

Ingenkamp, Karlheinz

**Marc Depaepe: Zum Wohle des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890 bis 1914. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Bd. 14.) Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1993. [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 461-467*



Quellenangabe/ Reference:

Ingenkamp, Karlheinz: Marc Depaepe: Zum Wohle des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890 bis 1914. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Bd. 14.) Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1993. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 461-467 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104680 - DOI: 10.25656/01:10468

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104680>

<https://doi.org/10.25656/01:10468>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 3 – Mai/Juni 1995

## *Thema: Kritik der didaktischen Moden*

- 327 KLAUS PRANGE  
Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen
- 335 JÜRGEN DIEDERICH  
Bildung zwischen Instruktion und Erfahrung. Über Möglichkeiten  
und Grenzen einer Temporalisierung struktureller Zielkonflikte
- 341 LUCIA LICHER  
Lehre Geschäftigkeit? Überlegungen zur Lehrerbildung  
aus der Perspektive der Literaturdidaktik

## *Thema: Erich Weniger oder die Legitimität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*

- 359 KLAUS MOLLENHAUER  
Ein „Mutuum Colloquium“ zum 100. Geburtstag Erich Wenigers.  
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 365 ILSE DAHMER  
Wenigers Erbschaft oder Vom erziehungswissenschaftlichen Umgang  
mit der „scheinlosen Macht“ des Geistes
- 391 WOLFGANG KLAFKI  
Zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Erich Wenigers
- 395 HANS THIERSCH  
Weniger und die Erziehungswirklichkeit
- 399 THEODOR SCHULZE  
Jenseits der Befangenheit

- 409 DIETRICH BENNER  
Einheit oder Vielheit Geisteswissenschaftlicher Pädagogik
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Erbe und Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK  
Auch eine Erziehung nach Auschwitz: Erich Weniger zwischen  
Heinrich von Stülpnagel und Ernst Kantorowicz

### *Diskussion*

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE  
Die einseitige Modernisierung. Technische Berufserziehung  
1918–1933

### *Besprechungen*

- 451 LUCIEN CRIBLEZ  
*Hans-Uwe Otto/Paul Hirschauer/Hans Thiersch (Hrsg.):  
Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis*  
*Thomas Rauschenbach/Hans Gängler (Hrsg.):  
Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft*
- 456 HANS-CHRISTOPH KOLLER  
*Andreas Poenitsch: Bildung und Sprache zwischen Moderne und  
Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard*
- 461 KARLHEINZ INGENKAMP  
*Marc Depaepe: Zum Wohle des Kindes? Pädologie, pädagogische  
Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA  
1890–1940*

### *Dokumentation*

- 471 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1994
- 503 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Topic: A Critique of Didactic Fashions*

- 327 KLAUS PRANGE  
The Real School and Artificial Learning
- 335 JÜRGEN DIEDERICH  
On the possibilities and limits of a temporalization of structural  
target conflicts
- 341 LUCIA LICHER  
Empty Bustle – Reflections on teacher education from the  
perspective of the didactics of literature education

### *Topic: Erich Weniger or the Legitimacy of Hermeneutic Pedagogics*

- 359 KLAUS MOLLENHAUER  
A „Mutuum Colloquium“ On the Occasion of Erich Weniger’s  
Hundredth Birthday. An Introduction
- 365 ILSE DAHMER  
Weniger’s Legacy or: How Educational Science Deals  
With the “Seemingless Power” of the Mind
- 391 WOLFGANG KLAFKI  
The Hermeneutic Pedagogy of Erich Weniger
- 395 HANS THIERSCH  
Erich Weniger and Educational Reality
- 399 THEODOR SCHULZE  
Beyond Partiality
- 409 DIETRICH BENNER  
Unity or Multiplicity of Hermeneutical Pedagogics
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Legacy and Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK  
Another Instance of an Education After Auschwitz:  
Erich Weniger between Heinrich Stülpnagel and Ernst Kantorowicz

*Discussion*

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE  
One-Sided Modernization. Technical Vocational Training. 1918–1933

*Reviews*

451

*Documentation*

- 471 Dissertations and Habilitations 1994
- 503 RECENT PUBLICATIONS

**Marc Depaepe:** *Zum Wohle des Kindes?* Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890 bis 1914. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Bd. 14.) Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1993. 472 S., DM 68,-.

Der Autor will eine historisch-vergleichende Studie über die Entstehung und Entwicklung der Kinderforschung, der Pädologie und der experimentellen Pädagogik vorlegen, denn „diese drei Phänomene haben ja auf die bis heute wirksame erfahrungswissenschaftliche Tradition in der Pädagogik ... auf fundamentale Weise Einfluß ausgeübt“ (S. 18). Zeitlich begrenzt er sich auf 1890 bis 1914, räumlich vor allem auf Westeuropa und die USA, aber mit Seitenblicken bis Südamerika und China.

Die Arbeit ist in sieben Hauptkapitel gegliedert. Das erste Kapitel dient als „Themeneinführung sowohl in historiographischer wie in materialer Hinsicht“ (S. 22). Im zweiten Kapitel soll die „tatsächliche Entwicklung der experimentellen Richtung in der Pädagogik“ untersucht werden, und zwar länderspezifisch hinsichtlich der Forscher, ihrer Beiträge, der Kongresse usw.

Die Kapitel III bis VI sind für den Autor der Kern seiner „wissenschaftshistorischen Analysen“ (S. 22). Sie sollen „die Wissenschaftsproduktionen in doppelter Hinsicht untersuchen: Einerseits wird die wissenschaftsinterne Entwicklung besprochen. Als aufeinanderfolgende Paradigmata, denen jeweils ein eigenes Kapitel gewidmet ist, unterscheidet er dabei die (angelsächsische) child-study, die Pädologie (hauptsächlich in Frankreich und Belgien), die Experimentelle Pädagogik (hauptsächlich in Deutschland) und die Pädagogische Psychologie. Andererseits wird auch untersucht, welche wissenschaftsexternen Determinanten die Wis-

senschaftsproduktion mitbestimmt haben“ (S. 22). Kapitel VII soll dann die gesellschaftliche Bedeutung der experimentellen Erforschung von Erziehung und Unterricht hervorheben. Es folgen noch gut fünf Seiten allgemeine Schlußbetrachtungen.

DEPAEPE hat sich sehr viel vorgenommen. Ich gestehe, daß ich jedem Habilitanden zu etwas mehr Selbstbeschränkung geraten hätte und daß ich mich nicht in der Lage sehe, die Ausführungen über französische und belgische Paradigmen zu beurteilen. Aber DEPAEPE ist zuversichtlich, daß er ein „neues Stück Wissenschaftsgeschichte geschrieben“ und neben dem „historiographischen Ergebnis“ auch „systematisch dazu beigetragen hat, eine Anzahl von übertriebenen Versprechen der experimentellen Paradigmata innerhalb der Pädagogik der Vorkriegszeit zu relativieren“ (S. 23). DEPAEPE kann nach eigenen Angaben kaum auf Vorarbeiten zurückgreifen, denn vorhandene Überblicke sind meist „von empirisch-pädagogischen Forschern selbst geschrieben“, die „der zu untersuchenden Methode schon per se positiv gegenüberstehen und daher nicht selten die historiographische Distanz vermissen lassen“ (S. 19).

Im ersten Kapitel geht der Autor auf vier intellektuelle Strömungen ein, die den Nährboden für die Entwicklung der experimentellen Vorgehensweise bildeten: 1. ein beinahe grenzenloses Vertrauen in den Positivismus, 2. die Evolutionstheorie, 3. die experimentelle Psychologie und 4. der Wunsch nach pädagogischen Erneuerungen. Das Kapitel gibt einen kursorischen und in seiner Systematik keinesfalls schlüssigen Überblick, der auf gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen fast völlig verzichtet. Der „Testbewegung“ wird unverhältnismäßig breiter Raum gewidmet, wenn auch sehr oberflächlich. Sie wird mit Stellungnahmen kritisiert, die nicht nur einseitig sind,

sondern auch auf den hier behandelten Zeitraum nicht zutreffen.

Das zweite Kapitel soll eine Übersicht über die experimentelle Forschung von Erziehung und Unterricht geben. Auf etwa 80 Seiten werden die *child-study*-Bewegung und andere Richtungen in den USA und Großbritannien, die experimentellen Anfänge in Deutschland, in Frankreich, Belgien und – sehr lexikalisch – in anderen Ländern von den Niederlanden bis Bolivien und Australien dargestellt. Auch ein solcher Überblick ist zwangsläufig kursorisch. Aber da der Bericht wieder völlig auf die Rahmenbedingungen in Bildungswesen und Arbeitswelt verzichtet, bringt er ein zu großes Opfer zugunsten lexikalischer Breite.

Deutschland, als „Wiege der Pädagogik“ (S. 68) bezeichnet, soll hier besonders betrachtet werden. LAY und MEUMANN werden als Begründer der experimentellen Pädagogik genannt. EBBINGHAUS, dessen Arbeiten in den Untersuchungszeitraum hineinreichen, spielt in diesem Buch praktisch überhaupt keine Rolle, nicht einmal bei den relativ breit erwähnten Ermüdungsuntersuchungen von GRIESBACH. Der Streit zwischen LAY und MEUMANN wird beachtet, zu ihren Arbeiten erfährt man nur Überschriften. Auch über die anderen Aktivitäten wird mit vielen Institutsnamen, Resolutionen und Zeitschriftentiteln berichtet, aber hinter den Namen werden keine Entwicklungslinien und keine Profile deutlich. Es gibt auch erstaunliche Auslassungen: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, u. a. mit BOBERTAG und HYLLA, wird nirgends erwähnt. Die Darstellung wird der Struktur der experimentellen Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie in Deutschland nicht gerecht. Frankreich findet vor allem mit BINET kurze Erwähnung, bevor Belgien vorwiegend mit SCHUYTENS und IOTEYKUS, später auch BUYES Arbeiten breiter dargestellt wird. Hier wirkt die Darstellung übersichtlicher

als zu Deutschland, aber ich kann ihre Angemessenheit nicht beurteilen. Neben der Schweiz mit CLAPARÈDE werden andere Länder summarisch abgehandelt. Unter der Rubrik „Internationale Zusammenarbeit“ führt der Autor vor allem die Streitigkeiten zwischen SCHUYTEN und BINET an. Der Zusammenfassung, in der DEPAEPE aus seiner sehr kursorischen Darstellung unter anderem folgert, daß das Interesse für die experimentell-pädagogische Forschung aus der eher amateurhaften Kinderforschung in den USA entstanden sei, kann ich nicht folgen.

Kapitel III behandelt das Paradigma der angelsächsischen *child-study*, wobei der Autor zunächst auf Anspruch und Selbstverständnis, dann auf Fragestellungen und Themen, Methoden und Resultate und schließlich auf die Kritik eingehen will (S. 131). Dieses Vorgehen behält er auch in den folgenden Kapiteln bei. Kapitel IV ist dem Paradigma der Pädologie, hauptsächlich in Frankreich, gewidmet. Aber ich werde erst wieder auf die Behandlung der deutschen Entwicklung in Kapitel V („Das Paradigma der westlichen experimentellen Pädagogik“) eingehen.

Nach einer recht ausgewogenen Einführung stellt DEPAEPE Anspruch und Selbstverständnis der experimentellen Pädagogik im deutschen, französischen und englischen Sprachgebiet dar. Traditionsgemäß werden LAY und MEUMANN in den Vordergrund gerückt, obwohl auch andere erwähnt werden müßten, z. B. EBBINGHAUS, LOBSIEN und gerade auch A. FISCHER mit seinen grundlegenden Schriften schon vor 1914. LAYS Anfänge in didaktischen Fragestellungen, seine methodologischen Auffassungen werden kurz gestreift. Relativ viel Raum wird den späten Ansichten LAYS über Lebensgemeinschaft und neudeutsche Pädagogik gewidmet, die für das Paradigma der experimentellen Pädagogik ohne Bedeutung geblieben sind, für DEPAEPE aber

einen Zusammenhang zum politischen Imperialismus erkennen lassen (S. 229). MEUMANN wird wieder zugute gehalten, daß für ihn die experimentelle nie die ganze Pädagogik umfaßt. Aber erstaunlicherweise rückt der Autor seine Pädagogik in eine eher der Psychologie untergeordnete Rolle, ohne die prägnanten Äußerungen MEUMANNs zur Eigenständigkeit pädagogischer Fragestellungen zu beachten. Angesichts der damals kaum fixierten Grenzen zwischen den Disziplinen erscheint diese Klassifikation wenig sinnvoll.

Unter den weiteren Ansätzen einer experimentellen Pädagogik werden SCHWARZ (Halle), WINTELER (Zürich), SCHULZE (Leipziger Lehrerverein) und BRINKMANN (Hildesheim) mit einigen Bemerkungen zur experimentellen Pädagogik angeführt. Vergebens wartet man auf die Behandlung der o. g. Forscher, von anderen ganz abgesehen. Nur als Literaturhinweise tauchen PETERSEN und WINNEFELD auf. Die vehementen Angriffe aus anderen Paradigmen, die dann fast nahtlos in die nationalsozialistische Ideologie übergingen, werden übergangen. Man hat fast den Eindruck, als sei die experimentelle Pädagogik ohne Fremdeinwirkung an Altersschwäche verstorben (S. 237). Insgesamt bietet diese Darstellung keine angemessene Beschreibung der Konzepte experimenteller Pädagogik in Deutschland.

Die französischen Arbeiten werden an den Konzepten BINETS und SIMONS, die schweizerischen am Beispiel CLAPARÈDES beschrieben. Als Prototyp der experimentell-pädagogischen Forschung in Belgien werden die Arbeiten in Leuven und besonders R. BUYSE angeführt. Bei der Behandlung des englischen Sprachgebiets sieht der Autor sehr früh einen Verlust der eigenständigen experimentellen Pädagogik und ein Aufgehen in der *Educational Psychology*. Dies mag so scheinen, wenn man mehr Stellungnahmen über Arbeiten

als die Arbeiten selbst analysiert. Der Autor kommt im Zusammenhang mit einem Zeitschriftenartikel von 1917 zu dem Urteil: „Der Test wuchs sich zu einem Allheilmittel der pädagogischen Forschung aus, wodurch die Identität der Pädagogik als Wissenschaft immer stärker gefährdet wurde“ (S. 256). Darin zeigt sich nicht nur eine Verkennung der Realität von 1917, sondern auch eine eigenartige Auffassung, wie eine Methode eine ganze Wissenschaft instrumentalisieren könne.

Das Problem der Autonomie der experimentellen Pädagogik und der Arbeitsteilung zwischen Psychologie und Pädagogik mag für eine Zeit, in der es ja fast nur philosophische Lehrstühle und keine abgrenzbaren Studienordnungen und Examina gab, etwas künstlich wirken. Für DEPAEPE ist es aber „offenkundig, daß das Plädoyer für die relative Autonomie der experimentellen Pädagogik sehr eng verbunden war mit Versuchen zur Kreation eines neuen Arbeitsmarktes“ (S. 260). Er belegt das mit Seitenhieben auf Psychologen, die ein über MEUMANN verärgerter LAY eher nebenbei äußerte, er identifiziert für MEUMANN die Psychologie als Basis der Pädagogik (warum nicht die Physiologie?) und schließt das Kapitel mit einigen unverbindlichen Zitaten, ohne z. B. mit A. FISCHER genauer zu analysieren.

Gegenstand und Thematik der experimentell-pädagogischen Forschung werden auf knapp sechs Seiten (S. 267–273) behandelt. Das ist eine fast unlösbare Aufgabe. DEPAEPE gliedert nach drei Bereichen: 1. physische Entwicklung des Kindes, 2. seine psychologische Struktur und 3. didaktisch-unterrichtskundliche Probleme. Diese Gliederung überzeugt wenig. Für den ersten Themenbereich kann er nur auf SIMON verweisen, nennt dann unsystematisch Untersuchungen zu psychischen Variablen, Intelligenzforschung, Sinneswahrnehmung, Hautempfindlichkeit und Ermüdung, Gedächtnis

und kommt nach diesem bunten Gemisch auf der vorletzten Seite zu der Feststellung, daß „die Optimierung der Unterrichtssituation die größte Sorge der experimentell-pädagogischen Forscher war“ (S. 272). Dafür bleiben aber dann nur wenige Hinweise.

In einem Teilkapitel (§ 7) werden Resultate der experimentellen pädagogischen Forschung behandelt. Die Darstellung ist überwiegend skeptisch; der deutsche Leser wundert sich, daß LOBSIEN 1919 als Zeuge dafür angeführt wird, daß „die experimentelle Pädagogik in der Sache wenig Brauchbares gebracht habe“ (S. 282), und SCHWARZ (1907, S. 550) diese Aussage auf fast alle Themen ausgedehnt haben soll. Befragt man den Zeugen SCHWARZ, dann stellt man fest, daß er genau das Gegenteil geschrieben hat. Er sieht in der Experimentalpädagogik ein Werkzeug, „das von allergrößter Bedeutung zu werden verspricht“ (SCHWARZ 1907, S. 362), und auf der angeführten Seite findet sich als einzige zusammenfassende Stellungnahme der Satz: „In der Tat existieren experimental-didaktische Arbeiten, die in dankenswerter Weise die wichtigsten Gesichtspunkte, die hier in Betracht kommen, geklärt haben.“ Ich halte diese Aussage für zu optimistisch, aber eine Abwertung der experimentellen Pädagogik kann man aus ihr keinesfalls herauslesen.

Die Kritik an der experimentellen Pädagogik, die schon häufig anklang, wird in § 8 noch einmal thematisiert. Dabei wird zwischen Kritik der Praktiker, der Methodologen und fundamentaler Kritik unterschieden. Für die Praktiker steht die Extremposition von WEBER mit Gegenargumenten von LAY und LOBSIEN. Die methodologische Kritik kam aus den Reihen der Experimentalpädagogen selbst, wobei der Autor vorwiegend den nicht sehr repräsentativen Kapitalismuskritiker RUGG heranzieht. DEPAEPE meint, daß im Deutschen die experimentelle Richtung

eigentlich schon mit der Kritik von FRISCHEISEN-KÖHLER theoretisch prinzipiell überwunden war. Als Anhänger geisteswissenschaftlicher Pädagogik kann man die Auffassung vertreten, als Historiograph nicht. Und wenn von A. FISCHER behauptet wird, daß er „offensichtlich völlig gleicher Meinung“ war (S. 291), dann passen schon die wenigen Zitate von FISCHER zwei Seiten später nicht dazu.

In Kapitel VI stellt der Autor das Paradigma der Pädagogischen Psychologie, hauptsächlich in Deutschland und in den USA, vor. Dabei wird zunächst THORNDIKE erwähnt, von dessen Erwartungen zum Nutzen der psychologischen Theorien für die Didaktik nicht viel geblieben sei. Dann folgen Kritik an der SR-Theorie und ein Konzept von JUDD. Bei der *Educational Psychology* in England sieht der Autor eine breitere Orientierung als in den USA. Für den deutschen Einflußbereich stellt der Autor zunächst KEMSIES und die „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“ sowie ihren Zusammenschluß mit MEUMANN'S Zeitschrift vor, wobei er noch einmal die Überlegenheit der Psychologie in der neuen Pädagogik herausstellen will, wofür er auch DILTNEY heranziehen könnte. Die wichtigen Arbeiten LÄMMERMANN'S werden dagegen auch in diesem Kapitel nicht erwähnt. Unter der Überschrift „Verbindung mit geisteswissenschaftlichen Richtungen“ wird ganz kurz auf WINNEFELD und PETERSEN hingewiesen. Meist werden paradigmatische Äußerungen von RIEKEL, TUMLIRZ, RUTTMANN und anderen angeführt. Die nationalistischen, faschistoiden Tendenzen in der klassischen Pädagogik der 20er Jahre bleiben ausgeblendet.

Das Kapitel „Empirische Pädagogik zur Zeit des Nationalsozialismus“ hätte Gelegenheit geboten, auf die Usurpation des Leipziger Instituts, auf die Vertreibung HYLLAS, den Selbstmord BOBERTAGS hinzuweisen, dagegen werden Stellungnahmen von KROH, JAENSCH und PFAHLER

angeführt, die die NS-Machtergreifung eher wie einen Paradigmenwechsel erscheinen lassen. In einem zusammenfassenden Rückblick urteilt DEPAEPE hart über die Pädologie, in der sich „der positivistische Traum in vollem Umfang“ (S. 341) verwirklichte. Günstiger kommen die experimentellen Pädagogen weg, die den Geltungsbereich ihres Ansatzes relativierten. Aber zu dieser Richtung finden sich Urteile, die sich nicht halten lassen. So behauptet der Autor, daß „die Experimentelle Pädagogik in Europa in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen von dem Katholiken Buyse geführt wurde“ (S. 342), ein Fehlurteil oder ein Übersetzungsfehler? Der Autor meint auch, daß experimentelle Pädagogik auf experimentelle Didaktik verengt wurde, was nicht einmal für die wenigen Autoren zutrifft, die er anführt, und wenn er schließlich behauptet, daß sich „der Test“ zur Visitenkarte der europäischen experimentellen Pädagogik“ (S. 343) entwickelt habe, so gibt es zumindest für den deutschen Sprachraum kaum ein krasseres Fehlurteil.

In Kapitel VII wird „die gesellschaftliche Bedeutung der experimentellen Erforschung von Erziehung und Unterricht“ thematisiert. Die praktisch-pädagogische Bedeutung in der experimentellen Richtung wird ohne jeden Versuch eines Rückgriffs auf z. B. Änderungen der Zahl und Vielfalt der Sonderschulen, der Kindergärten, auf Veränderungen in der Häufigkeit und Intensität der Stellungnahmen zu Sitzenbleiben, Arbeiterkindern an weiterführenden Schulen, auf Änderungen in Lehrerausbildung, zu Anschauungsunterricht usw. so charakterisiert, daß „der Berg der experimentellen Forschung zwar gekreißt, aber nur eine Maus geboren“ (S. 346) hatte, daß die Experimentalisten die „meritokratische Gesellschaftsschicht mit ihren elitären Strukturen legitimiert [haben], so daß das revolutionäre Potential der neuen Schulbewegung notgedrun-

gen verlorengehen mußte“ (S. 347). Er unterstellt sogar, daß „die Erwartungen an eine Verbesserung der Behindertenversorgung, der Gesundheitserziehung, des Jugendschutzes u. ä. m. in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen völlig aus dem Gesichtskreis der experimentell-pädagogischen Forscher verschwunden waren“ (S. 346), für den deutschen Sprachraum ein Fehlurteil, das schon bei minimaler Kenntnis der Arbeiten aus dem Leipziger und Berliner Zentralinstitut nie hätte formuliert werden können.

Unter der Überschrift „Professionelle Bedeutung“ mißt DEPAEPE dem Statusgewinn für die Forscher viel Bedeutung zu. Er stellt die rhetorische Frage, „ob die Befürworter aller dieser großartigen Forschung nicht in erster Linie an sich selbst gedacht haben“ (S. 355), und verweist auf LAY, dessen öffentliche Forderung nach einem Forschungsinstitut das Profil eines künftigen Direktors einschloß und ihm auf den Leib geschnitten gewesen sei (S. 355). Aber DEPAEPE geht noch weiter. Aus der Tatsache, daß LAY von ihm selbst entworfene Lehrmittel als die besten hervorhob, leitet er den Vorschlag ab, nach dem kommerziellen Erfolg für die experimentelle Pädagogik zu fragen. Dies ist eine in der pädagogischen Geschichtsschreibung erfreulicherweise seltene Difffamierung, ohne den Schatten eines Beweises. LAYS „Lehrmittel“ waren Vorschläge für didaktisches Vorgehen und für leicht selbst herzustellendes Anschauungsmaterial, ohne jeden Patentschutz, ohne irgendwo zu belegenden Verkauf.

Aber DEPAEPE sattelt noch drauf. Er weist darauf hin, daß Apparaturen für pädagogische und psychologische Laboratorien teuer waren, daß die Leipziger Firma Zimmermann Marktführer war und hin und wieder in propagandistischer Absicht führende Forscher eingeladen habe. Und er schlußfolgert: „Die zahllosen Texte, in denen die Wissenschaft als noble Aufgabe und göttlicher Auftrag im Dien-

ste der Menschheit (Lay 1904, S. 106) dargestellt ... wird, können sicher nicht verdecken, daß hinter dem Wissenschaftsbetrieb kommerzielle und auch persönliche Interessen verborgen waren“ (S. 356). Die Kombination von Unterstellung und Naivität ist beachtlich. Vielleicht hätte DEPAEPE einmal einen Blick in die Abrechnungen für das Institut des Leipziger Lehrervereins werfen sollen, für das Lehrer 1906 an Gesellschafteranteilen 4650 Mark einzahlten, dessen Leiter ehrenamtlich tätig waren und dessen einziger Gehaltsposten für einen wissenschaftlichen Teilzeitassistenten für das gesamte Jahr 1930 nur 3000 Mark betrug.

Unter der Überschrift „Professionell bestimmte Spannungen und Konflikte“ geht DEPAEPE ausführlich auf das Gezänk zwischen LAY und MEUMANN, auf die Konkurrenz zwischen BURT UND WINSCH und auf andere Klüngeleien ein. „Zusammenfassend“ stellt DEPAEPE fest, „daß Psychologen und Pädagogen bei der sogenannten ‚wissenschaftlichen Erforschung des Kindes‘ ... einander fortwährend bekämpft haben“ (S. 371). Die experimentelle Forschung wird dann zum Werkzeug im Postenkampf. Wie gut, daß DEPAEPE entgangen ist, daß im WS 1912/13 107 deutsche Philosophen eine Erklärung unterzeichneten und den Fakultäten und Ministerien zusandten, in der sie sich dagegen wandten, daß Lehrstühle für Philosophie mit experimentell arbeitenden Psychologen besetzt wurden. Neben dem Presseecho wandten sich MARBE und WUNDT entrüstet gegen diesen Vorstoß. Vielleicht sind Futterneid und Kollegengezänk doch nicht so typisch für Experimentalpädagogen, um ihm 14 Seiten zu widmen.

Die beiden letzten Kapitel über soziale Funktionen und gesellschaftliche Bestimmtheit der Forschung enthalten Spiegelungen in der Literatur, von denen ein Beispiel herausgegriffen werden soll, um die Arbeitsweise des Autors noch einmal

zu illustrieren. Da DEPAEPE die Bemühungen der Forscher um die Begabenschulen und den Zugang unterer Schichten zum Gymnasium nicht zu kennen scheint, bleiben Tests für ihn ein Mittel zur Zementierung bestehender Eliten. In diesem Zusammenhang geht er auf MEUMANNS Erörterung von 1913 international vorliegenden Intelligenztestbefunden ein, die ein Überwiegen der besseren Werte in den höheren Schichten zeigen. Das wäre ein starkes Argument gegen Einheitsschulen und die Abschaffung von gymnasialen Vorklassen. DEPAEPE führt an, daß MEUMANN diese Folgerung nicht für möglich hält, da die BINET-Skala u. a. nicht fein genug messe (S. 377 f.). – Erst fünf Seiten später greift er die Erörterung wieder auf und erwähnt, daß MEUMANN die fehlende Differenzierung zwischen Entwicklungsniveau und Begabung bemängelt und betont hat, daß das sozial schwächere und sich langsamer entwickelnde Kind zu gleicher Höhe aufsteigen könne wie das sich schneller entwickelnde (S. 383). DEPAEPE fährt fort: „Dennoch klang Meumanns Beobachtung wenig demokratisch, als sei es eine biologisch feststehende Tatsache, ‚daß neben einer großen Durchschnittszahl mittelbegabter Individuen eine weit größere Anzahl minderbegabter als höherbegabter steht““ (S. 383 f.).

Ob es sinnvoll ist, ermittelte Merkmalsverteilungen als mehr oder weniger demokratisch anzusehen, sei dahingestellt. Warum aber hat DEPAEPE nicht MEUMANNS Anregung in diesem Text erwähnt: „Vielleicht sind besser organisierte und psychologisch richtig begründete Kindergärten imstande, die Mängel der sozialen Lage der Eltern auszugleichen?“ Warum hat er nicht angeführt, daß KARSTÄDT nach frühem Protest (1913) im Jahre 1917 eine gründliche Reanalyse aller vorliegenden Intelligenzuntersuchungen unternommen und nachgewiesen hat, daß damit keine Minderbegabung unterer Schichten zu belegen sei? Auf dieser Datenbasis konnte

KARSTÄDT dazu beitragen, daß die faschistischen Erbtheoretiker wieder auf ihre subjektiven Theorien zurückgreifen mußten.

Was bleibt nach der Lektüre eines solchen Werkes, das jeder, der mit Mühe die Fülle relevanter Literatur in zwei Sprachen verfolgt, voller Erwartung in die Hand nimmt, weil er nun in einem oder zwei weiteren Sprachräumen Informationen mit erhellenden Querverbindungen erwartet? Soweit ich dieses nach den Ausführungen über den deutschen und englischen Sprachraum beurteilen kann, bleiben Enttäuschungen, ja Verärgerung. Das hat m. E. vor allem folgende Gründe:

1. Der Autor entwertet seine Darstellung durch eine unverhüllte Antipathie gegen experimentelle Vorgehensweisen. Schon in der Einleitung wirft er ihren Vertretern vor, sich selbst den „Glorionschein der Objektivität“ (S. 17) gegeben zu haben, am Schluß spricht er von den „langen Tiraden über Objektivität und Neutralität“ (S. 394), und dazwischen finden sich ständig herabsetzende Bemerkungen. DEPAEPE wußte vor Beginn der Untersuchung, wo die Legenden sind. Er trat mit vorgefaßter Einstellung seine Arbeit an, was ein Historiker zu vermeiden suchen sollte. An einigen Stellen ist deutlich, daß er die Belege nach seiner Einstellung anführte oder wegließ, und der Leser wird mißtrauisch, weil er nicht alle Stellen überprüfen kann.

2. Der Autor legt ständig Maßstäbe unserer Zeit und seiner Weltanschauung an. Er versucht nicht nur, Psychologie und Pädagogik, damals eng verzahnt, wie heute in eigenen Studienordnungen getrennte Disziplinen zu unterscheiden und gegeneinander auszuspielen, er bezeichnet Untersuchungen, die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen ermitteln, wiederholt als sexistisch, und Untersu-

chungen zu unterschiedlichen Begabungen und Leistungen lehnt er als Ausfluß eines meritokratischen Denkens ab.

3. Der Autor will beurteilen, ob die experimentelle Forschung einen Beitrag zur Veränderung der Gesellschaft geleistet hätte. Aber dazu ist sein Untersuchungsansatz gar nicht geeignet. Sein Vorgehen ist in den Hauptkapiteln sehr ähnlich. In Vereinfachung läßt sich erkennen, daß er Literaturbelege zu übertriebenen Ansprüchen herausucht und am Ende Belege aus der Selbstkritik oder der Kritik der Gegner dagegenstellt. Er verläßt die Ebene ausgewählter pädagogischer Literatur nicht. Die politischen Verhältnisse, Gesellschaftsstrukturen, Gliederungen und Veränderungen im Bildungswesen bleiben fast völlig ausgeblendet. So kann man die Frage nach den Wirkungen experimenteller Forschung nicht beantworten. Sie werden außerdem wieder einmal zu kurzfristig erwartet.

4. Vielleicht hat der Autor zu viel gewollt. Für den deutschen Sprachraum und diese Zeit liegt keine Gesamtdarstellung vor. Hier hat auch DEPAEPE nur ein fragmentarisches und einseitiges Bild geliefert. Ob es sinnvoll ist, *child-study*, Pädologie, experimentelle Pädagogik und pädagogische Psychologie mit ihren ganz unterschiedlichen Rahmenbedingungen vergleichend zu untersuchen, bleibt bei dem Mangel an herausgearbeiteten Querverbindungen offen.

Man muß sich wahrscheinlich mit dem Buch wie mit einem Steinbruch beschäftigen, wo man schöne Kristalle finden kann. Aber die Gefahr, daß es nur bunte Glasscherben sind, sollte stets beachtet werden.

Prof. Dr. KARLHEINZ INGENKAMP  
Universität Koblenz-Landau,  
Friedrich-Ebert-Str. 12, 76829 Landau