Erfahrung und das seit dem Ersten Weltkrieg erworbene Wissen über methodische Standardinstrumentarien nieder. Wissenschaft hieß dann Wahrheitssuche durch Erfassung der Wirklichkeit mit den Mitteln standardisierter empirischer Methoden. Nützlichkeit und Effizienz empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung bei der Entwicklung und Umgestaltung der Gesellschaft gaben nach nationalsozialistischer Vorstellung den alleinigen Maßstab für deren Förderung ab. Die „neuen Aufgaben der Sozialwissenschaftler“ (Walther, 1939) verlangten den Einsatz von Kenntnissen und Methoden ausdrücklich unabhängig von den gesellschaftspolitischen Verhältnissen. In Erweiterung der von Klingemann belegten These vom „brauchbaren Soziologen“, der als gefragter Fachwissenschaftler eine für die spätere Karriere förderliche Distanz zur Politik bewahren konnte (Klingemann, 1987), ist die aus den gesellschaftspolitischen Bedürfnissen des Systems abgeleitete Nützlichkeit sozialwissenschaftlicher Forschung zum eigentlichen Gradmesser politischer Anpassung geworden.

Anlässlich der Berufung des Reichsforschungsrates am 25.5.1937 setzte sich Reichsforschungsminister Rust mit der Kritik auseinander, wonach mit der „Indienststellung der wissenschaftlichen Einrichtungen für die Durchsetzung des Vierjahresplans die freie Forschung mit ihrem Bestand bedroht wäre“. Er erklärte, daß das deutsche Volk nicht nach einer Wissenschaft verlange, die nachrede, was die politische Führung für richtig erkannt habe, und formulierte in seinen weiteren Ausführungen diese Erwartung:

„Gerade weil wir die Eigengesetzlichkeit erkennen und respektieren, können wir uns in der Wahl der Gegenstände unseres Forschens bestimmen lassen von den politischen und völkischen Notwendigkeiten des geschichtlichen Augenblicks.“ (Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie 31, S. 178, 1937)

Die Arbeiten von Geuter (1984) und Klingemann (1987) zeigen denn auch, daß hinter den praktischen Einschränkungen, Institutsschließungen (Kern, 1982) und Berufsverböten nicht eine allgemeine Wissenschaftsfeindlichkeit, sondern neben der rassistischen Politik vor allem ein Urteil über die Verwendbarkeit der Ergebnisse für staatliches Handeln stand. Nicht selten waren nämlich ideologische Bedenken zugunsten erhoffter Erkenntnisfortschritte schon früher zurückgestellt worden. In diesem Sinne faßte auch Muller (1986) zusammen:

„Neue Forschungsergebnisse zeigen, daß Schwierigkeiten zwischen konkurrierenden NS-Machtzentren über die Ausrichtung der Sozialwissenschaften oft zugunsten der Nutzung solcher Methoden entschieden wurden, die die größte Effizienz zur Aufrechterhaltung des NS-Staates und zur Erziehung seiner wichtigsten Ziele versprachen – selbst dann, wenn solche Methoden den Beigeschmack des ideologisch Unorthodoxen hatten. Es scheint zunehmende Klarheit zu herrschen, daß die Sozialwissenschaftler, die unter dem NS-Regime reüssierten, nicht in erster Linie wegen der Affinität ihrer Theorien zur NS-Ideologie erfolgreich waren, sondern deshalb, weil die Machthaber an den Nutzen ihrer Forschung glaubten und oft überzeugt waren, daß diese Forschung dann den größten Nutzen brachte, wenn sie am wenigsten ideologisch war.“ (Muller, 1986, S. 293)

Überraschend ist, wie nachhaltig es den Sozialwissenschaftlern gelungen war, die Machthaber von der Nützlichkeit ihrer Kenntnisse und Methoden zu überzeugen. Aus dem Bedarf des Arbeits- und Wirtschaftslebens, der Wehrmacht, des Verkehrs und der Stadtplanung wurde eine erstaunliche Zahl empirischer Arbeiten angeregt und im Sinne einer effizienten Organisation angewandter Sozialforschung immer auch gleich in diesen Feldern durchgeführt. Die Sozialwissenschaftler erschlossen sich auf diese Weise neue Berufs- und Tätigkeitsfelder und nutzten die Chance zu einer deutlichen Aufwertung ihres gesellschaftlichen Status.

Es liegt auf der Hand, daß derartige Perspektiven unter den gegebenen Umständen für die Schule als Forschungs- und Praxisfeld nur bedingt gelten konnten. In der Zeit der Bildungsrestriktion, gar der Verketzerung schulischer Ausbildung – Hartnacke spricht schon 1932 vom „Bildungswahn als Volksseuche“ – und der zunehmenden Akademikerarbeitslosigkeit mußte den Erziehungswissenschaftlern die Darlegung der Nützlichkeit empirisch-pädagogischer Forschung notgedrungen schwerer fallen. Die Schwerpunkte lagen in den beiden als durchaus gegensätzlich verstandenen Aufgabengebieten der Testforschung und der Entwicklung einer „völkischen Jugendkunde“ (Kroh, 1934; Schliebe, 1936).

Die leitende Fragestellung der auf die Schule inhaltlich bezogenen empirischen Forschung war auf die Erarbeitung von Kriterien für die Schülersauslese gerichtet. Entsprechend blieb die Arbeit der an Test- und Auswahlentscheidungen beteiligten Universitäts- und selbständigen Institute wie zum Beispiel in Leipzig, Breslau, Tübin-

gen, Berlin oder Bremen unbehelligt. Im Jahresbericht des Bremer Instituts für Jugendkunde wurde daraus im Anschluß an ein „Führerwort“ für die Forschung gefolgert:

„Der völkische Staat hat vor allem als seine höchste Aufgabe zu betrachten, die Tore der staatlichen höheren Unterrichtsanstalten jeder Begabung zu öffnen, ganz gleich aus welchem Kreise sie stammen möge. Unerträglich ist der Gedanke, daß alljährlich hunderttausende vollständig talentloser Menschen einer höheren Ausbildung gewürdigt werden, während andere Hunderttausende von großer Begabung ohne jede höhere Ausbildung bleiben. Der Verlust, den die Nation dadurch erleidet, ist nicht abzuschätzen.“ (Mein Kampf, S. 479 f.) Solche Worte aus dem Munde des Führers verpflichten uns, alles zu tun und nichts unversucht zu lassen, um bei einer solchen Auslese wirksam mitzuhelfen.“ (Jahresbericht des Instituts für Jugendkunde, 1941)

Das Thema „Auslese“ war inhaltlich weitgehend und demonstrativ von der Psychologie besetzt. Autoren wie Dolch stilisierten die allein von der Psychologie sachgerecht durchführbare und auch im Bildungsbereich erforderliche Eignungsprüfung zu einer Frage der Lebensnotwendigkeit des deutschen Volkes empor (Dolch, 1942, S. 157). Versuche von Kroh, Kriech und Jaensch, die Pädagogik in der Auswahlpsychologie der Schule zu betonen, blieben von zweifelhaftem Erfolg. Es wurde die völkische Menschenkunde „zur zentralen Wissenschaft für jede Art völkischer Erziehung“ erklärt (Kroh 1937, S. 8) und gegenüber den Perspektiven einer „Psychologie der völkischen Lebensformen“ die Relevanz einer völkischen Jugendkunde betont, die „Wertvolleres“ beizutragen imstande sei als irgendwelche „Testuntersuchungen“ (Schliebe, 1936, S. 159). Die Forderung an die Psychologie ging dahin, sich von der Schematisierung der „formalen“ Entwicklungspsychologie zu trennen und auf die völkische Jugendkunde zu setzen, „die die Mannigfaltigkeit der Erscheinungsformen des deutschen Menschen“ aufnehmen könne; denn – so der Autor Schliebe – nur eine solche Jugendkunde werde imstande sein, dem Lehrer, dem Jugendkundler als Grundlage jugendgemäßer Bildung und Erziehung zu dienen.

Zwar stellten die gesellschaftspolitischen und ideologischen Zielsetzungen die Ausbildung und charakterliche Herausbildung der Jugend in einer noch nie erlebten Weise in den Mittelpunkt staatlicher Fürsorge. Zugleich aber erfuhr die Schule als zentrale und traditionelle Bildungseinrichtung durch die Verkürzung der Schulzeit, den Abbau der Lehrerbildung und die Eröffnung neuer Bildungseinrichtungen gegenüber der praktischen und gemeinschaftsbildenden Erfahrung in Lagern, Betrieben und Jugendgruppen eine deutliche Entwertung. Begleitet wurde diese Entwicklung von einem entschiedenen Zurückdrehen aller reformpädagogischen Ansätze. Die Vereinheitlichung und Zentralisierung des Schulwesens unter dem 1934 geschaffenen Reichserziehungsministerium führte zur Schließung von Privat- und Versuchsschulen, zum Abbruch allen experimentellen Elans in Wissenschaft (siehe Dorer, 1938/39, S. 279) und Lehrerschaft (Herrlitz u. a., 1981, S. 136; Reble, 1981, S. 316; Kern, 1982, S. 176, 211, 215 und 217).

Der Bedeutungsverlust der Schule als Forschungsfeld hängt auch zusammen mit dem Entstehen von Alternativen. Zum einen öffneten sich der empirischen Forschung neben den Schulen auch andere Bildungseinrichtungen, Betriebe, Krankenanstalten und schließlich die Wehrmacht als Felder vergleichbarer Attraktivität. Zum anderen sank das öffentliche und administrative Interesse an der Anwendung von Forschungsergebnissen in der Schule. Die zum Beispiel im Bereich der Arbeitspsychologie oder der Wehrmacht stimulierende Verbindung von Theorie und Praxis hatte mit dem in der Schule verordneten Ende der Reformbewegung ihren Reiz für die Forschung verloren.

Als Berufsfeld war die Schule, vielleicht abgesehen von den Psychologen, ohnehin nicht von Interesse.

Ewert (1985) bestätigte diese Sicht für die Psychologie.

„Die vielen ungeklärten Zwistigkeiten zwischen Parteiführung und Kultusminister machen es wahrscheinlich, daß Schulpädagogik ein Experimentierfeld war, das an Wichtigkeit gegenüber Aufrüstung und Notwendigkeiten der Kriegsführung zunehmend mehr in den Hintergrund trat.“ (Ewert, 1985, S. 197)

Für diejenige Forschung, der die Schule weiterhin das natürliche Forschungsfeld war, galt, daß die „völkische Menschenkunde auf empirische Gründe aufbauen“ muß (Kroh, 1937, S. 11). Alternativen dazu traten zunehmend in den Hintergrund.

Die Anwendung der erforschten Ergebnisse sollte dem Wissenschaftler Prüfmöglichkeit und Wahrheitsbeweis bieten. Jaensch, ein, wenn nicht der Hauptakteur in der nationalsozialistischen Psychologie, bezeichnete die Psychologie als „eine Wissenschaft, die den Gesetzen der Natur Rechnung trägt“ (Jaensch, 1936, S. 258), und weiter stellte er fest, „im Gegensatz zu freischwebenden Gedankenkonstruktionen über Seele und Geist, die im philosophischen System oft hervortraten, ist die Psychologie Erfahrungswissenschaft. Sie stützt sich ähnlich wie die Naturwissenschaften auf die empirische Erforschung der Wirklichkeit.“ (Jaensch, 1936, S. 259) Jaensch sah die „zahllosen“ gegen Psychologie und Psychologische Anthropologie gerichteten Angriffe einig in ihrer Abkehr von der empirischen Wirklichkeitserforschung. In der mystischen Überhöhung nationalsozialistischer Sprache erfuhr die angewandte Sozialwissenschaft erkenntnistheoretische Weihen mit der Aussage, daß allein die empirische Wirklichkeitserforschung im Erkenntnisbereich allmählich die Einhelligkeit der Anschauungen, und zwar nach einem einheitlichen Objekt, das dem Untersuchenden vorliege, erzwingen. Sich dem Diktum einer die „Wirklichkeitswissenschaft“ fordernden Politik zu unterwerfen, war den Sozialwissenschaften insoweit nicht „wesensfremd“, zudem auch opportun. Jaensch versprach sich davon sogar die Ablösung der Philosophie als Leitwissenschaft durch die Psychologie.

Von einer „realistischen Soziologie“ (Freyer, nach Kern, 1982, S. 214) oder von „einer nur das Seiende erforschenden Pädagogik“ (Blättner, 1936, S. 206) war die Rede. Für die Pädagogische Psychologie im Dienst völkischer Erziehung stellte Kroh fest, daß sie „notwendig auf empirischen Gründen aufbauen müsse“ (Kroh, 1937, S. 11). Die Aufgabe der Sozialwissenschaften sollte in der möglichst breiten Aufnahme der wirklichen Verhältnisse als Grundlage der Analyse und anschließend der sozialen Interventions- und Planungsmaßnahmen bestehen (Walther, 1939, S. 36).

Mit der engen Verbindung von Theorie und Praxis, „die zugleich die Lebensverbundenheit und Gemeinschaftsverpflichtung nationalsozialistischer Wissenschaft dokumentiert“, wurde als Ziel die Gestaltung der Arbeitsbedingungen und inhaltliche Ausrichtung der Forschung formuliert. In Wirklichkeit standen hinter der so formulierten Verbindung von Theorie und Praxis ganz einfach standespolitische Interessen, zum Beispiel zur Eingrenzung neuer Berufsfelder und zur Sicherung des unverstellten Datenzugangs in einem Feld.

„Es liegt durchaus im gemeinsamen Interesse von Forschung und praktischer Ansatzstelle, wenn sich feste Arbeitsverbindungen auf diese Weise herausbilden, die für das Institut (Universität Marburg) als Forschungsstelle und Ausbildungsstelle dienen und somit die Schwierigkeiten einer für alle Fragestellungen ausreichenden Materialbasis beheben.“ (H. G. Fischer, 1942, S. 5)

Ganz besonders die psychologischen Institute wie zum Beispiel der Universitäten Würzburg, Hamburg und Marburg suchten sich durch verzweigte Kooperationsvereinbarungen weiter aus der relativen Enge der Schule zu lösen. Das Marburger Institut stand 1942 in Kooperationsvereinbarungen mit dem Eignungsprüfungswesen der Luftwaffe und des Heeres, nutzte eine Zugangsvereinbarung zur Hitlerjugend und dem Landesamt für Rassenkunde. In seinen weiteren Ausführungen gab Fischer ein plastisches Beispiel für die gedachte Kooperation.

„Zum Beispiel hat sich das Marburger Institut im letzten Jahr in mehrfachen Verbindungen eine Klinik im obigen Sinne geschaffen:

1. Durch Verbindung mit dem Eignungsprüfungswesen der Luftwaffe, mit Erteilung eines Forschungsauftrages auf sinnespsychologischem Gebiet.
2. Durch Verbindung mit der Inspektion für Eignungsuntersuchungen des Heeres mit Gefangenenuntersuchungen, die alle vor dem Krieg in Gang befindliche Arbeit abrundeten.
3. Durch Verbindung mit dem VDA durch Erteilung eines Forschungsauftrages ebenfalls in völkerpsychologischer Hinsicht.
4. Durch Verbindung mit der DAF durch Abschluß einer Arbeitsvereinbarung in Zusammenarbeit mit dem hygienischen Institut im Bereich der Begabtenförderung für Arbeiten auf dem Gebiet der Rassenpsychologie und psychologischen Diagnostik.
5. Durch Verbindung mit der NSV und der Gebietsforschung der HJ im Gesamtbereich der Erziehung und Jugendpflege.
6. Durch Verbindung mit dem Landesamt für Rassenkunde für Arbeiten im Bereich der Rassen- und Erbpsychologie.
7. Durch Arbeitsverbindung mit dem Berliner Institut für Konstitutionen-Medizin.“ (H. G. Fischer, 1942, S. 6)

Das Ziel war ein relativ leichter Datenzugang zu einem kontrollierten Sample und einem den organisatorischen und methodischen Anforderungen empirischer Forschung entsprechenden Umfeld. Diese attraktiven Rahmenbedingungen wurden den Wissenschaftlern unter den Nationalsozialisten schon recht bald auch für andere Felder wie das Lager der Hitlerjugend, den Reichsarbeitsdienst oder das Landjahr (*Künkele, 1938*) geboten. Folgerichtig konnte Fischer in einem Aufsatz „Zur Entwicklungslinie der neueren Psychologie“ über das Abwandern der Psychologie aus der Schule berichten:

„Als wichtigster Helfer hat sich seinerzeit und auch heute noch die Schule und die sozialwissenschaftlich interessierte Lehrerschaft erwiesen, zumal da, wo der Rahmen der pädagogischen Universitätsausbildung nicht die Schwierigkeiten ohnehin erleichterte. Hier hat sich der Pädagoge ein entscheidendes Verdienst um die Förderung unserer fachlichen Arbeit erworben, was niemals vergessen werden und den Universitätslehrer verpflichten sollte, auch unter den jetzigen ungünstigen Bedingungen (Einsatz des Lehrers für andere, Führungs- und Organisationsaufgaben, Umstellung der Lehrerbildung) den Kontakt mit der Lehrerschaft auch zum besten der Gestaltung der Erziehungsaufgabe aufrecht zu erhalten und zu sichern.“ (H. G. Fischer, 1942, S. 4)

Er wendet sich dann den neuen Forschungsmöglichkeiten und besonders dem für Sozialwissenschaftler interessanten Praxisbezug zu.

„Neben der Verbindung zu den Schulen ergaben sich andere Untersuchungsmöglichkeiten in Organisationen und Betrieben, wobei als besonders förderlich angesehen werden mußte, daß sich neben dem wissenschaftlichen Ertrag auch praktische Gesichtspunkte ergaben, an denen die betreffenden Stellen ihrerseits interessiert waren.“ (H. G. Fischer, 1942, S. 2)

Die Zitate von Fischer erlauben Rückschlüsse auf praktische Probleme der Durchführung sozialwissenschaftlicher Untersuchungen in den Schulen, deuten aber auch methodische Ansätze zu deren Lösung an.

Für empirisch arbeitende Sozialwissenschaftler standen die Sicherung des Datenzugangs und der Wunsch, an praxisrelevanten Fragestellungen zu arbeiten, im Mittel-

punkt. Beide Gesichtspunkte legten die Eröffnung und Pflege ihres Forschungsfeldes, das möglichst zugleich auch das Feld praktischer Anwendung sein sollte, besonders ans Herz. Mit den oben beschriebenen thematischen Verschiebungen, die von der Soziologie zur unverdächtigen und politisch eher gewünschten Volkswirtschaftslehre, Volkskunde oder Raumforschung (Kern, 1982, S. 112), in der Sozialpsychologie zur Erforschung „sozialer Untugenden“ in der Gemeinschaft (Witt, 1936, S. 3), zur Herausbildung von Führerqualitäten im Klassenverband, der Jugendgemeinschaft oder in der eugenischen Forschung zur Untersuchung des Fortpflanzungsverhaltens und der sogenannten Lebenstüchtigkeit führten, wurde die Schule als alleiniges Forschungsfeld zu eng.

So stützten sich Dröher, Innecken, Brem und andere in ihren Untersuchungen von Hilfsschülern zwar im ersten Zugriff auf in der Schule verfügbares Material wie Personal- bzw. Schülerbogen (z.B. Dröher, 1930, S. 11; Brem, 1931, S. 395), die Masse des Datenmaterials wurde dann jedoch von externen Einrichtungen, Ämtern, Strafanstalten usw. eingeholt. Milieustudien oder Untersuchungen über die Wohnverhältnisse (Busemann, 1932c) konnten ebenso wenig ausschließlich in der Schule durchgeführt werden wie Untersuchungen zum Fortpflanzungsverhalten. Da auch die eugenische Forschung, vielleicht mit Ausnahme der Spezialfälle Bluter- und Zwillingsforschung, sich auf umfangreiche Datensätze stützte, wurde der ergänzenden Kooperation mit anderen datenführenden Stellen erhebliche Aufmerksamkeit gewidmet. Diese Interessenlage schildert Fischer, Ordinarius für Pädagogik und Psychologie seit 1935 in Münster, danach Institutsdirektor in Marburg und seit 1944 Abteilungsleiter am Institut für nationalsozialistische Volkspflege der Hohen Schule der NSDAP, in seinem forschungspolitisch aufschlußreichen Artikel „Zur Entwicklungslinie der neueren Psychologie“.

„Im ganzen kann von einer derartigen Gewinnung eines weiteren Forschungsfeldes besonders für die Typenlehre, die Rassenpsychologie, die Charakterkunde sowie für die Erb- und Entwicklungslehre ein wesentlicher Erkenntnisfortschritt überall da erwartet werden, wo die empirische Bestätigung an umfangreichem Material, und das ist bei fast allen gegenwärtig zur Lösung drängenden Fragen der Fall, erforderlich ist.“ (H. G. Fischer, 1942, S. 5)

Je leichter die Fakultätsschranken und Verwaltungstraditionen überschritten wurden, desto deutlicher war der Bedeutungsverlust, den die Schule, bis dahin wegen ihrer exzellenten Forschungsbedingungen geschätzt, hinnehmen mußte. Fischer verwies auf die Chancen der neuen Erziehungsinstanzen, der Hitlerjugend, des Reichsarbeitsdienstes und des Landjahres. Er konstatierte „eine neue Etappe in der Entwicklung eines psychologischen Instituts“, das sich unter Beibehaltung „der bisherigen Stufen (Bücherei, Übungsraum, Sammlung, Praktikumssaal) – mutatis mutandis – zu einer Klinik (entwickle; F.F.), deren die Forschung am gesunden Menschen ebenso bedarf wie die Medizin“.

„Die Möglichkeit der Erprobung einer Methode und eines Forschungsergebnisses in der ‚Klinik‘ kann darüber hinaus viel zur Vermeidung der Lebensfremdheit psychologischer Theorienbildung beitragen.“ (H. G. Fischer, 1942, S. 4)

Dieser Vorschlag entspringt einer breiten Methodenkritik, für die stellvertretend Schliebe aus seinem Artikel „Grundzüge einer völkischen Jugendkunde“ in „Die deutsche Schule“ von 1936 zitiert werden soll.

„An Jugend mancher Volksschichten wie die Handwerker- oder bäuerliche Jugend kam man überhaupt selten heran. Sofern es gelang, eine Psychologie des Landkindes oder des Jugendlichen des Landes zu schreiben, litt das Ergebnis zumeist an der Unzulänglichkeit der Methoden.“ (Schliebe, 1936, S. 159)

„Alle Bildungspsychologie, alle Fragen der Bildungsamkeit der Kinderseele, jede Psychologie der geistigen Fähigkeiten und ihrer Entwicklung des Milieus können erst dann erfolgversprechend bearbeitet werden, wenn die völkische Standortbestimmung des Jugendlichen vorgenommen worden und sein Lebenskreis inhaltlich bestimmt ist, von dem aus sich die Art und Weise seines Wachstums regelt. Aus dem allen geht hervor, daß eine völkische Jugendkunde keine Angelegenheit nur der psychologischen Institute sein kann, sie muß vielmehr aus der praktischen Jugendarbeit heraus für die Schule geschaffen werden.“ (Schliebe, 1936, S. 161)

Wenn wir auf den Aufsatz Fischers zu den Perspektiven der neueren Psychologie zurückkommen, finden wir, was mit der „innigen Begegnung von Theorie und Praxis“ zur „Besinnung der Psychologie auf die Wirklichkeit des Menschen“ (H. G. Fischer, 1942) praktisch gemeint ist, nämlich die alte Idee von mit einem Forschungsinstitut verbundenen Kindergarten, Jugendheimstatt und Erziehungsberatung als Labor oder die dann praktisch gewählte, einfachere Form der Kooperationsvereinbarungen mit entsprechenden Einrichtungen.

Die sozialwissenschaftliche Forschung erlebte nach 1933 eine Erweiterung ihrer Zugangsmöglichkeiten und des Datenzugriffs. Soweit das den Berichten der Wissenschaftler selbst zu entnehmen ist, zeigten die in administrativen Funktionen datenführenden Institutionen eine forschungsfreundliche Kooperationsbereitschaft. Es kam hinzu, daß wegen der Art der Forschungsfragen und des -gegenstandes zur Rekonstruktion der Wirklichkeit gelegentlich kriminalistische Ermittlungs- und Aufklärungsarbeit eingesetzt wurden. Untersuchungen devianten Verhaltens wie zum Beispiel „Lebenstüchtigkeit“ bei Hilfsschülern, Heimzöglingen oder Strafgefangenen (Fuchs-Kamp, 1929; Dröher, 1930; Innecken, 1935) waren ohne die Unterstützung der Polizei, Meldebehörden, Gesundheits- und Fürsorgeämter nicht durchführbar. Regelmäßig wurde hierzu die Genehmigung der Dienststellen, nie jedoch das Einverständnis der betroffenen Probanden eingeholt noch ihre Anonymität im Verlauf der Untersuchung gewahrt. Die Danksagungen an Behörden und Institutionen am Schluß einiger Forschungsberichte lesen sich denn gelegentlich auch wie eine Zusammenstellung von unter dem Gesichtspunkt gesellschaftlicher Macht und Kontrolle aufgeführter Institutionen.

Bis auf einige Arbeiten, meist Dissertationen, waren sie auf die Erhebung von Massendaten gerichtet. So eindeutig sich Sozialwissenschaftler, Mediziner und Ökonomen auf empirische Methoden festgelegt hatten, so folgerichtig war es angesichts der Forschungsfragen, quantitativ statistische Methoden zu bevorzugen. In den Fachzeitschriften tauchten nach 1933 Untersuchungen, die mit kleinen Samplen arbeiten, immer seltener auf. *Argelander und Weitsch (1933)*, die „das Seelenleben sechs verwahrloster Mädchen“ ausschließlich aus deren Tagebuchaufzeichnungen rekonstruierten, stellten eine absolute Ausnahme dar. Nur im Umfeld der Wiener Schule gab es noch einige Jahre lang vergleichbare Untersuchungen. Der weitgehende Verzicht auf die Verwertung subjektiv erzeugter Daten führte parallel zu der oben konstatierten Themenverlagerung zu einer Einschränkung der in den 1920er Jahren gewonnenen Methodenvielfalt. Aus der Schule verschwanden Beobachtungsstudien (Ausnahme Schröck und Bramesfeld), die im Rahmen ihrer mimischen Studien (wie auch Friesenhahn, 1932) sogar Fotografien der Schüler, übrigens auch ohne Zustimmung der Eltern, anfertigten. Von den ehemals zahllosen experimentalpsychologischen Untersuchun-

gen blieben als Rudimente einzig die Schulübergangstests. Es sank zum Beispiel die Zahl psychologischer Dissertationen auf den Stand von vor 1920; gegenüber dem Zeitraum 1924–1932 mit über 15.000 psychologischen Titeln gab es zwischen 1933 und 1941 nur noch rund 9.000 und zwischen 1941 und 1944 810 Titel (R. Schmid, 1977).

Als Standardinstrument setzte sich der Fragebogen durch. Anders wären Probandenzahlen von zum Beispiel 492 auf elf ostpreußische Schulen verteilten Schülern (Witt, 1936), 7.300 8- bis 9jährige Schüler/innen (Busemann, 1932a), 607, in dem Fall alle Rostocker 10- und 14jährigen Schüler oder mehr als 1.000 Realschüler in Landau (Brem, 1931), 964 Hilfsschüler (Heier, 1941) bis hin zu einer Zahl von 1.700 Schülern (Saller, 1933a, 1933b) nicht zu bewältigen gewesen, zumal einzelne Wissenschaftler Wert darauf legten, alle Befragungen selbst durchzuführen. Der Verzicht auf die Beteiligung von Lehrkräften und Dritten war manchen Wissenschaftlern organisatorisch und zur Sicherung der Datenqualität der bessere Weg. Detaillierte Verhaltensanweisungen bis hin zur Formulierung von Einführungssätzen als zwingende Vorgabe (Witt, 1936) zeugen von der Befürchtung, daß unterschiedliche Untersuchungsbedingungen das Material entwerten könnten.

Es gab – und die geringe Sorge für die Anonymität der Probanden steht in gewissem Gegensatz dazu – ein ausgeprägtes Bewußtsein dafür, daß Schüler und Eltern für Untersuchungen erst gewonnen werden mußten und man ihr Einverständnis zur Teilnahme nicht selbstverständlich unterstellen konnte. Daß dieses nicht bei statistischen Erhebungen, wohl aber bei differenzierten, insbesondere unanonymisierten Fragebögen auf Schwierigkeiten stieß, geht aus einigen Berichten hervor. Saller wies deshalb in seiner die Intelligenz, soziale Schichtung und Volksvermehrung zwischen Hilfsschülern und Schülern der Förderklassen in Hannover vergleichenden Untersuchung auf die sehr unterschiedliche Güte des Datenmaterials hin.

„Es liegt in der Natur des verschiedenen Materials, daß der Fragebogen von Kindern und Eltern in den Hilfsschulen und Sprachklassen mit sehr unterschiedlicher Zuverlässigkeit ausgefüllt wurde. In den Sprachklassen war die Ausfüllung sehr sorgfältig, sauber und genau, in den Hilfsschulen vielfach unvollständig, unsauber und ungenau. Die Ungenauigkeit der Hilfsschulbögen kam einmal dadurch zustande, daß relativ viele uneheliche Kinder und Waisenkinder mit unbekanntem Eltern in den Hilfsschulen eingeschult sind.

Weiter aber ist die Kinderzahl in Hilfsschulfamilien oft so groß, daß sich die Eltern nicht mehr auf alle ihre Kinder besinnen können (oder wollen), besonders nicht auf die jung verstorbenen. So mußte denn unten bei der Bearbeitung des Hilfsschulmaterials ein Teil der eingegangenen Bogen ausgeschaltet werden, und zu den Schlüssen, die aus dem übrigen Hilfsschulmaterial gezogen werden, müssen manche Vorbehalte und Einschränkungen gemacht werden.“ (Saller, 1933a, S. 187)

„Die Befunde in den Hilfsschulen beziehen sich nach Ausschaltung aller unklar ausgefüllten Fragebögen auf 665 Hilfsschulkinder als Ausgangsfälle. Tatsächlich vorhanden sind in den fünf untersuchten Hilfsschulen 878 Kinder, so daß also 213 Kinder nicht berücksichtigt wurden. Der größte Teil dieser Kinder konnte aber nicht deshalb nicht berücksichtigt werden, weil die Fragebögen unklar ausgefüllt waren – dies war nur in 31 Fällen der Fall –, sondern weil sich die betreffenden Eltern überhaupt weigerten, die Bogen auszufüllen. Es ist zuzugeben, daß dadurch ebenso wie durch andere, oben schon erörterte Schwierigkeiten eine gewisse Ungenauigkeit in das Material getragen wurde.“ (Saller, 1933a, S. 197)

Man muß sich die von Saller dargestellte Verhaltensweise der Eltern als eine unter den damaligen Bedingungen denkbar drastische Reaktion vorstellen, besonders wenn man weiß, daß für die Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen zum Teil schulaufsichtliche Zwangsmittel eingesetzt worden sind. So wurde zum Beispiel in zwei Untersuchungen ganz unbefangen darüber berichtet, daß die antwortverweigernden Eltern vom Schuldirektor bzw. von der Schulaufsicht zur Einvernahme in die Schule bestellt worden waren (Lohoff, 1936; Franke, 1940).

Der Zwang zur Untersuchungsteilnahme wurde als vom Schulzweck umfaßt angesehen und unter Berufung auf die Schulpflicht durchgesetzt. Wenn sich ein solches Vorgehen auch auf Einzelfälle beschränkt, so findet sich die Mißachtung persönlichkeitsrechtlicher und sozialpsychologisch schon damals unter Sozialwissenschaftlern akzeptierter Positionen in einer relativ großen Zahl von Erhebungen. Im Vergleich zu sozialwissenschaftlichen Untersuchungen der Weimarer Zeit waren der Verzicht auf die Anonymisierung von Fragebögen und Fragen nach Vorstrafen, Geschlechts- und Geisteskrankheiten oder der Parteizugehörigkeit (*Witt, 1936*) in größerer Zahl auffällig.

So fragwürdig der Vergleich ist, es gehört jedoch die Feststellung hierher, daß abhängig von Forschungsziel und Methode die Versuchspersonen in Rolle und Bedeutung auf Bedingungen zurückfielen, wie sie sich den Sozialwissenschaftlern gegen Ende des vorigen Jahrhunderts darstellten. Es zeichnete aus der Sicht von Sozialwissenschaftlern die Schule als Forschungsfeld aus, für jedwede Untersuchungsanlage einen angemessenen Rahmen zu bieten.

Kapitel 7

Sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule zwischen 1945 und 1960

7.1 Unter dem Primat der Besatzungspolitik

Unter Erziehungswissenschaftlern und Pädagogen war es lange Zeit üblich, die Nachkriegszeit in Anlehnung an das von Saul B. Robinsohn herausgegebene Buch als die Zeit der „Two decades of non-reform“ (1973) zu bezeichnen; damit sollte zum Ausdruck gebracht werden, daß die Bundesrepublik der Adenauer-Ära gesellschaftspolitisch in einer Phase der Stagnation, unter bildungspolitischer Perspektive gar der Restauration verharrete.

Diese Charakterisierung war zutreffend, soweit sie allein den Erfolg gesellschaftspolitischer Veränderungen und bildungspolitischer Initiativen zum Maßstab hatte. Direkt nach Kriegsende war mit Unterstützung der Alliierten unter Hintanstellung deren eigener schulstruktureller Reformvorschläge das in der Weimarer Zeit entwickelte, nach der vierjährigen Grundschule in drei Schulformen sich verzweigende Schulsystem wieder eingeführt worden. Nach der oftmals gerade für Pädagogen beschämenden Desillusionierung und individuell durchlebten Verzweiflung ging das Bemühen dahin, die persönliche Integrität und moralische Legitimität dadurch zurückzugewinnen, daß man, wie auch in der sozialwissenschaftlichen Forschung, an die Zeit vor 1933 anzuknüpfen versuchte.

Keine andere Wissenschaft war so sehr wie die Pädagogik dem Verdikt der Sinnverfehlung verhaftet, keine andere hatte in der Nachkriegszeit so unter diesem Stigma zu leiden. Angesichts der durch den totalen Zusammenbruch gesellschaftlicher und staatlicher Institutionen, der Flüchtlingsströme, Versorgungsschwierigkeiten, Arbeitslosigkeit, Jugend- und Kinderkriminalität drängenden Probleme lag es im Interesse aller, die Schule als eine stabilisierende Institution mit einem geordneten Betrieb möglichst rasch wieder in Gang zu setzen. Um die Jugend von der Straße zu bekommen, stand die bauliche und organisatorische Wiederherstellung, nicht aber die Reform der Schule im Vordergrund.

Ausschließlich die restaurativen Entwicklungen dieser Epoche zu sehen, ist jedoch insofern verkürzt, als dadurch die zweifelsfrei vorhandenen neuen bildungspolitischen Ansätze verschwiegen würden, die in den Nachkriegsjahren verschiedentlich sogar umgesetzt, gegen den wachsenden politischen Druck jedoch nicht gehalten werden konnten (z. B. trat die von Weigelt geäußerte Befürchtung ein, daß von der ganzen Berliner Schulreform am Ende nur die Lernmittel- und Schulgeldfreiheit übrigbleiben würden; Weigelt, 1961, S. 97). Die Reforminitiativen rückkehrender Emigranten, der Kirchen, teilweise auch der Parteien, der Gewerkschaften und anderer während des Nationalsozialismus unterdrückter Organisationen konzentrierten sich auf eine Neufassung der Unterrichtsinhalte, Veränderung der Schulstruktur und das Auswechseln

der Lehrerschaft. Auch wenn allein letzteres in bemerkenswertem Umfang gelang, so müssen doch jene nicht umgesetzten Versuche und anfangs wirkungslosen Initiativen erwähnt werden, ohne die der bildungspolitische und sozialwissenschaftliche Aufbruch Ende der 1950er Jahre schwer zu erklären wäre. Tatsächlich läßt sich hierin ein wichtiger Schritt des fast 50jährigen Vorlaufs für die Anfang der 1960er Jahre einsetzende Bildungsreform erkennen (Pöggeler, 1975).

Den Lebensverhältnissen und sozialen Strukturen während dieser Anfangsjahre zwischen 1945 und 1950 wandten sich Sozialwissenschaftler erst in neuerer Zeit zu. Tabuisierungen der älteren Wissenschaftlergenerationen, eine schlechte Datenbasis und oftmals nur schwer zugängliches Material haben in der Vergangenheit auch die Beschäftigung mit der eigenen Rolle der Sozialwissenschaftler in diesen Jahren behindert. Disziplingeschichtliche Rekonstruktionen zeigen heute, daß von einer unabhängigen, empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung in den drei Westzonen während der ersten fünf Nachkriegsjahre kaum gesprochen werden kann.

Bildungssoziologische, erziehungswissenschaftliche oder auf Erziehungs- und Bildungsprozesse bezogene psychologische Arbeiten fanden nicht statt. Nicht, daß es an Themen gemangelt hätte oder die Schule als Forschungsfeld ungeeignet gewesen wäre. Deutsche Sozialwissenschaftler sahen sich herausfordernden Problemen gegenüber, die zum Teil wenigstens auch im Rahmen von Untersuchungen in der Schule hätten abgehandelt werden können. Im ersten Heft der 1949 wiedererschienenen „Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft“ schrieb Sauermann, damals Vorstandsmitglied der schon 1946 gegründeten Deutschen Gesellschaft für Soziologie, die sozialwissenschaftliche Forschung sei jetzt

„dringender notwendig denn je. Einmal um den Mechanismus der sozialen Geschehensabläufe wieder funktionsfähig zu machen, zum anderen aber auch, um dem einzelnen Menschen die Möglichkeit der Orientierung zu geben, weil er nur so die Chance hat, sich in seinem Leben zurechtzufinden, aufzusteigen und an der Gestaltung seines Gemeinwesens mitzuwirken.“ (Sauermann, 1949, S. 10)

Adolf Geck, Direktor des Katholisch-Sozialen Instituts in Königswinter, einer von 14 schon 1950 in der „Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftlicher Institute“ zusammengefaßten Einrichtungen, beschrieb im ersten Heft der „Sozialen Welt“ die Erkenntnis und Heilung des Soziallebens „als die Hauptaufgabe der sozialwissenschaftlichen Forschung“ (Geck, 1949, S. 1). Die von Schelsky geforderte „sozialwissenschaftliche Tatbestandsaufnahme unseres sozialen Zustandes im Detail“ (Schelsky, 1961) kam erst zögernd und in der angestrebten Breite etwa zehn Jahre später in der Erforschung des Bildungswesens in Gang. Bis dahin fehlten den einzelnen Wissenschaftlern und Hochschulinstitutionen die personellen und materiellen Voraussetzungen, die methodischen Kenntnisse und Erfahrungen.

Tatsächlich lag die empirische Sozialforschung im Deutschland der frühen Nachkriegszeit ausschließlich in den Händen der Besatzungsmächte. Gleichwohl vollzog sich die weitgehende Anerkennung empirischer Vorgehensweisen und die Verfeinerung der Forschungsmethoden im deutschen Wissenschaftlermilieu. Braun und Articus (1984) haben in einer detaillierten und materialreichen Studie diese vorwiegend amerikanischen Forschungsaktivitäten unter den Gesichtspunkten des methodischen und technischen Niveaus abgehandelt. Sie berichten in ihrer Arbeit von der Anknüpfung „an die Arbeit von Sozialwissenschaftlern während des Krieges“ und der „Indienstnahme der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung durch militärische

und politische Instanzen“ (Braun & Articus, 1984, S. 706). Dagegen grenzen sie die Untersuchungen der Besatzungsmächte als lediglich sozialwissenschaftlich angeleitete oder beeinflusste administrative Datensammlungen ab. Daß diese mehr durch den Verwertungszusammenhang als durch ein unmittelbares wissenschaftliches Interesse bestimmt und die Themen den praktischen Aufgaben der Besatzungspolitik (Lage der Flüchtlinge und Vertriebenen, Kriegsopfer, Situation der Jugend oder Verhältnis der Deutschen zur Demokratie) entnommen waren, daß die Datenauswertungen zum Beispiel in den Jugend- und Familienstudien unter dem Einfluß des herrschenden psychoanalytischen Paradigmas zu aus heutiger Sicht seltsam anmutenden Ergebnissen führten, entwertet die Befunde für eine Sozialgeschichte und Sozialstrukturanalyse jedoch nicht.

Da es auf deutscher Seite nur eine sehr kleine, erst 1949 einsetzende Zahl sozialwissenschaftlicher Untersuchungen gab und diese von Anfang an unter dem methodischen Einfluß amerikanischer Studien standen, sind die damaligen methodischen und forschungspraktischen Überlegungen für die Rekonstruktion der Forschungsentwicklung außerordentlich hilfreich. Es erschließt sich ein Bild der regen und offenbar selbstverständlichen Forschungsaktivität in Klassen und Schulen aller Schulstufen. Da die Befragung Jugendlicher, gemeinhin also Schüler, im zentralen Interesse der Besatzungsmächte lag, wirkte die Schule wie schon in der Vergangenheit als die organisatorisch und thematisch geeignetste Institution für die Durchführung empirisch-sozialwissenschaftlicher Untersuchungen. Gefragt war die Schule als Forschungsfeld zum Beispiel wegen des Familienzugangs in Vertriebenen- und Flüchtlingsuntersuchungen oder in solchen Fällen, in denen die sozialen und psychischen Folgen der Unvollständigkeit von Familien erarbeitet wurden, nicht aber als eigenständiges Objekt soziologischen oder erziehungswissenschaftlichen Interesses. Es liegt keine einzige amerikanische Untersuchung vor, die dieses Thema auch nur angeschnitten hätte.

Für die Alliierten war es von allergrößtem politischen und wissenschaftlichen Interesse zu wissen, wieweit noch mit einer anhaltenden nationalsozialistischen Prägung der Jugendlichen (*McGranahan & Janowitz, 1946*) und andererseits mit ihrer Offenheit gegenüber den auf sie gerichteten Demokratisierungs- und Umerziehungsbemühungen (*Merritt & Merritt, 1970*) zu rechnen war. Sie befaßten sich mit allen offenkundigen Problemen Nachkriegsdeutschlands, der Wohnungs- und Nahrungsmittelnot, den Folgen der Zerstörung familiärer Strukturen (*Schaffner, 1948*), „social disorder“, den marodierenden, umherstreifenden und straffälligen Kindern und Jugendlichen (*Kellermann, 1946; Alt, 1948; Schepses, 1948*), bis hin zur Ermittlung der Einstellungen der deutschen Bevölkerung zur amerikanischen Besatzungspolitik.

Die Wissenschaftler und ihre Hilfskräfte waren während der ersten Jahre fast ausschließlich amerikanischer Nationalität. Ihre Untersuchungen waren in die militärische Kommandostruktur organisatorisch eingebettet. Je stärker sich dann die amerikanischen Medien der sozialen Situation in Nachkriegsdeutschland annahmen, desto größer wurde die Zahl von im Auftrag anerkannter Organisationen oder in eigener Verantwortung anreisenden Sozialwissenschaftlern, Experten und Journalisten.

Unter dem Mangel an Informationen und Daten boten sich empirisch arbeitenden Sozialwissenschaftlern aber erhebungsorganisatorisch und forschungsstrategisch ideale Bedingungen. Sie hatten die Möglichkeit, die Insassen von Kriegsgefangenen-camps oder auch beliebig bestimmbare Personengruppen der deutschen Zivilbevölke-

rung zu befragen, „as a source of samples this (body of Pow's) was in some respect a pollster's dream“ (Braun & Articus, 1984, S. 727).

„Der Sozialforscher kann mit der Autorität der Besatzungsmacht seine Stichprobe definieren und die Betroffenen zur Mitarbeit veranlassen. So kann er etwa verlangen, daß alle Bewerber um ein Amt oder die Jugendlichen einer Gemeinde einen Fragebogen beantworten oder einem Interview zur Verfügung stehen. Die Stichprobenbildung bei Befragungen erfolgt zunächst mangels eines zuverlässigen Meldewesens anhand der Kartei der Inhaber von Lebensmittelkarten – in die Kartei aufgenommen zu werden, liegt im ureigensten Interesse eines jeden Deutschen.“ (Braun & Articus, 1984, S. 701)

Braun beschreibt hier die Vorzüge geliehener Macht und übertragener Legitimation, wie wir dies weiter oben genannt haben, für die sozialwissenschaftliche Forschung.

Unter dem Deckmantel geliehener Autorität und institutionalisierter Macht standen sozialwissenschaftliche Untersuchungen auch in der Schule. Das Schulwesen war neben der durch das Militär organisierten Versorgungswirtschaft und der Arbeitswelt die einzige überall, das heißt in den Großstädten wie auf dem Land und in unterschiedlichen sozialen Milieus, funktionsfähige Organisation. Die Ordnungs- und Steuerungskapazität des Schulwesens wurde für medizinisch-diagnostische, gesundheits- und ernährungspolitische Zwecke und nunmehr erneut auch für die der sozialwissenschaftlichen Forschung genutzt. Mit der naturgemäßen Erfassung von Sozialdaten, wie sie für den Eigenbetrieb der Schule vorliegen mußten, waren zudem Vorgaben verfügbar, die die Attraktivität der Schule auch für die später folgenden empirisch-pädagogischen und psychologischen Untersuchungen begründeten.

Es war typisch für die pragmatische Vorgehensweise amerikanischer Sozialwissenschaftler, daß die Schule meist nur eines von mehreren in die Untersuchung einbezogenen Forschungsfeldern war und daß quantitative völlig problemlos neben qualitativen Methoden eingesetzt wurden. In einer Untersuchung über Flüchtlingskinder heißt es:

„Grundlage der Studie sind Hearings mit Angehörigen der Militärregierung, Berichte von Mitgliedern des militärischen und zivilen Besatzungsstabs, Berichte deutscher Verwaltungen und Flüchtlingsorganisationen, Arbeiten deutscher Wissenschaftler sowie Feldforschungen der Mitglieder des Komitees.“ (Braun & Articus, 1984, S. 709)

Die berühmte Studie von Bertram Schaffner zum Autoritarismus in der deutschen Familie (Schaffner, 1948) ging zurück auf Gespräche „einschließlich psychoanalytischer Explorationen“ mit Bewerbern um eine Lizenz des „Information Control Division Screening Center“ (ICD) und zum anderen auf eine von der „Opinion Survey Section“ durchgeführte Befragung

„von 1.470 Personen in der amerikanischen Besatzungszone, 182 Personen im amerikanischen Sektor, 295 Jugendlichen im Alter von 17 bis 27 Jahren, in Baden-Württemberg 214 Studenten der Universität Marburg sowie 95 vor der Entlassung stehenden und 84 noch einsitzenden politischen Gefangenen“ (Braun & Articus, 1984, S. 719).

Ebenfalls in den Themenkreis der Ursachenforschung der nationalsozialistischen Herrschaft gehört die Untersuchung von David Rodnick, in deren Verlauf von Dezember 1945 bis Juni 1946 in Hessen 1.500 Personen untersucht wurden, davon 151 Personen in Interviews, 362 in eigens anberaumten Diskussionskreisen, 578 Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren per Fragebogen, und 125 Jungen und Mädchen zwischen 10 und 20 Jahren, die aufgefordert worden waren, Aufsätze zur Zukunft Deutschlands zu schreiben (Rodnick, 1948).

Braun berichtet, daß kurz nach Kriegsende im Juli 1945 von der „Intelligent Section“ eine schriftliche Befragung von 135 Schülern zwischen 14 und 18 Jahren in

Friedberg und 256 der gleichen Altersgruppe in Offenbach durchgeführt wurde, um die „Residues of Nazi education among German youth“ zu erforschen. Von den gleichen Autoren wurden im November 1945 in Bad Homburg die Daten von 191 deutschen Jugendlichen gleichen Alters erhoben. Die Auswertungen der in Schulen erhobenen Daten zum Demokratieverständnis gingen zum Beispiel in die Kommissionsberichte, „*Report of the United States education mission to Germany*“ (1946), ein. Sie waren wesentlich von der Skepsis gegenüber dem erforderlichen tiefgreifenden Bewußtseinswandel und einem dauerhaften Verständnis für demokratische Regierungsformen getragen. So konnten gemäß den Ergebnissen der „Opinion Survey Section“ aus einer Untersuchung von 250 bayrischen Schulkindern zwischen 12 und 18 Jahren 48 Prozent nicht angeben, was Demokratie bedeutet (Merritt & Merritt, 1970, S. 87).

Für unser Thema bleibt festzuhalten, daß die bis etwa 1949/50 in deutschen Schulen von amerikanischen Sozialwissenschaftlern durchgeführten empirischen Untersuchungen keine pädagogischen Fragestellungen bearbeiteten oder in die Schule hineintrugen noch solche Themenvorgaben aus der Schule erhalten hatten. Für die sozialwissenschaftlichen Forschungen der Alliierten waren die Schulen ein beliebiger Ort, der wegen seiner organisatorischen Möglichkeiten gewählt wurde.

Schul- und unterrichtsorganisatorische Erfordernisse traten gegenüber ihren forschungstechnischen Anforderungen wie selbstverständlich zurück. Indem die Alliierten jegliche für die Schule typischen zeitlichen, räumlichen und personellen Restriktionen übergehen konnten, vermochten diese sonst für das Forschungsfeld konstitutiven Bedingungen keinen Einfluß auf die Wahl der Methoden zu erlangen. Die Schule hatte weder Einfluß auf die Forschungsthemen noch methodenprägende Bedeutung.

Amerikanische Sozialwissenschaftler leiteten ihre Methoden aus den Traditionen so unterschiedlicher Disziplinen wie der Pädagogik, Soziologie, Psychologie, Psychoanalyse, Medizin und Anthropologie ab. Sie gewannen einen starken Einfluß auf die ab etwa 1949 in Schulen stattfindende Wiederbelebung einer von deutschen Sozialwissenschaftlern getragenen Forschung. Das geschah natürlich nicht zufällig. Die Initiierung von Forschungsprogrammen, die Unterstützung bei der Ausrichtung von Tagungen und die Organisation eines über mehrere Jahre laufenden Austauschprogramms unter anderem mit König und Adorno hatten ausdrücklich dieses Ziel (Weyer, 1984, S. 370).

7.2 Sozialpolitische Fragestellungen

Als Themenbereiche der frühen deutschen Nachkriegsuntersuchungen lassen sich, ohne daß damit auch bestimmte disziplinäre Zuordnungen verbunden wären, die Lebenslage bestimmter Bevölkerungsgruppen, medizinisch-psychologische Fragestellungen sowie pädagogische Forschungen unterscheiden. Der Versuch, mehr problembezogen zu denken, als sich von disziplinären Sichtweisen leiten zu lassen, führte zu zaghaften Versuchen interdisziplinärer Forschung.

Ganz im Sinne unserer These, wonach gesellschaftliche Konflikte und soziale Problemlagen Entwicklungsschübe in der sozialwissenschaftlichen Forschung auslösen, wurden mit diesen drei Themenbereichen zentrale Probleme in Nachkriegsdeutschland abgearbeitet (Mangold, 1978, S. 210). Die Stichworte waren: Flüchtlingsfamilien und Jugendprobleme, Schulleistung, Berufsauglichkeit und körperliche und

seelische Folgen der Kriegs- und Mangelserfahrungen. In der Rückschau markieren diese Untersuchungen die Wiederaufnahme einer empirischen Forschung in der Soziologie, Pädagogik und Psychologie sowie Medizin in Deutschland. Aus ihrer vergleichsweise noch recht kleinen Zahl soll hier je eine thematisch und methodisch typische Untersuchung vorgestellt werden. Es sind dies als soziologische Untersuchung die „Darmstädter Gemeindestudien“, für die medizinisch-psychologische Forschung die „Deutschen Nachkriegskinder“ und für die psychologisch-pädagogische Untersuchung Beispiele aus der Testforschung. Die genannten Untersuchungen fanden ausschließlich oder auch in der Schule statt. Mehr oder weniger gemeinsam war ihnen, daß sie von Institutionen außerhalb der traditionellen Forschungsstätten durchgeführt wurden, die finanzielle, organisatorische und personelle Unterstützung amerikanischer Regierungsagenturen erhielten und die Schule als Forschungsort wählten. Zu ihren erklärten Zielen gehörten,

- die sozialwissenschaftliche Forschung in Deutschland anzuregen und die Lücke auf diesem Gebiet zu schließen,
- jungen Sozialwissenschaftlern die Möglichkeit einer Ausbildung zu bieten und
- die Anwendbarkeit im Ausland entwickelter empirischer Methoden auf deutsche Verhältnisse zu überprüfen (Baumert, 1952b, S. 254).

Von *bildungssoziologischen Studien* als solchen einer ausdifferenzierten soziologischen Spezialdisziplin, die „mit soziologischen Mitteln“ den pädagogischen Gegenstand bearbeitet (Geiger, nach Mangold, 1978, S. 213), kann erst ab Ende der 1950er Jahre gesprochen werden. Auch dann sind es erst wenige empirische Untersuchungen in Schulen, die der entstehenden „Bindestrichwissenschaft“ zugerechnet werden können (Krebs, nach Goldschmidt & Schöfthaler, 1979, S. 301). Bis dahin hatten selbst die in den Schulen stattfindenden jugend- und familiensoziologischen Untersuchungen mit Ausnahme der „Darmstädter Gemeindestudien“ keinen thematischen Bezug zu ihrem Forschungsfeld (Wurzbacher, 1951).

Die Lebensverhältnisse der Nachkriegsjugend, insbesondere die Familienstrukturen, die Stellung der Familienmitglieder und die Autoritätsstrukturen in der Familie wurden in und über die Schule erkundet. Ob es sich um die Folgen des Verlusts von Familienmitgliedern (Haack, 1958), die Probleme der beruflichen Neuorientierung des Vaters, der sozialen Einbettung von Flüchtlingsfamilien in das dörfliche oder kleinstädtische Milieu (Dobbert, 1949/50; Lehmkuhler, 1950; Lemberg & Krecker, 1950; Haack, 1958) oder darum handelte, ob die Kinder über ein eigenes Bett verfügten und morgens mit einem Frühstück in die Schule kamen, wurde während der Schulstunden per Fragebogen erfragt. Kurz (1949) zum Beispiel stützte sich in seiner soziologischen Studie auf die vom Bremer Schulsenator im Sommer 1947 veranlaßte Erhebung über die wirtschaftlichen, sozialen und familiären Verhältnisse von etwa 50.000 Schülern. In diesen Jahren führten Thurnwald eine Untersuchung über die Gegenwartsprobleme von 498 Berliner Familien (Thurnwald, 1948) und Baumert von 1949 bis 1951 die Befragung von 470 Stadtfamilien und 518 Familien im Umland von Darmstadt durch (Baumert, 1952a). Eine größere Zahl von Untersuchungen war den besonderen Problemen der Heimatvertriebenen und Flüchtlingskinder gewidmet (Schulze-Westen, 1948; Dobbert, 1949/50; Pfeil, 1951; Müller, 1952; Baumert, 1952a; Schelsky, 1961). Mit neuer Aktualität wurde das schon in den 1920er Jahren bearbeitete Thema „Land- und Stadtkind“ wieder aufgegriffen (Planck, 1956). Zur Erfassung der Kinderarbeit

auf dem Land ließen Hasenclever und Frenzel 2.502 Volksschüler aus 30 niedersächsischen und hessischen Gemeinden unter Anleitung ihrer Lehrer Fragebögen über ihren Tagesablauf ausfüllen (*Hasenclever & Frenzel, 1957*), Tschurschky eine Aufsatzaktion in den Oberklassen der Landwirtschaftsschulen Niedersachsens und Christensen eine Fragebogenerhebung unter 5.000 landwirtschaftlichen Berufsschülern in Schleswig-Holstein durchführen (*Thierbach u. a., 1956*).

Das 1949 in Darmstadt gegründete Institut für sozialwissenschaftliche Forschung – später war auch das Frankfurter Institut für Sozialforschung beteiligt – brachte bis Mitte der 1950er Jahre zehn Monographien unter der Bezeichnung „Darmstädter Gemeindestudien“ heraus, die auf sechs Umfragen in den Jahren 1949/50 fußen. Stark beeinflusst durch so bedeutende amerikanische Gemeindestudien wie „Middletown“, „Yankee City“ oder „Elmtown's Youth“ entstand mit der Darmstadt-Studie die erste umfassendere Gemeindestudie in Deutschland. Der Begriff war den „community studies“ entlehnt, wie sie auch in Frankreich, Schweden, Australien durchgeführt wurden. Unter der Thematik „Sozialer Wandel und soziale Schichtung“ wurden in Deutschland, abweichend vom amerikanischen Beispiel, nicht geschlossene Sozialeinheiten wie „middle town“ (bürgerliche Mittelschicht) untersucht, sondern die typische deutsche Mittelstadt und unter dem Einfluß von Wieses Siedlungssoziologie, einer formalen Beziehungslehre, die Stadt-Land-Beziehung und die Umwandlung des Dorfes durch die moderne soziale Entwicklung. Die Darmstadt-Studien wurden trotzdem aus der Sicht amerikanischer Wissenschaftler als „German middle town survey“ bezeichnet. Drei dieser Untersuchungen beschäftigten sich mit Jugendproblemen und wurden in Schulen durchgeführt, wobei Kuhrs „Schule und Jugend in einer ausgebombten Stadt“ (1954) und Koepnicks „Mädchen einer Oberprima“ (1954) echte Forschungen über Schule waren. Kuhr hatte ihre Untersuchung ungemein breit angelegt. Sie nahm einzelne Aspekte des Schulsystems, der materiellen Verhältnisse der Schule genauso in den Blick wie die Einstellungen von Schülern verschiedener Altersgruppen und Schularten zur Schule sowie die Beziehungen zum Lehrer und der Schüler untereinander. Als spezielles Ziel der „Darmstädter Gemeindestudien“ stellte sich die Idee der Verbindung von Institutionensoziologie und Sozialpsychologie, die Beziehung zwischen objektiven Lebensbedingungen und subjektivem Verhalten heraus. Dem entsprachen auch die eingesetzten Methoden. Sie umfaßten objektiv gesicherte institutionelle Analysen, zum Beispiel der Schule, anderer Behörden oder auch der Wohnverhältnisse. Zugleich bemühten sich die Wissenschaftler, mit Hilfe von Fragebögen und Interviews Meinungen und Einstellungen der Bevölkerung zu erfahren.

Baumert stützte sich in seiner Monographie „Jugend der Nachkriegszeit“ auf die Befragung und Auswertung der Niederschriften von insgesamt 2.400 Kindern in Volksschulen, Berufsschulen und höheren Schulen. Er untersuchte die Wohnsituation, familiäre Umwelt und Erziehung.

Allein die Macht der großen Zahl und die organisatorischen Vorzüge der Schule waren ausschlaggebend für die Wahl dieses Forschungsfeldes. Die Schule war hier der alleinige Forschungsort, als Forschungsgegenstand jedoch nur einer neben anderen. Daß der Zugang nicht mehr uneingeschränkt war wie noch zwei, drei Jahre zuvor für amerikanische Sozialwissenschaftler, wird aus Erläuterungen zu Verfahren und Methoden deutlich, die Baumert im Anhang seiner Untersuchung gibt. Danach wurden die

geplanten Untersuchungen, je nachdem, ob sie in der Volksschule oder im Gymnasium stattfinden sollten, unterschiedlich behandelt:

„Die Befragungen der Kinder (...) erfolgten in den Volksschulen im Schuljahr 1949/50. Zur Vorbereitung der Erhebungen waren Besprechungen mit den Direktoren der Schulen abgehalten worden (...).“ (Baumert, 1952b, S. 214)

Gemessen an dieser sehr pragmatischen, die Zustimmung der anderen Betroffenen, nämlich der Lehrer und Schüler außer acht lassenden Vorgehensweise, gab es bei Untersuchungen in Gymnasien formale Anforderungen.

„Die Erhebungen in höheren Schulen der Stadt konnten erst im Frühjahr 1951 durchgeführt werden, da einige formale Schwierigkeiten zu überwinden waren. Nachdem das zuständige Ministerium die offizielle Einwilligung erteilt hatte und die Zustimmung der betroffenen Direktoren gewonnen worden war, konnten die Befragungen dann ebenfalls mit Förderung der Beteiligten vorgenommen werden.“ (Baumert, 1952b, S. 214)

Während amerikanische Sozialwissenschaftler als Repräsentanten der Besatzungsmacht keinerlei Zugangsprobleme zu erwarten hatten, trat den deutschen Wissenschaftlern eine kontrollierende und genehmigende Behörde entgegen. Trotzdem erwies es sich „für die technische Durchführung der Befragung als vorteilhaft, die Erhebungen an geschlossenen Schulklassen durchzuführen“ (Baumert, 1952b, S. 209). Auf einen Nenner gebracht, lag der Reiz der Schule als Forschungsfeld auch für diese schwierige Zeit in der wenig aufwendigen Weise, Sample beliebiger Zusammensetzung zu bilden und die Teilnahme der Schüler erzwingen zu können, wie mit Blick auf amerikanische Wissenschaftler betont wurde.

„Die in Deutschland durchgeführte allgemeine Schulpflicht bietet eine hohe Gewähr, daß (...) die Auswahl sich tatsächlich auf das ganze Universum bezog.“ (Baumert, 1952b, S. 210)

Da Baumert alle Untersuchungen und Befragungen selbst durchführte, konnte er die Untersuchungssituation weitgehend gleich halten. Die Befragungen und Niederschriften fanden in Schulräumen ohne vorherige Ankündigung und in Abwesenheit der Lehrer statt. Sie führten zu einem echten Unterrichtsausfall von bis zu zweieinhalb Schulstunden. Inwieweit die Erklärung, daß es sich um eine Befragung für wissenschaftliche Zwecke handele, die von der Schule völlig unabhängig und anonym erfolge, Einfluß auf das Teilnehmerverhalten hatte, ist nicht auszumachen. Jedenfalls verhielten sich nach eigenen Aussagen „fast alle befragten Kinder und Jugendlichen (...) gegenüber der Befragung aufgeschlossen und interessiert“ (Baumert, 1952b, S. 211).

„Bei nur wenigen wurde beobachtet, daß sie die Niederschriften etwa unwillig anfertigten, etwa wie einen unbeliebten Schulaufsatz, bzw. den Fragebogen ohne Interesse und innerer Teilnahme ausfüllten. Direkte Verweigerungen kamen in der Volksschule in 2 Fällen vor. In den Berufsschulen ebenfalls in 2 Fällen, in den höheren Schulen in keinem Fall. Allerdings mußte verschiedentlich festgestellt werden, daß innerhalb der Bogen Fragen ausgelassen oder Fragen mehr scherzhaft als wahrheitsgemäß beantwortet worden waren. Die Zahl dieser Fälle ist jedoch so gering, daß sie im Rahmen der Gesamterhebung keine Bedeutung erhalten haben.“ (Baumert, 1952b, S. 211)

Ob die Verweigerungen sich auf Fragen bezogen, die die Intimsphäre, den persönlichen Bereich betrafen, bleibt unklar. Anlaß hätte es nach heutigen Maßstäben genug gegeben. Es wären deshalb auch die freiwilligen und informierten Zustimmungen der Eltern und Schüler nötig gewesen. In den Fragebogen und Interviewleitfäden wurden nämlich Personaldaten, Informationen über die Wohn-, Einkommens- und Familienverhältnisse, gesundheitsbezogene Fragen und Einstellungen sowie Verhaltensweisen erfragt (Baumert, 1952b, S. 251 ff.).

Wie das folgende Zitat belegt, waren die Wissenschaftler diesem Thema gegenüber im Prinzip schon sensibilisiert. Es trat ihnen jedoch immer noch nur als ein Verhaltensphänomen der Versuchspersonen und Forschungsbeteiligten entgegen; sie antworteten darauf mit methodischen Überlegungen:

„Allerdings stehen der Untersuchung innerfamiliärer Beziehungen ungleich mehr Schwierigkeiten entgegen, als einer Untersuchung der äußeren Situation. Handelt es sich doch hierbei nicht selten um Erscheinungen, die von vielen Familien sorgsam hinter konventionellem Verhalten verborgen werden, in manchen Fällen nicht einmal den Mitgliedern der Familie selbst völlig bewußt sind.“ (Baumert, 1952b, S. 119)

Der Persönlichkeitsschutz der Forschungsbeteiligten gegenüber der Öffentlichkeit scheint dagegen bis 1955 schon zum Standard geworden zu sein.

„In allen Berichten sind Hinweise und Bemerkungen, die die Anonymität gefährden könnten, gestrichen oder, wenn das möglich war, ohne den Sinn der Aussage zu verändern, modifiziert worden.

Die zur Kennzeichnung der Berichte benutzten Buchstaben stehen in keinem Zusammenhang mit den Namen der Familien.“ (Baumert, 1952b, S. XIII)

Eine analoge Bewertung befindet sich, wie im folgenden zu zeigen ist, auch in den medizinischen und psychologischen Untersuchungen dieser Jahre. Der Methodentransfer aus den USA hatte die Behandlung dieser Probleme als ausschließlich methodenbezogen und ethisch nicht fragwürdig sicher verstärkt (Mangold, 1978, S. 711; Goldschmidt & Schöfthaler, 1979, S. 799). Wie sich in der anschließenden rechts- und kulturhistorischen Betrachtung zeigen läßt, hat die „Empirie der großen Zahlen“ indirekt zu der öffentlichen Sensibilisierung beigetragen.

Für Soziologen blieb die Schule ein „Labor“, in dem sehr unterschiedliche, überwiegend nicht auf die Einrichtung selbst gerichtete empirische Untersuchungen stattfanden. Bis auf Ausnahmen wie Kuhr und Koepnick war die Schule selbst, waren pädagogische Fragestellungen für die empirische sozialwissenschaftliche Forschung kein Thema.

Mit den in den Jahren 1955 bis 1958 wiederaufgelegten Bänden „Abriß der pädagogischen Soziologie“ versuchte Carl Weiss begrifflich und methodisch an die Weimarer Zeit anzuknüpfen. Bildungssoziologie, wenn man diesen Begriff schon verwenden will, endete vor den Türen der Schule. Sie bezog sich auf die Rolle der Soziologie in der Ausbildung des Lehrers und der Bildungsbeamten (siehe die Hochschul- und Hochschullehrer-Studie in Göttingen). Erst bedeutende gesellschafts- und wissenschaftspolitische Entwicklungen trugen ab Ende der 1950er Jahre zu einer Veränderung bei. Äußerlich stimuliert wurden bildungssoziologische Forschungen in den Schulen durch die Arbeiten des 1953 gegründeten „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ und die beginnende Schulreformdebatte.

Für breit angelegte *medizinische Massen- und Reihenuntersuchungen* an Schülern in der Schule gab es direkt nach Kriegsende ein großes medizinisches und sozialpolitisches Interesse. Im zeitlichen Ablauf folgten speziellen Gesundheitsfragen gewidmeten Untersuchungen über die Auswirkungen der Mangelernährung auf die kindliche Entwicklung (Droese, 1949), die Akzelerationsproblematik (Backmann, 1948; Undeutsch, 1952; Freund, 1956) oder Haltungsschäden (Breitenfelder, 1956; Jentschura, 1956) solche über den allgemeinen Gesundheitszustand (De Ridder, 1955; Ortman, 1956; Nitsch, 1959) der Schulkinder. Ähnlich der schon für das vorangegangene Jahrhundert festgestellten Themenabfolge gab es dann Untersuchungen, die nicht nur auf medizinische Erhebungen und Aussagen abzielten, sondern mit der Schulreife (*De l'Aigle,*

1954; Jeske, 1956), der Beziehung zwischen Schülerleistung und Milieueinflüssen und schließlich dem Wiederaufleben einer Schulstreßdebatte (Hellbrügge & Rutenfranz, 1957; Hartenstein, 1958; Undeutsch, 1958; Asperger, 1959) zunehmend sozialwissenschaftliche Kategorien einführten.

Das Bedürfnis, das ärztliche Urteil um Angaben über das seelische Verhalten des Kindes zu ergänzen und im nächsten Schritt zu fragen, inwieweit körperliche mit seelischen Zuständen zusammenhängen, markiert den Übergang von rein medizinischen zu sozialwissenschaftlichen Untersuchungen. Wir treffen in dieser Abfolge auf ein Phänomen wissenschaftlicher Entwicklung, das uns schon mehrfach begegnet ist und im Forschungsfeld Schule besonders deutlich hervortreten scheint. Einen solchen disziplinenüberschreitenden Paradigmenwechsel, wie wir diese Entwicklung bezeichnen möchten, konnten wir in der Schule schon zum Ende des 18. Jahrhunderts feststellen, als die Entwicklung vom schlichten Messen und Beschreiben zu Versuchen, psychische Vorgänge zu erfassen, ging. Eine ähnliche Entwicklung vollzog sich dann mehrfach zwischen 1850 und 1870, nach dem Ersten Weltkrieg und nunmehr erneut nach dem Zweiten Weltkrieg.

Die „Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitswesen“ übernahm Ende 1951 die administrative und organisatorische Verantwortung für die Durchführung der mit Mitteln des Marshallplans finanzierten dreijährigen Längsschnittstudie „Deutsche Nachkriegskinder“. Anknüpfend an den Entwicklungsstand der Wissenschaft von der körperlichen und seelischen Konstitution des Kindes, der ja noch vor 1933 erreicht worden war, sollten an größeren Untersuchungsreihen Einblicke in den individuellen Ablauf von Entwicklungsstörungen und die Beziehung zwischen körperlichen und seelischen Entwicklungsvorgängen beim Kind gewonnen werden (Coerper u. a., 1954, S. 10 f.). Der Versuch einer interdisziplinären Zusammenarbeit unter kinderärztlichen, konstitutionsmedizinischen, soziologischen und psychologischen Gesichtspunkten sollte ein Gesamtbild von der Persönlichkeit des Kindes ergeben.

Mit Unterstützung des Bundesgesundheitsamtes und des Statistischen Bundesamtes wurden in Frankfurt, Stuttgart, Nürnberg, Bonn, Remscheid und Grevenbroich

„von einer Arbeitsgruppe, bestehend aus je einem Arzt, einem Psychologen, Fürsorgerinnen und Hilfskräften, 500 Schulneulinge und 300 Schulentlassene nach einheitlichen körperlichen und psychologischen Methoden untersucht. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen wurden zunächst in jedem Fall durch ein ärztlich-psychologisches Gesamturteil ausgewertet und es wurden die evtl. Konsequenzen für die körperliche und seelische Betreuung des Kindes gezogen.“ (Coerper u. a. 1954, S. 13)

Auf diese Weise wurden im Rahmen der Studie 3.000 Kinder der Jahrgänge 1945/46 und 1.800 Kinder der Jahrgänge 1938/39 in den Jahren 1952, 1953 und 1954 untersucht. Diese Studie, über die schon 1954 ein umfangreicher Zwischenbericht vorgelegt wurde, faßte den damaligen Stand inhaltlicher und methodischer Kenntnisse in Medizin, Psychologie und Soziologie bei der Beurteilung von Kindern zusammen. Sie blieb während der 1950er Jahre die umfangreichste Untersuchung an deutschen Schulen und löste ihrerseits weitere empirische Studien aus (Mathey, 1956; Strickmann, 1956). Sie ist im Kontext dieser Arbeit auch von Interesse, weil, ohne daß dies ein Thema des Forschungsprojektes wurde, die relativ ausführlichen Beschreibungen des methodischen Vorgehens Einblicke in den Ablauf der Untersuchungen, die Beteiligung der Schule und das Verhalten der Schüler als Versuchspersonen eröffneten, mit denen wohl jede Untersuchung der damaligen Zeit zu rechnen hatte. Schüler, Familien, Lehrer und

schließlich auch die Schule wurden durch die Erhebung des umfangreichen Datenmaterials ungewöhnlichen Anforderungen ausgesetzt.

Die Sammlung von Informationen über die Umwelt, Familie und soziale Lage, die sogenannten „sozialbiologischen Angaben“ der beteiligten Kinder, das Erstellen einer gesundheitlichen Vorgeschichte, die Durchführung von Körpermessungen und zahlreichen psychologischen Untersuchungen (z. B. Farb- und Formuntersuchung, Koordinationstest, freie Zeichnung, Intelligenztest, Analogietest, physiognomischer Test, Erzähltest und Handschriftenprobe) erfaßten die Kinder in ihrer sozialen, seelischen und körperlichen Identität. Die Gesamtheit der Untersuchungen verlangte Personal, apparative Ausstattung und vor allem Unterrichtszeit. Hierfür mußte die Zustimmung der Schulbehörde und hinsichtlich der ebenfalls vorgesehenen Urin- und Bluttests, der Röntgen- und Fotoaufnahmen die Einwilligung der Eltern und Beteiligung der Schüler gewonnen werden. Dieses geschah offenbar nicht aus dem Verständnis, rechtliche Vorgaben einlösen zu müssen oder Sanktionen zu vermeiden, sondern entsprang immer noch der praktischen Erfahrung, anders eine solche Untersuchung nicht durchführen zu können. Obgleich es noch in keinem Bundesland verbindliche Vorgaben oder sonst zu beachtende Rechte Dritter bei der Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen in den Schulen gab, verhielten sich die Arbeitsgruppen recht einheitlich. Sie versicherten sich zunächst der Zustimmung des zuständigen Schulrats und versuchten mit Lehrer- und Elternabenden, auf denen das Projekt vorgestellt wurde, auch deren Zustimmung zu gewinnen. Praktisch ging es dabei wohl nur um die Information, denn eine formal erforderliche Zustimmung wird nirgends erwähnt. Gelegentlich wird statt dessen sogar vermerkt, daß die Untersuchungen bei Lehrern – „wie das nicht anders zu erwarten war – nur teilweise auf Verständnis stießen. Es kann von vornherein nicht angenommen werden, daß jeder Lehrer auf diesem Gebiet ein besonderes Interesse aufbringt (...)“ (Coerper u. a., 1954, S. 514)

Interessanterweise wurden Ablehnungen auch mit der mangelnden Qualität und mit der grundsätzlichen Skepsis gegenüber Massenuntersuchungen begründet – ein erster Hinweis auf eine gewisse Untersuchungsdichte und -häufigkeit. Die Bonner Arbeitsgruppe stellte ähnlich zurückhaltend fest:

„(...) von den Lehrern kennen wir schon eine Anzahl sehr interessierter und hilfsbereiter Lehrer. Die Mehrzahl verhält sich mehr passiv. Selten treffen wir auf wirkliche Gegner.“ (Coerper u. a., 1954, S. 519)

Mit der Zustimmung der jeweiligen Schulaufsichtsbehörde war die Durchführung gesichert, der Unterrichtsausfall also auch gebilligt. Die beteiligten Lehrer konnten die Untersuchung zwar nicht verhindern, weitergehende Unterstützung war ihnen aber offensichtlich auch nicht auferlegt worden. Daß es zu Schwierigkeiten auch mit den Eltern kam, belegen die folgenden Auszüge, wobei der Hinweis auf den Charakter des Menschenschlages in Remscheid als Erklärung für die ablehnende Haltung der Eltern eher nachdenklich stimmt.

„Die Einstellung der Eltern war zunächst eine kritisch zurückhaltende (entspricht dem Remscheider Charakter), die jedoch bereits während der medizinischen Untersuchung in eine positiv wohlwollende überging. Wie stark das Interesse der Eltern für diese Untersuchungen geworden ist, beweist die Tatsache, daß bei den Zweituntersuchungen der Kleinen im Jahre 1953 nur 3,5 % Ausfälle zu verzeichnen waren (...)“ (Coerper u. a., 1954, S. 523)

„Es war oft nicht leicht, Eltern, Lehrer und den älteren Schülern die Notwendigkeit des immer wieder Aufforderns begreiflich zu machen. Nachdem im 2. Jahr alles hintereinander in 2 Räumen des Psycholo-

gischen Instituts der Universität durchgeführt werden kann, haben wir guten Kontakt mit den Eltern, die hier in Bonn im allgemeinen gern und häufig den Rat des Arztes einholen.“ (Coerper u. a., 1954, S. 19)

„Die Eltern waren anfänglich wohl etwas zurückhaltend, zeigten sich dann aber bei der Wiederholungsuntersuchung interessiert und sehen die Vornahme der eingehenden Untersuchung bei ihren Kindern als Vorzug an. Es ist natürlich richtig, daß durch die Hausbesuche der Fürsorgerin die Verbindung mit dem Elternhaus und die Ermittlung der sozialhygienischen Lage besonders gepflegt wird.“ (Coerper u. a., 1954, S. 521)

Die medizinische Untersuchung erwies sich einmal mehr als diejenige Attraktion, die die Eltern auch hinsichtlich der weiteren Untersuchungsteile wohlwollend stimmte. Es scheint für die Durchführung sozialwissenschaftlicher Forschungen bis heute hilfreich zu sein, sich mit medizinischen Interessen zu verbünden.

Weitere Hinweise für die Durchführung der Untersuchung, wie zum Beispiel auf die personelle Kontinuität der Forschergruppe, den Kontakt zu den Gesundheitsämtern und Verhaltensregeln für Beobachtungs- und Interviewsituationen (Coerper u. a., 1954, S. 21 ff.), zeugen von einem weit über dem üblichen Standard liegenden Bewußtsein für die praktischen und Methodenprobleme einer so großen Untersuchung. Der amerikanische Einfluß war unverkennbar; wohlwissend, daß es rechtliche Vorgaben nicht zu beachten gab, wurde – zum Beispiel mit Problemen der Teilnahmeverweigerung im Fall der Verletzung des Intimbereichs – eher pragmatisch umgegangen.

„Auf der Basis betonter Freiwilligkeit ist weit mehr zu erreichen. Reibungen, stärkere provokatorische Reize wie auch Mißverständnisse sind erfahrungsgemäß schwer auszugleichen und daher von vorneherein möglichst zu vermeiden.“ (Coerper u. a., 1954, S. 34)

„(...) sofern auf ein familiäres ‚Tabu‘ gestoßen werden sollte, ist dies ggf. zu vermerken, doch ist ein weiteres Eindringen aus Achtung vor den Intimbereichen möglichst zu unterlassen. Möglicherweise können aufgrund eines gefestigten Vertrauensverhältnisses solche Fragen später berührt bzw. geklärt werden. Die Empfindlichkeit in empfindlichsten Dingen ist besonders groß und die Störbarkeit ist erheblich, wenn nicht genügend Sicherheit der Geheimhaltung bestimmter persönlicher Daten gegeben ist.“ (Coerper u. a., 1954, S. 35)

Im Gegensatz dazu stand aus heutiger Sicht der relativ nachlässige Umgang mit der Einhaltung der zugesicherten Anonymität. Unter den erhobenen und im Forschungsbericht veröffentlichten Angaben waren der Vorname, das Geburtsdatum, die Wohnsituation, Geschwisterzahl, Berufstätigkeit des Vaters und schließlich der Abdruck mehrerer Fotoreihen der erfaßten Kinder. Gemeinsam mit den ebenfalls dargestellten regionalen und schulischen Lebensbedingungen war die Identifizierung jedes einzelnen Schülers ohne großen Aufwand möglich. Ein Zugeständnis allerdings, das heute wahrscheinlich nicht mehr verlangt werden würde, haben die Eltern den Wissenschaftlern doch abgerungen. Die Eltern bestanden darauf, die Kinder nur in Höschen und die heranwachsenden Mädchen zusätzlich mit einem Brusttuch fotografieren zu lassen.

„So bedauerlich diese Behandlung vor allem für die Entwicklungsdiagnose für die Heranwachsenden ist, so erlaubt sie andererseits auf die Unkenntlichmachung des Gesichtes zu verzichten, was aus Gründen der Anonymitätssicherung heute sicherlich Ziel aller Beteiligten wäre. Es erschien uns aber wichtig, daß wir bei der Beurteilung das Gesicht des Kindes mit haben.“ (Coerper u. a., 1954, S. 70)

Auf die allgemeine Einschätzung des Betroffenenstatus und der Rolle der Versuchspersonen wird später im Zusammenhang mit rechts- und kulturhistorischen Darstellungen eingegangen.

Die frühen Untersuchungen zur *Leistungs-, Intelligenz- und Interessenmessung* (z. B. Hylla, 1949a, 1949b; Kunze, 1950; Küchenhoff, 1951) wiesen Merkmale auf, wie wir sie schon bei den medizinisch-soziologischen Forschungen haben feststellen können.

Auch sie standen methodisch und inhaltlich unter starkem amerikanischen Einfluß, wurden zumindest in der Anfangsphase von außerhalb der Hochschulen mit finanzieller, personeller und organisatorischer Hilfe der amerikanischen Besatzungsmacht aufgebauten Institutionen durchgeführt und versuchten an den Stand pädagogisch-psychologischer Testforschung der Weimarer Zeit anzuknüpfen (*Hylla & Bobertag, 1926*).

Der theoretische und methodische Hintergrund der Leistungs- und Intelligenzmessung in der Schule ist mit dem Hinweis auf die Zusammenarbeit von Psychologen und Erziehern sicherlich nicht hinreichend zu erklären. Wir haben oben zu zeigen versucht, wie sehr das Eindringen der Psychologie in die Welt der Schule von disziplinären Abgrenzungsbemühungen und berufsständischen Interessensicherungen auf beiden Seiten begleitet war. Nach dem Zweiten Weltkrieg sollte ein neuer Anfang gemacht werden. Nicht mehr die Frage, welche die Hilfswissenschaft sei, wem die Definitionsbefugnis über Fragestellung und Untersuchungszweck zustehe, sollte bestimmend sein, sondern der gemeinsame Wille zur Lösung von Problemen im pädagogischen Bereich.

Die Pädagogische Psychologie hatte sich zur anerkannten Spezialdisziplin entwickeln können, weil offensichtlich die wichtigsten Anregungen und Veränderungen in der Pädagogik dieses Jahrhunderts von der Psychologie, genauer der Kinderpsychologie, ausgegangen waren. Die Anpassung der Erziehungsmaßnahmen an den jeweiligen Entwicklungsstand der Auffassungs- und Lernfähigkeit des Kindes und überhaupt die Berücksichtigung der kindlichen Individualität als eine sein Sozialleben und die Erziehungs- und Unterrichtspraxis bestimmende Vorgabe stellte eine solche Aufnahme psychologischer Sichtweisen und Kategorien in der Pädagogik dar. „Aus einer Laboratoriumswissenschaft ist eine dem Leben unmittelbar verbundene Wissenschaft geworden.“ (Blättner u. a., 1954, S. 1) In der Einführung zur ersten Ausgabe der Zeitschrift „Schule und Psychologie“ beschrieben Blättner, Busemann und Lersch die Beziehung zwischen Psychologie und Pädagogik in verklärter Euphorie.

„Der Psychologe hat nicht etwa sein Institut verlassen, aber vom Institut aus tritt er Tag für Tag in die Welt, ausgerichtet mit geschärften Werkzeugen der Beobachtung und ihrer Verarbeitung und folgt dem Ruf, der seine Hilfe fordert. Auch zur Erziehungswirklichkeit hat die Psychologie das rechte Verhältnis gewonnen. Sie kann dem Erzieher dienen als Wissenschaft von der menschlichen Jugend, als Wissenschaft von Erziehungsgeschehen und ganz allgemein als Lehre vom Aufbau der menschlichen Persönlichkeit und ihren Ausprägungen bis zum Einmaligen der Individualität.“ (Blättner u. a., 1954, S. 1)

Als künftige Aufgabenschwerpunkte der psychologischen Beratung und Forschung in der Schule formulierten sie die Aufnahme der Pädagogischen Psychologie in die Berufsausbildung der Lehrer, die beratende Beteiligung am schweren Einzelfall des Versagers, des Sorgen- und Problemkindes, an erster Stelle jedoch die Beteiligung an der Schülerauslese und der Schullaufbahnlenkung. Das Interesse am Einzelfall, für die Schule am Problemkind und am individuellen Verlauf einer institutionalisierten Bildungskarriere, für die Psychologie an der Erfassung von sich entwickelnden Strukturen der Motivation und Persönlichkeit, der Funktionen und Leistungen, führte beide zusammen. Die Pädagogische Psychologie vermochte mit diesen Aufgaben auch zur Klärung allgemein psychologischer Probleme wie dem Aufbau der Wahrnehmungen oder der Struktur der Denkvorgänge beizutragen.

Die Methoden dieser Forschungen waren systematische Beobachtungen, Tests, Gespräche und Experimente, die schon aus der Sicht der Psychologie (Bühler u. a., 1927, S. 7) statt in Laboratorien eher in natürlichen Lebenssituationen durchgeführt werden sollten.

In der Schule kam zunächst der Test bevorzugt zur Anwendung. Zuletzt hatte er hauptsächlich praktischen Zwecken der Ermittlung der Intelligenz oder Fähigkeiten eines Individuums im Vergleich zu Standardgruppen gedient. Für Forschungszwecke wurde er mit der Akzentverschiebung auf den Vorrang projektiver Methoden und anderer Persönlichkeitstests, die die Grundmethoden der Motivationsforschung darstellten, interessant.

Der Bereich der Leistungsmessung in der Schule wurde noch im Rahmen der Besatzungspolitik von amerikanischen Stellen gefördert. Die hierbei erworbenen praktischen Erfahrungen und methodischen Kenntnisse wirkten mit einer mehrjährigen zeitlichen Verzögerung auch in die ab 1960 beginnende empirisch-pädagogische Forschung hinein. In einem Sachverständigenprogramm, finanziert im Rahmen des Marshallplans, kamen führende amerikanische Bildungspolitikern und Wissenschaftlern zum Studium und zur Beratung nach Deutschland (R. Schmid, 1977, S. 162). Auf ihre Initiative wurden mit Unterstützung rückkehrender Emigranten wie Hylla und Bobertag Arbeitsgemeinschaften junger Lehrer in Berlin 1949 (später Pädagogische Forschungsstelle Berlin), in München 1948 (Testinstitut des Schulreferats der Stadt München), in Hamburg und Nürnberg sowie mit kleineren Gruppen in anderen westdeutschen Städten gegründet.

In biographischen Anmerkungen schreibt Hylla über diese Zeit:

„Es war bekannt, daß im Auslande ebenso wie auf vielen anderen Gebieten der pädagogischen Forschung auch auf dem der Leistungsmessung sehr wesentliche Fortschritte gemacht worden waren, von denen wir in Deutschland so gut wie nichts erfahren hatten. Die Wiederanknüpfung der Beziehungen zum Ausland ließ hoffen, daß es nun möglich sein würde, die dort inzwischen gesammelten Erfahrungen zu verwerten und so Irr- und Umwege zu vermeiden. Die US-Militärregierung hat diese Bestrebungen auf mannigfaltige Weise gefördert.“ (Hylla, 1949a, S. 342)

Noch 1956 beklagte Schultze die begrenzten Möglichkeiten einer empirischen Forschung in der Bundesrepublik und die damit unausweichlich verbundene Abhängigkeit von den USA. Die Aufgabe der Arbeitsgemeinschaften war es, die während des Dritten Reiches außerhalb Deutschlands, vor allem in den angelsächsischen Ländern entwickelten Testverfahren zu übersetzen, deutschen Verhältnissen anzupassen und eine eigene Testforschung vorzubereiten (Kunze, 1949). Der Versuch, ausländische Untersuchungen in Deutschland zu wiederholen bzw. sich mit Paralleluntersuchungen an internationalen Projekten zu beteiligen, sollte nur eine Übergangsphase auf dem Weg zu eigenen Forschungsschwerpunkten sein. Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a. M. entwickelte sich in diesen Jahren zum Zentrum einer pädagogisch-psychologischen Testforschung.

Auf Initiative der Arbeitsgemeinschaften wurden in den 1950er Jahren zum Teil unter direkter Verantwortung der Schul- und Kultusbürokratie umfangreiche Untersuchungen der Schulreife und Leistungsmessung durchgeführt. In der Berliner Arbeitsstelle wurde zum Beispiel 1948 nach zahlreichen Vorversuchen ein Verfahren zur vergleichenden Leistungsmessung in Deutsch und Rechnen entwickelt, unter 1.800 Schülern in Berlin und anschließend an 1.200 Schülern in Hessen geeicht, bevor diese

Untersuchung schließlich in 5. Klassen an insgesamt 171 Schulen in 12 von 48 Landkreisen in Hessen durchgeführt wurde. Von der pädagogischen Arbeitsstelle in Wiesbaden wurde 1950 ein kombinierter Intelligenz- und Interessentest erarbeitet, an rund 400 Kindern in Wiesbaden und Umgebung erprobt und dann 1951 an 2.019 Kindern des 6. Schuljahres aus 52 Volksschulklassen in Darmstadt, Kassel, Fulda, Gießen und Gerau durchgeführt.

Solche Untersuchungen erforderten einen großen organisatorischen Aufwand und deshalb die enge Zusammenarbeit mit den Schulbehörden. Wie vergleichsweise stark sich Testuntersuchungen den administrativen Regeln der Schulhierarchie anpaßten, läßt sich aus dem Forschungsbericht von *Küchenhoff (1951)* ablesen.

„In einer Konferenz der Schulräte der beteiligten Kreise und der Direktoren der beteiligten höheren Schulen (die Direktoren der beteiligten Volks- und Mittelschulen waren nicht eingeladen) wurden die Verteilung der Prüfgruppen, der Aufbau des Testheftes und die Durchführung der Leistungsmessung vom Leiter der pädagogischen Arbeitsstelle eingehend besprochen. Die Auswahl und Einweisung der Testgeber in ihre Aufgaben erfolgte im Anschluß daran durch die Schulräte und Direktoren.“ (*Küchenhoff, 1951, S. 598*)

Ein guter Kontakt der Wissenschaftler zur Schule und die Behandlung der Untersuchung wie eine administrative Unternehmung waren Voraussetzungen, das Vorhaben genehmigen zu lassen. Hylla hob deshalb im Jahresbericht des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung 1956 hervor:

„(...) freuen uns besonders auch über bereitwillige Unterstützung von Schul- und anderen Behörden, ohne die heute Forschungsarbeit in Deutschland leider nicht mehr möglich ist“ (Hylla, 1956, S. 106).

Unklar bleibt in diesem Zitat, ob er die starke Rolle der Schulbehörde nicht eigentlich beklagt. Sie wird sich zumindest dort als hinderlich erwiesen haben, wo der direkte Kontakt zur Schule während der Vorbereitung einer Untersuchung untersagt und nur nach vorheriger Zustimmung der Schule über das Schulamt möglich war. Trotz dieses Aufwandes konnten die organisatorischen Probleme, zum Beispiel des Raum- und Lehrermangels, nicht immer gelöst werden. In dem hier genannten Beispiel hielt deshalb Küchenhoff die erzielten Prüfungsergebnisse wegen des in einigen Fällen stattfindenden Schichtunterrichts nicht für vergleichbar (*Küchenhoff, 1951, S. 602*). Die Testforschung befand sich im Grunde in der gleichen Situation, wie sie für psychologische und sozialwissenschaftliche Untersuchungen in den Schulen galten und wie Schultze sie dann 1956 für die pädagogische Forschung geschildert hat.

„Die pädagogische Forschung in Deutschland hat leider nicht die Möglichkeit und Mittel, im Raum der Schule dringend erforderliche Untersuchungen durchzuführen. Immer noch sind wir darauf angewiesen, bei der Klärung grundsätzlicher Fragen, die nur mit Hilfe sorgfältig geplanter und umfassend angelegter Forschungsvorhaben beantwortet werden können, auf Untersuchungen in anderen Ländern zurückzugreifen und diese Ergebnisse auf unsere deutsche Situation anzuwenden.“ (*Schultze, 1956, S. 307*)

Bis auf Berlin, Hamburg und München, die nach dem Auslaufen der Programme von der Schulbehörde finanziell weiter gefördert wurden, lösten sich die Arbeitsgruppen nach dem Wegfall der amerikanischen Unterstützung wieder auf (Marsolek, 1974, S. 20).

Die erziehungswissenschaftliche Forschung dieser Jahre zeigt eine sich nur sehr langsam vollziehende Verlagerung auf empirische Untersuchungen. Als Beleg für das bis in die Mitte der 1960er Jahre fortbestehende Mißverhältnis zwischen hermeneutisch und empirisch ausgerichteter pädagogischer Schrifttum verweist Kuhlmann auf mehrere Bücher- und Zeitschriftenauswertungen von rund 60.000 Veröffentlichungen

zwischen 1952 und 1964, von denen nach seiner Bewertung nur rund 60 Titel eine „unmittelbare Beziehung zu schulorganisatorischen, gesellschaftlichen oder empirischen Fragestellungen aufwiesen“ (Kuhlmann, 1970, S. 114). Die Vertreter einer traditionsgemäß normativ-philosophisch und hermeneutisch-phänomenologisch angelegten Pädagogik bestimmten mit abnehmender Überzeugungskraft das äußere Erscheinungsbild bis zum Ende der 1950er Jahre. Was Brezinka dann als den „Weg von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ (Brezinka, 1968) und Roth, pointiert und vielzitiert, als die „realistische Wendung“ (Roth, 1962) kennzeichneten, beschrieb Reble als eine langfristige Verlagerung, die unter anderem durch den Wandel des Zeitgeistes, der bei Reble selbst noch ziemlich mystisch anmutet, mit bedingt worden sei.

„Die pädagogischen Aufgaben werden vor allem angepackt, weil sie dringlich und notwendig erscheinen, weniger aus der Überzeugung und mit der Zuversicht, daß durch Erziehung und Bildung der Typ eines neuen Menschen geschaffen und die Welt entscheidend gebessert werden könnte (...).

Die Welt und das Menschsein werden betont und nüchtern betrachtet. Jeder romantisierende Rückgriff auf die irrationalen Kräfte, auf unkontrollierbare, dunkle Gemütsstiefen, erscheint jetzt suspekt, mindestens überholt. Das rationale Moment verstärkt sich im Zeitgeist, in der Einschätzung der Lebensbezüge wie in der Gestaltung aller Lebensbereiche erheblich.“ (Reble, 1981, S. 271)

Reble spricht an anderer Stelle vom Beginn einer „dritten Aufklärung“. Er charakterisiert damit eine gesellschaftspolitische und geistesgeschichtliche Situation, die für die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung geradezu als Voraussetzung einer neuerlichen Expansion erschienen sein muß.

Ab etwa 1950 finden sich vereinzelt empirisch-pädagogische Untersuchungen in Schulen, die sich tatsächlich auf pädagogische Themen im Bereich des Bildungswesens bezogen. Sie wurden von einzelnen isoliert arbeitenden Lehrern in ihren Klassen durchgeführt und in regionalen Lehrerzeitschriften, später dann auch in der „Pädagogischen Rundschau“, „Westermanns pädagogische Beiträge“ oder „Psychologie und Schule“ veröffentlicht. Nach heutigem Verständnis waren diese Untersuchungen methodisch eher schlicht bis mangelhaft. Sie litten unter den eingegrenzten Möglichkeiten, die sich einem Lehrer boten, an mangelnder Repräsentativität, methodischer und praktischer Unerfahrenheit. Ein Beispiel nur sei an dieser Stelle angeführt, das in dieser Hinsicht verallgemeinerbar ist: In den „Pädagogischen Blättern“, der damals auflagenstärksten pädagogischen Zeitschrift, erschien 1951 ein Untersuchungsbericht von Theus, der sich auch mit dem Problem der mangelnden Repräsentativität seiner Untersuchung auseinandersetzte. Es handelte sich um eine gemischte Mittelschulklasse des 9. Schuljahres mit 35 Schülern. Unter der Überschrift „Durchführung und Ergebnisse“ schrieb er:

„Der Versuch wurde am Sonnabend, dem 21.1.1950, in der 5. Unterrichtsstunde (Vormittagsunterricht) durchgeführt, dauerte 35 Minuten und enthielt 7 Einzelaufgaben.“ (Theus, 1951, S. 19)

Und unter „Zusammenfassung und Folgerungen“ zu methodischen Überlegungen:

„Da die Zusammensetzung meiner Klasse sehr breiter Bevölkerungsschichten entspricht, könnte man, dieses Ergebnis in vorsichtiger Weise verallgemeinernd, daraus vielleicht die Forderung erheben, der Vorstellungsbildung bei den Mädchen künftig eine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Eine solche Betonung der Vorstellungsbildung wäre allerdings im Bezug auf die Jungen kaum weniger erforderlich, da das Gesamtergebnis des Versuchs im Ganzen eine ziemlich traurige Erfolgsbilanz von neun Schuljahren darstellt. Bei der geringen Zahl von Versuchspersonen könnte man meinen, daß die Gefahr bestünde, einen Einzelfall besonderer Natur zu verallgemeinern. Diese Gefahr keineswegs leugnend stelle ich dem gegenüber, daß es sich bei diesen Kindern, die ich seit 3 Jahren als Klassenlehrer kenne, um kritische, lebhaft, aufgeschlossene

Stadtkinder handelt, die etwa, da es gerade dran ist, ohne besondere Schwierigkeiten den Pythagoras oder die Logarithmenrechnung gebrauchen.“ (Theus, 1951, S. 22)

Wenn man derartigen Untersuchungen den Charakter empirischer Forschungen zubilligen möchte, muß man zugleich eingestehen, daß sie ein Differenzierungsniveau aufweisen, wie es zuletzt Anfang des Jahrhunderts unter den Epigonen von Lay anzutreffen war.

In aller Naivität kam hier der Drang der Lehrer zum Ausdruck, Lösungen für praktische und aktuelle Schulprobleme auf der Grundlage tatsächlicher Aufnahmen des Schul- und Unterrichtsalltags vorzuschlagen. Auf der Jahrestagung des „Deutschen Instituts für Pädagogische Forschung“ (DIPF) (1956), die den Aufbruch der Pädagogen zu einer „Tatsachenforschung für die eigene Arbeit“ (Flitner, 1956) bringen sollte, fand Langeveld später entschuldigende Worte:

„Es ist verständlich, wenn Reformvereine erziehungswissenschaftlich reichlich laienhaft vorgehen, weil sie nicht darauf warten können, bis die Wissenschaft sich soweit entwickelt hat, daß sie die tatsächliche Leistung in concreto übernehmen könnte. Leider aber bringen solche idealistischen und unmittelbar auf Reform gerichteten Feldzüge die Wissenschaft und damit die zukünftige Verbreitung solcher Versuche auf nationalen oder internationalen Niveaus um keinen Schritt weiter.“ (Langeveld, 1956, S. 155)

Mit Themen wie „Die Idealbildung bei Jugendlichen“ (J. Friedrich, 1901; *Werner, 1952*), „Die Vorstellungsklarheit bei Kindern“ (Theus, 1951) oder die Interessen an unterschiedlichen Schulfächern (*Göllner, 1952/53; Herrfahrt, 1955/56; Lentke, 1956*) wurden Fragestellungen aufgegriffen, die schon zu Anfang des Jahrhunderts in der frühen pädagogischen und psychologischen Forschung bearbeitet worden waren. Auf dem weiteren Weg zu einer empirisch-pädagogischen Forschung spielten sie danach freilich keine Rolle mehr.

Die befördernden Impulse auf diesem Weg kamen aus der Pädagogischen Psychologie und später der Soziologie als Antworten auf schulische Probleme wie die Leistungsdifferenzierung, die Frage der Chancengleichheit oder die Erarbeitung didaktischer Konzepte, nicht jedoch aus der Erziehungswissenschaft selbst.

Auf der schon zitierten Tagung des DIPF kam es 1956 zu fast beschwörenden Appellen zunächst von Langeveld, der dazu aufrief, sich die empirischen Grundlagen für die erzieherische Arbeit selbst gründlich und vielseitig zu erarbeiten. Sein Argument, die anderen Wissenschaften herauszudrängen, lag in der sogenannten „Einheit der Erziehungssituation“. Diese lasse es nicht zu, „die wesentlichen pädagogischen und didaktischen Fragen einfach von einer der konkreten Erziehungssituation und den Aufgaben der Schule fremden Gruppe von untereinander zusammenhanglosen Forschungsmethoden und Forschungsgebieten entwenden zu lassen“. Er rief dazu auf, die für die eigene Arbeit notwendige Tatsachenforschung selbst aufzubauen, „eine sinnvolle einheitliche Forschung selber zu unternehmen“ (Langeveld, 1956, S. 157).

In dem darauf folgenden Vortrag bezog Flitner das „Bedürfnis nach Neuordnung“ des Schulwesens, noch bevor es allgemein Gehör fände, auf die Stunde, „in der man in der politischen und wirtschaftlichen Welt einsehen wird, daß in der Erziehung und Schulbildung Versäumtes nachzuholen ist“ (Flitner, 1956, S. 150). Einen ersten Schritt sah er in der gezielteren Anlage, besseren Auswertung und größeren Vorbereitung der an vielen Orten von Lehrern und Gruppen durchgeführten Schulversuche. Flitner warnte, daß diese Versuche, von persönlichen Bedingungen und rein lokalen Vorteilen und Mängeln losgelöst dargestellt, zu Unrecht Modellfälle abgeben könnten. Dem-

gegenüber sollte „die Frage, die durch den Versuch beantwortet werden soll, deutlich formuliert (werden), die Hilfsmittel beschrieben, geprüft und vielleicht auch ausgearbeitet und zur Verfügung gestellt werden – und zwar im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Instituten, die von kommerziellen Interessen sich völlig freizuhalten hätten“ (Flitner, 1956, S. 151).

Von kommerziell arbeitenden wissenschaftlichen Instituten durchgeführte Untersuchungen scheinen in den Schulen schon seit Anfang der 1950er Jahre eine Rolle gespielt zu haben. Davon zeugen aus heutiger Sicht so eigentümlich anmutende Untersuchungen wie die von Gross an 4.000 Schulkindern in 112 Schulen durchgeführte Arbeit „Kind und Geld“ (Gross, 1959).

Solche Untersuchungen müssen wenigstens in Bayern so häufig gewesen sein, daß sich das dortige Kultusministerium schon 1953 als erstes und für die folgenden 16 Jahre auch einziges Bundesland veranlaßt sah, den Zugang wissenschaftlicher Untersuchungen durch einen Erlaß zu regeln. Allerdings drückt dieser Text nicht mehr aus, als sich schon aus den schulaufsichtlichen Befugnissen ableiten ließe. Bemerkenswert ist diese Regelung insofern, als sie von einer administrativen Aufmerksamkeit zeugt, die sozialwissenschaftlichen Untersuchungen, hier durch Meinungsforschungsinstitute, in den Schulen zuteil wurde. Offensichtlich wurde bereits damals zwischen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen und Umfragen von Meinungsforschungsinstituten – und nur deren Zugang sollte restringiert werden – unterschieden, da letztere nach allgemeiner Auffassung hinter den Schutz des Schulzweckes zurückzutreten hatten.

Wegen dieser in den folgenden Jahren an Bedeutung zunehmenden Abwägung ist es an der Zeit, sich die organisations- und individualrechtlichen Bedingungen zu vergegenwärtigen, die das schulische Leben und damit auch sozialwissenschaftliche Untersuchungen in den Schulen nach dem Zweiten Weltkrieg bestimmten.

7.3 Sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule und der Rechtsschutz der Persönlichkeit 1945–1965

In der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland hat die zitierte Epoche der „non-reform“ (Robinson, 1973) ihre deutlichste Ausprägung im Schulrecht erfahren. Auf den verfassungsmäßigen Grundlagen des frühen 19. Jahrhunderts stellte sich die Schule in ihrer äußeren und inneren Rechtsordnung von historischen Veränderungen weitgehend unberührt dar. Unverändertes Beamtenrecht, Schulverfassungsrecht und die Grundzüge öffentlich-rechtlich organisierter Beziehungen zwischen Individuen und Institutionen zum Beispiel im besonderen Gewaltverhältnis trugen dazu bei, juristisch-organisatorische Strukturen auch nach dem Zweiten Weltkrieg weitgehend unangetastet wieder erstehen zu lassen. Überspitzt könnte man sagen, daß Schulrecht und Schulverwaltung auf dem Stand der Stein-Hardenbergschen Reformen in Preußen stehengeblieben waren und weiter den Geist des absolutistischen Polizei- und Wohlfahrtsstaates atmeten. Trotz des von den Alliierten in den Art. 30 und 70 Grundgesetz (GG) erzwungenen Kulturföderalismus waren die Prinzipien autoritärer Staatsverwaltung im Verhältnis zur einzelnen Schule in den Bundesländern übereinstimmend erhalten geblieben. Nicht zu Unrecht konnte manchem das Schulrecht auch weiterhin – wie Walter Dirks es genannt hatte – als ein Eckpfeiler restaurativer Gesellschaftspoli-

tik erscheinen. Die Adenauer-Epoche war bildungsreformfeindlich. Das galt im Prinzip für die Umgestaltung des Schulverhältnisses, die rechtliche Grundlage der Beziehung des einzelnen Schülers und Elternteils zur Schule.

Am Beispiel dieser Binnenwelt rekonstruiert Staupe die Entwicklung des Gesetzesvorbehalts, das heißt der parlamentarischen Regelungsbefugnis auch bezogen auf das Schulverhältnis, und faßt zusammen:

„Die traditionellen rechtlichen Besonderheiten des Schulrechts resultieren vor allem aus der Klassifizierung des Schul(benutzer)verhältnisses unter die Rechtsfigur des besonderen Gewaltverhältnisses. Das Schattendasein, das das Schulrecht lange Jahre trotz seiner unbestrittenen individualrechtlichen wie auch gesellschaftlich-politischen Bedeutung geführt hat, erklärt sich ebenso wie der rechtsdogmatische Nachholbedarf wohl nur aus der rechtlichen Sonder- beziehungsweise Absichtsstellung, in die das Schulbenutzerverhältnis, in erster Linie als das Verhältnis der Schüler, aber auch das der Eltern zur Schule, gerückt wurde.“ (Staupe, 1986, S. 74 f.)

Neuere Entwicklungen im Schulrecht kündigten sich aber am ehesten hier an. Wir zitieren noch einmal Staupe, der wohl die aktuellste und materialreichste Bearbeitung zu diesem Themenkreis vorgelegt hat:

„Schon Mitte der fünfziger Jahre war das ursprünglich als rechtsfrei angesehene Schulverhältnis in mehrfacher Hinsicht weiter verrechtlicht. Neben den gegenüber der Weimarer Reichsverfassung reduzierten Schulrechtsbestimmungen des Grundgesetzes fanden sich in der Mehrzahl der Landesverfassungen sowie in den schulgesetzlichen Regelungen der ersten Gesetzgebungsphase über die Schulpflichtregelung hinaus, erste Ansätze zur Regelung des Schulverhältnisses. Die schulgesetzlichen Bestimmungen wurden in etlichen Durchführungsverordnungen und einer Fülle von Verwaltungsvorschriften ergänzt und konkretisiert. Sieht man die Verwaltungsvorschriften mit der zutreffenden Auffassung in rechtstheoretischer Sicht als rechtliche Regelungen an, so war das Schulverhältnis bereits zu Beginn der fünfziger Jahre weder ein regelungs- noch ein gesetzessfreier Raum.

Auch die verfassungs- und verwaltungsrechtlichen Anschauungen hatten sich verändert. Der bereits in der Weimarer Zeit in einigen Ländern gewährte Rechtsschutz im Schulverhältnis fand Anfang der fünfziger Jahre bereits eine begrenzte Ausweitung, die in der Folgezeit durch die Unterscheidung zwischen Grund- und Betriebsverhältnis dogmatisch abgesichert wurde. Das Schulverhältnis war damit zwar nicht vollständig justizierbar, von einem rechtsschutzfreien Raum konnte jedoch keine Rede mehr sein. Die ‚tabuisierte Rechtsschutzmauer‘ war wenigstens teilweise abgetragen worden.“ (Staupe, 1986, S. 97)

In wenigen Sätzen wird hier eine seitdem über zwanzig Jahre dauernde bedeutungsvolle Neubewertung des Schulverhältnisses durch die Verwaltungsgerichte skizziert. Die Anwendung der Lehre vom Gesetzesvorbehalt, wonach grundsätzlich jeder Eingriff einer Verwaltung in die Rechtsstellung eines Bürgers auch in der Schule einer gesetzlichen Grundlage bedarf, führte zu einer Ausweitung der gerichtlichen Überprüfbarkeit administrativer und pädagogischer Maßnahmen. Die Gewichteverschiebung zwischen Exekutive und Judikative warf aus der Sicht der handelnden und entscheidenden Verwaltung die Frage auf, ob und welche Maßstäbe aufzustellen sie befugt sei. Aus der Sicht eines Betroffenen war es die Frage nach der Rechtsgrundlage.

Doch wie sollte unterschieden werden? Nicht jedes Verwaltungshandeln, nicht jede pädagogische Maßnahme sollte der vollen gerichtlichen Überprüfbarkeit unterworfen sein. Im besonderen Gewaltverhältnis Schüler-Schule wurde unterschieden nach gerichtlich überprüfbaren, weil schwerwiegenden Maßnahmen im Grundverhältnis gegenüber gerichtlich unüberprüfbaren, die Rechtstellung des Schülers weniger betreffenden Maßnahmen im sogenannten Betriebsverhältnis.

In der seit Mitte der 1950er Jahre zunehmenden Spruchstätigkeit der Verwaltungsgerichte in Schulan gelegenheiten wurden die Versetzung (Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts [BVerwGE] 1, S. 260 ff.) und Schulverweisung (BVerwGE 1, S. 263 ff.) dem Grundverhältnis zugerechnet und waren damit gerichtlich überprüfbar,

weil pädagogische Maßnahmen rechtserhebliche Folgen auslösen konnten. Es war nicht zufällig, daß gerade Mitte der 1950er Jahre die Vorstellung aufkam und rasch an Boden gewann, daß Regelmaßnahmen einer Verwaltung, denen bisher allenfalls biographiebeeinträchtigende Bedeutung beigemessen wurde, nun zusätzlich rechtliche Relevanz zugeschrieben wurde. Es war die Zeit, in der sich in den Sozialwissenschaften die Erkenntnis durchsetzte, daß die Schule ein „Zuteilungsapparat für Lebenschancen“ (Schelsky, 1961) sei und ihre Maßnahmen für die Lebensverläufe der Individuen von großer Bedeutung sein könnten. Meist ohne gesetzliche Grundlage, also ohne Anleitung des parlamentarischen Gesetzgebers, bildete die Rechtsprechung der folgenden Jahre ein umfangreiches Prüfungs-, Versetzungs- und Ordnungsrecht heraus (Laaser, 1980, S. 1351).

Sozialwissenschaftler, die wissenschaftliche Untersuchungen in Schulen durchführen wollten, mußten sich nicht nur auf dieses soziale Milieu, sondern auch auf die damit verbundenen organisatorischen und rechtlichen Rahmenvorgaben einstellen. Sie waren schulfremde Personen und durften deshalb keine andere Behandlung erwarten als andere Außenstehende. Voraussetzung einer jeden wissenschaftlichen Untersuchung war deshalb weiterhin die unüberprüfbare und mit rechtlichen Mitteln nicht erzwingbare Genehmigung der örtlichen Schulaufsichtsbehörde. Der Gedanke eines aus Art. 5 Abs. 3 GG abgeleiteten Informations- und Zugangsrechtes zugunsten der Wissenschaftler war noch nicht aufgekommen.

Bei der Lektüre einzelner Forschungsberichte, vor allem der häufiger werdenden empirisch-psychologischen Examens- bzw. Diplomarbeiten, entsteht aber der Eindruck, daß einer wachsenden Zahl von Untersuchungen der Zugang zur Schule unter Umgehung der Schulaufsicht in Kontakt zum Direktor oder den später beteiligten Lehrern unmittelbar eröffnet wurde. Für einen solchen Weg sprachen praktische Gründe. Die Untersuchungen waren nämlich meist auf kleine Schülergruppen in Klassenstärke und auf Vergleichsgruppen innerhalb einer Schule beschränkt. Es fehlten die materiellen, personellen und methodisch-praktischen Voraussetzungen, um breiter angelegte empirische Arbeiten durchführen zu können. Ausschlaggebend für eine Genehmigung auch der einzelnen Schule war immer die Abwägung zwischen der Bedeutung, die der geplanten Untersuchung bzw. dem Antragsteller zugeschrieben wurde, und der von ihr ausgehenden Beeinträchtigung des Unterrichts. Übergeordnete, zum Beispiel bildungspolitische oder auch auf den Persönlichkeitsschutz zielende Erwägungen wurden noch nicht angestellt.

Schon aus der Zeit der Weimarer Republik hatten wir erste Beispiele sozialwissenschaftlicher Untersuchungen in Schulen nennen können, in deren Verlauf Schüler die Teilnahme verweigerten und Lehrer und Eltern Bedenken gegenüber Vorgehensweisen und Forschungszielen erhoben hatten. In Verbindung damit hatten wir das zunehmende Problembewußtsein einzelner Wissenschaftler und ihre gelegentlich erhobene Forderung nach Aufklärung und Information der Versuchspersonen als einen Zwischenschritt auf dem Weg zur Herausbildung eines Persönlichkeitsschutzes auch im sozialwissenschaftlichen Forschungsprozeß betrachtet.

Obwohl schon zu Beginn der 1930er Jahre die meisten der zum Schutz der Persönlichkeit heute genannten Argumente erörtert worden waren, war der Stand einer juristischen Problematisierung noch weit dahinter zurückgeblieben. Ein wirksamer Schutz von Persönlichkeitsrechten war hier, abgesehen von vielversprechenden Ansät-

zen für die medizinische Forschung im Nürnberger Codex, der nachfolgend wegen seiner Bedeutung in vollem Wortlaut wiedergegeben wird, weder von der Rechtsprechung noch von der Schule formuliert worden.

„1. Die freiwillige Zustimmung der Versuchsperson ist unbedingt erforderlich, d. h., daß der Betreffende die gesetzmäßige Fähigkeit haben muß, seine Einwilligung zu geben; in der Lage sein muß, eine freie Entscheidung zu treffen, unbeeinflusst durch Gewalt, Betrug, List, Druck, Vortäuschung oder irgendeine andere Form der Beeinflussung oder des Zwanges; und genügend Kenntnis von und Einsicht in die Bestandteile des betreffenden Versuchs haben muß, um eine verständnisvolle und aufgeklärte Entscheidung treffen zu können. Diese letzte Bedingung macht es notwendig, daß der Versuchsperson vor der Annahme ihrer bejahenden Entscheidung das Wesen, die Länge und der Zweck des Versuches klargemacht werden sollen, alle Unannehmlichkeiten und Gefahren, welche mit Fug zu erwarten sind, und die Folgen für ihre Gesundheit oder ihre Person, welche sich aus der Teilnahme ergeben können.

Die Pflicht und die Verantwortlichkeit, den Wert der Zustimmung festzusetzen, obliegt jedem, der den Versuch anordnet, leitet oder ihn durchführt. Dies sind persönliche Pflichten und persönliche Verantwortungen, welche nicht ungestraft auf andere übertragen werden können.

2. Der Versuch muß derart sein, daß fruchtbare Ergebnisse für das Wohl der Gesellschaft zu erwarten sind, welche nicht durch andere Forschungsmittel oder Methoden zu erlangen sind und welche ihrem Wesen nach nicht willkürlich und unnötig sind.
3. Der Versuch ist so zu planen und auf den Ergebnissen von Tierversuchen und einer Kenntnis des Wesens der Krankheit oder des sonstigen Problems aufzubauen, daß die vermutlichen Ergebnisse die Ausführung des Versuchs rechtfertigen.
4. Der Versuch ist so durchzuführen, daß alle unnötigen körperlichen und geistigen Leiden und Verletzungen vermieden werden.
5. Kein Versuch darf durchgeführt werden, wenn a priori ein Grund besteht für die Annahme, daß der Tod oder ein dauernder körperlicher Schaden eintreten wird, mit der Ausnahme vielleicht jener Versuche, bei welchen Versuchsleiter gleichzeitig als Versuchspersonen dienen.
6. Das Gefahrenmoment darf niemals die Grenzen überschreiten, welche sich aus der humanitären Bedeutung des zu lösenden Problems ergeben.
7. Angemessene Vorbereitungen sind zu machen und ausreichende Vorkehrungen zu treffen, um die Versuchspersonen gegen selbst die geringste Möglichkeit der Verletzung, der bleibenden gesundheitlichen Schädigung oder des Todes zu schützen.
8. Der Versuch darf nur von wissenschaftlich geschulten Personen durchgeführt werden. Die größte Geschicklichkeit und die größte Vorsicht müssen in allen Stufen des Versuches von denjenigen angewandt werden, die den Versuch leiten oder durchführen.
9. Während des Versuches muß der Versuchsperson freigestellt bleiben, den Versuch zu beenden, wenn sie körperlich oder geistig den Punkt erreicht hat, an dem ihr seine Fortsetzung unmöglich erscheint.
10. Im Verlauf des Versuches muß der Versuchsleiter jederzeit bereit bleiben, den Versuch einzustellen, wenn er bei Anwendung des von ihm geforderten guten Glaubens, besonderer Geschicklichkeit und Sorgfalt des Urteils Grund hat anzunehmen, daß eine Fortsetzung des Versuches eine Verletzung, eine bleibende gesundheitliche Schädigung oder den Tod der Versuchsperson herbeiführen könnte.“ (NJW, 1949, S. 377)

Zwar war die Verletzung von Regeln und Tabus durch das wissenschaftliche Aufklärungsinteresse, dem Wunsch der Wissenschaftler, die psychische und soziale Identität der Schüler und die methodisch-verfahrenstechnische Form ihrer Erfassung zu erproben, angelegt, zum Thema wurde sie aber erst durch ein geschärftes Bewußtsein der Forschungsbeteiligten für die Bedrohung ihrer Persönlichkeitssphäre und ihrer Intimität.

Wir hatten diese Entwicklung im Verhalten der Schülerschaft beobachtet und als Ausdruck wachsender Unabhängigkeit beschrieben. Die Schüler hatten sich als Forschungsbeteiligte vom bloßen Merkmalsträger und anonymen Objekt zur ernstzunehmenden Interessengruppe entwickelt. Ein Forschungsvorhaben in der Schule verlangte infolgedessen zunehmend mehr als nur den guten Kontakt zwischen Wissenschaftlern und Schule. Durch das Hinzutreten der Versuchspersonen hatte sich die Dyade Wissenschaftler-Schule in eine tryadische Beziehung zwischen Wissenschaftler-Schule-

Proband erweitert, in der die Interessen der Probanden verstärkt berücksichtigt werden mußten.

Die Geltung persönlichkeitsrechtlicher Positionen in der Schule und dort insbesondere gegenüber solchen Eingriffen, die von sozialwissenschaftlichen Untersuchungen ausgingen, setzte juristisch betrachtet noch mehrere Entwicklungsschritte voraus. Wesentliche, um 1950 nicht erfüllte Voraussetzungen waren ein akzeptiertes Verständnis davon, was unter dem zu schützenden Rechtsgut „Persönlichkeit“, was unter einem rechtswidrigen Eingriff und was unter einem angemessenen Rechtsschutz zu verstehen sei. Es mußte weiterhin sichergestellt werden, daß derartige Rechtssätze auch im Schulverhältnis zwischen Schülern, Eltern und Schule Geltung beanspruchen konnten. Schließlich ging es darum, eine juristische Methode zu entwickeln, die es möglich machte, zwischen konkurrierenden Rechtsgütern des Persönlichkeitsschutzes, der staatlichen Schulaufsicht und der Wissenschaftsfreiheit rechtssystematisch und dogmatisch sinnvoll abwägen zu können.

Eingebettet in kulturelle und gesamtgesellschaftliche Veränderungen, die den Schutz des Individuums zu einem absoluten Wert hatten werden lassen, war dieser Prozeß dann erst Anfang der 1970er Jahre auch in der Schule in den Grundzügen abgeschlossen. Im Zusammenhang mit der bildungspolitischen Entwicklung vollzog sich der Geltungszuwachs persönlichkeitsrechtlicher Positionen in der Schule eigentlich erst in der Zeit zwischen 1965 und 1975.

In dem vorangehenden Zeitraum von 1945 bis 1965 gab es in dieser Hinsicht keine Entwicklungen neuer Qualität, insbesondere keine, die zu veränderten Bedingungen für sozialwissenschaftliche Forschungen geführt hätten. Dennoch sind die 1950er Jahre von großem Interesse. Damals wurden entscheidende Fortschritte auf dem Weg zur juristischen Anerkennung eines zivilistischen Persönlichkeitsrechtes erzielt. Zwar beschränkte sich diese Entwicklung zunächst auf den Bereich des Medienrechts. Die dort von den Obergerichten formulierten Grundsätze wurden aber zur entscheidenden Voraussetzung der dann ab 1965 in der Schule einsetzenden Artikulation individuumbezogener Schutznormen gegenüber wissenschaftlichen Untersuchungen. Bis heute ist allerdings noch kein Beispiel bekannt geworden, in dem in einem formellen Verfahren Rechtsschutz gegenüber sozialwissenschaftlichen Untersuchungen oder deren Auswirkungen begehrt worden wäre.

Für unsere Fragestellung waren die im Medienrecht entwickelten Prinzipien jedoch von Bedeutung. Allzu verwandt sind sich Motivation, Fragestellung und Methoden von Journalisten und Sozialwissenschaftlern. Wie nah das Recherchieren eines Journalisten der Arbeit eines Wissenschaftlers war, erhellt ein Blick auf die Methoden, mit denen sie arbeiteten, und die für das Individuum entstehenden Risiken des Autonomieverlustes und der Verletzung seiner Anonymität in den Bereichen der Presse und der Wissenschaft. Die Rollen waren und sind in gewissem Umfang austauschbar, die geschützten Rechtsgüter wie auch die inkriminierten Eingriffe. Der Unterschied ist nicht einmal mehr deutlich zu machen, wenn man sich auf den Vergleich und die Beschreibung der Arbeitsziele bezieht, die beim Journalisten Aufklärung und Information und beim Wissenschaftler Aufklärung und Erkenntnis lauten.

Ein Jahrzehnt nachdem Lehre und Rechtsprechung den individuellen Rechtsschutz auf dem Gebiet des Medienrechts ausgearbeitet und durchgesetzt hatten, waren auch

in der Schule jene rechtlichen Voraussetzungen im Prinzip erreicht, die versuchsbeteiligten Schülern einen ihre Interessen wahren Rechtsschutz eröffnen können.

Wie wir bei der Darstellung der Rechtsprechungsentwicklung zum Persönlichkeitsrecht bis Anfang der 1930er Jahre gesehen haben, wurde der damals erreichte Stand allgemein als unbefriedigend empfunden. Die Rechtsprechung hatte sich bei dem Versuch übernommen, eine von den Verfassern des Bürgerlichen Gesetzbuches nicht voll durchdachte und uneinheitliche Regelung des Rechtsschutzes der Persönlichkeit durch Rechtsfortbildung zu überwinden. Zudem war es nicht gelungen, den Rechtszustand dadurch zu verbessern, daß man in Sondergesetzen aus bestimmten Anlässen weitere einzelne Regelungen schuf (z. B. § 35 KUG Bismarck-Photograph). Anlässe für eine Weiterentwicklung hatte es schon im ersten Jahrzehnt der Bundesrepublik genug gegeben. Vor den Augen der Öffentlichkeit demonstrierten die großen Massenmedien ihre neu errungene und demokratisch legitimierte Macht; mangels Grenzen aber auch deren Mißbrauch gegenüber einzelnen. Hingewiesen sei an dieser Stelle auf die umfassende Verarbeitung des gesamten seinerzeit vorliegenden Schrifttums durch Süss in einem Festschriftbeitrag für Heinrich Lehmann (Süss, 1956, S. 194–197), in dem er eindringlich auf die Gefährdungen des einzelnen hinweist. Als Folge der stürmischen technischen Entwicklung waren die modernen Kommunikationsträger, Presse, Film, Rundfunk und Fernsehen, zu einem das gesamte öffentliche und private Leben durchdringenden dominierenden Faktor der Massengesellschaft geworden. Andererseits rückte, wie Löffler feststellte,

„wohl als Reaktion das Kulturideal der allseits respektierten und in sich selbst ruhenden Persönlichkeit immer mehr in den Vordergrund. Presse und Individuum, die sich die Freiheitsrechte gegenüber staatlicher und kirchlicher Bevormundung gemeinsam erkämpft haben, sind dadurch ihrerseits in ein eigenartiges Spannungsverhältnis zu einander geraten.“ (Löffler, 1959, S. 1)

Der Rechtsschutz gegen diese „Indiskretionen“, wie die inkriminierten Praktiken der Skandalpresse anfänglich verharmlosend genannt wurden, war wegen der Entwicklung der Fotografie, des Fernsehens und der Aufnahmetechnik zum Schutz des „Eigenlebens der Persönlichkeit“ nötig geworden. Der Schutz der Persönlichkeit gegen Eingriffe der modernen Nachrichtenmittel war das zentrale Thema des 42. Deutschen Juristentages 1957 in Düsseldorf. Im Hauptgutachten hatte Buszmann die einschlägige Rechtsprechung aufgearbeitet. Im Mittelpunkt der Verhandlungen stand die Frage, ob der angestrebte Schutz über eine gesetzliche Regelung erreicht werden sollte. Hubmann, der die Diskussion später mit einer umfassenden, rechtsgeschichtlich und dogmatisch angelegten Arbeit zusammengefaßt und in gewisser Weise abgeschlossen hat, befand 1957, man sei gegenüber Beeinträchtigungen der Persönlichkeit hellhöriger geworden,

„weil man ihr Wesen (die Persönlichkeit; F.F.), ihre Bedeutung und Eigenart klarer erkannt habe. Diese Wandlung in der Kulturauffassung dürfe bei der Beurteilung von Verletzungsmöglichkeiten, die bisher schon bestanden haben, und bei der Auslegung weiterer Gesetzesbestimmungen nicht vergessen werden.“ (Hubmann, 1957, S. 521)

Der Wertekonflikt zwischen Persönlichkeitsschutz und Pressefreiheit war vor der geschichtlichen Erfahrung des Nationalsozialismus besonders brisant. Das Individuum als Träger unveräußerlicher Rechte drohte zum Opfer einer einseitigen Verschiebung der Grenze zwischen Privatheit und Öffentlichkeit zu werden. Auch wenn der Ruf führender Politiker nach mehr Kontrolle über die Presse und das Fernsehen,

erkennbar aus persönlicher Betroffenheit entstanden, von vielen nicht geteilt wurde, so war doch die Auffassung weit verbreitet, daß es nötig sei, Aufgaben und Grenzen der Massenmedien in der demokratischen Gesellschaft notfalls auch mit juristischen Mitteln und Sanktionen zu bestimmen.

Auf der Ebene juristischer Praxis ging es hierbei um die Bestimmung der unter dem Persönlichkeitsrecht zu schützenden Rechtsgüter und deren Passung in das zivilistische System des Rechtsgüterschutzes sowie um die Überwindung des in § 823 BGB festgeschriebenen Schadensersatzes allein für materielle Rechtsgüter. Beides, die Ausdehnung des Rechtsgüterschutzes wie auch die Eröffnung eines geldwerten Schadensersatzes für die rechtswidrige Verletzung immaterieller Güter, berührte zentrale Setzungen unseres Rechtssystems und war doch unabdingbare Voraussetzung für einen wirksamen und immer dringlicheren Schutz der Persönlichkeit gegenüber Eingriffen von seiten der Massenmedien oder bald auch Forschung und Wissenschaft.

Von einer breiten Zustimmung in Fachwissenschaft und Öffentlichkeit unterstützt, beschritt der Bundesgerichtshof in einer Folge aufsehenerregender Entscheidungen eben diesen Weg (JZ 54, 698; 55, 211; 57, 473). Zwischen 1954 und 1960 wurden die Grundlinien einer in den folgenden zwanzig Jahren ausformulierten Rechtsprechung zum Persönlichkeitsrecht angelegt. Statt vieler anderer sei hier Coing mit einer zustimmenden Besprechung zu der berühmten Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zitiert:

„Die hier in Rede stehende Entscheidung bedeutet einen neuen wesentlichen Schritt in dem Ausbau des zivilrechtlichen Schutzes der Persönlichkeit, indem sie trotz des in § 523 BGB ausgesprochenen Enumerationsprinzips in einem weiteren Fall eine Geldentschädigung bei Verletzung ideeller Interessen zuläßt. Das Urteil beschränkt sich hierbei auf den Fall der Verletzung des Rechts am eigenen Bilde und die Freiheit, darüber zu verfügen. Es eröffnet jedoch, wie die Ausführungen der Urteilsgründe über den notwendigen Schutz der inneren moralischen Entschlußfreiheit ergeben, die Möglichkeit, daß auch in anderen Fällen der Verletzung der Persönlichkeit eine Genugtuung in Geld zugesprochen werden könnte. Damit ist das Urteil geeignet, zum Durchbruchpunkt für eine neue Entwicklung des zivilrechtlichen Persönlichkeitsschutzes zu werden. Diese Entwicklung muß von den Irrwegen, die man in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts beschritten hat, weg zu einem klaren und wirkungsvollen Schutz der Persönlichkeit führen und den Zustand überwinden, in dem im Zivilrecht alle materiellen Interessen besser geschützt sind als die ideellen.“ (Coing, 1958, S. 558)

Zukunftsweisend waren die Urteile insbesondere deshalb, weil sich das Gericht zur Lösung eigentlich zivilrechtlicher Probleme auf das Bonner Grundgesetz und den dort in Art. 1 und 2 begründeten Schutz der Persönlichkeit bezogen hatte und damit das allgemeine Persönlichkeitsrecht nicht nur im Verhältnis zum Staat, sondern auch für die Beziehungen der einzelnen zueinander anerkannt hatte. Hubmann resümiert die Entwicklung:

„In seinem ersten Urteil spricht der BGH von ihm (dem allgemeinen Persönlichkeitsrecht; F.F.) als einem verfassungsmäßig gewährleisteten Grundrecht, das auch ein *privates* von jedermann zu achtendes Recht sei. In seinem zweiten Urteil wiederholt er im wesentlichen nur seine erste Formulierung und in dem erst jüngst veröffentlichten dritten Urteil ist das allgemeine Persönlichkeitsrecht nicht nur ein verfassungsmäßiges Grundrecht, das vom Staat geachtet werden muß, sondern auch ein subjektives Privatrecht, das im Verhältnis der Menschen zueinander Geltung hat und zwar ist es als absolutes Recht im Sinne von § 823 Abs. 1 BGB anzusehen. Seine Grenzen sind aus einer Güter- und Interessenabwägung zu entnehmen.“ (Hubmann, 1957, S. 522)

Mit seiner Stellungnahme zum umstrittenen Fragenkreis des Einflusses der Verfassung auf das Zivilrecht hatte das Gericht für die Spruchpraxis der nachgeordneten Gerichte eine besondere Wertentscheidung getroffen. Die Grundrechte richteten sich danach

zwar primär gegen den Staat, sie bildeten zugleich aber ein Wertsystem, das zumindest die Auslegung des Zivilrechtes bindet. Die Auslegung der Zivilgesetze mußte also im Sinne der Verfassung den übergeordneten Schutz der einzelnen Persönlichkeit zum Ziel haben.

Mit dieser an Einzelfällen entwickelten Rechtsprechung waren die Gerichte allerdings noch nicht des Problems enthoben, die zu schützenden Persönlichkeitsgüter im einzelnen identifizieren zu müssen. Sieht man sich die Urteile der Obergerichte dieser Jahre einmal im Zusammenhang an, so geben die unter Rechtsgüterschutz gefaßten Sachverhalte ein recht geschlossenes Bild dessen, was wir heute unter einem Individuum und seinem geschützten Rechtsraum verstehen.

Die menschliche Stimme und die Schrift sind danach höchst persönliche Äußerungsformen und deshalb vom Rechtsgut der Persönlichkeit umfaßt. Aufzeichnung bzw. Verwendung ohne Zustimmung des Betroffenen, das heißt auch bei dessen Täuschung über den Verwendungszweck, sind rechtswidrige Eingriffe. Sei es nun ein Gerichtsreporter, der einen Verhandlungsmitschnitt anfertigt, ein Vermieter, der heimlich ein Streitgespräch mit seinem Mieter aufzeichnet, oder ein Wissenschaftler, der „teilnehmend beobachtend“ Gespräche belauscht oder aufzeichnet – die juristische Bewertung ist eindeutig. Als rechtliches Erfordernis ergab sich daraus schon damals für den sozialwissenschaftlichen Forschungsprozeß die Pflicht zur Information der Versuchs- und Forschungsbeteiligten und ihre Zustimmung zur Teilnahme. Daß diese Anforderung einen großen Teil des eingesetzten Arsenal empirischer Methoden in den Sozialwissenschaften in Frage gestellt hätte, liegt auf der Hand. Hier zeigt sich aber auch besonders plastisch die Berechtigung der eingangs entwickelten Hypothese, daß gesellschaftliche und Feldbedingungen, und unter diesen zum Beispiel das Persönlichkeitsrecht, die Entwicklung und den Einsatz empirisch-sozialwissenschaftlicher Methoden beeinflussen.

Ähnlich der „äußeren Erscheinung“ ist seit Mitte der 1950er Jahre auch das „innere Charakterbild“ ein Bestandteil der Persönlichkeit und entsprechend geschützt. Das gleiche gilt für das Gefühlsleben, die religiösen, moralischen oder ethischen Empfindungen. Schließlich gehört hierher auch das von Hubmann so bezeichnete Lebensbild als die Summe aller, eine unverwechselbare Biographie begründenden Ereignisse, Handlungen und Äußerungen einer Person, also auch der Versuchsperson.

Ernst von Caemmerer gab in einem kleinen Beitrag zur Festschrift Fritz von Hippels 1967 einen Abriß, der als Zusammenfassung einer knapp zwölf Jahre umfassenden Rechtsprechungsentwicklung betrachtet werden kann.

„Betrachtet man das Ergebnis der Rechtsentwicklung, so besteht ein generalklauselartiger Schutz gegen die Verletzung des Menschen in seiner Persönlichkeit und gegen Eingriffe in seine persönlichen Verhältnisse. Leben, Körper, Gesundheit, Freiheit, auch die Freiheit persönlicher Entscheidung, Ehre, Namen und Bild sind geschützt. Geschützt sind weiter private Sphäre und persönliche Äußerung gegen unbefugtes Eindringen, Ausspähen und Festhalten und gegen ein Hervorzerrn an die Öffentlichkeit. Man kann sich gegen ein unbefugtes Verhalten wehren, welches das Persönlichkeitsbild der Öffentlichkeit gegenüber entstellt. Die Grenzen des Schutzes, insbesondere gegenüber den Rechten anderer, dem Recht zur freien Meinungsäußerung und dem Interesse der Öffentlichkeit an Information und Kritik, werden durch Abwägung der Güter und Interessen bestimmt. Der Kreis der Güter der Persönlichkeit, die geschützt werden, ist nicht geschlossen. Insbesondere können neue Verletzungsmöglichkeiten, die sich aus der technischen Entwicklung ergeben, zu neuen Schutzbedürfnissen führen.“

Im Rahmen dieses Persönlichkeitssschutzes haben sich gewisse Persönlichkeitsgüter so verfestigt, daß man bei ihnen auch von Güterzuweisung im Sinne der überkommenen subjektiven Rechte sprechen kann. Das Recht am Namen, am Bilde, an der Aufnahme des gesprochenen Wortes, das Urheberpersönlichkeitsrecht,

oder das Recht an vertraulichen Briefen und privaten Aufzeichnungen, sind nicht nur durch Abwehr und Schadensersatzansprüche, sondern bei unbefugter Verwertung durch Dritte auch bereicherungsrechtlich oder bei bösllichem Eingriff durch Gewinnherausgabeansprüche (§ 687 Abs. 2 BGB) geschützt.“ (von Caemmerer, 1967, S. 39)

Die Grundzüge dieser Rechtsentwicklung, so läßt sich trotz dogmatischer Einwände sagen, waren auf den Persönlichkeitsschutz in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen in den Schulen übertragbar. Auch diesem Personenkreis drohten Beeinträchtigungen der Persönlichkeit, die im Prinzip denen ähnelten, die damals schwerwiegender und für die Öffentlichkeit bedeutungsvoller von der Entwicklung der modernen Technik und des modernen Wirtschaftslebens mit den ihr eigenen Formen der Reklame und der Publizität ausgingen. An der „Vergesellschaftung der inneren Natur des Menschen“ waren die öffentlichen Medien wie die Wissenschaft auf je spezifische Weise beteiligt.

Auch in wissenschaftlichen Untersuchungen in der Schule suchten Forscher den Zugang zu Informationen, Daten und Beobachtungen über das Lernverhalten, die intellektuelle Leistungsfähigkeit, kurz Merkmale der psychischen, sozialen und physischen Verfassung der Schüler. Diese Fragestellungen betrafen eindeutig den geschützten Privatbereich eines Individuums. Ihnen mit Mitteln wissenschaftlicher Methodik nachzugehen, führte dann zu einem rechtswidrigen Eingriff, wenn die Teilnahme der Schüler gegen ihren Willen, ohne ihre Kenntnis oder gar nach einer Täuschung erreicht wurde. Die Belege für eine Übertragbarkeit der im Presse- und Rundfunkrecht in den 1950er Jahren entwickelten Grundsätze zum Schutz der Persönlichkeit und der Rechtsgüterabwägung auf Beziehungen und Handlungen im Kontext sozialwissenschaftlicher Untersuchungen in der Schule ließen sich beliebig erweitern. Beispiele, in denen die Geltung dieser Rechtsprechung gegenüber der Forschung behauptet und praktisch reklamiert worden wäre, gibt es allerdings für den hier beschriebenen Zeitraum nicht. Gleichwohl wurde mit der juristischen Ausfüllung die schon für die Vergangenheit beschriebene, von Schülern, Eltern und Lehrern begründete Forderung nach Freiwilligkeit ihrer Teilnahme und Sicherung ihrer Anonymität untermauert. Daß die Umsetzung dieser Grundsätze in der Schule gegenüber sozialwissenschaftlichen Untersuchungen erst ab 1970 geschah, mag neben anderem auch an dem Rückstand der Schule im Verhältnis zur juristischen, kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklung gelegen haben.

Kapitel 8

Sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule zwischen 1960 und 1980

Stärker noch als vorangegangene Kapitel handelt dieses von einer in sich abgeschlossenen wirkenden Phase sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule. Eingebettet in den Aufschwung bildungspolitischer Entwicklungen war diese Forschung zwischen 1967 und 1975 maßgeblich an dem die sozialwissenschaftliche Forschung in der Bundesrepublik insgesamt erfassenden Prozeß einer massiven Institutionalisierung und Professionalisierung beteiligt (Kern, 1982). Im Forschungsfeld Schule erworbene Erfahrungen mit der wissenschaftlichen Politikberatung wurden auf andere Gesellschafts- und Politikbereiche übertragen und boten der sozialwissenschaftlichen Forschung bald Gelegenheit, sich bei der Kultivierung politischer Planungsprozesse als Planungs- und Beratungswissenschaften zu etablieren. Die Konzentration mehrerer Disziplinen auf die Schule bzw. das Bildungswesen als gemeinsamen Gegenstand löste, ähnlich wie im Gesundheitswesen, im Strafvollzug oder auch in der Architektur, Impulse zu interdisziplinärer Kooperation auch in weiteren Feldern aus. Insgesamt rundete sich mit der Erprobung neuer methodischer Ansätze und erhebungstechnischer Verfahren das Bild der Schule in der Reformphase als eines zunehmend offenen, experimentier- und erprobungsbereiten und über den eigenen Bezugsrahmen hinaus wirkenden Forschungsfeldes ab.

In der Bildungspolitik der 1960er Jahre waren schon lange aufgestaute gesellschafts- und sozialpolitische, wirtschaftliche, rechtliche und auch wissenschaftliche Entwicklungen in einer Art „übergeordneter Dramaturgie“ zusammengetroffen und hatten die sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule in einem „ambivalenten Zusammenspiel von Politik und Wissenschaft“ (Müller & Tenorth, 1979) für fast zehn Jahre in das Zentrum öffentlicher Wahrnehmung gerückt. Nie zuvor hatte es in der Geschichte organisierten Lernens eine vergleichbar massive Teilhabe von Wissenschaft und Forschung an der Veränderung und Ausgestaltung des Bildungswesens gegeben. Auch wenn die Bedeutung der Bildungsforschung heute rückblickend selbstkritisch und zweifelnd diskutiert wird (Klafki, 1983; Roeder, 1983), stehen ihr damaliger bildungspolitischer Einfluß und die öffentliche Aufmerksamkeit (Lenhart, 1972) außer Frage. Bildungsreform und Bildungsforschung waren auf das engste und historisch untrennbar miteinander verbunden. Auch wenn man wie Roeder hinsichtlich der Wirkungsgeschichte von der Bildungsforschung in der Bildungsreform als nur einem „Moment in seiner Entwicklung und Realisierung“ spricht (Roeder, 1983) und die anfängliche Planungseuphorie schon 1969 einer aufgeklärten und selbstkritischen Skepsis wich (Becker, 1971), war der Zusammenhang, wie ihn die Väter der Reform – Dahrendorf, Becker und Picht – und auch die Bundesregierung im Bildungsbericht 1970 betont hatten, zwingend.

„Die Ursachen für die Mängel des gegenwärtigen Bildungswesens und die Auswirkungen von neuen Strukturen und Inhalten können nur durch wissenschaftliche Forschung erkannt und analysiert werden. Damit wird die Bildungsforschung eine wesentliche Voraussetzung für die Bildungsreform.“ (Bildungsbericht, 1970, S. 135)

Mit „Aufschwung, Hochkonjunktur und Flaute“ konnten Hüfner und Naumann (1977, S. 87) deshalb nicht nur die Entwicklung des Bildungswesens in der Reform, sondern auch die in parallel laufenden Zeitphasen und in vergleichbaren Schritten sich vollziehende Entwicklung in der Bildungsforschung charakterisieren. Das vorläufige Ende der Expansion im Bildungswesen etwa zum Ausklang der 1970er Jahre war zugleich auch das Ende der Expansion sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule (Müller & Tenorth, 1979; Schmitz, 1981). Die oft zitierte Gleichzeitigkeit gesellschaftlicher Verfassung, Schulpolitik und Schulreform (Kuhlmann, 1970) muß um die Korrespondenz zur sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schule erweitert werden.

Im Gegensatz zu den bisher behandelten Zeitabschnitten beschränkte sich die Rolle der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung hier aber nicht auf die Sammlung und Auswertung empirischer Befunde als Voraussetzung weiterer politischer Entscheidung, sondern sie zeichnete sich im späteren Reformprozeß durch Planungsbeteiligung, Begleitforschung, gelegentlich sogar verantwortliche Trägerschaft aus und trug damit zur Herausbildung schulbezogener Wissenschaften bei (Dahrendorf, 1965b; Mitter & Weishaupt, 1979). Die Etablierung der empirischen Sozialwissenschaften, nach der hier vorgenommenen Definition also auch der Erziehungswissenschaft als Planungswissenschaft, die wie ein Katalysator unverzichtbare Starthilfe für das Ingangsetzen der Reformdebatte Ende der 1960er Jahre bot, war das eigentlich Neue (Hüfner & Naumann, 1977, S. 133).

Diese Gestaltungs- und Beratungsfunktion ließ sich freilich nur deshalb ausfüllen, weil der unter dem Einfluß der amerikanisch geprägten empirischen Sozialforschung und des kritischen Rationalismus ausgelösten empirischen Wende in den Sozialwissenschaften auch ein Vorstellungswandel in der gesellschaftlichen und politischen Öffentlichkeit entsprach. Die vorhandene Ordnung und die gesellschaftlichen Verhältnisse wurden im Sinne einer Entideologisierung und Versachlichung in Frage gestellt und der damit offengelegte Orientierungsbedarf durch wissenschaftlich angeleitete Bestandsaufnahme und Beratung zu befriedigen gesucht. Kritisch fügten Hüfner und Naumann in ihrer hier zusammengefaßten Analyse der Wissenschaftsentwicklung hinzu, daß sich erst später erwiesen habe, „wie voraussetzungslos dieser Schritt war und daß die gesellschaftlichen Kontingenzprobleme mit ihrer Verschiebung auf die wissenschaftliche Ebene noch nicht gelöst waren“ (Hüfner & Naumann, 1977, S. 134).

So wie die gesellschaftspolitisch heftig umstrittene Reform des Bildungswesens anfangs eine noch weitergehende Öffnung der Schule zu einem forschungsfreundlichen, in mancher Hinsicht optimalen Forschungsfeld ermöglicht hatte, war es andererseits gerade dieser Hintergrund, der schon um 1970 zu Versuchen parteilicher Einflußnahme auf den Forschungsprozeß, zu administrativen Kontrollen, inhaltlichen Eingriffen und im Zusammenhang mit der instrumentalisierten Verwendung des Datenschutzes zu allgemein schlechteren Forschungsbedingungen führte.

Über die dabei entstandenen Spannungen soll am Beispiel von Verwaltungsrichtlinien über die „Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen in den Schulen“,

wie sie bis 1975 in den meisten Bundesländern erlassen wurden, kritischer Veröffentlichungen betroffener Wissenschaftler und dokumentierten Abwehrverhaltens von Eltern, Schülern und Lehrern in einem dritten Abschnitt dieses Kapitels berichtet werden. Die Nachzeichnung der zum Teil mit großem publizistischen Aufwand betriebenen Auseinandersetzungen läßt etwas von der über die Dauer der Bildungsreform gewachsenen Konfliktrichtigkeit empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule erkennen. Als ein grundsätzliches Problem ist uns dieses Phänomen im Verlauf der Untersuchung zwar auch schon vorher begegnet, ohne allerdings je zu einer derart klaren Artikulation gegensätzlicher Interessen geführt zu haben wie in den zehn Jahren zwischen 1970 und 1980.

8.1 Sozialwissenschaftliche Forschung in der aktiven Bildungspolitik – Bildungsreform und empirische Wende –

Über die Notwendigkeit einer Reform des Bildungswesens bestand spätestens ab Mitte der 1960er Jahre ein breiter gesellschaftlicher Konsens. Wenn auch die von Parteien, Gewerkschaften und Verbänden verfolgten Ziele weit auseinanderklafften, waren sie sich doch einig in der Feststellung eines Entwicklungsrückstandes im Bildungswesen, so wie es im OECD-Länderbericht von 1971 beschrieben worden war.

„Die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten in der BRD haben sich seit den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts grundlegend gewandelt; das Bildungswesen wurde jedoch nach der Hitlerzeit so wieder aufgebaut, wie es vorher gewesen war und ist in den meisten wichtigen Merkmalen bis heute auch so geblieben.“ (OECD-Länderbericht, 1971, S. 166)

Kuhlmann bot eine differenziertere, die Mechanismen gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse besser aufnehmende Erklärung für den Entwicklungsrückstand der „verspäteten Nation“:

„Nach einer kurzen Zeitspanne kritischer Neubesinnung in den späten vierziger Jahren wurde deutlich, daß die genannten Gruppen und Institutionen (Verbände, Ministerien, Interessengruppen; F.F.) auf eine Reform der Inhalte und Strukturen verzichteten und ihren Beitrag zum Wiederaufbau in der Bewahrung tradierter Werte, Ordnungen und Fertigkeiten sahen. Der Reform haftete der Makel des Umsturzes an, und man meinte, das Volk setze mehr auf die Sicherheit und das Herkömmliche als auf Neuerungen, die stets risikobehaftet sind.

Dies bekamen besonders die gesellschaftskritischen Gruppen zu spüren, die sich Argument und Möglichkeit zur Bewahrung von Alternativen entwinden ließen. Im übrigen hatten sie, insgesamt gesehen, ihre Initiativen nicht auf Schulfragen konzentriert, und dort, wo sie sich zu bildungspolitischen Entscheidungen herausgefordert fühlten, blieb leicht der interne Konsens aus.“ (Kuhlmann, 1970, S. 1)

„Gegen eine Reform wirkte eine Reihe pädagogisch motivierter Bedenken: die Furcht vor dem Verlust einer ruhigen Arbeitsatmosphäre; vor einer möglichen Niveausenkung für die einen, vor einer möglichen Überbetonung von Leistung für die anderen; vor dem Verzicht auf gewachsene Ordnungen und Gemeinschaften; vor der Gefährdung innerer Gehalte durch äußere Form; und nicht zuletzt die Scheu vor dem Risiko, mit Kindern zu experimentieren. Schließlich konnte darauf hingewiesen werden, daß das westdeutsche Schulwesen stetig und organisch weiterentwickelt werde. Es läßt sich hier sicherlich von einem Grundeinverständnis von Eltern, Pädagogen und Schulverwaltungen sprechen.“ (Kuhlmann, 1970, S. 165)

Drängende Probleme des traditionell bewährten Bildungswesens, an erster Stelle steigende Schülerzahlen, stellten das genannte „Grundeinverständnis“ unter einen wachsenden Veränderungsdruck. Die quantitative Expansion des Bildungswesens war nicht eine Folge oder Begleiterscheinung der Bildungsreform, sondern ging ihr, wie die demographische Entwicklung zeigt, voran. Waren die 1950er Jahre durch einen „nachlassenden demographischen Druck“ mit dem Absinken „der absoluten Schülerzahlen

an Volksschulen von 5,85 Millionen im Jahr 1951 auf wenig über 5 Millionen Schüler im Jahr 1958“ charakterisiert (Hüfner & Naumann, 1977, S. 73), so schlug diese Entwicklung Ende der 1950er Jahre um. Bis etwa 1965 konnte man, bezogen auf 1957, einen jährlichen absoluten Zugewinn an Geburten von rund 30 Prozent feststellen, der dann bis in die 1970er Jahre hinein in gleichen Raten wieder deutlich abnahm.

In das öffentliche Bewußtsein gelangte dieser erste Schülerberg so lange nicht, wie er sich auf die Volksschule beschränkte. Erst als mit zunehmender Prosperität auch der breitere Mittelstand anspruchsvollere Bildungsaspirationen entwickelte und Realschulen wie Gymnasien (statt 360.000 im Jahr 1951 waren es im Jahr 1966 590.000 Schüler an den Realschulen, und an den Gymnasien ergab sich für den gleichen Zeitraum ein Anstieg von 860.000 auf 1.038.000) durch erhöhte Übergangsquoten unter Druck gerieten, wurden mit der beibehaltenen Dreigliedrigkeit des Schulwesens, der mangelnden Differenzierung und den zu wenig individuenbezogenen Lehrangeboten die Schwächen des Bildungswesens offenbar. Zwar hatte es sich in der unmittelbaren Nachkriegszeit über die Phase stark nachlassender Schülerzahlen bis zu deren erneutem Anstieg als relativ anpassungsfähig erwiesen, zur Mitte der 1960er Jahre aber seine Grenzen erreicht. Typisch für die restriktiven und zunehmend fraglich gewordenen Rahmenbedingungen, die jede grundlegende und im föderativen System der bundesrepublikanischen Kulturpolitik prinzipiell mögliche Veränderung – etwa die Beteiligung bisher ausgeschlossener Bevölkerungsschichten am „Zuteilungsmechanismus sozialer Chancen“ (Schelsky, 1961, S. 18) oder eine größere Flexibilität unter Schulformen und Abschlüssen – ausschlossen, war das sogenannte Düsseldorfer Abkommen der Kultusministerkonferenz von 1955 zur „Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens“. Der dort formulierte Leitsatz sah für den „Ausnahmefall von Schulversuchen“ vor, die Bundesländer auf den Erhalt der wesentlichen Art der Schultypen, das heißt vor allem die Dreigliedrigkeit des Schulsystems, zu verpflichten. Erst in ihrer 100. Sitzung eröffneten die Kultusminister mit der sogenannten „Berliner Erklärung“ neue Perspektiven.

„Die Kultusminister und Senatoren stellen fest, daß die deutsche Kulturpolitik nach Abschluß der Periode des Wiederaufbaus nunmehr in einen Zeitabschnitt eingetreten ist, in welchem die zunehmende europäische Integration und die in den Staaten gleichlautenden Bedürfnisse der modernen Industriegesellschaft verstärkt neue Impulse zur Weiterentwicklung der Schul- und Hochschulpolitik geben.“ (Handbuch für die Kultusministerkonferenz)

Das Interesse der Öffentlichkeit an Schul- und Bildungsfragen hatte – unterstützt durch eine intensiver werdende pädagogische Diskussion, die Vorlage von Planungspapieren, unter ihnen der vom „Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ vorgelegte Rahmenplan (1966), und schließlich tiefgreifende Reformen der Schulsysteme in Frankreich, der ehemaligen UdSSR und der ehemaligen DDR – zugenommen (Robinson u. a., 1970). Der Rahmenplan brachte die Bereitschaft zum Ausdruck, sich von den traditionellen Elementen des Bildungssystems zu lösen und neue Perspektiven als Bestandteil eines gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozesses zu entwerfen. Seine Bedeutung und zukunftsweisende Wirkung lag nicht in den sorgfältig ausgewogenen und zurückhaltenden Vorschlägen, sondern in der Vielfalt der angesprochenen Themen und ausgebreiteten Argumente. Ohne über gesicherte empirische Kenntnisse zu verfügen, hatte der Ausschuß von Begabungsreserven beträchtlichen Umfangs und von einer gerechteren Auslese in der Förderstufe gegenüber

der punktuellen Auswahl gesprochen und der empirischen Forschung in der Bundesrepublik damit die beiden zentralen Fragen der 1960er Jahre vorgegeben. In der über den Rahmenplan entfachten Kontroverse Schelsky–Habermas wurden der deutschen Öffentlichkeit erstmals Daten aus den USA und England vorgelegt, die eine soziale Diskriminierung von Arbeiter- und Unterschichtkindern belegten. Sie lenkten den Blick auf den Mangel an eigenen Erhebungen.

Weitere Initiativen wie der von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1958 in München veranstaltete Kongreß „Bildung entscheidet unser Schicksal“, der sogenannte „Bremer Plan“ der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, die „Tutzinger Gespräche“ zwischen den Kultusministern und der Westdeutschen Rektorenkonferenz über Fragen der Hochschulreife und als Folge davon die vielkritisierte, aber signalisierende „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ der Kultusministerkonferenz bereiteten den Boden für eine zunehmend breiter und kritischer werdende öffentliche Diskussion (alle nach Hüfner & Naumann, 1977). Hochrechnungen, basierend auf fortgeschriebenen Schülerzahlen, Arbeitskräftebedarfsprognosen der Wirtschaft aus der Sicht fortdauernder Vollbeschäftigung und schließlich Lehrerbedarfsprognosen der Kultusministerkonferenz für den Zeitraum von 1961 bis 1970 machten Furore.

Jenseits dieser politischen Ereignisse, Programme und Personen lassen sich in der Komplexität des die Bildungsreform tragenden Umfeldes von Bevölkerungs- und Wirtschaftsstruktur, der politischen und sozialen Struktur des Bildungswesens und der sozialwissenschaftlichen Forschung mit einerseits der ökonomischen und andererseits der sozialpolitischen Argumentationslinie zwei Konstanten herausheben, die dann seit der Mitte der 1960er Jahre maßgeblich an der Entfaltung einer aktiven Bildungspolitik beteiligt waren. Sie bildeten Motiv, Ausgangspunkt und Fragestellungen für die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule über mehr als zehn Jahre.

Unter dem ökonomischen Aspekt wurden solche Interessen und Argumente angesprochen, die schon beginnend mit der Arbeit „Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen“ (1958) vornehmlich im Rahmen international vergleichender Betrachtungen (OECD-Länderbericht, 1971; Röhrs, 1971; Lührs, 1973; Glowka, 1976) aus der behaupteten Beziehung zwischen dem Ausbau des Bildungswesens und dem Wirtschaftswachstum abgeleitet zur Hochrechnung künftigen Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarfs und der danach erforderlichen öffentlichen Investition in das Bildungswesen führten (Edding, 1962; Widmeyer, 1966; Edding & Hüfner, 1975a; Hüfner & Naumann, 1977). So neu war der von ökonomischen Überlegungen ausgehende Impuls aber nicht. Die ökonomischen Dimensionen bildungsreformerischer Ziele hatten die bildungspolitische Diskussion immer wieder, wie schon in den siebziger und achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts und vor den Reichsschulkonferenzen 1890 und 1910, bewegt.

Edding hatte in den frühen 1950er Jahren mit Arbeiten wie über „Die Qualität des Nachwuchses als bestimmender Faktor unseres künftigen wirtschaftlichen Leistungsniveaus“ (Edding, 1953, S. 9) erste Konturen einer entstehenden Bildungsökonomie gezeichnet. Die Befürchtung, der Wirtschaftsriese Bundesrepublik verspiele als Bildungszweig (Lührs, 1973) seine Wohlstandszukunft und halte einem Vergleich insbesondere mit der Entwicklung in der DDR nicht stand, brachte Arbeitgeber wie Gewerkschafter auf Reformkurs, sie ließ den Präsidenten des Industrie- und Handelstages wie auch Picht in seiner die Öffentlichkeit aufrüttelnden Artikelserie „Die

deutsche Bildungskatastrophe“ (1964) einer Reform des Bildungswesen erste gesellschaftliche Priorität einräumen (Picht, 1964, S. 3; siehe auch Bildungsbericht, 1970). Picht fing den Zusammenhang von wirtschaftlicher und sozialer Dimension dieses Problems ein, als er sagte: „Bildungsnotstand ist wirtschaftlicher Notstand“ und an anderer Stelle ausführte, „daß die Bildungskatastrophe, der wir entgegengehen, das gesamte System unserer Verfassung erschüttern könnte“. Zum ersten Mal hatte die sozialwissenschaftliche Forschung einen sozialen Problemzusammenhang aufgedeckt und damit erfolgreich gesellschaftspolitische Entscheidungen erzwungen.

Unter dem sozialpolitischen Aspekt fanden sich solche Argumente, die auf die Verwirklichung des verfassungsrechtlich und sozialpolitisch begründeten Gebots der Chancengleichheit durch Sicherung der sozialen Bedingungen, auf eine Entfaltung individueller Begabung, Leistung und des Schulerfolgs gerichtet waren (Heid, 1988). Bemerkenswert ist hier die Bedeutung der rechtswissenschaftlichen, insbesondere verfassungsrechtlichen Argumentation (J. Richter, 1974).

In dem folgenden Zitat von Klafki wird deutlich, daß Chancengleichheit beim Nachweis individueller Leistung mehr als die bürgerliche Errungenschaft eines formal gewährten Rechtes auf Bildungszugang meinte. Aus den Grundrechten, die als Teilhaberechte verstanden wurden, leitete sich der Auftrag an das Bildungswesen ab, jeden einzelnen im Sinne einer materiellen Rechtsgewährung in den Stand zu setzen, von dem ihm gewährten Recht Gebrauch zu machen. Soweit darunter eine sozialpolitische Forderung zu verstehen war, unterschied sie sich von der Haltung Dahrendorfs, der zu Beginn der Bildungsreform den materiellen Gehalt der Chancengleichheit in der „Lösung der Menschen aus unbefragten Bindungen und Befreiung zur freien Entscheidung“ gesehen hatte (Dahrendorf, 1965b, S. 261). Auf dem Wege in die Modernität verlangte er von den im Bildungswesen diskriminierten Gruppen: Mädchen, Katholiken, Landbevölkerung und Arbeiterkinder, die Überwindung des „Traditionalismus der Unmündigkeit“. Er übersah dabei, daß die Befreiung von der Unmündigkeit kein Akt schlichter gesellschaftlicher Problemdefinitionen noch gar individueller Selbstbefreiung sein konnte. Dem traditionellen Liberalismus war die Vorstellung fremd, daß Abhängigkeit Ausdruck materieller Lebenslagen war und eine Veränderung nur als soziale Umwälzung gedacht werden konnte, die nicht auf den Bildungssektor zu begrenzen war. Die darauf gründenden bildungspolitischen Forderungen lassen sich heute leicht wie ein Pflichten- und Anforderungskatalog für die entstehende empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule lesen.

„Die Forderungen lauteten vor allem Anhebung des Bildungsniveaus aller jungen Menschen, Annäherung an das Ziel der Gleichheit der Bildungschancen, kompensatorische Erziehung im Sinne des Ausgleichs von Lerndefiziten, die durch ungünstige vorschulische Sozialisationsverhältnisse bedingt sind, Humanisierung der Schule und des Unterrichts, demokratische Erziehung, soziales Lernen, produktive Beziehung der Curricula auf die außerschulische Wirklichkeit und auf den neueren Stand wissenschaftlicher Welterkenntnis, Individualisierung des Unterrichts.“ (Klafki, 1983, S. 281)

Einen gewichtigen Anstoß erfuhr die Diskussion durch die Eddingsche Veröffentlichung „Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952–1960“ (Edding, 1962) sowie auf der Ebene des Regierungsbezirks bzw. der Kreisebene die Untersuchungen von *Geißler (1964)* und *Geipel (1965)*. Als dann einige Jahre später die Einschränkung der Chancengleichheit durch diskriminierende Faktoren im sozialen, regionalen, institutionellen und rechtlichen Gefüge des Bildungswesens durch den

OECD-Länderbericht 1971 geradezu zum Gradmesser zurückgebliebener gesellschaftlicher und ökonomischer Zustände geworden war, hatte sich die Vorstellung einer Verbindung der sozialen mit der ökonomischen Zielsetzung durchgesetzt.

Die Aufgabe lautete nunmehr, diejenigen Bildungsreserven zu entdecken, die für die künftige wirtschaftliche Prosperität erforderlich wären, indem man die soziale Ungleichheit ausglich und denen Gelegenheit zur Bildung gäbe, denen sie bisher versagt gewesen war. Talentsuche und das Auffinden von Begabungsreserven waren – wie schon vor dem Ersten Weltkrieg und um 1938 (Hesse, 1973, S. 218) – die Themen der Stunde. Es war dies der Zeitpunkt der für die Entwicklung empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung so typischen Nachfrage nach Forschungsergebnissen im Bildungswesen. Es fehlten aber nicht nur erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Differenzierung von Bildungsgängen, sondern auch einfache Sozial-, Erfolgs- und Verlaufsstatistiken von Bildungsbiographien. Geringer war dagegen der Rückstand der Pädagogischen Psychologie, da Entwicklungspsychologen, Begabungs- und Testforscher, wenn auch gemessen an der Gesamtheit des psychologischen Schrifttums mit weniger als 10 Prozent, in der pädagogischen Öffentlichkeit durchgängig vertreten waren (Kuhlmann, 1970, S. 135).

In dieser Situation des vielfach beklagten Mangels an empirischen Befunden gingen einige Wissenschaftler daran, Behauptungen über mangelnde soziale Gerechtigkeit und brachliegende Bildungsreserven durch erste empirische Untersuchungen zu belegen. Die mit Mitteln der empirischen Sozialforschung unternommene Suche nach erschließbaren Bildungsreserven machte sehr bald klar, daß mit den Arbeiterkindern (Dahrendorf, 1965a), der Landbevölkerung (Peisert, 1967), den Mädchen (Pross, 1969) und den Katholiken (Erlinghagen, 1965) ganze Bevölkerungsgruppen von einer angemessenen Beteiligung am Bildungswesen systematisch ausgeschlossen waren. Das fiktive „katholische Landarbeitermädchen“ wurde zur Symbolgestalt der durch das Bildungswesen verursachten soziale Diskriminierung. Den Anstoß, in diese Richtung zu gehen, hatten in der Auseinandersetzung mit Schelsky unter dem Stichwort „Milieubenachteiligung“ seit 1961 Habermas, Adam und Flitner mit eigenen empirischen Untersuchungen und der Auswertung ausländischer Arbeiten gegeben. Die verstärkte Hinwendung von Psychologie und Soziologie (Goldschmidt & Schöfthaler, 1979) zu pädagogischen Fragestellungen, der angesprochene Typus statistischer und sekundär-analytischer Untersuchungen bildungsökonomischer Probleme und zaghafte Ansätze einer empirischen Forschung in den Erziehungswissenschaften markierten den Beginn einer empirisch arbeitenden und sich interdisziplinär verstehenden Bildungsforschung. Es wurde eine schwer zu überschauende Zahl erziehungswissenschaftlicher Arbeiten ausgelöst. H. G. Rolff veröffentlichte 1967 eine Hunderte von Arbeiten zählende Übersicht zum Themenkreis „Sozialisation und Auslese durch die Schule“ (Rolff, 1967).

Die zunehmend eindeutigeren empirischen Befunde einer klassen- und schichtenspezifischen Diskriminierung ließen es nicht länger zu, quasi wertneutral von der Erschließung von Begabungsreserven zu sprechen, wenn es sich im Lichte des demokratischen und sozialstaatlichen Selbstverständnisses um die Sicherung von Chancengleichheit und das Bürgerrecht auf Bildung handelte. So war es nur ein relativ kurzer Weg vom Dahrendorfschen Postulat „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965b) bis zur Auf-

nahme des Grundrechtes auf Bildung in den Bildungsbericht der Bundesregierung von 1970.

„Es ist Aufgabe eines demokratischen Staates, im Bildungswesen eine durch ungünstige soziale Umweltbedingungen verhinderte oder behinderte Entfaltung von vorhandenen Anlagen auszugleichen.“ (Bildungsbericht, 1970, S. 37)

Die Bildungsreform hatte ihr zweites und für die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule wohl stärkstes Motiv gefunden. Es ging um die Demokratisierung der Schule und langfristig um einen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft (Lenhart, 1972). Voll Überzeugung formulierte Dahrendorf:

„Mit der Bereitschaft zu einer Bildungspolitik für die Verwirklichung des Rechts auf volle Teilnahme aller Bürger am Leben der Gesellschaft entscheidet sich für Deutschland mit dem Weg in die Modernität auch der in die Freiheit.“ (Dahrendorf, 1965b, S. 25)

Mit dieser Zielsetzung war die öffentliche Diskussion nicht mehr auf eine bildungspolitische Frage beschränkt. Die Durchsetzung der Chancengleichheit war als eine bildungspolitische Forderung eingebettet in eine breite, gesellschaftspolitische Demokratisierungsbewegung. Der Bericht der amerikanischen Erziehungskommission von 1946 erfuhr mit seiner Formulierung: „Und es muß sich die Auffassung durchsetzen, daß die Schule ein Hauptfaktor für die innere Demokratisierung Deutschlands ist“, in dem folgenden Zitat von Evers eine verspätete Rechtfertigung. Auf dem Juristentag 1964 „Verwaltung und Schule“ schilderte der Verfassungsrechtler Evers die gesellschaftspolitischen Dimensionen der über die Demokratisierung des Bildungswesens zu erwartenden Veränderungen.

„Der demokratischen Forderung nach Einheit der Bildung und Bildungsorganisation entspricht das Bedürfnis der modernen Industriegesellschaft nach fixierten Bildungsstandards als Voraussetzung der kulturellen Weiträumigkeit und Freizügigkeit des sozialen Aufstiegs und der rationalen Steuerung von Produktion und Absatz.“ (Evers, 1966, S. 149; siehe auch Claussen, 1979, S. 119 mit weiteren Literaturhinweisen)

In einer solchen demokratischen Gesellschaft waren auch Veränderungen verfassungs- und verwaltungsrechtlicher Auffassungen und Lehrmeinungen als wirksame Instrumente zur sozialpolitischen Umgestaltung enthalten. Die Demokratisierung der Schule fand denn auch gerade in der beginnenden Reformphase zwischen 1966 und 1971 stützende Argumente in einer kreativen Weiterentwicklung verfassungs- und verwaltungsrechtlicher Grundpositionen, ohne die – und das läßt sich aus der zeitlichen Distanz um so deutlicher sagen – auch die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung nicht ihren Aufschwung hätte nehmen können. Als ein Eckpfeiler der Bildungsreform trug die Demokratisierung durch Recht auf der Ebene verfassungsrechtlicher Kompetenzbegründung wie auch der Beteiligungsrechte in der Schule wesentlich zur Verbesserung der Bedingungen empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule bei. Neben der Bestimmung ihrer Ziele und Aufgaben erforderte auch ihre Expansion organisatorische und finanzielle Voraussetzungen, die Dahrendorf Mitte der 1960er Jahre noch ausdrücklich bezweifelt hatte.

„Es ist auch unwahrscheinlich, daß im Rahmen einer expansiven Bildungspolitik eine Reform der Organisation der Forschung ihren Platz findet. Hier liegt die Verschiedenheit der Aufgaben, die institutionelle Trennung von Bildungspolitik und Wissenschaftspolitik durchaus nahe.“ (Dahrendorf, 1965b, S. 44)

Die fehlende Institutionalisierung der sozialwissenschaftlichen Forschung war einer der immer wieder kritisch vorgetragenen Gründe dafür, daß es in der Vergangenheit zu

„willkürlicher Auftragsvergabe, Kenntnisnahme und Verwendung erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen“ (Kuhlmann, 1970, S. 143) gekommen war.

Genau dieses aber, der Aufbau eines Forschungsapparates auf bundesstaatlicher Ebene, war erforderlich. Im Kompetenzgestrüpp zwischen Bund und Ländern bei der Bestimmung von Forschungszielen, der Ressourcenallokation und der Sammlung wissenschaftlicher Kompetenz waren rechtlich strukturierende Vorgaben notwendig. Schon 1967 konstituierte sich im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung eine Arbeitsgruppe, die noch im gleichen Jahr ein unveröffentlicht gebliebenes Manuskript des Titels „Rechtsprobleme einer koordinierten Bildungsplanung in der Bundesrepublik“ vorlegte (Quilisch, 1967). Erste Koordinierungsschritte wurden durch das „Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung“ und später durch Änderungen des Grundgesetzes erbracht. Nachdem die Bundesregierung im Bildungsbericht von 1970 die politische Willensbildung mit der Erklärung: „Die Parteien sind sich deswegen einig, daß Bildung und Wissenschaft in der vor uns liegenden Entwicklung des Landes die Priorität haben müssen“, vorgebracht hatte, war es die allgemeine Auffassung, daß die Gesetzgebungskompetenz der Länder gemäß Art. 70 Abs. 1 GG bei der Reform des Bildungswesens überwunden werden mußte und im Fall der Bildungsforschung eine Bundeskompetenz anzustreben war (Art. 91b GG). In dem brisanten Prozeß der Veränderung gewachsener gesellschaftlicher Strukturen, des Abbaus von Privilegien, der Begründung, gegebenenfalls auch Durchsetzung von Rechten und des Aufbrechens von Tabus übernahmen die sozialwissenschaftliche Forschung und auf der anderen Seite Rechtsprechung und Lehre die Rolle mediativer Institutionen, deren personelle Besetzung und institutionelle Ausprägung Kompromiß- und Handlungsfähigkeit zugleich zu garantieren hatten.

Die Rechtsentwicklungen veränderten innerhalb weniger Jahre die Schule als sozialen Raum und damit auch als Forschungsfeld. Eine demokratisch verfaßte Schule hatte die Neuordnung der Entscheidungsebenen, des Schulaufbaus, der Unterrichtsinhalte und -methoden sowie schließlich der Schüler-, Lehrer- und Elternrollen zum Ziel. Das alles konnte nicht ohne Auswirkungen auf die Durchführung sozialwissenschaftlicher Untersuchungen bleiben. In der rechtlichen Neugestaltung der Schule liegt deshalb unserer Auffassung nach auch einer der entscheidenden Gründe für die später auftretenden massiven Forschungskonflikte. Die Demokratisierung der Schule auferlegte der sozialwissenschaftlichen Forschung in diesem Feld die Auseinandersetzung mit Prinzipien demokratisch organisierter Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse auch im Forschungsprozeß.

Das Konzept einer aktiven Bildungspolitik mit dem Ziel der Expansion des Bildungswesens auf allen Stufen mußte unter den gegebenen Bedingungen notwendig auch Veränderungen der verfassungs- und verwaltungsrechtlichen Verfaßtheit der Schule einschließen. Zu stark waren für eine gesamtstaatliche Reform die im Föderalismus gründenden einzelstaatlichen Befugnisse (Heckel, 1967, S. 76), zu unterschiedlich die traditionsbewachsenen Verwaltungsformen und zunehmend unklar die rechtliche Bewertung zahlreicher Konflikte und Interessengegensätze im Schulwesen. Wenn man zudem an das die pädagogische Reformbewegung bestimmende Motiv einer Demokratisierung des Bildungswesens denkt, dann waren die rechtliche Umgestaltung des Schullebens und der dort begründeten Rechtsverhältnisse unabweisbar. Es war

deshalb folgerichtig, daß in der öffentlichen Diskussion von Anfang an ganze Problemfelder der Reform mit Begriffen wie „Recht auf Bildung“, „Gewährleistung der Chancengleichheit“, „Lehr- und Lernfreiheit“, „Elternrecht“, „Emanzipation der Betroffenen“ und „Selbstverwaltung“ juristisch belegt wurden. Mit der Berufung auf verfassungsrechtliche Begriffe allein war jedoch eine bildungspolitisch eindeutige Aussage noch nicht verbunden. Es beriefen sich Gegner wie Anhänger der Reform auf dieselbe Verfassung, deren Normen je nachdem reformbehindernde oder reformstützende Funktionen zugeschrieben wurden. Besser als über diese Gegensätze läßt sich die rechtliche Entwicklung in der Bildungsreform als ein stiller Verfassungswandel, eine Auslegungsänderung unter Beibehaltung des Textes beschreiben. Träger des Wandels waren Rechtslehre und Rechtsprechung, wobei letztere die treibende und gestaltende Kraft war (Heckel, 1967, S. 79 und 215).

Die „Insel des Absolutismus“, wie das Bildungswesen gelegentlich wegen seiner rechtlich-institutionellen Rückständigkeit genannt wurde (Evers, 1966, S. 154), schien noch bis in die 1960er Jahre hinter der gesellschaftlichen Entwicklung zurückzubleiben. Die Einlösung des Nachholbedarfs gestaltete sich als ein Prozeß der Anpassung des Bildungswesens an gesellschaftsweit erreichte Standards verfassungsrechtlich durchwirkter institutioneller und sozialer Beziehungen. Der Maßstab dieser Verrechtlichung fand sich in den rechtsstaatlichen und demokratischen Prinzipien des Grundgesetzes. Die hiernach einer rechtlichen Gestaltung zugänglichen Zielsetzungen wie die Verwaltungsrechtsformen zu deren Umsetzung und die unmittelbare bildungspolitische Einflußnahme durch Rechtsprechung und Gesetzgebung wurden zwischen 1950 und 1960 und dann bis 1970 in zwei deutlich getrennten Phasen angegangen.

In den 1950er Jahren lag der Schwerpunkt der rechtswissenschaftlichen Diskussion auf Problemen des Föderalismus, der kommunalen Selbstverwaltung, der Rechtsstellung der Kirchen, der Privatschulen und der Eltern. Die interne rechtliche Struktur des Schulwesens blieb dagegen unbefragt. So konnte das Dogma des besonderen Gewaltverhältnisses die 1950er Jahre weitgehend unangetastet überdauern. Die kaum begrenzte Macht der Schulverwaltungen war ungebrochen.

„Der innere Schulbetrieb einschließlich des Schulverhältnisses und des Berechtigungswesens ist nahezu ungebrochene Domäne der Kultusminister geblieben, die diese Materien wie herkömmlich durch Verwaltungsverordnungen regeln, meist unter der Bezeichnung ‚Schulordnung‘. Der Verdacht liegt nahe, daß die Kultusminister unter Berufung auf Organisations- und Anstaltsgewalt, aber auch unmittelbar auf das Aufsichtsrecht des Artikel 7 Absatz 1 GG und das Gewohnheitsrecht den Vorbehaltsbereich des Gesetzgebers mit bestellen (...).“ (Evers, 1966, S. 155)

Evers' zentraler Vorhalt richtet sich auf einen Verstoß gegen den in Art. 20 Abs. 1 und 3 GG vorgesehenen Gesetzesvorbehalt. Dieser formuliert als eines der zentralen Prinzipien demokratischer Machtausübung die Kontrolle allen staatlichen Handelns gegenüber dem Bürger und die Rechtmäßigkeit eines wesentlichen Eingriffs in die Grundrechte nur auf gesetzlicher Grundlage. Beides war im Schulbereich schon traditionell und unter extensiver Interpretation des Art. 7 Abs. 2 GG nicht gegeben. Auch wenn das Bundesverwaltungsgericht die ersten Schritte zur Verrechtlichung des Schulverhältnisses schon 1954 in den oben zitierten Entscheidungen zum Problem der Versetzung und des Schulverweises machte, indem es Maßnahmen der Schulverwaltung dem richterlichen Prüfungsrecht unterwarf, konnte Richter mit Grund feststellen:

„Es fällt auf, daß die Stellung der Lehrenden und Lernenden die Struktur des Bildungswesens, die innere Organisation der Bildungsinstitutionen sowie die Bildungsinhalte nicht zu zentralen Themen von Verfassungen und Verfassungsrecht gehörten.“ (I. Richter, 1974, S. 11)

Verständlich wird diese Tatsache, wenn man hinzufügt, daß die Situation in der pädagogischen Diskussion selbst auch nicht anders war. Die angesehene theoretische Pädagogik hatte sich mit der von ihr vertretenen Bildungstheorie und Didaktik als eine Kulturinstitution „ohne Bezugnahme auf Fragen der Schulorganisation und der gesellschaftlichen Wirkungen des von ihr geschützten Bildungssystems“ verstanden (Kuhlmann, 1970, S. 114). Schulkonflikte führten aber auch diese Themen während der folgenden Jahre verstärkt in die Rechtsprechung der Verwaltungs- und Verfassungsgerichtsbarkeit mit der Folge ein, daß immer mehr Maßnahmen und Entscheidungen der Schulverwaltung dem richterlichen Prüfungsrecht unterworfen wurden. Für die Schüler, Lehrer und Eltern leitete sich die Einschränkung und Kontrolle der Verwaltungsbefugnisse aus ihrer Grundrechtsbetreffenheit ab. Die Institution Schule erfuhr die Verrechtlichung zunächst als formal wirkende organisatorisch-institutionelle Veränderung und erst ab etwa 1970 als eine Diskussion um die Inhalte und Methoden des Unterrichts. Ihrer ursprünglichen und lange verteidigten Kompetenzen in vieler Hinsicht beschnitten, war die Schulverwaltung schließlich Mitte der 1970er Jahre in die demokratischen Kontrollmechanismen der Gewaltentrennung und Gewaltenteilung eingebunden.

Während es über die Notwendigkeit rechtlicher Regelungen im Schulwesen kaum mehr einen Dissens gab, wurden unter dem Schlagwort der Verrechtlichung die Regelungsdichte und das Regelungsniveau zum Thema. Letzteres betrifft die Frage, ob eine gesetzliche oder eher eine verwaltungsmäßige Normsetzung erforderlich wäre. Als Abgrenzungskriterium bildete die Rechtsprechung in zahllosen Einzelfällen die an der Grundrechtsrelevanz zu messende Wesentlichkeit einer Regelung heraus. „Im grundrechtsrelevanten Bereich“, so formulierte das Bundesverfassungsgericht seit seiner grundsätzlichen Entscheidung, „bedeutet ‚wesentlich‘ in der Regel wesentlich für die Verwirklichung der Grundrechte“ (Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts [BVerfGE] 34, 192; 40, 284; 41, 185). Das heißt, es sollte das Maß individueller Rechtsbeeinträchtigung über die Normqualität entscheiden – die Frage also, ob eine Nichtversetzung der gesetzlichen oder allein einer administrativen Regelung bedürfe – „bedürfe“ im Sinne einer höheren demokratischen Legitimation der gesetzgeberischen Regelung.

„In Wahrheit geht es darum, daß im Schulwesen rechtsstaatliche Entwicklungen nachgeholt werden mußten und noch nachgeholt werden müssen, die im Kern durch das GG schon seit 1949 geboten waren. Die Verwirklichung des Vorbehalts des Gesetzes im Schulrecht führt deshalb nur dazu, daß der Gesetzgeber seiner verfassungsmäßigen Pflicht zur Ausgestaltung des Schulverhältnisses nachkommt.“ (BVerfGE 58, 257)

Da die Gerichte mangels anderer Klärungsmöglichkeiten immer öfter zur Lösung einzelner Konflikte im Bildungswesen herangezogen wurden, lag es in der Natur der Sache, daß dem parlamentarischen Gesetzgeber als dem natürlichen Adressaten immer häufiger Grundsatzfragen aus dem Schulleben vorgelegt wurden. Und es änderte sich vieles – die Eigenständigkeit der einzelnen Schule gegenüber der Schulverwaltung wurde größer, die Regelung der Schülerbiographie von der Einschulung über die Versetzung bis zur Entlassung wurde neu gefaßt, desgleichen die Abgrenzung zwischen

schulisch-staatlicher und elterlicher Erziehungsgewalt, die Begründung einer auf einem Modell der Interessenausprägung basierenden Schülermitbestimmung, die Demokratisierung der Schule durch eine Revision der Lernziele, Lehrinhalte und Lehrmethoden und schließlich als Kernstück eine Reform der Schulverfassung.

Die bundeseinheitliche Schulverfassung war der Traum nur weniger Reformer gewesen. Zustande gekommen ist sie bis heute nicht. Erst nach dem Ende der Reformphase nahm sich die „Schulrechtskommission“, eine von der Bosch-Stiftung geförderte Initiative von Rechtswissenschaftlern, Schulaufsichtsbeamten und Bildungspolitikern, dieser Aufgabe an und legte 1980 den Entwurf eines einheitlichen Schulgesetzes als Empfehlung an die Kultusminister der Bundesländer vor. Auch wenn kein Bundesland sich diesen Entwurf im Ergebnis zu eigen machte, gewann er wegen seiner fundierten Aufarbeitung der Rechtsprechung, seiner soliden juristischen Argumentation und entscheidend seiner Praxisnähe Einfluß auf die weitere Schulrechtsdiskussion (Beutel & Schöning, 1987). Zu den aus allgemeinen Grundsätzen der Rechtsprechung abgeleiteten Forderungen zählte unter § 47 auch die Regelungsbedürftigkeit der Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen in Schulen, die bewußt von den in § 46 des Entwurfs geregelten Untersuchungen für unmittelbar schulische Zwecke unterschieden wurden.

Zu großes Gewicht hatten die Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung in der bildungspolitischen Debatte erhalten, zu stark waren die Spannungen im Kräftefeld zwischen Schulverwaltung, Eltern, Schülern und Wissenschaftlern im Einzelfall geworden, als daß man länger darauf verzichten konnte, auch die sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule rechtlich zu ordnen. Die Verrechtlichung der den Forschungsprozeß kennzeichnenden Sozialbeziehungen war das Ergebnis von Konflikten, die seit etwa 1969 vermehrt aufgetreten waren. In ihnen bildete sich nicht nur das Schulverhältnis in seinem organisatorischen Gefüge und der Spannung zwischen elterlichem Erziehungsrecht und schulischer Erziehungspflicht ab, sondern in den Konflikten um die Teilnahme an einer wissenschaftlichen Untersuchung oder um die Verweigerung einer einzelnen Antwort traten die Schüler als Inhaber eigenständiger Rechte auf, die es gegenüber der Freiheit von Wissenschaft und Forschung abzuwägen galt. Da die Schule immer mehr Wissenschaftlern zum einzigen oder eigentlichen Forschungsfeld wurde, mußte schließlich auch das Grundrecht der Freiheit der Berufsausübung in die Abwägung einbezogen werden.

Die Bedeutung, die einer rechtswissenschaftlichen Klärung der Bedingungen wissenschaftlicher Untersuchungen in Schulen während der Bildungsreform zugeschrieben wurde, mag man daraus ersehen, daß der Deutsche Bildungsrat schon 1969 den Auftrag für ein entsprechendes Gutachten vergeben hatte. Mit fast seherischen Qualitäten wurden Rechte, Interessenlagen und Konflikte, wie sie fünf Jahre später viele Sozialwissenschaftler in Aufruhr versetzten, vorab entwickelt und einer grundlegenden verfassungsrechtlichen Bewertung unterzogen (Quilisch u. a., 1972).

Auch die Verrechtlichung des Forschungsprozesses stand für eine gesellschaftliche Entwicklung, in deren Verlauf traditionale, soziale und meist personale Bindungen aufgelöst und durch neue Normensysteme und Institutionen ersetzt wurden, deren Sinn und institutionelle Kontinuität personenunabhängig gewährt werden konnten. Deshalb stehen sich heute in der Schule Inhaber persönlicher Rechte und Träger der

Freiheit von Wissenschaft und Forschung in einem verfahrensmäßig geregelten Prozeß, genannt sozialwissenschaftliche Untersuchung, gegenüber.

Es gehört in dieses Bild, daß auch die in der Schule forschenden Wissenschaftler nicht mehr herausragende Forscherpersönlichkeiten wie Meumann, Lay, Petersen und andere waren, sondern eher anonyme Vertreter von Institutionen geworden sind. Die Spezialisierung wissenschaftlicher Arbeit bei gleichzeitig wachsendem Zwang zu interdisziplinärer Zusammenarbeit, die mit methodischem und technischem Aufwand verbundenen Kosten und organisatorischen Anforderungen forderten ihren Preis, um nur einige der Gründe aufzuführen, die die Einrichtung unabhängiger Forschungsinstitute notwendig werden ließen. Die Bildungsreform schaffte sich mit der Gründung außeruniversitärer Forschungsinstitute oder, wie Naumann und Hüfner es nannten, mit der „Institutionalisierung integrativer Strukturen“ (Hüfner & Naumann, 1977) eine sozialwissenschaftliche Infrastruktur, in der die für die Bildungsreform relevanten Erwartungen an sozialwissenschaftliche Forschung herangetragen, die Durchführung von Untersuchungen gefördert, die Planungsvorgaben entwickelt und die administrativen Voraussetzungen für deren Umsetzung geschaffen wurden, vor allem aber die Schule als Forschungsfeld erschlossen wurde. Zu der Kultusministerkonferenz, dem Deutschen Ausschuß für das Erziehungswesen, dem seit 1956 arbeitenden Wissenschaftsrat der Pädagogischen Arbeitsstelle des Volkshochschulverbandes, dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung und dem UNESCO-Institut für Pädagogik traten allein zwischen 1963 und 1967 zwölf neue Forschungs- bzw. Planungs- und Serviceeinrichtungen hinzu (alle nach Weishaupt, 1985). Der Bedeutungszuwachs von Bildungsforschung hielt an, bis 1979 insgesamt 32 Forschungseinrichtungen gezählt werden konnten. So sehr die Aussagen einzelner Autoren über den Mittelzuwachs im Bereich der Bildungsforschung voneinander abwichen, so belegt und aussagefähig war die Dokumentation staatlicher Ressourcenzuweisung über fast zwanzig Jahre (hinsichtlich der Verteilung auf unterschiedliche Förderformen des Bundes und der Länder siehe Schmitz, 1981). Schließlich wurde von Mitarbeitern des Deutschen Instituts für Pädagogische Forschung und des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung ein gemeinsamer Forschungsbericht zur Genese und Situation der Bildungsforschung vorgelegt (Weishaupt u. a., 1992).

Die Aufbauphase der Bildungsforschung bis 1972 wurde in einem Bildungsratsgutachten von Edding und Hüfner (1975a) beschrieben und mit einer Zahlenübersicht zunächst von Homann bis 1977 und dann von Weishaupt bis 1984 ergänzt. In absoluten Zahlen der in diesen Übersichten erfaßten Forschungseinrichtungen verlief die Steigerung der Jahreshaushalte von 6 Millionen im Jahr 1963 über 78 Millionen im Jahr 1971 bis auf 201 Millionen im Jahr 1982. Trotz dieser Steigerungen, die real gesehen aber schon seit 1973 stagnierten, wurde das Anfang der 1970er Jahre optimistisch angestrebte Ziel, ein Prozent der Aufwendungen für das Bildungswesen in die Bildungsforschung zu investieren, mit maximal 0,26 Prozent nie erreicht. Auch zeigte sich, daß mit diesen Zahlen nur ein Teil der wissenschaftlichen Expertise erfaßt wurde, die im Bildungsbereich tatsächlich erarbeitet und abgefragt worden war. Der Aufbau eines außeruniversitären Forschungspotentials, das zur Begründung von Bildungs- und Gesellschaftspolitik auf empirisch-analytische Forschungsprojekte ausgerichtet und nicht, wie Weishaupt meinte, als Ergänzung (Weishaupt, 1985, 1992), sondern als Alternative zur geisteswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogik der Universitäten

gedacht war, stellte aus heutiger Sicht nur eine Übergangsform dar. Zwischen 1975 und 1984 hat es eine weitere Verschiebung von den freien Trägern und unabhängigen Forschungseinrichtungen hin zu verwaltungseigenen Forschungs- und Planungsinstitutionen der Bundesländer gegeben, die Anfang der 1980er Jahre fast die Hälfte der Ausgaben aller außeruniversitären Einrichtungen für Bildungsforschung umfaßten.

Weishaupt bewertete diese Entwicklung wohl zu Recht als einen Beleg dafür, daß „der Beitrag der Wissenschaft zur Begründung der Bildungspolitik“ kaum noch gefragt sei. Statt dessen herrschte nach seiner Auffassung die „wissenschaftliche Selbstberatung“ (Weishaupt, 1985) vor. Anders als Weishaupt, der darin eine Folge des selbst zu verantwortenden Verzichts, Bildungspolitik als aktive Gesellschaftspolitik zu konzipieren, sah, war es tatsächlich der Versuch, diesen Anspruch gegenüber Bildungsforschung und Bildungspolitik streitig zu machen und ihren gesellschaftlichen Einfluß einzuschränken. Seit sich diese Entwicklung abzeichnete, fehlte es nicht an kritischen Stimmen, die sich mit den langfristigen Folgen einer solchen Forschungsstrategie auseinandersetzten. Beim Verlust der Forschungsmittel wurde die Hauptgefahr langfristig im Abbau akademischer Potenz der Hochschulen, dem Verfall wissenschaftlicher Standards, in Entwicklungseinbußen und Glaubwürdigkeitsverlusten der Forschung allgemein gesehen. Interessanterweise waren diese Argumente Anfang der 1970er Jahre, also rund sieben bis acht Jahre vorher, schon einmal von Wissenschaftlern gegenüber Zugangsverweigerungen und Auflagen im Forschungsfeld Schule erhoben worden. Eigentlich hatten sich im Laufe der Jahre nur die Mittel staatlicher Einflußnahme geändert. An die Stelle von Verboten und Einschränkungen waren die Einrichtung und Beauftragung von den Ministerien nachgeordneten Forschungs- und Planungseinrichtungen getreten, deren Aufgabe im wesentlichen nur noch in der Dissemination und der Hilfestellung bei der Verwirklichung von Entwicklungsaufgaben lag. Die wissenschaftliche Begleitung war damit weitgehend auf vorgegebene Zwecke festgelegt. Zwar verlor sie die Chance, Forschung und Innovation in der schulischen Praxis zu verbinden, gleichwohl gewann sie einen großen Einfluß auf den Schulalltag.

8.2 Konjunktur sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule

– Von der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schule zur Bildungsforschung –

Die Reform des Bildungswesens verlangte ganz außergewöhnliche wirtschaftliche und politische Anstrengungen des Bundes und der Länder. Sie gingen einher mit den schon angesprochenen Veränderungen des politisch-administrativen Systems. Einige Eckdaten sollen noch einmal die enorme Expansion verdeutlichen. Zwischen 1960 und 1980 stieg die Zahl der Schüler von 6,65 Millionen um fast 50 Prozent auf 9,182 Millionen und die der vollzeitlich eingestellten Lehrer von 210.000 auf 498.000. Die Schüler-Lehrer-Relation verbesserte sich dadurch von 30,7 auf 18,5 Schüler je Lehrer. Indem wenige große Schuleinheiten viele kleine Schulen ablösten, verringerte sich die Zahl der Schulen von 35.000 im gleichen Zeitraum auf rund 30.000. Die Nettoausgaben für das gesamte Bildungswesen stiegen von knapp 10 Milliarden DM im Jahr 1960 auf rund 70 Milliarden DM im Jahr 1980, im Anteil des Bruttosozialprodukts

ausgedrückt, von 2,8 auf 5 Prozent. Hinter diesen Zahlen stehen Daten zur Bevölkerungsentwicklung, die von einem anhaltenden demographischen Druck zeugen, der sich mit allen gesellschaftlichen Spannungen in den die Öffentlichkeit bewegenden bildungspolitischen Auseinandersetzungen niederschlug (Lenhart, 1972).

In dem gleichen Zeitraum zwischen 1965 und 1975 erlebte die sozialwissenschaftliche Forschung, insbesondere soweit sie sich auf das Bildungswesen bezog, ebenfalls einen einzigartigen Aufschwung. Es gelang ihr, in Teilbereichen der Öffentlichkeit als eine handlungsleitende und zielgebende gesellschaftliche Kraft Anerkennung zu finden. Ihre relativ rasche Etablierung im Hochschul-, Bildungs- und Wissenschaftssystem (Goldschmidt & Schöffthaler, 1979), die schon Ende der 1960er Jahre einsetzende Institutionalisierung (Kern, 1982), die administrativ gesicherte Teilhabe an Entscheidungsprozessen wie zum Beispiel Bildungs- und Wissenschaftsrat (Becker, 1971; Hüfner & Naumann, 1977) und schließlich als ein hartes Indiz der Zuwachs ihrer Ressourcen (Edding & Hüfner, 1975b; Weishaupt, 1985) belegen diesen Aufstieg.

Zum ersten Mal in der Geschichte des deutschen Bildungswesens sollten seine Entwicklung und Reform über alle Bereiche hinweg wissenschaftlich angeleitet und abgesichert sein. Im „Bildungsbericht 1970“ bezeichnete die Bundesregierung die Bildungsforschung als „eine wesentliche Voraussetzung für die Bildungsreform“ (Bildungsbericht, 1970, S. 135). In dem zwei Jahre später erscheinenden „Forschungsbericht IV“ wurde festgestellt, „daß zu den wichtigsten Instrumenten der Reformplanung und deren Verwirklichung die Bildungsforschung gehöre und daß deshalb (auch) eine Planung der Bildungsforschung notwendig sei“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 15). Der Bildungsrat ging sogar so weit, in die begriffliche Definition von Bildungsforschung ihren Bezug auf die organisatorischen und ökonomischen Voraussetzungen der Bildungsprozesse und deren Reform aufzunehmen (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 16). Nach dem, was bis jetzt im Verhältnis von schulischer Entwicklung und empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung herausgearbeitet worden ist, waren damit außergewöhnlich gute gesellschaftspolitische Bedingungen für die Betätigung der relativ wenigen ausgewiesenen Sozialwissenschaftler der Schule entstanden. Die gemessen an dem plötzlich entstandenen Bedarf relativ geringe Zahl von in Schuluntersuchungen erfahrenen Sozialwissenschaftlern drohte auf einmal zum Problem zu werden. Den Vorschlag der Bildungskommission, den wissenschaftlichen Nachwuchs durch dessen Teilnahme an der Forschung heranzubilden, wozu es tatsächlich keine Alternative gab, halten wir für einen der Gründe für die Betonung des Theorie-Praxis-Bezuges während der folgenden Jahre.

Aus kultur- und wissenschaftshistorischer Sicht besteht heute Einigkeit darüber, daß dieser auch im internationalen Rahmen feststellbaren Expansion der sozialwissenschaftlichen Forschung eine entscheidende Bedeutung für die langfristige Entwicklung der Sozialwissenschaften zukommt. Anstelle zahlreicher anderer seien hier Hüfner und Naumann zitiert, die unter Berufung auf die von Parsons postulierten Entwicklungsschübe des westlichen Wissenschaftssystems eine „dritte Evolutionsphase in einer seit dem Zweiten Weltkrieg stattfindenden Ausdifferenzierung der Wissenschaften von individuellen und kollektiven Handlungssystemen der Menschen und ihrer Anwendung auf praktische Probleme“ identifizieren (Hüfner & Naumann, 1986, S. 34). Beide, die sozialwissenschaftliche Forschung wie auch das Bildungswesen, waren eingebunden in diese revolutionäre Entwicklung des sogenannten kognitiven Komplexes, unter

den neben Forschung und Wissenschaft, Bildung und Erziehung auch Kunst und Kultur gefaßt werden. Es gibt deutliche Hinweise darauf, daß für die zeitgleich und unter gleichen Bedingungen verlaufende Expansion der sozialwissenschaftlichen Forschung und des Bildungswesens die wechselseitige Verbindung im Prozeß der Bildungsreform sehr stimulierend wirkte. So wie die Expansion des Bildungswesens von den sozialwissenschaftlichen Untersuchungen legitimierend begleitet wurde, verhalf der sozialwissenschaftlichen Forschung umgekehrt die Konzentration auf die Schule als Forschungsgegenstand zu zusätzlicher öffentlicher Aufmerksamkeit und gesellschaftlicher Akzeptanz, die entscheidenden Grundlagen für Förderung und Expansion.

In den zwanzig Jahren seit 1960 hatte sich aus sehr unterschiedlichen disziplinären Wurzeln, Theorietraditionen und methodischen Erfahrungen die Bildungsforschung als eigene, um disziplinäre Identität und Unabhängigkeit bemühte Forschungsrichtung entwickelt. Diese Verbindung von Ideen, Theorien und Methoden verschiedener Disziplinen zeichnete sich dauerhaft durch die eindeutige Bindung an einen Erkenntnisgegenstand, eine bewußte Ausrichtung auf die Praxis und deshalb diskursive Einbindung in gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen, vor allem aber durch die Vielfalt theoretischer Zugänge und die Betonung empirischer Methoden aus.

Dieses Selbstverständnis erlaubte jeder sozialwissenschaftlichen Disziplin, einen Beitrag zur Bildungsforschung zu erbringen, solange sie sich auf die Lösung von Problemen des Bildungswesens, der Bildungsprozesse und der Reform bezog. In diesem Sinne kamen ökonomische, historische, philosophische, psychologische, soziologische und andere fachwissenschaftliche Beiträge in Betracht. In schier unbegrenzter Integrationsbreite wurden mit der Bildungsstatistik, der Schulrechtsforschung, der Schultestforschung, der Entwicklungs- und Curriculumforschung, der pädagogischen Diagnostik, der internationalen und vergleichenden Forschung sogenannte Typen der Bildungsforschung benannt (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 19). Die Übernahme pädagogischer Fragestellungen machte die Psychologie zur pädagogischen Psychologie und ließ die Soziologie des Bildungswesens, die Bildungsökonomie, das Bildungsrecht und die Bildungsverwaltungswissenschaft als integrierte Forschungsrichtungen entstehen. Sie hatten sich auf der Grundlage ihrer Ausgangsdisziplinen auf die schulische Wirklichkeit eingelassen und fachspezifische Methoden angepaßt bzw. angewendet (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 18).

Im Rückblick stellt sich der Facettenreichtum der Bildungsforschung deshalb auch als Versuch der Identitätsfindung einer Disziplin durch expansive Selbstdefinition dar, die aber doch einer gewissen Beliebigkeit nicht entbehrte. Als Sediment und Charakteristika der Bildungsforschung lassen sich ihre Interdisziplinarität im Sinne einer Verbindung mehrerer theoretischer und methodischer Ansätze und ihr ausgeprägter Praxisbezug festhalten. Der klarste und für die 1970er Jahre prägnanteste Versuch der Strukturierung des Feldes geht auf den Bildungsrat selbst zurück. Er reduzierte die kategoriale Vielfalt auf die Unterscheidung in praxis-, entwicklungs- und theoriebestimmte Forschung, beschrieb bestimmte ausgewählte Forschungsrichtungen und postulierte schließlich Schwerpunkte zukünftiger Bildungsforschung (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 20 f.). Unausgesprochen, weil selbstverständlich, blieb, daß die Schule als Gegenstand des Interesses zum zentralen Forschungsfeld avancierte.

Der Bedeutungswandel der Schule von einem relativ beliebigen Feld sozialwissenschaftlicher Untersuchungen zu deren bevorzugtem Gegenstand ist ebenso Teil des Phänomens wie auf der anderen Seite die Herauslösung spezifischer gegenstandsbezogener Ansätze und Methoden aus den sozialwissenschaftlichen Mutterdisziplinen und deren Zusammenführung in der Bildungsforschung als einer um Anerkennung ringenden Spezialdisziplin sozialwissenschaftlicher Forschung.

Die Entstehung der Bildungsforschung gilt der Wissenschaftsforschung heute geradezu als ein Musterbeispiel für eine Disziplinenentwicklung über die Differenzierung und Spezialisierung vorhandener wissenschaftlicher Disziplinen. Um die soziologische Erfassung dieses Phänomens hat sich in der jüngeren Wissenschaftsforschung eine Fülle von Studien gruppiert, die hier jedoch nicht im einzelnen referiert werden sollen (Weingart & Winterhager, 1984; Weishaupt, 1985; Baumert & Roeder, 1989). Da es in dieser Arbeit um die Wechselbeziehung zwischen Forschungsfeld, Erkenntnisgegenstand und wissenschaftlicher Entwicklung in einem bestimmten historischen Kontext geht, beschränken wir uns auf die Frage nach den spezifischen Beiträgen der Ökonomie, Soziologie, Psychologie und Pädagogik zur Entwicklung der Bildungsforschung in der Schule.

Anders als in den vorangegangenen Kapiteln wird im folgenden auf die beispielhafte Nennung von Veröffentlichungen und Forschungsberichten verzichtet. Wie keine andere ist diese Phase empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule bearbeitet, materialmäßig erschlossen und zum Gegenstand von Sekundäranalysen erhoben worden. Deshalb möchten wir uns an dieser Stelle mit Hinweisen auf Überblicksartikel beschränken.

8.2.1 Zentrale Fragestellungen und neue Themenbereiche - Der Beitrag der Disziplinen -

Indem sie sich auf das Bildungswesen, die Bildungsprozesse und deren Reform bezogen, brachten Ökonomie, Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft und die Rechtswissenschaft Themenbereiche und Fragestellungen ein, die für die sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule bestimmend und für die Bildungsforschung selbst konstitutiv wurden. Für die Entwicklung der Bildungsforschung lag die Bedeutung des Forschungsfeldes Schule weiterhin in ihrer institutionellen und sozialen Besonderheit. Sie konnte ein Forschungsklima bieten, in dem Anstöße, Eigeninteresse und ein sozialer Aktionsraum für die Ausdifferenzierung der Sozialwissenschaften im Prinzip schon lange vorher vorhanden waren. Worin lagen nun die Beiträge der Disziplinen?

Der *Ökonomie* entlehnte und auf die Entwicklung der Bildungsforschung übertragene Begriffe wie Konjunktur, Flaute, Hausse, Baisse, Nachfrage usw. erinnern daran, daß die wirtschaftswissenschaftliche Betrachtung von Bildung als Wirtschaftsgut und gesellschaftliche Ressource wesentliche Argumente und Anstöße für die Reform und Planung des Bildungswesens gegeben hat. Ähnlich der Politikwissenschaft und Soziologie legte sie verdeckte Strukturen gesellschaftlichen Handelns frei, die anderen praktische wie theoretische Anknüpfungspunkte boten. Sie konnte deshalb Impulse für die Bildungsforschung selbst, aber auch für die Bildungspolitik und Bildungsadministration geben. Vornehmlich sozial- und gesellschaftspolitisch definierte Bezie-

hungen und Prozesse zwischen Personen, Personengruppen und Institutionen wurden als schlichte Austauschprozesse beschrieben. Damit war es möglich, sonst verdeckte Mechanismen offenzulegen. Das ermöglichte auch Aufklärung über die Forschung selbst, ihre Möglichkeiten wie ihre ideologischen Begrenzungen.

Die Beziehung der Sozialwissenschaften, prägnanter: der Bildungsforschung zur Gesellschaft wurde so beispielsweise mit der zwischen Darlehensgeber und Darlehensnehmer verglichen. Es sollte die Rückzahlung gesellschaftlich kreditierter Investitionen in den sogenannten „Kognitiven Komplex“ über Problemlösungen im Bildungsbereich erfolgen. Wenngleich das Gegenseitigkeitsverhältnis von Investitionen und Problemlösungen im Sinne einer kausalen Erfolgsverbindung spätestens von den Ergebnissen der Bildungsreform in Frage gestellt werden mußte, blieb als Erkenntnis festzuhalten, daß auch Wissenschaften immer im Wettbewerb um begrenzte Ressourcen stehen. Konkurrenzbedingungen markieren den Umgang mit öffentlichen Instanzen, öffentlicher Aufmerksamkeit und den Finanzierungsträgern. Die gleichen Regeln finden sich wissenschaftsintern in Prozessen der Disziplinabgrenzung, Felderöffnung und Mittelverteilung wieder.

Zwischen den etablierten Disziplinen operierend, war die Bildungsökonomie von Anbeginn nicht auf die Mikroebene gerichtet. Ausgehend von den Ergebnissen wachstumstheoretischer und empirischer Untersuchungen in den USA, die den postulierten Zusammenhang zwischen Bildungs- und Forschungsinvestitionen mit dem wirtschaftlichen Wachstum bestätigt hatten, stand auch in Deutschland das Verhältnis des Bildungssystems zum Beschäftigungssystem und dem Gesellschaftssystem selbst im Mittelpunkt. Edding und Hüfner resümierten in einem 1975 vom Deutschen Bildungsrat herausgebrachten Gutachtenband den Weg der Bildungsökonomie als den einer „Zwitterdisziplin zwischen den etablierten Disziplinen“.

„(...) im folgenden gehen wir daher explizit davon aus, daß es vor allem gesamtgesellschaftliche Entwicklungen waren, die zur Formulierung und Beschäftigung mit bestimmten Fragestellungen führten, die weder von der traditionellen Ökonomie noch von der traditionellen Pädagogik beantwortet werden konnten“ (Edding & Hüfner, 1975a, S. 307).

Es interessierten die Berechnung der sogenannten Schwundquoten („drop-outs“), Input-Output-Analysen des Schulsystems, der sogenannte relative Schulbesuch oder Hochrechnungen zu den Kosten der Errichtung einer Gesamtschule oder der gesamten Bildungsreform. Im internationalen Maßstab hat die Bildungsökonomie für die Schubkraft gesorgt, die nationale Bemühungen gemeinsam stark werden ließ und ihnen eine Stimme verlieh.

„Die ‚Schrittmacherfunktion‘ der Bildungsökonomie in der BRD sowie deren Impulse für Bildungsforschung, Politik und Administration führten zu einer erhöhten Nachfrage nach ‚Bildungsökonomie‘, ohne daß es zu einer funktionalen und institutionellen Ausdifferenzierung dieser neuen Disziplin kam. (...)

‚Bildungsökonomie‘ war ‚en vogue‘, leistete nützliche Dienste für die Etablierung der Bildungsforschung, verstanden als eine sozialwissenschaftliche, interdisziplinär orientierte Sozialwissenschaft, und entwickelte sich zu einer kritischen ‚Emanzipationswissenschaft‘ insbesondere dadurch, daß die regionalen Unterschiede in der BRD, der Rückstand im internationalen Vergleich und die Bedeutung von Bildungsinvestitionen für das Wirtschaftswachstum in einen Argumentationszusammenhang gebracht wurden.“ (Edding & Hüfner, 1975a, S. 317)

Prägnanter ist die Bedeutung der Bildungsökonomie als einer Fragen aufwerfenden und Planungsinstrumente in die Hand gebenden Wissenschaft von keinem Autor formuliert worden. In der theoretischen Analyse haben Hüfner und Naumann (1986)

einen die Entwicklung der westlichen Industrienationen insgesamt und übergreifend betreffenden Investitionsschub im sogenannten „Kognitiven Komplex“ (Hüfner & Naumann, 1986, S. 133) gesehen.

Unabhängig davon, wie stark bildungsökonomische Ansätze heute noch die wissenschaftliche Diskussion über das Bildungswesen prägen, haben sie zum Verständnis der Dynamik des Wissenschaftssystems beigetragen, insbesondere seine Verklammerung in das politisch-administrative System. Die Bildungsökonomie entwickelte sich zu der klassischen Planungswirtschaft innerhalb der Bildungsforschung. Als eine Disziplin, die mehr oder weniger aufbereitetes Wissen über Schule analysiert oder gegebenenfalls zu sammeln anregt, war die Schule für die Bildungsökonomie immer nur Forschungsgegenstand und nicht Forschungsfeld. Naturgemäß beschränkte sich ihr Beitrag deshalb zum Beispiel zur Methodenentwicklung auf solche der Datenanalyse und nicht der Datenerhebung.

Ganz anders stand es um die Bedeutung der *Soziologie* in der Bildungsreform und ihren Einfluß auf die Bildungsforschung. Zwar weist die Soziologie während der letzten zwanzig Jahre ein strukturelles Defizit an prognostischer Orientierung auf (Mangold, 1978, S. 221). Es ist aber im wesentlichen ihr zu verdanken, daß ihre kritische Betrachtung gesellschaftlicher Zustände und institutionalisierter Systeme auch über das Bildungswesen hinaus zu einer allgemeinen Hinterfragung alter Konzepte führte. In der Schule richtete sich die Soziologie zunächst auf die Infragestellung der Autonomie des pädagogischen Handelns. Es ging darum festzustellen, ob die Schule eigentlich imstande war, ihren grundgesetzlichen Auftrag und ihre gesellschaftspolitische Aufgabe zu erfüllen. Erste empirische Ergebnisse von Lemberg, Habermas und Kob usw. hatten ja nicht nur den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsverlauf hergestellt, sondern auch die Frage nach der Möglichkeit des dreigliedrigen Schulsystems aufgeworfen, soziale Unterschiede auszugleichen. Gab es, und wenn, welcher Art waren die Förder- und Auslesemechanismen der Schule?

Die Soziologie entsprach damit in ihren Prämissen weitgehend denen der „aktiven Bildungspolitik“. Sie wurde zum Motor der Bildungsforschung und entwickelte, fast muß man sagen, folgerichtig mit der Bildungssoziologie das klassische Beispiel einer sogenannten Bindestrichdisziplin. Die bis heute nicht abgeschlossene Auseinandersetzung um die Abgrenzung der Bildungssoziologie von der Soziologie der Erziehung (Goldschmidt & Schöfthaler, 1979, S. 294) interessiert in diesem Zusammenhang nicht. Es kann weiterhin die schon von Geiger (1962) formulierte Definition gelten, wonach diese Spezialdisziplin „mit soziologischen Mitteln den pädagogischen Gegenstand bearbeitet“ und die „Erforschung der Erziehungspraxis unter soziologische Fragestellungen“ bringt. Zwanzig Jahre später sollte diese Spezialisierung der Soziologie als ein weiterer Beleg und Schritt auf dem Wege der durch Differenzierung und Spezialisierung bis zur Selbstauflösung getriebenen Konturenlosigkeit der Soziologie bewertet werden. Die Befürchtung einiger Autoren lautet, daß mit der Ablösung von „staatswissenschaftlichen und philosophischen Mutterdisziplinen und durch die Stärkung des empirischen Materials und der Etablierung verschiedener angewandter Forschungsbereiche ein Wandel der traditionellen Inhalte der Soziologie eingetreten“ sei (Neidhardt, 1988, S. 142).

Die Bildungssoziologie widmete sich der Schule bis zum Beginn der 1970er Jahre unter den Themen ihrer Qualifikations-, Sozialisations- und Selektionsfunktion und knüpfte mit der Anpassung des Individuums an das Bildungssystem und dem Zusammenhang zu gesamtgesellschaftlichen Bedingungen an die klassischen Themen der Weimarer Zeit an. Im Einklang mit der bildungspolitischen und rechtlichen Forderung nach Chancengleichheit bot sie den anderen Wissenschaften mit den Begriffen der Sozialisation und kompensatorischen Erziehung (Rolff, 1967) die über einige Jahre bis zum Ende der Bildungsreform identitätsstiftenden Schwerpunkte. Die Bildungssoziologie bildete eine Art „Wolkenkopf für den interdisziplinären Zusammenhang der Bildungsforschung“ (Goldschmidt & Schöfthaler, 1979, S. 298). Die Problematik der Chancengleichheit im Sinne der sozialen Bedingtheit unterschiedlicher Bildungsabschlüsse wurde in fast allen Bereichen des Bildungswesens aufgenommen. So bei Studien zum Verhalten von Lehrern zur quantitativen und strukturellen Entwicklung der weiterführenden Bildung, zur Sozialisation, Curriculumforschung, wie auch in Untersuchungen zum Zusammenhang von Schulbildung und sozialer Mobilität. Erste Bilanzierungsversuche über den Forschungsstand der Bildungsforschung (Rolff, 1967) oder auch der Sozialisationsforschung (Geulen, 1983; Nuthmann, 1983) bestätigen das. Parallel zum Abschwung der Bildungsreform ab etwa 1974 erfolgte die ernüchternde Umwandlung in die Frage nach der soziologischen Erklärung für die Reproduktion der Ungleichheit durch das Bildungswesen.

Es mehrten sich Untersuchungen zum beruflichen Bildungswesen, zur beruflichen Weiterbildung und Umschulung sowie über die Korrespondenz zwischen spezifischen Bildungsmodifikationen und beruflichen Anforderungen (Mangold, 1978, S. 221). Die Untersuchungen zum neuen Schwerpunkt der Beziehung zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem zeichneten sich unter erneuter thematischer wie auch methodischer Anreicherung durch vielfältige Überlappungen zwischen bildungssoziologischen, arbeits- und betriebssoziologischen, betriebsökonomischen, erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Fragestellungen aus. In ihnen spiegeln sich, wie Mangold in seinem Übersichtsartikel schreibt, die „verschärften Auseinandersetzungen um das duale Bildungssystem und zunehmend arbeitsmarktpolitisch motivierte Bemühungen der Anpassung an sich ändernde Berufsqualifikationsstrukturen“ (Mangold, 1978, S. 221).

Ab Mitte der 1970er Jahre rücken dann neben der Wiederentdeckung der historischen Dimension die Zusammenhänge von ökonomischen, politischen und Bildungssystemen in den Mittelpunkt theoretischer soziologischer Erörterungen (Baethge, 1975; Offe, 1975). Die Grundlagenorientierung tritt in den Vordergrund, statt Realitätsbeschreibungen sind es zunehmend programmatische und forschungsstrategische Aussagen. Es erscheint deshalb aus heutiger Sicht nicht zufällig, daß dem Manpower-Ansatz, der in seiner Weiterentwicklung Argumente für das Auseinanderfallen von Bildungs- und Beschäftigungssystemen entfaltetete, das Auseinanderfallen von bildungssoziologischer Forschung und Bildungsreform parallel lief. Sehr plastisch hat Mangold diese Entwicklung in dem schon erwähnten Artikel zusammengefaßt.

„Dieser Zusammenhang (zwischen bildungssoziologischer Forschung und Bildungsreform; F.F.) beginnt sich nun in der Folgezeit langsam zu lockern. Einerseits wird der Charakter bildungssoziologischer Forschung ‚scientistischer‘: Die untersuchten Zusammenhänge werden komplizierter, die erforderlichen theoretischen Anstrengungen wachsen, für das adäquate Verständnis der praktischen Bedeutung bildungssoziolo-

gischer Befunde wird soziologisch geschulter Sachverstand immer unentbehrlicher. Das erschwert die rasche Rezeption neuer bildungssoziologischer Erkenntnisse. Andererseits wird das Bedürfnis bildungspolitischer Entscheidungsinstanzen nach ‚eindeutigen‘ griffigen, praktisch unmittelbar verwertbaren Forschungsergebnissen um so stärker, je mehr ihnen die langfristigen Konsequenzen unvorhergesehener Effekte bildungspolitischer Entscheidungen bewußt werden. Das führt zu Irritationen auf der Seite der Forscher, die solche Ergebnisse nicht mehr so leicht wie früher zu produzieren vermögen und nach erfolgter Desillusionierung des von den Bildungssoziologen der 60er Jahre durchweg geteilten Reformoptimismus auch nicht ohne weiteres zu theoretischen Kürzungen und entsprechend technokratisch zugeschnittenen Problemreduktionen bereit sind.“ (Mangold, 1978, S. 223)

Das wissenschaftliche Interesse von *Psychologen* am Bildungswesen und an individuellen Bildungsprozessen ist, wie wir haben sehen können, nicht erst ein Ergebnis der Bildungsreform. Die Psychologie war die erste sozialwissenschaftliche Disziplin, die die Schule mit ihren organisatorischen Angeboten für die Durchführung empirischer Untersuchungen schon zum Ende des vorigen Jahrhunderts intensiv genutzt hat. Während fast achtzig Jahren psychologischer Forschung in der Schule standen hierbei grundlagenforschungsorientierte, das heißt aus der Psychologie und ihren Fragestellungen entwickelte Untersuchungen im Vordergrund. Das gilt auch noch für die Phase der Ausbildung einer pädagogischen Psychologie.

Die Ausrichtung der Themen und Fragestellungen auf das Bildungswesen und erziehungswissenschaftliche Problemsichten erfolgte erst zu Beginn der 1950er Jahre. Erst im Verlauf der Bildungsreform entstanden Anknüpfungspunkte und Anwendungsmöglichkeiten für psychologisches Wissen in den Bildungsinstitutionen. Die Praxisangebote des Bildungswesens waren letztlich wohl entscheidend für die verstärkte Hinwendung der Psychologie und ihre Anteile an der Bildungsforschung.

Diese Entwicklung läßt sich aus Beobachtungen der psychologischen Veröffentlichungspraxis bestätigen. Die psychologische Fachliteratur wurde nach dem Einfluß einzelner Nachbarwissenschaften auf die Psychologie ausgewertet, indem über zwanzig Jahre deren Anteil an der Gesamtzahl der Zitate, die sich auf nichtpsychologische Quellen bezogen, bestimmt wurde. Über die Meßzeitpunkte 1953, 1963, 1973 bis 1980 wurde hinsichtlich der Pädagogik ein Anstieg von 9 auf 22 Prozent und danach ein Abfall auf 12 Prozent festgestellt. Während die Gesamtzahl der Zitate aller einbezogenen Nachbardisziplinen im gleichen Zeitraum von 45 auf 32 Prozent gesunken war, erlebte die fachliche Beziehung der Psychologie zur Pädagogik demnach eine deutliche Intensivierung, die allerdings im Verlauf der 1970er Jahre wieder abflachte. Erwähnenswert ist vielleicht, daß diese Entwicklung nicht repräsentativ für die sozialwissenschaftlichen Disziplinen insgesamt ist. Daraus, daß sich die Verbindung der Psychologie zur Soziologie/Politikwissenschaft bis heute in einer Phase der Annäherung befindet, kann man zumindest ableiten, daß für die Beziehung zur Pädagogik und deren Lockerung besondere Gründe gelten müssen (Nußbaum & Feger, 1978, S. 91). Treuheit hat diese Interpretation durch die Auszählung psychologischer Dissertationen in der Nachkriegszeit bestätigt. Danach läßt sich sagen, daß die Phase der Aufnahme pädagogischer Fragestellungen in psychologische Arbeiten in den vollständig erfaßten psychologischen Dissertationen ab 1960 deutlich und auffällig stärker war (Treuheit, 1973, S. 204). Auch hier gilt, daß ab dem Beginn der 1970er Jahre Themen der Pädagogik zurücktraten. Das gilt im übrigen aber nicht für die allgemeinere Frage, in welchem Umfang psychologisch motivierte Untersuchungen in den Schulen durchgeführt wurden. Hier läßt sich eine Verstärkung der Grundlagenforschungsorientie-

rung auf psychologische Fragestellungen feststellen, die weiterhin die Schule als probates Forschungsfeld in Anspruch nehmen.

Die thematischen Schwerpunkte psychologischer Forschung lassen sich weiter differenzieren und im Verlauf der Bildungsreform darstellen. Auf der Basis einer entwicklungsfähigen psychologischen Grundlagenforschung in der Schule lag das Ziel in einer stärkeren Anleitung und Einbindung psychologischen Wissens in die schulische Praxis. Maßgeblich waren hierbei die pädagogische Psychologie und die Entwicklungspsychologie.

In diesem Sinne waren Theoriegenerierung und Methodenentwicklung Elemente der Grundlagenforschung. Sie schlugen sich traditionsgemäß in Untersuchungen zur Begabung und zum Leistungsvermögen der Schüler nieder. Vom Beginn der 1970er Jahre an gab es markante Verschiebungen hin in den vorschulischen Bereich der frühkindlichen Erziehung und zu den Themen Entwicklung und Sozialisation. Insgesamt traten Einstellungsuntersuchungen der Schüler zu Werten und Interessen, zum Selbstkonzept und zur Persönlichkeit hervor (Petzold, 1983).

Unter der Forderung nach einer Verstärkung der Anwendung psychologischen Fachwissens in der Schule verstand man vor allem eine Intensivierung der psychologisch-pädagogischen Beratungspraxis. Tests und Beratungsverfahren waren im Rahmen der Erziehungs- und Schülerberatung nicht neu. Ihrem Anstieg korrespondierte bis zum Ende der 1970er Jahre ein Zuwachs an Untersuchungen zu Lern- und Verhaltensschwierigkeiten (Schmitz, 1981). In die Phase der Abnahme schülerdiagnostischer Beratung fiel der Anstieg von Untersuchungen zur Optimierung des Unterrichts und zur Erfassung von Erziehungsstilen.

Jedes der hier genannten Themen zeichnet sich durch eine besondere Nähe zu den traditionellen Gebieten der *Erziehungswissenschaft* aus. Es kann deshalb nicht überraschen, daß bis zum Ende des Beobachtungszeitraums, also um 1978 bis 1980, in diesem Sinne rund 15 Prozent der erziehungswissenschaftlichen Themen mit aus der Psychologie entwickelten Ansätzen belegt waren.

Die Genese sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule stellt sich in der Phase der Bildungsreform als ein sozialer und politischer Prozeß dar, der institutionell, theoretisch und methodisch zur Herausbildung neuer Formen zunächst der Unterrichts- und dann der Bildungsforschung führte. In den 1974 erschienenen Empfehlungen der Bildungskommission „Aspekte für die Planung der Bildungsforschung“ (Deutscher Bildungsrat, 1974) wurden die drei Dimensionen

- vorwiegend praxisorientierte Forschung,
- vorwiegend entwicklungsorientierte Forschung,
- vorwiegend theorieorientierte Forschung

unterschieden, in denen die Bildungsforschung tätig wurde. Der Weg von der Pädagogik über die Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung stand auch für die Erschließung des Informations- und Planungspotentials dieser Disziplinen, für die Entdeckung von Kontroll- und Planungswissenschaft in einer sich ändernden Gesellschaft.

Was kann dann noch die theoretisch und methodisch kraftvoll gestaltende Expansion der Erziehungswissenschaft sein, ist es nicht nur schlichte Verbreiterung mit dem Risiko des Identitätsverlustes dieser Disziplin? Für die zweite Deutung spricht, daß selbst traditionell pädagogische Fragestellungen unter dem Einfluß der „Empirisie-

„rung und Methodisierung“ (Müller & Tenorth, 1979) sehr schnell in das Muster sozialwissenschaftlicher Argumentation überführt wurden. Und es ist auch nicht zu übersehen,

„daß die Expansion der Pädagogik gravierende desintegrierende Effekte hatte, die noch keineswegs aufgefangen sind: z. B. die Vermehrung von Unterdisziplinen der Erziehungswissenschaft; die Orientierung an unterschiedlichsten Nachbardisziplinen mit je eigenen Methoden und ‚key concepts‘, die Entwicklung verschiedener Sprechweisen, die mitunter die Verständigung innerhalb der Disziplin recht schwierig machen usw. Differenzierung scheint deshalb für die Erziehungswissenschaft kaum identitätsbildend gewirkt zu haben.“ (Zedler & Moser, 1979, S. 902)

Es bleibt eine Frage der Sichtweise, ob man hierin einen Bedeutungsverlust erziehungswissenschaftlicher Forschung oder im Gegenteil den Beleg ihrer Integrationsfähigkeit durch Expansion und nachfolgende Vereinnahmung anderer Forschungsansätze sieht. Die Tatsache, daß in der erziehungswissenschaftlichen Forschung selbst offenbar eine latente Verunsicherung über die Bedrohung von außen und eine kontemplative Tendenz zur Selbstaufgabe bestehen, hat mehr als eine nur indizierende Bedeutung (Schmitz, 1981).

Der Wandel im Selbstverständnis der pädagogischen Wissenschaft kann auch als ein Indiz für den veränderten Zustand der Disziplin und ihres neuen Verhältnisses zu anderen Disziplinen bewertet werden. Daß sich in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1978 eine „Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung“ konstituiert hatte und den Status der, wie es dort heißt, Erziehungswissenschaft „in ihrer Geschichte nicht allein programmatisch zu bestimmen, sondern aufgrund ihrer Wissenschaftspraxis zu analysieren versuchte“ (Müller & Tenorth, 1979, S. 853), reflektierte auf dieser Ebene die 15 Jahre zuvor im Verhältnis zum eigenen Erkenntnisgegenstand vollzogene empirische Wende. Daß diese Entwicklung dann steckenblieb und es während zehn weiterer Jahre nicht gelang, die „Befunde und Argumente der Erziehungswissenschaften auch empirisch und quantitativ“ abzustützen (Tenorth, 1990), hat den Kenntnisrückstand über die Disziplin gegenüber anderen Sozialwissenschaften vergrößert und viele Kritiker und Zweifler an der Pädagogik bestätigt. Es scheint, daß das erziehungswissenschaftliche Wissen an der Wirklichkeit seiner Anwendung nicht gemessen werden möchte. Wenn schon keine empirisch gestützte Einschätzung von Entwicklung und Zustand der pädagogischen Wissenschaften im Sinne einer wissenssoziologisch angeleiteten, langfristig laufenden Betrachtung erreicht wurde, so hat sich statt dessen eine larmoyante, von Skepsis über den Zustand der Disziplin getragene Grundstimmung festgesetzt, die dazu beiträgt, das Bewußtsein der disziplinären Identität zu bezweifeln. Eine solche Einschätzung hat sich früh abgezeichnet und bis heute in der Pädagogik gehalten.

Sie reicht von der fast dreißig Jahre zurückliegenden Aufforderung Roths, den Mangel an empirischer Prüfung und Vergewisserung zu überwinden, über den Vorhalt, weder ein haltbares Methoden- oder Theoriebewußtsein ausgebildet zu haben noch eigentlich über das eigene Thema Bescheid zu wissen,

„(...) denn weder über den Schüler noch über den Lehrer, weder über die Wirkung der Institution noch über ihre Struktur und gesellschaftliche Funktion ist sie adäquat im Bilde. Ihre idiosynkratischen Abgrenzungsversuche von anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen scheinen zusätzlich zu verhindern, daß sie sich dieses Mangels überhaupt bewußt wird.“ (Müller & Tenorth, 1979, S. 858)

bis hin zu der von Schmitz (1981) formulierten Frage, wo die Gründe liegen, „derentwegen die Erziehungswissenschaft im Unterschied zu den meisten anderen Disziplinen

um den Verlust ihrer eigenständigen kognitiven Reproduktion durch Forschung fürchten muß“ (Schmitz, 1981). Eine „dauernde Gewissensqual“ sieht Schmitz dem modernen erziehungswissenschaftlichen Denken immanent, das spätestens seit seiner Abkehr „von geisteswissenschaftlichen Traditionen in immer neuen Anläufen sich seiner epistemologischen Voraussetzungen zu vergewissern sucht“ und Fragestellungen für ein disziplinkonstituierendes Theorieprogramm festzuschreiben versucht. Und er fügt für die Zeit der Bildungsreform hinzu, daß mit der Wendung zur Erziehungswissenschaft als praktischer Handlungslehre neben die Abhängigkeit von der Psychologie auch die von der Soziologie als Erfahrungswissenschaft getreten sei. Aus eigener Kraft, das heißt auf der Grundlage eines Kanons an methodisch-empirisch überprüfbaren Wissensbeständen, war es der Erziehungswissenschaft zum Beispiel nicht möglich, „Aussagen über die Struktur der Persönlichkeit und des sozialen Handelns zu entwickeln“ (Schmitz, 1981). Heute, zehn Jahre später, bestehen die gleichen Irritationen offenbar fort, wenn eine Bilanzierung der Entwicklung der letzten dreißig Jahre mit Begriffspaaren wie „Autonomie und Heteronomie“ (Helm & Tenorth, 1990), „Disziplinierung als Differenzierung und Spezialisierung“ (Macke, 1990) oder „Fach oder Disziplin“ (Keiner & Schriewer, 1990) angegangen und benötigt wird.

Die Frage nach den Spuren erziehungswissenschaftlicher Forschung in der Bildungsforschung kann also kaum mit dem Hinweis auf quantitative und institutionelle Zuwächse beantwortet werden, ohne auf das Dilemma zu treffen, daß

„während auf der einen Seite die gelungene Etablierung der Erziehungswissenschaft an den Hochschulen extern einen Autonomie- und Prestigeerfolg brachte, die interne disziplinäre Identität zunehmend obsolet wurde“ (Zedler & Moser, 1979, S. 902).

Die Frage muß vielmehr darauf gerichtet sein, ob die die pädagogische Wissenschaft und das Praxisfeld Schule vorher einenden Fragestellungen in der Bildungsforschung haben bestehen können und ob es methodische Traditionen der Pädagogik gegeben hat, die von der Bildungsforschung aufgenommen worden sind.

Mit Blick auf die Formulierungen des Bildungsrats drängen sich die gezielte Auflösung des Zusammenhangs von Theorie und Praxis einerseits und die Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Pädagogik in theoriegenerierende, praxisbegleitende und politikberatende Bildungsforschung auf. Differenzierung ist ein zur Beschreibung und Analyse der Wissenschaftsentwicklung offenbar besonders geeigneter Begriff. Macke (1990, S. 52) wendet ihn auf die zwischen 1945 bis 1985 veröffentlichten Dissertationen und Habilitationen an, um Prozesse thematischer und methodischer Veränderung zu erfassen. Auf der Ebene thematischer Ausdifferenzierung und entsprechender unterschiedlicher Praxisfelder identifiziert er zum Beispiel mit Allgemein- und vergleichender Erziehungswissenschaft, der Schul-, Berufs-, Sozial-, Heil- und Sonderpädagogik, der Erwachsenenbildung und weiteren relativ unbedeutenden Spezialbereichen insgesamt acht Teildisziplinen, deren Gewicht zueinander sich zudem markant verschoben hat.

„In dieser Perspektive wird besonders deutlich, in welchem Umfang sich die Erziehungswissenschaft im Untersuchungszeitraum spezialisiert hat: sie entwickelt sich von einer aufs Allgemeine gerichteten und wenig differenzierten Disziplin zu einer hochgradig spezialisierten Disziplin mit deutlichen Schwerpunktbildungen in den spezialisierten Subdisziplinen.“ (Macke, 1990, S. 63)

Gleichgültig, ob man dieser Aufgliederung in Teildisziplinen zustimmt oder einem der anderen Versuche (Haeblerlin, 1969a; Roth & Friedrich, 1975; Roeder u.a., 1977;

Schmitz, 1981) folgt, es handelt sich in jedem Fall um Prozesse der Differenzierung und Spezialisierung der Allgemeinen Pädagogik.

Was sich auf der Ebene der vormals relativ einheitlichen Disziplin vollzogen hat, läßt sich in der Theoriebildung am anfangs zentralen und dann durch die Kategorien „Qualifikation, Sozialisation, Lernen und Leistung“ abgelösten Bildungsbegriff verdeutlichen. Ähnliches gilt für die über die Bereiche „Unterrichtstheorie, Curriculumplanung, Schultheorie“ verlaufende Entwicklungslinie. Ohne hier auf die Einzelheiten, insbesondere die Gründe und Zusammenhänge für die Theorieentwicklung eingehen zu können, lassen sich als Elemente des Entstehungszusammenhangs die zunehmende Kritik am holistischen Zugang geisteswissenschaftlicher Pädagogik und an der stärker werdenden empirisch-analytischen Orientierung nennen (Zedler & Moser, 1979).

Es ist der Erziehungswissenschaft offenbar nicht gelungen, die ihr eigentlich traditionsgemäß zugeschriebene Rolle in der Bildungsforschung auszufüllen. Die Tatsache, daß sich Bildungsforschung weitgehend als empirische Forschung begreift, hat solchen Disziplinen von vornherein eine dominante Position verschafft, die wie die Soziologie und Psychologie einen Vorsprung in der Anwendung empirisch-analytischer Methoden besitzen. Ingenkamp hat die Gründe in einer tief verwurzelten Abwehr der Pädagogik gegenüber der Empirie gesehen, die von einem theoriefernen Technologievorwurf bis hin zu einer vorurteilsbehafteten Herabsetzung quantitativer Methoden reichte (Ingenkamp, 1983).

Mit der Erkenntnis der Psychologie und Soziologie, daß Erziehung ein gesellschaftlicher Vorgang ist, wandelte sich die traditionelle deutsche Pädagogik zur Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Erziehung konnte kein Vorgang mehr allein zwischen Erzieher und Zögling sein, der eines besonderen Schutzraumes bedurfte, sondern er vollzog sich in gesellschaftlich bestimmten Situationen und auf dort formulierte Ziele des Handelns hin. Die Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft zu verstehen, war nicht gleichbedeutend mit der Umwidmung der Forschungsgegenstände, Erkenntnisziele, Fragestellungen und Methoden oder der Aufgabe von Zugängen. Es bedeutete vielmehr die Öffnung hin zu Nachbardisziplinen. Die Chance einer instrumentellen Bereicherung durch die Adaption disziplinfremder Methoden war unmittelbar verbunden mit dem Risiko, zentrifugalen Kräften ausgesetzt und an den Rand gedrängt zu werden. Erziehungswissenschaft hat innerhalb der Bildungsforschung nicht die Mitte besetzen können, sondern ansehen müssen, wie ursprünglich in ihrer ausschließlichen Definitionsgewalt liegende Felder von anderen Fächern besetzt wurden.

8.2.2 Methoden der Bildungsforschung

Wenn die Verwissenschaftlichung schon vor der Allgemeinen Pädagogik nicht haltgemacht hatte, warum sollte dann der Kanon traditioneller Methoden der Pädagogik von Differenzierungs- und Spezialisierungsprozessen ausgenommen bleiben? Nicht daß damit eine Eingrenzung der in der Pädagogik in den 1920er und 1930er Jahren gerade gewonnenen Methodenvielfalt verbunden war, sondern der Einfluß der Sozialwissenschaften auf die Pädagogik war vor allem ein Zugewinn an methodischem Know-how. Das gilt in gleicher Weise für die Techniken und Verfahren der Daten-

sammlung (Beobachtungsverfahren, Befragung, Erhebung von Stichproben, experimentelles Forschungsdesign usw.) und der Datenanalyse (statistische Verfahren). Aus der allgemeinen Schärfung und Differenzierung der methodischen Instrumente ragt vor allem die Übertragung empirischer Methoden aus der Psychologie und der Soziologie auf die pädagogischen Fragestellungen hervor. Entgegen der pessimistischen Rückschau von Ingenkamp (1983) waren es gerade die den Sozialwissenschaften entstammenden empirischen Methoden, die wesentlich zur Herausbildung der Bildungsforschung als einer vorrangig auf pädagogische Fragestellungen bezogenen Sozialwissenschaft beigetragen haben. Daß sich darin etwa die behauptete latente Unterbewertung und Abwehr quantitativer Methoden (Ingenkamp, 1983) manifestierte, ist nicht zu erkennen. Möglicherweise ist diese innerwissenschaftliche Sicht aber schon deshalb nicht wirksam geworden, weil die gesellschaftspolitisch formulierten Vorgaben sich auf Zahlen und Daten zur Stützung politischer Entscheidungen und praktischer Beratungen bezogen.

Waren die Erarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnis und die Anwendung von Forschungsergebnissen erstmals in der Weimarer Reichsverfassung als notwendige Elemente staatlicher Bildungs- und Schulpolitik anerkannt worden, so ging der Deutsche Bildungsrat noch weit darüber hinaus, indem er die wissenschaftliche Beratung und Kontrolle von Schulversuchen forderte. Er empfahl Versuche mit Gesamtschulen, die durch eine begleitende Forschung zu kontrollieren seien (Deutscher Bildungsrat, 1969). Ohne konkrete Methoden empfohlen zu haben, zielten die Aufforderungen des Bildungsrats umsetzungsorientiert und auf die Ausarbeitung konkreter Maßnahmen gerichtet auf die Verwendung empirischer Methoden. Weder standen hierfür aber aus der Sicht des Bildungsrats die ausgebildeten Wissenschaftler zur Verfügung:

„Vor allem bedarf es jedoch einer gezielten Förderung der Ausbildung von Forschungspersonal in den empirischen Forschungsmethoden der Sozialwissenschaften und deren Anwendung auf Probleme der Schule.“ (Deutscher Bildungsrat, 1969, S. 144)

noch die erforderlichen Methoden in überprüfter Form:

„In diesem Zusammenhang wird als ein besonderes Merkmal der Bildungsforschung die Tatsache deutlich, daß sie das Instrumentarium, mit dem sie sachadäquat arbeiten kann, oft erst selbst noch zu entwickeln hat. (...) Die Entwicklung angemessener Methoden und Methodenstrategien und die Anerkennung einer Variationsbreite von Forschungsmethoden gehören deshalb zu den wichtigsten Aufgaben in der Weiterentwicklung der Bildungsforschung.“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 33)

Deutlich hob der Bildungsrat an anderer Stelle hervor, daß die einfache Rezeption der Methoden anderer Disziplinen häufig problematisch sei, weil Forschungsmethoden je nach dem spezifischen Forschungsgegenstand besonderer Modifizierungen bedürfen.

„Die Komplexität des Forschungsgegenstandes, die Notwendigkeit interdisziplinärer Forschung, die Kooperation der beteiligten Disziplinen machen das Methodenproblem in der Bildungsforschung schwierig.“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 32)

Trotz aller Zweifel, die während der Methodendebatten in den 1970er Jahren nicht ausgeräumt wurden, war man allgemein der Auffassung, daß die Besonderheit des Forschungsgegenstandes die Ausbildung besonderer Methoden rechtfertige. Spätestens dabei erfolgte eine indirekte „Reaktivierung der Tradition und Akzentuierung eines spezifisch erziehungswissenschaftlichen Zugriffs (...) und disziplinspezifische Wahl von Theorien und Methoden“ (Müller & Tenorth, 1979, S. 859).

Der Bildungsrat hatte in seiner schon häufig zitierten Empfehlung die Bildungsforschung in die drei Bereiche der vorwiegend praxis-, entwicklungs- und theorieorientierten Forschung unterschieden. Mit der Praxisorientierung war nicht nur ein bildungspolitischer Bedarf formuliert, sondern das für die Pädagogik zentrale Problem der Verbindung von Wissenschaft und Anwendung, von Theorie und Praxis angesprochen.

„Das Praxisproblem ist für die Bildungsforschung konstitutiv, das heißt, daß sowohl für die Theorie als auch für die entwicklungsorientierte Bildungsforschung der Gütemaßstab in der Bewährung in der Praxis ist. Bildungsforschung ist nicht Anwendung von Theorie auf Praxis, sondern sie konstituiert sich in der Auseinandersetzung mit der Praxis.“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 34)

Diese Bewertung hat Folgen für den Prozeß sozialwissenschaftlicher Untersuchungen in der Bildungsforschung. Das Verhältnis der Wissenschaftler zu ihrem Feld und zu den Schülern, Eltern und Lehrern kann sich nicht mehr in der einseitigen Subjekt-Objekt-Beziehung erschöpfen.

„Die Lernenden sind nicht Objekte, sondern Subjekte der Forschung. Das heißt, Lehrer, Lehrerstudenten und Schüler sind Gestalter und Mitgestalter der Lehr- und Lernprozesse und daher an der Erneuerung der Lehr- und Lernprozesse durch Forschung beteiligt. Ohne ihre Mithilfe werden die Innovationen, die Forschung zu produzieren fähig ist, nicht Realität. Deshalb müssen die Bedürfnisse der Praxis nach Innovationen und ihr Widerstand gegen sie auch Gegenstand des Forschungsprozesses sein. Das wird zum Beispiel bei bestimmten Formen von action research versucht.“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 35)

Das hier unter dem noch unspezifischen Begriff der „action research“ angesprochene Praxisproblem der Bildungsforschung knüpft an die Gegenüberstellung von Handlungs- versus Erkenntniswissenschaft der traditionellen Pädagogik wie auch an zentrale Probleme der Methode an. Vor dem Hintergrund einer Demokratisierung der sozialwissenschaftlichen Forschung führen „Redlichkeit und Ethik“ der Methodik (Claussen, 1979) aus Achtung vor den untersuchten Subjekten zur Anerkennung einer Interessenlage zwischen den am Forschungsprozeß Beteiligten, wie sie interessanterweise in der gleichen historischen Situation aus rechtswissenschaftlicher Sicht formuliert wird. Für beide, sich in einem veränderten Verständnis der Rolle und der Rechte der Versuchspersonen und Forschungsbeteiligten treffenden Sichtweisen war das Argument der Demokratisierung von Lebenswelten und Sozialbeziehungen maßgeblich.

Im einzelnen führte der Versuch einer Neubestimmung des Verhältnisses Forscher-Erforschte und damit auch der Trennung von Theorie und Praxis zu einer von Klafki in wenigen Punkten zusammengefaßten typischen Form der Handlungsforschung in der Schule. Danach hatte ein solches Forschungsvorhaben

- zunächst die Betroffenen und Praktiker in den Forschungsprozeß einzubeziehen und damit Kooperation und Wechselseitigkeit zwischen Forscher und Feld sicherzustellen,
- so viel Wirklichkeit wie möglich zu erfassen,
- sich zugleich auf kleine Gruppen zu konzentrieren und
- die Verbindung von Handlungsablauf, Forschungsprozeß und Eingriff herzustellen (Klafki, 1973, 1983).

Das Konzept der Handlungsforschung blieb im wesentlichen auf die Bereiche der Schul- und Sozialpädagogik beschränkt. Das methodische Problem, wie eine solche Handlungsforschung wissenschaftlichen Standards und der Anforderung der Übertragbarkeit und Wiederholbarkeit genügen konnte, wurde im Ergebnis nicht gelöst. In unserem Zusammenhang liegt ihr besonderer Wert darin, daß auf plastische Weise die

Verbindung von Methode, Erkenntnisziel und dem Status der am Forschungsprozeß Beteiligten deutlich gemacht werden konnte.

8.3 Die Reglementierung wissenschaftlicher Untersuchungen in der Schule

Die außerordentliche Bedeutung der Bildungsreform für die Entwicklung der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schule gründet sich nicht nur auf die erlangte gesellschaftspolitische Anerkennung oder die erreichte qualitative Expansion und die damit einhergehende Institutionalisierung, auch nicht nur auf die Herausbildung eines eigenen, am Bildungswesen ausgerichteten interdisziplinären Wissenschaftsverständnisses, sondern sie liegt wesentlich in der Erfahrung von rechtlichen, ethischen und sozialen Grenzen ihrer Zielsetzung und Realisierbarkeit. Der Zusammenhang von Expansion und Begrenzung, von öffentlicher Aufmerksamkeit und politischer Rolle ist zum Verständnis einer Kette von Konflikten um die Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen in Schulen hilfreich, die zwischen 1970 und 1980 stattgefunden und heftige Diskussionen ausgelöst haben.

In keinem anderen Forschungsfeld waren der sozialwissenschaftlichen Forschung während dieser Jahre solche Restriktionen beim Zugang, Kontrollen in der Erhebungsphase und Auflagen bei der Auswertung von Daten auferlegt worden wie in der Schule. Mit der Formulierung von Richtlinien für die „Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen in den Schulen“, wie sie von einigen Kultusministerien der Bundesländer zwischen 1968 und 1977 erlassen wurden, erreichten die Auseinandersetzungen zwischen Sozialwissenschaftlern, der Schulverwaltung und den als Probanden/Versuchspersonen beteiligten Schülern, Lehrern und Eltern zeitweilig eine besondere Schärfe. Zusätzliches Gewicht erhielten die Konflikte durch die gleichzeitig aufkommende Datenschutzdebatte.

Organisierte Gegenwehr und an die Öffentlichkeit gerichtete Appelle zahlreicher Sozialwissenschaftler ließen ihre unmittelbare berufliche Betroffenheit erkennen. Unter Hinweis auf die gemäß Art. 5 Abs. 3 GG geschützte Freiheit von Wissenschaft und Forschung beanstandeten sie eine rechtswidrige Genehmigungspraxis der Schulverwaltungen und erhoben den Vorwurf, staatliche Einrichtungen sicherten mit bürokratischer Willkür Arkanbereiche ihrer Macht. Demgegenüber beriefen sich Vertreter der angegriffenen Verwaltungen auf die ihnen gemäß Art. 7 und Art. 1 GG mit Grundrechtsrang übertragenen Aufgaben der Schulaufsicht und daraus abgeleitet der Abwehr von Rechtsgutverletzungen zugunsten der Lehrer und Schüler.

Ohne zu verallgemeinern, läßt sich vor dem Hintergrund dokumentierter Einzelfälle sagen, daß das Verhalten einiger Kultusbürokratien zu Recht als obrigkeitstaatlich kritisiert wurde. Es wurden Genehmigungen zum Teil ohne oder mit lapidarer Begründung verweigert, kompetente Beratung abgelehnt und lange die Rechtsqualität der Bescheide als Verwaltungsakte verneint und damit die Möglichkeit ihrer verwaltungsgerichtlichen Überprüfung bestritten. Um nicht in Zukunft jede Zugangschance zu verlieren, verzichteten betroffene Sozialwissenschaftler schließlich auf die – durchaus ausrichtsreiche – Erzwingung der Zugangsgenehmigung mit juristischen Mitteln.

Binnen weniger Jahre waren die Auseinandersetzungen um die Durchführung sozialwissenschaftlicher Untersuchungen in Schulen von der Ebene eher zufällig an-

mutender Einzelkonflikte auf die Ebene verfassungsrechtlicher und verfassungstheoretischer Erörterungen gehoben worden. Es hatte sich sehr schnell gezeigt, daß die aufgetretenen Probleme weder individuell zurechenbar noch allein Folge der besonderen Bedingungen des Forschungsfeldes Schule waren, sondern die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung in ihren Fragen, Methoden und Auswertungsformen grundsätzlich betrafen.

8.3.1 Konfliktgeschichte – Historischer Abriss –

Weil die Bildungspolitik nach rationalen, wissenschaftlich belegbaren und überprüfbaren Kriterien für die vorgesehenen Veränderungen im Bildungswesen verlangte, war der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Bildungsreform eine zentrale Rolle zugewachsen. Insofern mußte die praktische und nach den ersten Konflikten notgedrungen auch juristische Absicherung empirisch-sozialwissenschaftlicher Untersuchungen eine bedeutsame Rolle im Kalkül der Bildungsplaner spielen. Vor dem Hintergrund härterer bildungspolitischer Auseinandersetzungen und dem wachsenden Legitimationsbedarf sozialwissenschaftlicher Forschung war mit der Frage nach den rechtlichen Grundlagen und Grenzen empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule der Prozeß einer bis dahin weitgehend unberücksichtigt gebliebenen „Vergesellschaftung“ sozialwissenschaftlicher Forschung thematisiert (Blanke & Sterzel, 1983, S. 168).

Die Chronologie der öffentlich ausgetragenen Konflikte beginnt 1969/70 mit zwei Forschungsvorhaben des Pädagogischen Zentrums in Berlin, von denen das eine, welches die Befragung von Grundschulern zu ihren häuslichen Verhältnissen und den Erziehungsmethoden vorsah, zu einer großen Dringlichkeitsanfrage im Berliner Abgeordnetenhaus führte, während das zweite, das die Befragung von Berufsschülern auch zu Verhältnissen ihres Arbeitsplatzes im ausbildenden Betrieb beinhaltete, durch den Schulsenator auf seine Zulässigkeit überprüft und schließlich nicht genehmigt wurde (Lempert, 1970, S. 316 f.).

Da eine rechtswissenschaftliche Bearbeitung dieses Themenkreises nicht vorlag und auch kein ausreichendes Problembewußtsein bei Wissenschaftlern wie Verwaltungen erwartet werden konnte, vergab die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates ein Rechtsgutachten, das 1972 von Quilisch u. a. vorgelegt wurde. Das Gutachten hatte die Funktion einer die Bildungsreform flankierenden Maßnahme, die die rechtliche Absicherung wissenschaftlicher Erkenntnismöglichkeit im Forschungsfeld Schule als Voraussetzung einer langfristig gedachten Bildungsplanung zum Ziel hatte. Dieses Motiv wurde dadurch verstärkt, daß erste Auseinandersetzungen zwischen Forschungsprojekten und Schulverwaltungen um den Zugang, die Durchführung von empirischen Untersuchungen und die Verwertung ihrer Ergebnisse im Interesse der Förderung oder Behinderung bildungspolitischer Reformen deutlich werden ließen, daß juristische Beurteilungskriterien bisher nicht zur Verfügung standen.

Die wesentlichen Aussagen dieses problembewußten und lesenswerten, in seiner Wirkung durch die konkreten bildungspolitischen Machtverhältnisse freilich stark eingeschränkten Gutachtens sollen hier kurz dargestellt werden.

In der Einleitung erläuterten die Autoren die Notwendigkeit einer rechtlichen Klärung.

„Seitdem aber sozialwissenschaftliche Forschungen über Lehr- und Lernprozesse und die sie bedingenden schulischen und außerschulischen Faktoren beginnen, Teil des Schulalltags zu werden, seitdem vor allem derartige Forschungen und ihre Ergebnisse als Mittel zur Förderung oder Verhinderung bildungspolitischer Reformbestrebungen gebraucht und mißbraucht werden und entsprechende Konflikte aufgetreten sind, erscheint es dringend erforderlich, die juristischen Beurteilungsprinzipien zu klären, die für die Zulässigkeit und die Bestimmung der Grenzen empirischer Sozialforschung im Bildungsbereich relevant sind.“ (Quilisch u. a., 1972, S. 9)

Wie schwer die grundlegende verfassungsrechtliche und verfassungstheoretische Aufbereitung war, macht allein schon das diffizile Verhältnis der Schulverwaltung zur empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung deutlich. Sie konnte betroffen sein

„zum einen als Staatsgewalt gegenüber grundrechtlich geschützten wissenschaftlichen Informationsinteressen, zum anderen als Träger von Forschungen und Organisator von Informationssystemen und damit als Adressat von grundrechtlichen Ansprüchen der an solchen Forschungen als Untersuchende und Untersuchte Beteiligten sowie schließlich als Hüter grundrechtlich relevanter Interessen der von wissenschaftlichen Untersuchungen betroffenen Personen“ (Quilisch u. a., 1972, S. 13).

Quilisch u. a. argumentierten zunächst ähnlich dem Presseprivileg für einen bevorzugten, „über das dem einzelnen Bürger zustehende Maß hinausgehenden“ Zugang zu Informationen des öffentlichen Bereichs zugunsten sozialwissenschaftlicher Forschung, da die wissenschaftliche Forschung in der Schule und über die Schule integraler Faktor des Schulprozesses selbst sei. Für die Verwaltungen folgerten sie daraus, daß es verfassungswidrig und ein Angriff auf den Wesensgehalt der Wissenschaftsfreiheit wie auch der Informationsfreiheit wäre, wenn durch ein staatliches Verbot generell die Forschung im Bereich der öffentlichen Verwaltung, insbesondere im Schulbereich, untersagt oder faktisch unmöglich gemacht würde. Dieser besondere grundrechtliche Schutz von Forschungen im Bereich des Öffentlichen bedeute nicht notwendig einen Anspruch auf aktive Information durch den Staat, er bedeute aber auf jeden Fall „eine objektive Verpflichtung der öffentlichen Gewalt, im forschungsfreundlichen Sinne tätig zu werden“ (Quilisch u. a., 1972, S. 49).

Dort wo Verwaltungen vor Entscheidungsalternativen stehen – argumentierten die Gutachter weiter –, wo also Ermessen ausgeübt werden könne, werde die Entscheidungsfreiheit der Verwaltung auf die der Wissenschaft förderliche Alternative eingegrenzt. Nach dem Regel-Ausnahme-Prinzip bedeute dieses für Forschungsvorhaben im schulischen Bereich, daß wissenschaftliche Untersuchungen „zwar prinzipiell der Genehmigung bedürfen, soweit sie jedoch nicht gegen Beurteilungskriterien verstoßen, ein Anspruch auf Genehmigung besteht“ (Quilisch u. a., 1972, S. 79 und 94). Als solche den Genehmigungsanspruch einschränkende Beurteilungskriterien nannten die Autoren in grober Typisierung:

- die Erfüllung wissenschaftlicher Standards einschließlich der Verpflichtung zur Veröffentlichung,
- die Vermeidung von Störungen des Unterrichts und zumutbare Belastung von Schülern und Lehrern,
- die Sicherung der Anonymität und Freiwilligkeit, und schließlich
- das Verbot von Fragen, die die Rechts- und Interessensphäre Dritter betreffen (Quilisch u. a., 1972, S. 93).

Wenn auch die Zielsetzung des Gutachtens, ein rechtswissenschaftlich unerschlossenes Gebiet mit dem Versuch, Einfluß auf Verwaltungshandeln zu nehmen und in den Konflikten zwischen Schulverwaltung und empirischen Sozialwissenschaften zu vermitteln und zu einer ausbalancierten Genehmigungspraxis beizutragen, nicht unmittelbar erreicht wurde, so konnte das Gutachten doch zu einer gewissen Versachlichung beitragen, indem es nur noch unterschiedliche rechtliche Bewertungen in sachlich eindeutig bestimmten Problemkreisen zuließ. Mit den Beurteilungskriterien waren Maßstäbe gesetzt und das Problembewußtsein in Fragen des Zugangs empirischer Sozialforschung zum jeweiligen Forschungsfeld über die Grenzen des konkret behandelten Gegenstandsbereichs hinaus gefördert worden. Daß die Kultusverwaltungen bis heute dann doch weder ein Zugangsrecht anerkannten noch der grundlegenden Bewertung folgten, es handele sich um eine Genehmigung mit Verbotsvorbehalt, ist bedauerlich, zumal mit Schmitt-Gläser (1974) und Avenarius (1980) weitere rechtswissenschaftliche Untersuchungen zu wesentlich gleichen Schlüssen kamen. Avenarius (1980, S. 241) ging sogar so weit, die Schulverwaltung unter Hinweis auf die aus Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG abzuleitende „individualrechtlich durchsetzbare Wertentscheidung“ zur Zusammenarbeit mit den schulinterne Informationen suchenden Forschern zu verpflichten. Der Wissenschaftler könne von der Behörde auch grundsätzlich die Erteilung der Genehmigung verlangen. Er folgerte, daß dieses subjektive Teilhaberecht auf Erteilung der Genehmigung nicht unbeschränkt gelte, aber seine Beschränkung in den genannten Beurteilungskriterien nur in Form einer gesetzlichen, nicht jedoch einer verwaltungsmäßigen Regelung finde.

Eine inhaltliche Bestätigung dieser Rechtsauffassungen kann man in der Aufnahme einer entsprechenden Regelung in dem von einer Expertengruppe des Juristentages erarbeiteten „Entwurf für ein Landesschulgesetz“ (1981) sehen. Dieser Regelung Gesetzesqualität zuzumessen, war eine unmittelbare Folge der Lehre vom Vorbehalt des Gesetzes, wonach Einschränkungen eines Grundrechtes dann einer gesetzlichen Normierung bedürfen, wenn sie den sogenannten Wesensgehalt des Grundrechtes berühren.

„§ 47 Wissenschaftliche Forschung

Wissenschaftliche Forschungsvorhaben in den Schulen bedürfen der Genehmigung des Kultusministers. Die Genehmigung bildungswissenschaftlicher Forschungsvorhaben ist zu erteilen (soll erteilt werden), wenn die Erfüllung des Bildungsauftrags der Schule hierdurch nicht unangemessen beeinträchtigt wird. Vor Erteilung der Genehmigung ist die Schulkonferenz (sind die Gesamtkonferenz, der Eltern- und der Schülerbeirat) der Schule anzuhören.“ (Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages, 1981, S. 87)

Relativ unberührt von derartigen rechtswissenschaftlichen Erörterungen regulierten die meisten Bundesländer die Genehmigung und Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen in den Schulen durch in wesentlichen Fragen gleichartige Verordnungen und Erlasse.

Ausgehend von Berlin (Erlaß betreffend die Untersuchungen wissenschaftlichen Charakters an der Berliner Schule vom 12.9.1968) und schon 1958 in Baden-Württemberg (Erlaß über statistische Sondererhebungen von Organisationen vom 23.7.1958) und in einer Teilregelung für Bayern (Bayrische Schulordnung in Verbindung mit einem Erlaß des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über Erhebungen durch Studierende an wissenschaftlichen Hochschulen vom 17.1.1964) bestehenden Normierungen erließen die Kultusverwaltungen in Bayern 1973 und 1974, Bremen 1974,

Hessen 1973 und 1977, Berlin 1975, Nordrhein-Westfalen 1977 und Rheinland-Pfalz ebenfalls 1977 Vorschriften über die Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen an Schulen. In Niedersachsen und Schleswig-Holstein gab es Überlegungen, entsprechende Regelungen in die seinerzeit diskutierten Schulgesetze aufzunehmen. In Schleswig-Holstein ist die Aufnahme einer entsprechenden Formulierung anlässlich der Novellierung des Schulgesetzes vorgesehen.

Als Motive für die Abfassung dieser Regelungen wurden in Präambeln und öffentlichen Verlautbarungen die Sicherung wissenschaftlicher Standards (Nordrhein-Westfalen) und ganz offen auch die Eindämmung der steigenden Zahl empirischer Untersuchungen an Schulen (z. B. Hamburg, Berlin und Rheinland-Pfalz) genannt.

Die Synopse aller in den Bundesländern und West-Berlin erlassenen Genehmigungsrichtlinien läßt die Unterscheidung formeller, das Antragsverfahren in Form, Fristvorgaben und subjektiven Berechtigungen betreffender Genehmigungskriterien von solchen zu, die die Störungsfreiheit des Unterrichts, die Rechte Dritter und normative Vorgaben zum Ziel haben. Mit der Einführung eines Antragsverfahrens setzten hinderliche Zentralisierungs- und Hierarchisierungsentwicklungen ein, die gemeinsam mit der Konkretisierung der allgemeinen Bestimmungen zum Schutz der Privatsphäre bzw. anderer Persönlichkeitsrechte und der Aufgabensicherung des Schulwesens zu rechtlich bedenklichen Formen inhaltlicher Kontrolle über wissenschaftliche Untersuchungen führten.

Für die Planung und Durchführung einer Untersuchung ergaben sich daraus weitreichende zeitliche und technische Belastungen, die gegenüber Prüfungsarbeiten, Examens- und Diplomarbeiten prohibitiv, in bezug auf die von großen, möglichst staats- und verwaltungsnahen Instituten vorgetragene Forschung dagegen förderlich wirken mußten. Während in den 1960er Jahren mit der Durchführung nach zumeist informeller Zustimmung des Lehrers bzw. Schulleiters begonnen werden konnte, war nunmehr über die Grenzen der Bundesländer hinweg regelmäßig die Zustimmung der Kultusverwaltung, des Lehrerkollegiums, der Elternvertretung und über die Gesamtkonferenz gelegentlich auch die der Vertreter nicht direkt an der Untersuchung beteiligter Schüler erforderlich. Es gab Bearbeitungsfristen, Vorbereitungs-, Bearbeitungs- und Bewilligungszeiträume von mehreren Monaten, wie zum Beispiel in Berlin, wo eine Antragsfrist von einem Monat, oder wie in Nordrhein-Westfalen von vier Monaten angesetzt war (Ingenkamp, 1980b, S. 174).

Was sich bald in einer wachsenden Zahl von Konflikten niederschlug, wurde von Verwaltungsbeamten offen bestätigt. Es ging darum, die Zulassungshürde zu erhöhen und inhaltliche Kontrollen auszuüben. Am Beispiel einiger ausführlich dokumentierter Konfliktfälle (Ingenkamp, 1977, 1978; Schönemann, 1979; Domnick, 1980) und mit Fallsammlungen (Arbeitsgemeinschaft Empirischer Pädagogischer Forschung, 1979; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 1980a; Bartel, 1986) suchten betroffene Wissenschaftler den Weg in die wissenschaftliche und politische Öffentlichkeit, wobei die unausgetragenen und unveröffentlicht gebliebenen Konflikte, die Schere im Kopf der Wissenschaftler selbst, wahrscheinlich weitaus bedeutungsvoller gewesen wären.

Genaue Angaben zur Zahl der Genehmigungsanträge und der Ablehnungen im Verlauf eines oder mehrerer Jahre liegen weder für das Bundesgebiet noch für einzelne

Anträge und Ablehnungen wissenschaftlicher Untersuchungen in Schulen
West-Berlins (1968–1980)

	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
<i>Senator für Schulwesen</i>													
Anträge	11	29	30	35	51	52	75	59	68	65	67	33	51
davon Ablehnungen	1	4	2	8	5	9	12	9	9	9	7	1	1
<i>Bezirksämter</i>													
Anträge	18	23	10	7	9	7	11	6	10	8	7	2	
davon Ablehnungen	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	(unbekannt)

Länder vor. Einzig für Berlin konnten die folgenden, leider ohne offizielle Bestätigung gebliebenen Zahlen ermittelt werden.

Bei den insgesamt 117 an die Bezirksämter gerichteten Anträgen, das heißt solchen, die sich nur auf eine Schule bezogen, handelte es sich in 95 Fällen um Diplom- oder Staatsexamensarbeiten. Die Ablehnungen des Senators für Schulwesen beziehen sich ebenfalls überwiegend auf Diplom- und Staatsexamensarbeiten.

Die Kultusministerien der anderen Bundesländer beriefen sich auf den Einzelfallcharakter ihrer Entscheidungen und lehnten die Veröffentlichung derartiger Zahlen ab. Aus parlamentarischen Anfragen, Schriftwechseln und Einzelgesprächen kamen deshalb nur sehr uneinheitliche und nicht vergleichbare Angaben zusammen, die zwar ein Gefühl für die Größenordnungen vermittelten, eine detaillierte Bewertung aber nicht zuließen.

Unter diesem Vorbehalt lassen sich zum Beispiel für Hamburg im Jahr 1977 (1978) von 42 (32) Anträgen nur 3 (3) Ablehnungen finden und für Rheinland-Pfalz 1978 (1979) von 17 (30) Anträgen nur 7 (9) Ablehnungen, für Nordrhein-Westfalen von 140 bis 180 Anträgen im Mittel der Jahre 1975–1980 nur eine Ablehnungsquote von 20 Prozent nennen. In Niedersachsen wurde 1978 (1979) bei 55 (62) Anträgen von einer Ablehnungsziffer von 25 Prozent ausgegangen. Über Bayern lagen keine Zahlen, wohl aber die Auskunft von Vertretern des Kultusministeriums vor, wonach unter Verweis auf die Aufgabe des staatseigenen Schulforschungsinstituts rund 95 Prozent der von außen, das heißt aus den Hochschulen kommenden Anträge abgelehnt worden sein sollen.

Wenn man zurückblickt, so hatten die wenigen am Beginn dieser Entwicklung um 1970 bis 1972 publizierten Konfliktfälle die Öffentlichkeit noch vornehmlich wegen ihrer Fragestellungen und Forschungsmethoden bewegt. Unter Wissenschaftlern erregten diese Vorgänge Interesse, weil sie im Zusammenhang mit der aufbrechenden Debatte um die Risiken der Datenverarbeitung und die Erfordernisse des Datenschutzes als Beispiel für eine die Forschung grundsätzlich einschränkende staatliche Informationspolitik interpretiert wurden. Stellvertretend für viele Sozialwissenschaftler

klagten Kaase und Krupp in einer der ersten breitangelegten Veröffentlichungen zum Problem des Datenzugangs:

„Insbesondere die auf Massendaten angewiesenen sozialwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Forschungseinrichtungen sind in ihrer Existenz bedroht. Damit droht auch die mühsam erreichte internationale Wettbewerbsfähigkeit wieder verloren zu gehen. Besondere Probleme ergeben sich bei Langzeituntersuchungen, die z. B. in der Medizin notwendig sind (...). Werden z. B. unabhängige Erhebungen in den Schulen nicht mehr zugelassen, können auch wichtige pädagogische Kontroversen nicht mehr geklärt werden. Die weitere Entwicklung einer empirisch orientierten Pädagogik wäre damit in Frage gestellt.“ (Kaase & Krupp, 1980, S. X)

Historiker, Bildungsverwalter, Ökonomen und Sozialwissenschaftler, um nur einige der betroffenen Disziplinen anzusprechen, wurden mit wachsenden Schwierigkeiten beim Zugang zu Schulen, Krankenhäusern und Gefängnissen, der Arbeit in Archiven, im Umgang mit Dokumenten und Personen konfrontiert. Argumente des Datenschutzes wurden häufig zu einem beliebig einsetzbaren Instrument motivierter Forschungsabwehr mißbraucht.

„In der heutigen Diskussion steht der Datenschutz nunmehr allerdings so weit im Vordergrund, daß sinnvolle Abwägungen zwischen der Notwendigkeit des Datenschutzes und der Notwendigkeit des Datenzugangs kaum noch vorgenommen werden. Dies entspricht nicht der Intention des Gesetzgebers. Es gefährdet die weitere Entwicklung der Wissenschaft und kann zu einer nachhaltigen Störung des Informationsgleichgewichts der Gesellschaft führen.

Erklärter Wille des Gesetzgebers war es an sich, der Wissenschaft unter Beachtung der Erfordernisse des Datenschutzes den notwendigen Freiraum zu garantieren. Aus diesem Grunde wurde auf ins einzelne gehende Regelungen für die Wissenschaft verzichtet. In der überwiegenden Praxis hat dies freilich dazu geführt, daß diejenigen, die über die Weitergabe von Daten zu entscheiden haben, den für sie sichersten Weg gehen, d. h. die Datenweitergabe verweigern.“ (Kaase & Krupp, 1980, S. X)

Es wäre verkürzt, hierin allein eine Überreaktion auf den Datenschutzgedanken zu sehen. Bei differenzierter Betrachtung wird klar, daß die Datenschutzdiskussion nur einer der Diskussions- und Einflußstränge war, die in einer die Wissenschaft eingrenzenden Weise wirksam zu werden begannen. Kaum voneinander abgrenzbar, weil sich alle in einem ursprünglichen Motiv des Persönlichkeitsschutzes zusammenführen ließen, handelte es sich eigentlich um den verspäteten Beginn der Diskussion um Recht und Ethik in den Sozialwissenschaften in der Bundesrepublik.

Den ersten, von Sozialwissenschaftlern unternommenen Versuch, rechtliche Kollisionen und Interessenkonflikte selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Aufklärung zu machen, führten Eser, Matthes und Haferkamp in den Jahren 1971/72 mit einer schriftlichen Befragung von mehr als 220 Wissenschaftlern (79 Kriminologen, 55 Strafrechtler und andere) unter zahlreichen Instituten durch (Rostek, 1976, S. 40). Rostek berichtete, daß über die Disziplinen hinweg immerhin in 12 Prozent der dargestellten Fälle bei der Zusammenarbeit mit Behörden und bei der teilnehmenden Beobachtung mit Probanden Kollisionen aufgetreten waren. Den Anstoß zu dieser Erhebung hatte die 1970 von einem Soziologen an die Autorengruppe gerichtete Anfrage geboten, eine strafrechtliche Stellungnahme dazu abzugeben, „was einem Feldforscher passieren könne, wenn er im Rahmen kriminalsoziologischer Beobachtungen und Explorationen Kenntnis von strafbaren Handlungen oder Absichten seiner Versuchsperson erlangt: Wäre er zur Anzeige verpflichtet? Müßte er in einem Ermittlungsverfahren über seine Wahrnehmungen aussagen? Könnten etwaige Interviewprotokolle beschlagnahmt werden?“ Erstmals wurde eine breitere Öffentlichkeit mit dem Problem „wissenschaftlicher Forschungsfreiheit im Konflikt mit Strafverfol-

gungsinteressen“ bekannt gemacht (Eser, 1971, S. 102). Die Resonanz unter Wissenschaftlern war relativ gering, und zwar wie sich in der zitierten Befragung bald zeigte, nicht deshalb, weil das Problem nicht existierte, sondern weil man sich der juristischen Dimension nicht bewußt war.

Das Problem in der Grauzone öffentlichen Unterbewußtseins und rechtlicher Ungeklärtheit zu belassen, war aber nicht mehr möglich. Wissenschaft und Forschung waren als sozial und politisch gestaltende Machtfaktoren zu bedeutungsvoll geworden, als daß man weiter hätte darauf verzichten können, sie in das bestehende Geflecht sozialer und politischer Normen einzubeziehen. Die rechtswissenschaftliche Erörterung und Abarbeitung in juristischen Termini wurde zur treibenden Kraft im Prozeß einer „Vergesellschaftung“ von Wissenschaft und Forschung (Blanke & Sterzel, 1983, S. 168).

Es muß als ein Verdienst von Albin Eser und Paul Nejelski angesehen werden, das Problembewußtsein unter Sozialwissenschaftlern wesentlich erweitert zu haben, indem sie 1974 am Zentrum für interdisziplinäre Forschung an der Universität Bielefeld eine internationale Tagung mit dem Thema „Forschung im Konflikt mit Recht und Ethik“ organisierten. Von hier gingen wichtige Anstöße aus. Erstmals wurde versucht, die ganze Breite möglicher Konfliktfelder, in die die sozialwissenschaftliche Forschung geraten konnte, zu diskutieren. Von der vereinfacht formulierten Frage: mit welchen Interessen kann und wird Forschung kollidieren, leiteten sich die Themenkreise Probandenschutz, Auswirkungen der Kontrolle finanzieller Ressourcen und des Zugangs zu Daten, Verantwortlichkeitsrisiko und Vertraulichkeitsschutz des Forschers ab (Eser & Schumann, 1976).

Zum einen ging es um den Schutz des Probanden vor dem Forscher im Sinne der Wahrung seiner Menschenwürde, des Schutzes der Persönlichkeit, der Sicherung der Vertraulichkeit und der Achtung der Geheimnissphäre. Dazu gehörte auch das Interesse des Probanden an einem effektiven Schutz des Wissenschaftlers vor zum Beispiel Aussageerzwingung und Einsichtnahme in Forschungsmaterial. Zum anderen ging es um den Schutz des Wissenschaftlers und seiner Forschung in Form von Abwehrrechten wie zum Beispiel dem Zeugnisverweigerungsrecht oder der Abwehr von Herausgabeansprüchen, aber auch der Formulierung von Rechtsansprüchen im Sinne einer Privilegierung des Wissenschaftlers bzw. seiner Tätigkeit. Mangels empirischer Befunde und noch wenig entwickelten Problembewußtseins in der Bundesrepublik lag das Schwergewicht der Tagung auf der Erörterung rechtlicher Grundsatzfragen und deren Vergleich zu internationalen Entwicklungen. Es blieb die Idee einer Sammlung von Konfliktfällen und einer daraus angelegten breiten Erhebung unter Sozialwissenschaftlern.

Einen groben, angesichts der spezifischen Tabuisierung des Themas unter Wissenschaftlern notwendig lückenhaften Einblick in Art und Zahl von Forschungskonflikten gaben dann zwei Jahre später die Ergebnisse einer von Brusten u. a. (1980) durchgeführten Befragung von vornehmlich empirisch arbeitenden Sozialwissenschaftlern, in der es im zweiten Schritt auch um die Möglichkeit einer rechtlichen Regelung der Interessenunterschiede ging. Beide Fragen hingen insofern miteinander zusammen, als sich die Häufigkeit und Art und Weise des Forschungskonfliktes wie auch die Möglichkeit seiner rechtlichen Regulierung von Forschungsfeld zu Forschungsfeld unterschieden. Ob die Konflikte sich zum Beispiel eher beim Forschungs-

zugang, während der Durchführung oder erst bei der Ergebnisveröffentlichung einstellten, war für die Schule anders als für den Strafvollzug oder Institutionen der physischen, psychischen oder sozialen Versorgung zu beantworten.

In der Untersuchung von Brusten u. a. (1980) sandten rund 40 Prozent der befragten 435 Wissenschaftler ihre Fragebögen zurück. Etwa die Hälfte von ihnen, bezogen auf das Ausgangssample ungefähr jeder Fünfte, berichtete von eigenen Forschungskonflikten, wobei die Ergebnisse eine vergleichende Aussage über die Konfliktrichtigkeit einzelner Forschungsfelder, bestimmter Fragestellungen, Methoden oder Forschertypen nur sehr bedingt zuließen. Bezogen auf die Grundgesamtheit von 117 „Problem-Projekten“ stellten Zugangsprobleme mit 66 Prozent die mit Abstand häufigste Form der Forschungsbehinderung dar. Im Vergleich der Forschungsfelder standen Schule und Ausbildung hierbei mit 72 Prozent an der Spitze. Allerdings wurde der Zugang dann durch eine Modifizierung des Forschungsvorhabens in fast der Hälfte aller Ablehnungsfälle doch noch möglich (Brusten u. a., 1980, S. 150).

Auf dem Höhepunkt der Auseinandersetzungen veröffentlichte die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Frühjahr 1978 eine Stellungnahme zur „Eingengung der Forschungsfreiheit im deutschen Bildungswesen“. Die Kernsätze daraus lauteten:

„Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft beobachtet mit Sorge, wie in zunehmendem Maße die Freiheit der pädagogischen Forschung in allen Bereichen und Organisationsformen des Bildungswesens vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung durch administrative Eingriffe eingeschränkt wird. (...)

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bejaht Regelungen zur Sicherung des Persönlichkeits- und Datenschutzes von Lernenden, Lehrenden und deren Erziehungsberechtigten und betont das Recht der Betroffenen, vor unzumutbaren Untersuchungen geschützt zu werden. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft sieht im Grundrecht auf Forschungsfreiheit kein Privileg, das den Forscher seiner Verpflichtung entheben könnte, die Grundrechte anderer Menschen bei seinen Untersuchungen zu respektieren. Sie bejaht im Gegenteil die Verpflichtungen und Verantwortungen, die dieses Grundrecht jedem Forscher gegenüber den untersuchten Personen und der Gesellschaft insgesamt auferlegt. So wie die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft nicht nur für die Beachtung wissenschaftlicher, sondern auch ethischer Kriterien in der pädagogischen Forschung eintritt, so respektiert sie auch die Schutz- und Fürsorgepflichten von Eltern und Lehrenden für ihre Kinder und Schüler (Forschung und Lehre sind frei ...).“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 1980b, S. 99)

Für die Weiterführung der Diskussion lag ein entscheidender Nachteil darin, daß das gesamte bis dahin zu Forschungskonflikten im Schulbereich vorliegende Material von den Sozialwissenschaftlern selbst stammte und ausschließlich deren Problemsicht spiegelte. Mit dem Ziel, hier einen Ausgleich herzustellen, regte die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine auch die Verwaltungen einbeziehende Untersuchung an, die Informationen über die Genehmigungspraxis erbringen und Aufklärung über die verwaltungsinternen Entscheidungsabläufe und deren Auswirkung auf die Entwicklung der sozialwissenschaftlichen Forschung bieten sollte. Nach schwierigen und umfangreichen Recherchen – in deren Verlauf Gespräche mit mehr als 40 Wissenschaftlern, aber auch Ministerialbeamten aus sechs Bundesländern geführt worden waren, 15 Verbotsfälle lückenlos dokumentiert werden konnten – und eingehenden Analysen der Genehmigungsrichtlinien kamen die Autoren unter anderem zu den folgenden Ergebnissen.

– Die Einführung von Richtlinien zur Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen in Schulen diene der Verstärkung der formellen und inhaltlichen Kontrolle sozialwissenschaftlicher Forschung mit administrativen Mitteln.

- Offen genannte Ziele der Kultusbehörden waren dabei die Verringerung von Forschungsvorhaben, die Lenkung wissenschaftlicher Untersuchungen auf bestimmte Fragestellungen und Schulen, der Schutz persönlicher Rechte von Schülern und Lehrern sowie schließlich die Verwirklichung wissenschaftlicher Mindeststandards.
- SPD- und CDU-regierte Bundesländer unterschieden sich in der Häufigkeit und der Begründung ihrer Ablehnungen kaum.
- Bevorzugte Begründungen für Ablehnungen waren die Überlastung der jeweils gewünschten Schule, die mögliche Verletzung der Rechte Dritter, die Nichterfüllung des Schulzweckes und die Unangemessenheit der vorgesehenen Erhebungsmethode.
- Ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Zugangsverweigerung und Themen- bzw. Methodenwahl ließ sich nicht feststellen. Demgegenüber schien die Frage der antizipierten Konfliktträchtigkeit bestimmter Untersuchungen ein weitaus bedeutungsvolleres Kriterium für die Ablehnung bzw. Zulassung zu sein.

Zwei Jahre nach der zitierten Erklärung zur „Einengung der Forschungsfreiheit im deutschen Bildungswesen“, rechtzeitig zur Jahrestagung der Erziehungswissenschaftler 1980 in Regensburg, trat der Vorstand der Gesellschaft erneut, dieses Mal mit einer Dokumentation von Beispielen zur Behinderung erziehungswissenschaftlicher Forschung in der Schule an die Öffentlichkeit (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 1980a). Es verging in diesen Jahren kaum eine Tagung empirischer Sozialwissenschaftler, ohne daß Fragen des Forschungszugangs, des Datenschutzes, der Zweckbindung von Forschung, ihrer Kontrolle und Einbindung unter rechtlicher und ethischer Perspektive diskutiert worden wären.

Wie immer die Begriffe auch gewählt sein mochten, die Sozialwissenschaftler mußten die Erkenntnis verarbeiten, daß empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung selbst sozial und rechtlich folgenreiches Handeln ist und sich an entsprechenden Normen auszurichten hat. Ein schwieriger, bis heute nicht abgeschlossener Prozeß, der das Selbstverständnis der empirischen Sozialwissenschaften berührt und ihre Zielbestimmungen wie auch methodischen Entwicklungen beeinflußt. Einen verspäteten, aber wichtigen Schritt in diesem Prozeß stellte deshalb die Formulierung von „ethical standards“ und prozeduralen Festlegungen dar, mit denen dem Vertrauensschwund in der Öffentlichkeit entgegengewirkt und eine gewisse Selbstregulierung geübt werden sollte.

Mit der Herausbildung eigener, Wissenschaft und Forschung bindender Grundsätze unternahmen Psychologen, Soziologen, Politologen und Pädagogen den Versuch, ihre Rolle verantwortlich mitzudefinieren. Sie konnten allerdings nicht immer den Eindruck vermeiden, sich vorrangig strategisch, nicht aber aus ernstgenommener Sorge um die Wirkungen ihres Handelns zu engagieren. Diese Bewertung drängte sich auf, weil der Diskussionsprozeß nicht aus eigenem Antrieb, sondern unter dem massiven Druck der Öffentlichkeit über Ressourcensteuerung, Zugangskontrolle bis hin zu administrativen Regelungen zustande gekommen war. Aus heutiger Sicht lag außer der Art, wie Wissenschaftler mit diesem Problem umgingen, ein weiterer Mangel darin, daß die Forschungskonflikte allzu lange unter der Perspektive der Sicherung der Forschungsfreiheit behandelt wurden, statt die Konfliktvermeidung, den langfristigen Erhalt des Forschungsfeldes in einer offenen, die beteiligten Interessen insgesamt aufnehmenden Betrachtung zu suchen. Die einseitige Fixierung auf Forschungskon-

flikte als staatliche Eingriffe oder individuelle Abwehr erschwerte die Einsicht, daß es sich nicht um isolierte Phänomene, sondern um einzelne Schritte in einem langfristig zu denkenden Prozeß der Entwicklung sozialwissenschaftlicher Forschung in und mit der Gesellschaft handelte. Darauf allzu lange unaufgeklärt und blind gegenüber der eigenen Rolle reagiert zu haben, ist ein schwerwiegender, aber wie wir meinen begründeter Vorwurf gegenüber den Sozialwissenschaftlern und ihren berufsständischen Organisationen.

Folgerichtig entwickelte sich die Befassung mit Forschungskonflikten von der bloßen Sammlung von Kollisionsfällen wie bei Rostek und Eser sehr bald zu der Forderung „Rettet die Freiheit der Wissenschaft“, über eine selbsternannte „Hilfs-expedition zugunsten von Rechtspolitik“ (Brusten u. a., 1980, S. 17) zu einer eigenständigen Fragestellung in der Soziologie.

Auf unterschiedliche Weise haben sich Sozialwissenschaftler mit diesen Entwicklungen auseinandergesetzt. Einig in dem Bemühen, allgemeine oder auch forschungsfeldspezifische Einschränkungen der wissenschaftlichen Autonomie abzuwehren, unterschieden sie sich in der Analyse und Bewertung der Phänomene. Für die einen stand die Steuerung empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung im Sinne einer gezielten inhaltlichen Einflußnahme im Vordergrund, während andere dies als einen ohne zurechenbare Intentionalität ablaufenden Anpassungsprozeß wissenschaftlicher Erkenntnisziele und -formen an gesellschaftliche Vorgaben betrachteten. War für die Entwicklung der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung in ihrem Verhältnis zur Gesellschaft eher der von außen erfolgende Eingriff oder der aus der Wissenschaft selbst erwachsende Anpassungsdruck charakteristisch? Zeugen die Konflikte um den Forschungszugang, die Bedingungen der Durchführung eines Forschungsvorhabens oder der Verwendung seiner Ergebnisse von anderen, neuen Grenzen sozialwissenschaftlicher Forschung?

Gegenüber Ansätzen, die auch die inhaltliche Steuerung empirischer Sozialforschung oder die Reglementierung als eine Folge der sogenannten „sozialen Bewertung von Wissenschaft (social assessment of science)“ betrachten, ermöglicht der sogenannte Verrechtlichungsansatz (Voigt, 1980, S. 15) aus unserer Sicht weiterreichende Erklärungen für Ursachen und Erscheinungsformen der Normierung sozialwissenschaftlicher Forschung.

8.3.2 Verrechtlichung

- Neue Grenzen sozialwissenschaftlicher Forschung -

Vor zehn Jahren noch wurde mit den Grenzen der Forschung im allgemeinen die Vorstellung einer an den Grenzen bisher zugänglichen Wissens arbeitenden Forschung verknüpft. Es gehörte zum Selbstverständnis der Wissenschaftler sowie zum gesellschaftlichen Verständnis von Wissenschaft, daß Wissenschaft und Forschung sich im Grenzbereich menschlichen Leistungs- und Entwicklungsvermögens bewegten. In den Labors, unter den Mikroskopen, in den Rechenzentren, Schulen und Kliniken war spürbar, was unter der „endless frontier“ verstanden wurde. Die Grenzüberschreitung, das Hinausschieben der Erkenntnis- und Erfahrungsgrenzen wurden auf der Suche

nach der Wahrheit als das Ziel wissenschaftlicher Tätigkeit und als ihre wesentliche und alleinige Herausforderung und gesellschaftliche Legitimation zugleich angesehen.

In diesem Sinne über Grenzen sozialwissenschaftlicher Forschung zu sprechen, knüpfte an ein Verständnis von Wissenschaft und wissenschaftlicher Entwicklung an, das die unsteuerbare, der Wissenschaft innewohnende Entwicklungslogik im Vordergrund sah. Die ideologische Grundlegung fand sich in der Auffassung, daß kreative geistige Arbeit nur als freie schöpferische Tätigkeit denkbar sei und daß Wissenschaft als auf die Erkenntnis von Wahrheit gerichtete Tätigkeit allein an dieser Zielsetzung zu messen und jeder weiteren Rechtfertigung enthoben sei. Tendenziell bedeutete dies für die empirischen Sozialwissenschaftler, nur in geringem Maße an normative Vorgaben gebunden zu sein und in Anlehnung an Sporkens „Darf die Medizin, was sie kann?“ (1971) im Prinzip „zu dürfen, was sie wollen“. Eine ihrem Erkenntnisziel verpflichtete sozialwissenschaftliche Forschung kann im Grunde keine Schranken und Grenzen akzeptieren. Konsequenterweise mußte diese Auffassung zum Beispiel auch über Persönlichkeits- und andere Rechte Dritter hinweggehen.

Wenn dagegen heute in der Öffentlichkeit von den Grenzen sozialwissenschaftlicher Forschung die Rede ist, werden darunter eher Einschränkungen und Hindernisse verstanden, die entweder auf Ressourcenbegrenzung im weitesten Sinne oder auf die in unserem Zusammenhang im Vordergrund stehenden, aus der sozialen Verantwortung und dem gesellschaftlichen Bezug erwachsenden Restriktionen zurückgehen. Der Grund hierfür ist darin zu suchen, daß der Zuwachs des Wissens an sich an legitimierender Kraft verloren hat, der normative Anspruch sozialwissenschaftlicher Forschung brüchig (Lepénies, 1983, S. 545) und ihre Orientierungskraft im besonderen fragwürdig geworden ist (Mendelsohn u. a., 1978, S. 12). Heute ist eher von Verpflichtungen und aus dem Forschungsprozeß erwachsender Verantwortung des Sozialwissenschaftlers für die Probanden, das Forschungsfeld und die gesellschaftlichen Folgen seiner Forschung die Rede (Eser & Schumann, 1976, S. 7–9; Scheuch, 1980, S. 28; Graumann, 1981, S. 133; Metraux, 1985, S. 142). Um die plakative Formulierung wieder aufzunehmen: Der empirisch arbeitende Sozialwissenschaftler hat Einschränkungen anzuerkennen; tendenziell „darf er weniger, als er will“.

Diese Veränderung findet sich auch in der historischen Entwicklung empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule. Der im Verlauf mehrerer Jahrzehnte stattgefundenen Beziehungswandel zwischen Sozialwissenschaften und Gesellschaft bot sozusagen das Szenario für das Interesse von Medizinern, Psychologen und Erziehungswissenschaftlern, in der Schule zu forschen, für die Art der dort entstandenen Konflikte, wie schließlich seit 1968 auch für die Normierung des Forschungszugangs und dessen Einfluß auf die Schulforschung.

Diese Beobachtungen begründen unsere These von der Verrechtlichung des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses. Sie bedeutet, daß die in der Sozialbeziehung „sozialwissenschaftliche Forschung“ zusammengeführten Personen, Personengruppen und Institutionen einander immer stärker als Träger von Rechten und Pflichten gegenüberreten bzw. wahrnehmen und ihre Beziehungen untereinander zunehmend inhaltlichen und prozeduralen Vorgaben unterworfen werden. Verrechtlichung bezeichnet einen Prozeß, „in dem menschliche Konflikte durch Formalisierung aus ihrem Lebenszusammenhang gerissen und durch rechtsförmige Bearbeitung denaturiert werden“ (Teubner, 1984, S. 10). Die früher unter grob ungleichen Voraussetzungen als

individuell und privat erfahrenen Konflikte zwischen Wissenschaftlern und Forschungsteilnehmern werden gleichsam „enteignet“ und über ein formalisiertes und demokratisch ausgewiesenes Verfahren „vergesellschaftet“ (Blanke & Sterzel, 1983, S. 168). Gemeint ist damit ein die Beziehung zwischen Wissenschaftler und Forschungsobjekt betreffender Veränderungsprozeß, der selbst Teil eines übergreifenden, unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche berührenden, historischen Phänomens ist. Die Verrechtlichung des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses ist als Theorem vorläufiger Endpunkt einer in dieser Arbeit über mehrere Jahrzehnte verfolgten Entwicklung der Artikulation von Interessen am sozialwissenschaftlichen Forschungsprozeß in der Schule beteiligter Personengruppen.

Beschrieben und analysiert wurden Verrechtlichungsprozesse in den letzten Jahren am Beispiel sogenannter Binnenbereiche gesellschaftlicher Organisationstypen wie der Familie, des Betriebs, des Militärs, der Krankenhäuser, der Hochschule und der Schule (Laaser, 1980, S. 1343; Reuter, 1980, S. 116). Am Beispiel der ausufernden Verwendung diagnostischer Verfahren in vielen Lebensbereichen haben Blanke und Sterzel (1983) zum Beispiel Verrechtlichungstendenzen identifiziert, die als ein Anpassungsmechanismus zwischen der angestrebten Ausdehnung psychologisch-diagnostischer Verfahren und dem Interesse am Erhalt persönlichkeitsrechtlicher Schutzräume beschrieben werden können.

Eine weitergehende Diskussion hat der Verrechtlichungsansatz im Feld von Wissenschaft und Forschung bis heute leider nicht erfahren, obgleich die Zeichen steten Zuwachses an regulierenden Normen unverkennbar sind. Regelungszuwachs im Sinne quantitativer und wachsende Regelungsdichte im Sinne qualitativer Verrechtlichung sind die in Schule und Wissenschaft auftretenden Formen.

Konflikte spiegeln, so hatten wir festgestellt, diese Entwicklung in verschiedenen Facetten. Sozialwissenschaftler erfahren diese neuen Grenzen heute bei der Wahl des Forschungsfeldes, der Organisation und Durchführung ihrer Untersuchungen, ihren Fragestellungen und Methodenentscheidungen. Weil die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung wie jede andere Form sozialen Handelns eingebettet und deshalb abhängig ist von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, erwachsen ihre Begrenzungen zusätzlich auch aus den jeweils geltenden Grundregeln sozialen Handelns. Spannungen und Interessengegensätze zwischen Forschern und Beforschten, im Verhältnis zu Institutionen, soziale Konflikte mit Recht und Ethik – sie alle gehen auf diese Rahmenbedingungen zurück. Im Hinblick auf die Institutionalisierung gerade der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung seit den 1960er Jahren hat Kern von ihrer Vergesellschaftung und Verbetrieblichung gesprochen (Kern, 1982, S. 247).

Als weiteres Indiz für die Verrechtlichung mag der Hinweis auf die Art und Weise verstanden werden, in der auf die wachsende Gefährlichkeit empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung reagiert wird. Diese ist in der Tat gefährlicher geworden – für den Probanden, beteiligte Institutionen, aber auch für die Sozialwissenschaftler selbst. Sie produziert Kenntnisse und Wissen und ist insofern potentiell gefährlich für jeden. Dies gilt nicht mehr nur für Forschungsergebnisse, sondern immer deutlicher auch für die Forschungstätigkeit selbst. Sie wirkt unmittelbar an der Gestaltung sozialer Bedingungen mit, beeinflusst Entwicklungen und ruft Reaktionen hervor. Sie ist, wie zum Beispiel die Entwicklung des Persönlichkeits- und des Datenschutzes zeigen, für gesellschaftspolitische Veränderungen ebenso kausal, wie sie von deren Art und Quali-

tät abhängig ist. Indem sie in bestehende Sozialbeziehungen eingreift, sie mitgestaltet und neu stiftet, setzt sie sich auch den hierfür geltenden individuellen und gesellschaftlichen Erwartungen und Regeln aus. Zumindest wenn es um die Erforschung dieser Regeln und Strukturen geht, bergen die Fragestellungen und eingesetzten Methoden der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung das Risiko des Regelverstoßes in sich.

Charakteristisch für die heute beim Forschungszugang und im Forschungsprozeß auftretenden Konflikte sind deren ethische und rechtliche Dimension. Das führt zu der Frage nach den die sozialwissenschaftliche Forschung bindenden Werten, nach ihrer normativen Orientierung und damit ihrer Funktion und Rolle im gesellschaftlichen Wandel. Direkt verbunden sind damit zentrale Probleme der Methodik in den Sozialwissenschaften ebenso wie auf der Ebene juristischer Auseinandersetzungen die Abwägung zwischen Rechts- und Interessensphären der Betroffenen.

In der erforderlichen Breite können diese Aspekte hier sicher nicht erörtert werden. Erschwert wird ein derartiger Erklärungsansatz zusätzlich dadurch, daß die Situation der sozialwissenschaftlichen Forschung üblicherweise nicht im Zusammenhang gesellschaftlicher Entwicklungen, die Einzelphänomene nicht als in einem Prozeß verbundene Bestandteile angesehen werden.

War die Wertedebatte der 1960er Jahre in den Sozialwissenschaften letztlich doch auf die „scientific community“ beschränkt, so ist sie heute in ihrer ethischen, normativen und juristischen Problematik ein Thema gesellschaftspolitischer Grundhaltungen geworden. Mit Blick auf die öffentliche Diskussion um Kernkraftwerke, Umweltschutz, die Risiken der Molekulargenetik, läßt sich sagen, daß auftretende Konflikte selbst auf dieser Ebene immer häufiger in Formen juristischer Auseinandersetzungen thematisiert werden. Wenn hier von wachsender rechtlicher Verfaßtheit die Rede ist, dann ist darunter vor allem die zunehmende Regulierung von Sozialbeziehungen durch Normsetzungen der Gesetzgebung, Rechtsprechung und Bürokratie zu verstehen.

Mag vor etwa zehn Jahren noch eine Art modischer Begrifflichkeit eine Rolle gespielt haben, so werden die Erscheinungsformen, Ursachen und Folgen der Verrechtlichung heute in der Systematik der Theorien gesellschaftlicher Entwicklung gesehen und in den Zusammenhang des Verlustes von Traditionen oder anderer gesellschaftlicher Legitimationstypen gestellt (Voigt, 1980, S. 15 f.; Habermas, 1981, S. 332 f. und 545). So wie Habermas unter der Bezeichnung „Kolonisierung der Lebenswelt“ den Doppelcharakter sozialstaatlicher Verrechtlichung, nämlich den freiheitsverbürgenden Charakter einerseits wie auf die Zerstörung lebensweltlicher Grundlagen hinauslaufende Effekte andererseits, herausgearbeitet hat, gilt das auch für den Zugriff des Rechts auf die sozialwissenschaftliche Forschung.

Doppelgesichtig sind auch hier die Gewährung und die Beschränkung von Forschungsfreiheit in dem gleichen Begriff verbunden. Aus juristischer Sicht umfaßt das Thema „Forschungsbegrenzung als verfassungsrechtliches Problem“ (Dreier, 1980) ebenfalls beide Varianten.

„Blickt man auf die Gefährlichkeit der Forschung, so stellt es sich als Frage nach den verfassungsrechtlichen Schranken der Forschungsfreiheit. Blickt man auf die Bedrohungen dieser Freiheit, so tritt die Frage in den Vordergrund, ob die vielfältigen Einschränkungen, denen die Forschung rechtlich und tatsächlich unterliegt, verfassungsgemäß sind.“ (Dreier, 1980, S. 471)

Verdeutlichen läßt sich das daran, daß:

„(...) je nachdem, welches Interesse man in den Vordergrund stellt, deutet der Verrechtlichungsprozeß in eine andere Richtung. Aus der Sicht der Sozialwissenschaftler wird die freiheitssichernde Funktion des Rechts im Vordergrund gesehen, solange die rechtliche Regelung der Forschungstätigkeit dazu führt, Forschungsfelder zu öffnen, zu erhalten und die sozialwissenschaftliche Forschung in ihrer Eigenständigkeit zu sichern. Umgekehrt dagegen wird die freiheitssichernde Wirkung bei der Regulierung von Forschungstätigkeit zugunsten der Probanden, Interviewpartner und Institutionen aus der Sicht der Wissenschaft nur selten hingenommen.“ (Eser & Schumann, 1976, S. 21)

Entsprechend tritt in unserem Fall an die Stelle der Anerkennung eines Persönlichkeitsrechtes als absoluten Rechtsgutes mit dem Versuch seiner Ausformulierung eigentlich schon so etwas wie die Aushöhlung dieses noch kaum anerkannten Rechtsgutes. Die Ersetzung traditioneller sozialer Beziehungen durch Rechtsbeziehungen bedeutet deshalb nicht nur eine Erweiterung, sie kann auch eine Einschränkung von Freiheit bedeuten. Für die sozialwissenschaftliche Forschung kann das, wie Eser schon zu Beginn dieser Debatte vor mehr als zehn Jahren feststellte, bedeuten,

„daß sich die freiheitssichernde Funktion des Rechts in eine freiheitsbeschränkende Funktion zu wandeln droht, insofern der Bereich staatlich-rechtlicher Regelungen ausgeweitet und auch auf jene Bereiche gesellschaftlichen Lebens erstreckt wird, in denen bisher kulturelle Traditionen und kommunikative Verständnisprozesse die vorherrschenden Regelungsmechanismen gewesen sind. In dieser Perspektive erscheint die Verrechtlichung des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses nur als ein Beispiel eines in seiner Gestalt vielfältigen, in wesentlichen Elementen jedoch übergreifenden Phänomens.“ (Eser & Schumann, 1976, S. 21)

Auf der Ebene juristischer Definition und normierter Interessenabgrenzung spiegeln sich Verrechtlichungsprozesse als solche des vorrückenden Abwägens zwischen konkurrierenden Grundrechten. Das Bundesverfassungsgericht hebt in seiner insoweit seit langem gefestigten Rechtsprechung zur Konkurrenz zwischen Grundrechten auf die Verhältnismäßigkeit der wechselseitigen Beeinträchtigungen ab. Das Rechtsgut der Forschungsfreiheit einerseits und das durch sie im Einzelfall bedrohte Rechtsgut andererseits sind danach auf eine Weise gegeneinander abzuwägen, die auf beiden Seiten sowohl den Wertrang als auch den Grad der Beeinträchtigung der Rechtsgüter berücksichtigt.

Die vergleichsweise rasante Verrechtlichung sozialwissenschaftlicher Forschung in der Schule wirft die Frage auf, warum gerade dieses Forschungsfeld zum Austragungsort grundsätzlicher Auseinandersetzungen geworden ist, die die empirischen Sozialwissenschaften insgesamt und in sehr unterschiedlichen Forschungsfeldern betrafen. Zwei Ansatzpunkte bieten sich für eine Erklärung an und führen uns zugleich an den Beginn dieser Arbeit zurück.

Die Erklärungen für diese Entwicklung haben die Besonderheiten des Forschungsfeldes, bildungspolitische Positionen, methodische und thematische Entwicklungen in den empirischen Sozialwissenschaften und schließlich auch rechtspolitische Veränderungen in das Wirkungsgeflecht einzubeziehen. Unter diesen Voraussetzungen sehen wir die Schubkraft der Verrechtlichung zum einen in den besonderen Bedingungen des Forschungsfeldes Schule und zum anderen in der Sozialbeziehung „Forschungsprozeß“ selbst begründet. Beide Einflüsse drängten auf eine die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung im Feld bindende Setzung von Regeln.

Die Ende der 1960er Jahre aufkommende Demokratisierung des Schulwesens, die Auflösung des Besonderen Gewaltverhältnisses, die erweiterte Geltung der Grundrechte auch im Verhältnis des Schülers zur Institution Schule, das Zurückdrängen

restriktiven Anstaltsrechtes haben die Schule auch für Sozialwissenschaftler verändert. Mit der parlamentarischen Kontrolle der Lehr- und Unterrichtsinhalte, einer weitgehenden juristischen Überprüfbarkeit von Verhalten und Entscheidungen im Schulalltag wurden Regeln formuliert, die sich auch auf die Durchführung empirisch-sozialwissenschaftlicher Untersuchungen auswirken. In einem abgestuften Geflecht von Zustimmungserfordernissen der teilnehmenden Eltern, Schüler, Lehrer, beteiligten Direktoren, Schul- und Gesamtkonferenzen, der bezirklichen und regionalen Schulaufsicht haben Wissenschaftler ihre Projekte zu vertreten und persönlich zu bestehen. Ihr Forschungsvorhaben hat rechtliche Anforderungen zu erfüllen, die dem Forschungsfeld Schule viel von seiner früheren Attraktivität genommen haben. Stärker als in jedem anderen Forschungsfeld ist die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule von der Verrechtlichungsdynamik dieses Feldes erfaßt worden.

Die zweite, eine Verrechtlichung der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schule fördernde Konstellation bestand in der Sozialbeziehung „Forschungsprozeß“ selbst. So eindeutig die Beziehungen zwischen Wissenschaftlern und Interviewten, Beobachteten und Testpersonen auf den auch sonst üblichen Sozialfertigkeiten und Wahrnehmungsformen basieren, so deutlich ist, daß der sozialwissenschaftliche Forschungsprozeß zu einer sozialen Beziehung „besonderer Art“ (Scheuch, 1967, S. 137; Mayntz u. a., 1972, S. 115) führt. Typisch für ihn sind eine nur geringe Interessenidentität vor dem Hintergrund systematischer Ungleichheit der Beteiligten. Daß auch hier auf Differenzierung nicht verzichtet werden darf, zeigt der Blick auf die wachsende Bedeutung von Expertengesprächen. Es kommt hinzu, daß zum Beispiel beim Forschungsinterview durch den Wissenschaftler eine Situation herbeigeführt wird, die der sozialen Erfahrung in vieler Hinsicht entgegensteht. Es treten auch hier ähnlich anderen Sozialsituationen zwei Fremde aufeinander zu, die anders allerdings als in der Beziehung Patient–Arzt oder Klient–Rechtsanwalt eine unnatürliche Art der Kommunikation insofern vornehmen, als sie einseitig bleibt. Der Dialog ist so angelegt, daß der Befragte selbst nicht fragt und der Fragende selbst nicht antwortet. Der Sozialwissenschaftler bleibt rezeptiv. Das Vertrauensverhältnis basiert auf der Erwartung der vertraulichen Behandlung der gegebenen Information, es umschließt jedoch nicht die Erwartung zum Beispiel einer Hilfeleistung oder eines auf Gegenseitigkeit ausgerichteten Leistungsaustausches. Der Wissenschaftler wird das Ziel haben, regelmäßig wesentlich mehr über seinen Probanden zu erfahren, als dieser in die Beziehung einbringen wollte (Quensel, 1976, S. 202).

„Darüber hinaus verzichtet der Partner auf jede Einwirkung nicht nur strafender, sondern auch therapeutischer Art und enthält sich auch – was besonders ungewöhnlich ist – jeglicher Werturteile (...). Die Teilnahme an dieser speziellen Form des Interviews ist nicht nur freiwillig, sondern es soll sich auch um eine Beziehung zwischen während des Interviews und im Hinblick auf dessen Inhalte gleichrangigen Personen handeln. Ferner ist diese Kommunikation in ihrer Dauer beschränkt durch das gegenseitige Einverständnis, daß keine dauernde soziale Beziehung aufgebaut werden soll. So bleiben die Äußerungen eines Partners ohne äußerliche soziale Konsequenzen – eine höchst ungewöhnliche Beziehung.“ (Scheuch, 1967, S. 137)

Das von Scheuch entworfene Bild der „Sozialbeziehung Forschungsinterview“ bedarf der Ergänzung und Korrektur. Anders bleiben die Interessen der Beteiligten und darin begründete Konflikte um den Forschungszugang unverständlich. Der angesprochene Vergleich zur Kommunikation zwischen Anwalt und Klient, Arzt und Patient trifft an entscheidenden Punkten nicht zu. Klient und Patient wenden sich an den Rechtsanwalt

oder den Arzt aus eigenem Interesse, um Rat und Hilfe zu erhalten. Nur für diesen Zweck öffnen sie ihr Privatleben, machen persönliche Angaben, die dann dem Vertraulichkeitsschutz unterworfen sind. Allein ihr eigenes Interesse, ihr Wunsch, unterstützt zu werden, ist der Grund dafür, das Risiko eines Vertrauensbruchs zu tragen. Die Beteiligten kommunizieren freiwillig auf der Basis eines Austauschverhältnisses, das gesetzlich gefaßt die Rollen, Interaktionsmöglichkeiten, Ziele und austauschbare Leistungen definiert. Flankiert werden diese Regeln von Verfassungs-, Straf- und vor allem standesrechtlichen Normen.

Anders dagegen liegt es beim sozialwissenschaftlichen Forschungsprozeß, hier am Beispiel des Forschungsinterviews. Die Kontaktaufnahme liegt eindeutig allein auf seiten des Wissenschaftlers. Es liegt in seinem wissenschaftlichen und beruflichen Interesse, Personen zu befragen, zu beobachten, zu testen, um Daten zu erhalten. Leistungen werden hier aus der Natur der Sache im Rahmen dieses Austauschverhältnisses nur von einer Seite erbracht. Das aus dieser Sozialbeziehung erwachsende Risiko, insbesondere das des Vertrauensbruchs, trägt ausschließlich der Proband. Es gibt kein allgemeingültiges, die Beziehung normativ prägendes Verständnis. Abgesehen von den Normierungen des Datenschutzgesetzes und der Übertragung allgemeiner Schutznormen wird man auch nicht von der Wirksamkeit sozialer oder ethischer Sanktionen ausgehen können. Die Wissenschaftler-Probanden-Beziehung ist eine in unserem Kulturkreis bis heute vergleichsweise wenig genormte, mit Rollenerwartungen und Interaktionsmustern geprägte Sozialbeziehung, deren Charakter und Ablauf, soweit beeinflussbar, überwiegend durch den Wissenschaftler selbst bestimmt wird. Vor diesem Hintergrund kann die Verrechtlichung des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses als eine Form der Aufklärung über unbefragte soziale Macht und als Schritt zur Sicherung persönlicher Freiheitsrechte betrachtet werden. Wissenschaftliche Wahrheit ist ein von beiden Seiten geteilter Wert, wissenschaftliche Erkenntnis ein gemeinsames Bedürfnis.

Empirisch arbeitende Sozialwissenschaftler bewegen sich auch in der Schule auf einer Gratwanderung, bei der die Verantwortung für das Wohl der Versuchspersonen und die Anpassung an schulische Bedingungen zum Ausgleich gebracht werden müssen mit der Verpflichtung, das Wissen über individuelle Lernprozesse und institutionelle Strukturen zu erweitern. Nur aus dieser doppelten Bindung kann die ethisch-rechtliche Befugnis abgeleitet werden, Menschen und ihre Verhaltensweisen zu beobachten und mit ihnen zu experimentieren.

Kapitel 9

Ergebnisse

Diese Arbeit handelt von der Erforschung des Menschen in Gestalt des Schülers. Die auf meßbare Erfahrung setzende Forschungstätigkeit von Pädagogen, Psychologen und Soziologen in der Schule wurde über fast zwei Jahrhunderte an ausgewählten Zeitabschnitten beschrieben. Im Mittelpunkt stand dabei die Beziehung der Sozialwissenschaftler zur Schule als ihrem Forschungsfeld und den Schülern als dem Gegenstand ihres Interesses. Aus der Beschreibung bildungspolitischer, wissenschafts- und methodengeschichtlicher Entwicklungen ist so vor dem Hintergrund rechtlicher Veränderungen des Schulwesens ein im Ergebnis nicht mehr nur auf die Schule bezogener Beitrag zur Geschichte sozialwissenschaftlicher Forschung entstanden.

Zwischen der spezifischen Verfassung der Schule als Forschungsfeld und der Entwicklung der empirisch-sozialwissenschaftlichen Disziplinen wurden Zusammenhänge erkennbar, die es nahelegen, dem Einfluß dieses Forschungsfeldes auf die Entwicklung sozialwissenschaftlicher Disziplinen, deren Methoden, Fragestellungen und ganz allgemein auf ihre Forschungsergebnisse mehr Aufmerksamkeit zu richten, als dieses gemeinhin geschehen ist.

Die Auswertung einer großen Zahl wissenschaftlicher Untersuchungen hat gezeigt, daß Sozialwissenschaftler sich für dieses Forschungsfeld nicht nur wegen bestimmter Forschungsinteressen und Fragestellungen entscheiden. Mit dieser Wahl waren und sind vielmehr ganz bestimmte rechtliche, organisatorische und soziale Gegebenheiten verbunden, die unmittelbaren Einfluß auf die zu verwendenden Methoden und dadurch mittelbar auch auf die Forschungsergebnisse nehmen. Es konnte deshalb auch belegt werden, daß die Wahl des Forschungsgegenstandes und der Methoden kaum unabhängig von den Bedingungen des Forschungsfeldes getroffen wurde. Vielmehr wurden die Eigenheiten des Feldes berücksichtigt und aufgenommen. Aus der Forschung am Schüler und den Forschungsbedingungen in der Schule folgten deshalb prägende Vorgaben für die Verwendung und Weiterentwicklung bestimmter empirischer Methoden in den Sozialwissenschaften. In diesem Sinne konnten hier zum Beispiel die Entwicklung der Fragebogenmethode und des Tests, die Probleme der Freiwilligkeit der Versuchsteilnahme, der Anonymitätszusicherung und des Forschungszugangs rekonstruiert werden.

Ohne den Anspruch, Kausalitäten zu definieren, ging es darum, das Wirkungsgefüge von Forschungsfeld, sozialwissenschaftlicher Forschung, individueller Forschungsbeteiligung und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen im historischen Prozeß zu beschreiben. Über die triviale, aber grundlegende Frage der Wissenschaftsforschung nach der Beziehung zwischen Wissenschaft und ihrem Gegenstand haben wir verallgemeinerbare Informationen zur Gewinnung und Verwertung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse und damit auch Einsichten in die „Binnenstruktur von Disziplinen und deren Veränderung in der Zeit“ erhalten (Tenorth, 1990).

Schwerpunktmäßig haben wir uns dabei bezogen

1. auf die Entwicklung der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schule, insbesondere in der Phase des Übergangs von den Natur- auf die Sozialwissenschaften und hinsichtlich der Ausdifferenzierung in sozialwissenschaftliche Disziplinen,
2. auf den Einfluß gesellschaftspolitischer Entwicklungen im Forschungsfeld Schule und hier insbesondere die bildungspolitischen Auseinandersetzungen und die Demokratisierung des Schulwesens,
3. auf die Rolle der Versuchspersonen im sozialwissenschaftlichen Forschungsprozeß in ihrem Wandel vom Forschungsobjekt zum Forschungsbeteiligten und der Verrechtlichung der Forschungsbeziehungen insgesamt.

Wie wir zeigen konnten, war die Schule den empirisch arbeitenden Sozialwissenschaftlern zu keiner Zeit ein nur beliebiges Forschungsfeld. Sie spielte seit den Anfängen der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung eine sehr wichtige, bisher nicht ausreichend gewürdigte Rolle. In aufeinanderfolgenden Phasen war sie zwischen 1870 und 1930 der Psychophysik, der experimentellen und empirischen Psychologie, der experimentellen und empirischen Pädagogik und schließlich, wenngleich für die innerdisziplinäre Entwicklung von geringerer Bedeutung, auch der empirischen Soziologie für eine gewisse Zeit der strategisch wichtigste Forschungsort und zunehmend auch ein bedeutendes Feld wissenschaftlicher Berufspraxis.

In bestimmten historischen Phasen, häufig verbunden mit der Schubkraft sozialer Krisen, spielte die Schule eine herausragende Rolle bei der Ausdifferenzierung und Entwicklung sozialwissenschaftlicher Disziplinen und Subdisziplinen. Gewichtige Impulse zur Professionalisierung und Institutionalisierung, gelegentlich auch unter dem Begriff der Verbetrieblung zusammengefaßt, gingen auf bestimmte Bedingungen und Angebote des Forschungsfeldes Schule zurück. Auf die eingangs gestellte Frage, ob die sozialwissenschaftliche Forschung die Schule geändert habe, kann man deshalb feststellen, daß die Schule ihrerseits die sozialwissenschaftliche Forschung geändert, zumindest in ihrer Entwicklung wesentlich beeinflußt hat.

Die Gründe für eine solche im Vergleich zu anderen Institutionen wie Krankenhäusern, Waisenhäusern, Strafanstalten, Militär und Kirchen außerordentliche Forschungsaktivität lag in den bis heute attraktiven Angeboten dieses Forschungsfeldes. Die rechtlich-organisatorische Struktur der Schule, die klaren Hierarchien, die Anweisungsbefugnisse und zum Beispiel das Besondere Gewaltverhältnis als die den individuellen Status prägende Norm kamen den empirisch-experimentellen Sozialwissenschaften in ihrem Problem- und Methodenverständnis entgegen. Mit der Genehmigung einer wissenschaftlichen Untersuchung wurden Schüler, Lehrer und indirekt auch die Eltern zu Objekten staatlich legitimierten Forschungsinteresses. Die Wissenschaftler konnten diesen Personengruppen mit den Mitteln obrigenstaatlicher Weisungsbefugnis gegenüberreten. Sie forschten mit geliehener Macht über ein im doppelten Sinn gebanntes Publikum. Der Grund für diese Zusammenarbeit lag in den gemeinsamen Zielen. Schule und sozialwissenschaftliche Forschung waren eine Zweckgemeinschaft eingegangen, die bis in unsere Tage reicht, weil ihre Arbeitsergebnisse in der Schule praktische Veränderungen und in der Wissenschaft Grundlagenerkenntnisse zu erbringen versprochen. In einem Prozeß phasenweise auftretender wechselseitiger Attraktivität vollzog sich über die Ausdifferenzierung der beteiligten sozial-

wissenschaftlichen Disziplinen ihre zunehmende Gegenstands- und Anwendungsorientierung. Für das Forschungsfeld Schule ging damit eine Verwissenschaftlichung des Alltagshandelns und die Rationalisierung sozialstruktureller Rahmenbedingungen einher.

Weil die Schule durchgängig im Widerstreit gesellschaftspolitischer Kräfte und Interessen stand, vollzogen sich methodische, inhaltliche, vor allem aber institutionelle und juristische Veränderungen nur sehr zögernd. Unter Berufung auf den gesellschaftlichen Erziehungsauftrag führte dies zu restriktiven Rahmenseetzungen, die auch zu Lasten sozialwissenschaftlicher Untersuchungen gingen.

Die Sozialwissenschaftler kamen in die Schulen, weil sie nach Möglichkeiten suchten, den Menschen auf Fragestellungen, wie sie der kognitive und methodische Entwicklungsstand ihrer Disziplinen ermöglichte, zu untersuchen. Sie erforschten den Menschen am Schulkind. Unter ihrer Führung und Beteiligung vollzog sich die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. In diesem Rahmen fand auch der Wandel von einem unter Gesichtspunkten der Funktionalität und Effizienz erfaßten und insoweit austauschbaren Forschungsobjekt zu einem eigenständigen, mit persönlichen, auch im Forschungsprozeß gültigen Rechten ausgestatteten Individuum statt.

Im Zuge der Demokratisierung des Schulwesens, der Verrechtlichung der in der Schulanstalt bestehenden Sozialbeziehungen verschoben sich auch die Gewichte im Forschungsprozeß. Die Frage des Forschungszugangs zum Beispiel wurde zu einer Frage der rechtlichen Abwägung zwischen schulaufsichtlichen Befugnissen und Pflichten einerseits und aus der Wissenschaftsfreiheit abgeleiteten Zugangsrechten und dem Persönlichkeitsschutz der Teilnehmer andererseits. Die Beteiligung am Forschungsvorhaben setzte die informierte und freiwillige Einwilligung der Probanden voraus. Die Forschungsteilnahme führte schließlich zu einer Sozialbeziehung eigener Art, die von Mitgestaltung und Teilhabe der Versuchspersonen gekennzeichnet war, aber in keinem anderen Forschungsbereich eine vergleichbare Ausprägung gefunden hat wie in der Schule.

Soziale, moralische und schließlich rechtliche Normen beanspruchen Geltung auch im Wissenschaftssystem. Was im großen für gesellschaftliche Entwicklungen gilt, greift auch im sozialwissenschaftlichen Forschungsprozeß selbst. Die Vorstellung darüber, was bei den Forschungsteilnehmern Betroffenheit auslöst und Tabus verletzt, ist dem historischen Wandel unterworfen. In welchen Fällen Schüler, Eltern und Lehrer sich also durch soziale und moralische Normen veranlaßt sahen, eine Forschungsbeteiligung abzulehnen, hing von allgemeinen Werthaltungen ab und unterlag historischen und gesellschaftspolitischen Veränderungen. Die Geschichte der sozialwissenschaftlichen Forschung ist unter diesem Gesichtspunkt auch eine solche der Geltung und der Veränderung von Regeln und Tabus, und zwar nicht nur im Sinne eines durch die Forschung ausgelösten gesellschaftlichen Veränderungsprozesses, sondern auch die Forschung selbst hat durch veränderte Bewußtseins- und Gefühlslagen zuvor bestehende methodische Grenzen überwinden können. Wie ein roter Faden läßt sich so zum Beispiel die Verschiebung der Tabuschwelle an den Fragestellungen und -methoden nachvollziehen, mit denen Versuchspersonen konfrontiert und ihre Einstellungen und Verhaltensweisen im Laufe von fast 200 Jahren empirisch erfaßt wurden.

Im Forschungsfeld Schule hat sich der Weg der Versuchsbeteiligten vom rein naturwissenschaftlich bestimmten Forschungsobjekt zum mit ethischen, sozialen, persönlichen und rechtlichen Zuschreibungen ausgestatteten Individuum in besonderer Klarheit abgebildet. In keinem anderen Forschungsfeld hat dieser auf die Rolle der Probanden/Versuchspersonen bezogene Wandel zu vergleichbaren Restriktionen bei Feldzugang, Kontrollen in der Erhebungsphase und Auflagen bei der Datenauswertung geführt wie in der Schule. Das veränderte Arrangement des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses erzwang eine Erweiterung der ursprünglich dyadisch angelegten Kooperation zwischen Wissenschaftlern und Schule auf die Triade Wissenschaftler, Feld und Forschungsbeteiligte. Ihren Höhepunkt fand diese Entwicklung in der Formulierung von Richtlinien für die Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen in den Schulen, wie sie von den meisten Kultusministerien der Bundesländer zwischen 1970 und 1977 erlassen wurden.

Die Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung haben das gesellschaftliche Verständnis vom Individuum, seine psychische, soziale und auch rechtliche Verfassung beeinflusst. Andererseits steht die wissenschaftliche Entwicklung selbst unter dem Einfluß gesellschaftlichen Wandels. In diesem Sinne können Versuchspersonen und Forschungsbeteiligte als Elemente der sozialen Determiniertheit des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses angesehen werden. Versuchspersonen und Forschungsbeteiligte, ihre Beziehungen untereinander und im Verhältnis zu den Wissenschaftlern haben entscheidenden Einfluß auf den Forschungsprozeß. In besonderer Weise, so lautet das hier erarbeitete Ergebnis, gilt das für die sozialwissenschaftliche Forschung in der Schule.

Literaturverzeichnis

Ein Teil der in dieser Arbeit enthaltenen Literaturhinweise ist kursiv geschrieben. Es handelt sich ganz überwiegend um Forschungsberichte, die nicht in der sonst üblichen Weise argumentativ aufbereitet, sondern unter einer eingeschränkten Perspektive zum Beispiel des Forschungsdesigns, der Hypothesenbildung oder der eingesetzten Methoden verarbeitet wurden. Sie dennoch in das Literaturverzeichnis aufzunehmen, leitet sich aus einem der Hauptanliegen dieser Arbeit ab, die Vielfalt der während der vergangenen zwei Jahrhunderte in Schulen durchgeführten Forschungen zu verdeutlichen und Literatur zu erschließen, die bisher mit der Entwicklung sozialwissenschaftlicher Forschung nicht in Zusammenhang gebracht wurde.

- Ackerknecht, E. (1953). *Rudolf Virchow – Doctor, Statesman, Anthropologist*. Madison/WI.
- Adler, A. (1929). *Individualpsychologie in der Schule. Vorlesungen für Lehrer und Erzieher*. Leipzig.
- Agahd, K. (1902). *Kinderarbeit und Gesetz gegen die Ausnutzung kindlicher Arbeitskraft in Deutschland* (S. XII). Jena.
- Aichhorn, A. (1925). *Verwahrloste Jugend*. Wien.
- Alt, H. (1948). Observations on juvenile delinquency in Germany. *The Social Service Review*, XXII, 184 ff.
- Anschütz, G. (1974). *Die Verfassungsurkunde für den preußischen Staat vom 31. Januar 1850. Ein Kommentar für Wissenschaft und Praxis*. Aalen (Neudruck der Ausgabe von 1912).
- Arbeitsgemeinschaft Empirischer Pädagogischer Forschung. (1979). Resolution der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 3 (1), 93.
- Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie.
- Argelander, A. & Weitsch, I. (1933). *Aus dem Seelenleben verwahrloster Mädchen auf Grund ihrer Tagebuchaufzeichnungen*. Jena (Quellen und Studien zur Jugendkunde).
- Argelander, A. & Weitsch, I. (1935). *Methoden der Kinderpsychologie und der pädagogischen Psychologie*. Berlin.
- Ash, M. G. & Geuter, U. (Hrsg.). (1985). *Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert*. Opladen.
- Asperger, H. (1959). Seelische Störungen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch. In *Kind und Schule*, hrsg. von der Deutschen Vereinigung für die Gesundheitsfürsorge des Kindesalters, 46.
- Avenarius, H. (1980). Rechtliche Aspekte der staatlichen Förderung pädagogischer Forschung. In *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.), Die Behinderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der BRD. Eine Dokumentation* (S. 137–170). Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung e.V.
- Bach, F. (1955). *Ergebnisse von Massenuntersuchungen über die sportliche Leistungsfähigkeit und das Wachstum Jugendlicher in Bayern*. Frankfurt a. M.
- Backmann, G. (1948). Die beschleunigte Entwicklung der Jugend. *Acta anatomica*, 4, 421.
- Baerwald, R. (1896). *Theorie der Begabung*. Leipzig.
- Baethge, M. (1975). Die Integration der Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. In H. Roth & D. Friedrich (Hrsg.), *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten*, Teil 1 (S. 253–302). Stuttgart (Gutachten und Studien der Bildungscommission 50).
- Bahnsen, J. (1867). *Beiträge zur Charakterologie*. Leipzig.
- Banki, F. & Rothe, F. K. (1979). *Wege der pädagogischen Forschung*. Bad Heilbrunn.
- Bartel, K.-M. (1986). *Tests und Schulpolitik 1945–1980*. Gießen.
- Barth, P. (1911). *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Bedeutung*. Leipzig.
- Bartholomäi, F. (1871). Psychologische Statistik. *Allgemeine Schulzeitung*, 48, 249–252.
- Bartholomäi, F. (1873). Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Großstadt. In T. Ziller (Hrsg.), *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, Bd. V (S. 209–249). Leipzig.
- Baumert, G. (1952a). *Deutsche Familien nach dem Krieg*. Darmstadt: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung (Gemeindestudie).
- Baumert, G. (1952b). *Jugend der Nachkriegszeit*. Darmstadt: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung (Gemeindestudie).

- Baumert, J. & Roeder, P. M. (1989). *Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht 30/SuU).
- Baumgarten, F. (1921). Untersuchungen über Lügen bei polnischen Kindern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 22, 351–352.
- Baumgarten, F. (1926). Reaktionstypen der Kinder und Jugendlichen im sozialen Verhalten. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27, 537–556.
- Bayertal, O. (1906). Kopfumfang und Intelligenz im Kindesalter (fortlaufende Mitteilungen über Messungen des Kopfumfanges bei Wormser Schulkindern). *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik*, II, 247–251.
- Beçerka, L. (1926). *Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit*. Leipzig.
- Becker, H. (1971). *Bildungsforschung und Bildungsplanung*. Frankfurt a.M.
- Beger, M. (1845). *Die Kurzsichtigkeit in ihrer Beziehung zu Lebens- und Erziehungsweise der Gegenwart und als Gegenstand der Staats- und Sanitätspolizei*. Dresden.
- Behrend, F. S. (1845). Über die aus dem Schulbesuche und den schlechten Einrichtungen neuerer Schreibstuben entstehenden Kinderkrankheiten und körperlichen Gebrechen. *Journal für Kinderheilkunde*, 4, 27–35, 176–187 und 261–269.
- Ben-David, J. (1961). Akademische Berufe und Professionalisierung. In D. V. Glass & R. König (Hrsg.), *Soziale Schichtung und soziale Mobilität* (S. 104–121). Opladen (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 5).
- Ben-David, J. (1968/69). The universities and the growth of science in Germany and the United States. *Minerva*, 7, 1–35.
- Ben-David, J. (1971). *The scientists role in society*. Englewood Cliffs/NJ.
- Ben-David, J. (1972). Science and the university system. *International Review of Education*, 18, 44–60.
- Ben-David, J. & Collins, R. (1974). Soziale Faktoren im Ursprung einer neuen Disziplin. Der Fall der Psychologie. In P. Weingart (Hrsg.), *Wissenschaftssoziologie*, Bd. 2 (S. 122–152). Frankfurt a.M.
- Bergmann. (1891). *Statistische Erhebungen in der Elementarklasse*. Weimar.
- Bernfeld, S. (1925). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig.
- Bernhard, L. (1907). Beitrag zur Kenntnis der Schlafverhältnisse Berliner Gemeindeschüler. *Beiträge zur Kinderforschung*, 39, 5.
- Beßmer, J. & Pappenheim, G. (1903). *Die Lüge in den ersten Kinderjahren*. Berlin.
- Bettmann, S. (1896). Über die Beeinflussung einfacher psychischer Vorgänge durch körperliche und geistige Arbeit. *Psychologische Arbeiten*, 1, 152–208.
- Beutel, W. & Schönig, W. (in Zusammenarbeit mit Fauser, P. & Knab, D.). (1987). *Schulrecht in erziehungswissenschaftlicher Sicht. Die Diskussion des Entwurfs für ein Landesschulgesetz der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages in der pädagogischen Literatur. Eine Dokumentation*, hrsg. vom Deutschen Juristentag e.V. Bonn.
- Bildungsbericht '70. (1970). *Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik*. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Binet, A. & Simon, Th. (ab 1900). Zahlreiche Abhandlungen über anthropometrische Untersuchung des Kindes in *l'Année psychologique* vom 7. Jahrgang 1900 an.
- Binet, A. & Simon, Th. (1905). Méthodes nouvelles pour la diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *Année psychologique*, XI, 191–244.
- Birnbaum, F. (1932). Die individuell-psychologische Versuchsschule in Wien. *Internationale Zeitschrift für individuelle Psychologie*, 10, 176–183.
- Blättner, F. (1936). Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Psychologie. *Die Erziehung*, 11, 205–207.
- Blättner, F. u. a. (1954). Schule und Psychologie. *Schule und Psychologie*, 1, 1–3.
- Blanke, Th. & Sterzel, D. (1983). Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt als Rechtsproblem oder: Selektion durch Tests und Menschenwürde. In S. Grubitzsch & G. Rexilius (Hrsg.), *Testtheorie – Testpraxis* (S. 168–189). Hamburg.
- Bobertag, O. (1909). Binets Arbeiten über die intellektuelle Entwicklung des Schulkindes. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 3, 230–259.
- Bobertag, O. (1911). Über Intelligenzprüfungen nach der Methode von Binet und Simon. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 5, 105–203.
- Bobertag, O. (1921). Die neueren Fortschritte der Jugendkunde und pädagogischen Psychologie. In *Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht* (S. 60–83). Berlin.
- Bobertag, O. (1934). *Schülerauslese. Kritik und Erfolge*. Berlin.
- Bobertag, O. & Hylla, E. (1926). *Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen*. Langensalza.
- Böhme, M. (1971). *Die Moralstatistik. Ein Beitrag zur Geschichte der Quantifizierung in der Soziologie, dargestellt an den Werken Adolphe Quetelets und Alexander von Oettingens*. Köln (Neue Wirtschaftsgeschichte 5).

- Boese, F. (1939). *Geschichte des Vereins für Socialpolitik 1872–1932*. Berlin.
- Bonß, W. (1982). *Die Einübung des Tatsachenblicks. Zur Struktur und Veränderung empirischer Sozialforschung*. Frankfurt a.M.
- Boring, E. G. (1950). *A history of experimental psychology*. 2. Aufl., New York.
- Boring, E. G. (1953). A history of introspection. *Psychological Bulletin*, 50 (3), 169–189.
- Boring, E. G. (1954). The nature and history of experimental control. *The American Journal of Psychology*, 67, 573–589.
- Borst, M. (1904). Experimentelle Untersuchungen über die Erziehbarkeit und Treue der Aussage. *Beiträge zur Psychologie der Aussage*, 2, 212–215.
- Brahn, M. (1897a). Die Geisteshygiene in der Schule. *Deutsche Medicinische Wochenschrift*, 26, 419–422.
- Brahn, M. (1897b). Trennung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit. *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, 10, 385–398.
- Brahn, M. (1902). Über exakte Erforschung der Ermüdung. *Pädagogisch-psychologische Studien*, III, 34–48.
- Braun, H. (1979). Die gesellschaftliche Ausgangslage der BRD als Gegenstand der zeitgenössischen soziologischen Forschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 31, 766–795.
- Braun, H. & Articus, St. (1984). Sozialwissenschaftliche Forschung im Rahmen der amerikanischen Besatzungspolitik 1945–1949. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 36, 703–737.
- Breitenfelder, H. (1956). Ergebnisse der Untersuchungen auf Haltungsschäden an 600 Schulkindern. *Zeitschrift für Orthopädie*, 87, 294.
- Brem, H. (1931). Intelligenz und soziale Schicht. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 25, 395–412.
- Brentano, L. (1914). Über einige in der Natur des Beobachtungsobjektes liegende Schwierigkeiten des volkswirtschaftlichen Forschens. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 38, 58–82.
- Brezinka, W. (1968). Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14 (4 und 5), 317–334 und 435–475.
- Bromme, M. (1905). *Lebensgeschichte eines modernen Fabrikarbeiters*. Jena.
- Brusten, M. (1981). *Freiheit der Wissenschaft – Mythos oder Realität? Eine empirische Analyse von Forschungskonflikten und der rechtlichen Regulierung der Forschungsabwehr aus der Sicht der Sozialwissenschaft*, hrsg. von W.-D. Eberwein u. a. Frankfurt a. M.
- Brusten, M. u. a. (1980). Konflikte durch Forschung. Untersuchung über rechtliche und bürokratische Behinderungen empirischer Forschung. *Kriminologisches Journal*, 1 (17), 10–23.
- Bühler, Ch., Hetzer, H. & Tudor-Hart, B. (1927). *Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr*. Jena.
- Burgdorfer, F. (1932). *Volk ohne Jugend*. Berlin.
- Burgerstein, L. (1891). Die Arbeitscurve einer Schulstunde. *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, 4, 543 und 607; ebenso in: *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*, 4, 383 (1836).
- Burgerstein, L. (1905). *Zur häuslichen Gesundheitspflege der Schuljugend*. 10. Aufl., Leipzig.
- Busemann, A. (1926). *Die Jugend im eigenen Urteil. Eine Untersuchung zur Jugendkunde*. Langensalza.
- Busemann, A. (1927). *Pädagogische Milieukunde*. Halle/Saale.
- Busemann, A. (1929). Die Familie als Erlebnismilieu des Kindes. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 36 (1), 59–60.
- Busemann, A. (1932a). Die Erregungsphase bei acht- bis neunjährigen. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 40, 457–475.
- Busemann, A. (Hrsg.). (1932b). *Handbuch der Pädagogischen Milieukunde*. Halle/Saale.
- Busemann, A. (1932c). Wohnung und Schulensuren bei Volksschulkindern. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 39, 33–39.
- Busemann, A. & Harders, G. (1932). Die Wirkung väterlicher Erwerbslosigkeit auf die Schulleistungen der Kinder. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 40, 89–100.
- Busse, H. H. (1927). Die häusliche Lektüre der Volksschulkinder. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 3, 407–433.
- Caemmerer, E. von. (1967). *Der privatrechtliche Persönlichkeitsschutz nach dem Deutschen Recht. Festschrift für Fritz von Hippel* (S. 27–40). Tübingen.
- Carstädt, F. (1888). Über das Wachstum der Knaben vom 6. bis 16. Lebensjahre. *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, 1, 65–69.
- Cassel, J. (1902). *Über geistig minderwertige Kinder in den Berliner Gemeindeschulen*. Berlin.
- Castell, A. Gräfin zu. (1982). Die Überwindung der Armenschule. Schülerhygiene an den Hamburger öffentlichen Volksschulen im Zweiten Kaiserreich. *Archiv für Sozialgeschichte*, 22, 201–226.
- Cattell, R. B. (1973). *Die empirische Erforschung der Persönlichkeit*. Weinheim.
- Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen; ab 1901 Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen.
- Claparède, E. (1909). *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale*. 2. Aufl., Genf.

- Claussen, B. (1979). Demokratisierung der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (1), 109–119.
- Coerper, C., Hagen, W. & Thomae, H. (1954). *Deutsche Nachkriegskinder*. Stuttgart.
- Cohn, G. (1877). Ueber Untersuchung von Thatsachen auf sociale Gebiete. In G. Embden, G. Cohn & W. Stieda, *Das Verfahren bei Enqueten über sociale Verhältnisse. Drei Gutachten* (S. 17 ff.). Leipzig (Schriften des Vereins für Socialpolitik 13).
- Cohn, G. (1899). *Die Sehleistungen von 50.000 Breslauer Schulkindern*. Breslau.
- Cohn, H. (1892). Geschichte und Kritik der Breslauer Schulhygiene. *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, 5, 49–62.
- Cohn, J. (1899). Was kann die Psychologie von den Pädagogen lernen? *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 1, 20–27.
- Coing, H. (1958). Zur Entwicklung des zivilrechtlichen Persönlichkeitsschutzes. *Juristenzeitung*, 18, 558–560.
- Coombs, Ph. H. (1969). *Die Weltbildungskrise. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung*. Stuttgart.
- Correll, W. (1970). *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Donauwörth.
- Crespi, L. P. (1950). The influence of military government sponsorship in German opinion polling. *International Journal of Opinion and Attitude Research*, IV, 167.
- Dahrendorf, R. (1965a). *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen.
- Dahrendorf, R. (1965b). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg.
- Debus, R., Sandberger, H., Sandberger, J., Mutscheller, H. & Preiss, A. C. (1964). *Monographien über Bildungsnotstandsgebiete in Baden-Württemberg*. Tübingen: Soziologisches Seminar der Universität Tübingen.
- Decker, G. (1930). Über das Verhältnis von Schulleistung und Geschwisterzahl bei Volksschülern. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 22, 191–195.
- Dehn, G. (1930). *Proletarische Jugend*. 2. Aufl., Berlin.
- De l'Aigle, A. (1954). Das Schulreifeprobem in der Schulpolitik. *Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände*, 5, 55.
- De Ridder, B. (1955). Die Gesundheit unserer Schuljugend. *Ärztliche Mitteilungen*, 40, 891.
- Deuchler, G. (1917). Über die methodische Behandlung von Beliebtheitsuntersuchungen. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 18, 13–23.
- Deuchler, G. (1925). *Die neue Lehrerbildung. Gesammelte Beiträge, Aufsätze, Vorträge, Richtlinien, Denkschriften, Gutachten und Entwürfe*. Braunschweig.
- Deuchler, G. (1926). *Möglichkeiten und Grenzen der experimentellen Pädagogik*. Langensalza.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.). (1980a). *Die Behinderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der BRD. Eine Dokumentation*. Frankfurt a.M.: Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung e.V.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (1980b). Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Einengung der Forschungsfreiheit im deutschen Bildungswesen vom 14.4.1978. In Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.), *Forschung und Lehre sind frei* (S. 99). Weinheim.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen. (1966). *Empfehlungen und Gutachten 1953–1965*. Gesamtausgabe, hrsg. von H. Bohnenkamp, W. Dirks & D. Knab. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat. (1969). *Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*. Bonn (Empfehlungen der Bildungskommission).
- Deutscher Bildungsrat. (1974). *Aspekte für die Planung der Bildungsforschung*. Verabschiedet auf der 37. Sitzung am 24.–26. Januar 1974 in Berlin. Bonn (Empfehlungen der Bildungskommission).
- Deutscher Juristentag. (1981). *Schule im Rechtsstaat*, Bd. 1. Entwurf für ein Landesschulgesetz. Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. München.
- Diedrich, H. (1941). Erhebungen an Stettiner Grundschulern über Schulleistung, Begabung und Geschwisterzahl. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 35, 1–17.
- Dix, K. W. (1911). *Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes*, Teil I: Instinktbewegungen. Leipzig (Teil 1–3, Leipzig 1911–1914).
- Dobbert, G. (1949/50). Hainbroich. Eine soziographische Studie über ein deutsches Dorf an der holländischen Grenze. *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 2, 417 ff.
- Döring, W. O. (1903). Schwierigkeiten im Studium kindlicher Individualität. *Pädagogisch-psychologische Studien*, IV, 118–122.
- Döring, W. O. (1925). *Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers*. Leipzig.
- Döring, W. O. (1927). *Psychologie der Schulklasse*. Osterwieck.
- Dolch, J. (1942). Von der Lebensnotwendigkeit psychologischer Eignungsprüfung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 43, 157–161.

- Doll, K. (1902). *Ärztliche Untersuchungen aus der Hilfsschule für schwachsinnige Kinder zu Karlsruhe*. Karlsruhe.
- Domnick, J. (1980). Forschungsbehinderung in Baden-Württemberg – Über einen politisch motivierten Fall staatlicher Einschränkung von Forschungsfreiheit. *Die Deutsche Schule*, 72, 339–353.
- Dorer, M. (1938/39). Der Irrweg der „psychoanalytischen Pädagogik“. *Die Erziehung*, 14, 279–293.
- Dreier, R. (1980). Forschungsbegrenzung als verfassungsrechtliches Problem. *Deutsches Verwaltungsblatt*, 95, 471–475.
- Droege, J. (1926). Die Strafe im Urteil der Schüler. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27, 393–407.
- Dröher, E. (1930). Erbbiologische Erhebungen über ehemalige Chemnitzer Hilfsschüler der Geburtsjahre 1878 bis 1911. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 23, 118–123.
- Droese, W. & Rominger, E. (1949). Die Auswirkungen der Mangelernährung auf Körpergewicht und Körpergröße schleswig-holsteinischer Kinder in der Nachkriegszeit. *Zeitschrift für Kinderheilkunde*, 67, 615.
- Dück, (1912). Beeinflußbarkeit der Schüler. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 12, 579–582.
- Dürre, E. (1861). Wert und Inhalt einer deutschen Schulstatistik. *Der Arbeiterfreund*, 1, 265–277.
- Easthope, G. (1974). *A history of social research methods*. London.
- Ebermaier. (1836). Bemerkungen über den Einfluß der jetzigen Gymnasialbildung auf den Gesundheitszustand. *Medizinische Zeitung*, 5, 101–104.
- Ebbinghaus, H. (1897). Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern. *Zeitschrift für Psychologie*, 13, 401–459.
- Ebbinghaus, H. (1908). *Abriß der Psychologie*. Leipzig.
- Edding, F. (1953). *Die Qualität des Nachwuchses als bestimmender Faktor unseres künftigen wirtschaftlichen Leistungsniveaus*. Bielefeld.
- Edding, F. (mit Carnap, R. von). (1962). *Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952–1960*. 2. Aufl., Frankfurt a.M.: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung.
- Edding, F. & Hüfner, K. (1975a). Der Beitrag der Ökonomie zur Bildungsforschung. In H. Roth & D. Friedrich (Hrsg.), *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten*, Teil 1 (S. 303–340). Stuttgart (Gutachten und Studien der Bildungskommission 50).
- Edding, F. & Hüfner, K. (1975b). Probleme der Organisation und Finanzierung der Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In H. Roth & D. Friedrich (Hrsg.), *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten*, Teil 2 (S. 419–453). Stuttgart (Gutachten und Studien der Bildungskommission 51).
- Elias, M. (1917). Ideale jüdischer Kinder. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 18, 464–474.
- Embden, G., Cohn, G. & Stieda, W. (1877). *Das Verfahren bei Enqueten über sociale Verhältnisse*. Leipzig (Schriften des Vereins für Socialpolitik 13).
- Engel, E. (1865). *Reform der Schulstatistik*. Berlin.
- Erismann, F. (1888). Die Schulhygiene auf der Jubiläumsausstellung der Gesellschaft für Beförderung der Arbeitsamkeit in Moskau. Untersuchungen über die körperliche Entwicklung des Fabrikarbeiters in Zentral-Rußland. *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, 1, 347–373 und 393–419.
- Erlinghagen, K. (1965). *Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland*. Freiburg i. Br.
- Eser, A. (1971). Wissenschaftliche Forschungsfreiheit im Konflikt mit Strafverfolgungsinteressen. *Zeitschrift für Rechtspolitik*, 5, 102 ff.
- Eser, A. & Schumann, K. (Hrsg.). (1976). *Forschung im Konflikt mit Recht und Ethik*. Stuttgart.
- Evers, H.-U. & Fuß, E. (1966). Verwaltung und Schule. *Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer*, 23, 147–198.
- Ewert, O. (1985). Erich Stern und die Pädagogische Psychologie im Nationalsozialismus. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Psychologie im Nationalsozialismus* (S. 197–219). Berlin.
- Felden, F. (1937). Die 13-14jährigen und das Theater. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 38, 173–181.
- Fischer, A. (1910). Über Organisation und Aufgaben psychologischer Institute. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 11, 81–107.
- Fischer, A. (1911). Das pädagogisch-psychologische Institut München. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 12, 67–70.
- Fischer, A. (1912). Moralpsychologische Entwicklungsmethoden. München.
- Fischer, A. (1913). Das pädagogisch-psychologische Institut München. In Pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins (Hrsg.), *Drittes Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins* (S. 363–374). Leipzig.
- Fischer, A. (1923). *Psychologie der Gesellschaft*. München.
- Fischer, F. L. (1906). *Arbeiterschicksale*. Berlin.

- Fischer, H. G. (1942). Zur Entwicklungslinie der neueren Psychologie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 43, 1–7.
- Fischer, K. (1905). *Denkwürdigkeiten und Erinnerungen eines Arbeiters*, hrsg. von P. Göhre. Jena.
- Fleck, U. (1935). Was wird aus Hilfsschulkindern? *Deutsche Zeitschrift für gerichtliche Medizin*, 24, 301–306.
- Flitner, W. (1956). Versuche, Modelle und Theorien. *Die Deutsche Schule*, 48, 147–153.
- Foucault, M. (1974). *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a. M.
- Franke, E. (1940). Beitrag zur Frage der Fruchtbarkeit ehemaliger Hilfsschüler in Breslau. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 34, 329–338.
- Franken, A. (1908). Eine experimentelle Untersuchung über das Wahrheitsbewußtsein bei Schulkindern. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 1, 266–273.
- Franken, A. (1911). Urteilsvorsicht und Wahrheitsbewußtsein bei Schulkindern. *Die Volksschule*, VI, 1276–1281.
- Freund, J. (1956). Betrachtungen über den derzeitigen Gesundheitszustand unserer Kinder. *Zeitschrift für menschliche Vererbungs- und Konstitutionenlehre*, 33, 365.
- Frey, A. R. (1934). Unterschiede der Fortpflanzung in den verschiedenen Berufen und Konfessionen während der Jahre 1926–1929. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 28, 113–128.
- Friedeburg, L. (1953). *Die Umfrage in der Intimsphäre*. Stuttgart.
- Friedenthal, H. (1914). *Allgemeine und spezielle Physiologie des Menschenwachtums*. Berlin.
- Friedrich, G. (1922). Wie denken und wünschen sich die Schüler ihre Lehrer? *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 23, 356–368.
- Friedrich, J. (1897). Untersuchungen über die Einflüsse der Arbeitsdauer und der Arbeitspausen auf die geistige Leistungsfähigkeit der Schulkinder. *Zeitschrift für Psychologie*, 13, 1–53.
- Friedrich, J. (1901). Die Ideale der Kinder. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 3, 38–64.
- Friesenhahn, H. (1932). Untersuchungen über Appetitrichtungen und den Speiseabscheu bei Schulkindern. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 40, 1–54.
- Fritsch, Th. (1900). *Ernst Christian Trapp. Sein Leben und seine Lehre*. Dresden.
- Fritsch, Th. (1910). Die Anfänge der Kinderpsychologie und die Vorläufer des Versuches in der Pädagogik. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 11, 149–160.
- Fuchs, A. (1899). *Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung*. Gütersloh.
- Fuchs, M. (1985). *Das Scheitern des Philantropen Ernst Christian Trapp*. Weinheim.
- Fuchs-Kamp, A. (1929). *Lebensschicksal und Persönlichkeit ehemaliger Fürsorgezöglinge*. Berlin.
- Füchtner, H. (1978). Psychoanalytische Pädagogik. Über das Verschwinden einer Wissenschaft und die Folgen. *Psyche*, 3, 193–210.
- Füchtner, H. (1979). *Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik*. Frankfurt a. M.
- Funke, K. (1959). *Bildungsweg und Bildungsmöglichkeit ländlicher Jugend*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Pädagogische Forschung.
- Galtung, J. (1978). *Methodologie und Ideologie. Aufsätze zur Methodologie*, Bd. I. Frankfurt a. M.
- Gaudig, H. (1904). *Die häusliche Arbeitszeit unserer Schülerinnen*. 33. *Programm der höheren Schule für Mädchen*. Leipzig.
- Gaudig, H. & Tränkmann, R. (1915). Zur Beobachtung des Schulkindes im Elternhause. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 16, 58–61.
- Geck, A. (1949). Erkenntnis und Heilung des Soziallebens zum Aufbau der Sozialwissenschaft. *Soziale Welt*, 1 (1), 1–12.
- Geiger, Th. (1933). Soziologische Kritik der eugenischen Bewegung. *Veröffentlichungen aus dem Gebiete der Medizinalverwaltung*, XL (4), 347–398.
- Geiger, Th. (1962). Erziehung als Gegenstand der Soziologie. In Th. Geiger, *Arbeiten zur Soziologie*. Neuwied (erstmalig 1930).
- Geipel, R. (1965). *Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Studien zur Bildungsökonomie und zur Frage der gymnasialen Standorte in Hessen*. Frankfurt a. M.
- Geissler, A. & Uhlitzsch, R. (1888). Die Größenverhältnisse der Schulkinder im Schulinspektionsbezirk Freiberg. *Zeitschrift des Königlich-Sächsischen Statistischen Bureaus*, I/II, 28–41.
- Geißler, E., Kreuzer, R. & Rang, A. (1967). *Fördern und Auslesen. Eine Untersuchung an Hessischen Schulen mit Förderstufe*. Frankfurt a. M.
- Geißler, G. (1964). Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation [Beiheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 80–95.
- Gensch, W. (1911). Analyse des kindlichen Gedankenkreises. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 12, 584–586.
- Gerstein, H. (1965). *Studierende Mädchen. Zum Problem des vorzeitigen Abgangs von der Universität*. München.

- Geulen, D. (1983). Bildungsreform und Sozialisierungsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 2, 189–200.
- Geuter, U. (1984). *Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus*. Frankfurt a. M.
- Geuter, U. (1985). Nationalsozialistische Ideologie und Psychologie. In M. G. Ash & U. Geuter (Hrsg.), *Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert* (S. 172–200). Opladen.
- Gild, A. (1893). Die Hausaufgaben der Schulkinder. *Monatsschrift für Erziehung und Unterricht*, hrsg. von F. Dittes. *Pädagogium*, XV, 53–56.
- Glowka, D. (1976). Die Differenzierung des Schulwesens als Gegenstand von Schulreformen. *Neue Sammlung*, 16 (4), 322–332.
- Goddard, H. H. (1907). Die Ideale der Kinder. *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik*, V (1/2), 156–173.
- Goddard, H. H. (1934). *Die Familie Kallikak*. Langensalza.
- Göhre, P. (1978). *Drei Monate Fabrikarbeiter und Handwerksbursche*. Leipzig 1891. Mit einem Vorwort und einem Kommentar neu hrsg. von J. Brenning & Chr. Gremmels. Gütersloh.
- Göllner, E. (1952/53). *Untersuchung über das Interesse für die Unterrichtsfächer an Volksschulen mit besonderer Berücksichtigung des Naturkundeunterrichts*. Marburg (Staatsexamensarbeit).
- Götz, H. (1918). Zur Geschichte der Kinderpsychologie und der experimentellen Pädagogik. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 19, 257–258.
- Goldschmidt, D. & Schöffthaler, T. (1979). Die Soziologie in Wechselwirkung mit Bildungssystem, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. In G. Lüschen (Hrsg.), *Deutsche Soziologie seit 1945. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug* (S. 294–301). Opladen (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 21).
- Gorges, I. (1980). *Sozialforschung in Deutschland 1872–1914*. Königstein/Ts.
- Graewe, H. (1938). Zwillinge und Schule. *Biologische Zeitfragen*, 32, 40 ff.
- Graewe, H. (1940). Die Schulleistungen von Zwillingen. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 34, 62–69.
- Graf, A. (1912). *Schülerjahre – Erlebnisse und Urteile namenhafter Zeitgenossen*. Berlin.
- Graf, A. (1925). *Kritik an den Forschungsbedingungen in der Schule*. Berlin.
- Graumann, C. F. (1981). Forschung als Handeln – Zur Moralphysikologie von Wirkung und Verantwortung. In L. Kruse & M. Kumpf (Hrsg.), *Psychologische Grundlagenforschung: Ethik und Recht* (S. 117–138). Stuttgart.
- Graupner, H. (1904). Wachstumsgrenze der Körperlänge und Verteilung der Schulbänke nach einer Untersuchung an 57.000 Dresdner Volksschülern. In P. Schubert (Hrsg.), *Bericht des 1. internationalen Kongresses für Schulhygiene*, Bd. I (S. 421–425). Nürnberg.
- Griesbach, H. (1895). *Über Beziehungen zwischen geistiger Ermüdung und Empfindungsvermögen der Haut*. Leipzig (auch unter dem Titel: *Energetik und Hygiene des Nervensystems in der Schule*).
- Gross, E. (1959). *Kind und Geld. Das Kind als Wirtschaftsfaktor*. o. O.
- Gross, E. (1966). *Geld in Kinderhänden. Empirische Voraussetzungen einer allgemeinbildenden Wirtschaftserziehung*. Stuttgart.
- Groß, H. (1906). Die Psychologie der Aussage in ihrer pädagogischen Bedeutung. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 11, 193–200 und 225–235.
- Gstettner, P. (1981). *Die Eroberung der Kinder durch die Wissenschaft*. Hamburg.
- Gutachten der wiss. Dep. = „Gutachten der Königlich-preußischen wissenschaftlichen Deputation für das Medicinalwesen betreffend die Überbürdung der Schüler (...) Dr. von Goßler“. (1884). *Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, 222 ff.
- Gutzmann, H. (1898). *Das Stottern. Entwicklung des Sprach- bzw. Hörvermögens*. Frankfurt a. M.
- Gutzmann, H. (1902). Die Sprachentwicklung des Kindes und ihre Hemmungen. *Die Kinderfehler*, VII, 193–216.
- Gutzmann, H. (1903). *Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht*. Berlin 1897. Vgl. dessen Literaturbericht in: *Archiv für die gesamte Psychologie*, I, 7–20.
- Haack, R. (1958). *Berufswunsch und Berufswahl in familiensoziologischer Sicht. Eine Untersuchung an Hand der Schülerkarten von 13.300 Mädchen*. Köln.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1. Frankfurt a. M.
- Häberlin, P. (1914). Psychoanalyse und Erziehung. *Internationale Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse*, II, 213 ff.
- Haerberlin, U. (1969a). Die Reform des deutschen Sekundarschulwesens. *Die Deutsche Schule*, 61, 233–257.
- Haerberlin, U. (1969b). Empirische Forschung und Schulreform. *Die Deutsche Schule*, 61, 605–619.
- Hagen, W. (1931). Zur Problemstellung, Methodik und Kasuistik systematischer Untersuchungen über die körperliche und seelische Persönlichkeit des Kindes. *Gesundheitsverwaltung und Gesundheitsfürsorge*, 2, 113–120.

- Haigis, E. (1936). Das bio-mythische Bewußtsein in der freien Märchenproduktion. *Zeitschrift für Psychologie*, 138, 249 ff.
- Haller, H.-D. (1973). Fragen der Unterrichts- und Curriculumforschung – wissenschaftsgeschichtlich betrachtet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19, 571–575.
- Handbuch für die Kulturministerkonferenz. (1990). Bearb. von P. Fränz & I. Grimm-Vogel, hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik. Bonn.
- Hartenstein, H. J. (1958). Schulschwierigkeiten und kinderärztliche Praxis. *Archiv für Kinderheilkunde*, 158, 256.
- Hartmann, B. (1896). *Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts*. Leipzig.
- Hartnacke, W. (1929). Ein statistischer Beitrag zu schulorganisatorischen Fragen. *Statistische Vierteljahresschrift des Deutschen Städtetages*, 2 (3), 149 ff.
- Hartnacke, W. (1932). *Bildungswahn – Volkstod*. München.
- Hartwich, E. (1882). *Woran wir leiden – Blutarmut, Schwindsucht, Nervosität bei Schülern*. 3. Aufl., Düsseldorf.
- Hasenclever, Ch. & Frenzel, R. (1957). Kinderarbeit auf dem Lande. *Schriftenreihe für ländliche Sozialfragen*, 20.
- Hasse, P. (1880). *Die Überbürdung unsrer Jugend*. Braunschweig.
- Hauer, E. (1932). Versuche über den Ausfall von akustischen Vorstellungsinhalten bei schwerhörigen Kindern. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 39, 226–234.
- Haupt, M. (1963). *Probleme der schulärztlichen Tätigkeit, dargestellt an der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1888–1938*. Bonn.
- Heckel, H. (1967). *Schulrecht und Schulpolitik*. Neuwied.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1), 1–17.
- Heier, F. (1941). Über Zusammenhänge von Begabung, Schulleistung und Geschwisterzahl in einem markierten Landkreis. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 35, 468–477.
- Heinrich, A. (1953). Das Lesebedürfnis städtischer Jugend. *Bildung und Erziehung*, 6, 369–379.
- Hell, K. (1934). Zur Frage der Zusammenhänge zwischen Schulleistung, Begabung, Kinderzahl und Umwelt. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 28, 383–408.
- Hellbrügge, Th. (1956a). Die derzeitige Beanspruchung durch die Schule in kinderärztlicher Sicht. *Bayerisches Arzteblatt*, 11; 1, 25; 45.
- Hellbrügge, Th. (1956b). Über Schulbeanspruchung und kindliche Leistungsbereitschaft. *Mitteilungen des Niedersächsischen Landesgesundheitsrates*, 13, 6.
- Hellbrügge, Th. & Rutenfranz, J. (1957). Schule und Erholung im Leben des „Großstadtkindes“ oder „Schülerüberbelastung und Nervosität“. *Neues Land*, 9, 102.
- Heller, Th. (1911). *Über Psychologie und Psychopathologie des Kindes*. Wien.
- Helm, L. & Tenorth, H.-E. (1990). Autonomie und Heteronomie – Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 29–49.
- Hemprich, K. (1890). Welche Vorstellungen bringen unsere Sechsjährigen mit zur Schule. *Schulblatt der Provinz Sachsen*, 29 (15), 125–127.
- Herrfahrdt, I. (1955/56). Beitrag zur Entwicklung des Interesses am Theater bei 13- bis 19jährigen Schülerinnen. *Psychologische Beiträge*, 2, 390–408.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W. & Titze, H. (1981). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Königstein/Ts.
- Hertel. (1888). Neuere Untersuchungen über den allgemeinen Gesundheitszustand der Schüler und Schülerinnen. *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, 1, 167–183 und 201–215.
- Hesse, K. (1973). *Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland*. 6. Aufl., Heidelberg.
- Heumann, G. (1904). Über die Beziehungen zwischen Arbeitsdauer und Pausenwirkung. *Psychologische Arbeiten*, 4, 538–601.
- Heusinger, J. H. G. (1794). *Beitrag zur Besichtigung einiger Begriffe über Erziehung*. Leipzig.
- Heyer. (1864). Ueber die allzugroße Anstrengung der körperlichen und geistigen Kräfte im Kindes- und Jünglingsalter. *Schulblatt für die Provinz Brandenburg [Berlin]*, 27, 209–234.
- Heywang, E. (1919). *Das Landkind – seelenkundliche Erfahrungen eines Landlehrers*. Leipzig.
- Höfler, A. (1930). Rechtschreibung hörender und taubstummer Schüler. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 23, 149–155.
- Höfler, A. & Witasek, S. (1911). *Hundert psychologische Schulversuche mit Angabe der Apparate*. 3. Aufl., Leipzig.
- Höpfner, L. (1894). Über die geistige Ermüdung von Schulkindern. *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*, VI, 191–229.

- Hoesch-Ernst, L. (1906). *Das Schulkind in seiner geistigen und körperlichen Entwicklung*. Leipzig.
- Hoffmann. (1838). Über die mittlere Dauer des Übens im preußischen Staate. *Medizinische Zeitung*, 7, 7–11.
- Holek, W. (1909). *Lebensgang eines deutsch-tschechischen Handarbeiters*. Jena.
- Huber, E. R. (1967, 1969). *Deutsche Verfassungsgeschichte*, Bd. I: Reform und Restauration 1789–1830. 2. Aufl., Stuttgart; Bd. IV: Struktur und Krisen des Kaiserreichs. Stuttgart.
- Hubmann, H. (1957). Der zivilrechtliche Schutz der Persönlichkeit gegen Indiskretion. *Juristenzeitung*, 17, 521–531.
- Hubmann, H. (1967). Das Persönlichkeitsrecht. Böhlau.
- Hüfner, K. & Naumann, J. (1977). *Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland*, Bd. 1: Der Aufschwung (1960–1967). Stuttgart.
- Hüfner, K. & Naumann, J. (1986). *Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980*. Stuttgart.
- Huth, A. (1921, 1922). Anleitung zur Schüler-Personalbeschreibung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 22, 97–110; 23, 7–32.
- Hylla, E. (1927). *Testprüfungen der Intelligenz*. Braunschweig.
- Hylla, E. (1949a). Leistungsmessung in Deutsch und Rechnen. *Bildung und Erziehung*, 2, 341–361.
- Hylla, E. (1949b). *Vergleichende Leistungsmessung im 4. und 5. Schuljahr*. München.
- Hylla, E. (1951). *Pädagogische Forschung in Deutschland, eine Notwendigkeit – und ein Plan*. Wiesbaden.
- Hylla, E. (1956). Notwendigkeit und Aufgaben der empirischen Forschung in der Pädagogik. *Die Deutsche Schule*, 48, 97–107.
- Hylla, E. (1963). Begabungsreserven in der Bundesrepublik. *Recht und Wirtschaft der Schule*, 4, 1–6.
- Hylla, E. & Bobertag, O. (1926). *Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen*. Langensalza.
- Ingenkamp, K. (1974). Die Aufgabe der pädagogischen Diagnostik und die Testanwendung in Deutschland. In K. Ingenkamp (Hrsg.), *Tests in der Schulpraxis* (S. 25–42). 4. Aufl., Weinheim.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.). (1977). *Schüler- und Lehrerbeurteilung. Empirische Untersuchung zur pädagogischen Diagnostik*. Weinheim.
- Ingenkamp, K. (1978). Die Einengung des Grundrechts auf Forschungsfreiheit im Bildungswesen der BRD. *Die Deutsche Schule*, 3, 161–171.
- Ingenkamp, K. (1980a). Datenzugang bei Eigenerhebungen im erziehungswissenschaftlichen Bereich. In M. Kaase & H. J. Krupp (Hrsg.), *Datenzugang und Datenschutz* (S. 52–66). Königstein/Ts.
- Ingenkamp, K. (1980b). Liberale Rechtsnormen und obrigkeitstaatliche Verwaltungspraxis im Umgang mit erziehungswissenschaftlicher Forschung. In Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.), *Die Behinderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der BRD. Eine Dokumentation* (S. 171–194). Frankfurt a.M.: Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung e.V.
- Ingenkamp, K. (1983). Die Schwierigkeiten der Deutschen Pädagogik mit der Empirie. In R. Olchewsky (Hrsg.), *Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur Praxisverbesserung von Schule, Unterricht und Erziehung* (S. 18–39). Braunschweig (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft 10).
- Ingenkamp, K. & Marsolek, Th. (Hrsg.). (1968). *Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule*. Weinheim.
- Innecken, I. (1935). Was wird aus weiblichen Hilfsschulkindern? *Zeitschrift für Kinderforschung*, 44, 35–60.
- Jäger, M. u. a. (1979). *Subjektivität als Methodenproblem*. Köln.
- Jaeger, S. (1984). *Volkpsychologie, Statistik und Sozialreform. Ein vergessenes Kapitel aus der Geschichte der Psychologie*. Berlin (unveröffentlichtes Manuskript).
- Jaeger, S. (1985). Zur Herausbildung von Praxisfeldern der Psychologie bis 1933. In M. G. Ash & U. Geuter (Hrsg.), *Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert* (S. 83–112). Opladen.
- Jaensch, E. (1936). *Deutsche Wehrmachtpsychologie und deutsche Hochschulpsychologie*, 138, 209–239.
- Jaensch, E. (1937). Die Psychologie und die Wandlungen des deutschen Idealismus. In O. Klemm (Hrsg.), *Gefühl und Wille* (S. 257–280). Jena (Bericht über den XV. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena vom 5.–8. Juli 1936).
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P. & Zeisel, H. (1982). *Die Arbeitslosen von Marienthal*. 4. Aufl., Bonn.
- Jahresbericht des Instituts für Jugendkunde. (1941). Bremen.
- Jellinek, H. (1978). Ursachen und Reduktionsmöglichkeiten der Überfülle von Rechtsvorschriften. *Verwaltung und Fortbildung*, 2, 62–73.
- Jellinek, W. (1966). *Verwaltungsrecht*. Bad Homburg v.d. Höhe.
- Jentschura, G. (1956). Ergebnisse von Haltungsuntersuchungen an Heidelberger Schulkindern. *Zeitschrift für Orthopädie*, 87, 292.

- Jerabek, J. (1944). Rassenhygienische Untersuchungen über die Hilfsschüler in Stettin, Greifswald und Stralsund. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 50, 45–85.
- Jesch, D. (1961). *Gesetz und Verwaltung. Eine Problemstudie zum Wandel des Gesetzmäßigkeitsprinzips*. Tübingen.
- Jeske, R. (1956). Beitrag zum Problem der Schulreife bei Lernanfängern. *Praxis der Kinderpsychologie*, 5, 296.
- Just, G. (1936). *Schülersauslese und Lebensleistung*. Leipzig.
JZ – Juristische Zeitschrift.
- Kaase, M. & Krupp, H. J. (Hrsg.). (1980). *Datenzugang und Datenschutz*. Königstein/Ts.
- Käsler, D. (1984). Soziologie zwischen Distanz und Praxis. *Soziale Welt*, 35 (1/2), 5–47.
- Kalischer u. a. (1898). Untersuchungen zurückgebliebener Schulkinder. *Deutsche Medicinische Wochenschrift*, 24, 248.
- Kawerau, S. (1921). *Soziologische Pädagogik*. Leipzig.
- Keiner, E. & Schriewer, J. (1990). *Fach oder Disziplin: Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland*. Weinheim.
- Kell, A. (Bearb.). (1973). *Schulverfassung – Thesen, Konzeptionen, Entwürfe*. München.
- Keller, H. (1930). Über die Beziehungen zwischen Begabung und Fortpflanzung. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 22, 36–49.
- Kellermann, H. J. (1946). *The present status of German youth*. Washington: Department of State (European Series 11).
- Kemsies, F. (1898). Arbeitshygiene der Schule auf Grund von Ermüdungsmessungen. In *Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie*. Berlin.
- Kemsies, F. (1899). Fragen und Aufgaben der pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 1, 1–20.
- Kemsies, F. (1900). Gedächtnisuntersuchungen an Schülern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 2, 21–30 und 84–95.
- Kemsies, F. (1901). Arbeitstypen bei Schülern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 3, 349–362.
- Kemsies, F. (1902). Die Entwicklung der Pädagogischen Psychologie im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 4, 197–211, 342–355 und 473–484.
- Kern, H. (1982). *Empirische Sozialforschung. Ursprünge, Ansätze, Entwicklungslinien*. München.
- Kerschensteiner, G. (1912). *Charakterbegriff und Charakterisierung*. Leipzig.
- Kesselring, M. (1911). Experimentelle Untersuchungen zur Theorie des Stundenplans. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 12, 314–324.
- Kesselring, M. (1919). Untersuchungen über Ideale im höheren Jugendalter. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 20, 12–37 und 89–103.
- Key, A. (1889). *Schulhygienische Untersuchungen*, hrsg. von Dr. L. Bürgerstein. Hamburg.
- Key, A. (1891/92). *Die Pubertätsentwicklung und das Verhältnis derselben zu den Krankheitserscheinungen der Schuljugend* [Sonderabdruck aus den Verhandlungen des X. internationalen medicinischen Kongresses, Bde. 1–5]. Berlin.
- Klafki, W. (1973). Handlungsforschung im Schulfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19 (4), 487–516.
- Klafki, W. (1983). Verändert Schulforschung die Wirklichkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 30 (2), 281–296.
- Klingemann, C. (Hrsg.). (1987). *Rassenmythos und Sozialwissenschaften in Deutschland*. Opladen (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung 85).
- Knigge, H.-C. (1944). *Über die Beziehung von Geschwisterzahl, Schulleistungs- bzw. Begabungsprobe und soziale Schicht bei Volksschülern der Stadt Freiburg i. Br.* Freiburg i. Br.
- Kobylecki, St. (1906). Über die Wahrnehmbarkeit plötzlicher Druckänderungen. *Psychologische Studien*, 1, 219–304.
- Koch, A. (1929). Arbeitermemoiren als sozialwissenschaftliche Erkenntnisquelle. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 128–167.
- Koch, H. (1899). Die häusliche Arbeitszeit meiner Schüler. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 1, 413–436.
- Koch, K. H. (1937). Die Kinderzahlen der Arbeiter und Angestellten von Kieler Werften. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 31, 245–263.
- Köhler, E. (1932). *Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht*. Wien.
- König, R. (Hrsg.). (1967). *Einleitung zum Handbuch der Empirischen Sozialforschung*, Bd. 1 (S. 3–17). Stuttgart.
- Koepnick, G. (1952). *Mädchen einer Oberprima*. Darmstadt: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung (Gemeindestudie).
- Kollmann, J. (1893). Die körperliche und geistige Arbeit im Gleichgewichte. *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, 6, 284–287.

- Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. (1981). *Entwurf für ein Landesschulgesetz*. Berlin.
- Kosog, O. (1907). Wahrheit und Unwahrheit bei Schulkindern. *Die Deutsche Schule*, 11, 2 ff.
- Kotelmann, L. (1879). Die Körperverhältnisse der Gelehrtenschüler des Johanneums in Hamburg. *Zeitschrift des Königlich-Preußischen Statistischen Bureaus*, 19, 1–16.
- Kraepelin, E. (1883). *Compendium der Psychiatrie zum Gebrauche für Studierende und Ärzte*. Leipzig.
- Kraepelin, E. (1892). *Zur Hygiene der Arbeit*. Jena.
- Kraepelin, E. (1894). *Über geistige Arbeit*. Jena.
- Kraepelin, E. (1896). Der psychologische Versuch in der Psychiatrie. *Psychologische Arbeiten*, 1, 1–91.
- Kraepelin, E. (zusammen mit Rivers, W. H. R.). (1896). Über Ermüdung und Erholung. *Psychologische Arbeiten*, 1 (4), 627–678; ferner zahlreiche weitere Abhandlungen in Kraepelins *Psychologischen Arbeiten*, 1896–1914, 1920.
- Kraepelin, E. (1897). *Zur Überbürdungsfrage*. Jena.
- Kraepelin, E. (1902). Die Arbeitscurve. *Philosophische Studien*, 19, 459–507.
- Kraepelin, E. (1918). *100 Jahre Psychiatrie*. Berlin.
- Kraepelin, E. (1925). Arbeitspsychologische Ausblicke. *Psychologische Arbeiten*, 8, 431–451.
- Kroh, O. (1934). *Völkische Anthropologie als Grundlage deutscher Erziehung*. Esslingen.
- Kroh, O. (1937). Pädagogische Psychologie im Dienste völkischer Erziehung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 38, 1–13.
- Kruckenber, A. (1924). Die Schulklasse als Lebensform. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 25, 263–281 und 320–324.
- Kruckenber, A. (1926). *Die Schulklasse*. Leipzig.
- Kruse, L. (1980). *Privatheit als Problem und Gegenstand der Psychologie*. Bern.
- Kruse, L. (1983). Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung [Beiheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 18, 395–398.
- Kruse, L. & Kumpf, M. (1981). *Psychologische Grundlagenforschung: Ethik und Recht*. Stuttgart.
- Kruse, L. u. a. (1980). Datenbedarf in der empirischen Psychologie und Erziehungswissenschaft. In M. Kaase & H. J. Krupp (Hrsg.), *Datenzugang und Datenschutz* (S. 19–22). Königstein/Ts.
- Küchenhoff, W. (1951). Ein kombinierter Intelligenz- und Interessentest. *Bildung und Erziehung*, 4, 590–603.
- Künkele, Ph. (1938). Das Gemeinschaftslager als Stätte der Persönlichkeitsforschung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 39, 37–46.
- Kuhlmann, C. (1970). *Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966*. Stuttgart.
- Kuhr, I. (1952). *Schule und Jugend in einer ausgebombten Stadt*. Darmstadt: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung (Gemeindestudie).
- Kunze, D. (1949). Grundlagen, Aufgaben und Möglichkeiten der modernen pädagogischen Testforschung. *Bildung und Erziehung*, 8, 574–590.
- Kunze, D. (1950). Die allgemeine pädagogische Funktion der Leistungstests und seine Anwendungsmöglichkeiten im englischen Sprachunterricht. *Bildung und Erziehung*, 3, 900–914.
- Kußmaul, A. (1859). *Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Kindes*. Leipzig.
- Kurz, K. (1928). Zusammenhänge zwischen Kinderzahl und wirtschaftlicher Lage des Elternhauses. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 20, 241–308.
- Kurz, K. (1949). *Lebensverhältnisse der Nachkriegsjugend. Eine soziologische Studie*. Bremen.
- Kutzleb, H. (1929). *Mord an der Zukunft*. Berlin.
- Laaser, A. (1980). Die Verrechtlichung des Schulwesens. In Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.), *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*, Bd. 2 (S. 1343 ff.). Hamburg.
- Laband, P. (1912). *Deutsches Reichsstaatsrecht*. 6. Aufl., Tübingen.
- Landé, W. (1929). *Die Schule in der Reichsverfassung. Ein Kommentar*. Berlin.
- Landé, W. & Güldner, H. (1925, 1927). *Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der preußischen Unterrichtsverwaltung*. Berlin.
- Landsberger. (1888). Das Wachstum im Alter der Schulpflicht. *Archiv für Anthropologie*, 17, 229–264.
- Lange, E. von. (1903). Die Gesetzmäßigkeit im Längenwachstum des Menschen. In *Jahrbuch für Kinderheilkunde* (S. 261–324). Berlin.
- Lange, K. (1879). Der Vorstellungskreis unserer sechsjährigen Kleinen. *Allgemeine Schulzeitung*, 56, 327–329.
- Langeveld, M. J. (1956). Wesen und Problematik der Schulversuche und Versuchsschulen. *Die Deutsche Schule*, 48, 154–167.
- Laqueur, L. (1901). *Die ärztliche Feststellung der verschiedenen Formen des Schwachsinns in den ersten Schuljahren*. München.
- Laser, G. (1894). Über geistige Ermüdung beim Schulunterricht. *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, 7, 2 ff.

- Lay, W. A. (1905). *Experimentelle Didaktik*. Leipzig.
- Lay, W. A. (1906). Die plastische Kunst des Kindes. *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik*, III, 31–35.
- Lay, W. A. (1907). Zur Errichtung größerer pädagogischer Laboratorien. *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik*, IV, 102–113.
- Lay, W. A. (1918). *Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat*. 3. Aufl., Leipzig.
- Lazarsfeld, P. F. (1931). *Berufs- und Jugendforschung*. Jena (Quellen und Studien zur Jugendkunde).
- Lehmensick, E. (1888). Psychologische Beobachtungen an Kindern des ersten Schuljahres. *Praxis der Erziehungsschule*, 2, 85.
- Lehmkühler, M.-L. (1950). Die Reichenwald-Siedlung. Beispiel eines praktischen Versuches zur Lösung der Vertriebenenfrage. *Soziale Welt*, 2 (1), 52–65.
- Leiser, H. (1905). *Über die geistige Ermüdung der Schüler*. Berlin.
- Lemberg, E. & Kreckler, L. (1950). *Die Entstehung eines neuen Volkes aus Binnendeutschen und Ostvertriebenen. Untersuchungen zum Strukturwandel von Land und Leuten unter dem Einfluß des Vertriebenen-Zustromes*. Marburg.
- Lempert, W. (1970). Erziehungswissenschaft und Verbandinteressen. *Neue Sammlung*, 10, 316–333.
- Lenhart, V. (1972). *Diskussion über die Schulreform in der BRD*. Frankfurt a. M.
- Lenhart, V. (Hrsg.). (1977). *Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte*. Wiesbaden (Erziehungswissenschaftliche Reihe 7).
- Lentke, H.-M. (1956). Eine Erhebung an höheren Schülern über das Interesse an den Schulfächern, insbesondere an der Biologie. *Psychologische Beiträge*, 2 (1), 308–326.
- Lenz, F. (1931). *Menschliche Auslese und Rassenhygiene (Eugenik)*. 3. Aufl., München.
- Lenz, F. (1932). *Menschliche Auslese und Rassenhygiene*. 4. Aufl., München.
- Lenz-von Borries, K., & Lenz, F. (1931). Schulleistung, Begabung und Kinderzahl. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 23, 61–77.
- Lepenes, W. (1978). *Das Ende der Naturgeschichte. Wandel kultureller Selbstverständlichkeit in den Wissenschaften des 18. und 19. Jahrhunderts*. München.
- Lepenes, W. (1983). Historisierung der Natur und Entmoralisierung der Wissenschaften. *Merkur*, 37 (5), 545–554.
- Lewey, W. (1895). Experimentelle Untersuchungen über das Gedächtnis. *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*, 8, 231–292.
- Liebmann. (1897). Hörstummheit. *Deutsche Medizinal-Zeitung*, 18.
- Lindberg. (1900). Zur Häufigkeit des Stotterns bei Schulkindern. *Nyt Tidsskrift for abnormvesenet i Norden*, 2.
- Lipmann, O. (1908). Die Wirkung von Suggestivfragen. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 1, 44–92, 382–416 und 504–546.
- Lipmann, O. (1916). Psychische Berufseignung und psychologische Berufsberatung. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 16, 510–516.
- Lipmann, O. (1919). *Das Zusammenwirken der Schule und des Psychologen bei der Begabungs- und Eignungsauslese*. Leipzig.
- Lipmann, O. (Hrsg.). (1922). *Handbuch psychologischer Hilfsmittel der psychiatrischen Diagnostik*. Leipzig.
- Lipps, G. F. (Hrsg.). (1922). *Beiträge zur Pädagogik und Psychologie*. Langensalza.
- Lobsien, M. (1900a). *Über die Grundlagen des Rechtschreibeunterrichts*. Dresden.
- Lobsien, M. (1900b). Über die psychologisch-pädagogischen Methoden zur Erforschung der geistigen Ermüdung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie*, 4, 273–287 und 352–367.
- Lobsien, M. (1903). Kinderideale. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 5, 323–344 und 457–494.
- Lobsien, M. (1904). Ermüdung und Zeitsinn. *Pädagogisch-psychologische Studien*, V, 67–72.
- Lobsien, M. (1905a). Kinderzeichnung und Kunstkanon. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 7, 393–404.
- Lobsien, M. (1905b). Über das Optimum bei der Methode des Fingertupfens. *Pädagogisch-psychologische Studien*, VI, 1–3.
- Lobsien, M. (1908). Über Schulversäumnisse und Schwankungen psychischer Energie bei Schulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene*, X, 236–242.
- Lobsien, M. (1909). Über Schätzung kurzer Zeiträume durch Schulkinder. *Zeitschrift für Psychologie*, 50, 332–380.
- Lobsien, M. (1911a). *Über den Vorstellungstypus der Schulkinder*. Langensalza.
- Lobsien, M. (1911b). Zur Entwicklung des akustischen Wortgedächtnisses der Schüler. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 12, 238–245.
- Lobsien, M. (1914). *Intelligenzprüfungen auf Grund von Gruppenbeobachtungen*. Kiel.
- Lobsien, M. (1920). Buchstabiermethode und Wertvorstellungstypen. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21, 130–134, 223–227 und 297–302.

- Lochner, R. (1927). *Deskriptive Pädagogik*. Reichenberg.
- Loeffler, L. (1932). Familienstatistische Untersuchungen an Württembergischen Volksschullehrern unter besonderer Berücksichtigung des Problems der unterschiedlichen Fortpflanzung. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 26, 121–142.
- Löffler, M. (1959). Persönlichkeitsschutz und Meinungsfreiheit. *Neue Juristische Wochenschrift*, 12, 1–6.
- Lohoff, W. (1936). Erbhygienische Untersuchungen an Hilfsschulkindern in Oberhausen und Mülheim. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 30, 42–64.
- Lorinser. (1836). Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen. *Medizinische Zeitung*, 5, 1–4.
- Lottig, H. (1931). Hamburger Zwillingsstudie. Anthropologische Untersuchungen an ein- und zweieiigen Zwillingen [Beiheft]. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 61, 1–122.
- Lottmann, W. (1934). Schulleistung und Lebensleistung ehemaliger Gymnasialabiturienten. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 47, 173–299.
- Lotz, K. (1912). Suggestion als Überzeugungsübertragung und ihre Anwendung in der Erziehung. *Zeitschrift für Psychologie und medizinische Psychologie*, 4, 160–171.
- Lotze, K. (1932). *Volkstod*. Stuttgart.
- Lotze, R. (1931). Untersuchungen über die gegenseitigen Beziehungen von Schulwahl, Schulleistungen, sozialer Zugehörigkeit und Kinderzahl. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 23, 129–165.
- Lührs, G. (1973). *Beiträge zur Theoriediskussion*. Berlin.
- Macke, G. (1990). Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (1), 51–72.
- Malling-Hansen, R. (1883). *Über Periodizität im Gewicht der Kinder*. Kopenhagen.
- Malsch, F. (1921, 1923). Das Interesse für die Unterrichtsfächer an höheren Knabenschulen. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 22, 234–248; *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 22, 393–441.
- Mangold, W. (1978). Zur Entwicklung der Bildungssoziologie in der Bundesrepublik. In K. M. Bolte (Hrsg.), *Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28.9. bis 1.10.1976 in Bielefeld* (S. 209–265). Darmstadt (Materialien aus der soziologischen Forschung).
- Mannheimer, A. (1885). *Die Lehre vom Gedächtnis, mit besonderer Berücksichtigung der kindlichen Entwicklung*. Frankfurter Schulprogramm. o. O.
- Marpurgo, E. (1877). *Die Statistik und die Socialwissenschaften*. Jena.
- Marsolek, Th. (1974). Historische Übersicht über die Testanwendung in Deutschland – unter besonderer Berücksichtigung der Schultests. In K. Ingenkamp (Hrsg.), *Tests in der Schulpraxis* (S. 11–24). 4. Aufl., Weinheim.
- Matiegka, H. (1898). *Über die Beziehungen zwischen Körperbeschaffenheit und geistiger Tätigkeit bei Schulkindern*. Wien (Mitteilungen der anthropologischen Gesellschaft, Bd. XXVIII) und Gaea (34. Jg.).
- Mathey, F. J. (1956). Längsschnittergebnisse zur Frage der seelischen Entwicklung des Grundschulkindes. *Psychologische Rundschau*, 7, 163–176.
- Mayer, A. (1903). Über Einzel- und Gesamtleistung des Schulkindes. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 1, 276–416.
- Mayer, A. (1906). Zur Klasseneinteilung nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Schüler. *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik*, II, 129–130.
- Mayer, O. (1855). *Vorwort zu „Beiträge zur Statistik des Königreichs Bayern“*. München.
- Mayer, O. (1875). Die bayrische Jugend nach der Farbe der Augen, Haare und Haut. *Zeitschrift des Königlich-Bayrischen Statistischen Büros*, 5, 275.
- Mayer, O. (1923). *Deutsches Verwaltungsrecht*, Bd. 1. München.
- Mayntz, R. u. a. (1972). *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie*. 3. erw. Aufl., Opladen.
- McGranahan, D. von & Janowitz, M. (1946). Studies of German youth. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 3.
- Meile, B. (1972). Voraussetzungen der empirischen Pädagogik. Ein wissenschaftstheoretischer Abriß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 18, 709–733.
- Meixner, H. (1936). Kinderzahl und soziale Stellung der Eltern Münchener Hilfsschüler. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 30, 468–477.
- Mendelsohn, E., Nelkin, D. & Weingart, P. (1978). *The social assessment of science*. Bielefeld: Universität Bielefeld (Wissenschaftsforschung, 13. Report Science Studies).
- Merkens, H. (1975). Die pädagogische Tatsachenforschung Else und Peter Petersens als Beispiel empirischer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 21, 835–842.
- Merritt, A. J. & Merritt, R. L. (Hrsg.). (1970). Public opinion in occupied Germany. The OMGUS Surveys 1945–1949. *Urbana*, III, 50.
- Messer, A. (1910). *Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht*. Berlin.
- Messmer, O. (1910). Beispiele von Schwierigkeiten auf dem Gebiete sittlicher Tätigkeit. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 11, 140–148.

- Metraux, A. (1981). Die Verschränkung methodologischer und ethischer Handlungsregeln. Eine Fallstudie zur Täuschungsproblematik in der Sozialpsychologie. In L. Kruse & M. Kumpf (Hrsg.), *Psychologische Grundlagenforschung: Ethik und Recht* (S. 139–162). Stuttgart.
- Metraux, A. (1985). Die angewandte Psychologie vor und nach 1933 in Deutschland. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Psychologie im Nationalsozialismus* (S. 221–262). Heidelberg.
- Meumann, E. (1905). Intelligenzprüfungen an Kindern der Volksschule in Zürich. *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik*, 1 (1), 35–100.
- Meumann, E. (1906). Ästhetische Versuche mit Schulkindern. *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik*, III (1), 74–88.
- Meumann, E. (1911a). Experimentelle Pädagogik und Schulreform. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 12, 1–14.
- Meumann, E. (1911b). *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*, Bd. 1. 2. Aufl., Leipzig.
- Meumann, E. (1912). Die Untersuchung der sittlichen Entwicklung der Kinder und ihre pädagogische Bedeutung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 13 (4), 193–213.
- Meumann, E. (1913). Die soziale Bedeutung der Intelligenzprüfungen. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 14, 433–440.
- Meumann, E. (1914). Zur Frage der Erziehungsziele. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 15, 1–9.
- Meumann, E. (1920). *Abriss der experimentellen Pädagogik*. 2. Aufl., Leipzig.
- Meyer-Dinkgräfe. (1928). *Der Lehrerstand. Berufspsychologische Erhebungen und Untersuchungen*. Göttingen.
- Mitter, W. & Weishaupt, H. (1978). *Bedingungen der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen. Ergebnisse von Befragungen*, 1. Teilbericht. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung.
- Moede, W. (1930). *Lehrbuch der Psychotechnik*, Bd. 1. Berlin.
- Moede, W., Piorkowski, C. & Wolff, N. (1918). *Die Berliner Begabenschulen, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schüllerauswahl*. Langensalza.
- Mohler, P. Ph. (1980). Formen der Erhebung in der empirischen Sozialforschung. In M. Kaase & H. J. Krupp (Hrsg.), *Datenzugang und Datenschutz* (S. 67–71). Königstein/Ts.
- Monthoux, P. G. de. (1979). Zugangsprobleme in der soziologisch-empirischen Feldforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 31, 97–108.
- Moravia, S. (1977). Beobachtende Vernunft. In W. Lepenies & H. Ritter (Hrsg.), *Philosophie und Anthropologie in der Aufklärung*. Frankfurt a. M.
- Mosso, A. (1892). *Die Ermüdung*. Leipzig.
- Muckermann, H. (1930). Differenzierte Fortpflanzung. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 24, 269–290.
- Mudrow, L. (1936). Heiratsalter, Kinderzahl und verwandte biologische Verhältnisse bei ehemaligen Abiturientinnen. *Zeitschrift für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 30, 1–29.
- Müller, A. (1932). Abhängigkeit der Schulleistungen von wirtschaftlichen und sozialen Einflüssen. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 83, 119–196.
- Müller, F. (1938). Untersuchungen über die Zahl und das Geschlechtsverhältnis der Geschwister von begabten und unbegabten Schülern. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 32, 143–158.
- Müller, G. E. (1913). Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufes. *Zeitschrift für Psychologie*, 67, 193–213.
- Müller, K. V. (1951). *Die Begabung in der sozialen Wirklichkeit. Ergebnisse der begabungssoziologischen Erhebung in Niedersachsen*. Göttingen.
- Müller, K. V. (1953). *Heimatvertriebene Jugend. Eine soziologische Studie zum Problem der Sozialtätigkeit des Nachwuchses der heimatvertriebenen Bevölkerung*. Kitzingen.
- Müller, P. J. (1980). Der Wandel im Datenbedarf der empirischen Sozialforschung: Zunehmende Bedeutung prozessproduzierter Daten. In M. Kaase & H. J. Krupp (Hrsg.), *Datenzugang und Datenschutz* (S. 10–18). Königstein/Ts.
- Müller, S. F. & Tenorth, H.-E. (1979). Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (6), 853–881.
- Müller-Lyer, F. (1925). *Soziologie der Erziehung*. o. O.
- Münsterberg, H. (1908). *Philosophie der Werte*. Leipzig.
- Münsterberg, H. (1914). *Grundzüge der Psychotechnik*. Leipzig.
- Münsterberg, H. (1918). *Grundzüge der Psychologie*. 2. Aufl., Leipzig.
- Muller, J. Z. (1986). Enttäuschung und Zweideutigkeit. In W. Lepenies (Hrsg.), *Wissenschaften im Nationalsozialismus. Geschichte und Gesellschaft*. *Zeitschrift für historische Sozialwissenschaft*, Bd. 12 (S. 287–304). Göttingen.

- Natorp, P. (1899). *Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Stuttgart.
- Neidhardt, F. (1988). *Selbststeuerung in der Forschungsförderung. Das Gutachterwesen der DFG*. Opladen.
- Netschajeff, A. (1900). Experimentelle Untersuchungen über die Gedächtnisentwicklung der Schulkinder. *Zeitschrift für Psychologie*, 24, 321–351.
- Netschajeff, A. (1903). Über Memorieren. *Ziegler-Ziehensche Sammlung*, 5, 5 ff.
- Netschajeff, A. (1904a). Über Auffassung. *Ziegler-Ziehensche Sammlung*, 7, 6 ff.
- Netschajeff, A. (1904b). Die Frage der Entwicklung des Willens bei Schulkindern. *Pädagogisch-psychologische Studien*, V, 24.
- Netschajeff, A. (1906). Veränderungen der Aufmerksamkeitsschwankungen als Kennzeichen geistiger Ermüdung. *Pädagogisch-psychologische Studien*, III, 87.
- Netschajeff, A. (1910). Zur Analyse des kindlichen Gedankenkreises im vorschulpflichtigen Alter. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene*, 11, 306–310.
- Neuloh, O. (1950). Sozialforschung – eine öffentliche Angelegenheit. *Soziale Welt*, 1, 10 ff.
- Nevermann, K. (1982). *Der Schulleiter*. Stuttgart.
- Nitsch, K. (1959). Betrachtungen über den derzeitigen Gesundheitszustand unserer Kinder. In W. Theopold (Hrsg.), *Das Kind und die Zivilisation*. Köln.
- NJW – Neue Juristische Wochenschrift.
- Nußbaum, A. & Feger, H. (1978). Analyse des deutschsprachigen psychologischen Zeitschriftensystems. *Psychologische Rundschau*, 29, 91–112.
- Nuthmann, R. (1983). Qualifikationsforschung und Bildungspolitik. Öffentlichkeit als Adressat sozialwissenschaftlicher Forschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3, 175–188.
- Oberhauser. (1917). (ohne Titel). *Katechetische Blätter*, 18, 549 ff., nach: J. Schroeteler, 1921, 218.
- Oberschall, A. (1965). *Empirical social research in Germany 1848–1914*. Paris.
- Obrig, I. (1934). *Kinder erzählen angefangene Geschichten weiter*. München (Arbeiten zur Entwicklungspsychologie, 13. Stück).
- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (1971). *Review of national policy and planning. Germany*. Paris.
- Offe, C. (1975). Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In H. Roth & D. Friedrich (Hrsg.), *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten*, Teil 1 (S. 215–252). Stuttgart (Gutachten und Studien der Bildungskommission 50).
- Oppenheim. (1905). Über Erziehbarkeit der Aussage bei Schulkindern. *W. Sterns Beiträge zur Psychologie der Aussage*, 2. Folge, 3 ff.
- Ortmann, H. (1956). Konstitutionsbiologische Untersuchungen über den Gesundheitszustand Berliner Berufsschüler. *Öffentlicher Gesundheitsdienst*, 18, 289.
- Paetzold, I. (1935). Vererbung und Schulerziehung. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 29, 278–309.
- Pappenheim, G. (1903). Über das Lügen der Kinder. *Kindergarten, Bewahranstalt und Elementarklasse*, 44, 67.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München.
- Peter, R. & Stern, W. (1922). Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. Bericht über das psychologische Verfahren [Beiheft]. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 27.
- Petersen, E. (1950). Die erziehungswissenschaftliche Aufnahme als Grundlage der Pädagogischen Tatsachenforschung. *Pädagogische Rundschau*, 4, 447–453.
- Petersen, E. (1965). Die Methoden der pädagogischen Tatsachenforschung. In Th. Rutt (Hrsg.), *Peter und Else Petersen. Die Pädagogische Tatsachenforschung* (S. 127–462). Paderborn.
- Petersen, P. (Hrsg.). (1916). *Der Aufstieg der Begabten*. Leipzig.
- Petersen, P. (1927). *Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule*. Weimar.
- Petrat, G. (1981). Curriculum und Gesundheitsgefährdung – Zur Schulstreßdiskussion im 18. und 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, 575–594.
- Petzold, M. (1983). Thementrends in der Zeitschrift „Psychologie in Erziehung und Unterricht“. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30, 67–74.
- Pfaundler, M. von. (1935). Über den mittleren Fehler beim Geschlechtsverhältnis. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 29, 384–391.
- Pfeil, E. (1951). *Flüchtlingskinder in neuer Heimat*. Stuttgart.
- Pfetsch, F. (1982). *Datenhandbuch zur Wissenschaftsentwicklung. Die staatliche Finanzierung der Wissenschaft in Deutschland, 1850–1975*. Köln.

- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Freiburg i. Br.
- Planck, U. (1956). *Die Lebenslage der westdeutschen Landjugend*, 2 Bde. München.
- Pöggeler, F. (1975). Zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland von 1950–1975. *Pädagogische Rundschau*, 29, 967–980.
- Pohlmann, H. (1912). *Beitrag zur Psychologie des Schulkindes*. Leipzig.
- Preußisches Allgemeines Landrecht (ALR). (1806). Neue Ausgabe, Teil 2, Bd. 2. Berlin.
- Preyer, W. (1882). *Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren*. 4. Aufl., Leipzig.
- Preyer, W. (1887). *Naturforschung und Schule*. Stuttgart.
- Preyer, W. (1889). Stand und Ziele der Schulreformbewegung. *Neue Deutsche Schule*, 1, 73–85.
- Prokein, F. (1925). Über die Eltern der schwachsinnigen Hilfsschulkinder Münchens und ihre Fortpflanzung. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 17, 360–370.
- Pross, H. (1969). *Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a. M..

- Quensel, St. (1976). Einige sozialwissenschaftliche Probleme der juristischen Regelung sozialwissenschaftlicher Forschung. In A. Eser & K. Schumann (Hrsg.), *Forschung im Konflikt mit Recht und Ethik* (S. 200–219). Stuttgart.
- Quetelet, L. A. J. (1838). *Über den Menschen und die Entwicklung seiner Fähigkeiten*. Stuttgart.
- Quilisch, M. (1967). *Rechtsprobleme einer koordinierten Bildungsplanung in der Bundesrepublik*. Berlin (unveröffentlichtes Manuskript).
- Quilisch, M. u. a. (1972). *Bildungsforscher in der Schule. Grundlagen und Grenzen empirischer Sozialforschung im Schulbereich in verfassungsrechtlicher Sicht*. Stuttgart.
- Quisfeld, E. (1904). Zur physischen und geistigen Entwicklung des Kindes während der ersten Schuljahre. In P. Schubert (Hrsg.), *Bericht des I. internationalen Kongresses für Schulhygiene*, Bd. 3 (S. 128–136). Nürnberg.

- Ranke, O. (1905). Beiträge zur Frage kindlichen Wachstums. *Archiv für Anthropologie*, NF 3 (3), 161–180.
- Rebhuhn, H. (1913). Die wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins. In Pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins (Hrsg.), *Drittes Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins* (S. 375–390). Leipzig.
- Reble, A. (1981). *Geschichte der Pädagogik*. Frankfurt a. M.
- Rechtmann, H. J. (1967). *Geschichte der Pädagogik*. Nürnberg.
- Rehbein, F. (1911). *Das Leben eines Landarbeiters*. Jena.
- Rehm, O. (1935). Zur Frage der Unfruchtbarmachung der erbkranken Träger angeborenen Schwachsinn. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 29, 321–327.
- Reichskanzleramt. (1874). *Ergebnisse der über die Frauen- und Kinderarbeit in den Fabriken auf Beschluß des Bundesrates angestellten Erhebungen*, zusammengestellt vom Reichskanzler-Amt. Berlin.
- Reichsministerium des Innern. (1979). Richtlinien für neuartige Heilbehandlung und die Vornahme wissenschaftlicher Versuche am Menschen. In G. Fischer, *Medizinische Versuche am Menschen* (S. 6 ff.). Göttingen.
- Reichsschulkonferenz 1920. (1921). *Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen*. Leipzig.
- Reiniger, K. (o. J. um 1925). *Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät*. Wien (Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie 2).
- Reiter, H. & Osthoff, H. (1921). Die Bedeutung endogener und exogener Faktoren bei Kindern der Hilfsschule. *Zeitschrift für Hygiene*, 94, 224–252.
- Report of the United States education mission to Germany. (1946). Washington.
- Reuter, L. R. (1980). Bildung zwischen Politik und Recht. Zur Parlamentarisierung, Bürokratisierung und Justizialisierung im Bildungssystem. In R. Voigt (Hrsg.), *Verrechtlichung* (S. 116–136). Königstein/Ts.
- Reynert, M. L. (1916). Zur Frage nach den Idealen der Kinder. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 17, 226–250.
- Reynert, M. L. (1918). Über Persönlichkeitsideale im höheren Jugendalter. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 19, 10–28.
- Richter, A. (1895). *Unterricht und geistige Ermüdung*. Vorwort zu „Kurzer und einfältiger Unterricht“ von A. Franke. Halle/Saale.
- Richter, A. (1912). Statistische Erhebung über die Ideale der Volksschulkinder. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 13, 254–264.
- Richter, I. (1974). *Grundgesetz und Schulreform. Aufsätze zur Verfassung und Verwaltung des Bildungswesens*. Weinheim.
- Riehl, W. H. (1856). *Die Naturgeschichte des Volkes*, Bde. I–IV. Stuttgart (erw. Aufl. 1930).
- Riehl, W. H. (1935). *Die Volkskunde als Wissenschaft*. Berlin.

- Rietz, E. (1903). Das Wachstum der Berliner Schulkinder während der Schuljahre. *Archiv für Anthropologie*, 1, 1 ff.
- Ritter, C. (1911). Über Ermüdungsmessungen. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 4, 495–545.
- Robinson, S. B. (1973). Two decades on non-reform in West German Education. In S. B. Robinson, *Erziehung als Wissenschaft*. Stuttgart (erstmalig 1967).
- Robinson, S. B. u. a. (1970). *Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß*, Bd. I. Stuttgart.
- Rodnick, D. (1948). *Post war Germany. An anthropologist's account*. New Haven.
- Roeder, P. M. (1983). Bildungsreform und Bildungsforschung [Beiheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 18, 81–96.
- Roeder, P. M. u. a. (1977). *Überlegungen zur Schulforschung*. Stuttgart.
- Röhrs, H. (1971). *Die Schulreform in den Industriestaaten*. Frankfurt a. M.
- Röbke, F. R. & Bohning, H. (1924). *Das Wachstum der Schulkinder. Messungen an 6.000 Jenaer Schulkindern mit den Ergebnissen von Untersuchungen Müllers 1878–1880 an 1.295 Schulkindern*. Jena.
- Roller, K. (1906). Erhebungen über das Maß der häuslichen Arbeitszeit, veranstaltet in einer Oberrealschulklasse. *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, 19, 35.
- Rolf, H. G. (1967). *Sozialisation und Auslese durch die Schule in Gesellschaft und Erziehung*. Heidelberg.
- Roloff, H. P. (1922). Vergleichend-psychologische Untersuchungen über kindliche Definitionsleistungen [Beiheft]. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 27, 1–168.
- Ronellenfisch, M. (1981). Das besondere Gewaltverhältnis – ein zu früh tot gesagtes Rechtsinstitut? *Die öffentliche Verwaltung*, 34, 933–941.
- Ronellenfisch, M. (1984). Das besondere Gewaltverhältnis im Verwaltungsrecht. *Die öffentliche Verwaltung*, 37, 781–788.
- Rostek, H. (1976). Rechtliche Kollisionen bei empirischer Forschung – Ein kritischer Bericht. In A. Albin & K. F. Schumann (Hrsg.), *Forschung in Konflikt mit Recht und Ethik* (S. 40–61). Stuttgart.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481 ff.
- Roth, H. & Friedrich, D. (Hrsg.). (1975). *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten*, Teil 1 und 2. Stuttgart (Gutachten und Studien der Bildungskommission 50 und 51).
- Roth, L. (Hrsg.) (1978). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Stuttgart.
- Rousseau, J.-J. (1778). *Emile oder Über die Erziehung*. Stuttgart.
- Ruland, M. (1923). Die Entwicklung des sittlichen Bewußtseins in den Jugendjahren. In G. Deuchler & A. Fischer (Hrsg.), *Pädagogische Monographien*, Bd. XXI (S. 1–118). Leipzig.
- Rupp, H. (1930). Die sittliche Verpflichtung der Psychotechnik. *Psychotechnische Zeitschrift*, 5, 103–108.
- Saedler, H. (1911). Über den Einfluß von festlichen Veranstaltungen auf die Denktätigkeit der Schüler. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 12, 324–333.
- Saller, K. (1933a). Untersuchungen in Förderklassen und Hilfsschulen der Stadt Hannover. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 41, 181–211.
- Saller, K. (1933b). Untersuchungen in Landgebieten Ostfrieslands und des bayrischen Waldes. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 41, 369–410.
- Saller, K. (1935). Eugenische Erhebungen bei Landschulkindern. *Zeitschrift zur Kinderforschung*, 44, 1–15.
- Salomon, A. & Baum, M. (1930). *Das Familienleben in der Gegenwart*. Berlin.
- Sass, H.-M. (1983). Pre-Nuremberg German regulations concerning new therapy and human experimentation. *The Journal of Medicine and Philosophy*, 8, 99–111.
- Saueremann, H. (1949). Die Gegenwartsaufgaben der Sozialwissenschaften in Deutschland. *Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft*, 105, 3–10.
- Schad, S. P. (1972). *Empirical social research in Weimar-Germany*. Paris.
- Schäfer, B. (1913). *Elemente zur moralpsychologischen Beurteilung Jugendlicher*. Berlin.
- Schaffner, B. (1948). *Fatherland. A study of authoritarianism in the German family*. New York.
- Schaller, K. (Hrsg.). (1968). *Erziehungswissenschaft und Erziehungsforschung. Ein Repertorium zur Methodologie der Pädagogik*. Hamburg.
- Scheerack, G. & Schlag, J. (1920). *Anweisungen für die psychologische Auswahl der Jugendlichen und Begabten*. Leipzig.
- Schelsky, H. (1961). *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. 3. Aufl., Würzburg.
- Schepes, E. (1948). Juvenile vagrancy in Germany. *The Social Service Review*, XXII, 40 ff.
- Scherer, J. (1980). Datenzugang des Forschers zwischen Informationsanspruch und Geheimhaltungsgrundsatz – Das Beispiel des Bildungsforschers. In M. Kaase & H. J. Krupp (Hrsg.), *Datenzugang und Datenschutz* (S. 92–106). Königstein/Ts.
- Scheuch, E. K. (1967). Das Interview in der Sozialforschung. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd. 1 (S. 136–196). Stuttgart.
- Scheuch, E. K. (1980). Freiheit und Grenzen der Forschung als ethisches und soziales Problem. In R. Kurzrock (Hrsg.), *Grenzen der Forschung* (S. 26–37). Berlin.
- Schiller, H. (1891). *Schularbeit und Hausarbeit*. Berlin.

- Schiller, H. (1897). *Der Stundenplan*. Berlin.
- Schliebe, G. (1936). Grundzüge einer völkischen Jugendkunde. *Die Deutsche Schule*, 40, 155–161.
- Schmid, F. (1907). Haus- und Prüfungsaufsatz, experimentelle Studien. *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik*, IV, 189–210.
- Schmid, R. (1977). *Intelligenz- und Leistungsmessung. Geschichte und Funktion psychologischer Tests*. Frankfurt a. M.
- Schmid, R. (1983). Sozialhistorische und sozialpolitische Aspekte von psychologischen Testverfahren. In S. Grubitzsch & G. Rexilius (Hrsg.), *Testtheorie – Testpraxis* (S. 12–39). Hamburg.
- Schmidt, E. (1892). *Körpergröße und Gewicht der Schulkinder des Kreises Saalfeld (Meiningen)*. Leipzig.
- Schmidt, F. (1904). Experimentelle Untersuchungen über die Hausarbeiten der Schulkinder. *Sammlung von Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik*, 1, 181–300.
- Schmidt, H. (1936). *Knaben und Mädchen im Sozialleben der Schulklasse*. Leipzig.
- Schmidt-Monnard, C. (1895). Über den Einfluß der Jahreszeit und der Schule auf das Wachstum der Kinder. In *Jahrbuch für Kinderheilkunde*, Bd. 40 (S. 120–143). Berlin.
- Schmidt-Monnard, C. (1898). *Über den Einfluß der Schule auf die Körperentwicklung und Gesundheit der Schulkinder*. Hamburg.
- Schmidt-Monnard, C. (1899). Entstehung und Verhütung nervöser Zustände bei Schülern höherer Lehranstalten. *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, 12, 1–9.
- Schmidt-Monnard, C. (o.J.). Messungen an 5.000 Kindern in Halle. *Korrespondenz-Blatt der deutschen Gesellschaft für Anthropologie*, XXXI.
- Schmitt-Glaeser, W. (1974). Die Freiheit der Forschung. *Wissenschaftsrecht – Wissenschaftsverwaltung – Wissenschaftsförderung*, 7, 107–134 und 177–192.
- Schmitt-Glaeser, W. (1976). Die Freiheit der Forschung. In A. Eser & K. F. Schumann (Hrsg.), *Forschung im Konflikt mit Recht und Ethik* (S. 77–100). Stuttgart.
- Schmitz, E. (1981). Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1, 13–35.
- Schmoller, G. (1930). (ohne Titel). In *Jahrbuch für Gesetzgebung und Verwaltung und Volkswirtschaft*, 54. Jg. Leipzig.
- Schnapper-Arndt, G. (1883). *Fünf Dorfgemeinden auf dem Hohen Taunus: Eine sozialstatistische Untersuchung über Kleinbauernum, Hausindustrie und Volksleben*. Leipzig.
- Schnapper-Arndt, G. (1888). *Zur Methodologie sozialer Enqueten*. Frankfurt a. M.
- Schnapper-Arndt, G. (1906). *Vorträge und Aufsätze*, hrsg. von L. Zeitlin. Tübingen.
- Schneider, F. (1923). *Psychologie des Lehrerberufs*. Frankfurt a. M..
- Schönemann, A. (1979). Genehmigungsrouten als Schranke empirischer Forschung – ein Fallbericht. *Die Deutsche Schule*, 5, 319–338.
- Schröck, J., & Bramesfeld, E. (1935). Mimische Studien in der Schulklasse. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 40, 352–357.
- Schröder, H. (1929). *Soziologie der Volksschulklasse*. Halle/Saale.
- Schröteler, J. (1921). Die Fremdbeobachtung in der religionspsychologischen Kinderforschung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 22, 218–234.
- „Schuldeputation“, Beschluß der Schuldeputation. (1897). *Die Kinderfehler, Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie in Haus, Schule und sozialem Leben*, 2, 212.
- Schuler, H. (1980). *Ethische Probleme psychologischer Forschung*. Göttingen.
- Schultz, D. P. (1969). The human subject in psychological research. *Psychological Bulletin*, 72 (3), 214–217.
- Schultze, W. (1956). Der Leistungszuwachs im 7. Schuljahr der Volksschule. *Die Deutsche Schule*, 48 (7 und 8), 306–315 und 354–364.
- Schultze-Naumburg, A. (1935). Statistische Untersuchungen an den Hilfsschülern Pommerns. *Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie*, 29, 153–186.
- Schulze-Westen, I. (1948). *Das Flüchtlingsproblem*. Hamburg (Dortmunder Schriften zur Sozialforschung 10).
- Schuyten, M. C. (1904). *L'éducation de la femme*. Paris.
- Schuyten, M. C. (1906). Über den Farbensinn bei Schulkindern. *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik*, III, 102–105.
- Schwabe, H. von & Bartholomäi, F. (1870). Über Inhalt und Methode einer Berliner Schulstatistik. In *Städtisches Jahrbuch*, Bd. 4 (S. 1–76). Berlin.
- Schwendt, A. & Wagner, F. (1899). *Untersuchungen von Taubstummen*. Basel.
- Seggel, (1900). *Verhältnis von Schädel- und Gehirnentwicklung zum Wachstum des Körpers*. München.
- Seidler, E. (1966). Das Kind im Wandel wissenschaftlicher Betrachtung. In Universitäts-Gesellschaft Heidelberg (Hrsg.), *Heidelberger Jahrbücher*, Bd. X (S. 83–96). Berlin.
- Seyfert, R. (1891). *Die Organisation der Volksschule auf psychologischer Grundlage*. Zwickau.
- Seyfert, R. (1893, 1894). Beobachtungen an Neulingen. *Deutsche Schulpraxis*, XIII; XIV.

- Shils, E. A. (1959). Social inquiry and the autonomy of the individual. In D. Lerner (Hrsg.), *The human meaning of the social sciences* (S. 114–157). Cleveland.
- Siegert, G. (1891). *Periodizität in der Entwicklung der Kindesnatur*. Leipzig.
- Sigismund, B. (1897). *Kind und Welt. Die ersten fünf Perioden des Kindesalters (1856)*, hrsg. von Ch. Ufer. Braunschweig.
- Sikorsky. (1879). *Sur les effets de la lassitude sur le travail de l'enfant. Annales d'hygiène publique*, III serie (S. 458). Paris.
- Sikorsky. (1908). *Die seelische Entwicklung des Kindes*. 2. Aufl., Leipzig.
- Simon, J. (1981). *Das allgemeine Persönlichkeitsrecht und seine gewerblichen Erscheinungsformen. Ein Entwicklungsprozeß*. Berlin.
- Sporcken, P. (1971). *Darf die Medizin was sie kann? Probleme der medizinischen Ethik*. Düsseldorf.
- Stagl, J. (1973). Die Apodemik oder Reisekunst. In M. Rassem, *Geschichte der Sozialwissenschaften* (S. 1–8). Salzburg (Kai-Mitteilungen des Lehrstuhls zur Soziologie und Kulturwissenschaft an der Universität Salzburg 6).
- Stagl, J. (1979). Vom Dialog zum Fragebogen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 31, 611–631.
- Staupe, J. (1986). *Parlamentarvorbehalt und Delegationsbefugnis. Zur „Wesentlichkeitstheorie“ und zur Reichweite legislativer Regelungskompetenz, insbesondere im Schulrecht*. Berlin (Schriften zum Öffentlichen Recht 506).
- Stern, W. (1900). Die psychologische Arbeit des neunzehnten Jahrhunderts insbesondere in Deutschland. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 2, 329–352 und 413–436.
- Stern, W. (1905). Über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 7, 267–296.
- Stern, W. (1912). *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern*. Leipzig.
- Stern, W. (1913). Zur Psychologie der 14jährigen. *Archiv für Pädagogik*, 1, 18–32.
- Stern, W. (1914). *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr mit Benutzung ungedruckter Tagebücher von Clara Stern*. Leipzig.
- Stern, W. (1915). *Über die Lieblingsfächer der Kinder*. Leipzig.
- Stern, W. (1916a). *Die Intelligenzprüfung an Kindern und Jugendlichen*. 2. Aufl., Leipzig.
- Stern, W. (1916b). Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In P. Petersen (Hrsg.), *Der Aufstieg der Begabten* (S. 115–120). Leipzig.
- Stern, W. (1916c). Über Kriegsverletzten-Pädagogik. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 17, 208–214.
- Stern, W. (1917). Veranstaltungen zur Psychologie der Berufseignung in Deutschland. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 18, 156–158 und 433–442.
- Stern, W. (1918). *Das psychologisch-pädagogische Verfahren der Begabten-Auslese*. Leipzig.
- Stern, W. (1921). *Die Differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen*. 3. Aufl., Leipzig.
- Stern, W. (Hrsg.). (1925). *Neue Beiträge zur Theorie und Praxis der Intelligenzprüfung*. Leipzig.
- Stern, W. & Roloff, H. P. (1921). Auslese der Lehrlinge für deutsche Eisenbahnwerkstätten. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 1, 50.
- Stern, C. & Stern, W. (1900). *Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit*. Leipzig.
- Stieda, W. (1877). Das Enquete-Wesen in Frankreich. In G. Embden, G. Cohn & W. Stieda, *Das Verfahren bei Enqueten über sociale Verhältnisse. Drei Gutachten* (S. 34). Leipzig (Schriften des Vereins für Socialpolitik 13).
- Strickmann, R. (1956). Der Zusammenhang von körperlicher und seelischer Entwicklung. *Psychologische Rundschau*, 7, 30 ff.
- Stumpf, C. (1899). (ohne Titel). *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 1, 18–32.
- Stumpf, C. (1900). Zur Methodik der Kinderpsychologie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 2, 1–21.
- Stumpf, C. (1920). (ohne Titel). *Die Kinderfehler*, 25, 37–52.
- Süllwold, F. (1960). Eine empirische Untersuchung über die Beziehung zwischen Klassenfrequenz und Schülerleistung. *Schule und Psychologie*, 7, 193–208.
- Süss, Th. (1956). Geheimsphäre und moderne Technik. In *Festschrift für Heinrich Lehmann*, Bd. 1 (S. 189 ff.). Berlin.
- Tenorth, H.-E. (1990). Vermessung der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 15–27.
- Teubner, G. (1984). *Verrechtlichung – Begriffe, Merkmale, Grenzen, Auswege*. Florenz: European University Institute (unveröffentlichtes Manuskript).
- Theus, W. (1951). Die Vorstellungsklarheit bei Kindern. *Pädagogische Blätter*, 1/2, 19–23.
- Thierbach, H., Tschurschky, O. von & Christensen, A. W. (1956). Wie steht die Jugend zur Landarbeit? *Schriftenreihe für ländliche Sozialfragen*, 19.

- Thoma, R. (1882). *Untersuchungen über die Größe und das Gewicht der anatomischen Bestandteile des menschlichen Körpers*. Leipzig.
- Thomae, H. (1976). Intimsphäre und wissenschaftliche Neugierde. In J. Schlemmer (Hrsg.), *Der Verlust der Intimität* (S. 31–41). München.
- Thomae, H. (1977). *Psychologie in der modernen Gesellschaft*. Hamburg.
- Thun, A. (1965). Die Industrie am Niederrhein und ihre Arbeiter. In A. Oberschall, *Empirical social research in Germany 1848–1914*. Paris; auch in: *Staats- und Sozialwissenschaftliche Forschung*, II (2), 3 ff. (1879).
- Thurnwald, H. (1948). *Gegenwartsprobleme Berliner Familien. Eine soziologische Untersuchung an 498 Familien*. Berlin.
- Tittel, K. (1934). Untersuchungen über Schreibgeschwindigkeit. *Neue Psychologische Studien*, 11, 1.
- Titze, H. (1981). Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, 187–224.
- Tolksdorf, G. (1982). *Ansätze zur Operationalisierung des Konzepts „Vergesellschaftung der Wissenschaft“. Problemanalyse und Diskussion von Wissenschaftsindikatoren*. Bielefeld.
- Trapp, E. Ch. (1977). *Versuch einer Pädagogik*. Paderborn (1. Aufl. 1780).
- Treitel, L. (1904). Über die körperliche Entwicklung des Kindes während der Schulzeit. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 6 (2), 135–140.
- Treuheit, L. J. (1973). Dissertationen als Parameter im System der Psychologie in Deutschland 1885–1969. *Psychologische Rundschau*, 24, 171–205.
- Trier, J. (1964). Umfrage und Meinung. *Archiv für Begriffsgeschichte*, 9, 189–201.
- Trüper, J. (1905). *Personalienbuch*. Langensalza.
- Undeutsch, U. (1952). Somatische Akzeleration und psychische Entwicklung der Jugend und Gegenwart. *Stud. Gen.*, 5, 286.
- Undeutsch, U. (1958). Die Überforderung der Kinder durch die Schule. *Das öffentliche pädagogische Gespräch (Neue Deutsche Schule)*, 4/5, 7.
- Verordnung über die Bedingungen, unter denen die medizinische Forschung zu Versuchen am Menschen berechtigt (um 1900), hrsg. vom Ministerium für geistliche Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Berlin.
- Virchow, R. (1856). *Der Armenarzt. Gesammelte Abhandlungen aus dem Gebiet der öffentlichen Medicin und der Seelenlehre* (S. 19, Anm. 8). Berlin.
- Virchow, R. (1869). *Über gewisse, die Gesundheit benachteiligende Einflüsse der Schule*. Berlin.
- Vogel, A. (1921). *Laboratorien für Experimentelle Pädagogik an höheren Schulen*. Dresden.
- Vogt, R. (1972). Forschungspraxis und Forschungsobjekt. In F. Haag u. a., *Aktionsforschung: Forschungsstrategien, Forschungsfelder, Forschungspläne*. München.
- Voigt, B. (1973). *Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen*. Frankfurt a. M.
- Voigt, R. (1980). *Verrechtlichung. Analysen zu Funktion und Wirkung von Parlamentarisierung, Bürokratisierung und Justizialisierung sozialer, politischer und ökonomischer Prozesse*. Königstein/Ts.
- Voigts, H. (1924). Das Interesse für die Unterrichtsfächer an höheren Mädchenschulen. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 24, 225–262.
- Voigts, H. (1933). Das Interesse für die Unterrichtsfächer nach seinem Wandel im letzten Jahrzehnte. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 34, 367–372.
- Wagner, E. & Planck, U. (1958). *Jugend auf dem Land. Ergebnisse einer wissenschaftlichen Erhebung über die Lebenslage der westdeutschen Landjugend*. 2. Aufl., München.
- Wagner, L. (1898). Unterricht und Ermüdung. Ermüdungsmessungen an Schülern des Neuen Gymnasiums in Darmstadt. In H. Schiller & Th. Ziehen (Hrsg.), *Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie*, Bd. I (H. 4). Berlin.
- Wagner, L. (1921). *Die Schulstrafe im Urteil des Schülers*. Langensalza.
- Walther, A. (1939). *Die neuen Aufgaben der Sozialwissenschaften*. Hamburg.
- Weber, M. (1893). *Verhandlungen des Evangelisch-sozialen Kongresses*. Göttingen (Stenographischer Bericht 4).
- Weber, M. (1909). Zur Methodik sozialpsychologischer Enqueten und ihrer Bearbeitung. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 949–959.
- Weigl, F. (1913). Erhebungen über „Ideale“ der Kinder und ihre Stellung zu den Schulfächern. *Pharus*, 306–331.
- Weigl, F. (1914). *Religion und Kind*. Paderborn.
- Weingart, P. & Winterhager, M. (1984). *Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren*. Frankfurt a. M.

- Weishaupt, H. (1985). Die finanziellen Ressourcen der Bildungsforschung. *Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 2 (1), 81–112.
- Weishaupt, H. (1990). *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Situationsanalyse*. Frankfurt a. M.
- Weishaupt, H. (1992). *Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungswesen*. Weinheim.
- Weiss, C. (1929). *Pädagogische Soziologie*. Leipzig.
- Weissenberg, G. (1911). *Das Wachstum des Menschen nach Alter, Geschlecht und Rasse*. Stuttgart.
- Werner, E. (1952). Untersuchungen über die Idealbildung bei Jungen im Alter von 9–19 Jahren. *Bildung und Erziehung*, 5, 485–498.
- Werner, H. (1961). Schulversuch 9. und 10. Klassen besonderer pädagogischer Prägung an der Kurt-Löwenstein-Schule in Berlin-Neukölln. *Die Deutsche Schule*, 53, 406–419.
- Weyer, J. (1984). *Westdeutsche Soziologie 1945 bis 1960. Deutsche Kontinuitäten und nordamerikanischer Einfluß*. Berlin (Soziologische Schriften 41).
- Weygandt, W. (1899). Über den Einfluß des Arbeitswechsels auf fortlaufende geistige Arbeit. *Psychologische Arbeiten*, 2, 118–202.
- Weygandt, W. (1927). Kraepelins psychologische Forschertätigkeit. *Psychologische Arbeiten*, 9, 359–375.
- Wezel, J. K. (1778). Über die Erziehungsgeschichten. *Pädagogische Unterhandlungen*, 2, 21–43.
- Widmayer, H. P. (1966). *Bildung und Wirtschaftswachstum. Bildung in neuer Sicht*. Villingen (Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Reihe A, Nr. 3).
- Wiesbauer, E. (1982). *Das Kind als Objekt der Wissenschaft*. Wien.
- Wiese, G. (1981). Persönlichkeitsrechtliche Grenzen sozialpsychologischer Experimente. In *Festschrift für Konrad Duden zum 70. Geburtstag*; Nachdruck in: L. Kruse & M. Kumpf (Hrsg.), *Psychologische Grundlagenforschung: Ethik und Recht* (S. 201–236). Stuttgart.
- Wiese, L. (1864, 1869, 1874). *Das höhere Schulwesen in Preußen*, 3 Bde. Berlin.
- Wilker, K. (1911). Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises. Sammelreferat. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 5, 516–569.
- Winnefeld, F. (1969). Zur Methodologie der empirischen Forschung im pädagogischen Raum. In S. Oppolzer (Hrsg.), *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*, Bd. 2 (S. 136–194). München.
- Witt, M. (1936). *Über das soziale Verhalten von Jugendlichen innerhalb des Schullebens. Eine Untersuchung an ostpreußischen Handels- und Höheren Handelsschulen*. Leipzig.
- Woehlert, H. (1934). *Untersuchung schultüchtiger und schuluntüchtiger Volksschulkinder*. Greifswald.
- Wunderle, G. (1915, 1916). Aufgaben und Methoden der Religionspsychologie. *Christliche Schule*, 6, 63–71; 7, 19 ff. und 193 ff.
- Wundt, W. (1907). Über Ausfragemethoden und über die Methoden zur Psychologie des Denkens. *Psychologische Studien*, 3, 301–360.
- Wurzbacher, G. (1951). *Leitbilder gegenwärtigen deutschen Familienlebens*. Dortmund.
- Zedler, P. & Moser, H. (1979). Wissenschaftsgeschichte und Erkenntnisfortschritt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (6), 893–904.
- Zeisel, H. (1982). Zur Geschichte der Soziographie. In M. Jahoda, P. F. Lazarsfeld & H. Zeisel (Hrsg.), *Die Arbeitslosen von Marienthal* (S. 113–142). 4. Aufl., Bonn.
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, siehe Centralblatt.
- Zergiebel, M. (1913). Der Einfluß des häuslichen Milieus auf das Schulkind. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 14, 443–458.
- Ziehen, Th. (1909). *Die Principien und Methoden der Intelligenzprüfung*. 2. Aufl., Berlin.
- Ziehen, Th. (1911a). Die Methoden zur Prüfung der kinästhetischen Empfindungen (des sog. „Muskel-sinnes“). *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 12, 216–225.
- Ziehen, Th. (1911b). *Psychiatrie*. 4. Aufl., Leipzig.
- Ziehen, Th. (1915). Schematische Anweisung z. ps. Unters. bei geisteskranken Kindern. In Th. Ziehen (Hrsg.), *Die Geisteskrankheiten des Kindesalters* (S. 1–66). Berlin (2. Aufl. 1926).
- Zillig, M. (1938). Prahlereien unter Schulkindern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 39, 214–220 und 263–270.

**I. Reihe STUDIEN UND BERICHTE
des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung**

Im Buchhandel erhältliche Bände (Vertrieb: edition sigma, Berlin)

- 54 Falk Fabich**
Forschungsfeld Schule: Wissenschaftsfreiheit, Individualisierung und Persönlichkeitsrechte.
Ein Beitrag zur Geschichte sozialwissenschaftlicher Forschung.
235 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-89404-801-8
- 53 Helmut Köhler**
Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik.
Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen.
133 S. Erschienen 1992.
ISBN 3-89404-800-X
- 52 Ulman Lindenberger**
Aging, Professional Expertise, and Cognitive Plasticity.
The Sample Case of Imagery-Based Memory Functioning in Expert Graphic Designers.
130 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-608-98257-4
- 51 Volker Hofmann**
Die Entwicklung depressiver Reaktionen in Kindheit und Jugend.
Eine entwicklungspsychopathologische Längsschnittuntersuchung.
197 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-608-98256-6
- 50 Georgios Papastefanou**
Familiengründung im Lebensverlauf.
Eine empirische Analyse sozialstruktureller Bedingungen der Familiengründung bei den Kohorten 1929-31, 1939-41 und 1949-51.
185 S. Erschienen 1990.
ISBN 3-608-98255-8
- 49 Jutta Allmendinger**
Career Mobility Dynamics.
A Comparative Analysis of the United States, Norway, and West Germany.
169 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98254-X
- 48 Doris Sowarka**
Weisheit im Kontext von Person, Situation und Handlung.
Eine empirische Untersuchung alltagspsychologischer Konzepte alter Menschen.
275 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98253-1
- 47 Ursula M. Staudinger**
The Study of Live Review.
An Approach to the Investigation of Intellectual Development Across the Life Span.
211 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98252-3
- 46 Detlef Oesterreich**
Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern.
115 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98251-5
- 45 Hans-Peter Füssel**
Elternrecht und Schule.
Ein Beitrag zum Umfang des Elternrechts in der Schule für Lernbehinderte.
501 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98249-3
- 44 Diether Hopf**
Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder.
Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler.
114 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98248-5
- 43 Eberhard Schröder**
Entwicklungssequenzen konkreter Operationen.
Eine empirische Untersuchung individueller Entwicklungsverläufe der Kognition.
112 S. Erschienen 1986.
ISBN 3-608-98247-7

edition sigma
Heimstraße 14 D-1000 Berlin 61
Tel. 030 / 693 43 96 Fax 030 / 694 62 30

Ältere Bände (Nr. 1-42) nur noch beim
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
erhältlich.

II. Reihe MATERIALIEN AUS DER BILDUNGSFORSCHUNG

Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Bände
(nicht über den Buchhandel beziehbar)

- 43 Ernst-H. Hoff und Hans-Uwe Hohner
Methoden zur Erfassung von Kontrollbewußtsein.
Textteil; Anhang.
99 S. und 178 S. Erschienen 1992.
ISBN 3-87985-032-1 DM 25,-
- 42 Michael Corsten und Wolfgang Lempert
Moralische Dimensionen der Arbeitssphäre.
Literaturbericht, Fallstudien und Bedingungsanalysen zum betrieblichen und beruflichen Handeln und Lernen.
367 S. Erschienen 1992.
ISBN 3-87985-031-3 DM 20,-
- 41 Amin Triebel
Zwei Klassen und die Vielfalt des Konsums.
Haushaltsbudgetierung bei abhängig Erwerbstätigen in Deutschland im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts.
Teil I, Teil II.
416 S., 383 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-87985-030-5 DM 48,-
- 40 Hans-Peter Füssel und Achim Leschinsky (Hrsg.)
Reform der Schulverfassung.
Wieviel Freiheit braucht die Schule?
Wieviel Freiheit verträgt die Schule?
117 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-87985-029-1 DM 13,-
- 39 Gundel Schümer
Medieneinsatz im Unterricht.
Bericht über Ziel, Anlage und Durchführung einer Umfrage in allgemeinbildenden Schulen.
230 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-87985-025-9 DM 24,-
- 38 Clemens Tesch-Römer
Identitätsprojekte und Identitätstransformationen im mittleren Erwachsenenalter.
312 S. Erschienen 1990.
ISBN 3-87985-026-7 DM 25,-
- 37 Helmut Köhler
Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuchs.
Eine Analyse der Daten für 1975 bis 1978.
138 S. Erschienen 1990.
ISBN 3-87985-024-0 DM 10,-
- 36 Wilfried Spang und Wolfgang Lempert
Analyse moralischer Argumentationen.
Beschreibung eines Auswertungsverfahrens.
Textteil: Grundlagen, Prozeduren, Evaluation.
Anhang: Interviewleitfaden, Tonbandtranskript und Auswertungsbeispiele.
102 und 191 S. Erschienen 1989. DM 29,-
- 35 Karl Ulrich Mayer und Erika Brückner
Lebensverläufe und Wohlfahrtentwicklung.
Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1929-1931, 1939-1941, 1949-1951.
Teil I, Teil II, Teil III.
261 S., unpaginiert, 175 S.
Erschienen 1989. DM 39,-
- 34 Christoph Droß und Wolfgang Lempert
Untersuchungen zur Sozialisation in der Arbeit 1977 bis 1988.
Ein Literaturbericht.
204 S. Erschienen 1988. DM 12,-
- 32 Friedrich Edding (Hrsg.)
Bildung durch Wissenschaft in neben- und nachberuflichen Studien.
Tagungsbericht.
157 S. Erschienen 1988. DM 11,-
- 31 Ellen A. Skinner, Michael Chapman and Paul B. Baltes
The Control, Agency, and Means-Ends Beliefs Interview.
A New Measure of Perceived Control in Children (School Domain).
Ein neues Meßinstrument für Kontrollüberzeugungen bei Kindern (Bereich Schule).
54 S. Erschienen 1988. DM 9,-
- 29 Ulrich Trommer
Aufwendungen für Forschung und Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland 1965 bis 1983.
Theoretische und empirisch-statistische Probleme.
321 S. Erschienen 1987. DM 32,-
- 28 Ingeborg Tölke
Ein dynamisches Schätzverfahren für latente Variablen in Zeitreihenanalysen.
202 S. Erschienen 1986. DM 17,-

II. Reihe MATERIALIEN AUS DER BILDUNGSFORSCHUNG (Fortsetzung)

- | | |
|--|---|
| <p>25 Wolfgang Hoebig
Bedürftigkeit – Entfremdung der Bedürfnisse im Kapitalismus.
313 S. Erschienen 1984. DM 37,-</p> | <p>16 Klaus Stanjek
Die Entwicklung des menschlichen Besitzverhaltens.
224 S. Erschienen 1980. DM 13,-</p> |
| <p>23 Jürgen Peter Hess
Empirische Sozialforschung und automatisierte Datenverarbeitung.
162 S. Erschienen 1982. DM 17,-</p> | <p>15 Marianne Müller-Brettel
Die Diskussion der Arbeitslehre 1964–1979.
Eine annotierte Bibliographie.
117 S. Erschienen 1979. DM 8,-</p> |
| <p>22 Siegfried Reuss
Die Verwirklichung der Vernunft.
Hegels emanzipatorisch-affirmative Bildungstheorie.
672 S. Erschienen 1982. DM 52,-</p> | <p>13 Helmut Köhler
Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975.
Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens.
200 S. Erschienen 1978. DM 10,-</p> |
| <p>21 Karl Anders
Von Worten zur Syntax: Spracherwerb im Dialog.
250 S. Erschienen 1982. DM 19,-</p> | <p>12 Wolfgang Lempert
Untersuchungen zum Sozialisationspotential gesellschaftlicher Arbeit.
Ein Bericht.
241 S. Erschienen 1977. DM 11,-</p> |
| <p>20 Wilke Thomssen
Verarbeitung von beruflichen und betrieblichen Erfahrungen.
Gruppendiskussionen mit Befragten der Maschinenschlosserstudie über ausgewählte Ergebnisse dieser Studie.
226 S. Erschienen 1981. DM 20,-</p> | <p>10 Peter Siewert und Helmut Köhler
Grundschulfinanzierung und Grundschulpolitik.
Aufgaben und Lastenverteilung im Primarbereich.
96 S. Erschienen 1977. DM 8,-</p> |
| <p>19 Helmut Köhler und Luitgard Trommer
Quellen der Bildungsstatistik auf Länder- und Gemeindeebene.
162 S. Erschienen 1981. DM 12,-</p> | <p>9 Ulrich W. Bamberg
Leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale gelernter Maschinenschlosser.
198 S. Erschienen 1977. DM 10,-</p> |
| <p>18 Ulf Homann
Die Diskussion der Schulpflichtzeitverlängerung in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis 1979.
Eine annotierte Bibliographie.
117 S. Erschienen 1981. DM 10,-</p> | <p>8 Helmut Köhler
Quellen der Bildungsstatistik.
Eine kommentierte Zusammenstellung statistischer Veröffentlichungen.
200 S. Erschienen 1977. DM 8,-</p> |
| <p>17 Claudia von Grote
Die Bedeutung der soziolinguistischen Kodes für die kommunikativen Fähigkeiten eines Sprechers.
Eine empirische Analyse der objektiven Kommunikationseffizienz schichtenspezifischer Sprechweisen in variierenden situativen Kontexten.
627 S. Erschienen 1980. DM 28,-</p> | |

Die nicht aufgeführten Bände sind vergriffen.

III. Einzelpublikationen

**Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Titel
(nicht über den Buchhandel beziehbar)**

Wolfgang Schneider and Wolfgang Edelstein (Eds.)
**Inventory of European Longitudinal Studies in the
Behavioral and Medical Sciences.**

A Project Supported by the European Science Foundation.

557 S. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research, and Berlin: Max Planck Institute for Human Development and Education, 1990.
ISBN 3-87985-028-3
DM 58,-

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Entwicklung und Lernen.

Beiträge zum Symposium anlässlich des 60. Geburtstages von Wolfgang Edelstein.

98 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1990.
ISBN 3-87985-023-2

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Normative Voraussetzungen und ethische Implikationen sozialwissenschaftlicher Forschung.

Beiträge zum Symposium anlässlich des 75. Geburtstages von Dietrich Goldschmidt.

108 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1990.
ISBN 3-87985-027-5

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
25 Jahre Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Festvorträge.

48 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989.

Friedrich Edding

Mein Leben mit der Politik.

126 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)

Gewerbliche Unternehmen als Bildungsträger.

Beiträge zum Symposium anlässlich des 80. Geburtstages von Friedrich Edding.

126 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989.

**Weitere Schriftenreihen aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
(nicht über den Buchhandel erhältlich)**

- Beiträge aus dem Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation
(bitte Liste der Veröffentlichungen anfordern)
- Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht
(bitte Liste der Veröffentlichungen anfordern)
- Literatur-Informationen aus der Bildungsforschung
(monatliche Neuerwerbungen der Bibliothek; Abonnement DM 60,-/Jahr)

**IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen
(nach dem Erscheinungsjahr geordnet, nur lieferbare Titel;
nur über den Buchhandel zu beziehen)**

Wolfgang Edelstein und
Siegfried Hoppe-Graff (Hrsg.)
**Die Konstruktion kognitiver Strukturen.
Perspektiven einer konstruktivistischen
Entwicklungspsychologie.**
328 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1993.

Wolfgang Edelstein, Gertrud Nunner-Winkler
und Gil Noam (Hrsg.)
Moral und Person.
418 S. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1993.

Lothar Lappe
Berufsperspektiven junger Facharbeiter.
Eine qualitative Längsschnittanalyse zum Kernbereich
westdeutscher Industriearbeit.
394 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1993.

Detlef Oesterreich
**Autoritäre Persönlichkeit und
Gesellschaftsordnung.**
Der Stellenwert psychischer Faktoren für politische
Einstellungen – eine empirische Untersuchung von
Jugendlichen in Ost und West.
243 S. Weinheim/München: Juventa, 1993.

Marianne Müller-Brettel
**Bibliographie Friedensforschung und
Friedenspolitik:**
Der Beitrag der Psychologie 1900–1991.
(Deutsch/Englisch)
383 S. München/London/New York/Paris: Saur, 1993.

Paul B. Baltes und Jürgen Mittelstraß (Hrsg.)
**Zukunft des Alterns und gesellschaftliche
Entwicklung.**
(= Forschungsberichte der Akademie der
Wissenschaften zu Berlin, 5.)
814 S. Berlin/New York: De Gruyter, 1992.

Matthias Grundmann
Familienstruktur und Lebensverlauf.
Historische und gesellschaftliche Bedingungen
individueller Entwicklung.
226 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1992.

Karl Ulrich Mayer (Hrsg.)
Generationsdynamik in der Forschung.
245 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1992.

Erika M. Hoerning
Zwischen den Fronten.
Berliner Grenzgänger und Grenzhändler 1948–1961.
266 S. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 1992.

Erika M. Hoerning
Biographieforschung und Erwachsenenbildung.
223 S. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1991.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Traditions et transformations.
Le système d'éducation en République fédérale
d'Allemagne.
341 S. Paris: Economica, 1991.

Dietrich Goldschmidt
**Die gesellschaftliche Herausforderung der
Universität.**
Historische Analysen, internationale Vergleiche,
globale Perspektiven.
297 S. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.

Uwe Henning und Achim Leschinsky (Hrsg.)
Enttäuschung und Widerspruch.
Die konservative Position Eduard Sprangers im
Nationalsozialismus. Analysen – Texte – Dokumente.
213 S. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.

Ernst-H. Hoff, Wolfgang Lempert und Lothar Lappe
**Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiter-
biographien.**
282 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1991.

Karl Ulrich Mayer, Jutta Allmendinger und
Johannes Huinink (Hrsg.)
**Vom Regen in die Traufe: Frauen zwischen Beruf
und Familie.**
483 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1991.

Maria von Salisch
Kinderfreundschaften.
Emotionale Kommunikation im Konflikt.
153 S. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe, 1991.

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
**Das Bildungswesen in der Bundesrepublik
Deutschland.**
Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler.
462 S. Reinbek: Rowohlt, 1990 (3., vollständig über-
arbeitete und erweiterte Neuauflage).

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

- Paul B. Baltes and Margret M. Baltes (Eds.)
Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences.
397 pp. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Paul B. Baltes, David L. Featherman and Richard M. Lerner (Eds.)
Life-Span Development and Behavior.
368 pp. Vol. 10. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1990.
- Achim Leschinsky and Karl Ulrich Mayer (Eds.)
The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe.
211 pp. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Lang 1990.
- Karl Ulrich Mayer (Hrsg.)
Lebensverläufe und sozialer Wandel.
467 S. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990.
(= Sonderheft 31 der KZfSS).
- Karl Ulrich Mayer and Nancy Brandon Tuma (Eds.)
Event History Analysis in Life Course Research.
320 pp. Madison, Wis.: The University of Wisconsin Press, 1990.
- Hans J. Nissen, Peter Damerow und Robert K. Englund
Frühe Schrift und Techniken der Wirtschaftsverwaltung im alten Vorderen Orient.
Informationsspeicherung und -verarbeitung vor 5000 Jahren.
Katalog zur gleichnamigen Ausstellung Berlin-Charlottenburg, Mai-Juli 1990.
222 S. Bad Salzdetfurth: Franzbecker, 1990.
(2. Aufl. 1991).
- Peter Alheit und Erika M. Hoerning (Hrsg.)
Biographisches Wissen.
Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung.
284 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1989.
- Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.
Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler.
Japanische Ausgabe: 348 S. Tokyo: Toshindo Publishing Co. Ltd., 1989.
- Hans-Peter Blossfeld
Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß.
Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf.
185 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1989.
- Hans-Peter Blossfeld, Alfred Hamerle und Karl Ulrich Mayer
Event History Analysis.
Statistical Theory and Application in the Social Sciences.
297 pp. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989.
- Erika M. Hoerning und Hans Tietgens (Hrsg.)
Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit.
200 S. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1989.
- Johannes Huinink
Mehrebenensystem-Modelle in den Sozialwissenschaften.
292 S. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 1989.
- Kurt Kreppner und Richard M. Lerner (Eds.)
Family Systems and Life-Span Development.
416 pp. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989.
- Bernhard Schmitz
Einführung in die Zeitreihenanalyse.
Modelle, Softwarebeschreibung, Anwendungen.
235 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1989.
- Eberhard Schröder
Vom konkreten zum formalen Denken.
Individuelle Entwicklungsverläufe von der Kindheit zum Jugendalter.
328 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1989.
- Michael Wagner
Räumliche Mobilität im Lebensverlauf.
Eine empirische Untersuchung sozialer Bedingungen der Migration.
226 S. Stuttgart: Enke, 1989.
- Paul B. Baltes, David L. Featherman and Richard M. Lerner (Eds.)
Life-Span Development and Behavior.
338 pp. Vol. 9. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1988.

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

Paul B. Baltes, David L. Featherman and
Richard M. Lerner (Eds.)

Life-Span Development and Behavior.

337 pp. Vol. 8. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1988.

Lothar Krappmann

Soziologische Dimensionen der Identität.

Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an
Interaktionsprozessen.

231 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 7. Aufl., 1988

(= Standardwerke der Psychologie).

Detlef Oesterreich

Lehrerkooperation und Lehrersozialisation.

159 S. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1988.

Michael Bochow und Hans Joas

Wissenschaft und Karriere.

Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus.
172 und 37 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1987.

Hans-Uwe Hohner

Kontrollbewußtsein und berufliches Handeln.

Motivationale und identitätsbezogene Funktionen
subjektiver Kontrollkonzepte.

201 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1987.

Bernhard Schmitz

Zeitreihenanalyse in der Psychologie.

Verfahren zur Veränderungsmessung und Prozeß-
diagnostik.

304 S. Weinheim/Basel: Deutscher Studien Verlag/
Beltz, 1987.

Margret M. Baltes and Paul B. Baltes (Eds.)

The Psychology of Control and Aging.

415 pp. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and
Richard M. Lerner (Eds.)

Life-Span Development and Behavior.

334 pp. Vol. 7. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986.

Hans-Peter Blossfeld, Alfred Hamerle und

Karl Ulrich Mayer

Ereignisanalyse.

Statistische Theorie und Anwendung in den
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.

290 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1986.

Axel Funke, Dirk Hartung, Beate Krais und
Reinhard Nuthmann

Karrieren außer der Reihe.

Bildungswege und Berufserfolge von Stipendiaten der
gewerkschaftlichen Studienförderung.

256 S. Köln: Bund, 1986.

Ernst-H. Hoff

Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit.

Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster.

238 S. Heidelberg: Asanger Verlag, 1992 (2. über-
arbeitete und aktualisierte Auflage).

Ernst-H. Hoff, Lothar Lappe und

Wolfgang Lempert (Hrsg.)

Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung.

288 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1986.

Klaus Hüfner, Jens Naumann, Helmut Köhler und
Gottfried Pfeffer

Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in

der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980.

361 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1986.

Jürgen Staupe

Parlamentsvorbehalt und Delegationsbefugnis.

Zur „Wesentlichkeitstheorie“ und zur Reichweite
legislativer Regelungskompetenz, insbesondere im
Schulrecht.

419 S. Berlin: Duncker & Humblot, 1986.

Hans-Peter Blossfeld

Bildungsexpansion und Berufschancen.

Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in
der Bundesrepublik.

191 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1985.

Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingrid Schmidt

Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht.

Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht.

344 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1985.

John R. Nesselroade and Alexander von Eye (Eds.)

Individual Development and Social Change:

Explanatory Analysis.

380 pp. New York: Academic Press, 1985.

Michael Jenne

Music, Communication, Ideology.

185 pp. Princeton, N.J.: Birch Tree Group Ltd., 1984.

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

- Gero Lenhardt
Schule und bürokratische Rationalität.
282 S. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1984.
- Achim Leschinsky und Peter Martin Roeder
Schule im historischen Prozeß.
Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung.
545 S. Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein, 1983.
- Max Planck Institute for Human Development and Education
Between Elite and Mass Education.
Education in the Federal Republic of Germany.
348 pp. Albany: State University of New York Press, 1983.
- Margit Osterloh
Handlungsspielräume und Informationsverarbeitung.
369 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1983.
- Knut Nevermann
Der Schulleiter.
Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik.
314 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982.
- Gerd Sattler
Englischunterricht im FEGA-Modell.
Eine empirische Untersuchung über inhaltliche und methodische Differenzierung an Gesamtschulen.
355 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981.
- Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingo Richter
Schulaufsicht und Schule.
Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung.
428 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.
- Diether Hopf
Mathematikunterricht.
Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums.
251 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.)
Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.
Daten und Analysen.
Bd. 1: Entwicklungen seit 1950.
Bd. 2: Gegenwärtige Probleme.
1404 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.
- Dietrich Goldschmidt und Peter Martin Roeder (Hrsg.)
Alternative Schulen?
Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme.
623 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.
- Gero Lenhardt
Der hilflose Sozialstaat.
Jugendarbeitslosigkeit und Politik.
403 S. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1979.
- Helga Zeiher, Hartmut J. Zeiher und Herbert Krüger
Textschreiben als produktives und kommunikatives Handeln.
Untersuchungen und Konzepte zum Deutschunterricht.
Bd. III: Synergetischer Textunterricht.
XXX, 170 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.
- Helga Zeiher, Hartmut J. Zeiher und Herbert Krüger
Textschreiben als produktives und kommunikatives Handeln.
Untersuchungen und Konzepte zum Deutschunterricht.
Bd. I: Beurteilung von Schülertexten.
XXXI, 254 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.
- Klaus Hüfner und Jens Naumann
Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland.
Bd. 1: Der Aufschwung (1960–1967).
307 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1977.
- P. M. Roeder, A. Leschinsky, G. Schümer, K. Treumann, H. Zeiher und H. J. Zeiher
Überlegungen zur Schulforschung.
146 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1977.
- Wolfgang Lempert und Reinhard Franke
Die Berufserziehung.
240 S. München: Juventa, 1976
(= Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 12).
- Peter Damerow, Ursula Elwitz, Christine Keitel und Jürgen Zimmer
Elementarmathematik: Lernen für die Praxis?
Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachüberschreitender Curriculumziele.
182 und 47 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1974.