

Frommelt, Bernd [Hrsg.]; Rittberger, Marc [Hrsg.]

## **GFPF & DIPF. Dokumentation einer Kooperation seit 1950**

Frankfurt, Main : GFPF u.a. 2010, 272 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Frommelt, Bernd [Hrsg.]; Rittberger, Marc [Hrsg.]: GFPF & DIPF. Dokumentation einer Kooperation seit 1950. Frankfurt, Main : GFPF u.a. 2010, 272 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 26) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31292 - DOI: 10.25656/01:3129

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31292>

<https://doi.org/10.25656/01:3129>

in Kooperation mit / in cooperation with:



# **GFPF**

Gesellschaft zur Förderung  
Pädagogischer Forschung e.V.

<http://www.gfpf.info>

### **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)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



Bernd Frommelt / Marc Rittberger (Hrsg.)

GFPF & DIPF  
Dokumentation einer Kooperation seit 1950

Materialien zur Bildungsforschung · Band 26

Frankfurt am Main 2010

## GFPF & DIPF Dokumentation einer Kooperation seit 1950

Herausgegeben von Bernd Frommelt und Marc Rittberger



In Liebe zum Menschen  
auf der Suche nach Wahrheit  
– Erich Hylla –



Zusammenstellung und Redaktion: Peter Döbrich und Ulrich Schäfer

Materialien zur Bildungsforschung · Band 26

Frankfurt am Main 2010

## **Fachbeirat der Materialien zur Bildungsforschung**

Direktor Dr. Bernd Uwe Althaus, Staatliches Schulamt, Worbis

OStD Hans Joachim Bezler, Hohe Landesschule, Hanau

MR'in Cäcilie Daumen, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Mainz

Dr. Martina Diedrich, Institut für Bildungsmonitoring (IfBM), Hamburg

MinDirig. a. D. Bernd Frommelt, Hofheim/Ts.

Prof. Dr. Udo Rauin, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Direktor Bernd Schreier, Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, Wiesbaden

Friedhelm Zöllner, Agentur für Qualitätsentwicklung, Evaluation und Selbständigkeit von Schulen (AQS), Mainz

Die Abbildungen auf dem Titelblatt zeigen von links nach rechts: William L. Wrinkle, Erwin Stein und Erich Hylla. Darunter der Wahlspruch, den der erste Direktor der Hochschule ihr mit auf den Weg gab, und die erste gemeinsame Nummer der „Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung und der Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien“

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://d-nb.de> abrufbar.

Copyright 2010 by

Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,

Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main.

Printed in Germany

ISBN: 978-3-923638-44-4

Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 26

## Inhalt

Einleitung	2
Erwin Stein – Ein Leben aus Verantwortung	6
Hochschule – Institut – Gesellschaft: Begründung und Gründung Ausgewählte Dokumente (Dokument 1 bis 18)	9
Tagungen	95
Veröffentlichungen	101
Erich-Hylla-Preis	112
Ausgewählte Dokumente zur Bildungsforschung 1950 – 1980 (Dokument 19 bis 30)	117
Ausgewählte Dokumente zur Bildungsinformation 1950 – 1980 (Dokument 31 bis 33)	237
Zeittafel	269

## Einleitung

In diesem Jahr jährt sich zum hundertsten Male der Todestag Lev Nikolaevič Tolstoj's. „Krieg und Frieden“, sein Epos aus der Zeit der Napoleonischen Kriege, ist vielen bekannt. Nur pädagogisch Interessierte wissen jedoch, dass Tolstoj auch zu den wichtigsten Reformpädagogen zählt und freiheitliche Strömungen in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts beeinflusst hat, bei denen die Kinder und nicht der Lehrplan im Zentrum des Interesses stehen. – Vor zweihundert Jahren nahm die Berliner Universität, die heutige Humboldt-Universität, ihren Betrieb auf. Sie war die modernste Universität ihrer Zeit und wurde zum Vorbild für viele Hochschulen in der ganzen Welt. – Im Jahre 1920 erschien das erste Heft der „Internationalen Erziehungs-Rundschau“, die von Elisabeth Rotten „im Auftrage der Abteilung für Erziehung der Deutschen Liga für den Völkerbund“ herausgegeben wurde.

Würde man weitersuchen, ließen sich sicher noch eine ganze Reihe von Ereignissen aus der Bildungsgeschichte finden, deren Jubiläum man in diesem Jahr begehen könnte.

Mit diesem Buch soll an eines dieser Ereignisse erinnert werden, das sicher nicht so einflussreich war wie die Gründung der Universität zu Berlin, das aber dennoch in der Geschichte der deutschen Pädagogik eine wichtige Rolle spielt, wurde doch damals die internationale und empirische pädagogische Forschung endgültig in Deutschland verankert.

Heute vor 60 Jahren wurde in Wiesbaden die „Gesellschaft für Pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien“ – die heutige „Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung“ (GFPF) – gegründet, und in der Folge in Frankfurt am Main die „Hochschule für Erziehungswissenschaft und internationale pädagogische Forschung“ – das heutige „Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ (DIPF). An die Ereignisse dieser Jahre möchten wir mit dieser Dokumentation erinnern, aber ebenso an die zahlreichen gemeinsamen Aktivitäten von DIPF und GFPF bis heute.

Dem Gründungsprozess des Instituts liegen mehrere günstige Umstände zugrunde, die auf gleichgerichtete Interessen der wesentlich Beteiligten zurückgeführt werden können:

Dr. *Erwin Stein*, der im Dezember 1948 als Hessischer Minister für Erziehung und Volksbildung in seinem Entwurf für ein hessisches Gesetz zur Ausbildung der Lehrer eine Hochschule für internationale pädagogische Forschung gefordert hatte,

Professor *Erich Hylla*, der bis 1933 für das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin verantwortlich gewesen war und 1946 als Berichterstatter der Amerikanischen Erziehungskommission eine solche Hochschule für internationale pädagogische Forschung in Grundzügen entworfen hatte,

Professor Dr. *William W. Wrinkle*, der als Chief of the Public Education Section der amerikanischen Militärbehörden die Gründung dieser Hochschule nach Kräften unterstützt hatte.

Der Gründungsprozess, an dem außer der amerikanischen Militärbehörde das Land Hessen und die Stadt Frankfurt am Main beteiligt waren, wurde durch die von Erwin Stein (als Präsidenten) und Erich Hylla (als Geschäftsführer) zusammen mit anderen „hessischen Schulmännern“ am 27. März 1950 gegründeten „Gesellschaft für Pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien“ entscheidend befördert. Diese Gesellschaft fungierte als unabhängiger Mittler zwischen den beteiligten Körperschaften. Deren vereinte Anstrengungen führten dann schrittweise zur Errichtung (16. November 1950) und Konstituierung (25. Oktober 1951) der „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“.

In diesem Band sollen zum einen der Gründungsprozess dieser Hochschule und zum anderen die Kooperation von Hochschule und Gesellschaft durch Faksimiledokumente und Verzeichnisse der gemeinsamen Aktivitäten dokumentiert werden.

Für den sehr langen Zeitraum von 1950 bis 1991 ist Professor Dr. *Erwin Stein* die für die Entwicklung der Gesellschaft und des Instituts wesentliche und prägende Persönlichkeit gewesen. Seinen zutiefst humanen und demokratischen Wertvorstellungen gab er in seiner Dankesrede auf der Feier anlässlich seines 65. Geburtstags im Jahre 1968 Ausdruck. Den besonderen Wert dieser Rede dokumentieren wir dadurch, dass wir mit ihr unsere Dokumentation beginnen. Wir haben die Rede unter den Titel „*Ein Leben aus Verantwortung*“ gestellt.

Den ersten Schwerpunkt der Dokumentation bildet der Prozess der *Begründung und Gründung* der Hochschule bzw. des Instituts und der Gesellschaft. Anhand einer breiten Auswahl authentischer Dokumente werden sowohl die Komplexität dieses Prozesses als auch die handelnden Personen sichtbar.

In den sechzig Jahren ihres Bestehens hat die „Gesellschaft für Pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien“ nicht nur ihren Namen in „Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung“ geändert, sondern auch ihre Satzung wurde wiederholt dem sich verändernden Verhältnis zur „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“ angepasst. Das gilt vor allem für das Jahr 1965, als mit dem Übergang auf eine Finanzierung durch alle Bundesländer auf Basis des „Königsteiner Abkommens“ aus der hessischen Hochschule das „Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ wurde.

Eines hat sich aber über alle Jahre hinweg nicht geändert: der Auftrag der Gesellschaft. In der zurzeit gültigen Fassung der Satzung vom 25. September 2008 lautet dieser Auftrag: „Zweck der Gesellschaft ist, die pädagogische Forschung zu fördern und ihre Ergebnisse auf allen Gebieten des Bildungs- und Erziehungswesens nutzbar zu machen“. In der Tat besteht bis heute eine wichtige Aufgabe der Kooperation zwischen dem Institut und der Gesellschaft darin, dafür zu sorgen, dass die Ergebnisse der pädagogischen Forschung bei denen ankommen, um deren willen die Forschung gemäß dem Motto, das Erich Hylla, der erste Direktor, der Hochschule mit auf den Weg gab – „In Liebe zum Menschen auf der Suche nach Wahrheit“ – in letzter Konsequenz betrieben wird: bei den Kindern in der Schule.

Einen Schwerpunkt der gemeinsamen Aktivitäten stellen *Tagungen* dar, die in unterschiedlichen Formen und von verschiedener Dauer seit Beginn durchgeführt werden. Dabei geht es um zwei Ziele: 1. aktuelle Probleme der Bildungsforschung und Schulentwicklung schnell und unbürokratisch aufzunehmen und damit 2. sowohl die theoretische Information der Praxis als auch die praktische Anregung der Forschung zu befördern. Der Überblick über die Tagungen, aufgegliedert nach den verschiedenen Veranstaltungsformen, gibt auch Aufschluss über die Aktualität des jeweiligen Themas.

Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung berichtet über die Veröffentlichungen seiner Mitarbeiter regelmäßig im Rahmen der laufenden Berichterstattung oder in besonderen Veröffentlichungsverzeichnissen. Hier werden daher nur diejenigen Publikationen aufgelistet, die explizit als gemeinsame Veröffentlichungen von GPF und DIPF erschienen oder als eigenständige Veröffentlichungen der GPF; diese sind in der Regel in Kooperation mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des DIPF entstanden. In den *Veröffentlichungen* wird damit der zweite Schwerpunkt der gemeinsamen Tätigkeiten von GPF und DIPF in den vergangenen sechzig Jahren sichtbar.

Von 1953 bis 1983 bilden die „Mitteilungen und Nachrichten“ von Hochschule bzw. Institut und Gesellschaft (unter wechselnden Titelfassungen) einen Kern der gemeinsamen Publikationstätigkeit. Daher wurden vor allem aus dieser Zeitschrift die Dokumente ausgewählt, die Bildungsforschung und Bildungsinformation repräsentieren, um Entwicklungen über die Zeit hin

weg sichtbar zu machen. Die Akzentuierung der Bildungsforschung als „empirisch, interdisziplinär und international“ zeigt sich von Anfang an und prägt mit verschiedenen Schwerpunkten und unterschiedlichen empirischen Methoden die gemeinsame Arbeit. Insbesondere in den seit 1997 erscheinenden „Materialien zur Bildungsforschung“ wird an die früheren gemeinsamen Veröffentlichungen von Institut und Gesellschaft angeknüpft. In dieser Reihe erscheinen in zunehmendem Maße Veröffentlichungen, die das Verständnis für die Ergebnisse der pädagogischen Forschung zu vertiefen versuchen und an die Methoden der empirischen pädagogischen Forschung heranzuführen.

Die Gründung des DIPF und der GPF war insbesondere der pädagogischen Tatsachenforschung und einer damit verbundenen Bildungsinformation gewidmet. Um die Erinnerung daran wach zu halten, in welchem Umfang seine Ideen sich in der Gründung des DIPF manifestiert haben, wird seit 1978 der *Erich-Hylla-Preis* verliehen. Dieser stellt den dritten Schwerpunkt der Kooperation zwischen dem Institut und der Gesellschaft dar. Die Geschichte des Erich-Hylla-Preises wird in einem eigenen Kapitel dargestellt.

Eine *Zeittafel* rundet die Dokumentation ab. Sie ermöglicht einen raschen Überblick über die Geschichte unserer Zusammenarbeit.

Zwischen dem DIPF und der GPF hat in den 60 Jahren immer eine – mehr oder weniger dichte – *personelle Kooperation* bestanden. Möglicherweise wurden in den Anfangsjahren Hochschule und Gesellschaft sogar als eine Einheit empfunden. Bis 1956 waren nämlich die Personen in den Vorständen der Hochschule und der Gesellschaft identisch gewesen. Erich Hylla war Geschäftsführer der Gesellschaft und Direktor der Hochschule in einem. Nach der Emeritierung Erich Hyllas im Jahre 1956 wurde die Direktoralverfassung der Hochschule durch eine Kollegialverfassung abgelöst, der Senat der Hochschule wurde das tragende Organ der Hochschule. Sein Vorsitzender, der Nachfolger des bisherigen Direktors, war nicht mehr im Vorstand der Gesellschaft für Pädagogische Forschung und weiterführende pädagogische Studien vertreten. Es ist aber Tradition geblieben, dass immer ein Mitglied des Vorstandes des DIPF dem Vorstand der GPF angehört.

Erwin Stein hatte zwar die Präsidentschaft in der Gesellschaft aus gesundheitlichen Gründen niedergelegt, gleichzeitig aber den Vorsitz im Stiftungsrat des Instituts beibehalten. Stein selbst hat bei seinem Ausscheiden aus dem Stiftungsrat dafür gesorgt, dass sein Nachfolger im Amt – Staatsminister a. D. Hans Krollmann – in Personalunion Vorsitzender des Stiftungsrates des Instituts und Präsident der Gesellschaft wurde. Die besondere Prägung der Tätigkeit dieser beiden Präsidenten der Gesellschaft wird auch in den Tagungen und Veröffentlichungen sichtbar. Bernd Frommelt, der als Abteilungsleiter im Hessischen Kultusministerium dem Vorstand der Gesellschaft bereits lange Zeit angehört hatte, wurde dann von Hans Krollmann als sein Nachfolger im Amt des Präsidenten der Gesellschaft vorgeschlagen und gewählt.

Die enge Kooperation zwischen dem Institut und der Gesellschaft zeigt sich nicht nur in den gemeinsamen Veranstaltungen, sondern auch in der Zusammensetzung der Mitgliedschaft der GPF. Für die „Zeitweiligen Mitarbeiter“ war es eigentlich selbstverständlich, auch Mitglied der Gesellschaft zu sein. Aufgrund ihrer Herkunft aus dem Bereich der Schule, der Bildungsverwaltung oder der Wissenschaft haben sich die unterschiedlichen Perspektiven und Interessen im Bildungswesen auch personell in der Zusammensetzung der Mitgliedschaft der Gesellschaft niedergeschlagen. Durch die Tagungen der Gesellschaft – in Kooperation mit dem Institut – wurden in der Folgezeit immer wieder neue Mitglieder aus den unterschiedlichen Bereichen gewonnen. Durch das Engagement ihrer Mitglieder ist die Kommunikation zwischen pädagogischer Praxis und Bildungsforschung immer wieder angeregt und vertieft worden. Dadurch kann auch die Professionalisierung pädagogischer Arbeit auf allen Handlungsebenen befördert werden.

Frau Annemarie Will („Frau Schaffernicht“) und Herr Dr. Christoph Führ haben uns viele interessante Einzelheiten aus den frühen Jahren von Institut und Gesellschaft erzählt und uns geholfen, ein Gefühl für den Geist und die Atmosphäre jener Jahre zu gewinnen. Wir danken ihnen dafür.

Wir danken auch Herrn Dr. Peter Döbrich (Wissenschaftlicher Mitarbeiter des DIPF und Geschäftsführer der GPF) und Herrn Ulrich Schäfer M. A. für die Zusammenstellung der Dokumente und die einführenden Texte zu den einzelnen Abschnitten sowie Frau Sigrun Dosek und Frau Regine Düvel-Alix für die Herstellung der druckfertigen Vorlagen.

Frankfurt am Main, 27. März 2010

Bernd Frommelt  
Präsident der GPF

Prof. Dr. Marc Rittberger  
Direktor des DIPF

## Erwin Stein – Ein Leben aus Verantwortung

Meine sehr verehrten Damen und Herren!

Ich gestehe Ihnen freimütig: vor diesem Tage hatte ich ein wenig Angst – nicht der Zahl oder des Jahres wegen, sondern um der Feierlichkeit und des Zeremoniells, des Pathos und der Dignität willen. Feierlichsein liegt mir nun einmal ganz und gar nicht.

Jetzt ist die bange Stunde da. Durch Ihre Anwesenheit und mit gar vielen freundlichen und guten Worten haben Sie mir Ihre Zuneigung und Verbundenheit in herzlicher und liebevoller Weise bekundet. Ich bin sehr bewegt, verwirrt und beschämt. Von ganzem Herzen danke ich Ihnen allen für Ihre Wünsche und Zeichen freundlichen Gedenkens. Fast bin ich versucht, die großen und guten Worte, die Sie zu mir gesprochen haben, umzukehren, so wie man Sanduhren umwendet, wenn ihre Zeit abgelaufen ist, um so den angemessenen Ausgleich herbeizuführen.

Als besondere Ehre betrachte ich es, daß Sie, Herr Vizepräsident Großkopf, hierher gekommen sind und so herzliche Worte über mein Wirken im Lande Hessen an mich gerichtet haben. Ich freue mich, daß aus unserer politischen Begegnung – lange liegt sie zurück – sich so freundschaftliche Beziehungen entwickelt haben und viele Übereinstimmungen über die Lösung kulturpolitischer Aufgaben bestehen. Ich danke Ihnen herzlichst.

Insbesondere gilt mein Dank den Mitgliedern des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, die mir durch diesen Empfang eine große Ehre erwiesen haben; vorab Ihnen, lieber Professor Schultze, für Ihre Laudatio, die den Geist langjähriger, freundschaftlicher Zusammenarbeit und Verbundenheit atmet. Gerade die menschliche Atmosphäre in diesem Hause macht die verantwortungsvolle Arbeit so angenehm und fruchtbar. Ich gelobe, auch künftig diese Einrichtung der Forschung zu schützen und zu fördern in dem gleichen Geist, in dem ich es in der Vergangenheit zu tun bemüht war.

Aber es will mir scheinen, daß herkömmliche Dankesworte nicht ausreichen, um Ihnen allen, die Sie hier versammelt sind, den Dank gebührend auszudrücken, den ich Ihnen für soviel Hilfe, Förderung, Mitarbeit und Zusammenarbeit schulde.

Vielleicht gibt gerade diese Stunde das Recht, die sonst gebotene Zurückhaltung einmal zu brechen und in gezielter Umschreibung und Andeutung einiges von dem auszusprechen, was mein Innerstes in einem immerhin langen Leben bewegt hat. Dabei wäre aber ein Nur-Rückblick eine verkehrte Selbstbesinnung oder eine hoffnungslose Rückwendung wie die hochmütige Umkehr von Lots Weib, das deshalb zur Salzsäule erstarrte. Muß man sich auch immerzu mit dem quälen, was man falsch gemacht hat oder muß man in Resignation an den Gitterstäben des Lebens rütteln? Vergangene Lebensvorgänge sollte man nur zwecks besserer Erkenntnis der Gegenwart und der Zukunft vergegenwärtigen, auf daß Erinnerung und Hoffnung beieinander bleiben. Das Vergangene soll Antrieb sein für das Heraufkommende, das Zukünftige und zugleich Wandlung für die Erfüllung der besonderen Aufgaben bewirken. Das heißt doch wohl, gerade in einer solchen Stunde des Gedenkens seine Seelenkräfte auf die Hoffnung richten und der vielerlei Möglichkeiten inne werden, die die Zukunft birgt und die auf Verwirklichung harren.

Woher man kommt, ist nicht so entscheidend wie zu wissen, wohin man geht und vor wem man sich zu verantworten hat. Unendlich ist die Zahl der Wege, die zu Beginn unseres Lebens vor uns liegen und von denen jeder dem Menschen offen ist. Welchen Weg er zu sich und zu Gott zu gehen hat, wird ihm aus seiner Selbsterkenntnis und seiner Lebenserfahrung offenbar.

Ethos und Gesinnung bestimmen dabei die schicksalhafte Folge der menschlichen Erlebnisse und Taten.

Mich haben zur geprägten, lebend sich entwickelnden Form zunächst weniger rationale Einsichten als Bilder, Vorbilder und Urphänomene gebildet. Dank guter Fügungen und Schickungen senkten sie sich so tief in die Seele, daß diese dem Dunkelweg dämonischer Widermächte widerstehen konnte. Darf man sagen, die Paideia, die Bildung bewähre sich erst dort, wo sie den Menschen als Ganzes und im ganzen ergreift und verwandelt und wo der Mensch in seinem Wesen sich in den jeweils zugewiesenen Bereich um- und eingewöhnt?

Prägekraft in diesem Sinn hatten für mich vor über 50 Jahren des kritisch-nüchternen Lessings „Nathan“, des freiheitsliebenden Schillers „Marquis Posa“, des weltfrömmigen Goethes „Iphigenie“, des freigeistigen Mozarts „Zauberflöte“, die Goldene Regel der Bergpredigt und des Umwelters Nietzsches imaginäres Bild des Übermenschen. Sie rückten unverlierbar den Menschen in die Mitte und stellten die immerwährende Aufgabe, den Menschen als Menschen zu verstehen und den Menschen als Menschen zu bilden. Wie Heinrich Mann bekennt, ist dies „ein Glaube an die irdische Bestimmung des Menschen, vernünftig und tapfer, frei, wohlhabend und glücklich zu sein“.

Ein erster Aufbruch vollzog sich in der Weimarer Republik aus dem Urerlebnis demokratischer Befreiung des wie das Roß Bayard aus vielen Wunden blutenden und zuckenden Deutschlands. Die Hinwendung zur Freiheit geschah ebenso aus Leidenschaft und Enthusiasmus wie aus Einsicht. Der Sinn für das Politische wurde wach. Zwar blieb er damals noch folgenlos; aber die Erkenntnis stellte sich ein, daß Freiwerden und Befreiung nicht in der Zügellosigkeit bestehen; sie bedürfen vielmehr stetiger Eingewöhnung auf die Grenzen und sind Ausgleich wie Aussöhnung von Widersprüchen und Konflikten.

Mehr und anderes geschah in der Zeit der Finsternis und Barbarei, in der Zeit der verlorenen Jahre. Die Bestimmung des Menschen – bis dahin war sie nur ein abstrakt verpflichtender und aufs Allgemeine bezogener Wert – konkretisierte sich und nahm eine Wendung ins Politisch-Soziale. Man erfuhr Menschsein als Wagnis und Last. Man erlitt, daß der Mensch auch Unmensch, Gewaltmensch, Raubmensch, Dämon sein kann. Man hatte dies zwar im Wissen aus der Zeit der Griechen, aber noch nicht im Ge-Wissen. Man ward sich inne, daß die Schillersche „Veredelung des Charakters“ noch nicht „die höchste Fülle des Daseins“ oder „die höchste Selbständigkeit und Freiheit“ verbürgt. Angesichts der Millionenopfer der Menschheit an Blut, Leben, Versklavung und Degradierung erlebte und erkannte man unter Schmerzen, daß die Entfaltung des Menschlichen im Menschen so lange unerfüllt bleibt, als der Mensch erniedrigt, unterdrückt, versklavt und ausgebeutet ist. Erschreckend stellte man zugleich fest, daß die Milch wissenschaftlicher Denkart und objektiver Erkenntnis im Menschen nicht zugleich sittliche Größe bewirkt und ihn fähig und willig zur Verantwortlichkeit macht, daß Wissen allein noch nicht Tugend ist oder macht.

So weitete sich mir die überkommene Humanität. Sie begriff nun die Aufgabe in sich, die Augen vor dem inhumanen Dasein nicht zu verschließen und die gegebenen ökonomischen – sozialen – politischen Bedingungen ins angemessene Humane zu verändern. Sie forderte mich auf, der drohenden realen und der schon verwirklichten Entmenschlichung unverzüglich ein Ende bereiten zu helfen. Unter uns und in uns ist das Böse zwar eine Realität und Möglichkeit. Aber das Gute wird mächtiger werden, wenn man es in Freiheit wählt und dafür sorgt, daß es auf dem Wege und in der Welt ist, damit es sich akkumuliert wie das Monopolkapital: das Gute, verstanden nicht so sehr als das Sittlich-Gute, sondern im Sinne des griechischen ‚to agathon‘, als das Taugliche und Heilsame.

Mit dieser Bemühung um das Menschsein und seine Würde drängt der Humanismus aus der klassischen Idylle und der Beschränkung auf das private Dasein in die äußersten Positionen der Wirklichkeit. Als wesentlich erscheinen dabei die Prägung des rechtmäßigen Verhaltens

und Vernehmens oder die Justinianische Trias des honeste vivere, des alterum non laedere und des suum cuique tribuere. Es ist die Position der Vernunftwürde und – Kantisch gesprochen – die notwendige Achtung für jedes Menschsein, Es gehört hierher aber auch die Bildung der schöpferischen Kräfte zu einem Ganzen und die Skepsis gegenüber jedem Absolutheitsanspruch. Nicht zuletzt ist es die Weckung des Gemeinsinns, die Gesittung und die Gegenseitigkeit im menschlichen Dasein. Der ersehnte Fortschritt in der Humanität ist jedoch nicht eine Notwendigkeit in der historischen Entwicklung, sondern bleibt eine moralische Aufgabe und verlangt gerade angesichts der Absurditäten der Welt, den Sachzwängen und dem Chaos der Fakten von uns illusionslosen Glauben, tätige Bewährung und mutige Standhaftigkeit. Nach Auschwitz, Hiroshima und im Blick auf Vietnam ist er ständige Suche nach einer Antwort auf die Frage, wie die Zukunft der einen Menschheit menschlich gemeistert werden kann.

Mir hat sich als unveräußerliche Lebenserfahrung eingepägt, die Gegenwart anzunehmen, wo man steht, wo man lebt, wo man wirkt, sich nicht gegen das Wahre in der Welt abzusperren, der Welt ihr Recht zu geben und auch Täter des Wortes zu sein.

Eine neue Generation steht an der Schwelle des Überkommenen, skeptisch und kritisch gegenüber dem Glauben und der Autorität ihrer Väter. Sie ist im Aufbruch. Sie will die Selbstentfremdung und Selbsttäuschung überwinden. Stürmisch pocht sie an die Türe der Zukunft, nicht, wie ich meine, in revolutionärem Nihilismus, sondern als Vorbote einer Wende und als Künder einer neuen, vielleicht besseren Welt. Reichen wir ihr heilig-nüchtern das unvergängliche Feuer des lebendigen Geistes und lassen wir Hölderlins Hoffnung und Prophetie auch die unsere sein:

Denn es hallt hinab

Am Berge das Gewitter, sieh! und

Klar, wie die ruhigen Sterne, gehen

Aus langen Zweifeln reine Gestalten auf!

Erwin Stein auf der Feier aus Anlaß seines 65. Geburtstag am 7. März 1968 im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main [Quelle: Mitteilungen und Nachrichten. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, 1968, Nr. 50, S. 40-44]

## Hochschule – Institut – Gesellschaft: Begründung und Gründung (Ausgewählte Dokumente)

	Seite
<b>Dokument 1:</b> [Erich Hylla: Errichtung einer Stelle für pädagogische Forschung und Dienstleistung] [Quelle: Erziehung in Deutschland. Bericht und Vorschläge der Amerikanischen Erziehungskommission. – München: Die Neue Zeitung, 1946, S. 55]	11
<b>Dokument 2:</b> Erwin Stein: Entwurf. Gesetz über die Ausbildung der Lehrer. 20. Dezember 1948. I. Abschnitt. Pädagogische Hochschulen. § 2 [Quelle: Stein, Erwin: Entwurf des Gesetzes über die Ausbildung der Lehrer (Lehrerausbildungsgesetz) in Hessen und Begründung. Wiesbaden: Ministerium für Kultus und Unterricht, 1948, S. 5 und 19-21]	12
<b>Dokument 3:</b> Erich Hylla: Aufgaben der pädagogischen Forschung [Quelle: Bildung und Erziehung. Neue Folge des Pädagogischen Zentralblattes, Jg. 1, 1948, H. 1, S.14-23]	15
<b>Dokument 4:</b> Niederschrift über die Gründungsversammlung der „Gesellschaft für Pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien“, E. V. Wiesbaden, 27. März 1950 [Quelle: Hessisches Hauptstaatsarchiv Wiesbaden Abt. 1178 Nr. 106b]	25
<b>Dokument 5:</b> Satzungen der „Gesellschaft für Pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien“, E. V. Wiesbaden, 27. März 1950 [Quelle: Hessisches Hauptstaatsarchiv Wiesbaden Abt. 1178 Nr. 106b]	27
<b>Dokument 6:</b> Erwin Stein: Errichtung einer Hochschule für Erziehungswissenschaft und internationale pädagogische Forschung in Frankfurt/Main. Erlaß vom 16. 11. 1950 [Quelle: Amtsblatt des Hessischen Ministeriums für Erziehung und Volksbildung, Jg. 3, 1950, Nr. 11, S. 682-683]	33
<b>Dokument 7:</b> Einladung zur Gründungsfeier der Hochschule für Erziehungswissenschaft und internationale pädagogische Forschung am 16. November 1950 [Quelle: Hessisches Hauptstaatsarchiv Wiesbaden Abt. 1178 Nr. 106b]	34
<b>Dokument 8:</b> Erich Hylla: Eine Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung [Quelle: Bildung und Erziehung. Monatsschrift für Pädagogik mit besonderer Betonung der Pädagogischen Psychologie, der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und der Pädagogischen Bibliographie, Jg. 4, 1951, H. 1, S. 1-9]	36
<b>Dokument 9:</b> Office of the United States High Commissioner for Germany / Office of Public Affairs / Education and Cultural Relations Division: Grant-in-Aid Award To: Society for Educational Research. Date: January 3, 1951 [Quelle: Hessisches Hauptstaatsarchiv Wiesbaden Abt. 1178 Nr. 106b]	45

<b>Dokument 10:</b>	Stiftungsurkunde der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. Wiesbaden, den 25. Oktober 1951 [Quelle: Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung, Jg. 5, 1952, Nr. 4, S. 237-244]	47
<b>Dokument 11:</b>	Erich Hylla: Die Hochschule für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt [Quelle: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, Jg. 4, 1952, Nr. 3, S. 28-30]	48
<b>Dokument 12:</b>	Erich Hylla: Abschluß des ersten Studienjahres [Quelle: Mitteilungen und Nachrichten. Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, 1954, Nr. 4, S. 3-10]	51
<b>Dokument 13:</b>	Rudolf Raasch: Antrag auf Umbenennung der „Gesellschaft für Pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien e. V.“ in die „Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung e. V.“ [Quelle: GFPP-Archiv]	59
<b>Dokument 14:</b>	Johann-Peter Ruppert / Erwin Stein: Vorwort [Quelle: Versuche einer Ordnung des deutschen Schul- und Bildungswesens. – Weinheim: Beltz, 1966 (= Studien zum europäischen Schul- und Bildungswesen. 1), S. 7]	61
<b>Dokument 15:</b>	Erwin Stein: Lieber Erich Hylla [Quelle: Erich Hylla zum 80. Geburtstag. – Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung / Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1967, S. 7-11]	62
<b>Dokument 16:</b>	William Wrinkle: 65th birthday of Dr. Erwin Stein [Quelle: Freiheit und Demokratie. Festgabe zum 65. Geburtstag von Erwin Stein. – Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1968, S. 17-19]	67
<b>Dokument 17:</b>	Walter Schultze: Die „zeitweiligen Mitarbeiter“ am Deutschen Institut [Quelle: Mitteilungen und Nachrichten. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, 1980, Nr. 100/101, S. 23-39]	70
<b>Dokument 18:</b>	Christoph Führ: Institutgründung als Lebensarbeit. Erich Hylla (9. 5. 1887 – 5. 11. 1976) und die Gründung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a. M. als Beispiel deutscher Gelehrtenpolitik der Nachkriegszeit [Quelle: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin, Wiedereröffnung am 2. März 1994. Dokumentation. – Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, 1994, S. 30-37]	87

# ERZIEHUNG IN DEUTSCHLAND

Bericht und Vorschläge

der Amerikanischen Erziehungskommission

## Der Verwaltungsaufbau des deutschen Erziehungswesens

Die Verteilung der Verwaltungsaufgaben im deutschen Bildungswesen ist mehr oder weniger geschichtlich bedingt und zufällig. Die gegenwärtige Zeit wäre ausgezeichnet geeignet, eine einfache und klare Gliederung des Bildungsaufbaues und der Zuständigkeiten durchzuführen, wenn Pläne ausgearbeitet, geprüft und verwirklicht werden könnten, die die Gefahr einer Reglementierung einerseits, eines Mangels an Verantwortlichkeit andererseits vermeiden.

Wenn das eigentliche Wesen des gegenwärtigen vierseitigen Abkommens unter den Besatzungsmächten klar erkennbar sein wird, wird es vielleicht wünschenswert erscheinen, ein deutsches Zentralamt für Bildungsfragen einzurichten, nicht um das Bildungswesen zentralistisch zu regeln, sondern um Informationen zu liefern, den Studentenaustausch mit dem Auslande durchzuführen, und für ähnliche Dienste. Inzwischen sollten die Erziehungsämter der drei Länder in der amerikanischen Zone ihre Zusammenarbeit erweitern.

Ein Beispiel einer solchen Zusammenarbeit könnte die Einrichtung einer Stelle für pädagogische Forschung und Dienstleistung sein, etwa in der Art des „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“, wie es von 1915 bis 1933 in Berlin bestand. Die pädagogische Forschung an den deutschen Universitäten beschränkt sich jetzt fast völlig auf Probleme der Erziehungsphilosophie und -theorie. Fragen der Schulverwaltung, der Schulunterhaltung, Messungen und Tests der Schulgebäude und Schulausstattung, der Lehrerbildung, der Lehrplangestaltung, selbst der pädagogischen und Kinderpsychologie werden arg vernachlässigt. Pädagogische Bestandsaufnahmen sind praktisch unbekannt. Die Anzahl der pädagogischen Professuren an allen Universitäten ist beklagenswert gering, und es ist wenig Hoffnung darauf, daß sie in der nächsten Zukunft erhöht wird.

Das vorgeschlagene Institut sollte alle diese Probleme aufgreifen, als „clearing house“ dienen, eine pädagogische Bibliographie und eine Monatschrift veröffentlichen, Material sammeln und pädagogischen oder Verwaltungsstellen in Deutschland und im Auslande zur Verfügung stellen, den Austausch von Lehrern und Studenten organisieren, Lehrgänge auswärtiger Pädagogen für deutsche Lehrer einrichten und eine pädagogische Bücherei aufbauen. In allen diesen Dingen könnten die Vereinigten Staaten durch Regierungsstellen und freiwillige Organisationen Hilfe gewähren. Angesichts der heutigen wirtschaftlichen Lage in Deutschland dürfte es schwer sein, ein derartiges Institut ohne solche wirtschaftliche Hilfe zu errichten.

Die Verwaltung des Bildungswesens ist jetzt eine Sache der Länder und sollte es auch bleiben. In jedem Lande besteht ein Erziehungsministerium, das für die Förderung und den Ausbau aller Zweige des Erziehungswesens zuständig sein sollte. In jedem dieser Ministerien sollte eine von den anderen

**Entwurf des Gesetzes**  
**über die**  
**Ausbildung der Lehrer**  
**(Lehrerausbildungsgesetz)**  
**in Hessen**  
**und Begründung**  
**von**  
**Dr. Erwin Stein**  
**Minister für Kultus und Unterricht**

§ 2

Für die internationale pädagogische Forschung wird eine Hochschule für Erziehungswissenschaft errichtet.

Sie übernimmt außerdem folgende Aufgaben:

1. Dozenten der Pädagogischen Hochschulen für die besonderen Aufgaben der Ausbildung der Lehrer vorzubereiten,
2. bei der Fortbildung der Lehrer für alle Schulen mitzuwirken,
3. Leiter von Schulen und Fachkräfte der Schulverwaltung und Schulaufsicht für ihre besonderen Aufgaben auszubilden.

§ 2:

Diese Bestimmung sieht die Errichtung einer Hochschule für Erziehungswissenschaft zur internationalen pädagogischen Forschung vor. Damit knüpft dieser Vorschlag an die Tradition des früheren Volksstaates Hessen an. Bis zum Jahre 1933 bestand in Mainz ein Institut für Völkerpädagogik, dessen Aufgaben vergleichende pädagogische Forschung, internationale pädagogische Tagungen und Zusammenkünfte pädagogisch interessierter Kreise zwecks pädagogischer Studien waren. Darüber hinaus soll die Hochschule für Erziehungswissenschaft die Tradition des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin fortsetzen. Die Hochschule soll erst im Laufe der Zeit ausgebaut werden. Der Zeitpunkt ihrer Errichtung und der Beginn der einzelnen ihr übertragenen Aufgaben wird gemäß § 36 dieses Gesetzes durch Verordnung bestimmt. Aus finanziellen Gründen sollen zunächst nur einzelne Zweige dieser Hochschule errichtet werden. Jedoch wird durch das

Gesetz über das Staatsabkommen über die Errichtung einer deutschen Forschungshochschule in Berlin-Dahlem und die Finanzierung deutscher Forschungsinstitute vom 29. November 1947 (GVBl. 1948, S. 1 ff.) die Errichtung dieser Hochschule gefördert werden können. Die vorgesehene Hochschule erfüllt Aufgaben, die über die Angelegenheiten eines Landes hinausgehen.

Fruchtbar wird die Arbeit dieser Hochschule nur werden können, wenn sie mit den anderen Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten eng zusammenarbeitet, Studierende, Erzieher und Forscher sich in ihr versammeln, um Probleme gemeinsam zu lösen, die von einzelnen Erziehern, Schulen und Pädagogischen Hochschulen nicht gelöst werden können. Auf diese Weise werden die an dieser Hochschule tätigen Forscher ihre Verbindung mit der Praxis nicht verlieren. Mit dieser Praxis bleiben sie aber auch dadurch verbunden, daß die vorgesehene Hochschule Dozenten der Pädagogischen Hochschulen für ihre besonderen Aufgaben vorbereitet, bei der Fortbildung der Lehrer für alle Schulen mitwirkt und Fachkräfte der Schulverwaltung und Schulaufsicht für ihre besonderen Aufgaben ausbilden soll.

Die Hochschule für Erziehungswissenschaft soll der Schule und dem bereits ausgebildeten Lehrer durch selbständige Forschungsarbeit auf dem Gesamtgebiet der vergleichenden Pädagogik, der Erwachsenenbildung und der Volksbildung dienen. In der Hochschule für Erziehungswissenschaft sollen auch die sozialen Funktionen der erzieherischen Arbeit stärker berücksichtigt werden. Weit mehr als bisher muß sich die erziehungswissenschaftliche Forschung zur Aufgabe machen, die Beziehungen der Erziehungswissenschaft zur Soziologie, zur Soziographie und zur Sozialpolitik zu untersuchen. Zu den besonderen Aufgaben der Hochschule für Erziehungswissenschaft sollen gehören: die pädagogische Tatsachenforschung, die Schulstatistik, die Schulhygiene, die Entwicklung von Testverfahren, die Untersuchungen zum Ausleseproblem und der Gesamtbereich der psychologisch-anthropologischen Entwicklungsforschung. Ihre Problemstellung gewinnt die Hochschule für Erziehungswissenschaft vornehmlich aus dem Schulleben und dem pädagogischen Fortschritt in der ganzen Welt. Diese Forschungsarbeit ist seither vernachlässigt worden. Auch die Universitäten haben sich nur am Rande um diese Forschung bemüht. Für die Grundlegung einer geschlossenen, pädagogisch fundierten Lehrerausbildung erscheinen diese skizzierten Forschungsaufgaben besonders wichtig. Mit Recht bemerkt Erich Hylla in der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“, 1948, S. 17 ff.: „Daß uns alle Unterlagen solcher Art fehlen, ist eine der Ursachen für die Unfruchtbarkeit und den unwissenschaftlichen Charakter aller unserer Erörterungen über Schulreformfragen: Sie sind Meinungsstreitigkeiten unter interessierten Gruppen, die einander nicht überzeugen können und sich auch von einander nicht überzeugen lassen wollen. Auf Besserung ist kaum zu hoffen, solange nicht zuverlässige objektive Methoden der Tatsachenfeststellung entwickelt, angewandt, von der Lehrerschaft verstanden und in einem gewissen Umfang gehandhabt werden.“

Die Hochschule für Erziehungswissenschaft soll auch das Untersuchungsmaterial und die Forschungsergebnisse Deutschlands und der übrigen

Länder auf dem Gebiete der Pädagogik sammeln und das Material für den Gebrauch in der Lehrerausbildung und -fortbildung bearbeiten. Gleichzeitig soll sie eine Bücherei für die in- und ausländische pädagogisch-psychologische Literatur aufbauen. Schließlich soll sie die Zusammenarbeit zwischen deutschen und ausländischen Forschungsstellen für Pädagogik und Psychologie und zwischen Erziehern und Forschern vermitteln. Zu ihren Aufgaben gehört auch, Schriftwechsel für deutsche Studenten und Lehrer mit Studenten und Lehrern im Ausland zu vermitteln sowie den Studenten- und Lehreraustausch vorzubereiten.

Eine der wichtigsten Aufgaben dieser Hochschule wird sein, Dozenten der Pädagogischen Hochschulen für ihre besonderen Aufgaben vorzubereiten. Durch diese besondere Ausbildung soll der seitherige Ausbildungsgang der Dozenten über die Universitäten nicht ausgeschlossen werden. Es erscheint aber notwendig, der Heranbildung der Dozenten für die Pädagogischen Hochschulen ein besonderes Augenmerk zuzuwenden, da sie den Rang und die Bedeutung der Pädagogischen Hochschulen wesentlich bestimmen. Die Heranbildung von Nachwuchs der Pädagogischen Hochschulen ist eine Lebensfrage dieser Hochschulen. Ob Forschung und Lehre so verbunden werden sollen, daß Dissertationen, Prüfungs- und Habilitationsschriften an dieser Hochschule ausgearbeitet werden und der Hochschule für Erziehungswissenschaft das Promotions- und Habilitationsrecht zuerkannt werden soll, wird je nach der Entwicklung dieser Hochschule in der Praxis und der weiteren theoretischen Grundlegung der neuen Hochschule entschieden werden müssen.

Die Hochschule für Erziehungswissenschaft soll auch bei Fortbildung der Lehrer für alle Schulen mitwirken und die Leiter der Schule sowie Schulverwaltungs- und Schulaufsichtsbeamte für ihre besonderen Aufgaben ausbilden. Damit wird zugleich die Möglichkeit geschaffen, die Erziehungs- und Schulreform durch besonders bewährte und ausgebildete Erzieher auf Grund wissenschaftlicher Forschungsmethoden und theoretisch-wissenschaftlicher Arbeit gut vorbereitet durchzuführen. Zur Zeit wird die besondere Ausbildung von Fachkräften für die Schulverwaltung und Schulaufsicht völlig vernachlässigt, so daß hinreichend geeignete Fachkräfte auf diesem Gebiete fehlen. Gerade der Schulverwaltung und Schulaufsicht kommt eine besondere Bedeutung zu, wenn das demokratische Leben in den Schulen und in der Verwaltungsarbeit gefördert werden soll.

**AUFGABEN DER PÄDAGOGISCHEN FORSCHUNG**

VON ERICH HYLLA

Beim Neubau des deutschen Bildungswesens fallen auch der pädagogischen Forschung Aufgaben von grundlegender Wichtigkeit zu. Die pädagogische Forschung ist in Deutschland immer stiefmütterlich behandelt worden. An kaum einer der deutschen Universitäten waren angemessene Einrichtungen und Hilfsmittel für sie bereitgestellt. Waren doch selbst die Lehrstühle der Pädagogik an Zahl so gering, daß an vielen Stellen die Aufgaben der pädagogischen Lehre von dem Professor der Philosophie oder allenfalls dem der Psychologie nebenbei mit wahrgenommen wurden. Ebensovienig sah man an den Stellen, die mit der pädagogischen Wirklichkeit in enger und ständiger Berührung waren, in den großen Schulverwaltungen der Städte, der Länder und seit 1934 des Reiches die Notwendigkeit, Forschungsstellen einzurichten oder zu unterhalten. Unter den vielen Kaiser-Wilhelm-Instituten war auch nicht eines, das der Forschung auf dem Gebiete des Erziehungswesens gedient hätte. Im „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ in Berlin wurden zwar in den Jahren von 1928 bis 1933 gelegentlich Forschungsaufgaben in Angriff genommen; aber es standen dafür so geringe Mittel zur Verfügung, daß die Ergebnisse notwendig nur sehr bescheiden sein konnten. Überdies verschwanden nach 1933 auch diese Ansätze, und das Institut wurde — ganz im „Geiste“ des Nationalsozialismus — eine Propaganda- und Befehlsstelle für die Lehrerschaft. Ein anderer Ansatz zu pädagogischer Forschung war die „Staatliche Auskunftsstelle“ — später „Reichsstelle für Schulwesen“ — die eine zwar gewiß wichtige, aber doch eben im wesentlichen nur diese eine Aufgabe der pädagogischen Forschung bearbeitete: die Schulstatistik — und auch dafür war sie nur sehr bescheiden ausgerüstet. Es fehlte ihr sowohl an Personal wie vor allem an neuzeitlichen technischen Hilfsmitteln. Übrigens war ihr auch von dieser Aufgabe nur ein Teil zugewiesen: die Hochschulstatistik wurde im Rahmen der allgemeinen Statistik bearbeitet, und es war mehr oder weniger eine glückliche Fügung, wenn ihr dort besonderes — pädagogisches — Interesse zugewandt wurde und sie besonderer pädagogischer Sachkunde begegnete. An den Universitäten aber fehlte die unmittelbare Berührung mit der Wirklichkeit des Schullebens allzusehr, wurde auch kaum gesucht, am wenigsten die mit den Volks- und Berufsschulen, nur hier und da eine solche mit den höheren Schulen, deren zukünftige Lehrer und Lehre-

rinnen an ihnen zwar eine gediegene fachliche Vorbildung, aber keine zureichende Schulung für eine pädagogische Aufgabe empfangen. Was an pädagogischer Forschung hier geleistet wurde, vielleicht auch überhaupt nur geleistet werden konnte, beschränkte sich fast durchweg auf die Geschichte der Erziehung und die Untersuchung oder Entwicklung von Erziehungstheorien, gipfelte in mehr oder weniger gedankenreichen, oft halb schöngeistigen Abhandlungen und Büchern, die mit mehr oder weniger Interesse gelesen, auch wohl einige Zeit diskutiert wurden, aber auf die Gestaltung des Bildungswesens und das Leben wenig oder gar keinen Einfluß gewannen.

Unter der Herrschaft des Nationalsozialismus hat sich die Vernachlässigung der pädagogischen Forschung noch verstärkt. Hier bestand ja auch nicht nur kein, sondern sogar ein negatives Interesse an solcher: Es war nicht der Wunsch, Erziehungseinrichtungen auf klar erkannten Tatsachen und wissenschaftlich begründeten Einsichten aufzubauen, sondern sie in den Dienst vorgefaßter Meinungen zu stellen, ja in jedem Augenblick jede Erziehungsmaßnahme zu treffen, die heute aus diesem, morgen aus jenem Grunde wünschenswert schien, ohne Rücksicht darauf, ob damit das gestern proklamierte Ziel aufgegeben oder verneint wurde. Solchem Verfahren konnte eine ehrliche und sorgfältige wissenschaftliche Untersuchung pädagogischer Tatbestände und Methoden in der Tat nur hinderlich sein; ja selbst der logische Ausbau einer Meinungsideologie war bedenklich, wenn er allzu nahe an Wirklichkeit und Leben heranführte und so spätere Umdeutungen erschwerte. Ehrliche und ausreichend gesicherte wissenschaftliche Arbeit war übrigens schon deshalb praktisch unmöglich, weil jede Verbindung mit dem Auslande abgeschnitten war — und auch auf pädagogischem Gebiete kann echte wissenschaftliche Forschung sich nicht entwickeln, wenn der internationale Austausch von Gedanken und Forschungsergebnissen unterbunden wird und über pädagogische Tatsachen und Methoden des Auslandes keine oder nur gefärbte Berichte zur Verfügung stehen.

Wie auf anderen Wissenschaftsgebieten, so ist auch auf dem der Pädagogik in Deutschland eine ebenso bedauerliche wie beschämende Lage entstanden: Die deutsche pädagogische Forschung ist hinter der anderer Länder so weit zurückgeblieben, daß sie die Fühlung mit ihr auch dort verloren hat, wo sie wenigstens bis zum Jahre 1933 noch einigermaßen bestand. Zudem ist die Öffentlichkeit des Gedankens, daß Erziehungsfragen zu einem großen Teile wissenschaftliche Fragen sind und daß Erziehungsmaßnahmen unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten beurteilt und getroffen werden müssen, weitgehend entwöhnt worden. Selbst denjenigen Stellen, die in erster Linie zu Vorschlägen und Entscheidungen über Erziehungsfragen berufen sind, ist dieses Bewußtsein mehr oder weniger verlorengegangen.

Um den Wiederaufbau der pädagogischen Forschung so erfolgreich zu fördern, wie es unter den schwierigen Verhältnissen der Gegenwart irgend möglich ist, wird es notwendig sein, alle Kräfte auf die praktisch wichtigsten Gebiete zu konzentrieren und manches Wünschenswerte zunächst zurückzustellen. Zum Notwendigsten aber gehört in einer Zeit, in der dauernd Entscheidungen über praktische Maßnahmen getroffen werden müssen, vor allem die pädagogische Tatsachenforschung. Hier freilich ist die Lage auch am schwierigsten; denn hier sind die Vernachlässigungen am stärksten gewesen. Hier muß vielfach von Grund aus neu aufgebaut werden, weil auch vor 1933 Einrichtungen, die in diesem Zusammenhange besonders wichtig erscheinen, und auf die jetzt wenigstens anknüpfend zurückgegriffen werden könnte, zum Teil gar nicht vorhanden waren,

Eine der bedeutsamsten Aufgaben, zugleich eine, deren Behandlung sehr wesentliche Anregungen für die übrigen Gebiete liefern wird, ist die der „Vergleichenden Erziehungswissenschaft“. Sie erfordert ein sorgfältiges Studium des ausländischen Bildungswesens vor allem der Länder, deren kulturelle Gesamtlage mit der unsrigen einigermaßen vergleichbar ist, oder deren Erziehungsgedanken uns aus anderen Gründen heute besonders interessieren. An einem planmäßigen und ausgiebigen Studium ausländischer Erziehungseinrichtungen hat es in Deutschland immer gefehlt: Was in dieser Hinsicht geschah, war vereinzelt, gelegentlich, entsprang dem persönlichen Interesse des einzelnen, war dem Zufall oder auch der Anregung von außen her zu verdanken. Sich aus deutschen Büchern über das Gesamtgebiet der Erziehung in den bedeutenderen Kulturländern zu unterrichten, war so gut wie unmöglich. Was an Darstellungen vorhanden war, war lückenhaft, beschäftigte sich mit Einzelercheinungen, die oft losgelöst aus ihren Zusammenhängen behandelt, in ihrer Bedeutung und ihrem Werte falsch eingeschätzt wurden, und von denen zuweilen selbst der Verfasser kein klares Bild gewonnen hatte, so daß der Leser erst recht kein solches gewinnen konnte. Eine nach einheitlichen Gesichtspunkten durchgeführte vergleichende Behandlung des Bildungswesens auch nur der wichtigsten Kulturländer in Beziehung zu ihren gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Besonderheiten und zu ihrer geschichtlichen Entwicklung — ein Buch wie etwa I. L. Kandels „Comparative Education“ — sucht man in der deutschen Literatur vergebens. Außer den Gründen für die Vernachlässigung der pädagogischen Tatsachenforschung im allgemeinen liegen für das Gebiet der Vergleichenden Erziehungswissenschaft noch besondere Umstände vor. Gründliche Untersuchungen vergleichender Art können nicht ausschließlich am Schreibtisch oder in der Bücherei durchgeführt werden; sie setzen persönliche, unmittelbare Bekanntschaft mit dem Bildungswesen des Auslandes

voraus, die nur bei einiger Beherrschung der Sprache und an Ort und Stelle gewonnen werden kann. Die Mittel für Reisen zum Studium eines fremden Bildungswesens aufzubringen aber fiel oft schwer. Zudem war die Bereitschaft, vom Auslande zu lernen, zwar hier und da vorhanden, bei dem einen oder andern auch stark und lebendig, aber keineswegs weit verbreitet, am wenigsten unter der älteren Generation, die nach Amt und Einfluß in der Lage gewesen wäre, die aus vergleichenden Studien gewonnenen Einsichten praktisch anzuwenden. Ferner wirkte sich gerade auch auf dem Gebiete des Erziehungswesens die nationalistische Propaganda, die auch in den kurzen Jahren der Republik nicht verstummte, und die die Unübertrefflichkeit aller deutschen Einrichtungen predigte, recht deutlich aus, nicht nur beim Laienpublikum, sondern auch bei Leuten, von denen man nach Vorbildung, Erfahrung und Stellung bessere Einsicht und eine kritischere Haltung hätte erwarten können.

In den Jahren der Hitlerdiktatur war natürlich an ein sachliches und vorurteilsfreies Studium des ausländischen Bildungswesens und an einen kritischen Vergleich fremder und deutscher Einrichtungen nicht zu denken. Von den zum Teil gewaltigen Entwicklungen, die sich in diesen Jahren draußen in der Welt vollzogen, ist in Deutschland kaum etwas bekannt geworden. Hier ist sehr viel nachzuholen, wenn der Anschluß an die Weltentwicklung wieder gewonnen werden soll.

Ein weiteres Gebiet, auf dem wir die Fühlung mit der Entwicklung völlig verloren haben, ist das der pädagogischen Psychologie. Auch hier liegen die Dinge ähnlich wie bei der Vergleichenden Pädagogik: Allgemeine Psychologie, im günstigen Falle Kinderpsychologie sind in Lehre und Forschung hier und da betrieben worden. Die besonderen Fragestellungen jedoch, die sich bei der Bildungs- und Erziehungsarbeit ergeben, sind nirgends auch nur annähernd in dem Umfange und mit den Mitteln bearbeitet worden, die ihnen gebühren. Selbst die einfacheren Probleme, etwa die exakte Messung der Schülerleistungen in den grundlegenden Kulturtechniken, im Lesen, Schreiben, Rechnen, in der Benutzung und Auswertung von Karten, Diagrammen, Nachschlagebüchern usw. wurden kaum in Angriff genommen, ja werden vielfach überhaupt noch nicht gesehen. Das gleiche gilt von der Messung aller Seiten der Begabung, der im engeren Sinne geistigen sowohl wie der manuellen, der musikalischen, der künstlerischen usw. Eine messende Verfolgung der Entwicklung des jungen Menschen oder die messende, objektive Beurteilung seiner Leistungen aber sollte eine der wesentlichen Grundlagen bilden für die Beantwortung der Frage, ob und inwieweit gewisse Lehrstoffe, Lehrformen, Schulformen zweckmäßig und brauchbar sind. Daß uns alle Unterlagen solcher Art fehlen, ist eine der Ursachen für die Unfrucht-

barkeit und den unwissenschaftlichen Charakter aller unserer Erörterungen über Schulreformfragen: Sie sind Meinungsstreitigkeiten unter Interessentengruppen, die einander nicht überzeugen können und sich auch voneinander nicht überzeugen lassen wollen. Auf Besserung ist kaum zu hoffen, solange nicht zuverlässige, objektive Methoden der Tatsachenfeststellung entwickelt, angewandt, von der Lehrerschaft verstanden und in einem gewissen Umfang gehandhabt werden, wie das z. B. in den Vereinigten Staaten der Fall ist. Dort hat der Krieg die Forschungsarbeit auf diesem Gebiete nicht beeinträchtigt, sondern im Gegenteil gefördert und befruchtet. Um einen Eindruck davon zu gewinnen, wie groß unser Rückstand ihnen gegenüber geworden ist, genügt es, eines der Bücher aufzuschlagen, die für die Lehrkurse und das Selbststudium der Soldaten im Auftrage des Kriegsministeriums hergestellt worden sind, wie etwa die zweibändige „Educational Psychology“ von A. I. Gates, A. T. Jersild u. a., oder den Band „Measurement and Education in the Secondary School“ von H. A. Greene, A. N. Jorgensen u. a. Die Notwendigkeit exakterer Leistungsbeurteilungen nach einheitlichen, über den Rahmen der einzelnen Klasse oder Schule hinaus anwendbaren Maßstäben wird mit der weitergehenden Vereinheitlichung der Schule immer deutlicher hervortreten. Die Berliner Schulverwaltung hat diesem Umstande bereits im Vorjahre in gewissem Umfang Rechnung getragen, indem sie für die Aufnahmeprüfungen in die höheren Schulen einheitliche Aufgaben angeordnet hat. Damit ist ein Mittel angewandt worden, das unter den heutigen Verhältnissen, bei der Verschiedenheit der Bedingungen, unter denen die einzelnen Schulen arbeiten, bei den Schwierigkeiten für den Lehrer, seine Schüler genauer kennenzulernen usw. notwendiger ist als je. Die folgerichtige Weiterentwicklung führt zu einem sorgfältig geplanten, ausreichend erprobten, in Anwendung und Auswertung zeit- und kraftsparenden Verfahren, über dessen Tragweite und Zuverlässigkeit vorher Klarheit geschaffen worden ist, d. h. zu einer Messung mit Hilfe geeichter Tests. Sie zu entwickeln, und zwar nicht nur für den Übergang zu einer höheren Schulstufe oder einem anderen Zweige der Schule, sondern auch, um ganz allgemein dem Lehrer ein Mittel an die Hand zu geben, mit dem er seine Kenntnis der Eigenart und Leistung des einzelnen Schülers erweitern und auf zuverlässigere Grundlagen stellen kann, erfordert eine umfangreiche und sorgfältige Forschungsarbeit, die wir in den nächsten Jahren leisten müssen. Es ist bedauerlich, daß wir auf diesem Gebiete z. B. gegenüber Amerika um 25 Jahre zurückgeblieben sind. Immerhin haben wir nun aber auch die Möglichkeit, uns die amerikanische Vorarbeit zunutze zu machen und Irrwege und Fehler zu vermeiden, die dort reichlich gegangen und gemacht worden sind.

Ein drittes Gebiet, auf dem grundlegende Forschungsarbeit geleistet und

eine wissenschaftliche Arbeitsweise entwickelt werden muß, ist die Gestaltung der Schularbeit selbst: Lehrplan, Lehrverfahren, Lehr- und Lernmittel. Unsere Lehrpläne sind bisher so gut wie ausschließlich auf dem Wege der amtlichen Verordnung entstanden. Auch wo die amtlichen Stellen hierfür die Mitarbeit weiterer Kreise, etwa der Lehrerschaft oder gar — was kaum je vorkam — von Laiengruppen gesucht haben, waren es letzten Endes stets Tradition und theoretische Diskussionen, aus denen der Lehrplan erwuchs. Auch wo die amtlichen Vorschriften nur Rahmenlehrpläne sein wollen — wie etwa die Lehrplanrichtlinien für die Preußischen Volksschulen von 1922 —, gingen sie so weit ins einzelne, schrieben die zu behandelnden Fächer, die ihnen zuzuweisende Unterrichtszeit, die in den verschiedenen Schuljahren vorzunehmenden Stoffgebiete usw. so weitgehend vor, daß den Schulen sehr wenig Bewegungsfreiheit blieb. Praktische Versuche der Lehrplangestaltung blieben, wenn sie überhaupt vorgenommen wurden, auf ein paar Versuchsschulen beschränkt und konnten nach Umfang, Vorbereitung und Auswertung selten Anspruch auf Wissenschaftlichkeit machen. Vor allem aber fehlte es an Arbeitsstellen, wo Darstellungen dieser Versuche gesammelt, ihre Ergebnisse vergleichend und kritisch geprüft wurden. Ähnliches gilt auch für Lehrverfahren und Lehrmittel, unter den letzten vor allem für die Schulbücher. Über die Verfahren des Leseunterrichtes, z. B. die Lautiermethode und das „Ganzwortverfahren“ ist zwar viel gestritten worden — aber exakte vergleichende Untersuchungen über Wert und Erfolge, bei denen die Bedingungen der Arbeit so weit wie möglich kontrolliert wurden, sind kaum durchgeführt worden. Der Unterricht in der Rechtschreibung bedient sich nach alter Überlieferung noch immer des Diktats als seines Hauptverfahrens. Untersuchungen über seinen Wert im Vergleich mit anderen möglichen Methoden — dem Abschreiben z. B., oder der Korrektur von vorgelegten Texten mit Rechtschreibfehlern usw. — hat man kaum angestellt. Die Frage, wann fremdsprachlicher Unterricht einsetzen kann oder sollte, ist zwar immer ausgiebig diskutiert worden — mit Behauptungen von beiden Seiten, von denen kaum eine wissenschaftlich bewiesen oder auch nur ausreichend untersucht worden ist. Der Reform des Schreibunterrichtes, die in Preußen in den zwanziger Jahren mit der Einführung der Sütterlin-Schrift durchgeführt worden ist, hat jede wissenschaftliche Begründung gefehlt — ihre Erfolge haben dem denn auch entsprechen. Die Frage, wie weit die Sprache unserer Schulbücher den Altersstufen, für die sie bestimmt waren, verständlich war, wie weit sie nach Wortschatz und Form von den Schülern aufgefaßt werden konnte, ist vielleicht gestellt, hier und da wohl auch in Meinung und Gegenmeinung erörtert, aber nie auf Grund umfassender Tatsachenuntersuchung behandelt worden.

Während in den Vereinigten Staaten z. B. auf Grund von Häufigkeitszählungen und geeichten Testreihen die normale Leseleistung jeder Altersstufe recht genau bekannt ist und die Schulbücher der Altersleistung angepaßt werden können, fehlen bei uns auch die bescheidensten Vorarbeiten dazu. Die Lehrplan- und Lehrbuchzentren, die in den letzten Monaten in der US-Zone an einigen Stellen eingerichtet worden sind, werden auch in diesen Vorfragen wichtige Arbeiten in Angriff nehmen können.

Fast gar nichts an wissenschaftlicher Arbeit ist in Deutschland bisher geleistet worden auf dem Gebiete der Schulverwaltung, Schulunterhaltung und Schulaufsicht. Die Bestimmungen über die Schulunterhaltung im ehemaligen Reiche, in den Ländern und Gemeinden lassen auf den ersten Blick erkennen, daß sich der gesamte Begriffsbestand der Schulverwaltung bei uns noch in einem durchaus vorwissenschaftlichen Stadium der Entwicklung befindet. Selbst unter Erziehungsfachleuten herrscht praktisch die gänzlich unkritisch hingenommene Auffassung, daß in der Schulunterhaltung und Schulverwaltung „von Fall zu Fall“ gearbeitet werden müsse, daß sich jedes Amt, ja jeder Beamte hier seine Begriffe und Methoden selbst zurechtlegen müsse, so gut er es eben vermag, und in der Art, wie es ihm die besonderen Umstände und die „einmaligen“ Verhältnisse seines Arbeitsbereiches nahelegen. Die Tradition, die subjektive Einstellung, die mehr oder weniger zufälligen Entscheidungen von Ausschüssen oder Körperschaften beherrschen das Feld und führen zu Verschiedenheiten, die keineswegs sachlich begründete oder wünschenswerte Mannigfaltigkeit, sondern Unübersichtlichkeit bis zur völligen Verworrenheit zur Folge haben. Fragen wie die der Aufgliederung der Schulverwaltungsstellen, ihrer Beziehungen zueinander, der Anzahl von Verwaltungsstufen u. a., die bisher fast ausschließlich unter dem Gesichtspunkt augenblicklicher praktischer Zweckmäßigkeit beantwortet wurden, sollten ebenso einer wissenschaftlichen Untersuchung unterzogen werden wie die der Schulgliederung, der Abgrenzung der Schulbezirke, der Gestaltung von Schulbauten, der Schulregistratur, der Anlage und Führung von Personalakten, der Lehrerbeurteilung u. a. Nur auf wissenschaftlicher Grundlage wird Schulverwaltung und Schulaufsicht lehrbar, wird eine leistungsfähigere Schulverwaltung in Deutschland zu schaffen sein.

Das fünfte Hauptgebiet, auf dem eine sorgfältig ausgebaute pädagogische Tatsachenforschung gefordert werden muß, ist die schon oben erwähnte Schulstatistik, für die ein Ansatz in der früheren „Reichsstelle für Schulwesen“ vorhanden ist. So wertvoll und unentbehrlich die Arbeiten waren, die sie bisher durchgeführt hat, so wenig können sie als ausreichend betrachtet werden. Die Stelle war stets in Personal und Arbeitsmitteln so be-

schränkt, daß sie die Erledigung des Notwendigsten gerade eben zu Wege brachte; auf die Durchführung aller Spezialuntersuchungen, wie etwa solcher über die soziale Herkunft der höheren Schüler, der Schüler verschiedener Schultypen, den vorzeitigen freiwilligen Austritt aus den höheren Schulen, die Ergebnisse der Reifeprüfungen in Beziehung zur Herkunft der Schüler, die Zusammensetzung der Lehrerschaft nach Herkunft, Vorbildung, Alter usw. mußte sie verzichten. Selbst Fragen wie die der Schulunterhaltungskosten pro Schüler, der Verteilung der Schullasten auf die verschiedenen Träger, des Verhältnisses von persönlichen und sachlichen Kosten konnten kaum mit der erforderlichen Gründlichkeit behandelt werden. Die gesamte Entwicklung des schulstatistischen Begriffsmaterials und der Methodik schulstatistischer Arbeiten konnte stets nur sehr nebenbei und daher in sehr bescheidenem Ausmaß gefördert werden. Modernes Gerät für die Verarbeitung der Rohergebnisse fehlte der Stelle völlig. Ebenso wenig verfügte sie über Hilfskräfte für die Ausarbeitung von Darstellungen in graphischer oder bildlicher Form — oft hat der Leiter der Stelle selbst solche nicht nur entworfen, sondern in allen Einzelheiten ausgeführt. Zuzufolge einer eigenartigen Personalpolitik war es unmöglich, Nachwuchskräfte für die Arbeit zu gewinnen und zu schulen, so daß selbst ihre Fortführung in dem bescheidenen Rahmen, in dem sie bisher geleistet wurde, gefährdet ist.

Dabei sind die Aufgaben der Schulstatistik heute wichtiger als je. Eine Neuordnung des Schulaufbaus, der Schultypen, der Lehrerbildung, der Schulunterhaltung, des Schulgeldes, der Lehr- und Lernmittel ist ohne zuverlässige Zahlenunterlagen nicht durchzuführen. Die Dezentralisation des Schulwesens wird naturgemäß zu Verschiedenheiten im Schulaufbau der deutschen Länder führen; um die in gewissen Dingen trotzdem notwendige Einheit zu wahren, wie sie z. B. für die gegenseitige Anerkennung von Studiengängen, Prüfungen usw. Voraussetzung ist, sind statistische Unterlagen unbedingt erforderlich. Vor allem aber wird dafür gesorgt werden müssen, daß auch für die schulstatistische Arbeit die Möglichkeit zur theoretischen Durchbildung ihrer Begriffe und Methoden und die planmäßige Heranbildung eines geschulten Nachwuchses geschaffen wird.

Die hier aufgezählten fünf Gebiete umfassen keineswegs alle Aufgaben der pädagogischen Tatsachenforschung; es ist auch nicht die Meinung, daß sie völlig scharf gegeneinander abgegrenzt werden können. Sie sind hier nur herausgegriffen worden, um auf die wichtigsten und bisher am stärksten vernachlässigten, darum dringendsten Forschungsaufgaben hinzuweisen. Sie angemessen zu fördern, wird im Rahmen der vorhandenen Einrichtungen nicht möglich sein. Forschungsabteilungen, die bei den Schulbehörden der Städte und der Länder einzurichten wären, würden einen Teil der Auf-

gaben übernehmen können; sie müßten zugleich nach einer andern Seite hin entwickelt werden, die in Deutschland bisher sehr vernachlässigt worden ist: Auf Grund ihrer Arbeit müßten sie die Öffentlichkeit laufend über die Vorgänge und Maßnahmen auf dem Gebiete der Erziehung unterrichten, Auskünfte erteilen, Informationsmaterial veröffentlichen und so wesentlich dazu beitragen, ein aktives Interesse breiter Kreise für das Bildungswesen zu erwecken. Der Umstand, daß dieses Interesse bisher fast völlig gefehlt hat, trägt einen großen Teil der Schuld an der Zeit- und Weltfremdheit des deutschen Schulwesens.

Neben diesen Einrichtungen innerhalb der Schulverwaltung aber werden weitere Forschungsstellen erforderlich sein, deren Arbeitsgebiete über die Ländergrenzen hinweggreifen, und bei denen Forschung und Lehre zu verbinden sein werden. In ihnen wird im wesentlichen die theoretisch-wissenschaftliche Arbeit der Entwicklung von Forschungsmethoden geleistet und die praktische Aufgabe der Heranbildung von Fachkräften, und zwar in der Forschungsarbeit geschult, gelöst werden müssen. Pädagogische Forschungsinstitute dieser Art würden am besten in einer Universität untergebracht sein, wo sie den Mittelpunkt einer Pädagogischen Fakultät bilden könnten. Sie würden dort wesentlich zur Ausbildung einer zukünftigen, in der pädagogischen Wissenschaft wirklich geschulten Lehrerschaft für alle Schulen beitragen können, vor allem aber die zusätzliche Ausbildung in der Erziehungspraxis bereits bewährter Männer und Frauen für leitende Stellen in Schulaufsicht und Schulverwaltung sowie die Vorbildung eines wesentlichen Teiles der Lehrerbildner und zukünftigen Universitätslehrer der Pädagogik durchführen. Die Verbindung der Forschung mit der Lehre würde in den Studierenden auf natürliche Weise die Kräfte finden, die in der Ausarbeitung ihrer Dissertationen, Prüfungs- oder Habilitationsschriften lebens- und zeitnahe Aufgaben der pädagogischen Tatsachenforschung behandeln und lösen könnten.

Die Schwierigkeiten für die Einrichtung solcher Institute sind gewiß groß. Neben all denen wirtschaftlicher Art, die sich aus der gegenwärtigen materiellen Notlage und den politischen Umständen ergeben, steht eine besondere und wohl die größte: Es fehlt fast völlig an einer deutschen wissenschaftlichen Literatur, und ebenso sehr an Lehrkräften für diese Aufgaben — das letzte auch ganz abgesehen von der Frage der politischen Belastung. Wir werden daher im Anfang die Hilfe des Auslandes, besonders der Vereinigten Staaten, in Anspruch nehmen müssen. Sie wird, soweit sie ideeller Natur ist, in dreifacher Form erforderlich sein: 1. Wir werden Bücher und Arbeitsmaterial (z. B. Laboratoriumsgerät, Filme, Muster von Erhebungsbogen, Tests, Lehrpläne, Schulbücher usw.) erbitten müssen; 2. wir müssen für den Lehr-

körper Gastdozenten gewinnen; 3. wir werden einen Weg suchen müssen, um jüngere deutsche Schulleute, die bereits einige Erfahrung in der praktischen Schularbeit gewonnen haben und nach Persönlichkeit und Leistung als Dozenten an pädagogischen Instituten geeignet erscheinen, für eine begrenzte Zeit — etwa ein Jahr — nach USA. zu entsenden, damit sie sich dort in zusätzlichem Studium vorbereiten, eines oder das andere der pädagogischen Forschungsgebiete zu lehren.

Die Entwicklung einer pädagogischen Tatsachenforschung in der hier beschriebenen Art ist keine leichte und sicher keine rasch zu lösende Aufgabe. Wir sind zwar in der Lage, Vorarbeiten des Auslandes zu benutzen, manchen Irrweg zu vermeiden, der dort beschritten wurde, und auf diese Weise Zeit zu ersparen. Auf der anderen Seite aber ist — außer den vielen allgemeinen Umständen, die zur Zeit jede Entwicklung dieser Art in Deutschland erschweren und verzögern — eine Tatsache von entscheidender Bedeutung, es handelt sich ja hier nur um eine Teilaufgabe einer größeren und umfassenderen: der Umgestaltung des deutschen Bildungswesens von einem durch Tradition und politische Zweckideologie bestimmten System in ein lebendiges, den Bedürfnissen aller Volkskreise gleichmäßig dienendes, auf Gegenwart und Zukunft eingestelltes Organ eines Volkskörpers, der sich eben erst wieder zu einem demokratischen umzuformen beginnt und für internationale Arbeit gewonnen werden soll. Nur im Gleichmaß mit dieser Umformung und mit der entsprechenden allgemeinen Umgestaltung des Bildungswesens läßt sich auch die hier behandelte Teilaufgabe fördern. Nur im Zusammenhange mit ihr hat sie im Grunde Bedeutung und Sinn. So wollen wir zwar mit allem Eifer an sie herangehen, uns aber zugleich gegen Enttäuschungen wappnen, indem wir uns von vornherein vor Augen halten, daß Aufgaben dieser Größe kaum rascher als in einem Menschenalter zu lösen sind.

Nur kühn den Stempel des Geistes jeder  
Handlung eingepreßt, damit die Nahen dich finden; nur  
kühn hinaus in die Welt geredet des Herzens Meinung,  
daß auch die Fernen dich hören!

SCHLEIERMACHER

Durchschrift *Für den Herrn Minister  
(S. S. Dr. del. Prof. Dr. Stein)*  
Gesellschaft für Pädagogische Tatsachenforschung  
und weiterführende pädagogische Studien **XXVI**

**Niederschrift**

über die Gründungsversammlung der "Gesellschaft für Pädagogische  
Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien", E.V.

In Wiesbaden traten heute zusammen:

- 1) Minister Dr. Erwin Stein
- 2) Ministerialdirektor Willy Viehweg
- 3) Oberregierungsrat Dr. Endemann
- 4) Oberschulrat i. R. Franz Hilker
- 5) Professor Fritz Trost
- 6) Oberregierungsrat Becker
- 7) Ministerialrat a. D. Professor Erich Hylla
- 8) Regierungsdirektor Allstaedt

und wählten aus ihrer Mitte

Herrn Minister Dr. Stein zum vorläufigen Vorsitzenden,

Herrn Regierungsdirektor Allstaedt zum vorläufigen Schriftführer.

Es wurde festgestellt, dass zu den Gründern der vor-  
genannten Gesellschaft die unter Ziff. 1) bis 7) Genannten gehören.

Alsdann wurde von den unter Ziff. 1) bis 7) Genannten  
einstimmig beschlossen, eine "Gesellschaft für Pädagogische Tat-  
sachenforschung und weiterführende pädagogische Studien" mit dem  
Sitz in Wiesbaden zu gründen und in das Vereinsregister eintragen  
zu lassen.

Die anliegende Satzung wurde einstimmig angenommen.

In geheimer Wahl gemäss § 10 der Satzungen wurden zu  
Vorstandsmitgliedern (§ 6 Ziff. 2 der Satzungen) bestellt:

- 1) Herr Minister Dr. Stein zum Präsidenten ,
- 2) Herr Ministerialdirektor Viehweg zum stellv. Präsidenten,
- 3) Herr Ministerialrat a. D. Professor Erich Hylla zum Geschäftsführer
- 4) Herr Oberregierungsrat Max Becker zum Schatzmeister,
- 5) Herr Stadtrat Seliger zum Schriftführer.

Die

- 2 -

Die Wahl des Herrn Stadtrats Seliger erfolgte unter der Voraussetzung, dass er der Gesellschaft als Mitglied beitritt und die Wahl annimmt. Für den Fall, dass er ablehnen sollte, wird Herr Oberschulrat i.R.Hilker zum Schriftführer gewählt.

Die Gewählten zu Ziff.1) bis 4) nahmen das Amt an.

Der Vorstand wurde beauftragt, die nach dem Gesetz erforderliche Anmeldung zum Vereinsregister vorzunehmen.

Wiesbaden, den 27.März 1950.

*(gez.) Dr. Stein*  
(Dr. Erwin Stein)

*(gez.) Allstaedt*  
(Allstaedt)

A b s c h r i f t

Satzungen der "Gesellschaft

für Pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende  
pädagogische Studien" E.V.

Par. 1

Name, Sitz und Zweck der Gesellschaft

- 1.) Die Gesellschaft führt den Namen "Gesellschaft für Pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien" E.V. Sie soll im Vereinsregister eingetragen werden.
- 2.) Die Gesellschaft hat ihren Sitz in Wiesbaden.
- 3.) Zweck der Gesellschaft ist die Pflege und Förderung der pädagogischen Tatsachenforschung und ihre Verwertung für alle Gebiete des Bildungs- und Erziehungswesens, einschliesslich der Schulaufsicht und Schulverwaltung, insbesondere auch für die pädagogische Weiterbildung von Lehrern aller Schularten.  
Dieses Ziel soll vor allem mit folgenden Mitteln erreicht werden.
  - a) Durchführung pädagogischer Tatsachenforschungen, Veröffentlichung ihrer Ergebnisse und Förderung ihrer Verwertung auf allen Gebieten des Erziehungs- und Bildungswesens;
  - b) Hilfe bei der Weiterbildung von Lehrern aller Schularten durch ihre theoretische und praktische Einführung in die Methoden der pädagogischen Tatsachenforschung, Ausbildung von Fachleuten für die pädagogische Forschungsarbeit;
  - c) Beratung und Unterstützung von Personen und Stellen, die pädagogische Forschungsaufgaben durchführen;
  - d) Zusammenarbeit mit Personen und Einrichtungen in Deutschland und im Auslande, die ähnliche Ziele verfolgen;
  - e) Förderung der Einrichtung und der Arbeit eines Institutes für Pädagogische Tatsachenforschung und für Weiterbildung der Lehrer auf diesem Gebiete.
- 4.) Die Gesellschaft bezweckt nicht, wirtschaftliche Gewinne zu erreichen, sondern arbeitet auf gemeinnütziger Grundlage.

Par. 2

A) Ordentliche Mitglieder

- 1.) Ordentliche Mitglieder der Gesellschaft können natürliche und juristische Personen werden.
- 2.) Der Antrag auf Aufnahme erfolgt schriftlich unter Angabe etwa von der Gesellschaft verlangter Auskünfte. Über die Aufnahme entscheidet der Vorstand. Sie erfolgt durch Aushändigung eines auf den Namen des Mitgliedes lautenden Ausweises.

- 2 -

B.) Ausserordentliche und Ehrenmitglieder

- 1.) Ausserordentliche Mitglieder können natürliche und juristische Personen werden, die, ohne sich auf regelmässige Beiträge zu verpflichten, die Ziele der Gesellschaft tatkräftig unterstützen.
- 2.) Die Mitgliederversammlung kann auf Vorschlag des Vorstandes Personen zu Ehrenmitgliedern ernennen, wenn sie sich um die Förderung der pädagogischen Tatsachenforschung besonders verdient gemacht haben.
- 3.) Ausserordentliche und Ehrenmitglieder haben die Rechte der ordentlichen Mitglieder, ausgenommen das Stimmrecht und das aktive und passive Wahlrecht.

Par. 3

Mitgliedsbeiträge

Über die Erhebung und Höhe von Mitgliedsbeiträgen entscheidet die Mitgliederversammlung.

Par. 4

Rechte und Pflichten der Mitglieder

- 1.) Jedes Mitglied hat das Recht und die Pflicht, den Zielen der Gesellschaft nach besten Kräften zu dienen.
- 2.) Jedes Mitglied hat ferner das Recht,
  - a) an den Mitgliederversammlungen teilzunehmen, wobei nur die ordentlichen Mitglieder stimmberechtigt sind,
  - b) die Einrichtungen der Gesellschaft in Anspruch zu nehmen,
  - c) Anträge an den Vorstand und an die Mitgliederversammlung zu stellen,
  - d) die Berichte der Vertreter und Organe der Gesellschaft zu prüfen,
  - e) die Veröffentlichungen der Gesellschaft kostenfrei zu beziehen.

Par. 5

Beendigung der Mitgliedschaft

- 1.) Die Mitgliedschaft erlischt
  - a) durch Tod, bei juristischen Personen durch Liquidation,
  - b) durch schriftlich erklärten Austritt,

- 3 -

- 3 -

- c) durch Ausschluß. Dieser kann nur aus wichtigen Gründen durch Beschluß des Vorstandes erfolgen. Gegen die Entscheidung des Vorstandes steht dem Mitglied die Berufung an die nächste Mitgliederversammlung zu. Diese entscheidet mit einfacher Stimmenmehrheit endgültig.
- 2.) Mit dem Erlöschen der Mitgliedschaft erlischt jeder Anspruch an das Vermögen der Gesellschaft.

Par. 6

Organe der Gesellschaft

- 1.) Organe der Gesellschaft sind
- a) der Vorstand,
  - b) die Mitgliederversammlung.
- 2.) Der Vorstand besteht aus dem Präsidenten, dem stellvertretenden Präsidenten, dem Geschäftsführer, dem Schatzmeister und dem Schriftführer. Sie müssen ordentliche Mitglieder der Gesellschaft sein.
- 3.) Die Mitglieder des Vorstandes werden durch die ordentliche Mitgliederversammlung jeweils auf die Dauer eines Jahres in geheimer Abstimmung mit einfacher Stimmenmehrheit gewählt. Wiederwahl ist zulässig. Der Vorstand hat das Recht, bei Ausscheiden einzelner Vorstandsmitglieder innerhalb der Wahlperiode, sich mit einfacher Stimmenmehrheit durch Zuwahl aus der Mitgliedschaft zu ergänzen.

Par. 7

Aufgaben des Vorstandes

- 1.) Dem Vorstand obliegt die Leitung der Gesellschaft nach Massgabe der Satzungen und der Beschlüsse der Mitgliederversammlung.
- 2.) Der Vorstand setzt Zeit, Ort und Tagesordnung der Mitgliederversammlung fest.
- 3.) Der Vorstand hat die Geschäfts- und Kassenführung fortlaufend zu überwachen und der Mitgliederversammlung über die Tätigkeit der Gesellschaft Rechenschaft zu geben.
- 4.) Der Vorstand kann von geeigneten Personen und Stellen Beihilfen zu Förderung des Zweckes der Gesellschaft erbitten und entscheidet über die Annahme solcher Beihilfen.
- 5.) Der Präsident vertritt den Vorstand und die Gesellschaft gerichtlich und aussergerichtlich als gesetzlicher Vertreter. Er kann ein anderes Mitglied des Vorstandes mit seiner Vertretung beauftragen.
- 6.) Der Vorstand verwaltet die Mittel der Gesellschaft, unter Berücksichtigung von der Mitgliederversammlung etwa gefasster Beschlüsse.
- 7.) Soweit die Satzung nichts anderes bestimmt, beschliesst der

- 4 -

- 4 -

Vorstand über alle Angelegenheiten der Gesellschaft. Bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme des Präsidenten.

- 8.) Über die Sitzungen und Beschlüsse des Vorstandes sind Niederschriften anzufertigen und von dem Präsidenten und dem Schriftführer zu unterzeichnen.

Par. 8

Mitgliederversammlung

- 1.) Die ordentliche Mitgliederversammlung findet alljährlich mindestens einmal statt.
- 2.) Die Einladung zur Mitgliederversammlung erfolgt mindestens 2 Wochen vorher durch schriftliche Benachrichtigung der Mitglieder mit Angabe einer vorläufigen Tagesordnung.
- 3.) Der Vorstand kann bei besonderen Anlässen eine ausserordentliche Mitgliederversammlung einberufen. Er muß sie einberufen, wenn mindestens 1/10 der Mitglieder dies unter Angabe des Zweckes und der Gründe schriftlich verlangt.
- 4.) Die Mitgliederversammlung wählt die Mitglieder des Vorstandes. Sie entscheidet über die Aufnahme von ausserordentlichen und Ehrenmitgliedern.  
Sie entscheidet weiterhin auf Antrag, und zwar in geheimer Abstimmung.
  - a) über die Aufnahme von Personen, deren Aufnahme durch den Vorstand abgelehnt wurde,
  - b) über die Berufung des durch Beschluss des Vorstandes ausgeschlossenen Mitgliedes.
- 5.) Die Mitgliederversammlung entscheidet insbesondere über
  - a) den Rechenschaftsbericht über das abgelaufene Geschäftsjahr,
  - b) die Kassenführung,
  - c) die Entlastung des Vorstandes,
  - d) Satzungsänderungen,
  - e) die Höhe der Mitgliedsbeiträge,
  - f) die Richtlinien für die Arbeit der Gesellschaft und für die durchzuführenden Aufgaben,
  - g) die zur Abstimmung gestellten Anträge,
  - h) eine etwaige Auflösung des Vereins.
- 6.) Jedes Mitglied hat das Recht, Anträge an die Mitgliederversammlung zu stellen. Sie müssen schriftlich mindestens eine Woche vor der Mitgliederversammlung beim Vorstand eingegangen sein. Dieser legt sie der Mitgliederversammlung vor. Anträge, die - ohne in unmittelbarem Zusammenhang mit den Verhandlungspunkten zu stehen - verspätet eingebracht werden, werden zwar entgegengenommen, doch entscheidet die Versammlung mit einfacher Stimmenmehrheit, ob sie sofort oder zu einem späteren Zeitpunkt beraten werden sollen.

- 5 -

- 5 -

- 7.) Anträge auf Änderung der Satzungen können von dem Vorstand mit Zweidrittelmehrheit oder von wenigstens 5 Prozent der Mitglieder gestellt werden.
- 8.) Bei der Abstimmung in der Mitgliederversammlung hat jedes anwesende ordentliches Mitglied eine Stimme.
- 9.) Über die Beschlüsse der Mitgliederversammlung sind Niederschriften anzufertigen.
- 10.) Jedes Mitglied hat das Recht der Einsichtnahme in die von Verhandlungen und Beschlüssen angefertigten Niederschriften.

#### Par 9

##### Beschlußfähigkeit und Beschlussfassung

- 1.) Soweit Gesetz und Satzung nichts anders bestimmen, gelten folgende Bestimmungen:
  - a) Der Vorstand ist beschlussfähig, wenn alle seine Mitglieder ordnungsgemäss eingeladen und mindestens zwei anwesend sind;
  - b) Beschlüsse werden im Vorstand und in der Mitgliederversammlung durch einfache Stimmenmehrheit gefasst. Bei Stimmgleichheit in der Mitgliederversammlung gilt ein Antrag als abgelehnt;
- 2.) Für Anträge auf Satzungsänderungen gilt:
  - a) Über Satzungsänderung darf nur abgestimmt werden, wenn dieser Punkt auf der Tagesordnung steht.
  - b) Über Anträge auf Änderung der Satzung kann nur mit Dreiviertelmehrheit der Anwesenden stimmberechtigten Mitglieder beschlossen werden.

#### Par. 10

##### Abstimmung und Wahl

- 1.) Abstimmungen geschehen, soweit die Satzung nichts anderes bestimmt, in der von der Mitgliederversammlung mit Stimmenmehrheit beschlossenen Form.
- 2.) Alle Wahlen sind geheim durch Abgabe von Stimmzetteln vorzunehmen. Ergibt sich im ersten Wahlgang keine absolute Mehrheit der abgegebenen Stimmen, so kann die Mitgliederversammlung die Anerkennung der relativen Mehrheit oder die Vornahme einer Stichwahl beschliessen.

#### Par. 11

##### Geschäftsjahr

Das Geschäftsjahr läuft vom 1.4. - 31.3.

#### Par. 12

##### Auflösung der Gesellschaft

- 1.) Die Auflösung der Gesellschaft kann nur in einer Mitgliederversammlung beschlossen werden, wenn mindestens drei Viertel aller ordentlichen Mitglieder anwesend sind und davon mindestens zwei Drittel der Auflösung zustimmen.

- 6 -

- 6 -

Wird die Anwesenheit oder ordnungsgemäße Vertretung von drei Viertel der Mitglieder bei der ersten Versammlung nicht erreicht, so beschliesst diese einen Termin, zu dem eine neue Versammlung - frühestens nach Ablauf einer Woche, aber innerhalb längstens vier Wochen - einzuberufen ist, die dann mit einfacher Stimmenmehrheit der Erschienenen über die Auflösung beschliesst.

- 2.) Über die Verwendung des Vermögens der Gesellschaft im Falle der Auflösung beschliesst die Mitgliederversammlung mit einfacher Stimmenmehrheit. Es soll grundsätzlich der Verwirklichung von Aufgaben zugeführt werden, die den Zwecken der Gesellschaft entsprechen.

Wiesbaden, den 27. März 1950

Dr. Erwin Stein    Erich Hylla  
Willy Viehweg  
Dr. Endemann  
Franz Hilker  
Fritz Trost  
Max Becker  
Heinrich Seliger

Geschäftsstelle 2  
des Amtsgerichts

Wiesbaden, den 12. Juni 1950

Es wird bescheinigt, dass die Eintragung vorstehender Satzung in das Vereinsregister unter Nr. 569 am 2. Juni 1950 erfolgt ist.

Stempel  
des Amtsgerichtes Wiesbaden

gez. Unterschrift  
Justizangestellter  
als Urkundsbeamter der Geschäfts-  
stelle des Amtsgerichtes.

**186. Errichtung einer Hochschule für Erziehungswissenschaft  
und internationale pädagogische Forschung in Frankfurt/Main.**

**Erlaß vom 16. 11. 1950 — Min/Hochschule für Erziehungswissenschaft/50 —**

Auf Grund des Kabinettsbeschlusses vom 18. Oktober 1950 wird in Frankfurt/Main eine

**Hochschule für Erziehungswissenschaft  
und internationale pädagogische Forschung**

errichtet.

Aufgabe der Hochschule ist, die pädagogische Tatsachenforschung zu pflegen, zu fördern und sie für alle Gebiete des Bildungs- und Erziehungswesens einschließlich der Schulaufsicht und der Schulverwaltung zu verwerten, insbesondere auch Dozenten für die besonderen Aufgaben der Aus- und Fortbildung der Lehrer vorzubereiten, sowie mit Personen und Einrichtungen in Deutschland und im Ausland zusammen zu arbeiten, die ähnliche Ziele verfolgen.

Das Nähere bestimmt die Satzung.

Dr. Stein.

*Einladung*

*zur Gründungsfeier der*

*Hochschule für Erziehungswissenschaft und  
internationale pädagogische Forschung*

*Der Hessische Minister  
für  
Erziehung und Volksbildung*

*Wiesbaden, den 9. November 1950  
Luisenplatz 10 - Tel. 59311*

*Am Donnerstag, dem 16. November 1950,  
wird in einer Feierstunde in Gegenwart von Vertre-  
tern des Hohen Kommissars, des Landeskommissars  
von Hessen und der Stadt Frankfurt/Main die  
Hochschule für Erziehungswissenschaft und  
internationale pädagogische Forschung  
gegründet.*

*Ich gebe mir die Ehre, Sie zu dieser Feier, die  
pünktlich um 12.30 Uhr im*

*Gästehaus der Stadt Frankfurt/Main  
in Schönberg/Taunus*

*beginnt, einzuladen und würde mich freuen, Sie  
begrüßen zu können. Im Anschluß daran lädt  
der Herr Oberbürgermeister der Stadt Frankfurt-  
Main zu einem Imbiß ein.*

*Dr. Stein.*

*U. A. w. g. bis 14. November 1950  
an Ministerialrat Dr. Robra*

## EINE HOCHSCHULE FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG

VON ERICH HYLLA 1)

Einer der großen deutschen Erzieher, Johann Gottfried Herder, hat einmal gesagt: „Erziehung ist Selbstzucht und Beispiel und sonst nichts als Liebe“. In den vielen Jahren meiner Tätigkeit als Lehrer habe ich selbst eindringlich erfahren, welche tiefe Wahrheit dieses Wort enthält. Der Lehrer, der nicht in steter Selbstzucht ein Beispiel der Haltungen gibt, zu denen er erziehen möchte, und dem es an der hingebenden, ja aufopfernden Liebe zu seinen Schülern fehlt, wird keine echten Erfolge erzielen. Die letzten und entscheidenden Motive des erzieherischen Tuns stammen aus dem emotionalen, aus dem sittlichen Bereich. Aber schon als Lehrer, ganz besonders jedoch in meiner späteren Tätigkeit in der Schulaufsicht, der Schulverwaltung und der Lehrerbildung habe ich mit wachsender Klarheit erkannt, daß Selbstzucht und Liebe allein nicht ausreichen, um den Erfolg der Erziehung zu sichern: sie müssen gepaart sein mit einer tiefen Einsicht in die Eigenart jedes einzelnen Schülers und einem klaren Verständnis für die soziale Aufgabe der Schule und der Bildungseinrichtungen im allgemeinen. An dieser Einsicht, an solchem Verständnis fehlt es noch überall, sicherlich aber bei uns in Deutschland. Der Weg zu solcher Einsicht ist der der Forschung.

Warum gibt es auf dem Gebiete der Erziehung so wenig Forschung? Einer der Gründe liegt wohl darin, daß es wenig private Interessenten dafür gibt, viel weniger jedenfalls als für andere Ge-

1) Der Aufsatz gibt im wesentlichen die Ausführungen wieder, die der Verfasser am 16. November 1950 im Gästehaus der Stadt Frankfurt in Schönberg aus Anlaß der Gründung einer „Hochschule für internationale pädagogische Forschung“ in Frankfurt gemacht hat. Ich verweise auch noch auf seinen Aufsatz in Heft 1, Jahrgang 1 (Oktober 1948) dieser Zeitschrift. F. Hilker

biete des Wissens, wie etwa die Medizin, die chemische oder physikalische Wissenschaft oder selbst so spezielle Gebiete wie etwa der Weinbau oder das Verkehrswesen. Dies mag wieder darauf zurückzuführen sein, daß materielle Werte, die sich aus den auf pädagogischer Forschung begründeten Verbesserungen des Bildungswesens ergeben, selten rasch und deutlich erkennbar werden. Die deutschen Universitäten haben sich der erziehungswissenschaftlichen Forschung nur in geringem Maße annehmen können, weil ihnen nur sehr bescheidene Mittel und Möglichkeiten dafür zur Verfügung standen. Sie haben sich — vielleicht gerade darum, vielleicht auch aus Neigung oder anderen Gründen — auf die mehr philosophischen und historischen Seiten der pädagogischen Forschung beschränkt. Eine Ergänzung nach derjenigen Seite hin, die ich pädagogische Tatsachenforschung nennen möchte, scheint mir dringend notwendig. Die Pädagogischen Institute oder Hochschulen, die fast ausschließlich der Vorbildung der Volksschullehrer und der Berufsschullehrer dienen, können aus Mangel an Zeit und Geld und infolge ihrer Überlastung mit Lehraufgaben der Forschung ebenfalls nur wenig Beachtung schenken.

Hinzu kommt für uns ein weiterer und sehr wichtiger Grund: Deutschland war viele Jahre hindurch von einer vorurteilslosen und freien Berührung mit anderen Ländern abgeschnitten; es konnte daher die Fortentwicklung des Bildungswesens in diesen Ländern und deren Fortschritte in der erziehungswissenschaftlichen Forschung kaum verfolgen, geschweige denn von ihnen Impulse zur Entwicklung eigener pädagogischer Forschung empfangen und verwerten. Seit 1933 haben wir von Frankreich, wo einst Alfred Binet grundlegende Meßverfahren auch für die Erziehungswissenschaften entwickelte, kaum etwas erfahren. Von dem Werke Pearsons, Spearmans, Godfrey Thomsons und anderer Männer in England und von seiner Bedeutung für die Erziehungswissenschaft ist bei uns sehr wenig bekannt geworden. Das gleiche gilt von den grundlegenden Arbeiten selbst so überragender Forscher wie John Dewey und Edward Lee Thorndike in den Vereinigten Staaten. Seit 1945 hat sich dies zwar gebessert; aber psychologisch begründete Spannungen machen einen freien und fruchtbaren Austausch von Gedanken, Einsichten und Forschungsergebnissen noch immer schwierig genug.

Dazu kommt, daß Forschungsergebnisse gerade auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaften wie auf sozialem Gebiet ganz allgemein nicht ohne weiteres übertragbar sind. Auf anderen Gebieten, etwa in der Naturwissenschaft und der Medizin, ist das viel leichter. Auf Penicillin reagiert der Körper des Amerikaners oder des Engländer wohl nicht wesentlich anders als der eines Deutschen. Die Reaktion auf pädagogische Tatsachen und Maßnahmen aber ist in verschiedenen Ländern oft sehr verschieden, weil Bildungswesen und soziale Struktur der einzelnen Völker schon infolge ihrer verschiedenen geschichtlichen Entwicklung sehr verschieden sind. Wir werden daher die Ergebnisse, die die erziehungswissenschaftliche Forschung der vergangenen Jahrzehnte in anderen Ländern gezeitigt hat, zwar zur Kenntnis nehmen, sie jedoch sorgfältig und kritisch prüfen müssen. Es wäre unmöglich, sie kritiklos übertragen und Folgerungen für uns aus ihnen ziehen zu wollen. Außerdem haben wir in unserem eigenen Bildungswesen Probleme, die in anderen Ländern keine oder nur eine sehr untergeordnete Bedeutung haben, und für deren Untersuchung wir fremder Forschungsarbeit vielleicht methodische Anregungen entnehmen mögen, für die wir aber angemessene Verfahren nur selbst entwickeln können. Dies denn scheint mir die erste Aufgabe eines Instituts für pädagogische Forschung zu sein.

Pädagogische Forschung ist zwar kein Mysterium, keine Geheimwissenschaft, die nur Eingeweihten zugänglich ist; aber sie verlangt, wie jede andere Forschung, die Kenntnis gewisser Tatbestände und die Beherrschung von Methoden, die erlernt werden müssen, wenn nicht jeder Einzelne sozusagen von vorn beginnen will, sondern allmählich ein Gebäude gesicherter Ergebnisse aufgerichtet werden soll. Dazu kommt, daß Forschung eine bestimmte geistige Haltung zu ihrem Gegenstande voraussetzt, die mit der des Lehrers und Erziehers in seiner eigentlichen Arbeit nicht identisch ist: der Erzieher bemüht sich in jedem Augenblicke zu beeinflussen, zu formen, zu gestalten; der Forscher dagegen will erkennen, will Tatbestände und Zusammenhänge feststellen. Das schließt nicht aus, daß ein und dieselbe Person beide Haltungen einnehmen und je nach Bedarf und Wahl von der einen zu der anderen hinüberwechseln kann. Der Arzt steht immer wieder vor dieser Notwendigkeit, wenn er zunächst eine Diagnose und dann eine Behandlung durch-

führt. Die Haltung der „neutralen Beobachtung“ einzunehmen fällt gerade dem erfahrenen und seinem Berufe mit Wärme ergebenden Lehrer nicht leicht; er bemerkt vielfach auch bei gutem Willen nicht, daß er durch die verschiedensten Mittel dauernd beeinflusst, wo er nur zu beobachten und festzustellen glaubt. Abgesehen von Ausnahmefällen kann man diese Haltung des Forschers wie die Verfahren der Forschung überhaupt nur erlernen, indem man sie ausübt. Hier nun liegt, wie ich glaube, die zweite wichtige Aufgabe eines pädagogischen Forschungsinstitutes: pädagogische Forschung zu lehren, und zwar durch Anleitung zu ihr und durch Überwachung und Beratung der Studierenden bei der Durchführung von Forschungsaufgaben, so weit irgend möglich von solchen, an deren Ausführung ihnen selbst gelegen ist, weil sie sich ihnen in ihrer eigenen praktischen Arbeit aufgedrängt haben. In diesem Sinne wird das Institut zugleich eine Schule für pädagogische Forschung und damit in wahren Sinne des Wortes eine Hochschule sein.

Zu diesen beiden Aufgaben aber kommt eine dritte. Auch die schönsten und bestgesicherten Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen Forschung haben keinen oder doch keinen praktischen Wert, wenn sie den Stellen, die das Bildungswesen gestalten und die Erziehung praktisch durchführen, unbekannt bleiben. Das Institut wird daher die Ergebnisse pädagogischer Forschung auch allen denen, die mit entsprechenden Bildungsaufgaben betraut sind, bekannt zu geben versuchen. Es wird sich dazu aller geeigneten Mittel bedienen, periodischer und selbständiger Veröffentlichungen, einzelner Vorträge und Vortragsreihen, kleinerer oder größerer Konferenzen, gegebenenfalls auch der Entgegennahme und Durchführung bestimmter Aufträge, individueller Beratung und möglicherweise auch anderer heute noch nicht vorauszusehender Mittel.

Der sachliche Inhalt der Arbeit des Instituts soll grundsätzlich durch die Bedürfnisse der Zeit bestimmt sein — die Forschung soll dem Leben dienen. Das soll freilich nicht heißen, daß sich die Arbeit an kleine Tagesfragen verzetteln soll. Andererseits soll sie sich aber auch nicht an die Vergangenheit oder an Theorien und Abstraktionen verlieren und den Problemen der Gegenwart aus dem Wege gehen. Ich kann hier nicht mehr als einige Beispiele

geben von Aufgaben, an die heute in erster Linie gedacht werden mag.

Der internationale Charakter des Instituts wird sich vielleicht am klarsten ausprägen in Untersuchungen zur vergleichenden Erziehungswissenschaft. Indem wir das Bildungswesen anderer Länder und Völker studieren, werden wir zu einem besseren Verständnis unseres eigenen gelangen und möglicherweise Anregungen und Hinweise für seine Ausgestaltung gewinnen. Anfänge solcher Arbeit gibt es zwar, aber noch ist das, was bei uns heute über das Bildungswesen selbst unserer Nachbarländer bekannt ist, so lückenhaft und zum Teil so wenig sachlich, daß es uns weder praktisch nützt noch wesentlich zur Bildung eines europäischen Gemeinschaftsbewußtseins beitragen kann.

Ein weiterer grundlegend wichtiger Problemkreis ist der der erzieherischen Fürsorge für den einzelnen Schüler, die Entwicklung dessen, was man in den angelsächsischen Ländern "educational guidance" im weitesten Sinne dieses Wortes nennt. Hierzu gehört vor allem, daß wir Methoden für die Erkenntnis und Feststellung individueller Differenzen entwickeln, von denen bei uns selbst die elementarsten fehlen. Die letzte wissenschaftlich haltbare deutsche Revision des Binet-Tests beispielsweise wurde vor mehr als 20 Jahren durchgeführt und ist heute völlig veraltet. Gruppentests für die Messung der Schulleistung, wie sie bei der wachsenden Vielfalt des deutschen Schulwesens für alle Stufen immer unentbehrlicher werden, fehlen bis auf bescheidene Anfänge. Das gleiche gilt von einigermaßen allgemein brauchbaren objektiven Verfahren zur Untersuchung von Interessen, Verhaltensweisen und der tieferen Schichten der Persönlichkeit. Gewiß, es sind auch hier verheißungsvolle Anfänge gemacht worden; aber die Aufgabe ist so groß, daß sie an so vielen Stellen wie möglich und mit erheblichen Mitteln in Angriff genommen werden muß. Solange uns Untersuchungsmethoden dieser und ähnlicher Art nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen, sind Schulversuche auf gesicherter Grundlage und mit überzeugenden Ergebnissen beinahe unmöglich.

Ein in Deutschland von der erziehungswissenschaftlichen Forschung kaum beachtetes Gebiet ist das der Schulaufsicht, Schulverwaltung und Schulunterhaltung. Unsere gesetzgebenden Körperschaften und Schulverwaltungsstellen in

Ländern, Städten und Gemeinden hatten nie die Zeit und die Mittel, um etwa die Frage der Finanzierung des Bildungswesens wissenschaftlich zu untersuchen. Es konnte immer nur „von Fall zu Fall“ gearbeitet werden, und auch eine nur statistische Darstellung des Schulwesens der deutschen Länder stößt auf die größten Schwierigkeiten, weil selbst die grundlegenden Begriffe für eine solche Beschreibung unklar sind oder fehlen. Um nur ein anscheinend wirklich einfaches Beispiel zu nennen: Kaum einer kann sagen, wie hoch etwa die durchschnittlichen „Kosten pro Schüler“ in den Volksschulen oder den Höheren Schulen eines Landes sind, und welcher Anteil des gesamten Sozialproduktes eines deutschen Landes für das Bildungswesen verwendet wird, ist ebenso wenig angebar. Anfänge von Untersuchungen auf diesem Gebiet liegen vor; sie sind außerordentlich mühsam und weitschichtig — vielleicht wird das Institut sie aufnehmen und weiterführen können.

Ein letztes, aber gewiß nicht minder wichtiges Gebiet! Mir fiel kürzlich ein Büchlein in die Hand, das den Titel trug: „The Sabre Tooth Curriculum“ — was man etwas frei mit den Worten „Der Tigerschreck-Lehrplan“ übersetzen könnte. Das Büchlein berichtet in geist- und humorvoller Weise von einem steinzeitlichen Völkerstamm, dessen Wohngebiet durch Tiger unsicher gemacht wurde. Diese Tiger durch Schwingen von Feuerbränden und magische Formeln zu verscheuchen war eine der lebenswichtigen Aufgaben aller Stammesgenossen und wurde deshalb in allen Schulen als ein Hauptfach gelehrt. Klimatische und andere Veränderungen brachten die Tiger zum Aussterben — aber lange, lange noch nachdem der letzte Tiger in der Gegend gesehen worden war, hielten die Schulen an diesem Lehrgegenstand fest und wußten seine Unentbehrlichkeit, seinen „formal bildenden Wert“ und selbst seine zwar nicht mehr unmittelbare, aber angeblich um so größere mittelbare praktische Bedeutung in immer neuen Wendungen zu beweisen. Es scheint mir, daß diese Geschichte auch für unsere Schulen und Lehrpläne aller Stufen zu denken gibt. Es ist unverkennbar, daß sie noch immer stark von der Tradition beherrscht sind. Lehrplan- und Lehrbuchforschung sollte helfen, die in unseren Schulen gebotenen Bildungstoffe ständig zu überprüfen, überflüssig gewordene festzustellen und auszuschneiden und neuen Bedürfnissen und Notwendigkeiten durch Einfügen neuer Gebiete und Stoffe zu entsprechen.

Aus den vorangegangenen Ausführungen des Herrn Oberbürgermeisters Dr. Kolb, der im Namen der Stadt Frankfurt zu dieser Feierstunde eingeladen hat, des Herrn Unterrichtsministers Dr. Erwin Stein, auf dessen Initiative der Plan für diese Anstalt zurückgeht, und des Direktors Dr. James Read der Abteilung für Erziehung und kulturelle Beziehungen beim Amerikanischen Hohen Kommissar haben Sie bereits einiges über die bisherige Geschichte des Gedankens dieser Anstalt erfahren. In dem Entwurf eines Gesetzes über die Lehrerbildung in Hessen, den Herr Dr. Stein im Jahre 1948 der Öffentlichkeit vorgelegt hat, war eine internationale Hochschule für Erziehungswissenschaft vorgesehen. Sie sollte dem internationalen Gedanken in der Erziehung, der pädagogischen Forschung, der Weiterbildung einer Anzahl erfahrener und bewährter Schulleute und ihrer besseren Ausrüstung für besondere Aufgaben im Bildungswesen dienen. Die schwierigen Verhältnisse der letzten Jahre schienen die Einrichtung eines solchen Institutes zu verbieten. Durch das großzügige Entgegenkommen der Stadt Frankfurt, die ein wohlgeeignetes Grundstück mit einem zwar beschädigten, aber gleichwohl noch sehr wertvollen Schulgebäude kostenfrei zur Verfügung stellte, und durch eine sehr beträchtliche Geldzuwendung des amerikanischen Hohen Kommissars, die die Wiederherstellung und entsprechende Umgestaltung des Gebäudes gestattet, ist ihre Einrichtung nun möglich geworden, und es ist geplant, das Gebäude im Laufe des Sommers 1951 fertigzustellen. Das hessische Kabinett hat diese Stiftungen angenommen und hat zugesagt, die Forschungs- und Lehranstalt als ständige Einrichtung zu unterhalten.

Der ständige Forschungs- und Lehrkörper des Instituts wird nicht groß sein; er wird im wesentlichen aus drei Professoren und ihren Assistenten bestehen. Auch die Zahl der jeweils für etwa zwei Semester an dem Institut arbeitenden Studierenden wird mindestens zunächst gering sein; die zur Zeit vorliegenden Pläne für das Haus sehen außer den Arbeitsräumen Wohnräume für etwa 30 Studierende, Männer und Frauen, vor. Der Herr Minister hat in Aussicht genommen, ihnen durch Beurlaubung aus ihren Stellungen in Schule, Schulaufsicht oder Schulverwaltung die finanzielle Last eines solchen Studien- und Arbeitsjahres zu erleichtern. Sie werden an Forschungsaufgaben der oben angedeuteten Art arbeiten.

Über diese seine Hauptaufgabe hinaus wird sich das Institut bemühen, in Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft und den Einrichtungen für ihre Vor- und Fortbildung auch bei dieser zu helfen. Wir hoffen, daß es möglich sein wird, geeignete und interessierte Lehrer aller Schularten dazu anzuregen, auch schon bei ihren amtlich geforderten Fortbildungsarbeiten begrenzte und in ihrem Arbeitsbereich liegende Forschungsaufgaben durchzuführen, und wir wollen sie dabei unterstützen. Vielleicht lassen sich diese Prüfungsarbeiten dadurch wertvoller für den Einzelnen und fruchtbarer für die Allgemeinheit gestalten, als dies bisher vielfach der Fall ist.

Ich bin mir dessen voll bewußt, wie schwierig die Aufgabe ist, die hier in Angriff genommen werden soll. Ich würde mich kaum an sie gewagt haben, wenn nicht viele und einflußreiche Stellen ihre volle Unterstützung zugesagt hätten. Außer dem Hessischen Staat, der Stadt Frankfurt, der Erziehungsabteilung beim Amerikanischen Hohen Kommissar und dem Hessischen Landeskommis­sar nenne ich vor allem die „Gesellschaft für pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien“, die im März 1950 in Wiesbaden gegründet worden ist, und die die Förderung dieses Instituts und der pädagogischen Forschung überhaupt als eine ihrer Hauptaufgaben betrachtet. Eine ganz besondere Freude ist es mir, daß Seine Magnifizenz der Rektor der Universität Frankfurt, Herr Dr. Rajewski, und der Herr Dekan der Philosophischen Fakultät trotz ihrer großen Arbeitsbelastung heute unter uns sind. Für die freundlichen Worte, die Herr Dr. Rajewski an mich persönlich gerichtet hat, und seine Zusage der Unterstützung durch die Universität bin ich aufrichtig dankbar. Ebenso dankbar bin ich Herrn Dekan Dr. Horkheimer dafür, daß er mich ausdrücklich ermächtigt hat, auf seine Bereitschaft zur Hilfe hier hinzuweisen. Ich bedauere, daß aus rein äußeren Gründen die Vertreter der Lehrerorganisation nicht anwesend sein konnten; ich hoffe, daß wir trotzdem auch mit ihnen zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit kommen werden. Auch der Herr Vertreter der Austauschabteilung beim Herrn Hohen Kommissar hat mich wissen lassen, daß er gern unter uns gewesen wäre, wenn ihn nicht unaufschiebbare Geschäfte abgehalten hätten. Seine Hilfe wird uns gerade in den ersten Jahren unserer Arbeit besonders

wertvoll sein, wenn wir versuchen werden, Forscher und Gelehrte aus europäischen und außereuropäischen Ländern zur zeitweiligen Mitarbeit an unseren Aufgaben, und auf diese Weise den Anschluß an die internationale pädagogische Forschung zu gewinnen. Die Rockefeller-Stiftung hat schon jetzt zwei jüngeren Herren, die für die Mitarbeit am Institut in Aussicht genommen sind, ein Stipendium für einen sechsmonatigen Studienaufenthalt an entsprechenden Forschungsinstituten in den Vereinigten Staaten gewährt, und ich habe Grund zu der Annahme, daß sie dem Institut auch in Zukunft tätiges Wohlwollen entgegenbringen wird. Auch ein Mitarbeiter des Herrn Französischen Hohen Kommissars hat sein Interesse an unseren Plänen zum Ausdruck gebracht. Das gleiche gilt für Vertreter der Unterrichtsverwaltungen anderer westdeutscher Länder; wenn das Institut auch zunächst eine hessische Einrichtung ist, so hoffe ich doch, daß wir weder bei der Zusammensetzung des Lehrkörpers noch bei der Auswahl der Studierenden durch die Landesgrenzen beschränkt sein werden.

Lassen Sie mich abschließend zurückblicken auf den Beginn meiner Ausführungen und einen Augenblick der Frage nachgehen, ob ein Forschungsinstitut wie das geplante auch zur Förderung der letztlich entscheidenden erzieherischen Kräfte, der erzieherischen Liebe und der aufopfernden Hingabe an die Aufgaben der Erziehung, etwas tun kann. Vielleicht nicht unmittelbar — denn die Suche nach Wahrheit und die Liebe zum Menschen sind immerhin verschiedene Dinge. Aber sie haben doch ein Wesentliches gemeinsam: sie sind beide ein Bekenntnis zu geistigen Werten und können vereint ein Gegengewicht bilden gegen die Krankheit unserer Zeit, die Überschätzung materieller Werte. Wenn ich ein Leitwort über die Tür des geplanten Instituts schreiben sollte, so würde ich sagen: „In Liebe zum Menschen, und auf der Suche nach Wahrheit“. Möge es uns mit Gottes Hilfe gelingen, im Sinne dieses Leitwortes zu arbeiten!

OFFICE OF THE UNITED STATES HIGH COMMISSIONER FOR GERMANY  
OFFICE OF PUBLIC AFFAIRS  
EDUCATION AND CULTURAL RELATIONS DIVISION  
APO 757-A

GRANT-IN-AID AWARD

To: Society for Educational Research      Date: January 3, 1951  
Address: Blumenstrasse 8      Grant Award No.  
Offenbach      Allotment No.  
Attention: Dr. Erwin Stein,      USIE Project No. ECR (Ed) 5114  
President

The U.S. High Commissioner for Germany hereby awards you a Grant-in-Aid in the amount of DM *336,075* to promote the objectives of the U.S. Information and Education Program in Germany.

This Grant-in-Aid is made to assist the Society for Educational Research in the housing, equipping, staffing and operating of the Hochschule fuer Erziehungswissenschaft (Institute for Educational Research) established by the State of Hesse in Frankfurt a/M which will

1. engage in educational research activities, publish the results and promote their use in the improvement of German education,
2. provide advanced educational programs for the preparation of educational research specialists and others for special educational services and key positions in education,
3. advise and assist educators and educational organizations in the conduct, research investigations, and the utilization of the results of such investigations, and cooperate with other German, foreign and international educational agencies in the making of comparative education studies.

In accepting this grant it is agreed that you will restrict the expenditure of these funds to the following objects of expenditure:

- 2 -

Personal services, travel and transportation of personnel, transportation of things, communication services, rents and utilities (including costs for the rehabilitation of temporary housing quarters), printing and reproduction and the distribution of such materials, other contractual services, supplies and materials, and equipment (including all types of furniture, office equipment, fixtures and furnishings essential in preparing the Institute buildings, both temporary and permanent, for the operation of the Institute as provided in the project).

It is further agreed that you will:

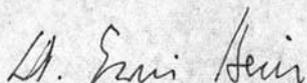
1. Submit a report in duplicate by the 10th of February, 1951, and by the 10th of each succeeding month on accomplishments during the month. Such reports should be addressed to Dr. John O. Riedl, Chief, Education Branch, ECR Division, HICOG, APO 757-A.
2. Furnish a financial statement in triplicate by the 10th of each month beginning with the 10th of February, 1951, to Exchanges Staff, OPA, HICOG, APO 757-A. This report should be itemized to show expenditures for personal services, travel, transportation of things, communication services, rents and utilities, printing and reproduction, other contractual services, supplies and materials, and equipment.
3. Return any unexpended balance of this grant as of November 10, 1951.

Payments under this Grant-in-Aid will be made in three equal installments on January 10, March 10 and May 10, 1951, contingent upon satisfactory performance of the grantee under this agreement. Expenditures from this grant are subject to audit by HICOG and the grantee agrees to reimburse HICOG for any expenditures made from this Grant-in-Aid not authorized by this agreement.



Charles F. Blackman  
Assistant Deputy Chief  
Education and Cultural Relations Div.

Accepted by:



Dr. Erwin Stein, President  
Society for Educational Research

**62. Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung,  
Frankfurt/Main, z. Z. Nibelungenplatz 2.**

**Stiftungsurkunde.**

Das Land Hessen, gesetzlich vertreten durch seinen Ministerpräsidenten, dieser vertreten durch den Minister für Erziehung und Volksbildung, errichtet auf Beschluß der Hessischen Landesregierung die

*Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung*

als rechtsfähige Stiftung des öffentlichen Rechts.

Das Land Hessen widmet der Hochschule folgende Vermögensgegenstände

1. die Benutzung des Grundstücks der früheren Kaufunger- und Kurfürsten-Schule in Frankfurt am Main, Kaufungerstraße 11, mit der darauf stehenden Gebäuden gemäß dem Verträge zwischen der Lande Hessen und der Stadt Frankfurt am Main vom 4. Januar/4. Februar 1951;
2. für die Rechnungsjahre 1951 und 1952 je DM 200 000,— (zweihunderttausend DM) und weitere jährlich wiederkehrende Mittel in der jeweils im Haushaltsplan des Landes Hessen festzusetzenden Höhe.

Die Stiftung erhält die anliegende, von der Hessischen Landesregierung genehmigte Satzung (*Anlage*).

Die Aufsicht über die Stiftung wird von dem Hessischen Minister für Erziehung und Volksbildung geführt und ist darauf beschränkt, daß die Gesetze und sonstigen Rechtsvorschriften sowie die Satzung der Stiftung beachtet werden.

Die Gesellschaft für Pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende Pädagogische Studien, e. V., mit dem Sitz in Wiesbaden, vertreten durch den Präsidenten, Herrn Bundesrichter Dr. Erwin Stein, Staatsminister a. D., beteiligt sich an der Stiftung, indem sie der Hochschule folgende Vermögensgegenstände zuwendet:

1. DM 800 000,— (achthunderttausend DM) zur Wiederinstandsetzung und Umgestaltung der vorgenannten Liegenschaft Kaufungerstraße 11 in Frankfurt am Main;
2. weitere Vermögenswerte, die ihr für die Zwecke der Hochschule zur Verfügung gestellt worden sind oder noch zur Verfügung gestellt werden.

Die Gesellschaft für Pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende Pädagogische Studien, e. V., ist im Vereinsregister des Amtsgerichts in Wiesbaden eingetragen. Beglaubigter Auszug aus dem Vereinsregister ist beigefügt.

Wiesbaden, den 12. Oktober 1951.

Gesellschaft für Pädagogische Tatsachenforschung  
und weiterführende Pädagogische Studien, e. V.

Der Präsident:  
Dr. Erwin Stein.

Wiesbaden, den 25. Oktober 1951.

Der Hessische Minister für Erziehung und Volksbildung  
Metzger.

## Die Hochschule für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt

Im Dezember 1948 legte der damalige Hessische Minister für Erziehung und Volksbildung, Dr. Erwin Stein, der Öffentlichkeit den Entwurf eines Gesetzes über die Ausbildung der Lehrer zur Stellungnahme vor. Paragraph 2 dieses Entwurfes forderte eine für Deutschland neue Einrichtung. Er tat es mit folgenden Worten:

„Für die internationale pädagogische Forschung wird eine Hochschule für Erziehungswissenschaft errichtet. Sie übernimmt außerdem folgende Aufgaben:

1. Dozenten der Pädagogischen Hochschulen für die besonderen Aufgaben der Ausbildung der Lehrer vorzubereiten,
2. bei der Fortbildung der Lehrer für alle Schulen mitzuwirken,
3. Leiter von Schulen und Fachkräfte der Schulverwaltung und Schulaufsicht für ihre besonderen Aufgaben auszubilden.“

In der dem Entwurf beigegebenen Begründung wurde ausgeführt, daß die Hochschule erst im Laufe der Zeit ausgebaut werden, und daß aus finanziellen Gründen zunächst nur einzelne Zweige dieser Hochschule errichtet werden sollen.

Der Stein'sche Entwurf ist bisher nicht Gesetz geworden. Günstige Umstände haben es jedoch gestattet, die Gründung der in Paragraph 2 umrissenen pädagogischen Forschungshochschule rascher zu fördern als bei der Veröffentlichung des Entwurfes angenommen werden konnte. Diese günstigen Umstände

### DGB-Bundesausschuß zum Verteidigungsbeitrag

*In Anbetracht der durch jüngste Presseberichte hervorgerufenen Mißverständnisse über die Haltung der deutschen Gewerkschaften zur Frage eines deutschen Verteidigungsbeitrages stellt der Bundesausschuß des DGB ausdrücklich fest, daß sich an seiner Einstellung, wie er sie bereits im November 1950 darlegte, nichts geändert hat.*

*In einer am 23. 1. 1952 einstimmig angenommenen Entschließung des Bundesausschusses des DGB heißt es:*

„Seit ihrem Bestehen hat die Gewerkschaftsbewegung in einer allgemeinen Abrüstung und der Zusammenarbeit der Völker die beste Garantie des Friedens gesehen. Sie wünschte deshalb, daß man sowohl im Osten wie im Westen diesen Gedanken aufrichtig durch Taten und nicht nur durch Worte verwirklichen würde.

Die Frage eines deutschen Verteidigungsbeitrages in unserer Zeit ist nur durch die Aufrüstung und die Politik in anderen Ländern, die die Gefahr einer militärischen Auseinandersetzung in sich tragen, zur Diskussion gestellt worden.

Die Gewerkschaften sind von jeher bereit gewesen, die Grundrechte der Freiheit, der Menschenrechte und der Demokratie zu verteidigen. Den inneren und äußeren Feinden dieser Idee gegenüber kann es keine Neutralität geben; denn sie bedrohen nicht nur die Existenz der freiheitlichen Gewerkschaftsbewegung, sondern den sozialen Fortschritt und den kulturellen Aufstieg der arbeitenden Menschen.

Die Frage des deutschen Verteidigungsbeitrages ist von den politischen Instanzen zu entscheiden. Die Gewerkschaften weisen aber darauf hin, daß die Verteidigung der Demokratie und Freiheit nur dann von den schaffenden Menschen getragen werden kann, wenn die demokratischen Staaten eine bewußt fortschrittliche Wirtschafts- und Sozialpolitik betreiben. Sie warnen vor Maßnahmen, die dem Wiedererstehen des alten, uns in seinen verhängnisvollen Auswirkungen bekannten Militarismus dienen können und vor jeder aggressiven Außenpolitik. Von den Parlamentariern erwarten sie, daß sie bei ihren Entscheidungen diese Voraussetzungen erfüllen, damit nicht durch die Vorbereitung irgendwelcher Verteidigungsmaßnahmen jene Werte vernichtet werden, die verteidigt werden müssen.“

*Am 21. November 1950 hatte der Bundesvorstand des DGB eine echte Einheit der freien und gleichberechtigten Völker Europas, kollektive Sicherheitsmaßnahmen mit der übrigen freien Welt und die demokratische Kontrolle aller militärischen Formationen und besonders ihres Führerkorps als Voraussetzung für die Beteiligung Deutscher an militärischen Sicherheitsmaßnahmen für Europa bezeichnet. Mit allem Nachdruck hatte der Bundesvorstand des DGB herausgestellt, daß reaktionären Elementen durch die Wiederherstellung einer Wehrmacht keinesfalls erneut Auftrieb und Macht gegeben werden dürfe. Ferner hatte der Bundesvorstand des DGB betont, daß eine Verteidigung der westlichen Kultur und der persönlichen Freiheit auch an Deutschland Anforderungen stellt, denen sich das deutsche Volk nicht verschließen kann. Als ein entscheidendes Mittel zur Gewährleistung eines dauerhaften Friedens und der Sicherheit hatte er die Herstellung sozial gerechter und wirtschaftlich vernünftiger Zustände bezeichnet, die es allen Teilen der Bevölkerung wert erscheinen lassen, das Land und seinen Lebensstandard zu verteidigen.*

lagen vor allem in der Bereitwilligkeit der Stadt Frankfurt und der Hohen Kommission der Vereinigten Staaten für Deutschland, das Projekt mit erheblichen Mitteln zu fördern. Die Stadt Frankfurt hat ein bombenbeschädigtes großes Schulgebäude für die Hochschule zur Verfügung gestellt und zu dessen Wiederaufbau und zweckmäßiger Umgestaltung eine beträchtliche Geldsumme bewilligt. Der weitaus größte Teil der Wiederherstellungskosten und die Mittel für die Ausstattung des Gebäudes wurden von amerikanischer Seite gewährt. Die Begründung der Hochschule erfolgte am 16. November 1950. Ihr Träger war zunächst eine Gruppe an der pädagogischen Forschung interessierter hessischer Schulmänner, die sich im Frühjahr 1950 als eingetragene „Gesellschaft für pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien“ in Wiesbaden mit Dr. Stein als Präsident und dem Verfasser als Geschäftsführer konstituiert hatte. Auf Antrag der Gesellschaft erklärte sich das Hessische Kabinett bereit, die Hochschule als Dauereinrichtung zu unterhalten und für die ersten beiden Jahre, in denen auch für den Betrieb noch beträchtliche amerikanische Mittel zur Verfügung oder in Aussicht standen, einen Betrag von je 200 000 DM zu gewähren. Im März 1951 wurde in Frankfurt eine vorbereitende Dienststelle der Hochschule eingerichtet, und im Sommer konnte mit den Arbeiten zur Wiederherstellung und Umgestaltung des Gebäudes in der Schloßstraße begonnen werden. Nach dem aufgestellten Zeitplan und dem bisherigen Verlauf der Arbeiten ist mit der Fertigstellung des Gebäudes im Mai dieses Jahres zu rechnen. Das Haus wird außer den notwendigen Hörsälen, Bibliotheks-, Arbeits- und Verwaltungsräumen auch 28 Wohnräume für Studierende und einige Wohnungen für Professoren enthalten. Die frühere Turnhalle soll zu einem größeren Auditorium mit etwa 240 Plätzen umgestaltet werden.

Der Vorstand der Gesellschaft für pädagogische Tatsachenforschung, ergänzt durch zwei Vertreter der Erziehungsabteilung des Hohen Kommissars der Vereinigten Staaten für Deutschland, arbeitete in einer Reihe von Sitzungen den Entwurf einer Satzung der Hochschule aus, der dem Hessischen Kabinett vorgelegt wurde. Er wurde mit einigen vom Kabinett gewünschten Änderungen am 25. Oktober 1951 genehmigt.

Nach dieser Satzung ist die Hochschule nicht eine staatliche Anstalt, sondern eine selbständige, rechtsfähige Stiftung des öffentlichen Rechtes. Ihr Sitz ist Frankfurt a. M. Sie steht allerdings — wie alle Stiftungen des öffentlichen Rechtes — unter staatlicher Aufsicht, die vom Hessischen Minister für Erziehung und Volksbildung geführt wird, sich jedoch darauf beschränkt, die Beachtung der Gesetze, der sonstigen Rechtsvorschriften und der Satzungen zu überwachen. Die Freiheit der Forschung und Lehre, die selbstverständlich nicht von der Treue zum Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland entbunden, ist der Hochschule in der Satzung ausdrücklich zugesichert. Abschnitt IV der Satzung, der den Zweck der Hochschule festlegt, stellt als solchen die internationale pädagogische Forschung in den Vordergrund. Im einzelnen werden ihr folgende Aufgaben zugewiesen:

1. Pädagogische Forschung zu betreiben, deren Ergebnisse zu veröffentlichen und sie zur Verbesserung der Bildung und Erziehung zu verwenden;
2. die weiterführende Ausbildung von Fachleuten der pädagogischen Forschung zu fördern sowie Persönlichkeiten für besondere pädagogische Aufgaben und solche der Schulverwaltung und Schulaufsicht vorzubereiten;
3. Pädagogen und pädagogische Organisationen bei der Durchführung von Forschungsaufgaben und bei der Verwertung der Ergebnisse derartiger Forschungen zu beraten und zu unterstützen, sowie mit anderen deutschen, ausländischen und internationalen pädagogischen Stellen bei vergleichenden pädagogischen Studien zusammenzuarbeiten;
4. die theoretische und praktische Einführung von Lehrern aller Schularten in die Methoden der pädagogischen Forschung zu fördern.“

Die Verwaltungsorgane der Hochschule sind der Vorstand und ein Kuratorium. Sie sind zur Zeit in der Bildung begriffen.

Im Kuratorium, das allgemeine Richtlinien für die Arbeit der Hochschule geben, den Haushaltsplan feststellen, seine Innehaltung überwachen und Vorschläge des Vorstandes über die Berufung von Mitgliedern des Forschungs- und Lehrkörpers genehmigen soll, werden der Hessische Minister für Erziehung und Volksbildung, die Gesellschaft für pädagogische Tatsachenforschung, die philosophischen Fakultäten der hessischen Universitäten, die pädagogischen Institute in Hessen, die beiden Spitzenverbände der hessischen Lehrerschaft (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und Bund Hessischer Lehrer und Erzieher) sowie der Hohe Kommissar der Vereinigten Staaten für Deutschland oder dessen Nachfolgestelle vertreten sein. Dem Vorstande gehören der Direktor der Hochschule als Vorsitzender, der Präsident des Kuratoriums als sein Stellvertreter, außerdem der Schatzmeister und der Schriftführer des Kuratoriums an. Ihm obliegt die allgemeine Verwaltung der Hochschule.

In den Bestimmungen über den Forschungs- und Lehrkörper findet sich eine Bezugnahme auf verwandte staatliche Einrichtungen: Mitglied des Forschungs- und Lehrkörpers kann nur sein, wer nach seinen wissenschaftlichen Leistungen zur Mitarbeit an einer staatlichen wissenschaftlichen Hochschule in Forschung, Lehre und Erziehung geeignet ist. Der Forschungs- und Lehrkörper setzt sich zusammen aus den ordentlichen Professoren, von denen einer zugleich Direktor der Hochschule ist, den außerordentlichen Professoren, den Dozenten, den wissenschaftlichen Assistenten, in- und ausländischen Gastprofessoren und -dozenten, sowie anderen wissenschaftlichen Mitarbeitern. In Angleichung an die Verfassung anderer wissenschaftlicher Hochschulen, insbesondere der Universitäten, ist ein Senat vorgesehen, den die ordentlichen, die außerordentlichen Professoren und zwei von den Dozenten und den wissenschaftlichen Assistenten gewählte Vertreter bilden.

Abweichend sowohl von der Verfassung der Universitäten wie auch von der wohl aller anderen Hochschulen und der Pädagogischen Institute ist die Bestellung des Direktors geregelt. Er wird weder auf ein Jahr gewählt, wie der Rektor an den Universitäten, noch auf Lebenszeit ernannt, wie die Direktoren der pädagogischen und anderer Institute. Seine Wahl erfolgt durch den Senat auf unbestimmte Zeit und bedarf (wie auch die der ordentlichen und außerordentlichen Professoren und der Dozenten) der Genehmigung des Ministers für Erziehung und Volksbildung. Der Direktor kann auf seinen Wunsch von den Direktorgeschäften entbunden oder auf Verlangen einer Zweidrittel-Mehrheit des Senates abberufen werden, beides jedoch erst nach mindestens zweijähriger Amtszeit. Bei der Neuheit der Einrichtung schien eine einjährige Amtszeit des Leiters — wie sie dem Rektorat an den Universitäten entsprochen hätte — zu kurz. Andererseits schien auch eine lebenslängliche Anstellung nicht ratsam, zum Teil aus dem gleichen Grunde, zum Teil aus der praktischen Erwägung heraus, daß Männer der Wissenschaft nicht immer zugleich für Verwaltungsarbeiten begabt sind. Außerdem kann lebenslängliche Anstellung auch zu einem gewissen Nachlassen der geistigen Anspannung verführen, die gerade beim Leiter eines Instituts dessen gesunde Fortentwicklung gefährden könnte. — Das Recht des Ministers, die Wahl der Professoren und Dozenten zu bestätigen, ergibt sich aus dem Charakter ihrer Stellung, die ihnen die Rechte und Pflichten des Staatsbeamten gewährt. Daß auch die Zustimmung des Vertreters des Hohen Kommissars für die Berufung von Mitgliedern des Forschungs- und Lehrkörpers und die Wahl des Direktors Voraussetzung ist, ist angesichts der sehr beträchtlichen Geldmittel, die von seiner Seite zur Verfügung gestellt worden sind, sachlich berechtigt.

Als Studierende, so sagt die Satzung, wird die Hochschule jeweils für mindestens ein Jahr Lehrer aller Schularten, sowie Beamte und Angestellte der Schulverwaltung — selbstverständlich auch weibliche — nach abgeschlossener Berufsausbildung und ausreichender praktischer Erfahrung aufnehmen. Grundsätzlich wird bei den Studierenden die Hochschulreife vorausgesetzt. Gemäß der obersten Aufgabe der Hochschule — die pädagogische Forschung zu pflegen — wird dieses Studium vorwiegend in der Durchführung von Forschungsarbeiten unter geeigneter Anleitung bestehen. Das schließt natürlich nicht aus, daß auch Vorlesungen gehört und Übungen durchgeführt werden, die geeignet sind, diese Forschungsarbeiten zu fördern. Selbstverständlich wird und kann eine Forschungsanstalt auch nur für eine begrenzte Anzahl von Pädagogen und Leuten der Schulverwaltung in Frage kommen. Man kann nicht von jedem praktischen Erzieher erwarten oder auch nur wünschen, daß er sich als Forscher befähigt. Die forschende Geisteshaltung ist grundsätzlich eine andere als die des Erziehers oder des Verwaltungsmannes. Die erste zielt auf unvoreingenommene, möglichst objektive Beobachtung und Feststellung von Sachverhalten, die zweite auf Beeinflussung, Formung und praktische Gestaltung. Bis zu einem gewissen Grade braucht der Schulmann, vor allem der praktisch tätige Lehrer und Erzieher, freilich auch die erste, genau so wie der praktische Arzt nicht ganz ohne sie auskommen kann, da er ja nicht nur zu behandeln hat, sondern auch und vorher eine Diagnose stellen muß. Genau wie für den praktischen Arzt genügt aber auch für den praktischen Erzieher hier ein gewisses Maß an Verständnis für die Methoden der Forschung, die Leidenschaft des Forschens in ihm zu entwickeln aber könnte geradezu gefährlich werden, weil sie unter Umständen seine Arbeit als Erzieher beeinträchtigen könnte. Dringend erforderlich ist es allerdings, daß eine Anzahl von Männern und Frauen, die an führenden Stellen in der Schule oder in der Schulverwaltung tätig sind, in die Methoden der Forschung nicht nur theoretisch, sondern vor allem auch praktisch eingeführt werden.

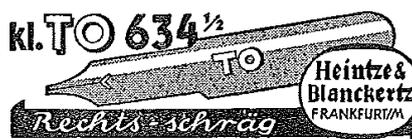
Nun wird es besonders unter den heutigen Verhältnissen jüngeren Schulleuten gewiß nicht leicht sein, ihre Berufsarbeit für etwa ein Jahr zu unterbrechen, um sich der Forschung und dem weiteren Studium zu widmen. Es ist daher daran gedacht, daß geeignete Damen und Herren aus ihren Dienststellen beurlaubt werden, soweit nötig, unter Belassung ihres Gehaltes, und aus den der Hochschule zur Verfügung stehenden Mitteln eine monatliche Beihilfe erhalten, aus der sie die bescheidenen Kosten für einen Wohnraum im Gebäude der Hochschule und

die Mehrkosten für den Lebensunterhalt außerhalb ihres Wohnortes im wesentlichen decken können. In dem dem Lande Hessen zur Genehmigung vorgelegten Haushaltsplan der Hochschule für 1952/53 sind Mittel für etwa 10 solcher Beihilfen vorgesehen, und zwar für sechs Monate, da damit gerechnet werden kann, daß die Hochschule den vollen Studienbetrieb im Wintersemester 1952/53 erstmalig wird durchführen können. Aufnahme- oder Studiengebühren wird die Hochschule nicht erheben. Bei der Auswahl der zum Studium zu beurlaubenden Damen und Herren wird die Schulverwaltung — gemäß der oben unter 2 genannten Aufgabe der Hochschule — natürlich in erster Linie solche berücksichtigen, die für besondere pädagogische Aufgaben und solche der Schulverwaltung und Schulaufsicht in Betracht kommen. Wir hoffen, daß auch andere deutsche Länder auf ähnlicher Grundlage Studierende an die Hochschule senden werden. An eine Abschlußprüfung, ein Diplom oder ähnliches ist nicht gedacht. Eine Prüfung würde der Art der geplanten Arbeit nicht entsprechen. Arbeiten, die aus den Forschungen der Hochschule hervorgehen, sollen unter dem Namen ihrer Autoren in geeigneter Weise veröffentlicht werden.

Internationale erziehungswissenschaftliche Forschung ist ein weites Feld. Das potentielle Arbeitsgebiet der Hochschule ist daher sehr umfangreich. Dr. Stein nannte in der Begründung zu seinem eingangs bezeichneten Gesetzentwurf vergleichende Pädagogik, Erwachsenenbildung, Beziehungen der Pädagogik zur Soziologie, Soziographie und Sozialpolitik, Schulstatistik, Schulhygiene, Entwicklung von Testverfahren, Untersuchungen zum Ausleseproblem und den „gesamten Bereich der psychologisch-anthropologischen Entwicklungsforschung“. Wegen ihrer besonderen Bedeutung für die im Gange befindliche Neugestaltung des deutschen Schulwesens sollen auch Schulfinanz, Schulverwaltung und Schulaufsicht nicht vergessen werden. Erziehungswissenschaft ist ja nicht nur die Wissenschaft von dem, was im Schulzimmer geschieht, sondern umfaßt auch die Voraussetzungen dafür, von denen sehr wesentliche in der spezifischen Form der Schulunterhaltung, der Schulorganisation, Schulverwaltung und Schulaufsicht liegen. Wenn hier die erziehungs- und schulgeschichtliche Forschung und die philosophische Pädagogik nicht genannt werden, so soll das kein Werturteil über sie sein. Es geschieht vielmehr deswegen, weil diese Gebiete in den pädagogischen Instituten der Universitäten verhältnismäßig gut gepflegt werden, und weil die genannten Gebiete bereits ein außerordentlich umfangreiches Programm umreißen. Dr. Stein hat darum schon 1948 darauf hingewiesen, daß zunächst nur einzelne Zweige dieser Hochschule errichtet werden sollen. Es ist zur Zeit an drei Abteilungen gedacht, die durch je einen Professor mit einem Assistenten betreut werden sollen: (1) Lehrpläne, Lehrmethoden und Lehrmittel, also das Gebiet, das in Deutschland und in der Lehrerbildung zumeist so stark betont wird, daß die übrigen Gebiete dagegen sehr zurücktreten; (2) Schulunterhaltung, Schulverwaltung und Schulgesetzgebung; (3) pädagogische Psychologie, Tests und Messungen. Die drei Professuren sind im Haushaltsplan mit Zustimmung des Hessischen Kabinetts als ordentliche vorgesehen, jedoch mit der Maßgabe, daß sie zunächst auch mit außerordentlichen Professoren besetzt werden können, wenn dies nach den Verhältnissen der zu berufenden Persönlichkeit angezeigt erscheint.

Für den internationalen Charakter der Hochschule ist es von Bedeutung, daß die Möglichkeit besteht, ausländische Wissenschaftler für Forschung und Lehre als Gäste heranzuziehen. Die Kosten dafür werden zur Zeit ganz oder zum weitest-größten Teil aus Mitteln bestritten, die die Erziehungsabteilung und die Austauschabteilung beim Hohen Kommissar der Vereinigten Staaten zur Verfügung stellen. Es besteht Hoffnung, daß später auch private ausländische Stellen, insbesondere Stiftungen, für die Arbeit der Hochschule interessiert werden können, um in dieser Beziehung zu helfen.

Daß umfangreiche Forschungsarbeiten im bisherigen Stadium der Vorbereitung und des Aufbaues noch nicht abgeschlossen werden konnten, dürfte selbstverständlich sein. Bisher ist nur eine der drei Professuren (auftragsweise, mit dem Verfasser) besetzt. Das kleine Büro ist mit den Vorbereitungsarbeiten, vor allem mit dem Aufbau der Bibliothek, den Problemen des Hausbaues und der Beschaffung der Ausstattung, bis zum äußersten beschäftigt. Trotzdem sind eine Reihe von wissenschaftlichen Arbeiten bereits im Gange. Unter ihnen ist die Herausgabe einer Darstellung des Jugendbildungswesens in zehn wichtigen Ländern Westeuropas, für die je ein hervorragender Sachkenner jedes Landes einen Beitrag nach einem unter Mitarbeit zahlreicher deutscher Pädagogen von Dr. W. L. Winkle und dem Verfasser sorgfältig ausgearbeiteten, ein-



heitlichen Plan geliefert hat. Auch einige deutsche Bearbeitungen wertvoller ausländischer Bücher zur pädagogischen Psychologie sind teils bereits im Druck, teils in Vorbereitung. Wir hoffen, daß die Hochschule in der Lage sein wird, eine beträchtliche Anzahl dieser Bücher an pädagogische Institute, Universitäts- und Studienseminare, Lehrerfortbildungsstätten, Lehrerarbeitsgemeinschaften und ähnliche Einrichtungen auf Antrag kostenlos oder gegen Erstattung der Verpackungs- und Versandkosten abzugeben. Nähere Mitteilungen darüber werden zu gegebener Zeit erfolgen. Auch die Entwicklung eines Testprogramms für die Schulen ist bereits in Angriff genommen worden. Im August vorigen Jahres wurde eine Einladungskonferenz von westdeutschen Testautoren abgehalten, um festzustellen, welche Arbeiten auf diesem Gebiete im Gange sind, und was die Hochschule etwa tun könnte, um sie zu fördern. Im Januar hat Professor Dr. Victor Noll, Lansing, Michigan, unter Mitwirkung von Dr. W. Glassey, Croydon, England, und Professor Dr. Meili, Bern, eine zweiwöchige Arbeitsgemeinschaft für Testforschung durchgeführt. Wenn die Verhältnisse es gestatten, wird im August eine vierwöchige Arbeitsgemeinschaft über pädagogische Psychologie im Ausland stattfinden, bei der mehrere europäische und amerikanische Fachleute mitwirken werden, und die in erster Linie

für Vertreter der pädagogischen Psychologie an westdeutschen Universitäten, pädagogischen Hochschulen und ähnlichen außerdeutschen Instituten gedacht ist. Wir hoffen, daß die Hochschule in der Lage sein wird, die Reise und Aufenthaltskosten der Lehrenden und der Teilnehmer zu tragen. —

Die Besetzung mindestens einer weiteren Professur soll sobald als möglich erfolgen, damit auch auf dem zweiten Arbeitsgebiet die Arbeit in Angriff genommen werden kann. Dann wird es auch eher möglich sein, den oben unter 3 und 4 genannten Aufgaben Aufmerksamkeit zuzuwenden, was bisher aus Mangel an Zeit kaum geschehen konnte.

Daß der Aufbau und die Arbeit einer Forschungshochschule der geplanten Art eine Fülle praktischer Schwierigkeiten bietet, braucht wohl nicht bewiesen zu werden. Daß ihre Aufgaben nur gelöst werden können, wenn eine fruchtbare Zusammenarbeit der Hochschule mit allen beteiligten Stellen gesichert ist, bedarf ebenfalls keines Beweises. Eine der wichtigsten unter diesen Stellen ist die Lehrerschaft selbst. Schon aus diesem Grunde schien es notwendig, die Lehrerschaft bereits in diesem frühen Stadium über den Gedanken, die Verfassung, die Aufgaben und die ersten Arbeiten der Hochschule zu unterrichten.

Erich Hylla



Die Eingangshalle der Hochschule



Die „Mensa“ der Hochschule – ein Ort interdisziplinärer Kommunikation

-3-

## I. VERANSTALTUNGEN

### 1. Abschluß des ersten Studienjahres.

Am 18. März 1954 wurde das erste Studienjahr der Hochschule mit einer Abschlusssitzung der Studierenden mit den Mitgliedern des Forschungs- und Lehrkörpers beendet. Dabei führte der Direktor der Hochschule, Professor Erich Hylla, etwa folgendes aus:

An einem Tage wie dem heutigen liegt es nicht nur nahe, sondern ist es eine gewisse Pflicht, zurückzublicken. Das werden Sie, unsere lieben zeitweiligen Mitarbeiter tun, wenn Sie sich nun rüsten, von uns zu scheiden, und ich möchte das gleiche namens des Forschungs- und Lehrkörpers der Hochschule tun. Ein solcher Rückblick kann sich nicht nur auf dieses Haus und die darin geleistete oder mit ihm verbundene Arbeit beschränken. Wir stehen mit ihr ja nicht im leeren Raum, sondern in einem Lebensgebiet und Kräftefeld, dem sie dienen will, in dem der Erziehung. Ich möchte dem Rückblick darum eine kurze Umschau auf diesem Gebiet vorausschicken.

Niemand wird behaupten, daß dieses Feld der Erziehung und Bildung in Deutschland oder auch nur in der Bundesrepublik einen erfreulichen Anblick bietet. Nicht nur Uneinheitlichkeit, sondern Unklarheit, ja Verworrenheit, Widerspruch, Streit der Meinungen, der Wünsche und Ziele finden wir fast überall. Man möchte von einer Krise reden, wenn dieses Wort nicht eine zeitlich begrenzte Erscheinung bezeichnete, den Augenblick oder doch die kurze Periode einer Wendung – zum Guten oder zum Bösen. Ich glaube nicht, daß eine solche Wendung sich im gegenwärtigen Augenblick vollzieht oder auch nur nahe bevorsteht, wenn wir den Begriff der Krise verwenden wollen, so müssen wir den gegenwärtigen Zustand, der im Grunde schon mit diesem Jahrhundert begonnen hat, eigentlich als "permanente Krise" bezeichnen.

Krisenerscheinungen, Streit der Meinungen, ungelöste Probleme, finden wir in allen Zweigen des Bildungswesens, in allen Schularten, in der Schulgesetzgebung, der Schulfinanzierung, in den Beziehungen der Schularten, der Schulformen, der Schulstufen, der Bildungswege zueinander, auf dem Gebiete der Lehrerbildung, der Lehrerbesoldung, des Lehrernachwuchses. Sie sind zum Teil verschärft worden, aber kaum ausschließlich bedingt durch die Nachwirkungen des nationalsozialistischen Regimes oder den Krieg. Warum diese Fülle von gegensätzlichen und einander bekämpfenden Meinungen, Wünschen und Zielen? Warum ist es nicht möglich, bei uns zum Beispiel zu einem Schulgesetz zu kommen, das zwar in seinen Einzelheiten nicht jedem gefallen mag, das aber im ganzen doch die Zustimmung aller Parteien findet – wie es in England möglich war? Warum können wir in Deutschland nicht einen Plan einer Schulreform entwickeln, der eine so allgemeine Zustimmung findet, wie etwa der schwedische, der seit 1950 durchgeführt wird?

Ich möchte auf vier Ursachen hinweisen, die uns hindern, einen Weg zu einem solchen Ziele zu finden.

1) Viele von uns haben mit dem Glauben an manches andere auch den Glauben an die Wirksamkeit vielleicht der bewußten und geplanten Erziehung überhaupt, jedenfalls aber der Schulerziehung, verloren. Das gilt nicht nur von der sogenannten Öffentlichkeit, von den Eltern, den weitesten Kreisen unseres Volkes, der Presse, den politischen Parteien und Parlamenten, sondern scheint mir im wachsenden Maße auch auf die Lehrer und Erzieher zuzutreffen. Bei der Öffentlichkeit führt dieser Mangel an Glauben zu einer weitgehenden Interesselosigkeit an Schul-, Bildungs- und Erziehungsfragen. Jedenfalls ist dieses Interesse erheblich geringer als in anderen Ländern, etwa in England, in den nordischen Ländern oder in den Vereinigten Staaten. Unsere Zeitungen und Zeitschriften haben wenig Raum für solche Dinge. Ein vor einigen Jahren unternommener Versuch, eine Erziehungszeitschrift zu schaffen, die sowohl den Fachmann wie die Öffentlich-

keit überhaupt ansprechen, die, wie die zahllosen "Illustrierten", an jedem Zeitungsstand zum Kauf aufliegen sollte, ist nach kurzem Anlauf gescheitert. Der Rundfunk macht gelegentlich dankenswerte Versuche, Erziehungsfragen zu behandeln. Wiederhall hat er im wesentlichen nur dann gefunden, wenn es in sensationellen Formen geschah. Unsere "Öffentlichkeit" ist allzusehr geneigt, die Erziehung den "Fachleuten" zu überlassen - sehr im Unterschied zu der Haltung, die die Öffentlichkeit in anderen Ländern einnimmt.

2) Damit hängt wohl ein zweiter Tatbestand zusammen: Wir sind als Volk und auch als einzelne nicht bereit, einen angemessenen Teil des Sozialproduktes, unseres Volks- und auch unseres Einzeleinkommens, für Bildung und Erziehung zu opfern. Schon die Neigung in diesem Zusammenhang von einem "Opfer" zu sprechen, deutet das an. Was man opfert, gibt man sozusagen verloren - wir sollten in diesem Zusammenhang lieber von "investieren" sprechen und nicht vergessen, daß das für Bildung und Erziehung verwandte Kapital Zinsen trägt, auch wenn wir sie nicht in Mark und Pfennigen angeben können. In diesem Zusammenhang muß ich immer wieder an die 8 Zigarrenarbeiter denken, von denen ein alter Gewerkschaftsmann erzählte, die in der Zeit der "Arbeiterbildungsvereine" bei ihrer Arbeit um einen runden Tisch saßen, und von denen sieben mehrere Jahre hindurch dem achten allwöchentlich ein Achtel ihres Lohnes abgaben, damit er ihnen während der Arbeit vorlesen konnte. Wer gibt heute 12 1/2% seines Lohnes oder seines Einkommens für Bildungszwecke aus? Unsere Lehrergehälter, die Klassenstärken in unseren Schulen und viele andere Dinge zeigen deutlich genug, wofür dieses Achtel des Sozialproduktes verwendet werden könnte - und sollte.

3) Ein dritter Grund dafür, daß es in Deutschland so schwer ist, zu einer Einigung, zu einem vernünftigen Kompromiß über Fragen der Gestaltung des Bildungswesens zu kommen, hängt zwar mit dem vorigen zusammen, verdient aber doch besonderer Erwähnung. Wir haben wenig Neigung, für V e r s u c h e , für prak-

-6-

tische Erprobung neuer Wege, Freiheit zu gewähren und die dafür notwendigen Geldmittel zu bewilligen. Von unserer Untersuchung über Versuchsschulen und Schulversuche her wissen wir, in wie engen Grenzen selbst dort, wo in den Schulen und bei der Schulaufsicht der gute Wille zur Durchführung von Versuchen vorhanden ist, diese sich abspielen müssen, weil über den Rahmen des Normalen hinaus Mittel dafür nicht zur Verfügung stehen. Ohne sorgfältig überwachte Erprobung aber bleiben praktisch alle Gedanken über neue Wege zu einer besseren Gestaltung selbst unserer Lehrpläne und Lehrverfahren, geschweige denn unserer Schulorganisation, wesentlich im Theoretischen stecken, können nicht oder nur ungenügend an der Wirklichkeit gemessen werden und, auch wo sie erfolgreich sind, nicht die Überzeugungskraft gewinnen, die für ihre Verwertung auf breiter Grundlage Voraussetzung wäre. Sie haben auf Ihrer Studienreise nach England selbst gesehen, wie anders die Dinge dort liegen, daß man dort jene bei uns so verbreitete Furcht vor der Freiheit der einzelnen Schule nicht kennt, im Gegenteil bereit ist, zum Beispiel die Versuche mit der "Modern Secondary School" den "Further Education Colleges" und andere Einrichtungen mit beträchtlichen Mitteln zu fördern.

4) Damit sind wir einer vierten Ursache unserer wenig erfreulichen Lage näher gekommen, die sich übrigens nicht nur auf pädagogischem Gebiet, sondern auch in anderen Lebensbereichen auswirkt: der Tatsache, daß der Staat seinen Einfluß immer mehr ausdehnt, und daß dieser Einfluß im wesentlichen nivellierend wirkt. Auch von anderer, z.B. kirchlicher Seite ist kürzlich mit berechtigter Sorge auf diese Entwicklung hingewiesen worden. Zum Teil hängt sie damit zusammen, daß unser Streben nach G e - r e c h t i g k e i t für alle allzu leicht in ein solches nach G l e i c h m a c h e r e i entartet, daß auf dem Gebiet des Bildungswesens z.B. die private Initiative und die Bereitschaft zu persönlichen Aufwendungen, etwa für private und besser als durchschnittlich ausgestattete Schulen, nicht gern gesehen oder sogar verhindert wird, weil nicht alle Kinder ihre Vorteile

genießen können. Das geeignetste, ja das einzige Mittel aber, um diese vielen so wünschenswert erscheinende schematische Gleichheit zu fördern, bietet die Übertragung der Entscheidungsgewalt in immer zahlreicheren Angelegenheiten an den Staat.

Nun mögen Sie fragen: Was hat all dies mit uns und unseren Aufgaben, mit wirklichkeitsnaher, empirischer pädagogischer Forschung, zu tun? Ich glaube: Entscheidendes. Pädagogische Forschung kann wesentlich dazu beitragen, die Lage auf dem Gebiete des Bildungswesens zu klären, Verwirrung zu entwirren, falsche Verallgemeinerungen aus vereinzelt Erfahrungen, wie sie oft aus Wünschen und Vorurteilen entstehen, als solche zu erweisen und Unterlagen zu sachlichen Entscheidungen zu liefern. So kann sie helfen, die oben dargelegten vier wesentlichen Ursachen (und vielleicht auch manche anderen) für die unerfreuliche und kritische Gesamtlage in unserem deutschen Bildungswesen zu überwinden. Ich gebe mich gewiß nicht der Hoffnung hin, daß das heute oder morgen geschehen wird. Forschung ist Arbeit auf lange Sicht, und wer rasche Ergebnisse von ihr fordert, gleicht dem Manne, der die Keime aus der Erde zieht, um rascher zu ernten.

Wenn wir uns nun am Ende dieser Jahresarbeit die Frage vorlegen, ob wir mit ihr zufrieden sein dürfen, dann dürfen wir neben den sozusagen fertigen, vielleicht bereits veröffentlichten Ergebnissen auch das in Betracht ziehen, was wir in diesem Jahr zwar getan haben, was aber noch nicht bis zu "Ergebnissen" in diesem Sinne gediehen ist. Wir haben uns durchweg mit Aufgaben von praktischer Bedeutung beschäftigt, uns von großen und schönen Worten, die in der Pädagogik so beliebt sind, ziemlich fern gehalten. Wir haben viel mühsame und sorgfältige Kleinarbeit geleistet – wie sie zu jeder Forschungsarbeit gehört; dies, meine Freunde, haben Sie, wie ich glaube, in dem letzten Jahre so nachdrücklich selbst erlebt, daß Sie es gewiß nicht wieder vergessen werden. Wenn wir uns nun fragen, ob wir genug getan haben, glaube ich, dürfen wir sagen, daß im ganzen genommen, jeder von uns nach dem Maße seiner Kräfte, einige etwas mehr, einige wohl etwas weniger, gearbeitet haben.

-8-

Wichtig aber erscheint mir die Frage, ob die rechte Richtung eingeschlagen worden ist. Sie wissen, daß wir so wenig schulmäßig wie möglich verfahren sind, daß wir das Schwergewicht auf Ihre eigene Forschungsarbeit und die im Zusammenhang damit stehenden und für die Arbeit und ihre zweckmäßige Durchführung erforderlichen Aussprachen und Konferenzen gelegt haben, Konferenzen und Aussprachen zwischen Ihnen und den Mitgliedern des Forschungs- und Lehrkörpers, aber auch solche, die Sie, oft bis in die späten Nachtstunden hinein, mit- und untereinander hatten. Sie haben selbst immer wieder betont, wie förderlich diese Aussprachen, auch die der letzten Art, gewesen sind. Eben dieser Umstand ist es, der den Charakter unserer Arbeit bestimmt: Die Hochschule will in erster Linie nicht eine Lehranstalt, sondern ein Forschungsinstitut sein. Wenn wir uns hier bemüht haben, Sie zum Lernen anzuregen, so nicht zum Lernen von Stoffen und Gedanken, sondern zum Denkenlernen, zum Planen, Entwickeln und Erlernen von Methoden des Forschens, des Suchens nach Wahrheit. Manche von Ihnen mögen mit anderen Erwartungen hierher gekommen sein; aber ich glaube, Sie alle haben sehr bald unsere Absicht nicht nur verstanden, sondern auch bejaht, und ich möchte hoffen, daß diese Einstellung zur Aufgabe des Lernens und Studierens Sie hinaus begleiten wird, in Ihre eigene Tätigkeit des Lehrens.

Wenn Sie uns nun verlassen und in die Schule zurückkehren, so möchte ich Sie um dreierlei bitten.

a.) Tragen Sie den Gedanken der pädagogischen Forschung hinaus in die Lehrerschaft. Es muß für ihn in Deutschland noch viel geworben werden. Forschung auf allen Gebieten des Wissens und Tuns ist heute wichtiger als je; dies ist noch keineswegs überall genügend klar erkannt und anerkannt. Forschung setzt Freiheit voraus; es ist daher kein Wunder, daß ein Land, in dem für mehr als ein Jahrzehnt diese Freiheit gefehlt hat, in der Forschung hinter anderen Ländern zurückgeblieben ist, und daß bei uns der

Forschung auch heute noch nicht die Mittel gewährt werden, die sie zu ihrer vollen und wirksamen Entfaltung braucht. Es reicht heute nicht mehr aus, die Forschungseinrichtungen mit Beträgen abzuspeisen, wie sie vor 50 und mehr Jahren angemessen sein mochten. Gerade die pädagogische Forschung wird noch immer sehr stiefmütterlich behandelt. Andere Länder, etwa England und die Vereinigten Staaten sind uns auch in diesem Punkte weit voraus, und wir sollten von ihnen lernen.

b.) Wir, die ständigen Mitarbeiter der Hochschule, bitten Sie herzlich: Bleiben Sie in Verbindung mit uns, wie auch wir mit Ihnen in Verbindung bleiben wollen. Pädagogische Forschungsarbeit kann nur gedeihen, wenn sie nicht nur am grünen Tisch und im Laboratorium durchgeführt wird. Auch dies haben Sie im vergangenen Jahr lebendig erfahren. Jeder einzelne von Ihnen sah sich immer wieder genötigt, hinauszugehen in die Schulen, die Elternhäuser, kurz: in die Erziehungswirklichkeit, um das Material für seine Arbeiten zu sammeln, aber auch um Verständnis für die Methoden der Forschung und den Wert ihrer Ergebnisse zu wecken. Das letzte ist von besonderer Wichtigkeit. Auch die besten Forschungsergebnisse nützen nichts, wenn sie in Archiven verstauben, wenn die lebendige Wirklichkeit von ihnen keinen oder einen unkritischen Gebrauch macht. Wir haben im Laufe des Jahres oft betont, daß es eines unserer Hauptziele ist, im Laufe der Jahre in unseren Studierenden einen immer wachsenden Kreis ständiger Außenmitarbeiter zu gewinnen, und daß jeder von Ihnen selbst wieder zum Mittelpunkt eines kleinen Kreises solcher für den Gedanken der Forschung aufgeschlossener und kritisch, aber auch aktiv an der Forschungsarbeit teilnehmender Mitarbeiter werden sollte. Was wir tun können, um Ihnen dabei zu helfen, werden wir immer gern tun. Wir hoffen, daß wir Sie auch immer wieder einmal werden zu uns einladen können, um Arbeitserfahrungen mit Ihnen auszutauschen. Das wird freilich auch eine Frage der Kosten sein. Wir hoffen aber, daß sowohl wir wie auch Sie in wachsendem Maße solche Mittel werden finden oder flüssig machen können.

-10-

c.) Unser Kreis war in diesem, unserem ersten Studienjahr nur klein. Wenn wir auch weder den Ehrgeiz haben noch es für richtig halten würden, ihn in der Zukunft übergroß werden zu lassen, so bitten wir Sie doch, für die Entsendung von Studierenden zu werben. Wir glauben, daß unser alljährlicher Arbeitskreis in den nächsten 5 bis 10 Jahren auf etwa 30 bis 40 Personen wachsen sollte. Vor allem würden wir es begrüßen, wenn noch stärker als bisher, die verschiedenen Schularten und Schulstufen, vom Kindergarten bis zu den Hochschulen, die verschiedenen Länder der Bundesrepublik und auch das Ausland in diesem Kreis vertreten sein würden. Unsere Beziehungen zum Ausland sind zwar schon jetzt rege; in unseren Veröffentlichungen kommt dies – freilich in noch bescheidenem Maße – zum Ausdruck. Unsere wissenschaftliche Korrespondenz, unser Austausch von Erfahrungen und Literatur erstrecken sich in Anfängen bereits über alle Erdteile. Auch in diesem Punkt hoffen wir auf die wachsende Mitarbeit unserer Studierenden.

Lassen Sie mich diese Rückschau kurz zusammenfassen. Ich möchte es tun mit einem Worte, das ich in meinem Zeugnis über die erste Lehrerprüfung fand als Urteil über meine während meiner Ausbildungszeit geleistete Arbeit in der Schule. Es hat mich damals etwas enttäuscht, weil es so viel zurückhaltender war als die Urteile über die Leistungen in den verschiedenen Fächern. Ich habe freilich später bald einsehen gelernt, wie berechtigt diese Zurückhaltung war. Das Urteil lautete: "Er hat einen Anfang gemacht". Ich glaube, auch wir dürfen im Rückblick auf das vergangene Jahr dies von uns sagen: "Wir haben einen Anfang gemacht". Das mag wenig erscheinen. Aber wenn man sich vor Augen hält, wie neu unser Unternehmen ist, wenn man bedenkt, wie viele Jahrzehnte die Forschung auf anderen ihr leichter zugänglichen Gebieten, etwa auf dem der Naturwissenschaft und der Technik, der Biologie und der Medizin gebraucht hat, um sich zu dem zu entwickeln, was sie heute ist, so dürfen wir auch damit zufrieden sein, wenn wir nur annehmen dürfen, daß die ersten Schritte, die wir getan haben, in der rechten Richtung getan worden sind.

Dr. Rudolf Raasch

Antrag auf Umbenennung

der "Gesellschaft für Pädagogische Forschung und weiterführende  
Pädagogische Studien e.V."

in

die "Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung e.V."

1. Mit dem Namen "Gesellschaft für Pädagogische Forschung und weiterführende Pädagogische Studien" ist ein wissenschaftlicher Anspruch verbunden, den die Gesellschaft satzungsmäßig nicht erhebt. Die Gesellschaft für Pädagogische Forschung ist nach ihren Satzungen eine Gesellschaft der Förderer der Pädagogischen Forschung mit wissenschaftlichem Veranstaltungsniveau. Was unter "wissenschaftlichem Veranstaltungsniveau" zu verstehen ist, zeigt u.a. unsere in Berlin stattgefundene Arbeitstagung "Pädagogische Forschung und Erziehung". Angesichts der vor einigen Wochen gegründeten Gesellschaft für Erziehungswissenschaft scheint es notwendig zu sein, daß sich unsere Gesellschaft nunmehr schon in ihrem Namen als das ausweist, was sie satzungsmäßig ist, daß sie sich mit ihrem Namen so ausweist, wie sie von ihren Mitgliedern stets begriffen worden ist: als eine Gesellschaft zur Förderung der Pädagogischen Forschung. Damit wären die Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und unsere Gesellschaft eindeutig voneinander unterschieden; eine Unterscheidung, die Mißverständnisse ausschließt.
2. Die Umbenennung unserer Gesellschaft in die "Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung" gibt den Weg frei für eine breite Mitgliederaufnahme. Gefördert werden kann die pädagogische Forschung u.a. auch durch Persönlichkeiten, Institutionen, Betriebe, die mit der Erziehungswissenschaft beruflich nichts zu tun haben, wodurch nicht zuletzt die finanzielle Basis der Gesellschaft so ausgebaut werden kann, daß sie tatsächlich auch eine Gesellschaft mit wissenschaftlichem Veranstaltungsniveau sein kann. Dies kann insbesondere für das "Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung" insofern

- 2 -

von wesentlicher Bedeutung sein, als eine solche Gesellschaft in der Lage wäre, die Öffentlichkeitsarbeit des "Deutschen Instituts" in starkem Maße zu unterstützen.

Von diesen Überlegungen ausgehend, bitte ich die Mitgliederversammlung zu beschließen, daß der Vorstand der Gesellschaft die Umbenennung der "Gesellschaft für Pädagogische Forschung und weiterführende Pädagogische Studien" in die "Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung e.V." satzungsmäßig vorbereitet, so daß in spätestens einem Jahr über die Umbenennung abgestimmt werden kann.

Ich muß abschließend hinzufügen, daß der neue Name "Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung" von Herrn Professor Hylla kommt.

Frankfurt am Main, 6. Juni 1964



Bis in die 1970er-Jahre wurden Mitgliedskarten ausgegeben

Die Herausgabe einer Schriftenreihe „Studien zum Europäischen Schul- und Bildungswesen“ ergibt sich aus dem Auftrag, den sich die Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung in ihren Satzungen (in diesem Band 1 beigelegt) selbst gegeben hat: Sorgfältige, auf empirischen Forschungen beruhende Informationen über das Schul- und Bildungswesen zu geben und damit einem weiteren Kreis von Pädagogen und pädagogisch und kulturpolitisch interessierten Laien Sachverhalte zu vergegenwärtigen, welche für eine verantwortliche, staatsbürgerliche Mitarbeit in den zahlreichen Institutionen, die sich mit Bildungsfragen beschäftigen, notwendig sind. Die Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung hofft damit einem oft an sie herangetretenen Anliegen und Bedürfnis zu entsprechen.

Prof. Dr. J. P. Ruppert

Geschäftsführer

d. Ges. z. Förd. Päd. Forschung e. V.

Prof. Dr. Erwin Stein

Präsident

d. Ges. z. Förd. Päd. Forschung e. V.

Lieber Erich Hylla,

am 9. Mai feiern Sie Ihren achtzigsten Geburtstag. Bei diesen hohen Jahren sind Sie von vielerlei Last befreit. Ihnen ist Vergangenheit, was uns noch beschwert. Wägend dürfen Sie nun besinnen, was Sie erlebt und erlost haben.

Wieviel Glück und Freude, wieviel Erfolg und Anerkennung ist Ihnen in dieser langen Zeit beschieden gewesen. Gefahr, Angst, Bedrückung waren auch dabei; aber sie sind vorüber geschwunden und nur das Heilsame, das Leben-Fördernde ist geblieben. Es geht als lieber, freundlicher Geist in Ihrem Leben ein und aus. Sie haben eines reichen Lebens Segen erfahren und spüren auf allen Wegen Liebe, die Ihnen dankt, Freundschaft, die Sie versteht, Zustimmung, die Sie ehrt, und Bewunderung, die Ihnen huldigt. Der "Große Brockhaus", der "Große Herder", der "Kürschner" und die Lexika der Pädagogik künden von Ihrem Leben und Wirken. Schon zu Ihren Lebzeiten sind Sie in die Geschichte der Pädagogik eingegangen. Ihre Forschungen sind richtungweisend für die moderne pädagogische Psychologie.

20 Jahre kennen wir uns jetzt. Nun, wo ein freundschaftliches Band sich um unser beider Leben schlingt, darf ich Sie, lieber Erich Hylla, am heutigen Tage nach dem Geheimnis Ihres Wesens und Ihres Alters fragen. Wie ich Sie kenne, werden Sie mir offen und klar antworten:

I am old. Do you know  
What it is to be old ?  
It is not to be cold,  
But it is : to know.

7

Es ist "Ruhe im Geist". Sie haben sie erlangt, weil Ihr Denken und Tun übereinstimmen, weil Sie heiter Raum um Raum durchschritten und jeden Ihrer Lebenskreise weise erfüllt haben. Denn wer wie Sie stets zum Abschied und zum Neubeginnen bereit war, der allein entgeht lähmender Gewöhnung, dem wohnt ein Zauber inne, der ist heiter im Geist und lebt im Frieden mit der Welt und mit Gott.

"Was man in der Jugend wünscht, hat man im Alter die Fülle", hat uns ein großer Dichter zugerufen, der selbst eines der reichsten und gesegneten Alter durchlebte. Die Wahrheit dieser Erkenntnis bestätigt Ihren Lebensgang. Nach Ihrem Studium der Psychologie und Pädagogik an der heimischen Universität Breslau bei William Stern und an der Universität Berlin bei Eduard Spranger wurden Sie - damals waren Sie Schulrat in Eberswalde - in das Preußische Unterrichtsministerium berufen, wo Sie fast 10 Jahre in der Volksschulabteilung gearbeitet haben. In dieser Zeit standen Sie auch in reger Beziehung zur Arbeit des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht und sind durch Ihre Testforschungen zum Bahnbrecher moderner pädagogischer Untersuchungsmethoden geworden. Für Ihre geistige Entwicklung wurde Ihre Studienreise nach den Vereinigten Staaten im Jahre 1926 bestimmend. Mit der Entwicklung und den Ergebnissen pädagogischer Forschungsarbeit in den Vereinigten Staaten haben Sie die deutsche Öffentlichkeit im Jahre 1928 durch Ihr Buch "Die Schule der Demokratie", einen Aufriß des amerikanischen Bildungswesens, bekanntgemacht. Im Jahre 1930 haben Sie das grundlegende Werk des amerikanischen Pädagogen John Dewey "Demokratie und Erziehung" in deutscher Übersetzung veröffentlicht. Nicht lange

war Ihnen vergönnt, an der Pädagogischen Akademie in Halle zu lehren, an die Sie der Preußische Kultusminister Becker als Professor für Psychologie und Pädagogik berufen hatte. Im Jahre 1933 jagte das nationalsozialistische Gewaltregime Sie als aufrechten Demokraten aus Ihrem Amt. Nun erinnerten sich die Vereinigten Staaten Ihrer zum ersten Mal. In den Jahren 1935 bis 1939 lehrten Sie als Gastprofessor für vergleichende Pädagogik an der Columbia Universität in New York und an der Cornell Universität in Ithaka.

Der Ausbruch des Krieges im Jahre 1939 machte Ihrer weiteren Lehrtätigkeit im Ausland ein Ende. Kurz vor Kriegsende wurden Sie noch Soldat und gerieten 1945 in Bayern in amerikanische Kriegsgefangenschaft. Nach baldiger Entlassung bauten Sie, der Preuße Erich Hylla, in den Jahren 1945 und 1946 in Landsberg am Lech als bayerischer Schulrat das dortige Schulwesen auf. In dieser Zeit erinnerten sich die Vereinigten Staaten Ihrer zum zweiten Male : die amerikanische Militärregierung für Deutschland berief Sie nach Berlin als deutschen Fachberater für Erziehungsfragen, wo Sie mit Ihrem alten Freund, Professor Thomas Alexander, damals Leiter des Schulwesens in der Erziehungsabteilung der amerikanischen Militärregierung, zusammenarbeiteten. Nach Ihren Worten waren Sie damals "mitverantwortlich für manches, was geschehen und was nicht geschehen ist". In diesen Jahren lernte ich Sie kennen und schätzen. In Ihnen fand ich für meinen im Jahre 1948 der Öffentlichkeit vorgelegten Plan, eine Hochschule für Erziehungswissenschaft für die internationale pädagogische Forschung zu schaffen, einen tatkräftigen Förderer. Dank Ihrer Unterstützung und der Hil-

fe der Vereinigten Staaten, des Landes Hessen und der Stadt Frankfurt am Main konnte am 16. November 1950 die Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main errichtet werden, die seit dem 25. Oktober 1951 als eine vom Staat unabhängige Stiftung des öffentlichen Rechts anerkannt ist. Was lag für mich näher, als Sie zum Direktor dieser Hochschule und Professor für pädagogische Psychologie zu berufen. Nunmehr war Ihnen wieder die Möglichkeit gegeben, pädagogisch-psychologische Forschungen in einer gut ausgestatteten Forschungsstätte zu betreiben und mit anderen deutschen, ausländischen und internationalen pädagogischen Stellen zusammenzuarbeiten. Sie haben diese Gelegenheit genutzt und mit Tatkraft und Umsicht erfolgreich gewirkt. Ihre Arbeit haben Sie unter die klassische Devise gestellt: "In Liebe zum Menschen und auf der Suche nach Wahrheit". Wenn Sie der empirisch-pädagogischen Forschung in- und außerhalb der Schule den Vorrang vor der philosophisch-pädagogischen und der historisch-pädagogischen Forschung gegeben haben, so haben Sie damit den Gegenstand der Forschung zur psychologisch-anthropologischen Entwicklungsforschung nur erweitern, nicht aber die anderen Seiten pädagogischer Forschung vernachlässigen oder gar gering achten wollen. Eines Ihrer wesentlichsten Verdienste ist es auch, der Hochschule die Anerkennung ihrer eigenständigen Forschung erworben zu haben. Das war keine leichte Aufgabe; denn mannigfach waren zu Beginn der Arbeit Mißverständnisse und Mißdeutungen der Ziele und der Aufgaben der Hochschule. Sichtbare Anerkennung hat diese Stätte freier wissenschaftlicher Forschung dadurch erhalten, daß vor wenigen Jahren die Hochschule wegen des überregionalen Charakters ihrer Arbeit in das

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung durch alle deutschen Länder umgewandelt worden ist.

In Ihrer Bescheidenheit werden Sie im Stillen denken, daß Sie nur Ihre Pflicht getan haben und Ihr Beitrag im Getriebe von Millionen mitstrebender Menschen gering sei. Das Wunderbare aber ist doch, daß niemand weiß, ob nicht gerade sein Beitrag weit über die Bedeutung dessen hinausgeht, was er gedacht, getan und geleistet hat.

Deshalb können Sie getrost freudig und ohne Bedenken die Glückwünsche entgegennehmen, die ich Ihnen zugleich als Vorsitzender des Vorstandes und als Präsident des Kuratoriums des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung ausspreche. Vor allem wünsche ich, daß Ihre geistige und körperliche Frische Ihnen noch lange Jahre erhalten bleibe und Sie uns auch weiterhin an dem Reichtum Ihres Wissens, Ihres Denkens und Ihrer Erfahrungen teilnehmen lassen. Lassen Sie sich die Gegenwart heiter sein. Denn die Gegenwart ist es allein, die wirkt, tröstet und erbaut.

In Verbundenheit bin ich der Ihre :

*Emi Klein*

65th birthday of Dr. Erwin Stein

A detailed account of development of the "Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung" from its beginning in 1949 through early 1953 is contained in a day-by-day record which I kept of activities, problems, projects, progress.

Early in 1949 Prof. Hylla and I became aware of our mutual convictions that the most effective approach to German school reform would be through the training of German educators to engage in research on the real and practical problems in German Education. Together we visited the Laender in the American Zone to talk with Ministries of Education, Universities and other officials to determine their interest in and probable financial support of an educational research institution. It did not take us long to decide that Wiesbaden was the most promising place.

The entry in my journal for August 19, 1949, said, among other things, "spent much time today talking with Prof. Hylla about an Institute for Educational Research, Stein's proposal, Fritz Karsen's plan, etc."

For August 23 the entry was, "Dr. Stein, Hessian Minister of Education, in Bad Nauheim. Talked with him and arranged conference for Friday at Wiesbaden."

On Friday the 16th, according to my record for that day, I "went to Wiesbaden with Prof. Hylla and met with Dr. Stein. Talked with him about an institute for educational research. He had well developed ideas that included aspects of graduate teacher education. His institute is incorporated in his total

school reform plan. Landtag approval appears to be a problem."

In the preparation of this statement for Dr. Stein's Festschrift I had initially planned to quote significant entries from my journal in which Dr. Stein was mentioned. As another example I will quote about one-half of the entry for February 7, 1950. "Mr. Hylla and I left for Wiesbaden to meet with Dr. Stein. He was pleased with Stadtrat Seliger's and Oberbürgermeister Dr. Kolb's letters regarding the establishment of the research institute in Frankfurt. He asked that a budget be prepared indicating the cost of operating the institute after American funds were no longer available and the institute would be purely Hessian financed. Dr. Stein is going to write to Mr. McCloy concerning his interest in the establishment of the institute in Hesse". Had I gone ahead as I planned, this statement quite obviously would have become a small-book-sized document since the February 7 entry is only one of many in which reference was made to Dr. Stein.

In the more than 500 pages of the journal which follow the first August 19, 1949 entry in which Dr. Stein's name first mentioned, reference is made to dozens of German and American Officials and leaders in Education - Dr. Kolb, McCloy, Seliger, Alexander, Viehweg, McGrath, Schmidt, Burkhardt (Kultusministerkonferenz), Krajewsky (Bremer Architekt) and Buttweiser, to name only a few - who were intimately involved in the development of the idea and the establishment of the Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. But no name, except Erich Hylla's appears as frequently and as persistently throughout the journal as does the name of

Dr. Stein.

The bringing together of the several different Offices and agencies of Wiesbaden, the City of Frankfurt, the Frankfurt schools and of OMGUS (Office of Military Government for Germany/US) and later the United States High Commission involved in the establishment of the Hochschule in smoothly coordinated action was not easy. In February 1950 the journal entry for the 28th complained that although "real progress has been made in the research institute, the trouble is that the German end has moved ahead while our end is still in the revise-the-project-stage". At other times German authorities would be criticized for holding up some important action.

It was fortunate that there was a Dr. Stein. Time after time developments would be hung up, but each time, with Dr. Stein's help, the obstacles would be cleared away and things would move ahead again. On August 1, 1951 a journal entry for the first time said; "The Hochschule is in the clear". But even after that optimistic statement, Dr. Stein stepped in many times when necessary, to get things back on the right track and moving ahead again.

There is nothing that I can say beyond such evidence as I have reported to acknowledge his contribution and to express my appreciation to Dr. Stein for his participation in the establishment and the development of the Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Without his good help the job could not have been done.

  
(Dr. William Wrinkle)

WALTER SCHULTZE :

DIE "ZEITWEILIGEN MITARBEITER" AM DEUTSCHEN INSTITUT.

Zusammenfassung

In den 50er und 60er Jahren hatten (für ein Jahr oder länger an das DIPF beurlaubte) Lehrer (unterschiedlicher schulischer Herkunft und späterer Berufskarriere) hier einen entscheidenden Einfluß auf Inhalte und Organisation der Forschung, Lehrveranstaltungen (Methodenfragen, Statistik, Wechselwirkung zwischen Forschung und Schulentwicklung), Arbeitsgruppen und soziales Leben. Ein Rückgang der Zahl der 'Zeitweiligen Mitarbeiter'-Lehrer wurde schließlich durch die Vergrößerung des Instituts, die Forschungsentwicklung innerhalb und außerhalb des DIPF, Einschränkungen im Haushalt und den Lehrermangel bewirkt. Positive und negative Seiten der schwindenden Rolle der zwM. bis zur unbedeutenden Randerscheinung im DIPF werden erörtert.

Summary

In the fifties and sixties teachers (who got leave of absence for one year or longer in order to do educational research at the DIPF), who came from different types of schools and had different professional aspirations, exercised considerable influence on the topics and organisation of research, teaching (questions of methods, statistics, correlation of research and school development), group work and social activities of the Institute. The decline of the number of 'temporary research associates' was due to the extension of the Institute, the development of educational research inside and outside the Institute, restrictions of the budget and the deficiency of teachers. Finally the positive and negative aspects of this decline to an insignificant marginal phenomenon are discussed.

Bei der Gründung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung - inzwischen in Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung umbenannt - waren zwei Gesichtspunkte maßgebend, zeitweilige Mitarbeiter (zwM.) vorzusehen: Einmal war die Hochschule in Anlehnung an bestehende Einrichtungen des höheren Bildungswesens als eine Institution gedacht, die zwar vorwiegend der Forschung dienen, daneben aber auch Lehraufgaben erfüllen sollte. Diese sollten sich auf Bedienstete aller Stufen und Formen des Bildungswesens erstrecken, um einen Nachholbedarf an in der empirischen pädagogischen Forschung und in der Analyse ihrer Ergebnisse geschulten Lehrern, Schulverwaltungsbeamten und Wissenschaftlern zu befriedigen. Zum andern war man überzeugt, daß durch die Einbeziehung von solchen im Bildungswesen erfahrenen Lehrern in die Forschungsarbeit der Hochschule zugleich der ihr gestellte Auftrag, pädagogischen Fortschritt durch eine auf die Erziehungswirklichkeit gerichtete Forschung zu fördern und zu begründen, am besten erfüllt werden konnte.

- 24 -

So waren dann selbstverständlich die zWM. sowohl in der Satzung wie im Haushaltsplan verankert.

#### 1. Die zeitweiligen Mitarbeiter in der Satzung und im Haushaltsplan

In der zur Zeit noch gültigen Satzung des Deutschen Instituts von 1965 heißt es im Absatz X:

- (1) "Wissenschaftliche Mitarbeiter des Instituts sind die regelmäßigen Mitarbeiter, nämlich
  - a) die ständigen wissenschaftlichen Mitarbeiter,
  - b) die Forschungsassistenten,
  - c) die zeitweiligen Mitarbeiter."
- (4) "Die zeitweiligen Mitarbeiter, die in der Regel von den Ländern an das Institut abgeordnet oder beurlaubt sind, werden den Abteilungen vom Forschungskollegium zugeteilt."

Im Entwurf einer neuen Satzung, die sich im Stadium der Abstimmung mit dem BMBW befindet, heißt es bezüglich der zWM.:

"Zeitweilige Mitarbeiter sind beurlaubte oder abgeordnete Bedienstete des Bundes, der Länder und anderer nationaler und internationaler Behörden, die sich unter Leitung des zuständigen Direktors (früher 'Abteilungsleiter') für einen begrenzten Zeitraum an der Forschungsarbeit des Deutschen Instituts beteiligen."

Somit gehören nach der gültigen Satzung die zWM. zu den "regelmäßigen wissenschaftlichen Mitarbeitern". Das ist bedeutsam für ihre Eingliederung in die Arbeit und Organe des Instituts. Geklärt werden mußte z.B. die Frage nach dem aktiven und passiven Wahlrecht der zWM. zum Personalrat und zu anderen Organen des Instituts (z.B. dem Forschungskollegium); sie wurde durch das Hessische Personalvertretungsgesetz schließlich dahingehend entschieden, daß die zWM. in der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter wahlberechtigt, aber nicht wählbar sind. Die Vertretung der besonderen Interessen der zWM. im Forschungskollegium wurde durch einen Beschluß geregelt, nach dem der Sprecher der zWM. zu den die zWM. betreffenden Punkten der Tagesordnung mit beratender Stimme an den Sitzungen teilnimmt.

Ogleich die Hochschule bis zu ihrer Übernahme in das Königsteiner Abkommen (1964) ausschließlich durch das Land Hessen finanziert wurde, waren von Anfang an in den Haushaltsplänen Stellen ausgeworfen, aus denen auch zWM. aus anderen Bundesländern besoldet werden konnten. In den Haushaltsplänen bis zum Jahre 1972 sind zu diesem Zweck 22 bzw. 23 IIa-Stellen vorgesehen, aus denen "die Vergütungen für die zeitweiligen Mitarbeiter nach beamtenrechtlichen Grundsätzen und dem besoldungsrechtlichen Status entsprechend gezahlt werden"

konnten. Die zWM. erhielten dementsprechend ihr Gehalt vom Institut; in den Fällen, in denen es von ihren Dienststellen weitergezahlt wurde, erfolgte eine Rückerstattung an die Finanzkassen der betreffenden Länder.

Die in den Haushaltsplänen vorhandenen IIa-Stellen umfaßten pauschal sowohl die Stellen für die ständigen Mitarbeiter des Instituts, die aus IIa-Stellen besoldet wurden, wie die Stellen für die zWM. Solange nur wenige ständige Mitarbeiter in den Abteilungen beschäftigt waren, entstanden diesbezüglich keine Probleme. So konnten in den Jahren 1956 bis 1963 alljährlich 20 bis 22 zWM. aus diesem Titel bezahlt werden. Die stetige Abnahme der Zahl der zWM. seit 1963 (s. die Übersicht Seite 27) führte dann in den Haushaltsbesprechungen immer wieder zu einer Kürzung dieses Titels. Da in diesen Jahren Haushaltsmittel eingespart werden mußten, lag es nahe, diese Ersparnisse bei den Titeln vorzunehmen, die ohnehin nicht voll in Anspruch genommen wurden. So schrumpfte die Zahl der IIa-Stellen von ursprünglich 23 auf 19 (1972) über 17 (1974) auf 13 (ab 1975). Die zWM. waren insofern besonders davon betroffen, als ab 1975 diese IIa-Stellen nur noch zum Teil von zWM. besetzt werden durften. Bis 1977 konnten 12, ab 1979 nur noch 6 dieser Stellen für zWM. verwendet werden: "Aus den Mitteln bis zu 6 dieser Stellen dürfen Vergütungen für abgeordnete, beamtete Mitarbeiter nach beamtenrechtlichen Grundsätzen gezahlt werden" (Erläuterungen zu Titel 42501). Aber selbst diese wenigen Stellen konnten wegen des Lehrermangels und anderer noch darzulegender Gründe nicht immer ausgeschöpft werden. Sie wurden deshalb anderweitig genutzt. Zur Zeit (1980) arbeitet kein zWM. mehr am Institut.

Da die zeitweilige Mitarbeit am Institut für die Betroffenen erhebliche Aufwendungen mit sich brachte, erhielten die zWM. in Abänderung der bei Abordnungen vorgesehenen Vergütungen pauschalisierte Trennungsschädigungen und Fahrkostenzuschüsse für Familienbesuche. Ihre Höhe wurde in jedem einzelnen Fall in einer Besprechung zwischen dem Verwaltungsleiter (stellvertretender Direktor des Forschungskollegiums) und dem Sprecher der zWM. festgelegt und mit den zWM. erörtert. In den Haushaltsplänen waren die dafür vorgesehenen Mittel pauschal für alle Angehörigen des Instituts aufgeführt. 1966/67 sah dieser Titel noch DM 38.000,-- vor; infolge des ständig abnehmenden "Ist" wurden in den nächsten Jahren an den entsprechenden Titeln erhebliche Einsparungen vorgenommen. 1977 betrug das "Ist" nur noch DM 5.700,--; der Titel selbst beläuft sich seit 1976 auf DM 10.000,--.

Im Haushaltsplan spielt in bezug auf die zWM. schließlich noch der Titel für Reisen eine Rolle; er betrug 1969 für Inlandsreisen DM 4.000,--, für Auslandsreisen DM 3.000,--, war also nicht übermäßig hoch. So konnten den zWM. für die alljährlich durchgeführten Auslandsreisen nur geringe Zuschüsse gezahlt werden,

- 26 -

zumal aus diesem Titel auch die Reisen der übrigen Mitarbeiter des Hauses finanziert werden mußten. Beide Titel waren gegenseitig deckungsfähig, so daß hierdurch ein gewisser Ausgleich zugunsten der Auslandsreisen möglich wurde.

2. Die Zahl der zeitweiligen Mitarbeiter, ihre Herkunft sowie ihre spätere berufliche Tätigkeit

Einen Überblick über die Zahl der zWM., gegliedert nach Jahrgängen und Herkunftsländern, gibt die nachstehende Tabelle.

Die in der Tabelle angegebenen Zahlen bedürfen wahrscheinlich geringer Korrekturen, da sie aus mehreren Unterlagen zusammengestellt werden mußten. Nicht immer wurden die "Verlängerer" getrennt ausgewiesen, d.h. diejenigen zWM., die aus verschiedenen Gründen zwei oder auch mehr Jahre an das Institut abgeordnet waren.

Blickt man auf die einzelnen Personen, die als zWM. am Institut gearbeitet haben, so kommt man auf etwa 240 deutsche und 12 ausländische Mitarbeiter. Es gibt kein Bundesland, das völlig auf eine Abordnung verzichtete, wenngleich Bayern sich stark zurückhielt. In Bayern lag das z.T. daran, daß es bis zur allgemeinen Einführung des Herbstbeginns des Schuljahres das einzige Land war, das nicht zu Ostern abordnete; zum andern glaubte man in Bayern, daß die Hochschule eine Einrichtung sei, die vordringlich die Intentionen des Hessischen Kultusministeriums zu verwirklichen habe.

Wie deutlich sichtbar wird, stellte das Land Hessen annähernd die Hälfte, in den ersten drei Jahren sogar mehr als die Hälfte der zWM. Das war einmal darin begründet, daß die Hochschule bis zur Übernahme in das Königsteiner Abkommen eine Einrichtung des Landes Hessen war und in Frankfurt am Main lag, zum andern zeigten einige Länder zunächst eine gewisse Zurückhaltung, bis sich die Hochschule über ihre Arbeit und den Ertrag derselben für die abgeordneten Lehrer hatte ausweisen können. So vergrößert sich erst nach und nach die Zahl der Länder, die Lehrer an das Institut abordneten. Ausländische Mitarbeiter kamen aus folgenden Herkunftsländern: Japan (2), Jugoslawien (2), Niederlande (1), Norwegen (1), Österreich (2), Schweiz (2), Tschechoslowakei (1), USA (2). Darüber hinaus waren Mitarbeiter aus dem Ausland, insbesondere aus Japan, der Türkei und den USA für kürzere Zeit am Institut tätig. Außerdem wurden Stipendiaten der Alexander von Humboldt-Stiftung sowie ausländischer Stiftungen betreut. Sie gliederten sich gern dem Kreis der zWM. ein.

Hinsichtlich der beruflichen Herkunft setzten sich die zWM. folgendermaßen zusammen: Gut die Hälfte waren Lehrer an Volks- und Sonderschulen, fast ein Drittel kam aus Gymnasien, rd. 15 % waren aus Realschulen und etwa 5 % aus dem

DIE ZEITWEILIGEN MITARBEITER VON 1953 BIS 1970  
(nach Jahrgängen und Herkunftsländern)

Jahrgang	Baden- Wtbg.	Bayern	Berlin	Bremen	Hamburg	Hessen	Nordrh.- Westf.	Rhld.- sachsen Pfalz	Saar- land	Schl.- Holstein	Ausland	Sa	
1953/54		4				9	1	1				15	
1954/55		2				11	2	2			2	19	
1955/56		1	1			10	1	1				14	
1956/57	1		1			9	3	2	2	1	1	20	
1957/58	1	1	1			8	2	1	4	1		20	
1958/59	2	1	1			8	6	1			3	24	
1959/60	3		1		1	10	3	2	1	1	2	24	
1960/61	1		1	1		12	3	2	2	1	1	22	
1961/62	1		2	1	1	13	2	1	1			22	
1962/63	2		2	2	2	11	1	1	1	1	1	23	
1963/64	2		2	1	1	8	1	1		1		17	
1964/65				2		9	1	2	1		1	16	
1965/66				1		3	2	2	1	1		10	
1966/67	1					4	3			1	2	11	
1967/68						3	1	1		1	1	7	
1968/69	3					4	2	1		1		11	
1969/70	1			1		2	1					5	
	17	3	17	9	9	134	30	21	9	8	9	13	279

beruflichen Schulwesen abgeordnet. Diese im Verhältnis zur Verteilung der Lehrergruppen im Schulwesen unausgewogene Herkunft erklärt sich z.T. aus der jeweiligen Lage in den verschiedenen Schularten, die einer Abordnung mehr oder weniger förderlich war, hat aber sicherlich auch ihren Grund im unterschiedlichen Interesse nach wissenschaftlicher Weiterbildung und in einer unterschiedlichen Qualifikation der Bewerber.

### 3. Die Zulassung der zeitweiligen Mitarbeiter und ihre Verteilung auf die Abteilungen

Da die Möglichkeit zu zeitweiliger Mitarbeit an einem Institut für pädagogische Forschung unter Fortzahlung der Bezüge ein Novum war, mußte die pädagogische Öffentlichkeit auf diese Einrichtung hingewiesen werden. Wenn auch in den Fachzeitschriften und Lehrerzeitungen über die Gründung der Hochschule berichtet worden war, so reichte das in keiner Weise aus. Deshalb wurden sämtliche pädagogischen Zeitschriften und Lehrerzeitungen gebeten, eine kurze Notiz zu bringen, die auf diese neue Arbeitsmöglichkeit hinwies und dazu aufforderte, bei vorliegendem Interesse ein Merkblatt anzufordern, das über die Bedingungen einer solchen Mitarbeit und über die Zulassung eingehender Auskunft gab. Außerdem wurden die Ministerien und Schulverwaltungen angeschrieben und noch einmal ausdrücklich über diese neuartige Form einer Lehrerfortbildung unterrichtet mit der Bitte, gegebenenfalls Anträge auf Beurlaubung zu genehmigen.

Die Motive für eine Bewerbung waren nicht immer eindeutig. Bei vielen Bewerbern war ein Interesse vorhanden, bereits begonnene Arbeiten in Ruhe fortsetzen zu können und die einjährige Abordnung zu nutzen, um sich mit den Problemen empirischer Forschung vertraut zu machen und auseinanderzusetzen. Bei vielen Bewerbern spielte sicherlich die Möglichkeit eine Rolle, sich zu qualifizieren, um beruflich voranzukommen und ein angestrebtes Ziel wie z.B. die Promotion zu erreichen. Je mehr sich die Ministerien mit der Arbeit des Instituts und den Arbeitsergebnissen der von ihnen abgeordneten Lehrer vertraut machten, entsandten sie von sich aus Mitarbeiter, an deren Förderung bzw. an deren Arbeiten sie ein besonderes Interesse hatten. Dabei handelte es sich zumeist um Lehrer, die Versuchsarbeit leisteten und denen Gelegenheit gegeben werden sollte, eine gründliche wissenschaftliche Grundlegung bzw. Absicherung dieser Arbeit zu betreiben. So erfolgte z.B. die Abordnung zweier Mitarbeiter durch das Land Niedersachsen, um den "differenzierenden Mittelbau" auf seine Leistungen im Vergleich zu selbständigen Schulformen zu untersuchen und im Hinblick auf die spätere berufliche Qualifizierung seiner Abgänger zu analysieren. Das Land Hessen gab z.B. der Leiterin der Versuche mit 'Frühenglisch' durch eine zweijährige Abordnung Gelegenheit, die Versuchsarbeit in den Gesamtzusammenhang der internationalen Entwicklungen zu stellen und damit zugleich didaktisch zu vertiefen: In anderen Fällen

legten Ministerien Wert darauf, dem Nachwuchs für den schulpyschologischen Dienst oder für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung durch Anfertigung einer Dissertation eine Chance zu geben, wenn entsprechende Vorleistungen vorlagen.

Das Zulassungsverfahren war vielschichtig und erforderte viel organisatorische Arbeit:

Nachdem die Merkblätter verschickt und die Bewerbungen eingegangen waren, erhielten die Abteilungsleiter einen Auszug aus sämtlichen eingereichten Unterlagen zum Verbleib. Die Akten der einzelnen Bewerber wurden vor der gemeinsamen Besprechung in Umlauf gesetzt, so daß es jedem Abteilungsleiter möglich war, sich ein Bild von allen Bewerbern zu machen, vor allem natürlich von denjenigen, die für eine Mitarbeit in seiner Abteilung in Frage kamen. Viele Bewerber, vor allem aus Hessen, machten auch von der Möglichkeit der persönlichen Vorstellung Gebrauch. Im Forschungskollegium wurde dann jeder einzelne Fall erörtert. Nach der Zulassung erging ein Schreiben an die Bewerber mit der Aufforderung, sich auf dem Dienstwege um eine Abordnung bzw. Beurlaubung zu bemühen; zumeist hatten die Bewerber bereits vor ihrer Bewerbung mit dem Schulleiter und dem Schulrat eine Vorklärung herbeigeführt. In einem anderen Schreiben wurden die zuständigen Länderministerien gebeten, dem Antrag der Bewerber stattzugeben.

Wenn auch die Absicht bestand, bei der Zulassung eine möglichst ausgewogene Verteilung der Bewerber auf die Abteilungen vorzunehmen, so war das, vor allem auch nach der Einrichtung neuer Abteilungen, sehr bald nicht mehr möglich. Die Wünsche der Bewerber erstreckten sich verständlicherweise überwiegend auf eine Mitarbeit in der pädagogischen und der pädagogisch-psychologischen Abteilung. So arbeiteten in der pädagogischen Abteilung von 1958 bis 1964 in jedem Jahr durchschnittlich 6 zwm., wobei zu bedenken ist, daß außerdem diejenigen weiter betreut werden mußten, die - und das war fast immer der Fall - ihre Arbeit in dem einen Jahr nicht abgeschlossen hatten. Ähnlich waren die Verhältnisse in der Abteilung für pädagogische Psychologie. Später erfreute sich dann auch die Abteilung für Soziologie des Bildungswesens in zunehmendem Maße des Interesses der zwm., während auf die übrigen Abteilungen nur ein bis zwei zwm. entfielen. Diese unausgewogene Verteilung ist deutlich aus der Veröffentlichungsliste des Instituts abzulesen. Von den in ihr aufgeführten 80 Titeln zeitweiliger Mitarbeiter wurden 37 von der pädagogischen, 23 von der pädagogisch-psychologischen, 11 von der soziologischen Abteilung betreut. Die übrigen 9 entfallen auf die drei anderen Abteilungen. Hierbei ist zu bedenken, daß die statistische Abteilung an der methodischen Beratung und an der Auswertung vieler Arbeiten beteiligt war (wir gebrauchen hier abgekürzte Bezeichnungen für die Abteilungen des Instituts). Bei den Bewerbern handelte es sich durchweg um Lehrer, die sich in der einen oder anderen Form bereits durch besondere Leistungen ausgezeichnet

- 30 -

hatten. Eine weitere Auslese fand im Zuge der Zulassung statt, so daß es fast selbstverständlich erscheint, daß der weitere berufliche Weg der zWM. in herausgehobene Stellungen im Bildungswesen führte. Soweit bekannt, sind 15 in der Schulverwaltung (vom Schulrat bis zum Ministerialdirigenten) tätig. In der Lehrerfortbildung (Studien- und Seminarleiter usw.) arbeiten hauptamtlich 19 "Ehemalige". Für Hochschulen und Universitäten qualifizierten sich weitere 37 Mitarbeiter, so daß von mindestens einem Drittel der zWM. gesagt werden kann, daß sie durch die Mitarbeit am Deutschen Institut in bestimmter Weise wissenschaftlich geschult und in ihrer Entwicklung entscheidend gefördert worden sind. Von anderen zWM. ist bekannt, daß sie als Schulleiter bzw. nach weiterer Ausbildung als Sonderschulleiter und -lehrer tätig sind.

#### 4. Der Einfluß der zeitweiligen Mitarbeiter auf die Struktur und die Inhalte der Institutsarbeit

Da die meisten der zWM. in den beim Aufbau des Instituts für diesen Zweck geschaffenen kombinierten Arbeits- und Schlafräumen wohnten, in der "Kantine" gemeinsam mit sonstigen Mitarbeitern ihre Mittagsmahlzeiten einnahmen, da auch die Professoren und zum Teil die Assistenten im Hause wohnten, blieb es nicht aus, daß sich sehr schnell eine Form des Zusammenlebens herausbildete, die ihren Kern in der Gemeinschaft der zWM. hatte, aber weitgehend auch die übrigen Mitarbeiter des Hauses einbezog und fast "klösterlichen" Charakter hatte, wie scherzhaft gesagt wurde. Jeder war für jeden ständig greifbar, Formen gemeinsamer Geselligkeit bildeten sich heraus; Feste und Feiern waren selbstverständlicher Bestandteil des Lebens im Institut. Diese Verbundenheit aller Mitarbeiter hat insbesondere in den ersten Jahren sehr wesentlich die Zusammenarbeit bestimmt. Man kannte sich nicht nur innerhalb der Abteilungen, sondern darüber hinaus war - auch durch die gemeinsame Arbeit in den Gesamtveranstaltungen - gegeben, daß jeder jeden nicht nur persönlich kannte, sondern auch über den Inhalt und den Stand aller Arbeiten unterrichtet war.

Infolge der durch die Satzung festgelegten Eingliederung der zWM. unter die regelmäßigen wissenschaftlichen Mitarbeiter, vor allem aber auch infolge ihrer im Verhältnis zur Zahl der Professoren und ständigen Mitarbeiter bis in die Mitte der sechziger Jahre überwiegenden Anzahl, wurden die Organisation und die Inhalte der Forschungsarbeit weitgehend durch die zWM. bestimmt.

Da fast sämtliche zWM. mit einer unzureichenden methodischen Schulung in empirischer Forschung an das Institut kamen, mußten bestimmte Veranstaltungen eingerichtet werden, um sie systematisch in die Problematik empirischer Forschung und in ihre Methoden einzuführen. Das geschah in Arbeitsreihen sowie in Seminaren, die jeweils unter bestimmter Fragestellung von den einzelnen Abteilungen

durchgeführt wurden. Andere "Gesamtveranstaltungen" dienten vor allem der gegenseitigen Information und damit der Zusammenarbeit im Institut. Mit der Wandlung der "Hochschule" zu einem "Forschungsinstitut" sind diese Arbeitskreise nach und nach mit der abnehmenden Zahl der zWM. aufgegeben worden. Diese sehr persönlich bestimmte Form der Zusammenarbeit konnte mit der zunehmenden Ausweitung der Zahl der Abteilungen und der sonstigen Mitarbeiter nicht erhalten bleiben. Das Institut wies 1978/79 über 100 Mitarbeiter auf - darunter mehr als 60 wissenschaftliche Mitarbeiter. - Das hatte zur Folge, daß diese sich in ihrer Arbeit mehr und mehr verselbständigten. zWM. waren praktisch nicht mehr vorhanden; die wenigen gingen in der Menge der übrigen unter. Aus der Gemeinschaft der Forschenden ist in den 25 bis 30 Jahren der Institutsentwicklung ein Wissenschafts-"Betrieb" geworden, der Arbeitsformen herausgebildet hat, in denen die Wünsche der einzelnen weniger Gewicht hatten, und in dem sich die sozialen Kontakte und Bindungen fast ausschließlich auf die durch die umfangreichen Projekte bestimmten Gruppen beschränkte. Soweit noch zWM. in einzelnen Projekten tätig waren, fiel der Unterschied zu den ständigen Mitarbeitern bzw. den Forschungsassistenten praktisch weg. Die zWM. möglichst als Forschungsassistenten einsetzen zu können, war auch das Ziel der Abteilungsleiter. Doch werfen wir einen Blick zurück auf die Arbeit der zWM. in der "Blütezeit" dieser Institution.

Zum offiziellen Beginn eines Arbeitsjahres trafen sich sämtliche Mitarbeiter des Instituts zu einer Gesamtbesprechung. Nach der Begrüßung und nach gegenseitiger Vorstellung schilderte der Direktor die Aufgaben und die Organisation des Instituts, woran sich Mitteilungen des Verwaltungsleiters über Verwaltungsangelegenheiten anschlossen. Abschließend berichteten die Abteilungsleiter über die speziellen Forschungsvorhaben in ihren Abteilungen und die Arbeit in den vorgesehenen Seminaren. Im Anschluß daran führte die Leiterin der Bibliothek in die Arbeitsweise und Arbeitsmöglichkeiten der Bücherei ein. Das war deshalb wichtig, weil die Bücher nach dem Dezimalsystem geordnet sind, das den meisten zWM. unbekannt war und weil die Arbeit mit dem Autoren- und Schlagwortkatalog am Beispiel einer bestimmten Fragestellung wichtige Aufschlüsse für die zWM. in bezug auf die literarische Erschließung ihres Problems geben konnte.

Obgleich die Abteilungsleiter zumeist bereits Gelegenheit gehabt hatten, mit ihren zWM. zu sprechen, fand anschließend eine Besprechung in den Abteilungen statt, wobei die zWM. ihre Arbeitswünsche, ihre Vorarbeiten und ihre Arbeitspläne zum Zwecke gegenseitiger Unterrichtung der Abteilungsangehörigen vortrugen. Der Abteilungsleiter und seine Mitarbeiter legten ihre eigenen Forschungsvorhaben dar und umrissen die Möglichkeiten, sich in diese Vorhaben einzugliedern.

Weitaus die meisten zwM., zumindestens in der pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Abteilung, hatten den Wunsch, ein selbständiges Projekt durchzuführen. In dem "Merkblatt für das Arbeits- und Studienjahr 1961/62" heißt es diesbezüglich: "Im Mittelpunkt des Jahres steht die eigene Forschungsarbeit, der Bewerber kann sich entweder einem laufenden Forschungsvorhaben eingliedern oder ein eigenes Projekt bearbeiten. Die Hochschule ist bemüht, die übernommene Untersuchung so zu fördern, daß sie in absehbarer Zeit abgeschlossen werden kann. Wichtigere Arbeiten werden veröffentlicht."

Da keine Abschlußprüfungen abgehalten und keine Berechtigungen gewährt wurden, hatte sich der zwM. durch seine eigene Forschungsarbeit auszuweisen. Schon wegen dieses "Ausweises" ist es verständlich, daß die zwM. größten Wert auf eine selbständige, überschaubare Arbeit legten und fast immer auch eine Veröffentlichung anstrebten. Infolgedessen kam auf die Abteilungen eine Reihe zum Teil sehr heterogener Forschungsvorhaben zu, die durch den Abteilungsleiter bzw. seine ständigen wissenschaftlichen Mitarbeiter vorangetrieben werden mußten. Das erwies sich mit zunehmendem Überhang der in einem Jahr nicht vollendeten Arbeiten als eine starke Belastung für alle Beteiligten, worunter vor allen Dingen die eigenen Vorhaben litten, die sich im Zuge des Fortschritts zu immer umfassenderen Projekten ausweiteten. Deshalb beschloß das Forschungskollegium, die zwM. stärker zur Mitarbeit in laufenden Projekten des Instituts heranzuziehen. So heißt es in einem späteren Merkblatt:

"In- und ausländische Lehrer aller Schularten, Schulverwaltungsbeamte, Sozialpädagogen und andere Mitarbeiter von Einrichtungen des Erziehungs- und Bildungswesens können als zeitweilige, wissenschaftliche Mitarbeiter in der F O R S C H U N G mitwirken, vorausgesetzt, daß sie die Hochschulreife, eine abgeschlossene Berufsausbildung und mehrjährige praktische Berufserfahrung besitzen... Der zeitweilige Mitarbeiter wird sich in der Regel in ein Forschungsteam eingliedern. Er nimmt dadurch an den Arbeitsbesprechungen teil und wird im Hinblick auf seine eigene Arbeit beraten. Interessenten für zeitweilige wissenschaftliche Mitarbeit können sich bewerben, wenn das Institut entsprechende Stellen für ein bestimmtes Forschungsprojekt ausgeschrieben hat. In Einzelfällen können sich Interessenten auch mit eigenen Vorschlägen für die Forschungsvorhaben bewerben... Die Entscheidung über die Zulassung hängt ab von verschiedenen Gesichtspunkten, u.a. auch von der Gesamtplanung des Instituts."

Aus dem Vergleich des Wortlauts der beiden Merkblätter wird die angestrebte Wandlung der Rolle der zwM. innerhalb der Forschungsarbeit des Instituts deutlich sichtbar; sie führt vom Einzelprojekt, das in Zukunft die Ausnahme bilden soll, zur Mitarbeit an umfangreicheren Projekten und zur Eingliederung in die Forschungsvorhaben des Instituts bzw. der Abteilungen. Damit kommt zugleich eine grundlegende Wandlung in der Arbeitsweise des Instituts zum Ausdruck: Es wird hinsichtlich Inhalt und Organisation seiner Arbeit nicht mehr von dem Übergewicht der zwM. bestimmt, sondern von Forschungsvorhaben, die aus dem Zusammenhang grundsätzlicher bildungstheoretischer Fragestellungen und umfassen-

derer Entwicklungen im Bildungswesen erwachsen. Da diese Entwicklung jedoch bereits mit einem fortschreitenden Rückgang der Zahl der zWM. zusammenfiel, blieb die Zahl der zWM., die sich laufenden Forschungsprojekten eingliederten, gering. Eine Reihe von Einzelprojekten lief stets neben den größeren Vorhaben in den größeren Abteilungen her.

Die folgende Übersicht möge als Beispiel für die Arbeitssituation der pädagogischen Abteilung in den Studienjahren 1958 bis 1961 dienen. Von 18 der Abteilung zugewiesenen zWM. wurden folgende Themen bearbeitet:

- Über die Beziehung zwischen Schulreife, Begabung und Schulleistung.
- Versager auf weiterführenden Schulen in Frankfurt/M. und Westberlin.
- Die Jahresklasse in der Volksschule.
- Über den Wert von Hausaufgaben.
- Formen des Epochalunterrichts.
- Über die Leistungsentwicklung von Schülern des 5. bis 7. Schuljahres in der Volksschule, in der Mittelschule und im differenzierten Mittelbau.
- Weiterentwicklung und Bewährung ehemaliger Schüler des differenzierten Mittelbaus im Vergleich zu Schülern anderer Volksschulen.
- Untersuchungen zum Münchener Lesetest.
- Lesemethoden und Lesevermögen.
- Methoden des Erstleseunterrichts und ihre Erkenntnisse.
- Über die Möglichkeiten völkergeographischer Betrachtung im erdkundlichen Unterricht der Volks- und Mittelschulen.
- Der zeitgeschichtliche Bildungsstand in der westdeutschen Gymnasialen Oberstufe.
- Bildungsinhalte und Unterrichtsverfahren im 9. Schuljahr.
- Handwerkliche Grundlagen einer vorberuflichen Erziehung.
- Der Lehrermittelgrundstock in der Berufsschule.
- Zeitgeschichte in Schulgeschichtsbüchern.
- Zum Verständnis des Wechsels von Zeit und Raum im Hörspiel des Schulfunks.
- Freiluft-Schule, ihre Voraussetzungen und Bedingungen.

Nur wer selbst empirische Untersuchungen durchgeführt hat, vermag zu ermessen, welche Belastung solche Untersuchungen für eine Abteilung mit einem Professor und drei ständigen wissenschaftlichen Mitarbeitern sowie einer Abteilungssekretärin bedeutet: die Abklärung des Projekts; die Entwicklung bzw. Adaptation

der Untersuchungsinstrumente; ihre Herstellung; ihre Administration, nachdem die Genehmigung aller Instanzen (Lehrer, Schulleiter, Kollegien, Personalrat, Eltern, Schüler und Schülerrat, der Schulräte und Ministerien) eingeholt worden ist; ihre Auswertung (z.T. das Abschreiben der Tonbänder), Übertragung auf Lochkarten, die Auszählung; die Darstellung der Ergebnisse; die Herstellung eines druckfertigen Manuskripts; die Verhandlung mit dem Verleger, bis zur Abfassung des Klappentextes.

Sieht man sich die Themen an, so kann der Eindruck entstehen, als handele es sich um ein buntes Mosaik von Fragestellungen, nur zusammengehalten durch ihre gemeinsame Ausrichtung auf aktuelle schulische Probleme. Über mehrere Jahre hinweg ordneten sich trotzdem die einzelnen Projekte zu umfassenden Fragestellungen, wie z.B. dem Erstleseunterricht, der literarischen Erziehung Jugendlicher, Differenzierungsproblemen, dem 9. Schuljahr, politischer Bildung auf den verschiedenen Schulstufen, Epochalunterricht usw.

Für die Abteilung Soziologie des Bildungswesens faßte Professor Lemberg in einem Bericht für den Vorsitzenden des Senats 1963 die laufenden Forschungsvorhaben folgendermaßen zusammen:

1. Zur Soziologie des Lehrers: drei Arbeiten über außerunterrichtliche Tätigkeit von Lehrern.
2. Zur Begabtenauslese: drei Arbeiten über die Motivationen für die Wahl des Bildungsweges.
3. Zur politischen Bildung: drei Arbeiten (Abbau von Stereotypen hinsichtlich anderer Nationen; Analyse von in Gymnasien geltenden Lehrplänen hinsichtlich der dahinter stehenden Konzeptionen; In der Landbevölkerung gegebene Voraussetzungen für eine politische Bildung).
4. Zur Soziologie der Gymnasialjugend: eine Untersuchung zur Soziologie der Schulklasse, ein Abteilungsprojekt zur bildungsrelevanten Freizeitbeschäftigung der Gymnasialjugend.
5. Drei Einzelprojekte: Das Schulkind als Wirtschaftsfaktor; Die Bedeutung der Berufs- und Lebenserfahrung von Schülern der Abendgymnasien und Institute des zweiten Bildungsweges; Die Problematik von Wissenschaftsdisziplin und Unterrichtsfach am Beispiel Biologie.

Auch hieraus ist der Zusammenfluß zu umfassenderen Themengruppen sichtbar. Die Vielseitigkeit der Themen war außerdem durchaus nicht nur negativ zu sehen. Sie war zugleich ein Gewinn insofern, als diese sämtlich in unmittelbarer Berührung mit Problemen der täglichen Bildungsarbeit standen, wodurch die Gesamtarbeit des Instituts - wie beabsichtigt - auf aktuelle Probleme der Schulwirklichkeit gerichtet wurde, die einer wissenschaftlichen Bearbeitung dringend bedurften.

Während der Arbeitsreihen hatte praktisch jede Abteilung einmal wöchentlich Gelegenheit, mit allen zWM. an einer spezifischen Fragestellung zusammenzuarbeiten. Die Themen für die zweite Hälfte des Arbeitsjahres wurden meist gemeinsam mit den zWM. entwickelt.

Der Arbeitsplan für das Sommersemester 1959 sah z.B. folgende Seminare vor:

- Einführung in die empirische Forschung anhand ausgewählter Untersuchungen.
- Einführung in die quantitativen Methoden der pädagogischen Forschung I.
- Einführung in die Konstruktion von Tests für den Schulgebrauch.
- Einführung in das Schulrecht.
- Arbeitsgemeinschaft zur Soziologie des Lehrers.
- Die Entwicklung des Schulwesens in England; insbesondere der Secondary Modern und Comprehensive Schools (zugleich als Vorbereitung der Studienfahrt).

Falls sich innerhalb einer Abteilung bei einem der in ihr verfolgten Projekte Fragestellungen ergaben, die von diskussionswürdiger allgemeiner Bedeutung waren, so wurden Gesamtveranstaltungen unter Teilnahme aller Abteilungsleiter und wissenschaftlicher Mitarbeiter durchgeführt. Eine solche, sämtliche Abteilungen und Mitarbeiter umfassende Gesamtdiskussion wurde außerdem jeweils am Ende des Semesters - oft in Verbindung mit einem gemeinsamen Ausflug - durchgeführt. Am Vormittag berichteten die einzelnen zWM. über den Stand ihrer Arbeit, stellten diese zur Aussprache und setzten sie damit einer gründlichen Kritik von seiten aller Angehörigen des Instituts aus.

Es dürfte ohne weiteres einleuchten, daß diese enge Form der Zusammenarbeit aller zeitweiligen und ständigen wissenschaftlichen Mitarbeiter des Hauses viel zur Entwicklung eines tragfähigen, kameradschaftlich-kollegialen Grundes beitrug, auf dem sich in einem relativ kleinen Kreis eine fruchtbare Forschungsarbeit entwickeln konnte.

Die Frage der Veröffentlichungen blieb den Abteilungen überlassen; doch kam es bald zum Abschluß eines Übereinkommens mit dem Beltz-Verlag, in dem die einzelnen Abteilungen dann ihre Veröffentlichungen in einer für jede Abteilung gesonderten Reihe herausbrachten.

Zum festen Bestand der Veranstaltungen des Instituts gehörten die Auslandsreisen. Im Merkblatt (1961) heißt es diesbezüglich: "In jedem Jahr findet eine Studienreise ins Ausland statt." Wie aus dem genannten Arbeitsthema der pädago-

- 36 -

gischen Abteilung ersichtlich, wurden diese Reisen gemeinsam vorbereitet. Sie sollten die Erfahrungen der zwM. im Bildungswesen ergänzen, ihren Blick weiten, ihnen zu der Einsicht verhelfen, daß pädagogische Probleme heute nicht mehr allein aus der engen Sicht des eigenen Landes beurteilt werden sollten, und ihnen gleichzeitig zeigen, daß gleiche Probleme in anderen Ländern aufgrund historischer und sozio-kultureller Unterschieden zwar ähnlichen, aber doch für das jeweilige Bildungswesen spezifischen Lösungen führen. Für das Institut hatten diese Reisen vor allem auch die Aufgabe, zu Forschungsinstituten des Auslands – und nicht nur des westlichen Auslands – Beziehungen anzuknüpfen bzw. bereits bestehende Beziehungen zu vertiefen. Diese Reisen mußten, da wie bereits betont, im Etat nur geringe Mittel zur Verfügung standen, zum Teil unter einfachsten Bedingungen durchgeführt werden: Jugendherbergen und Studentenwohnheime dienten als Unterkünfte, erst sehr spät wurden Hotelzimmer zur Selbstverständlichkeit. Nur für eine Studienreise in die USA erhielten wir einen Zuschuß vom Auswärtigen Amt.

Die im Etat für Reisen vorgesehenen Mittel wurden in immer stärkerem Maße durch die Teilnahme von Angehörigen des Instituts an den ständig zunehmenden wissenschaftlichen Tagungen im In- und Ausland für Einzelreisen aufgebraucht, so daß schließlich Zuschüsse für gemeinsame Auslandsreisen nicht mehr geleistet werden konnten. Da diese Entwicklung zeitlich mit der Abnahme der Zahl der zwM. zusammenfiel und das Interesse an gemeinsamen Auslandsreisen infolge der Entwicklung im Institut erloschen war, fanden nach der Reise 1969 nach Polen zur Teilnahme am Kongreß der Internationalen Gesellschaft für Pädagogische Forschung keine weiteren Unternehmungen dieser Art mehr statt.

##### 5. Das Erlöschen der Institution der zeitweiligen Mitarbeiter

Wir haben bereits wiederholt auf einzelne Gründe für den Rückgang der Zahl der zwM. hingewiesen. Diese Gründe sind mannigfaltig und sowohl auf die allgemeine bildungspolitische Situation wie auf Entwicklungen im Bildungswesen, in der Bildungsforschung und im Institut selbst zurückzuführen. Zum Teil laufen diese Entwicklungen parallel, zum Teil sind sie vielfältig miteinander verflochten. Im folgenden sollen sie noch einmal zusammenfassend dargestellt werden.

Den ersten Anstoß gab der sich in den 60er Jahren zuspitzende Lehrermangel, der es den Schulverwaltungen immer schwerer machte, Abordnungen auszusprechen, der aber auch die Lehrer selbst davon abhielt, sich zu bewerben, um ihre Kollegien nicht zusätzlich zu belasten. Zeitlich parallel liefen die erwähnten Sparmaßnahmen, infolge welcher die für zwM. vorgesehenen Mittel zunehmend gekürzt wurden. Das erfolgte, wenn auch mit zögernder Zustimmung des Forschungskollegiums,

weil sich inzwischen Entwicklungen angebahnt hatten, die auf eine Wandlung der Forschungs- und Personalpolitik des Instituts drängten.

Die zunehmenden Innovationen und Schulversuche hatten dazu geführt, daß besonders befähigte und interessierte Lehrer in wachsendem Maße für besondere Aufgaben eingesetzt, oder aber zu Arbeitsgruppen herangezogen wurden, die eine wissenschaftliche Begleitung dieser Versuche durchführen sollten. Das aber waren gerade die Lehrer, die für eine Mitarbeit am Institut in Frage kamen.

Die bei Schulpolitikern und Schulverwaltungen wachsende Überzeugung, daß wissenschaftliche Begleit- und Kontrolluntersuchungen eine Hilfe für schulpolitische Entscheidungen sein könnten, führte zu einer schnellen Entwicklung der Auftragsforschung an pädagogischen Hochschulen und Instituten, aber auch zur Gründung von Staatsinstituten mit dem Zweck, solche Entscheidungshilfen zu leisten. Diese an sich erfreuliche Entwicklung hatte aber auch ihre Schattenseite. In immer stärker werdendem Maße wurden die Schulen, d.h. die Lehrer und Schulleiter mit Leistungsuntersuchungen und Fragebogenaktionen behelligt, so daß es immer schwieriger wurde, sie zur Mitarbeit an weiteren Untersuchungen zu gewinnen. Auch die Schüler sträubten sich gegen diese "Belästigungen". Da außerdem im Zusammenhang mit "Evaluationen" neuer Curricula die Zahl der Erhebungen und Untersuchungen in Schulen immer mehr anstieg, wurde es zunehmend schwerer, eine früher selbstverständlich gewährte Mitarbeit zu mobilisieren, zu der außerdem immer mehr Instanzen ihre Zustimmung geben mußten. Zusammen mit der Betreuung einer größeren Zahl von "überhängenden" Arbeiten bedeutete das eine weitere Erschwerung der auf viele Einzelarbeiten von relativ beschränktem Umfang begründeten Arbeit.

Aber auch in anderer Hinsicht erwiesen sich die zwm. als eine "Belastung" für die Abteilungen, die nur dadurch gemildert wurde, daß ihre Zahl abnahm. Das Bestreben, sie in umfangreichere Forschungsprojekte einzugliedern, hatte nämlich eine bedenkliche Kehrseite. Die Tatsache, daß Beurlaubungen immer nur für ein Jahr ausgesprochen wurden, machte die zwm. in langfristig geplanten Projekten zu einem Unsicherheitsfaktor. Da sie außerdem in den wenigsten Fällen eine ausreichende methodische Vorbildung hatten und ihnen zumeist die für in immer stärkerem Maße international angelegten Projekte erforderlichen Sprachkenntnisse sowie jede Auslandserfahrung fehlten, mußten sie längere Zeit eingearbeitet werden und waren nur zur Übernahme bestimmter Teilaufgaben geeignet. Diese Nachteile fielen fort, wenn man an ihrer Stelle auf ihre Eignung sorgfältig überprüfte Diplomanden anstellen konnte. Die Einstellung jüngerer Diplomanden wurde vor allem auch dadurch erleichtert, daß die umfangreicheren Projekte vorwiegend aus Drittmitteln finanziert wurden. Aus diesen konnten dann

- 38 -

die erforderlichen Mitarbeiter unabhängig vom Stellenplan des Instituts bezahlt werden, so daß man auch aus diesem Grunde auf die Mitarbeit zwM. nicht mehr angewiesen war. Wo es dennoch gelang, zwM. für ein größeres Projekt auf längere Zeit zu gewinnen - so war z.B. der "Technische Direktor des IEA-Projekts" ein solcher zwM. -, gingen diese vollständig in dem Kreis der sonstigen Mitarbeiter auf, so daß sie als zwM. nicht mehr in Erscheinung traten. Ihre geringe Zahl hatte zur Folge, daß alle für sie in den vorhergehenden Jahren angesetzten Sonderveranstaltungen zum Erliegen kamen - und damit, leider auch die für die Zusammenarbeit im Institut so bedeutsam gewesenen Gesamtveranstaltungen. Von einer besonderen Rolle der zwM. im strukturellen Aufbau des Mitarbeiterkreises konnte unter diesen Umständen nicht mehr gesprochen werden.

Wir wiesen bereits auf die durch Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung bedingten Veränderungen der Forschungsschwerpunkte hin. Der interkulturelle Vergleich als ein "dem Fortschritt in der Theorie dienlichen und der deutschen wie der internationalen Bildungspraxis nützlichen methodischen Ansatz" (Vorwort zum Haushaltsplan 1980) erhielt zunehmendes Gewicht gegenüber den früheren überwiegend schulpädagogischen Fragestellungen. Das kam auch bei den Nachfolgern der durch Emeritierungen in schneller Folge ausgeschiedenen Professoren zum Ausdruck. Während die früheren Abteilungsleiter aus der Schule - zumeist nach einer Tätigkeit in der Lehrerbildung oder Schulverwaltung - hervorgegangen waren, hatten ihre Nachfolger - bis auf den Leiter der erziehungswissenschaftlichen Abteilung - in ihrem vorherigen Berufsfeld keine unmittelbare Beziehung zur Schule, sondern hatten sich durch Untersuchungen und Veröffentlichungen unter weiter gespannten gesellschaftswissenschaftlichen, bildungsrelevanten Fragestellungen ausgewiesen. Die erziehungswissenschaftliche Abteilung war in ihren Vorhaben vordringlich auf Probleme vergleichender Erziehungswissenschaft in östlichen Ländern gerichtet, so daß nunmehr Fragen der Pädagogik sozialistischer Länder sowie Bildungsprobleme in Entwicklungsländern in den Vordergrund der Forschung gerückt sind. Für diese Probleme sind Lehrer naturgemäß weitgehend unvorbereitet, aber auch nicht unmittelbar interessiert, weil sie ihnen nicht in ihrer täglichen Arbeit auf den Nägeln brennen.

#### 6. Schluß: Zeitweilige Mitarbeiter - zeitweilige Mitarbeit

Wenn nach nunmehr fast dreißigjährigem Bestehen des Deutschen Instituts keine zwM. mehr an der Forschungsarbeit beteiligt sind, so ist das nicht auf einen grundsätzlichen Beschluß des Forschungskollegiums bzw. des Kuratoriums zurückzuführen, sondern - wie wir gezeigt haben - eine Folge verschiedener Entwicklungen außerhalb und innerhalb des Instituts. Das zu Beginn seiner Arbeit als

Strukturelement seiner personalen wie seiner Wissenschaftsorganisation wirksame Institut der zwM. hat sich trotz der Anpassung an unaufhaltsame Entwicklungen allmählich als inadäquat erwiesen. Es hat sich deshalb nach 20 Jahren nur noch in ausklingenden, marginalen Formen erhalten und ist dann trotz entgegenstehender Satzungsbestimmungen endgültig ausgelaufen. Die Werbung für zwM. ist seit mehr als zehn Jahren eingestellt, der Verwaltungsaufwand für die Zulassung überflüssig geworden. Wenn der Entwurf für eine neue Satzung trotzdem von zwM.'n spricht, so in einem völlig gewandeltem Sinn. Es handelt sich nicht mehr um eine das Deutsche Institut in seiner Arbeit prägende Gruppe wissenschaftlicher Mitarbeiter, sondern um eine Gelegenheit, Wissenschaftler - aus welchen Gründen auch immer - vorübergehend in die Arbeit des Instituts einzugliedern. Wenn auch aus haushaltsrechtlichen Gründen der Begriff zweckmäßigerweise beibehalten wird, so sollte man doch richtiger nur von der Möglichkeit zeitweiliger Mitarbeit sprechen. Die ursprünglich mit dem Begriff verbundene Situation ist erloschen; sie hat einer neuen Struktur der Wissenschaftsorganisation weichen müssen. Die historische Bedeutung, die die zwM. für das Institut gehabt haben, sollte jedoch nicht in Vergessenheit geraten.



Die zeitweiligen Mitarbeiter im Seminar

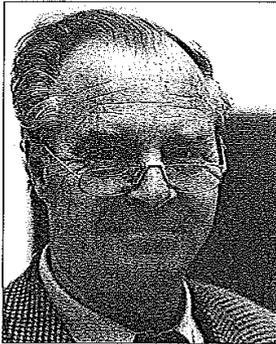
## INSTITUTSGRÜNDUNG ALS LEBENSARBEIT

ERICH HYLLA (9.5.1887-5.11.1976)

und die Gründung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a.M. als Beispiel deutscher Gelehrtenpolitik in der Nachkriegszeit.<sup>1</sup>

Dr. Christoph Führ

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung



Zu den Sternstunden des Historikers zählt das Finden verschollen geglaubter Quellen. Als vor einigen Jahren Peter Mast unsere Institutsgeschichte erforschte, fahndete er vergeblich nach Erich Hyllas Rückblick auf sein Leben und eine Skizze der Vorgeschichte unseres Instituts. Aus dem Nachruf Walter Schultzes war bekannt, daß sich Hylla bis in seine letzten Tage hinein damit beschäftigt hatte. Im Herbst 1993 fand man beim Aufräumen in unserer Bibliothek in Frankfurt einige ältere Materialien. Bevor man sie dem Müll anvertrauen wollte, kam die Bibliothekarin Frau Elke Sauer auf die gloriose Idee, mich zuvor das Material sichten zu lassen. Zu meiner großen Überraschung enthielt die arg verstaubte Mappe das langgesuchte Manuskript mit vielen Korrekturen und einer Umfrage Hyllas bei jenen, die am Aufbau der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung mitwirkten.

I.

Friedrich Meinecke hat 1922 in seinem Rückblick „Drei Generationen deutscher Gelehrtenpolitik“ treffend bemerkt: „Gelehrtenpolitik bedarf, um zu wirken, des Rufes der Stunde.“<sup>2</sup> Dies zeigt sich auch bei der Gründung unseres Instituts im Zusammenwirken von Erich Hylla, dem amerikanischen Pädagogen William Wrinkle und dem Hessischen Kultusminister Erwin Stein. Aus ihrer Zusammenarbeit entstand das Institut. Mit vollem Recht erinnern die Porträts an der Stirnwand des Sitzungssaales im Frankfurter DIPF-Gebäude an unsere drei „Gründungsväter“.

Peter Mast hätte seine Institutsgeschichte<sup>3</sup> mit dem Satz beginnen lassen können: Am Anfang war Erwin Stein..., nun muß es aufgrund dieser Dokumente doch wohl eher heißen: Am Anfang war Erich Hylla!

Hylla hatte seinen Erinnerungen den Arbeitstitel gegeben: „Erträumtes, Erlebtes, Erreichtes. Zugleich ein Beitrag zum 25. Jahrestag der Gründung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung.“<sup>4</sup> Der wäre 1977 zu feiern gewesen (wurde aber übergangen). Im November 1976 verstarb Hylla, ein halbes Jahr vor seinem 90. Geburtstag.

Der Tod hat Erich Hylla bei S. 51 des Manuskripts die Feder aus der Hand genommen. Es ist bezeichnend für die soziale Gesinnung des aus kleinen Verhältnissen stammenden Breslauer Handwerkersohns (der es über Präparate und Lehrerseminar, Volksschullehreramt, Ergänzungsprüfungen, Leitung einer Mittelschule, Tätigkeit als Schulrat zum Ministerialrat im preußischen Kultusministerium und Professor an der neugegründeten Pädagogischen Akademie in Halle brachte), daß seine Skizze endet mit einer lobenden Erwähnung des damaligen Hausmeisterehepaars Monhoff, gewürdigt als „sehr schätzenswerte Persönlichkeiten“, die dem Institut „mit großer Hingabe gedient haben“ (S. 51).

Eindrucksvoll ist es, wie es Hylla gelang, seine Lebensstationen und die Gründung des Instituts bruchlos, ja geradezu folgerichtig zu verknüpfen. Einleitend schreibt er: „Neue Institutionen springen nicht wie Pallas Athene aus dem Haupte des Zeus. Ihre Samen liegen als Ideen, Wünsche, Hoffnungen oft lange Jahre still über weite Räume und die Köpfe vieler Personen verstreut, ohne Beziehung zueinander, und nur ihren Trägern bekannt. Für manches Samenkorn kommt dann ein günstiger Augenblick, der eine Entwicklung einleitet... Das neugeborene Institut lebt, findet Widerstand und Hilfe in der Welt... wächst heran mit Kinderkrankheiten, entwickelt die eigenen Anlagen und nimmt fremde Anregungen auf, verarbeitet sie, beginnt dies oder jenes zu produzieren, stellt sich der Welt, ihrem Interesse, ihrer Kritik, muß sich bewähren und wird unter günstigen Umständen erwachsen, hat Mißerfolge und Erfolge - wie ein Mensch“ (S. 1). „Eigene Gedanken, die in diesem Institut zum Teil verwirklicht wurden, gehen bis in meine Jugendjahre zurück“ (S. 3).

Hylla besuchte von 1904 bis 1907 das evangelische Volksschullehrerseminar in Brieg, das als eines der fortschrittlichsten im damaligen Preußen galt. Dennoch empfand Hylla schon dort „ein etwas unklares Ungenügen an der Psychologie und Pädagogik“ (S. 3), die dort gelehrt wurde. Als Zwanzigjähriger verließ er das Seminar, begann in einer Landschule zu unterrichten und wurde engagiertes Mitglied des

Deutschen Lehrervereins. Bei der Vorbereitung auf die zweite Lehrprüfung arbeitete er sich (1907-1909 in dem Dorf Minken in Schlesien tätig) in Wilhelm Wundts, des großen in Leipzig tätigen Psychologen, Forschungsergebnisse ein. Als Hylla von 1909 bis 1914 an einer Breslauer Volksschule unterrichtete, lehrte William Stern als Privatdozent an der Breslauer Universität – einer der Großen der modernen Psychologie –, später Ordinarius in Hamburg (1933 mußte er in die USA emigrieren). Hylla und Stern blieben bis zu Sterns Tod 1938 in den USA in enger Verbindung. Nebenbei bemerkte, war Stern der Vater des vor kurzem gestorbenen Philosophen Günther Anders (1902-1992), der eben „anders“ heißen wollte als sein berühmter Vater und dessen eigener „Stern“ erst nach Rückkehr aus der Emigration leuchtete.

William Stern veranstaltete Arbeitsgemeinschaften für Volksschullehrer – gewissermaßen als Pionier der Lehrerfortbildung. Hylla wurde durch Stern mit Testmethoden der Intelligenzprüfung der beiden Franzosen Binet und Simon vertraut gemacht und lernte Dr. Otto Bobertag kennen, mit dem er später in Berlin zusammenarbeitete. Stern und Bobertag begannen damals in Breslau mit der Testforschung. 1913 wechselte Bobertag an das im Aufbau begriffene preußische Zentralinstitut nach Berlin. 1914 folgte ihm Hylla an eine Berliner höhere Schule (wo er wahrscheinlich an der Vorschule tätig war) und erwarb nebenher die Lehrbefähigung für Französisch und Englisch (an Mittelschulen). Ab 1919 leitete er für zwei Jahre eine Mittelschule in Altdamm, einem Vorort von Stettin. 1921 wurde er als Schulrat nach Eberswalde und schon ein Jahr darauf ins preußische Kultusministerium berufen. Dort übertrug man ihm Schritt für Schritt im Laufe der Jahre das Referat, das für das Zentralinstitut, die Volksschullehrpläne, die Volksschullehrerbildung und die Betreuung ausländischer Besucher preußischer Schulen zuständig war. Aus der Zusammenarbeit mit Bobertag entwickelte sich Hyllas Buch „Testprüfung der Intelligenz“, das 1927 bei Westermann in Braunschweig herauskam. Dieses Buch „trägt insofern bereits internationalen Charakter, als es außer den deutschen auch französische, englische und amerikanische,

zum Teil auch italienische Arbeiten auf dem Gebiete der Intelligenztestforschung behandelt“ (S. 7). Einer der von Bobertag und Hylla entwickelten Intelligenztests wurde in weit über 100.000 Stück benutzt.

Seit 1918 hatte sich Hylla eingehend mit dem amerikanischen Bildungswesen beschäftigt: „Es war allmählich mein Traum geworden, alle diese Dinge einmal an Ort und Stelle kennenzulernen. Der Traum schien unerfüllbar – aber er erfüllte sich doch... Eines Tages erschien ein Sekretär des Ministeriums mit einem Brief in englischer Sprache und bat mich, ihn zu übersetzen“ (S. 9). Das Teachers College der Columbia-Universität lud „eine geeignete Persönlichkeit, die auch das deutsche Bildungswesen einigermaßen kannte, für ein Jahr zum Studium des amerikanischen Bildungswesen“ nach New York ein. Hylla trug dem preußischen Kultusminister Prof. Dr. Carl Heinrich Becker die Sache selbst vor. „Becker war sofort einverstanden“ (S. 10). Als Betreuer ausländischer Pädagogen erhielt Hylla im Frühjahr 1926 den Besuch von Dr. Thomas Alexander von der Columbia-Universität, der mit einer Gruppe amerikanischer Studenten deutsche Schulen besichtigen wollte. Ihm erzählte Hylla von Beckers Entscheidung und der für Herbst 1926 bis Herbst 1927 in Aussicht gestellten Beurlaubung. Alexander „war hoch erfreut und versprach, mir in jeder Weise behilflich zu sein. Aus dieser Begegnung hat sich eine lebenslange Freundschaft mit ihm entwickelt“ (S. 10). Niemand konnte ahnen, daß zwei Jahrzehnte später Alexander eine maßgebliche Rolle in der amerikanischen Besatzungspolitik spielen und seinen Freund Hylla zu einem der einflussreichsten deutschen Berater machen sollte!

Im Herbst 1926 ging dann Hylla für ein Jahr in die USA. 1927 nach Rückkehr ins preußische Kultusministerium erstattete Hylla Becker einen eingehenden Bericht und legte ihm sein Buch „Die Schule der Demokratie“<sup>5</sup> vor, eine heute noch lesenswerte Studie, im Verborgenen eine wichtige Etappe im Blick auf die spätere Aufgabenstellung unseres Instituts, denn Hylla schreibt: „Hatte sich so mein Traum erfüllt, so hatten nun auch meine Gedanken über das, was an pädagogischer Forschung in Deutschland

wünschenswert wäre, sehr viel an Klarheit gewonnen“ (S. 11). Dem Pragmatiker Hylla war natürlich klar, daß man nicht amerikanische Erfahrungen und Institutionen ohne weiteres auf deutsche Verhältnisse übertragen könnte. Hylla sann darüber nach, „wie man empirische pädagogische Forschung bei uns gestalten und ihr eine Stätte schaffen könnte“ (S. 12).

Damals spielte nach Hylla an den deutschen Universitäten die Pädagogik „eine sehr untergeordnete Rolle“ (S. 12). Ein hartes Urteil! Doch man wird Hylla beipflichten müssen – auch in Anbetracht namhafter Gelehrter wie Eduard Spranger in Berlin, Theodor Litt in Leipzig und Herman Nohl in Göttingen. Hylla fährt fort: „Soweit dort pädagogische Forschung überhaupt getrieben wurde, hatte sie völlig theoretischen und historischen Charakter, vor allem kaum eine Beziehung zum lebendigen Geschehen in den Schulen... Schon aus diesem Grunde mußte die pädagogische Forschung in Deutschland meines Erachtens außerhalb der Universitäten aufgebaut... werden. Auch die praktische pädagogische Lehrerbildung für alle Schulen stand ja im wesentlichen außerhalb der Universität“ (S. 12).

Erich Hylla



An dieser Stelle seines Rückblicks schallt Hylla eine selbstkritische Bemerkung ein: „Diese Darstellung könnte den Eindruck erwecken, als ob ich die empirische pädagogische Forschung und vielleicht sogar die Testforschung damals für eine Art von Allheilmittel für die Weiterentwicklung der Pädagogik gehalten hätte. Das war natürlich keineswegs der Fall. Neben einer Reihe von Aufsätzen in verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften, in denen ich für die pädagogische Forschung ganz allgemein, also auch für die historische und theoretische Forschung warb, beschäftigte ich mich schon damals mit dem Studium und der Übersetzung des klassischen Buches von John Dewey „Democracy and Education“ (1916) (S.15). Hylla war der erste deutsche Übersetzer – oder wie er betont: Bearbeiter. Das 1930 erschienene Buch erlebte bis zur Mitte der sechziger Jahre drei Auflagen und wurde 1993 von Jürgen Oelkers mit einem Nachwort beim Beltz-Verlag in Weinheim erneut veröffentlicht.<sup>6</sup> Hylla bemerkte in den siebziger Jahren: „Dewey's Gedanken sind noch immer modern und wegweisend, in der Bundesrepublik mehr denn je“ (S. 15).

Gemeinsam mit Bobertag machte Hylla einen ersten bescheidenen Versuch, eine pädagogische Forschungsstelle im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zu etablieren. Dieser „endete sehr abrupt im Jahre 1933, bald nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten.“ Bobertag wurde entlassen und starb. Hylla wurde „als ‚nationalpolitisch unzuverlässig‘ aus dem Ministerium entfernt“ (S. 15 b). Nach einer zweijährigen „unfreiwilligen Denkpause“ (S. 15b) übernahm Hylla Anfang 1935 zunächst auf ein Jahr, dann auf ein weiteres eine Gastprofessur am Teachers College der Columbia-Universität. Im Sommersemester 1938 erhielt er nochmals eine Gastprofessur „an einer kleineren, aber sehr bedeutenden Universität, Cornell, im Norden des Staates New York“ (S. 16). „Nach der Rückkehr nach Deutschland im Herbst 1938 folgte eine weitere unfreiwillige, aber fruchtbare Denkpause bis 1945“ (S. 16). Am Ende des Krieges war Hylla kurze Zeit als Dolmetscher in der Wehrmacht tätig. Es verschlug ihn nach Landsberg am Lech. Sein alter amerikanischer

Freund Professor Alexander stöberte ihn dort 1946 als bayerischen Schulrat auf und besorgte ihm eine Berufung als „German Consultant“, als deutscher Fachberater für Erziehungsfragen bei OMGUS (Office of Military Government for Germany, United States).

Hier konnte Hylla entscheidende Vorarbeiten für die Institutgründung leisten. So wurde er im August 1946 einer Gruppe hochrangiger amerikanischer Pädagogen und Bildungspolitiker (der nach ihrem Vorsitzenden benannten Zook-Kommission) als Berater und Dolmetscher beigegeben, die dem stellvertretenden Militärgouverneur, Generalleutnant Lucius D. Clay, am 20. September 1946 Bericht erstattete. Hylla wirkte an der Berichterstattung mit und sorgte für eine weit verbreitete deutsche Übersetzung. Die Broschüre „Erziehung in Deutschland. Bericht und Vorschläge der Amerikanischen Erziehungskommission“<sup>7</sup> ist das bedeutendste Dokument zur „Bildungspolitik-Beratung“, das aus amerikanischer Sicht damals veröffentlicht wurde. Auf S. 40 der Broschüre findet sich folgender, mit auf Hylla zurückgehender Absatz, den er auch in seinem Rückblick zitiert: „Wir empfehlen, daß die Universitäten die Ausbildung von Lehrern für höhere Schulen, von pädagogischen Forschern und Schulverwaltungsbeamten übernehmen. Es wird empfohlen, daß die Universitäten, um dieser Aufgabe voll zu genügen, für das Studium der Berufswissenschaft des zukünftigen Lehrers der höheren Schulen eine besondere pädagogische Fakultät einrichten. Auch die Schaffung von Instituten zum Studium der verschiedensten pädagogischen Fragen, zur Ausbildung von Kräften für die pädagogische Tatsachenforschung und zur Veröffentlichung von Berichten und Abhandlungen über die Philosophie und die Praxis der Erziehung wird der Beachtung empfohlen“ (S. 18).

Hier sei vermerkt, daß Hylla bei seinem Rückblick nicht mehr gegenwärtig war, daß sich in jener Broschüre ein viel prägnanterer Hinweis auf die Notwendigkeit der Errichtung eines Forschungsinstituts findet. So wird auf S. 55 f. „ein deutsches Zentralamt für Bildungsfragen“ vorgeschlagen: „Ein Beispiel einer solchen Zusammenarbeit könnte die Einrichtung einer

Stelle für pädagogische Forschung und Dienstleistung sein, etwa in der Art des ‚Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht‘, wie es von 1915 bis 1933 in Berlin bestand. Die pädagogische Forschung an den deutschen Universitäten beschränkt sich jetzt fast völlig auf Probleme der Erziehungsphilosophie und -theorie. Fragen der Schulverwaltung, der Schulunterhaltung, Messungen und Tests der Schulgebäude und Schulausstattung, der Lehrerbildung, der Lehrplangestaltung, selbst der pädagogischen und Kinderpsychologie werden arg vernachlässigt. Pädagogische Bestandsaufnahmen sind praktisch unbekannt... Das vorgeschlagene Institut sollte alle diese Probleme aufgreifen, als ‚clearing house‘ dienen, eine pädagogische Bibliographie und eine Monatsschrift veröffentlichen, Material sammeln und pädagogischen oder Verwaltungsstellen in Deutschland und im Auslande zur Verfügung stellen, den Austausch von Lehrern und Studenten organisieren, Lehrgänge auswärtiger Pädagogen für deutsche Lehrer einrichten und eine pädagogische Bücherei aufbauen.“ Damit sind eigentlich die Aufgaben unseres späteren Instituts präzise umrissen. Selbst der heute im Institut so an Gewicht gewinnende, nicht unproblematische Bereich „Dienstleistung“ findet sich schon hier! Diese im „Vorlauf“ auf unser Institut verweisende Textstelle in dem von Hylla bearbeiteten Dokument ist dem Autor bei seinem Lebensrückblick offensichtlich entfallen.

Da inzwischen – mit Hilfe der westlichen Alliierten – die Länder für das Bildungswesen verantwortlich geworden waren, hat diese Broschüre übrigens kaum greifbare bildungspolitische Folgen gehabt. Von hoher Relevanz für die spätere Institutgründung erwiesen sich hingegen die von Hylla zu führenden amerikanischen Pädagogen und zu mehreren deutschen Kultusministerien geknüpften persönlichen Kontakte. Hylla schreibt: „Eine Fülle wichtiger und für meine spätere Tätigkeit in der Hochschule besonders wertvolle Erfahrungen gewann ich aus dem mehrwöchigen Umgange mit den Mitgliedern der Erziehungskommission... Viele von ihnen haben auch in späteren Jahren die Arbeit der Hochschule wesentlich unterstützt und gefördert“ (S. 22).

Die Amerikaner verbreiteten übrigens damals die bei Beltz vorhandene Restauflage von Hyllas Buch „Die Schule der Demokratie“. Die Wiederbelebung dieser alten Geschäftsbeziehung sollte gleichfalls später für das Institut von Bedeutung werden.

In seiner Berliner Tätigkeit veranlaßte Hylla die Übersetzung mehrerer großer pädagogischer und psychologischer Werke aus dem Amerikanischen ins Deutsche, die im Christian-Verlag, Bad Nauheim, oder im Verlag Gehlen, Bad Homburg v.d.H., erschienen. 1947 oder 1948 (der genaue Zeitpunkt wird nicht genannt) begleitete Hylla eine Gruppe deutscher Pädagogen in die USA. Auf seine Anregung hin kam einer der führenden Männer auf dem Gebiete der Test- und Messungsforschung, Prof. E. F. Lindquist von der Staatsuniversität in Iowa, nach Deutschland und half bei der Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften für Testforschung. In Berlin leitete der spätere bekannte Testforscher Karl-Heinz Ingenkamp eine solche Arbeitsgemeinschaft. 1949 veröffentlichte Hylla eine Darstellung „Vergleichende Leistungsmessung im vierten und fünften Schuljahr“. Die Berliner Blockade 1948 führte zur Verlegung der amerikanischen Dienststelle, in der Hylla tätig war, nach Nürnberg. Dank einer Intervention seines alten Freundes Alexander durfte Hylla seine Frau mit nach Nürnberg nehmen.

## II.

1947 taucht eine weitere bei der Gründung unseres Instituts wichtige Person in Hyllas Szenarium auf: Dr. William Wrinkle, Professor für Pädagogik am College in Greeley, Colorado. Der schon erwähnte Professor Thomas Alexander, damals in der pädagogischen Abteilung beim Hauptquartier der Amerikaner einer der führenden Männer, schickte Wrinkle in die Kultusministerien der amerikanischen Besatzungszone: „Im Einvernehmen mit seinem Vorgesetzten Dr. Alexander bemühte er sich, sofort ein großes Reformprogramm für die Schulen in Gang zu bringen. Im Sinne dessen, was er als seine Aufgabe betrachtete, nämlich die Demokratisierung der deutschen Schule und mehr Chancengleichheit für alle, versuchte er,

eine Gesamtschule einzurichten“ (S. 35 f.). Doch dafür war damals die Zeit noch nicht gekommen. Wrinkle stieß im Frühjahr 1948 zu der amerikanischen Dienststelle in Nürnberg, bei der Hylla tätig war. In jener Zeit gelang es Hylla, gemeinsam mit dem früher im Berliner Zentralinstitut tätigen Reformpädagogen Franz Hilker die Monatsschrift für Pädagogik „Bildung und Erziehung“ im Verlag Klett, Stuttgart, herauszubringen. Wie stark die preußische Tradition fortwirkte, zeigt der Untertitel „Neue Folge des pädagogischen Zentralblatts“ des ehemaligen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin. In der Einführung betonten die beiden Herausgeber, daß sie die pädagogischen Fäden dort wieder anknüpfen wollten, wo sie 1933 mit Gewalt zerrissen wurden.<sup>8</sup>

Eröffnet wurde die Zeitschrift bezeichnenderweise mit einem Beitrag von Eduard Spranger „Volksmoral und Gewissen als Erziehungsmächte“.<sup>9</sup> Daran schloß sich ein programmatischer Aufsatz von Erich Hylla über „Aufgaben der pädagogischen Forschung“ an.

Hylla erwähnt die Gründung der Zeitschrift in seinem Lebensrückblick mehr beiläufig. Den möglichen Gründen dafür gehen wir später nach. Hier zunächst ein längeres Zitat aus diesem wichtigen Aufsatz: „Beim Neuaufbau des deutschen Bildungswesens fallen auch der pädagogischen Forschung Aufgaben von grundlegender Wichtigkeit zu. Die pädagogische Forschung ist in Deutschland immer stiefmütterlich behandelt worden. An kaum einer der deutschen Universitäten waren angemessene Einrichtungen und Hilfsmittel für sie bereitgestellt. Waren doch selbst die Lehrstühle der Pädagogik an Zahl so gering, daß an vielen Stellen die Aufgaben der pädagogischen Lehre von dem Professor der Philosophie oder allenfalls dem der Psychologie nebenbei mit wahrgenommen wurden... Unter den vielen Kaiser-Wilhelm-Instituten war auch nicht eines, das der Forschung auf dem Gebiete des Erziehungswesens gedient hätte. Im 'Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht' in Berlin wurden zwar in den Jahren von 1928 bis 1933 gelegentlich Forschungsaufgaben in Angriff genommen;

aber es standen dafür so geringe Mittel zur Verfügung, daß die Ergebnisse notwendig nur sehr bescheiden sein konnten... Unter der Herrschaft des Nationalsozialismus hat sich die Vernachlässigung der pädagogischen Forschung noch verstärkt... Wie auf anderen Wissenschaftsgebieten, so ist auch auf dem der Pädagogik in Deutschland eine ebenso bedauerliche wie beschämende Lage entstanden: Die deutsche pädagogische Forschung ist hinter der anderer Länder so weit zurückgeblieben, daß sie die Führung mit ihr auch dort verloren hat, wo sie wenigstens bis zum Jahre 1933 noch einigermaßen bestand.“<sup>10</sup>

Hylla plädiert dann für die Notwendigkeit einer pädagogischen Tatsachenforschung, Vergleichenden Erziehungswissenschaft und pädagogischen Psychologie und fährt fort: „Fast gar nichts an wissenschaftlicher Arbeit ist in Deutschland bisher geleistet worden auf dem Gebiete der Schulverwaltung, Schulunterhaltung und Schulaufsicht“ (S. 20).<sup>11</sup> Weiter solle die Schulstatistik ausgebaut werden. „Neben diesen Einrichtungen innerhalb der Schulverwaltung aber werden weitere Forschungsstellen erforderlich sein, deren Arbeitsgebiete über die Ländergrenzen hinweggreifen und bei denen Forschung und Lehre zu verbinden sein werden. In ihnen wird im wesentlichen die theoretisch-wissenschaftliche Arbeit der Entwicklung von Forschungsmethoden geleistet und die praktische Aufgabe der Heranbildung von Fachkräften, und zwar in der Forschungsarbeit geschulten, gelöst werden müssen“.<sup>12</sup>

Ganz entgegen seiner bisher entwickelten Konzeption eines außeruniversitären Forschungsinstituts lesen wir hier: „Pädagogische Forschungsinstitute dieser Art würden am besten in einer Universität untergebracht sein, wo sie den Mittelpunkt einer Pädagogischen Fakultät bilden könnten. Sie würden dort wesentlich zur Ausbildung einer zukünftigen, in der pädagogischen Wissenschaft wirklich geschulten Lehrerschaft für alle Schulen beitragen können, vor allem aber die zusätzliche Ausbildung in der Erziehungspraxis bereits bewährter Männer und Frauen für leitende Stellen in Schulaufsicht und Schulverwaltung sowie die Vorbildung eines wesentlichen Teiles der Lehrerbildner und zukünftigen Universitätslehrer der Pädagogik durchführen. Die Verbindung der Forschung mit der Lehre würde in den Studierenden auf natürliche Weise die Kräfte finden, die in der Ausarbeitung ihrer Dissertationen, Prüfungs- oder Habilitationsschriften lebens- und zeitnahe Aufgaben der pädagogischen Tatsachenforschung behandeln und lösen könnten. Die Schwierigkeiten für die Einrichtung solcher Institute sind gewiß groß.“<sup>13</sup> Letzteres war zweifellos richtig. Zweierlei fällt auf:

1. 1948 hatte Hylla die Konzeption einer Forschungsstätte außerhalb der Universitäten aufgegeben, wie sie unter seiner Mitwirkung von der amerikanischen Erziehungskommission 1946 entwickelt wurde.
2. Es ist im Plural von Instituten die Rede, die „am besten in einer Universität“ als „Mittelpunkt einer Pädagogischen Fakultät“ gedacht werden.

Sollte Hylla mit Rücksicht auf Spranger hier seine „Politik“ geändert haben? Hoffte er gar auf eine Berufung an eine Universität? Im Westen war man sehr zurückhaltend bei der Berufung von „Seiteneinsteigern“ ohne Habilitation (die SBZ/DDR verfuhr hier großzügiger, freilich in erster Linie bei „Genossen“). Die Hylla fehlende Promotion dürfte sich zusätzlich als Hemmnis erwiesen haben. Wir kennen die Gründe für Hyllas Positionswechsel nicht. Er ist darauf in seinem Lebensrückblick nicht eingegangen. In ihm vertritt er entschieden seine alte Auffassung,

nachdem er erwähnt hatte, daß seine amerikanische Dienststelle damals von Nürnberg an den Sitz der Erziehungsabteilung von HICOG (Office of the High Commissioner, US, Germany) nach Bad Nauheim verlegt wurde. Hylla schreibt: „Hier fanden nun Dr. Wrinkle und ich sehr bald zueinander. Schon aus den ersten Gesprächen ergab sich, daß wir in bezug auf die Notwendigkeit eines Forschungsinstituts für empirische Pädagogik einig waren. Vor allem war Dr. Wrinkle aufgrund der Erfahrungen, die er nun bereits mit verschiedenen Universitäten gewonnen hatte, der gleichen Überzeugung wie ich, daß nämlich ein solches Institut im Rahmen einer Universität unter den damaligen deutschen Verhältnissen unmöglich hätte existieren können“ (S. 38).

Weiter heißt es: „Unter den Mitarbeitern in den amerikanischen Dienststellen waren zwar einige, die an deutschen Universitäten studiert hatten und die an die Universität ihrer Jugend immer noch glaubten. Zeitweilig hatte Dr. Wrinkle einen schweren Kampf gegen sie zu kämpfen. Er hat viele Jahre lang überhaupt keinen Heimurlaub genommen, in der Sorge, daß während seiner Abwesenheit der Plan des Institutes dadurch vernichtet werden könnte, daß die leitenden amerikanischen Stellen die Entwicklung des

Institutes in Richtung auf seine Eingliederung in eine Universität vorantreiben würden. Mehr als einmal hat Dr. Wrinkle seine Bedenken gegen eine solche Entwicklung kurz dahin formuliert, daß dies der „Todeskuß“ für das Forschungsinstitut gewesen wäre“ (S. 38 f.).

Wrinkle war es dann, der sich Ende Februar 1950 mit dem Hessischen Kultusminister Dr. Erwin Stein in Wiesbaden in Verbindung setzte und einen Entwurf erarbeitete, den Stein am 31. Dezember 1950 veröffentlichte und dem Hessischen Landtag vorlegte. In Paragraph 2 dieses Entwurfes lesen wir: „Für die internationale pädagogische Forschung wird eine Hochschule für Erziehungswissenschaft errichtet“ (S. 41). Diese Hochschule sollte Dozenten der Pädagogischen Hochschulen, Leiter von Schulen und Fachkräfte der Schulverwaltung und Schulaufsicht ausbilden helfen und bei der Fortbildung der Lehrer mitwirken. Sie sollte Forschungsarbeiten der Vergleichenden Pädagogik, der Erwachsenenbildung und der Volksbildung übernehmen und auch die sozialen Funktionen der erzieherischen Arbeit und die Beziehungen der Erziehungswissenschaft zur Soziographie und zur Sozialpolitik untersuchen. „Zu den besonderen Aufgaben der Hochschule

Im Lesesaal der Deutschen Lehrerbücherei (um 1908)



für Erziehungswissenschaft sollen gehören: die pädagogische Tatsachenforschung, die Schulstatistik, die Schulhygiene, die Entwicklung von Testverfahren, die Untersuchungen zum Ausleseproblem und der Gesamtbereich der psychologisch-anthropologischen Entwicklungsforschung. Ihre Problemstellung gewinnt die Hochschule für Erziehungswissenschaft vornehmlich aus dem Schulleben und dem pädagogischen Fortschritt in der ganzen Welt. Diese Forschungsarbeit ist seither vernachlässigt worden. Auch die Universitäten haben sich nur am Rande um diese Forschung bemüht“ (S. 42 f.). Selbstverständlich sollte eine Bibliothek für in- und ausländische pädagogisch-psychologische Literatur aufgebaut werden. Auch die Vorbereitung von Studenten- und Lehreraustausch gehört zum Aufgabenkatalog. Diese Konzeption greift also wieder auf die Vorschläge der Erziehungskommission von 1946 zurück.

Im Rückblick auf ein Gespräch mit Stein stellt Hylla fest: „Das Ergebnis dieser Besprechung war, daß wir nun auf die Bereitschaft des Kultusministeriums zur Zusammenarbeit mit den betreffenden amerikanischen Stellen und mit uns bei den Bemühungen um die Errichtung des Instituts rechnen durften. Dr. Stein hatte angedeutet, daß er auch den Hessischen Landtag für den Gedanken des Aufbaus eines solchen international gerichteten pädagogischen Forschungsinstitutes gewinnen zu können hoffte. Die nächste wichtige Frage war nun, ein Gebäude für das Institut zu finden“ (S. 46). Zunächst dachte man daran, das Institut in Bad Nauheim anzusiedeln. Dort war aber kein geeignetes Gebäude vorhanden. Der damalige Stadtschulrat von Frankfurt, Dr. Heinrich Seliger, ein alter Freund von Hylla, verwies auf „ein großes arg zerbombtes Volksschulgebäude“ an der Schloßstraße (das Gebäude hatte elf Volltreffer, die dennoch das Gebäude in der Grundsubstanz nicht hatten zerstören können). „Dr. Wrinkle und ich haben daraufhin Ende Februar das Schulgebäude besichtigt und fanden es sehr geeignet. Allerdings mußten erhebliche Mittel für seine Wiederherstellung und gewisse bauliche Veränderungen beschafft werden. Die Stadt selbst hatte solche Mittel

nicht zur Verfügung. Übrigens wurde es auch nicht für Schulzwecke benötigt: Der ganze Stadtteil Bockenheim war nämlich so arg zerbombt, daß jedenfalls um diese Zeit kaum Kinder genug vorhanden waren, die es gerechtfertigt hätten, das Haus als Volksschulgebäude wieder herzurichten. Ein anderer Vorzug des Gebäudes bestand darin, daß es von den wichtigsten Bauten der Johann Wolfgang Goethe-Universität nur etwa zwei Kilometer entfernt war. So wenig Dr. Stein, Dr. Wrinkle und ich an eine Integration des Forschungsinstitutes in die Frankfurter Universität dachten, so sehr hatten wir für die Zukunft doch ein gutes nachbarliches Verhältnis zu ihr im Auge“ (S. 49).

Noch heute erinnert eine eiserne Tafel am Vordereingang unseres Instituts an die namhafte finanzielle Unterstützung der Amerikaner beim Wiederaufbau dieses Gebäudes, das damals die Stadt Frankfurt zur Verfügung stellte. Seliger „arrangierte eine Besprechung für Dr. Wrinkle und mich mit dem Frankfurter Oberbürgermeister Dr. Kolb, den wir ebenfalls bereit fanden, uns zu unterstützen. Mit dem damaligen Rektor der Frankfurter Universität, Prof. Dr. Rajewski, nahmen Dr. Wrinkle und ich schon im Februar 1950 eine vorbereitende Fühlung auf. Auch er zeigte sich unseren Absichten gegenüber viel wohlwollender, als wir es sonst bei Universitätsprofessoren oder -rektoren erlebt hatten. Bei fast keinem von ihnen konnte man sonst von Wohlwollen gegenüber unseren Plänen sprechen“ (S. 50). Auch dies kennzeichnet die bildungspolitische Situation im Kairos der Institutsgründung.

Mit der Erwähnung einer kurzen provisorischen Unterbringung der Hochschule in der Staatsbauschule am Nibelungenplatz und des Hausmeisterhepaares Monhoff endet das Manuskript.

Wenn auch Hyllas Rückblick Fragment blieb, die entscheidenden Etappen der Gründung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, ihre bis heute im großen ganzen auch für das Deutsche Institut gültige Aufgabenstellung und die Sicherung des Gebäudes in der Schloßstraße waren umrissen.

Mit finanzieller Hilfe der Vereinigten Staaten wurde am 16. November 1950 vom Land Hessen die Hochschule gegründet und am 25. Oktober 1951 als Stiftung des öffentlichen Rechts anerkannt. Erich Hylla wurde am 16. März 1952 zum Professor für Pädagogische Psychologie und zum Direktor der Hochschule ernannt, die er bis zum 31. März 1956 leitete. Am 1. April 1953 nahm die Hochschule mit drei Professoren, zwei Assistenten und 20 „Studierenden“ (beurlaubten Lehrern) ihre Arbeit auf. Hylla war also 65 Jahre alt, als er sein Ziel erreicht hatte. So rechtfertigt sich der Titel dieser Skizze: Institutsgründung als Lebensarbeit.

### III.

Wir fassen zusammen:

1. Quellenkritisch läge es nahe, Hyllas Verbindung von Lebensrückblick und Institutsgründung als nachträgliche Stilisierung, ja als „Mythos“ zu bewerten. Daß eine Stilisierung vorliegt, zeigte der Hinweis auf Hyllas Position von 1948 (im Blick auf die Universität), die unerwähnt blieb. Dennoch ist es Hylla überzeugend gelungen, Schritt für Schritt den Gewinn von Kompetenzen in seinem Berufsleben als Etappen im Vorfeld der Institutsgründung einsichtig zu machen. Dies gilt im besonderen auch für das Netz der persönlichen Beziehungen, das er seit den zwanziger Jahren zu namhaften amerikanischen Pädagogen knüpfte. Ohne Hyllas jahrzehntelange Erfahrungen und seine geistigen Vorarbeiten wäre die Gründung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung mit ihrer spezifischen Aufgabenstellung nicht möglich gewesen. Die Gründung der Hochschule als Forschungsinstitut steht in engem Zusammenhang mit Hyllas bildungspolitischen Lebensziel: der Förderung der Demokratisierung und Modernisierung der deutschen Schule. Vorbild dabei waren zumal die Erfahrungen des amerikanischen Schulwesens und der dortigen empirischen pädagogischen und psychologischen Forschung.

2. Die Gründung einer Forschungsstätte außerhalb der Universität hängt damit zusammen, daß die schon in der ersten Satzung umrissenen Zielsetzungen damals von westdeutschen Universitäten so nicht wahrgenommen wurden. Da sich die Universitäten diesen Aufgaben weitgehend verschlossen, blieb nur die Gründung eines außeruniversitären Forschungsinstituts. Dies konnte nur jemand prägnant begründen, der, wie Hylla selbst, ein Leben lang eine „Vierfelder-Wirtschaft“ betrieben hatte: Lehrberuf, Lehrerbildung, Schulverwaltung und pädagogische Forschung. Hyllas Forschungsgebiete reichten dabei von der Testforschung bis zur Vergleichenden Pädagogik. Sein großer lesenswerter Aufriß des Bildungswesens der Vereinigten Staaten von 1928 ist eine bahnbrechende Leistung auch der historischen Bildungsforschung und ansatzweise der Bildungssoziologie und Bildungsökonomie. Hylla war damals wohl der einzige

Gelehrte in Deutschland, der auf allen diesen Gebieten durch eigenständige Forschungsansätze ausgewiesen war. Er hatte auf allen späteren Arbeitsfeldern des Institutes gearbeitet, war „Generalist“ über allen Abteilungen und doch zugleich auch „Spezialist“ in den einzelnen Disziplinen.

3. Die Gründung des Instituts außerhalb der Universität dokumentiert zuletzt auch jene damals bei uns noch deutlich spür- und sichtbare „Klassengrenze“ zwischen universitärer und seminaristischer Lehrerbildung. Hylla kam aus der preußischen Volksschule, war kein Produkt des Gymnasiums, sondern durchlief Präparande und Seminar. Da er kein Abitur hatte, konnte er nur als Gasthörer mit „Kleiner Matrikel“ studieren und auch nicht promovieren. Es ist bezeichnend, daß Hylla trotz beachtlicher wissenschaftlicher Leistungen nie zum Ehrendoktor einer Universität avancierte. Dabei

hätte schon sein Buch „Die Schule der Demokratie“ eine solche Würdigung verdient gehabt. Sie wurde z.B. dem nur wenig älteren badischen – damals linksliberalen – Volksschullehrer Ernst Kriek zuteil, der dank seines Förderers Ernst Hoffmann 1923 mit 41 Jahren den Ehrendoktor-Titel von Heidelberg erhielt, was ihm den Weg in die deutsche Universität – mit höchst umstrittenen Folgen! – öffnete. Hylla wußte, daß ihm ohne Promotion (oder Ehrenpromotion) ein solcher Weg verschlossen war. Aus der Sicht der Universität andererseits mußte Hylla als ein „wissenschaftlicher Selbmademan“, Dilettant und Amateur im besten Sinne erscheinen, dem der fachliche universitäre Segen fehlte. Insofern wirft die Institutsgründung auch ein bezeichnendes Licht auf die Sozial- und Mentalitätsgeschichte der westdeutschen Universität der Nachkriegszeit, die hier in allem „Klassen- und Kastendenken“ befangen war. Die Distanz zwischen universitärer Erziehungswissenschaft und dem Institut konnte erst in den sechziger Jahren weit- hin überbrückt werden.

Aus der Sammlung „Alta Dnscke“



Im Offenen Magazin der BfF



4. Es war der Hessische Kultusminister Dr. jur. Erwin Stein (CDU), der in klugem bildungspolitischen Kalkül, Anregungen der amerikanischen Besatzungsmacht folgend, Hyllas Konzept verwirklichte. Insofern ist unser Institut eine „Spätfrucht der Re-education“, deren erste Phase 1950 längst beendet war (ein Begriff übrigens aus der Kriminalpsychologie, den Hylla für „unglücklich“ (S. 20) hielt). Stein hatte einen Blick für Persönlichkeiten, wußte die Lebensleistung Erich Hyllas zu schätzen und betraute ihn mit dem Aufbau des Instituts. Erst im eigentümlichen Zusammenspiel der drei „Gründungsväter“ Hylla, Wrinkle und Stein gelang die Institutsgründung. So kam der „Ruf der Stunde“, um auf Meinecke zurückzugreifen, in der die von Hylla in lebenslanger Erfahrung entwickelten Konzeptionen wirksam wurden. Wenn auch die deutsche Universität das Lebenswerk des ehemaligen Volksschullehrers Erich Hylla nicht würdigte, fehlte es nicht an Ehrungen.<sup>14</sup> Stein sorgte für das Große Verdienstkreuz der Bundesrepublik Deutschland. Es wurde Hylla 1967 aus Anlaß seines 80. Geburtstages in einer eindrucksvollen Feier in der Bibliothek des Instituts verliehen. Eine bescheidene Festschrift würdigte den Jubilar. Sie enthielt neben Grußadressen sechs Aufsätze Hyllas aus dem Zeitraum von 1914 bis 1951 und eine Bibliographie.

Freilich, wie die alte Bundesrepublik, so ist seit 1990 auch das alte Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung dahin, zugleich – um ein Ranke-Wort aufzugreifen – die halkanischen Zeiten eines kleinen (aber feinen) außeruniversitären Institutes unter der Forschungsfreiheit gewährenden und sichernden Schirmherrschaft Erwin Steins, dessen hier – neben Hylla und Wrinkle – aus der persönlichen Perspektive von drei Jahrzehnten eigener Forschung dankend gedacht sei.

#### Anmerkungen

##### Vorbemerkung:

Wichtige Aufschlüsse über Hyllas Leben und Wirken bieten die folgenden beiden Veröffentlichungen des Deutschen Instituts:

1. Sonderheft der „Mitteilungen und Nachrichten“ (Frankfurt a.M., Mai 1967): Erich Hylla zum 80. Geburtstag mit Grußadressen, sechs Aufsätzen Hyllas aus dem Zeitraum von 1914 bis 1951 und einer Bibliographie (1911–1966).
2. Walter Schultzes Nachruf in Nr. 83/84 der „Mitteilungen und Nachrichten“ (Frankfurt a.M. Dezember 1976), S. 1–7).

1. Da die Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung von Anfang an nie eine für Studenten offene Hochschule, sondern ein Forschungsinstitut war, wird diese seit dem Wechsel der Trägerschaft vom Land Hessen zum Königsteiner Staatsabkommen 1964 üblich gewordene Bezeichnung auch für die Zeit zwischen 1950 und 1964 verwandt.

2. Friedrich Meinecke: Brandenburg. Preußen. Deutschland. Kleine Schriften zur Geschichte und Politik, herausgegeben und eingeleitet von Eberhard Kessel (Friedrich Meinecke, Werke: Band IX) Stuttgart: K.F. Koehler 1979, S. 477.

3. Peter Mast: Von der Hochschule zum Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a.M. 1950–1981. Ein Beitrag zur Geschichte der „pädagogischen Tatsachenforschung in Deutschland“ (Manuskript vom April 1989).

4. Bei den folgenden Zitaten aus dieser Skizze wird jeweils die Fundstelle nach den Zitaten in Klammern genannt.

5. Erich Hylla: Die Schule der Demokratie. Ein Aufriß des Bildungswessens der Vereinigten Staaten. Langensalza, Berlin und Leipzig: Beltz 1928.

6. John Dewey: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Übersetzt und bearbeitet von Erich Hylla. Breslau: Hirt 1930. 2. und 3. Aufl. im Georg Westermann-Verlag, Braunschweig 1949 und 1964. Neuausgabe mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers (als Nachdruck der 3. Auflage). Weinheim: Beltz 1993.

7. Erziehung in Deutschland. Bericht und Vorschläge der Amerikanischen Erziehungskommission. Hrg.: Die Neue Zeitung, München 1948.

8. Bildung und Erziehung. Monatsschrift für Pädagogik. Stuttgart: Klett 1948, Heft 1, S. 5.

9. A.a.O., S. 5–13.

10. A.a.O., S. 14 f.

11. A.a.O., S. 20.

12. A.a.O., S. 22.

13. A.a.O., S. 22.

14. Ehrungen:  
1954 (Aus Anlaß der 200-Jahr-Feier der Columbia-Universität in New York): „Medal for Distinguished Services“ des Teachers College an der Columbia-Universität.  
1956 Bundesverdienstkreuz 1. Klasse.  
1956 Goethe-Medaille des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung.  
1959 Ehrenplakette der Stadt Frankfurt a.M.  
1964 Ehrenmitglied der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.  
1965 Ehrenmitglied der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.

## Tagungen

In den sechzig Jahren ihres Bestehens hat die „Gesellschaft für Pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien“ nicht nur ihren Namen in „Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung“ geändert, sondern auch ihre Satzung wurde wiederholt dem sich verändernden Verhältnis zur „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“ angepasst. Das gilt vor allem für das Jahr 1965, als mit dem Übergang in die gemeinsame Finanzierung der Bundesländer aus der Hochschule das „Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ – ein reines Forschungsinstitut – wurde.

Prägend über die Zeit blieb aber der „Zweck der Gesellschaft, die pädagogische Forschung zu fördern und ihre Ergebnisse auf allen Gebieten des Bildungs- und Erziehungswesens nutzbar zu machen“. Damit entsprachen Gesellschaft und Institut schon zur Gründungszeit dem erwähnten Motto von Erich Hylla „in Liebe zum Menschen auf der Suche nach Wahrheit“, ebenso wie dem Selbstverständnis der Wilhelm Gottfried Leibniz-Gemeinschaft – „Theoria cum praxi: Wissenschaft zum Nutzen und Wohl der Menschen“, der das Institut seit 1993 angehört. In besonderem Maße spielte dabei der Erkenntnisgewinn im Schulbereich und dessen Vermittlung in die pädagogische Praxis und Administration eine zentrale Rolle der Kooperation des DIPF und der Gesellschaft.

Damit dies erreicht wird, galt und gilt es, die Praktiker in der Schule sowie die Mitarbeiter in Schulaufsicht und Schulverwaltung über die Forschungsergebnisse zu informieren. Hierzu ist die Gesellschaft geradezu prädestiniert, stammt doch ein großer Teil ihrer Mitglieder aus diesen Zielgruppen. Dieser Kontakt wurde umso wichtiger, als mit dem Übergang von einer Hochschule zu einem reinen Forschungsinstitut ein wichtiges Merkmal der Arbeit verschwand: die unmittelbare Verbindung zur pädagogischen Praxis durch die „zeitweiligen Mitarbeiter“. Diese pädagogischen Praktiker, meist Lehrer, aber auch Beamte aus der Schulverwaltung, waren zwischen ein und drei Jahre in die Forschungsarbeit der Hochschule eingebunden und wurden dann wieder in die Praxis entlassen. So blieb die Hochschule in enger Verbindung mit der Praxis und vermochte auf diese einzuwirken. Diese Verbindung weiter zu pflegen, wurde nun eine der wichtigsten Aufgaben der „Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung“.

Dieser Aufgabe wird sie mit vier Instrumenten gerecht: regelmäßige Veranstaltungsreihen wie die Wissenschaftlichen Jahrestagungen in Verbindung mit ihren jährlichen Mitgliederversammlungen, die Fachtagungen und die Bildungspolitische Gespräche. Daneben richtet sie aus besonderem Anlass nationale und internationale Symposien und Konferenzen aus.

Schon in den 1950er-Jahren beginnt die Tradition der Jahrestagungen. Am 13. Dezember 1957 organisierten Gesellschaft und Hochschule anlässlich der Mitgliederversammlung gemeinsam eine öffentliche Veranstaltung, bei der Professor Eugen Lemberg einen Vortrag zum Thema „Aufgaben einer Soziologie des Bildungswesens“ hielt. In den frühen Jahren war dies die übliche Form der Jahrestagung, dass in ein oder zwei Vorträgen Mitarbeiter der Hochschule, bisweilen aber auch ausländische Gäste, am Tag nach der Mitgliederversammlung in einer – immer öffentlichen – Veranstaltung neue Forschungsergebnisse darstellten. In manchen Jahren gab es allerdings auch umfangreiche Tagungen, bei denen eine ganze Reihe von Vorträgen gehalten wurde, manchmal auch durch Podiumsdiskussionen ergänzt. Im Jahre 1966 wurde sogar ein Ausflug in die pädagogische Praxis unternommen: Man besichtigte gemeinsam die Frankfurter Nordwest-Schule (heute Ernst-Reuter-Schule), eine Integrierte Gesamtschule, um die Arbeit dieser neuen Schulform zu erkunden. Seit den 1970er-Jahren werden die Jahrestagungen nicht mehr nur von Mitarbeitern des Deutschen Instituts getragen, auch Forscher anderer Einrichtungen und vor allem Experten aus Bildungsverwaltung und Schulpraxis kommen zu Wort.

Diese Öffnung kennzeichnet auch die eintägigen Fachtagungen, die seit 1990 regelmäßig mindestens einmal im Jahr stattfinden. Ihre Aufgabe ist es, frühzeitig spezifische aktuelle Themen in Bildungspolitik, Bildungspraxis und Bildungsforschung aufzugreifen und die unterschiedlichen Beteiligten aus diesen Bereichen an einen Tisch zu bringen. Auch diese unabhängig von den Mitgliederversammlungen der Gesellschaft stattfindenden Tagungen haben Vorläufer, etwa die Arbeitstagung „Tests im Schulgebrauch“ im November 1971. Überwiegend fanden und finden die Fachtagungen bis heute in den Räumen des Instituts statt; dadurch werden auch Personen mit dem Institut und seiner Arbeit vertraut gemacht, die diese bis dahin nicht kannten, womit die Gesellschaft einem weiteren Satzungsauftrag nachkommt.

Die dritte Säule in der Veranstaltungstätigkeit der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung sind die Bildungspolitischen Gespräche. Sie entstammen dem bildungspolitischen Geist der 1960er-Jahre, der bis heute mit dem Buch „Die deutsche Bildungskatastrophe“ von Georg Picht, aber auch mit der Arbeit des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen verbunden wird. Der „Arbeitsausschuß für die Bildungspolitischen Gespräche“ formulierte die Zielsetzungen der Gespräche so: „Nach vorbereitenden Gesprächen in einem kleinen Kreis hatten sich im März 1965 in Regensburg etwa 30 Pädagogen, Schulverwaltungsbeamte, Publizisten und interessierte Personen aus verschiedenen Berufen zu einer zwanglosen Aussprache darüber zusammengefunden, wie die allmählich sich kräftigende Anteilnahme der Öffentlichkeit an bildungspolitischen Grundfragen unserer Gesellschaft fortentwickelt werden könnte: durch Informationen, durch die Mithilfe wissenschaftlicher Institute, durch gegenseitige Kontakte der großen gesellschaftlichen Gruppen und Lehrerverbände, kurzum durch Gedankenaustausch, Diskussion, kritisches Gespräch.“ Diese Sätze entstammen einem Arbeitspapier, in dem der Ausschuss die Perspektive der Gespräche skizziert. Hierzu heißt es: „In einer Aussprache des Arbeitsausschusses am 21. Januar 1972 über zukünftige mögliche Zielsetzungen wurde von verschiedenen Seiten darauf hingewiesen, daß die Bedeutung der Bildungspolitik zwar von der Öffentlichkeit inzwischen erkannt worden sei, daß sich aber angesichts der finanziellen Engpässe und auch der ermüdenden bildungspolitischen Kontroversen weithin Resignation und Ratlosigkeit ausbreiteten. Es könne daher ein Ziel der Bildungspolitischen Gespräche sein, diese Resignation zu überwinden, die Sensibilisierung für die vorhandenen Probleme voranzutreiben, das Informationsniveau für pädagogische Fragen in der Verwaltung zu erhöhen und durch diese multiplikatorische Funktion dazu beizutragen, daß Unmut und Müdigkeit nicht in eine reaktionäre Haltung umschlagen.“

Bis zum Jahre 1971 waren die Gespräche von Beigeordneten des Deutschen Städtetages, zuletzt von Dr. Dieter Sauberzweig, organisiert worden. Als dieser die Arbeit nicht mehr weiterführen konnte, erklärte sich die Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung bereit, die Organisation der Gespräche zu übernehmen, wobei die Programmplanung dem Arbeitsausschuß vorbehalten wurde. (Allerdings gehörten diesem mit Peter A. Döring, Christoph Führ und Hans Heckel drei Mitglieder der Gesellschaft, die zugleich Mitarbeiter des Instituts waren, an.) Im Jahre 1974 löste sich der Arbeitsausschuß auf, die Verantwortung für die Gespräche ging an die Gesellschaft über.

Die erste gemeinsame Veranstaltung des Arbeitsausschusses und der Gesellschaft sowie des Bayerischen Rundfunks war das 12. Bildungspolitische Gespräch „Lehrer – arbeitslos?“, das am 7. und 8. April 1973 in Nürnberg stattfand. Die Aktualität des gewählten Themas spiegelte sich in der Berichterstattung sowohl durch die regionale als auch die überregionale Presse (z. B. „Süddeutsche Zeitung“, „Die Welt“) wider. Darüber hinaus berichteten mehrere Fachzeitschriften (darunter „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ und „Recht der Jugend und des Bildungswesens“) sowie die Zeitschrift der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, „der arbeitgeber“, ausführlich über das „Nürnberger Hearing“. Und neben einer dreiteiligen, jeweils 75 Minuten dauernden Sendung des mitveranstaltenden Bayerischen Rundfunks

brachte auch der Hessische Rundfunk einen einstündigen Ausschnitt aus diesem Gespräch. Auch in den Folgejahren sendeten beide Rundfunkanstalten Ausschnitte aus den Bildungspolitischen Gesprächen (zumindest bis zum 16. Gespräch im Jahre 1978 lässt sich dies belegen) – eine Breitenwirkung, über die manche bildungspolitische oder pädagogische Veranstaltung heute glücklich wäre.

Im Jahre 1994 wurde die Tradition der Bildungspolitischen Gespräche mit einem Dialog zwischen Ludwig von Friedeburg und Hans Maier wieder aufgenommen. Auch weil die zuvor genannten Ziele der Bildungspolitischen Gespräche aus dem Jahre 1972 immer noch aktuell und richtig sind, hat sich die Gesellschaft entschlossen, diese Art der wissenschaftlichen Information und Kommunikation wieder stärker zu fördern. Im November 2009 ging es um die Frage, was die Bildungspolitik mit den Ergebnissen sozialwissenschaftlicher Forschung anfängt, und für die kommenden Jahre sind weitere Veranstaltungen geplant. Auch die Jahres- und Fachtagungen greifen mit ihren Themen, wie der Qualität von Unterricht und Erziehung, Bildungsstandards, Schulautonomie, Ganztagschule oder dem Einfluss von PISA auf die Lehrpläne, aktuelle Entwicklungen auf. In Zusammenarbeit mit den Wissenschaftlern des DIPF werden Antworten auf die Fragen der Praxis gefunden, und diese hilft der Wissenschaft dabei, neue Fragen aufzuwerfen und mit ihrer Arbeit am Puls der Zeit zu bleiben.

### Verzeichnis der Tagungen

#### *– Wissenschaftliche Jahrestagungen*

Aufgaben einer Soziologie des Bildungswesens [Vortrag], 13. Dezember 1957 in Frankfurt a. M.

Probleme einer Ökonomie des Bildungswesens [Vortrag], 23. Januar 1959 in Frankfurt a. M.

Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung [Mit einer akademischen Festakt aus Anlass des zehnjährigen Bestehens der Hochschule], 3.-5. Mai 1962 in Frankfurt a. M.

Pädagogische Forschung und Erziehung, 27.-29. Mai 1963 in Berlin

Voraussetzungen und Ziele des programmierten Unterrichts in den USA / Der fremdsprachliche Unterricht in den USA [Vorträge], 13. Juni 1964 in Frankfurt a. M.

Versuche einer Ordnung des deutschen Erziehungswesens durch die Kultusministerkonferenz / Der berufliche Bildungsweg nach dem Vorschlag des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen im internationalen Vergleich [Vorträge], 26. Februar 1965 in Frankfurt a. M.

Schulversuche im In- und Ausland, 13. Mai 1966 in Mainz

Staat, Eltern und Lehrer in der Bildungsverantwortung, 16. Juni. 1967 in Stuttgart

Zur Situation der empirischen pädagogischen Forschung [Vortrag und Podiumsdiskussion], 10. Mai 1968 in Frankfurt a. M.

Probleme der Organisation wissenschaftlicher Forschung / Probleme der Regionalen Bildungsplanung, 26.-27. Juni 1969 in Kassel

Wissenschaftliche Jahrestagung 1971 [Verschiedene Themen], 26.-27. Februar 1971 in Frankfurt a. M.

Möglichkeiten und Grenzen der Handlungsforschung als Forschungsstrategie im Bildungswesen, 18. Januar 1974 in Frankfurt a. M.

International vergleichende Bildungsforschung. Zur Theorie und Forschungspraxis erziehungswissenschaftlicher Komparatistik, 2. Dezember 1977 in Frankfurt a. M.

Angst in der Schule, 6.-7. Dezember 1979 in Frankfurt a. M.

Erziehung für Ausländerkinder, 30.-31. Oktober 1981 in Frankfurt a. M.

Neuere Forschungsansätze zur Erziehung von Ausländerkindern, 3.-4. November 1982 in Frankfurt a. M.

Lehrerarbeit: Situation, Perspektiven, Handlungsmöglichkeiten, 10.-11. November 1983 in Frankfurt a. M.

Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum?, 25.-26. Oktober 1984 in Gummersbach

Besondere Begabungen in der normalen Schule – Forschung, Beratung, pädagogischer Auftrag, 1.-2. November 1985 in Frankfurt a. M.

Probleme der Anwendung pädagogischer Forschung. Was fangen wir mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen an?, 14.-15. November 1986 in Mainz

Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung, 30.-31. Oktober 1987 in Frankfurt a. M.

Interkulturelles Lernen. Die Vielfalt der Kulturen als Herausforderung für den Bildungsauftrag der Schule, 28.-29. Oktober 1988 in Gummersbach

Bildungswesen zwischen Tradition und Fortschritt – Vergleiche im deutschsprachigen Raum, 26.-28. Oktober 1989 in Frankfurt a. M.

Projekt Bildung – Anstrengung ohne Wirkung?, 26.-27. Oktober 1990 in Gummersbach

Wie kommen Schulreformen in die Schule?, 22.-23. November 1991 in Frankfurt a. M.

Fremdenhaß und politischer Extremismus – was kann die Schule tun?, 30.-31. Oktober 1992 in Frankfurt a. M.

Turbulenzen im deutschen Schulwesen. Zwischenbilanz und Zukunftsdiallog, 26.-27. November 1993 in Merseburg

Mehr Zeit in der Schule: Erziehungszeit und Arbeitszeit im Widerstreit, 25. November 1994 in Frankfurt a. M.

Verantwortung der Schule – Verantwortung des Staates – Möglichkeiten und Grenzen von Schulautonomie, 10.-11. November 1995 in Frankfurt a. M.

Verstehen wir uns! Pädagogen und Pädagogik – Zum Wandel der Lehrerrolle nach 1989, 20.-21. September 1996 in Leipzig

Qualitätsvergleiche in Schulen – wie gehen wir damit um? 25.-26. Oktober 2000 in Frankfurt a. M.

Lehrpläne nach PISA 2000, 24. Oktober 2002 in Frankfurt a. M.

Europäisierung und Reform der Lehrerbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz, 26.-27. März 2003 in Frankfurt a. M.

Schulversagen und Schulverweigerung, 6. und 7. Mai 2004 in Bad Berka

Entwicklung von Lehrerkompetenzen: diagnostizieren, fördern und fordern, 16.-17. März 2005 in Fuldata

Schulprogramme, Qualitätsprogramme, Standards und Evaluation – Prozesse und Perspektiven der pädagogischen Qualitätsentwicklung, 23.-24. März 2006 in Fuldata

Instrumente der professionellen Schulevaluation, 12.-13. März 2007 in Fuldata

Bildung und Erziehung ohne Nebenfächer?, 21.-22. Februar 2008 in Fuldata

Aktuelle Tendenzen in der Lehrerbildung – oder: Was leistet die Lehrerbildung für eigenverantwortliche Schulen?, 23.-24. März 2009 in Fuldata

Kompetenzorientiert unterrichten – Bildungsstandards nutzen – Schulen in ihrer Selbständigkeit unterstützen, 22.-23. März 2010 in Fuldata

### *– Fachtagungen*

- Tests im Schulgebrauch, 26. November 1971 in Frankfurt a. M.
- Kinder und Jugendliche anderer Muttersprachen an deutschen Schulen, 19. September 1990 in Frankfurt a. M.
- Medien und Gewalt – eine Herausforderung für die Schule, 25. September 1991 in Frankfurt a. M.
- Umwelterziehung in der Schule – Beispiele und Erfahrungen, 30. September 1992 in Frankfurt a. M.
- Schule in Europa – Europa in der Schule, 6. Oktober 1993 in Frankfurt a. M.
- Offener Unterricht – Selbstständiges Lernen, 5. Oktober 1994 in Frankfurt a. M.
- Entwicklung und Stärkung einzelner Schulen – aber wie?, 8. Mai 1996 in Frankfurt a. M.
- Budgetierung in der Schule – Modelle, Erfahrungen und Probleme, 20. November 1996 in Frankfurt a. M.
- Wie gut ist unsere Schule? – Die schottischen Indikatoren zur Schulevaluation Ihrer Schule, 11. Februar 1998 in Frankfurt a. M.
- Entwicklungspfade zum „Europass Berufsbildung – Steuerungsprobleme bei der Lernortkooperation von Schule und Betrieb, 2. Juni 1999 in Frankfurt a. M.
- Qualitätsentwicklung im naturwissenschaftlichen Unterricht, 15. Dezember 1999 in Frankfurt a. M.
- Anreizsysteme und Prämien für Lehrkräfte – welchen Nutzen können sie für die Schulentwicklung haben?, 19. Oktober 2001 in Frankfurt a. M.
- Doppeltqualifizierende Bildungswege – ein europäisches Modell für die Zukunft?!, 19. Dezember 2001 in Frankfurt a. M.
- PISA 2000 – Präsentation und Diskussion der Ergebnisse aus dem OECD-Projekt, 24. Januar 2002 in Frankfurt a. M.
- Stand und Perspektiven in der Entwicklung von Bildungsstandards: Informationen für pädagogische Landesinstitute in Deutschland, 10. November 2003 in Fulda
- Regionales Bildungsmanagement – Wege zur Sicherung von Chancengleichheit, 3. November 2004 in Frankfurt a. M.
- Schulverweigerung, Absentismus – was wissen wir vor Ort darüber?, 5. Oktober 2005 in Frankfurt a. M.
- Wirksame individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen – Maßnahmen zur Verbesserung des Schulerfolgs und der Schulfriedenheit, 5. Oktober 2006 in Frankfurt a. M.
- Unterrichtsqualität und Kompetenzentwicklung in der 9. Jahrgangsstufe: Ergebnisse der Längsschnittunterschieden PISA (Mathematik und Naturwissenschaften) und DESI (Deutsch und Englisch), 12. Januar 2007 in Frankfurt a. M.
- Entwicklung regionaler Bildungs- und Erziehungsqualität durch externe Evaluation und Vernetzung, 27. September 2007 in Erfurt
- Partizipation als Mittel der Schulentwicklung, 25. September 2008 in Mainz
- Ganztagsschulen – zur besseren Förderung der Kinder und Jugendlichen, 3. September 2009 in Frankfurt a. M.

### *– Bildungspolitische Gespräche*

12. Bildungspolitisches Gespräch „Lehrer – arbeitslos?“, 7.-8. April 1973 in Nürnberg
  - Bildungsberatung – ein Weg zu gerechten Bildungschancen?, 4. Oktober 1974 in Frankfurt a. M.
  13. Bildungspolitisches Gespräch „Der Numerus clausus und seine Folgen“, 9.-10. März 1976 in Bad Homburg
  14. Bildungspolitisches Gespräch „Wieder vorgelegt: Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen und sein Rahmenplan“, 4.-5. Februar 1977 in Bad Homburg
  15. Bildungspolitisches Gespräch „Keine Ausbildung – warum?“, 3.-4. März 1978 in Bad Homburg
  16. Bildungspolitisches Gespräch „Bildungspolitik im föderativen Bundesstaat“, 9.-11. November 1978 in Aschaffenburg
  17. Bildungspolitisches Gespräch „Erziehung: Was ist das? Zur aktuellen Kontroverse über Ziele und Funktion von Erziehung“, 3.-5. Mai 1979 in Bad Homburg
  18. Bildungspolitisches Gespräch „Versagt die Schule vor den Schulversagern?, 15.-17. November 1979 in Osnabrück
  19. Bildungspolitisches Gespräch „Pädagogen und Paragraphen – Zur Empfehlung ‚Schule im Rechtsstaat‘ der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages“, 7.-9. Mai 1981 in Bonn-Bad Godesberg
- Bildungsreformen im Rückblick. Ein Dialog zwischen Professor Dr. von Friedeburg und Professor Dr. Hans Maier am 1994 im Dominikanerkloster zu Frankfurt am Main, 17. Oktober 1994 in Frankfurt a. M.
- Qualitätssicherung im Lehrerberuf in Europa, 20. März 1998 in Frankfurt a. M.
- Schulverweigerung und Schulversagen in der Bildungsstatistik und Bildungspolitik, 10. September 2003 in Frankfurt a. M.
- Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik, 2. November 2009 in Frankfurt a. M.

### *– Symposien und Konferenzen*

- Internationales Symposium „Die Bedeutung der Motorik für die Entwicklung normaler und behinderter Kinder“, 16.-18. März 1971 in Frankfurt a. M.
- Internationale Konferenz „Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit“, 1.-4. November 1972 in Bad Nauheim
- Symposium „Forschungsstrategien und Organisationsmuster der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen“, 2. Februar 1976 in Bad Homburg
- Symposium „Zur Dimensionierung von Bildungseinrichtungen“, 26.-29. April 1976 in Bad Homburg
- Lehrpläne – Rahmenrichtlinien – Bildungsstandards: Viel Aufwand, wenig Ertrag? Symposion für Hans Krollmann, 25. November 2004 in Frankfurt a. M.

## Veröffentlichungen

Im April 1956 erschien das erste Heft der „Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung und der Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien“. Es war aber nicht das erste Heft der Zeitschrift, sondern das elfte. Bis Heft 10/1955: hieß die Zeitschrift nur „Mitteilungen und Nachrichten. Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“. Leider gibt es keine Unterlagen darüber, warum der Titel wechselte, wir sind auf Vermutungen angewiesen. Möglicherweise kommt darin ein verändertes Verhältnis zwischen Hochschule und Gesellschaft zum Ausdruck. In den Anfangsjahren bildeten, wie schon erwähnt, dieselben Personen sowohl den Vorstand der Hochschule als auch den der Gesellschaft, und es könnte sein, dass Hochschule und Gesellschaft daher zunächst als eine Einheit empfunden wurden. Das zeigt sich – im Blick auf die Veröffentlichungen – auch darin, dass in den zugänglichen Unterlagen bestimmte Publikationen einmal als Veröffentlichungen der Hochschule und ein andermal als solche der Gesellschaft bezeichnet werden (diese sind im Anhang des Veröffentlichungsverzeichnisses aufgeführt). Nach der Emeritierung Erich Hyllas im Jahre 1956 gab sich die Hochschule eine neue Satzung. Das tragende Organ der Hochschule wurde nun der Senat, und sein Vorsitzender, der Nachfolger des bisherigen Direktors, war nicht mehr im Vorstand der Gesellschaft für Pädagogische Forschung und weiterführende pädagogische Studien vertreten. Das könnte einer der Gründe für eine differenzierte Namensgebung für die gemeinsame Zeitschrift gewesen sein.

Die ausdrücklich als Veröffentlichungen der Gesellschaft bezeichneten Publikationen lassen sich in zwei Gruppen einteilen: solche, die von der Gesellschaft alleine herausgegeben wurden und werden, und diejenigen, die Hochschule und Gesellschaft gemeinsam verantwortete(n). Bibliographisch lassen sich drei Publikationsgruppen unterscheiden: 1. Zeitschriften, 2. Schriftenreihen und 3. Einzelveröffentlichungen.

Zu den *Zeitschriften* zählen die bereits erwähnten „Mitteilungen und Nachrichten“ (zu den wechselnden Namen siehe das Veröffentlichungsverzeichnis). Hier veröffentlichte die Gesellschaft Berichte über ihre jährlichen Mitgliederversammlungen, einschließlich der Berichte des Geschäftsführers und der häufig mit den Versammlungen verbundenen wissenschaftlichen Arbeitstagungen sowie Personalien und andere Vereinsmeldungen. Nach der Einstellung der Mitteilungen und Nachrichten im Jahre 1983 erschien als Nachfolgerin die im Auftrag des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung herausgegebene „Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung“ (später: „Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung“). Die Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung war nicht Mitherausgeber der Zeitschrift, erhielt aber ein festes Kontingent, das sie – wie zuvor die „Mitteilungen und Nachrichten“ – an ihre Mitglieder verteilte. Diese Exemplare enthielten anfangs ungezählte Einhefter, in denen die Gesellschaft ihre Mitglieder über ihre Tätigkeit informierte. Leider erschien die Zeitschrift im Lauf der Zeit mit immer größerer Verzögerung, sodass eine aktuelle Information der GPF-Mitglieder nicht mehr gewährleistet war. Nach manchen Geburtswehen erschien deshalb 1989 das erste Heft der „GPF-Nachrichten“, die bis heute mit zwei Nummern pro Jahr erscheinen und eine aktuelle Übersicht über die Tätigkeit der Gesellschaft geben.

Die *Schriftenreihen* wurden zum Teil im Verlagsbuchhandel herausgegeben, erschienen aber überwiegend im Eigenverlag. Die älteste Schriftenreihe stellen die Sonderhefte der „Mitteilungen und Nachrichten“ dar, die in loser Folge bis 1975 herauskamen. In den 1960er-Jahren veröffentlichte die Gesellschaft zwei Schriftenreihen im Beltz-Verlag, einem der führenden Verlage auf dem Gebiet der Pädagogik: „Studien zum europäischen Schul- und Bildungswesen“ und „Schriften zur Methodenlehre der empirischen Pädagogik“. Von 1971 bis 1997 gab die

Gesellschaft die „GFPF-Materialien“ heraus, in denen überwiegend die Berichte über die Wissenschaftlichen Jahrestagungen der Gesellschaft veröffentlicht wurden. Abgelöst wurde diese Schriftenreihe durch die „Materialien zur Bildungsforschung“, die – und hier schließt sich Kreis – wieder von der Gesellschaft und dem Institut gemeinsam herausgegeben werden.

Unter *Einzelveröffentlichungen* firmieren mehrere Werke, die aus inhaltlichen oder technischen Gründen nicht für die Aufnahme in eine Schriftenreihen geeignet waren. Besonders erwähnt seien die frühen Übersichten über das deutsche Bildungswesen für den englisch- und französischsprachigen Raum oder die mehrbändige Dokumentation der Untersuchung über „Forschungsstrategien und Organisationsmuster der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen“, die auch Zeugnis von der traditionellen Zusammenarbeit von Bildungsforschung und Bildungsinformation ablegt.

### Verzeichnis der Veröffentlichungen

#### 1. Zeitschriften

Mitteilungen und Nachrichten . . .

11. 1956 – 34/35. 1963: Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung und der Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien.

36/37. – 38/39. 1964: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung und der Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien.

40/41. 1965 – 43. 1966: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung und der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.

44/45. 1966 – 112/113. 1983: Mitteilungen und Nachrichten. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.

– Frankfurt am Main: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (später: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung ) / Frankfurt am Main: Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien (später: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung). (1. 1953 – 10. 1955: Mitteilungen und Nachrichten. Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung.)

GFPF-Nachrichten. H. 1. 1989 ff.

– Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.

*Ab Nummer 1/1997 sind die Hefte der Zeitschrift auch auf der Homepage der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung im Volltext einsehbar*

## 2. Schriftenreihen

2.1 *Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung und der Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien / Sonderheft. (1967 – 1975: Mitteilungen und Nachrichten. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Sonderheft.) (1954 – 1955: Mitteilungen und Nachrichten. Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung / Sonderheft.)*

Bericht über die Studienreise der Hochschule nach Dänemark und Schweden vom 22. Mai bis 6. Juni 1956. – Frankfurt am Main: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung / Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien 1956. 57 S.

Arbeitsmittel in der Volksschule. Das Arbeitsmittel in der heutigen Schule. Bericht über die Arbeitsmitteltagung vom 18. bis 23. Januar 1954 in der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. 2., unveränd. Aufl. – Frankfurt am Main: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung / Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien 1957. 126 S.

Bericht über die Studienreise der Hochschule nach Österreich vom 11. bis 26. Juni 1957. – Frankfurt am Main: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung / Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien 1957. 96 S.

Das Erziehungswesen der Schweiz in Einzelbildern. (Protokoll der Studienreise vom 22. Juni bis 4. Juli 1958). – Frankfurt am Main: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung / Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien 1958. 87 S.

Arbeitsmittel in der Volksschule. [Das Arbeitsmittel in der heutigen Schule. Bericht über die Arbeitsmitteltagung vom 18. bis 23. Januar 1954 in der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung.] 3., unveränd. Aufl. – Frankfurt am Main: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung / Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien 1959. 126 S.

Arbeitsmittel in der Volksschule. [Das Arbeitsmittel in der heutigen Schule. Bericht über die Arbeitsmitteltagung vom 18. bis 23. Januar 1954 in der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung.] 4., unveränd. Aufl. – Frankfurt am Main: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung / Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien 1959. 126 S.

Englands Schulen heute. Eine Darstellung des öffentlichen allgemeinbildenden Schulwesens. – Walter Schultze (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung / Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien 1960. 166 S.

Das amerikanische Schulwesen in Einzelbildern. Bericht über die Studienreise im Sommer 1962. – Walter Schultze / Hans Thiel (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung / Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien 1963. IV, 98 S.

Erich Hylla zum 80. Geburtstag. – Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung / Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1967. 196 S.

Jahresbericht des Instituts 1966. – Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung / Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1967. 29 S.

Der hessische Schulversuch zur Früheinschulung. Bericht über die Begleituntersuchungen zur Einschulung fünfjähriger Kinder. – Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1967. 196 S.

dagogische Forschung / Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1971. 167 S.

Mitteilungen und Nachrichten. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Zwanzigjahresregister 1953 – 1972. – Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung / Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1973. 50 S.

Schultze, Walter: Die Leistungen im naturwissenschaftlichen Unterricht in der Bundesrepublik im internationalen Vergleich. – Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung / Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1974. 57 S.

Schultze, Walter: Die Leistungen im Englischunterricht in der Bundesrepublik im internationalen Vergleich. – Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung / Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1975. 40 S. – Mitteilungen und Nachrichten. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. Sonderheft. 1975

## 2.2 *Studien zum europäischen Schul- und Bildungswesen*

Versuche einer Ordnung des deutschen Schul- und Bildungswesens. – Weinheim: Beltz 1966. 98 S. – Studien zum europäischen Schul- und Bildungswesen. Herausgeber: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. 1

Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland und im Ausland. – Weinheim, Berlin: Beltz 1967. 100 S. – Studien zum europäischen Schul- und Bildungswesen. Herausgeber: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. 2

## 2.3 *Schriften zur Methodenlehre der empirischen Pädagogik*

DeLandsheere, Gilbert: Einführung in die pädagogische Forschung. Mit einem Vorwort von G. Mialaret übersetzt und bearbeitet von Hans Jörg unter Mitwirkung von Ulrich Raatz. – Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1969. 300 S. – Schriften zur Methodenlehre der empirischen Pädagogik. Herausgeber: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. 1 – <Introduction à la recherche pédagogique, dt.>

Belser, Helmut: Testentwicklung. Verfahren und Probleme der Entwicklung von Gruppen-Intelligenztests, dargestellt am Beispiel des Frankfurter Analogietests. Erweiterte Neuauflage. – Weinheim, Berlin: Beltz 1967. 260 S. – Schriften zur Methodenlehre der empirischen Pädagogik. Herausgeber: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. 2 // 3., durchges. Aufl. – Weinheim, Basel: Beltz 1975. 257 S. – Schriften zur Methodenlehre der empirischen Pädagogik. Herausgeber: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. 2 – ISBN 3407-54507-X

## 2.4 *GFPF-Materialien*

Wissenschaftliche Jahrestagung 1971. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1971. 49 S. – GFPF-Materialien. 1

Tests im Schulgebrauch. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1972. 28 S. – GFPF-Materialien. 2

Lewicki, Bernhard: Neuerscheinungen zur Bildungsforschung 1971/72. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1972. 41 S. – GFPF-Materialien. 3

Wulf, Christoph: Curriculumentwicklung in den New Social Studies. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1972. 28 S. – GFPF-Materialien. 4

Roberts, Karlene H. / Rost, Detlef H.: Grundfragen empirisch-pädagogischer Forschung. Hinweise zum Verständnis und zur Kritik erfahrungswissenschaftlicher Untersuchungen in der Erziehungswissenschaft. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1973. 138 S. – GPF-Materialien. 5

Fehnmann, Ursula: Der Schulbeginn im Recht der Bundesländer. Eine Darstellung anhand der Gesetze mit einem dokumentarischen Anhang. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1975. 44 S. – GPF-Materialien. 6

Döring, Peter A. / Kahlert, Helmut: Zur Dimensionierung von Bildungseinrichtungen. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1976. VI, 92 S. – GPF-Materialien. 7

Forschungsstrategien und Organisationsmuster der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen. – Wolfgang Mitter / Horst Weishaupt (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1976. 77 S. – GPF-Materialien. 8

Bildungspolitik im föderativen Bundesstaat. Nachlese zum 16. Bildungspolitischen Gespräch, Aschaffenburg, 9. bis 11. November 1978. – Peter A. Döring (Bearb.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1978. IV, 48 Bl. – [GPF-Materialien. 9]

Hanf, Theodor / Mitter, Wolfgang: International vergleichende Bildungsforschung. Zur Theorie und Forschungspraxis erziehungswissenschaftlicher Komparatistik. [Überarbeitete und ergänzte Vorträge, die die beiden Autoren anlässlich der Jahrestagung 1977 der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 2. Dezember 1977 in Frankfurt am Main hielten]. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1979. 43 S. – GPF-Materialien. 10

Zur aktuellen Kontroverse über Ziele und Funktion von Erziehung. Ad-hoc-Dokumentation und Nachlese zum 17. Bildungspolitischen Gespräch, 3. bis 5. Mai 1979, Werner-Reimers-Stiftung, Bad Homburg v. d. H. – Peter A. Döring (Bearb.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1979. III, 64 Bl. – GPF-Materialien. 11

Pädagogische Begleitforschung. Erfahrungen und Perspektiven. Materialien der Arbeitsgruppe 5.1 des 7. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17. bis 19. März 1980 in Göttingen. – Wolfgang Mitter / Horst Weishaupt (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1981. VIII, 179 S. – GPF-Materialien. 12

Angst in der Schule. – Jürgen Diederich (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1981. VI, 133 S. – GPF-Materialien. 13

Erziehung für Ausländerkinder. – Hansgeorg Bartenwerfer (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1982. VII, 123 S. – GPF-Materialien. 14 – ISBN 388494-002-3

Neuere Forschungsansätze zur Erziehung von Ausländerkindern. – Hansgeorg Bartenwerfer (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1983. 107 S. – GPF-Materialien. 15 – ISBN 3923638-00-0

Lehrerarbeit: Situation, Perspektiven, Handlungsmöglichkeiten. Bericht über die Jahrestagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1983 am 10. und 11. November in Frankfurt am Main. – Döring, Peter A. (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1985. 135 S. – GPF-Materialien. 16 – ISBN 3923638-01-9

Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum? Bericht über die Jahrestagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1984 am 25. und 26. Oktober in der Theodor-Heuss-Akademie, Gummersbach. – Diederich, Jürgen (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1985. 114 S. – GPF-Materialien. 17 – ISBN 3-923638-02-7

Besondere Begabungen in der normalen Schule. Forschung, Beratung, pädagogischer Auftrag. Bericht über die Jahrestagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 1.

und 2. 11. 1985 in Frankfurt am Main. – Hansgeorg Bartenwerfer (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1988. VI, 232 S. – GPF-Materialien. 18 – ISBN 3-923638-03-5

Probleme der Anwendung pädagogischer Forschung. Was fangen wir mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen an? Bericht über die Jahrestagung 1986 der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 14. und 15. 11. 1986 in Mainz. – Gudrun-Anne Ecklerle (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1988. 98 S. – GPF-Materialien. 19 – ISBN 3-88494-041-4

Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung. Bericht über die Jahrestagung 1987 der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 30. und 31. Oktober 1987 in Frankfurt am Main. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1988. 151, 35 S. – GPF-Materialien. 20 – ISBN 3-923638-04-3

Interkulturelles Lernen. Die Vielfalt der Kulturen als Herausforderung für den Bildungsauftrag der Schule. Bericht zur Jahrestagung 1988 der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 28. und 29. Oktober in der Theodor-Heuss-Akademie in Gummersbach. – Christian Kubina / Georg Rutz (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1989. 152 S. – GPF-Materialien. 21 – ISBN 3-923638-05-1

Bildungswesen zwischen Tradition und Fortschritt – Vergleiche im deutschsprachigen Raum. Bericht zur Jahrestagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 26. bis 29. Oktober 1989 in Frankfurt am Main. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1993. 113 S. – GPF-Materialien. 22 – ISBN 3-923638-07-8

Kinder und Jugendliche anderer Muttersprachen an deutschen Schulen. Bericht zur Fachtagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 19. September 1990 im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1993. 117 S. – GPF-Materialien. 23 – ISBN 3-923638-06-X

Schulreformen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. – Peter Döbrich / Georg Rutz (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1993. 141 S. – GPF-Materialien. 24-25 – ISBN 3-923638-08-6

Medien und Gewalt – eine Herausforderung für die Schule. Bericht zur Fachtagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 25. September 1991 im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1994. 79 S. – GPF-Materialien. 26 – ISBN 3-923638-09-4

Fremdenhaß und politischer Extremismus – was kann die Schule tun? Bericht zur Jahrestagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 30. und 31. Oktober 1992 im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. – Peter Döbrich / Georg Rutz (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1993. 117 S. – GPF-Materialien. 27 – ISBN 3-923638-11-6

Umwelterziehung in der Schule – Beispiele und Erfahrungen. Bericht zur Fachtagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 30. September 1992 im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1994. 52 S. – GPF-Materialien. 28 – ISBN 3-923638-10-8

Turbulenzen im deutschen Schulwesen. Zwischenbilanz und Zukunftsdialog. Bericht zur Jahrestagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 26. und 27. November 1993 im Alten Rathaus zu Merseburg. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1994. 109 S. – GPF-Materialien. 29 – ISBN 3-923638-13-2

Mehr Zeit in der Schule: Erziehungszeit und Arbeitszeit im Widerstreit / Offener Unterricht – Selbstständiges Lernen. Bericht zur Jahrestagung am 25. und 26. November 1994 und zur Fachtagung am 15. Oktober 1994 am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung im Frankfurt am Main. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1995. 140 S. – GPF-Materialien. 30 – ISBN 3-923638-14-0

Verantwortung der Schule – Verantwortung des Staates – Möglichkeiten und Grenzen von Schulautonomie. Bericht zur Jahrestagung am 10. und 11. November 1995 am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1997. 123 S. – GPF-Materialien. 31 – ISBN 3-923638-16-7

## 2.5 *Materialien zur Bildungsforschung*

Martini, Renate: „Schulautonomie“. Auswahlbibliographie 1989 – 1996. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1997. VIII, 220 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 1 – ISBN 3-923638-17-5

Hopes, Clive: Assessing, evaluating and assuring quality in schools in the European Union. With contributions from Luigi Clavarino . . . – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1998. XVII, 211 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 2 – Deutsche Ausgabe unter dem Titel: Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen in der Europäischen Union.

Hopes, Clive: Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen in der Europäischen Union. Mit Beiträgen von Luigi Clavarino . . . – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1998. XVII, 169 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 3 – Englische Ausgabe unter dem Titel: Assessing, evaluating and assuring quality in schools in the European Union.

Arbeitsplatzuntersuchungen mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998. – Peter Döbrich / Ingrid Plath / Heinrich Trierscheidt (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1999. VIII, 272 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 4 – ISBN 3-923638-21-3

„Schule in erweiterter Verantwortung“. Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998). Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. – Hermann Avenarius / Hans Döbert (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1998. X, 89 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 5 – ISBN 3-923638-22-1

EUROPASS-Berufsbildung – Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess. Fachtagung am 2. Juni 1999. – Peter Döbrich / Harry Neß (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2000. V, 156 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 6 – ISBN 3-923638-24-8

Qualitätsentwicklung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Fachtagung am 15. Dezember 1999. – Peter Döbrich (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2002. 68 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 7 – ISBN 3-923638-25-6

Doppeltqualifizierende Bildungswege – ein europäisches Modell für die Zukunft?! Fachtagung am 19. Dezember 2001. – Harry Neß / Peter Döbrich (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2003. VI, 159 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 8 – ISBN 3-923638-26-4

- Europäisierung und Reform der Lehrerausbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. – Peter Döbrich / Bernd Frommelt (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2004. 76 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 9 – ISBN 3-923638-27-2
- Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Arbeitsplatzuntersuchung (APU), Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB). – Brigitte Steinert / Marius Gerecht / Eckhard Klieme / Peter Döbrich (Mitarb.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2003. 168 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 10 – ISBN 3-923638-28-0
- Diedrich, Martina / Abs, Hermann Josef / Klieme, Eckhard: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2003. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2004. 189 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 11 – ISBN 3-923638-29-9
- Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). – Hermann Josef Abs / Peter Döbrich / Erika Vögele / Eckhard Klieme (Mitarb.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2005. 125 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 12 – ISBN 3-923638-30-2
- Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). 2., überarb. Aufl. – Hermann Josef Abs / Peter Döbrich / Erika Vögele / Eckhard Klieme (Mitarb.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2005. 125 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 12 – ISBN 3-923638-30-2
- Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. – Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt Reussner (Hrsg.) – Teil 1. Befragungsinstrumente. – Katrin Rakoczy / Alex Buff / Frank Lipowsky (Mitarb.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2005. 297 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 13 – ISBN 3-923638-31-0
- Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. – Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt Reussner (Hrsg.) – Teil 2. Leistungstests. – Frank Lipowsky / Barbara Drollinger-Vetter / Johannes Hartig / Eckhard Klieme (Mitarb.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2006. 111 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 14 – ISBN 978-3-923638-32-1; 3-923638-32-9
- Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. – Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt Reussner (Hrsg.) – Teil 3. Videoanalysen. – Isabelle Hugener / Christine Pauli / Kurt Reussner (Mitarb.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2006. 268 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 15 – ISBN 978-3-923638-33-8; 3-923638-33-7
- Gerecht, Markus: Schulqualität und Schulevaluation – Spezifische Rückmeldung auf der Basis der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2007. 122 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 16 – ISBN 978-3-923638-35-2; 3-923638-35-3
- Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente Pädagogische Entwick-

lungsbilanzen mit Schulen (PEB). 2., überarb. Aufl. – Marius Gerecht / Brigitte Steinert / Eckhard Klieme / Peter Döbrich (Mitarb.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2007. 122 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 17 – ISBN 978-3-923638-35-2; 3-923638-35-3

Skalen zur Qualität der Schulaufsicht: Dokumentation der Erhebungsinstrumente Entwicklungsbilanzen Im Schulamt (EBIS). – Peter Döbrich / Marius Gerecht / Jutta Laukart / Herbert Schnell (Mitarb.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2007. 70 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 18 – ISBN 978-3-923638-36-9; 3-923638-36-1

Abs, Hermann Josef / Roczen, Nina / Klieme, Eckhard: Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2007. 86 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 19 – ISBN 978-3-923638-37-6

Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. –Hermann Josef Abs / Martina Diedrich / Helge Sickmann / Eckhard Klieme (Mitarb.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2007. 124 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 20 – ISBN 978-3-923638-38-3

QualitätsPartnerschaft der Regionen (QPR) – Europäische Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation. Ein Sokrates-6.1.-Projekt von 5 Ländern. – Peter Döbrich / Herbert Schnell (Hrsg.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2008. 96 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 21 – ISBN 978-3-923638-39-0

Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente. – Hermann Josef Abs / Peter Döbrich / Anne Gerlach-Jahn / Eckhard Klieme (Mitarb.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2009. 154 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 22 – ISBN 978-3-923638-40-6

Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE). – Frank Lipowsky / Gabriele Faust / Karina Greb (Hrsg.) – Teil 1. PERLE-Instrumente: Schüler, Lehrer, Eltern (Messzeitpunkt 1). – Karina Greb / Sebastian Poloczek / Frank Lipowsky / Gabriele Faust (Mitarb.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2009. 182 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 23,1 – ISBN 978-3-923638-41-3; 3-923638-41-8

Quellenberg, Holger: Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) – ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. In Zusammenarbeit mit dem StEG-Konsortium und den Mitarbeitern des StEG-Teams. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2009. 151 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 24 – ISBN 978-3-923638-42-0

Wagner, Wolfgang / Helmke, Andreas / Rösner, Ernst: Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2009. 257 S. – Materialien zur Bildungsforschung. 25, 1 – ISBN 978-3-923638-43-7

*Alle Bände der Schriftenreihe „Materialien zur Bildungsforschung“ sind auch im Internet auf der Homepage der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung im Volltext einsehbar*

3. Veröffentlichungen außerhalb von Schriftenreihen der Gesellschaft

Hylla, Erich / Duhamel, Michelle: *L'éducation en Allemagne*. – Frankfurt am Main: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung [Copyright by Gesellschaft für Pädagogische Forschung] 1957. 78 S.

Hylla, Erich Julius / Kegel, Friedrich Otto: *Education in Germany. An Introduction for Foreigners*. Second revised edition. – Frankfurt am Main: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung [Copyright by Gesellschaft für Pädagogische Forschung] 1958. 79 S.

Satzung. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1965. 7 S.

Freiheit und Verantwortung in Gesellschaft und Erziehung. Festschrift für Erwin Stein im Auftrag der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. Herausgegeben von Johann Peter Ruppert. – Bad Homburg v. d. H., Berlin, Zürich: Gehlen 1969. 289 S.

Literaturliste zum bildungspolitischen Rundgespräch „Der Numerus Clausus und seine Folgen“ am 9. – 10. 3. 1976 in der Werner-Reimers-Stiftung, Bad Homburg. Zusammgestellt von der Bibliothek des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung auf Grund ihrer Bestände. – [Frankfurt am Main:] Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1976. 12 Bl. [Als Typoskript vervielfältigt]

Ansätze zur Analyse der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen. Mit Beiträgen von J. Diederich, H. Fend, P. Gstettner, R. Haug, P. Seidl, M. Weiß. – Wolfgang Mitter / Horst Weishaupt (Hrsg.) – Weinheim, Basel: Beltz 1977. IX, 227 S. – Forschungsstrategien und Organisationsmuster der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen. Ergebnisse einer von der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung angeregten Untersuchung in 4 Bänden. 1; Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. 5, 1 – ISBN 3-407-65208-9

Schaffernicht, Annemarie: *Schulversuche und ihre wissenschaftliche Begleitung*. Eine Dokumentation der Rechtsgrundlagen, Parlamentaria, Bücher und Zeitschriftenaufsätze seit 1966. – Weinheim, Basel: Beltz 1977. X, 154 S. – Forschungsstrategien und Organisationsmuster der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen. Ergebnisse einer von der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung angeregten Untersuchung in 4 Bänden. 4; Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. 5,4 – ISBN 3-407-65211-9

Stickelmann, Bernd: *Bericht über Projekte wissenschaftlicher Begleitung aus dem Bereich „Verminderung von Verhaltensstörungen in der Grundschule“*. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1978. 36 Bl.

Strategien und Organisationsformen der Begleitforschung. Fallstudien über Begleituntersuchungen im Bildungswesen. Mit Beiträgen von J. Baumert, K. Heymann, P. Seidl und W.-P. Teschner. – Wolfgang Mitter / Horst Weishaupt (Hrsg.) – Weinheim, Basel: Beltz 1979. XXI, 341 S. – Forschungsstrategien und Organisationsmuster der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen. Ergebnisse einer von der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung angeregten Untersuchung in 4 Bänden. 3; Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. 5, 3 – ISBN 3-407-65210-0

Mitter, Wolfgang / Weishaupt, Horst: *Bedingungen der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen*. Ergebnisse von Befragungen. 1. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1981. VI, 141 S

*Pädagogen und Paragraphen*. Nachbereitende Dokumentation zum 19. Bildungspolitischen Gespräch, 7. bis 9. Mai 1981. – Peter A. Döring (Bearb.) – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1981. Getr. Zähl.

Friedeburg, Ludwig von / Maier, Hans: *Bildungsreformen im Rückblick*. Ein Dialog zwischen Professor Dr. von Friedeburg und Professor Dr. Hans Maier am 17. Oktober 1994 im Dominika-

nerkloster zu Frankfurt am Main. – Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Frankfurt am Main: Erwin-Steinbach-Stiftung 1995. 29 S. – ISBN 3-923638-15-9

### ANHANG

Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung vor 1956, die ohne Hinweis auf die Gesellschaft für Pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien erschienen, aber als Veröffentlichungen der Gesellschaft bezeichnet wurden

Gesell, Arnold / Ilg, Frances Lillian: Säugling und Kleinkind in der Kultur der Gegenwart. Die Förderung der Entwicklung in Elternhaus und Kindergarten. In Zusammenarbeit mit Janet Learned, Louise B. Ames. Herausgegeben von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt/Main. [Ins Deutsche übersetzt von Ilse Bargmann-Heckenbach] – Bad Nauheim: Christian-Verlag 1952. XII, 380 S. <Infant and child in the culture of to-day, dt.>

Olson, Willard Clifford: Die Entwicklung des Kindes. Herausgegeben von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt (Main). [Ins Deutsche übersetzt von Anne Hoffmann] – Bad Homburg v. d. H., Berlin: Gehlen 1953. XIV, 392 S. – <Child development, dt.>

Die Schulen in Westeuropa. Im Auftrage der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung bearbeitet und herausgegeben von Erich Hylla und W. L. Wrinkle. – Bad Nauheim: Christian-Verlag 1953. 663 S.

Hylla, Erich Julius / Kegel, Friedrich Otto: Education in Germany. An Introduction for Foreigners. – Frankfurt am Main: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung 1954. 71 S.

Gesell, Arnold / Ilg, Frances Lillian: Das Kind von fünf bis zehn. In Zusammenarbeit mit Louise Bates Ames und Glenna E. Bullis. Herausgegeben von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt/Main. [Ins Deutsche übersetzt von Herbert A. Frenzel]. – Bad Nauheim: Christian-Verlag 1954. 459 S. – <The child from five to ten, dt.>

Walker, Helen Mary: Statistische Methoden für Psychologen und Pädagogen. Eine Einführung. Herausgegeben von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. Deutsche Bearbeitung von Hans Anger. [Ins Deutsche übersetzt von Hans Anger und Friedrich Tenbruck] – Weinheim, Berlin: Beltz 1954. XXI, 391 S. – <Elementary statistical methods, dt.>

## **Dem Andenken Erich Hyllas – Der Erich-Hylla-Preis des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung und der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung**

Fragt man heute einen Erziehungswissenschaftler nach den Begründern der empirischen pädagogischen Forschung in Deutschland, werden manche Peter Petersen, die meisten aber wohl Heinrich Roth nennen, den Vater der „realistischen Wendung“ in der Pädagogik. Jedoch den Gründer der Hochschule, an der Roth zunächst als Professor lehrte und deren Programm explizit der empirischen pädagogischen Forschung verpflichtet war, wird nahezu keiner kennen. Und fragt man die jungen Mitarbeiter am Deutschen Institut, ob sie wissen, wer Erich Hylla gewesen ist, so wird man wohl nur Kopfschütteln ernten. Höchstens wird der eine oder andere sich daran erinnern, dass „da mal etwas mit so einem Preis“ war.

Und deshalb, um die Erinnerung daran wach zu halten, was das Institut seinem Gründer verdankt, gibt es den Erich-Hylla-Preis.

Der Preis wurde nach dem Tode des Namensgebers am 5. Dezember 1976 von seiner Tochter Gudrun Hylla gestiftet. Verleihen sollte den Preis das Institut, an dem Hylla so lange gewirkt hatte. Der mit der Preisverleihung verbundene Zweck wird im Statut des Erich-Hylla-Preises so beschrieben: „Mit der Vergabe des Preises sollen Persönlichkeiten oder Institutionen geehrt werden, die sich um Bildung, Wissenschaft oder Erziehung in Forschung oder Praxis verdient gemacht haben. Bei der Vergabe des Preises für Leistungen auf dem Gebiet der Forschung sollen im Geiste Erich Hyllas empirische Arbeiten und Ansätze bevorzugt werden.“

Bevor der Preis jedoch zum ersten Mal verliehen werden konnte, galt es zunächst, eine Schwierigkeit zu überwinden: Aus haushaltsrechtlichen Gründen konnte das Institut nämlich die mit dem Preis verbundenen Mittel nicht selbst verwalten. Aber – wie immer in ähnlichen Fällen – bewährte sich auch hier wieder die Zusammenarbeit zwischen dem Institut und der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. Das Stiftungsvermögen wird seither von der Gesellschaft verwaltet, die es seinerzeit noch durch eine großzügige Ergänzungszuweisung aufstockte, so dass der Preis bisher im Wesentlichen aus den Kapitalerträgen finanziert werden konnte.

Die erste Preisverleihung fand am 31. Mai 1978 im Rahmen einer Feierstunde im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung statt. Geehrt wurde der frühere hessische Kultusminister und spätere Richter am Bundesverfassungsgericht *Erwin Stein*. Die außergewöhnlich Persönlichkeit des Geehrten und die großen Verdienste, die er sich um das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung erworben hat, gestatten es, den Text der Urkunde der Preisverleihung im vollen Wortlaut wiederzugeben:

„Die Würdigung gilt seiner Lebensleistung auf dem Gebiet der Bildungsforschung und Bildungspolitik, insbesondere im Bereich des Rechts und der Verwaltung des Bildungswesens, auf dem Feld der staatsbürgerlichen Erziehung sowie in der Förderung eines neuen Verständnisses von pädagogischer Forschung durch die Gründung eines multidisziplinären Forschungsinstituts, dessen Arbeit rationale Entscheidungen in der Bildungspolitik erleichtern soll.

Seine wissenschaftliche Arbeit dient dem Bemühen, rechtliche Grundlagen für ein menschenwürdiges Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft zu schaffen durch entscheidende Mitwirkung an der Hessischen Verfassung von 1946 und ihrer Kommentierung, durch wegweisende Arbeiten auf dem Gebiet des Eltern-

rechts sowie der religiösen und sozialen Erziehung. Humanität und soziale Verantwortung in Freiheit und Demokratie sind seine erkenntnisleitenden Prinzipien.

Seine bildungspolitische Leistung findet ihren Ausdruck in dem Wiederaufbau eines leistungsfähigen Bildungswesens im Lande Hessen nach dem Zusammenbruch am Ende des Zweiten Weltkrieges und seinen weittragenden Entwürfen für eine neue Schule und Lehrerbildung, deren Grundgedanken zum Teil heute noch der Verwirklichung harren.

Darüber hinaus hat Professor Stein in unermüdlicher freiwilliger Tätigkeit in zahlreichen Gremien, insbesondere als langjähriger Präsident des Kuratoriums des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, in seiner Person ein Vorbild gesetzt für eine durch die Einheit von theoretischer Einsicht und praktischer Vernunft bestimmte politische Wirksamkeit.“

Die Festrede hielt Eugen Kogon, und die Laudatio trug der seinerzeitige Direktor des Forschungskollegiums des DIPF, Professor Wolfgang Mitter, vor. Hierin hob er abschließend besonders hervor: „Größten Respekt aber verdient, wie ich meine, Erwin Steins Fähigkeit, die Wahrung seiner Grundüberzeugungen, in die uns die von mir heute interpretierten Quellen einen Einblick erlauben, mit einer beachtlichen Bereitschaft zum offenen und freien Diskurs zu verbinden. Ich habe Erwin Stein als einen Menschen kennen gelernt und mehrfach erlebt, der nicht nur überzeugen kann, sondern auch bereit ist, sich von dem als besser bewerteten Argument des Gesprächspartners überzeugen zu lassen. In dieser Persönlichkeitsqualität haben wir wohl auch den Kern seiner späten Leistung als bildungspolitischer Berater gefunden, und damit gleichzeitig den Schlüssel zur Erklärung des Erfolgs in dieser Tätigkeit.“

Hieß es in im Vorwort der Festschrift zur Verleihung des Erich-Hylla-Preises aus dem Jahre 1978, der Preis „wird durch das Forschungskollegium des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung . . . verliehen“, so liest man in der Festschrift zur zweiten Preisverleihung: „Das Forschungskollegium hatte den Preisträger im Einvernehmen mit dem Vorstand der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung ausgewählt“. Wie kam dies zustande? Im Vorfeld der Preisverleihung hatten sich unterschiedliche Auffassungen von der angemessenen Rollenverteilung zwischen dem Forschungskollegium des Instituts und dem Vorstand der Gesellschaft bei der Auswahl der Preisträger ergeben. Schließlich war Hylla nicht nur Mitbegründer des Deutschen Instituts gewesen, sondern auch der erste Geschäftsführer der Gesellschaft. Selbstverständlich konnte eine einvernehmliche Regelung erreicht werden. Heute lautet der entsprechende Paragraph des Statuts des Erich-Hylla-Preises: „Das Forschungskollegium des Deutschen Instituts entscheidet über die Preisverleihung im Einvernehmen mit dem Vorstand der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.“

Verliehen wurde der Erich-Hylla-Preis zum zweiten Mal am 4. November 1982 im Frankfurter Römer – der sich zum traditionellen Ort der Preisverleihung entwickeln sollte – an den südafrikanischen Erwachsenenbildner *David Adler*, der „sich durch ungewöhnliche pädagogische Kreativität bei der Schaffung neuer Formen und Methoden kompensatorischer Erziehung für benachteiligte Bevölkerungsgruppen und durch eine ebenso ungewöhnliche Gestaltungskraft bei der Verwirklichung dieser Innovationen ausgezeichnet“ habe. Seiner Eröffnungsrede zur Feierstunde gab Professor Hermann Avenarius, Direktor des Forschungskollegiums des DIPF, den Titel: „Die Verleihung des Erich-Hylla-Preises 1982 an David Adler: Ihre Bedeutung für das Selbstverständnis des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung“. Darin verweist er vor allem auf drei Facetten dieses Selbstverständnisses: Erstens die nachdrückliche Hinwendung zur Bildungspraxis, zweitens die Einsicht in die Bedeutung, die das Institut der nichtinstitutionalisierten Bildung beimesse, und schließlich die Internationalität des DIPF, die sich in dem methodischen Ansatz des internationalen und interkulturellen Vergleichs zeige.

Der nächste Erich-Hylla-Preis wurde am 11. Mai 1987 dem französischen Ethnologen und Pädagogen *Pierre Erny* verliehen. In der Laudatio hob Professor Wolfgang Mitter vor allem die Interdisziplinarität der Forschungen Ernys hervor und wies darauf hin, dass die Ehrung auch einen Beitrag zur deutsch-französischen Wissenschaftsbeziehung darstelle.

Am 29. Mai 1990 erhielt der Pädagoge Professor *Oskar Anweiler* den Erich-Hylla-Preis. Die vierte Preisverleihung würdigte die Arbeit Anweilers auf dem Gebiet der vergleichenden Erziehungswissenschaft und der interdisziplinären Osteuropaforschung sowie seinen Beitrag zur Klärung und Forschung der Beziehungen zwischen Wissenschaft und Politik. In der Laudatio wird unter anderem auf drei Prinzipien hingewiesen, welche die Leitlinien des Schaffens des Preisträgers kennzeichnen: Die Internationalität seines Erkenntnisinteresses, die Interdisziplinarität seines Forschungsansatzes und die theoriefundierte Praxisbezogenheit seiner Arbeit. Anweiler sei aber nicht nur als herausragender Forscher zu würdigen, so der Laudator Wolfgang Mitter, sondern auch als Lehrender – an der Ruhr-Universität Bochum wie an vielen anderen Hochschulinstitutionen, vor allem des Auslandes, z. B. in den USA, Kanada, Australien, Neuseeland und China. Darauf ging auch eine der Festrednerinnen, Frau Professor Rita Süßmuth, die seinerzeitige Präsidentin des Deutschen Bundestages, ein, die „Gedanken und Postulate zum Verhältnis von Bildungspolitik und Bildungsforschung“ vortrug. In ihren Erinnerungen an die gemeinsamen Jahre mit Oskar Anweiler in Bochum sagte sie: „Oft können in der Forschung stehende Wissenschaftler nicht ausreichend ermessen, wie wichtig für sie die Prägung durch ihre Lehrer ist. Professor Anweiler war für mich in den Bochumer Jahren ein solch prägender Lehrer, von dem vor allem Autorität ausging.“

Waren die beiden vorhergehenden Preise Vertretern aus dem Reiche der Wissenschaft verliehen worden, so konnte am 7. Dezember 1994 wieder eine Persönlichkeit aus der Bildungspraxis den Preis entgegennehmen: *Wilhelm Ebert*, der langjährige Präsident des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes und der World Confederation of the Teaching Professions sowie langjähriger Vorsitzender des Verbandes Bildung und Erziehung. Die Ehrung galt dem entschiedenen Kämpfer für die Rechte der Lehrer, vor allem aber auch seinem internationalen und völkerverbindenden Wirken. Der Impetus seines Wirkens kommt am besten in seinen eigenen Worten zum Ausdruck, die der amerikanische Festredner Bernard J. Freitag zitierte: „Das Thema der diesjährigen Weltversammlung . . . heißt ‚Erziehung für eine globale Gemeinschaft‘. Wir erstreben eine Verpflichtung der Erzieher an, sich für internationale Verständigung und Zusammenarbeit sowie für die Errichtung einer Weltgesellschaft einzusetzen, die fähig ist, die zentralen Probleme der Umwelt, Bevölkerungsentwicklung, Ernährung, Abrüstung und die zahllosen anderen Anliegen anzupacken, welche die ganze Menschheit betreffen.“

Seine besondere Beziehung zu dem ihm verliehenen Preis verdeutlichte Ebert mit folgender Anekdote: „So befand ich mich Anfang März 1949 auf einem 12 000-Tonnen-Dampfer von Bremerhaven in Richtung New York in Begleitung von Professoren, die die Lehrerbildung, und hohen Verwaltungsbeamten, die die Schuladministration studieren sollten. In meinem schmalen Reisegepäck hatte ich das Heft ‚Tausend Worte Englisch‘. Sehr schnell wurde ich des Mitgefühls meiner Mitreisenden gewahr. Das ausgesprochene und unausgesprochene: ‚Sie werden es aber drüben schwer haben!‘ stachelte meinen Lerneifer an, überschattete aber auch meine Zuversicht. Doch noch ehe orkanartiger Sturm über dem Atlantik mich mit vielen anderen in tagelange Seekrankheit stürzte und meinen guten Vorsatz, bis New York die ‚Tausend Worte Englisch‘ zu beherrschen, endgültig zunichte machte, kam es zu einer unvergeßlichen Begegnung: Ein gereifter, freundlicher, nicht zu unserer Gruppe gehörender Herr sprach mich an Deck an: ‚Sie haben wohl Schwierigkeiten mit der englischen Sprache?‘ ‚Schwierigkeiten ist sehr untertrieben‘, antwortete ich ihm. ‚Ich kann so gut wie gar nichts!‘ Er lächelte wohlwollend und fuhr fort: ‚Ich gebe Ihnen einen guten Rat. Lassen Sie sich in die fremde Sprache fallen und‘, er machte eine kleine, wohl didaktische Pause, bevor er mir eindringlich einschärfte: ‚bemühen

Sie sich, Fehler zu machen!' Welch eine Bedeutung seine Worte haben sollten, stellte sich sehr bald heraus. Doch zunächst fiel ich in ein anderes Staunen. Kannte doch mein Unbekannter recht viel von meiner bisherigen Tätigkeit. Als ich mich endlich vorstellte, antwortete er mit einem breiten Lächeln: 'Und ich bin Erich Hylla!'"

Auch der nächste Preis galt der Würdigung einer Persönlichkeit aus der Bildungspraxis, diesmal einem Vertreter der Bildungsverwaltung. Am 25. Juli 1998 erhielt Ministerialdirektor a. D. *Kurt Kreuser* den Erich-Hylla-Preis. In der Urkunde der Verleihung des Preises heißt es: „Der Preisträger hat als leitender Beamter und als Amtschef der Bremer Senatsbehörde für Bildung, Wissenschaft und Kunst, sodann als Generalsekretär der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung nachhaltig zur Weiterentwicklung von Bildung, Wissenschaft und Forschung beigetragen. Ihm ist es gelungen, Verkrustungen in der Bildungspolitik aufzubrechen und auf tragfähige Lösungen von Konflikten hinzuwirken. Er hat Brücken geschlagen zwischen den Parteien, zwischen Bund und Ländern, zwischen Verbänden und Gruppen. . . . Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung fühlt sich Kurt Kreuser als langjährigem Vizepräsidenten des Stiftungsrats und stellvertretendem Vorsitzenden des Vorstands verbunden. Er hat dem Institut in guten wie in schlechten Zeiten durch Rat und Tat beigestanden. Die Verleihung des Preises ist auch ein Zeichen unseres Dankes.“

Siebter Preisträger war der niederländische Psychologe Professor *Ype H. Poortinga*. Geehrt wurde er am 18. April 2005 dafür, dass er „mit wegweisenden methodischen, theoretischen und empirischen Arbeiten auf dem Gebiet der kulturvergleichenden Psychologie einen wesentlichen Beitrag zu den Grundlagen internationaler Bildungsforschung geleistet“ habe. Gewürdigt wird auch, dass er als Vorsitzender nationaler wie internationaler wissenschaftlicher Gesellschaften und als Mitglied zahlreicher Gutachtergremien „zur Entwicklung und Durchsetzung hoher Standards in der Sozialforschung beigetragen“ habe. Nicht zuletzt sei die Verleihung Preises Ausdruck des Dankes des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung dafür, dass Professor Poortinga als langjähriger Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats die Neuorientierung des Instituts „beharrlich, klug und sensibel begleitet“ habe.

Der bisher letzte Erich-Hylla-Preis wurde wieder einem Deutschen verliehen. Am 22. September 2008 empfing der langjährige Direktor des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel, Professor *Manfred Prenzel*, den Preis. Er wurde dafür geehrt, dass er mit seinen methodischen, theoretischen und empirischen Arbeiten auf dem Gebiet der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie einen wesentlichen Beitrag zu den Grundlagen internationaler Bildungsforschung geleistet habe.

### Festschriften zur Verleihung des Erich-Hylla-Preises:

*1978*

Überlieferung und Veränderung. Ansprachen von Eugen Kogon, Wolfgang Mitter und Erwin Stein zur Verleihung des Erich-Hylla-Preises 1978 an Erwin Stein. – Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1978. 58 S.

*1982*

David Adler und sein Beitrag zur Erwachsenenbildung in der Republik Südafrika. Festschrift zur Verleihung des Erich-Hylla-Preises 1982 an David Adler. – Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1983. 49 S.

*1987*

Pierre Erny und sein Beitrag zur Ethnopedagogik. Festschrift zur Verleihung des Erich-Hylla-Preises 1987 an Pierre Erny. – [Frankfurt am Main]: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, [1987]. 45 S.

*1990*

Oskar Anweiler und sein Beitrag zur vergleichenden Bildungsforschung. Festschrift zur Verleihung des Erich-Hylla-Preises 1990 an Oskar Anweiler. – [Frankfurt am Main]: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, [1991?]. 53 S.

*1994*

Wilhelm Ebert und sein Beitrag zur Entwicklung der deutschen und internationalen Lehrerschaft. Festschrift zur Verleihung des Erich-Hylla-Preises 1994 an Wilhelm Ebert. – Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1995. 50 S.

*1999*

Festschrift für Kurt Kreuser aus Anlass der Verleihung des Erich-Hylla-Preises. – Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1999. 48 S.

*2005*

Festschrift für Ype H. Poortinga aus Anlass der Verleihung des Erich-Hylla-Preises 2005 Im (!) Römer zu Frankfurt am Main. – Frankfurt, M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2006. 54 S.

## Ausgewählte Dokumente zur Bildungsforschung 1950 – 1980

	Seite
<b>Dokument 19:</b> Erwin Stein: Ansprache [zur Eröffnung der Europäischen Erziehungskonferenz 1953] [Quelle: Bildung und Erziehung, Jg. 6, 1953, H. 4/5, S. 179-186]	119
<b>Dokument 20:</b> Eindrücke und Beobachtungen auf einer Testfahrt [Quelle: Mitteilungen und Nachrichten. Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, 1954, Nr. 2, S. 11-13]	128
<b>Dokument 21:</b> Heinrich Roth: Begleitende wissenschaftliche Untersuchungen von Schulversuchen [Quelle: Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung und der Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien, 1960, Nr. 24/25, S. 33-39]	131
<b>Dokument 22:</b> Friedrich Edding: Erfahrungen als Berater der OECD. Paris, September/Oktober 1960 [Quelle: dass., 1961, Nr. 26/27, S. 24-28]	138
<b>Dokument 23:</b> Eugen Lemberg: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung. Das Bildungswesen als gesellschaftliche Institution. [Auszug: II. Der Gegenstand der Bildungsforschung. 1. Die Institution Bildungswesen] [Quelle: Lemberg, Eugen (Hrsg.): Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung. – Heidelberg: Quelle und Meyer, 1963 (= Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. 3), S. 21-100; hier S. 51-60]	143
<b>Dokument 24:</b> Erwin Stein: Einführung [Quelle: Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland und im Ausland. – Weinheim, Berlin: Beltz, 1967 (= Studien zum europäischen Schul- und Bildungswesen. 2), S. 7-10]	152
<b>Dokument 25:</b> Walter Schultze: Internationale pädagogische Forschung [Quelle: Rupert, Johann Peter (Hrsg.): Freiheit und Verantwortung in Gesellschaft und Erziehung. Festschrift für Erwin Stein. – Bad Homburg v. d. H., Berlin, Zürich: Gehlen, 1969, S. 169-181]	156
<b>Dokument 26:</b> Karl Eckel: Von der empirischen zur erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik [Auszug] [Quelle: Mitteilungen und Nachrichten. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, 1970, Nr. 59/60, S. 1-39; hier: S. 1-5]	169
<b>Dokument 27:</b> Ulrich Raatz: Die Arbeit der „Testabteilung“ im Jahre 1970 [Quelle: dass., 1970, Nr. 59/60, S. 40-48]	174
<b>Dokument 28:</b> Wolfgang Mitter: Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife. Problem-skizze zu einer internationalen Vergleichsuntersuchung über Bildungssysteme sozialistischer Staaten [Auszug] [Quelle: dass., 1974, Nr. 75/76, S. 1-39; hier S. 1-4 und 29-37]	183
<b>Dokument 29:</b> Wolfgang Mitter / Horst Weishaupt: Pädagogische Begleitforschung – eine Entscheidungshilfe? Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung [Quelle: dass., 1978, Nr. 90/91, S. 77-95]	196

- Dokument 30:** Hermann Avenarius: Informationszugang – Forschungsfinanzierung – Publikationsfreiheit: Rechtsfragen im Verhältnis zwischen pädagogischer Forschung und Staat [Quelle: dass., 1980, Nr. 98/99, S. 28-49] 215

getauscht, Verbindungen aufgenommen und Informationen gegeben. Dazu war u. a. Gelegenheit auf einem Empfang, den der Magistrat der Stadt Frankfurt und die Hochschule in den Clubräumen der Frankfurter Rudergesellschaft Germania gaben, auf dem Oberbürgermeister *Dr. Kolb* die Gäste in herzlicher Weise begrüßte und Seine Magnifizienz, der Rektor der Frankfurter Universität, Prof. *Dr. Horkheimer*, der Hochschule alle mögliche Unterstützung durch die Universität zusicherte, indem er der auf empirische Forschung ausgerichteten Institution gleichzeitig empfahl, sich gerade im pädagogischen Felde nicht völlig der hier unentbehrlichen schöpferischen Phantasie zu entschlagen.

Einige Nebenveranstaltungen bereicherten das Konferenz-Programm nicht unwesentlich. Großes Interesse auch bei den ausländischen Teilnehmern fand ein Vortrag von Regierungsdirektor *Dr. Werner*, Berlin, über die schulpolitische Situation in Berlin. Gut besucht war eine anlässlich der Konferenz einberufene Versammlung der Frankfurter Sektion der N.E.F., auf der *Elisabeth Rotten* und *Kees Boeke* über die Schule in Bilthoven sprachen, und der Prof. *Lauwerys*, London, als internationaler Vorsitzender der N.E.F. präsierte.

Eine Fülle von Anregungen gab die von Prof. *Hylla* gleichzeitig mit der Konferenz in den Räumen der Hochschule eröffnete *Ausstellung* „Technische Elementarerziehung innerhalb der allgemeinen Menschenbildung und als Brücke von der Schule zum Beruf“, die die Ergebnisse einer von Frau *Dr. Engelbert* durchgeführten Arbeit zur Diskussion stellte und gerade einer europäischen Erziehung wertvolle Impulse zu erteilen vermöchte.

Die Ausgewogenheit und Schönheit des Hochschulgebäudes trug nicht wenig zur Schaffung einer der Konferenzarbeit günstigen Atmosphäre bei.

Bei aller Skepsis in europäischen Dingen darf angenommen werden, daß die Konferenzteilnehmer gerade in Verbindung mit der Hochschuleröffnung den Eindruck erhalten haben, daß hier ein realer Schritt in der Richtung auf eine europäische Erziehung getan worden ist.

Dokument 19

## ERÖFFNUNG

## Ansprache

Von *Dr. Erwin Stein*,  
Staatsminister a. D., Präsident des Kuratoriums der Hochschule

Namens der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung habe ich die Ehre, Sie herzlich zu begrüßen. Es ist mir eine ganz besondere Freude, aus Anlaß der Eröffnung der Hochschule und der Europäischen Erziehungskonferenz in diesem Kreis von Gelehrten und Männern und Frauen des öffentlichen Lebens aus vierzehn europäischen Nationen Persönlichkeiten zu wissen, die für die Zusammenarbeit der Völker in Frieden und Freiheit wesentliche Beiträge geleistet haben. Ihnen allen rufe ich ein „herzlich Willkommen“ zu.

Als ich im Jahre 1948 in dem von mir der Öffentlichkeit vorgelegten Entwurf eines Gesetzes über die Ausbildung der Lehrer eine Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung forderte, wagte ich nicht zu hoffen, daß diese Forderung so schnell verwirklicht werden würde. Denn die Hochschule war ohne Vorbild in Deutschland. Das Interesse an der pädagogischen Tatsachenforschung war aus mannigfachen Gründen gering. Ausreichende Mittel zur Gründung waren damals nicht vorhanden. Dank der Bereitwilligkeit des Hohen Kommissars der Vereinigten Staaten für Deutschland, meinen Vorschlag zu fördern, dank der Unterstützung des Landes Hessen und der Großzügigkeit der Stadt Frankfurt a. M., konnte die Hochschule am 25. Oktober 1951 als rechtsfähige Stiftung des öffentlichen Rechts errichtet werden. Im Sommer 1952 waren die Bauarbeiten abgeschlossen.

Nachdem die Hochschule ihre Pforten geöffnet hat, ist es mir ein aufrichtiges Bedürfnis, namens des Vorstandes und des Kuratoriums der Hochschule den Vereinigten Staaten zu danken, ohne deren Hilfe dieses Haus nie seiner Bestimmung hätte zugeführt werden können. Mein Dank ist nicht weniger herzlich gegenüber dem Lande Hessen, das sich bereit erklärt hat, die Hochschule als dauernde Einrichtung zu unterhalten, und gegenüber der Stadt Frankfurt a. M. für die kostenlose Ueberlassung dieses im Krieg erheblich zerstörten Gebäudes.

Mit dieser Hochschule, die wir in dieser festlichen Stunde eröffnen, ist uns ein Pfand anvertraut worden, mit dem zu wuchern uns ernste und schönste Verpflichtung ist. In völliger Freiheit dient die Hochschule der internationalen pädagogischen Forschung. Jede staatliche Einflußnahme auf Forschung und Lehre ist ausgeschaltet. Die Satzung weist der Hochschule vier Aufgaben zu:

1. Pädagogische Forschung zu betreiben, deren Ergebnisse zu veröffentlichen und sie zur Verbesserung der Erziehung und Bildung zu verwenden;
2. die weiterführende Ausbildung von Fachleuten der pädagogischen Forschung zu fördern sowie Persönlichkeiten für besondere pädagogische Aufgaben und solche der Schulverwaltung und Schulaufsicht vorzubereiten;
3. Pädagogen und pädagogische Organisationen bei der Durchführung von Forschungsaufgaben und bei der Verwertung der Ergebnisse derartiger Forschungen zu beraten und zu unterstützen, sowie mit anderen deutschen, ausländischen und internationalen pädagogischen Stellen bei vergleichenden pädagogischen Studien zusammenzuarbeiten;
4. die theoretische und praktische Einführung von Lehrern aller Schularten in die Methoden der pädagogischen Forschung zu fördern.

Da die Wissenschaft nationale Grenzen nicht kennt, wird die Hochschule von den pädagogischen Forschungen des Auslandes ausgehen, sei es um Anregungen für die Gestaltung einer besseren Erziehung zu gewinnen, sei es um mit der Entwicklung auf dem Gebiet der pädagogischen Forschung Schritt zu halten. Erst durch das Studium der Bildungseinrichtungen anderer Völker läßt sich ein besseres Verständnis des eigenen Bildungswesens gewinnen. Die Hochschule wird die ihr gestellte Aufgabe aber nur dann erfüllen, wenn sie die in anderen Ländern er-

zielten Ergebnisse auf Grund der geschichtlichen Lage, der sozialen Struktur und der Bildungseinrichtungen Deutschlands kritisch prüft und daraus eine eigene pädagogische Forschung entwickelt. Mit dieser Forschungsarbeit wird die Hochschule organisch die Lehre verbinden, indem sie Lehrer aller Schulen in die Methoden der pädagogischen Forschung einführt, sie bei der Durchführung von Forschungsaufgaben berät, unterstützt und fördert. Die Hochschule will auch bei der Fortbildung der Lehrer für alle Schulen mitwirken, sowie Schulverwaltungs- und Schulaufsichtsbeamte für ihre besonderen Aufgaben ausbilden. Damit wird zugleich die Möglichkeit geschaffen, die Erziehungs- und Schulreform durch besonders bewährte und ausgebildete Erzieher auf Grund neuer, wissenschaftlicher Forschungsmethoden und theoretisch-wissenschaftlicher Arbeit gut vorzubereiten. In Deutschland wird die besondere Ausbildung von Fachkräften für die Schulverwaltung und Schulaufsicht leider völlig vernachlässigt. Gerade der Schulverwaltung und der Schulaufsicht kommt eine besondere Bedeutung zu, wenn das demokratische Leben in den Schulen gefördert werden soll.

Danach wird die Hochschule die mehr theoretisch und historisch-pädagogische Forschung, auf die sich die Universitäten in der Regel beschränken, durch empirisch-pädagogische Forschung ergänzen. Schon aus diesem Grund ist der Hochschule an einer engen Zusammenarbeit mit den Universitäten sehr gelegen. Sie begrüßt es daher dankbar, daß ein Mitglied der philosophischen Fakultät der Universität Frankfurt a. M. dem Kuratorium dieser Hochschule angehört.

Der Forschungs- und Lehrkörper der Hochschule setzt sich zusammen aus den ordentlichen Professoren, von denen einer zugleich Direktor der Hochschule ist, den außerordentlichen Professoren, den Dozenten, den wissenschaftlichen Assistenten, in- und ausländischen Gastprofessoren und Dozenten, sowie anderen wissenschaftlichen Mitarbeitern. Mitglied des Forschungs- und Lehrkörpers kann nur sein, wer nach seinen wissenschaftlichen Leistungen zur Mitarbeit an einer staatlichen, wissenschaftlichen Hochschule in Forschung, Lehre und Erziehung geeignet ist. Dabei sind eigene praktische Erfahrungen im Unterricht nicht nur an der Universität, sondern auch an den höheren Schulen und im Volksschulwesen für die Arbeit an dieser Hochschule von entscheidender Bedeutung. Bei ihrem internationalen Charakter und der Zusammenarbeit mit ausländischen Stellen ist für Mitglieder des Lehrkörpers die Fähigkeit, moderne Fremdsprachen nicht nur zu lesen sondern auch schriftlich und mündlich zu gebrauchen, ebenfalls von großer Wichtigkeit. Im Interesse des wissenschaftlichen Ranges stellt die Hochschule an die Mitglieder des Forschungs- und Lehrkörpers diese hohen Anforderungen. Bisher sind an der Hochschule drei ordentliche Professuren eingerichtet und besetzt worden. Die eine für Pädagogische Psychologie, Tests und Messungen, die andere für Fragen des Schulrechts, der Schulfinanzierung, der Schulverwaltung und der Schulaufsicht, die dritte für Lehrpläne, Lehrmethoden und Lehrmittel. Die Errichtung einer vierten Professur ist beschlossen. Sie soll die soziologischen Voraussetzungen der erzieherischen Arbeitserforschung und die Beziehungen der Erziehungswissenschaft zur Soziologie und Sozialpolitik untersuchen.

Direktor der Hochschule ist Prof. Erich Hylla, dem für seine vorbildliche Arbeit bei dem schwierigen Aufbau der Hochschule in dieser Stunde meinen besonderen Dank zu sagen, mir ein Herzensbedürfnis ist. Nur dank seiner unermüdlichen Tätigkeit konnten schon während des organisatorischen Aufbaus drei Werke erscheinen, darunter „Die Schulen in Westeuropa“, ein Werk, das zum ersten Male einen Einblick in das heutige Schulwesen der wichtigsten Länder Westeuropas gibt.

Als Studierende wird die Hochschule jeweils für mindestens ein Jahr Lehrer aller Schularten, sowie Beamte und Angestellte der Schulverwaltung nach abgeschlossener Berufsausbildung und ausreichender praktischer Erfahrung aufnehmen. Da die Studierenden im Gebäude der Hochschule wohnen können, wird sich, wie ich zuversichtlich hoffe, hier nicht nur eine Forschungs- und Lehr-, sondern auch eine Lebensgemeinschaft entwickeln und sich auf diese Weise eine neue Art des Studiums herausbilden. Grundsätzlich müssen die Studierenden die Hochschulreife besitzen. Aufnahme- oder Studiengebühren erhebt die Hochschule nicht. Arbeiten, die aus den Forschungen der Hochschule hervorgehen, sollen unter dem Namen ihrer Autoren veröffentlicht werden.

In Liebe zum Menschen und auf der Suche nach der Wahrheit will die Hochschule dem deutschen Volk und den anderen Völkern dienen. Als Stätte gemeinsamer Bemühungen für eine bessere Erziehung will die Hochschule zum friedlichen Mittler zwischen Deutschland und der Welt werden und durch besseres Verstehen zum Frieden und zur Freiheit unter den Völkern beitragen. Die Arbeit kann beginnen. Möge diese Hochschule zu einer nie versagenden Quelle lauterer wissenschaftlichen Strebens und der Freude werden für alle, die in ihr forschen und lehren, für alle, die in ihr lernen und für alle die, die zu dem Gelingen dieses Werkes weiter beitragen.

Wenn die Hochschule heute ihre Arbeit mit einer Europäischen Erziehungskonferenz beginnt, dann handelt sie in Verantwortung ihrer europäischen Aufgabe. Europa ist heute ein Vakuum: ein Abgrund, der noch nicht gefüllt und eine Sehnsucht, die noch nicht gestillt ist. Europa ist erst auf dem Wege, wieder Vertrauen zu sich zu gewinnen und Glauben an sich selbst zu erwerben. Europa sieht sich einer Drohung und einem Angriff auf die Grundlagen seiner Kultur gegenüber. Das freie demokratische Leben ist in Gefahr. Es liegt an Europa, ob es sich dem Schicksal ohne Gegenwehr ausliefern will. Isoliert vermag keiner die europäische Gemeinschaft, das Schicksal zu meistern. Von uns freien Menschen wird es vornehmlich abhängen, wie unsere Zukunft aussehen wird. Wer entschlossen ist, hat stets eine Chance. Indifferenz ist das Versagen des Menschen im ganzen und bedeutet den Verlust der Freiheit. Wo wäre Europa heute, wenn es nicht die Anstürme der Perser, des Islam, der Mongolen und der Türken abgewehrt hätte? Angesichts der Bedrohung der Gegenwart ist die europäische Gemeinschaft mehr denn je eine Notwendigkeit. Vorerst ist in Europa das Trennende noch stärker als das Gemeinsame. — Vorerst sind die Spannungen und Ängste noch stärker als die Aussöhnung und der Glaube.

Gerade darum haben wir die besondere Verpflichtung nach der Einheit Europas zu fragen und aus der geschichtlichen Stunde der Gegenwart das alt-europäische Erbe zu erwerben um es zu besitzen. „Für uns“, so hat Hugo von Hofmannsthal in seinen Notizen zu einer Rede über Europa beschwörend ausgerufen, „für uns, auf dem Boden zweier römischer Imperien haltend, Deutsche und Slaven und Römer, ein gemeinsames Geschick und Erbe zu tragen auslesen, — für uns wahrhaft ist Europa die Grundfarbe des Planeten, für uns ist Europa die Farbe der Sterne, wenn aus entwölkttem Himmel wieder Sterne über uns funkeln werden, nicht auf errechenbare Macht, nicht auf die Wucht des nationalen Daseins, sondern sehenden Auges auf einen Auftrag vor Gott gestellt, — wie sollten wir leben, wenn wir nicht glauben wollten, und was wäre des Glaubens würdiger als das Hohe, das sich verbirgt und das Ungreifbare, das sich dem gebundenen Sinne, dem stumpfen Herzen versagt.“ Die weitere Aufgabe ist, die politisch-staatliche Schicksalsgemeinschaft „Europa“ bewußt zu machen und die Erkenntnis der volkstümlichen und kulturellen Zusammengehörigkeit zu vermitteln. In diesem Sach- und Wortverstand ist die gesamteuropäische Verbundenheit weit mehr eine Union zur gemeinsamen Bewältigung kultureller und sozialer Aufgaben als eine solche zur Verteidigung gegenüber virtuellen Angriffen, weit mehr eine Rechts- und Friedensordnung, als eine Verteidigungsgemeinschaft.

Die unerläßliche Voraussetzung der Erziehung zur Einigung Europas ist die Erkenntnis der europäischen Kultur. Sie bildet den Ausgangspunkt bei der Erneuerung im europäischen Geist. Sie erst vermag ein gemeineuropäisches Bewußtsein zu schaffen und ein Lebensgefühl zu vertiefen, wie sie in der Antike in dem schlichten Satz „civis Romanus sum“ oder in dem Hochmittelalter in der Aussage „civis Christianus sum“ ihren Ausdruck fanden. Die europäische Kultur ist eine unauflösbare Gegebenheit. Als Lebenseinheit unterscheidet sie sich wesentlich von den außereuropäischen Kultureinheiten. Unter dem Fluch heillosen Zersplitterung und Zwiespältigkeit liegt die Einheit der europäischen Kultur als der Auftrag, die polaren Gegensätze in echtem Ausgleich zu versöhnen und die Mitte wieder zu finden, in der die Spannungsgegensätze überwunden sind. Als Aufgabe Europas stellt sich dar, die nationalen Kulturen durch den europäischen Geist zu umfassen und zu klären, das gegliederte Europa gegen nationale Zersplitterungen und Einkapselungen ebenso wie gegen die andringende Idee, einer ungegliederten in kultureller Unfreiheit vegetierenden Menschheit oder einer uniformen Weltgeistigkeit zu behaupten.

Aufgabe einer von solchem gemeineuropäischen Geist erfüllten Wissenschaft ist es daher, die gemeinsamen Kulturgrundlagen der europäischen Völker und die gemeinsame Kultur als Einheit in der Mannigfaltigkeit darzustellen, die Wechselbeziehung zwischen dem Nationalen und dem Gemeineuropäischen zu untersuchen und das Gemeineuropäische transparent werden zu lassen.

Bis auf geringe Ausnahmen sind die Darstellungen europäischer Gesellschaft, Geschichte, Kunst, Philosophie oder europäischen Rechts Beschreibungen und Wertungen der nationalen Kulturen Europas vom nationalen Standpunkt des Be-

trichters aus. Eine heutige Durchgliederung Europas in einem kritischen Vergleich stellt im Grunde nur die verschiedenen kulturellen Realitäten der europäischen Länder unverbunden nebeneinander.

Auch der europäischen Pädagogik fehlt die Europäische Mitte. Sie ist ein Teil der vergleichenden Erziehungswissenschaft, über deren Begriffsinhalt keine Klarheit herrscht. Während die vergleichende Erziehungswissenschaft in Deutschland in der Regel die Philosophie der Erziehung mit einschließt und mit der allgemeinen Erziehung mehr oder weniger zusammenfällt, deren Aufgabe in der Erforschung und Darstellung des Wesens, der Formen und der Gesetze der Erziehung besteht, bedeutet die „Education comparée“ in Frankreich nur den Vergleich zeitgenössischer pädagogischer Systeme. Die „Comparative Education“ ist je nach amerikanischer oder englischer Betrachtungsweise wiederum verschieden. Da die pädagogische Terminologie in den europäischen und außereuropäischen Ländern unterschiedlich ist, gleichlautende Ausdrücke häufig voneinander abweichende Begriffsinhalte bezeichnen und die Methoden der Sammlung des statistischen Materials nicht übereinstimmen, führen die differenzierenden Terminologien und die Nichtberücksichtigung sozialer und sonstiger Faktoren zu Fehlerquellen und nicht einwandfreien Ergebnissen. Die Methoden des Vergleichs bedürfen daher eines übereinstimmenden Prinzips, nach dem die pädagogischen Sachverhalte verglichen werden können. Auch die Untersuchungen, die pädagogische Theorien und Wirklichkeiten der europäischen Länder darstellen und die Bildungsbereiche auf geographischer, gesellschaftlicher und geschichtlicher Grundlage oder nach einer der beiden Weisen oder auf Grund von Typen oder Gestaltungsphänomenen vergleichen, sind im Grunde nichts anderes als unverbunden nebeneinanderstehende kulturelle und pädagogische Wirklichkeiten europäischer Länder. Diese Forschungen sind notwendig und für eine europäische Pädagogik unentbehrlich. Nur aus der Analyse der nationalstaatlichen Bildungsbereiche und Erziehungsweisen in Beziehung zu ihren gesellschaftlichen und sozialen Besonderheiten und zu ihrer geschichtlichen Entwicklung kann der sie übergreifende Zusammenhang und die der europäischen Kultur koextensive europäische Pädagogik gewonnen werden.

Dieses Mosaik der Tatsachenforschung, ist ebenso wie die bisherige nach Räumen und Zeiten gegliederte Geschichte der Pädagogik nur die Grundlage zu einer vergleichenden europäischen Pädagogik. Ihm fehlt noch die gemeineuropäische Substanz, von der die pädagogischen Realitäten in der Kultureinheit Europas erst ihren Sinn und den sie begründenden Zusammenhang erhalten. Das Prinzip, nach dem die vergleichende europäische Pädagogik ihre Forschung betreibt, muß die kulturelle Individualität Europa sein, die „Unité organique et de variété“, um die die europäische Geschichte, Kunst und Rechtswissenschaft und andere Disziplinen sich heute zu bemühen anschicken. Erst von hier kann das Erziehungsziel bestimmt und ein gemeineuropäisches Bewußtsein entwickelt werden, das der abendländischen Kultureinheit koexistent ist, im Volkstum verwurzelt bleibt und die Solidarität der europäischen Länder zur Grundlage hat. Von dieser kulturellen Verbundenheit sind auch Lehrgut und Lehrverfahren in den geistes- und natur-

wissenschaftlichen Fächern zu bestimmen und zu werten. Dieser Aspekt ermöglicht eine erziehungswissenschaftliche Entscheidung aus europäischer Verantwortung, wenn sie ein Welt- und Menschenbild sichtbar macht, das sich in der europäischen Geschichte reich entfaltet, in den Ueberlieferungen der europäischen Völker Gestalt gewonnen hat und mondiale Züge aufweist. Die europäische Pädagogik hat danach eine doppelte Aufgabe zu erfüllen: eine kulturdiagnostische und eine kulturprognostische.

Dieses Umdenken gegenüber den nationalen, sozialen und wirtschaftlichen und geistigen Problemen ist das zentrale Anliegen der europäischen Erziehung. Es ist schon zwischen den zwei Weltkriegen diskutiert und zu verwirklichen versucht worden; im Jahre 1926 durch die Kommission für geistige Zusammenarbeit des Völkerbundes in Paris und die Casares-Resolution des Völkerbundes zum Austausch der Geschichtsbücher, in der Initiative der französischen Lehrgewerkschaft, auf deren Veranlassung 26 Geschichtsbücher umgearbeitet wurden, im Jahre 1933 durch vierzig Beschlüsse deutscher und französischer Historiker über die Reinigung der Geschichtsbücher.

Unter den Themen, die von den verschiedenen internationalen Organisationen vor dem zweiten Weltkrieg behandelt wurden, fehlen weder die kulturellen Austauschprogramme noch internationale Kunstausstellungen, weder die Zusammenarbeit der Gelehrten noch die Förderung der Volksbildung, weder die Erziehungsprogramme noch die Reinigung der Geschichtsbücher. Die Bemühungen zeitigten nur geringe praktische Ergebnisse. Grund genug für uns heutige Europäer, aus dem einstigen Versagen zu lernen und frühere Fehler zu vermeiden. Die ideologischen Schwächen dieser Art der Zusammenarbeit lagen in den Schwierigkeiten, eine gemeinsame geistige Grundlage in einer geistig so mannigfaltigen Welt zu finden. Weder Resolutionen noch Organisationen, so notwendig sie für die internationale Zusammenarbeit in einer verwundeten, verbitterten und verzweifelten Welt sind, noch die Mittel des Kulturaustausches allein, noch ein höheres Bildungsniveau verbürgen für Europa den die Einheit begründenden Zusammenhang. Die Kultureinheit kann nur erwachsen aus dem Bewußtsein einer europäischen Gesinnung und eines europäischen, der Menschheit offenen Lebensgefühls. Es genügt nicht, Europa zusammenzuschließen, ohne es zu verwandeln. „Das, was die Spezialisten vorschlagen“, schreibt François Mauriac, „kann einen, je nach Temperament, rühren oder erbittern: Austausch, Forschungen, Uebersetzungsbüros, Kontrolle der Schulbücher, Kampf gegen das Analphabetentum . . ., als wenn es darum ginge! Nicht etwa, daß alle diese Dinge unnötig oder schlecht wären. Aber welche Disproportion zwischen dem Uebel, das uns vernichtet und den Kern unseres Seins zerfrißt und diesen peripheren Heilmitteln!“

Nur wenn die menschliche Wirklichkeit nicht falsch eingeschätzt und die tragische Wirklichkeit des Lebens nicht verkannt wird, wird das heutige Europa aus dem einstigen Versagen lernen. Hilfe kann ihm dabei eine Erziehung zu einem gemeineuropäischen Bewußtsein leisten. Diese europäische Erziehung zu erforschen und zu entwickeln, ist das Hauptanliegen der europäischen Pädagogik.

Diesem Versuch einer europäischen Pädagogik dient die Europäische Erziehungskonferenz. Diese Konferenz soll fünf Problemkreise behandeln:

1. Notwendigkeiten und Widerstände des europäischen Gedankens.
2. Die Bedürfnisse des Kindes und die Anforderungen der europäischen Gesellschaft.
3. Die Organisation und Verwaltung der Schule im Hinblick auf diese Bedürfnisse und Anforderungen.
4. Lehrplan und Lehrverfahren im Dienst des europäischen Gedankens.
5. Der Beitrag der pädagogischen Forschung und Versuchsarbeit zur Verwirklichung einer europäischen Erziehung.

Damit eröffne ich die Europäische Erziehungskonferenz und wünsche ihr ein gutes Gelingen.



Zu den Tagungen der Hochschule gehörten oft Ausstellungen in der Bibliothek – hier die Ausstellung „Das Unterrichtswesen in England“ von 1953.



Der Stolz der statistischen Abteilung – eine Remington-Powers-Lochkartenmaschine

5. Eindrücke und Beobachtungen auf einer Testfahrt.

Vom 15. Oktober bis 13. November 1953 fuhren wir zu viert mit einem Volkswagenbus durch das hessische Land. Die von der Hochschule entwickelten Lese- und Wortschatztests sollten an Schulkindern verschiedener Stadt- und Landkreise geeicht werden. Dazu zogen wir wie die Wanderburschen von Ort zu Ort, von Schule zu Schule. Die Fahrt führte uns über Wetzlar, Gießen, Dillenburg, Marburg, Korbach nach Kassel und von dort über Großalmerode, Bad Hersfeld, Fulda, Gelnhausen nach Frankfurt zurück.

Wir fanden tatkräftige Unterstützung durch die Kreisschulämter und Aufgeschlossenheit und Interesse in den Schulen. Die Hilfsbereitschaft der Lehrer muß besonders anerkannt werden, weil unser Besuch den normalen Unterricht störte und sich gelegentlich sogar Planänderungen und Klassenumbestellungen nicht vermeiden ließen.

In fünften bis achten Klassen wurden je zwei Testformen gegeben. Die Kinder waren anfangs oft aufgeregt und befangen. Wir bemühten uns deshalb vor allem darum, sie aufzumuntern und die rechte Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Bei den Vorbereitungen, dem Ausfüllen der Personalien und der Vorübung ergaben sich meist Gelegenheiten zu einem frischen Wort oder einem Witz. Ein kleines Beispiel: Im Wortschatztest kam zum Schlüsselwort "Barke" die Auswahlantwort "Rinde" vor. Die Kinder lösten diese Übungsaufgabe. Anschließend besprach der Tester die Ergebnisse und fragte: "Es gibt ein Wort für Rinde, das ganz ähnlich klingt wie Barke. Wer kann mir das sagen?" - Heftiges Schnalzen mit dem Finger... "Nun, mein Junge?" "Brotkruste", war die verblüffende Antwort, die befreiende Heiterkeit in der Klasse auslöste.

Das Übungswort "Gardine" mit der Auswahlantwort "Vorname" gab Gelegenheit zu der Frage: "Heißt denn niemand von euch Gardine?" In fünften und sechsten Klassen wurde zwar darüber noch gelacht; bei älteren Kindern jedoch war die Frage nicht mehr angebracht. Ein falscher Witz am falschen Ort - und man

galt als albern. Wir versuchten, durch Frohsinn und Heiterkeit möglichst schnell das Zutrauen der Kinder und ihre Bereitschaft zur Mitarbeit zu gewinnen. Dabei mußte aber der ernsthafte Arbeitseifer erhalten bleiben. Es zeigte sich, daß die interessante Form der Tests im allgemeinen die Kinder ansprach und verschiedentlich wurde am Schluß die Frage laut: "Kommt nicht noch ein Test? - Schade!"

Die Haltung der Lehrer den Tests und Testverfahren gegenüber war recht unterschiedlich. Sehr selten begegneten wir grundsätzlicher Ablehnung, die sich dann fast immer auch mit geringer Sachkenntnis paarte. Schwieriger aber als in diesen Fällen war es bei besonders eifrigen Lehrern, so merkwürdig das zunächst klingen mag. Sie hatten zum Teil in pädagogischen Zeitschriften Beispiele für die Form des Wortschatztestes gefunden und bereits mit ihren Kindern geübt. Zum Glück war kein Schaden entstanden, weil es sich nicht um Aufgaben aus dem eigentlichen Test handelte. Häufig baten Lehrer um ein Testformular, um die Aufgaben mit den Schülern besprechen zu können. Hier zeigte sich eine Unkenntnis der Eigenart von Tests, die sich sehr nachteilig auswirken kann: ein Test mißt nur solange richtig und behält nur solange seinen Wert, wie seine Aufgaben allen Prüflingen gleich unbekannt sind; er wird unbrauchbar, wenn die Schule ihn übt.

Manchen Lehrern fiel es schwer, einmal ihre "pädagogischen Grundsätze und Gewohnheiten" außer acht zu lassen und nur die psychologische Aufgabe zu sehen, eine Leistung richtig zu messen. Durch die Fremdadministration fühlte er sich mit der Klasse geprüft. Dagegen half nicht unser Hinweis, daß die Testleistung weitgehend von außerschulischen Faktoren (Milieu, Begabung) abhängig sei und daß die Ergebnisse anonym blieben. Der Lehrer war am "guten" Abschneidenseiner Kinder interessiert, und es kostete mitunter Mühe, ihn am Eingreifen oder Helfen zu hindern. In diesem Zusammenhang sei auch erwähnt, daß einige Lehrer den Tests mißtrauisch oder ablehnend gegenüberstanden, weil sie fürchteten, daß die Ergebnisse dem Schulrat mitgeteilt würden.

-13-

Die meisten Lehrer, und das muß am Schluß dieses Berichtes besonders betont werden, zeigten sich interessiert, etwas über die Wirkungsweise und über die Möglichkeiten von Tests zu erfahren. Besonders groß war das Interesse der Lehrer an kleinen Landschulen und bei den Lehrkräften an höheren Schulen. Hier wurde häufig der Wunsch laut nach weiteren Informationen und nach Zusammenarbeit mit der Hochschule.

## II. UNTERSUCHUNGEN ZUM 9. SCHULJAHR UND ZUR FÖRDERSTUFE

Heinrich Roth :

### Begleitende wissenschaftliche Untersuchungen von Schulversuchen

Der Gedanke, für bestimmte Reformvorschläge Modellschulen einzurichten und ihre pädagogische Ergiebigkeit mit begleitenden wissenschaftlichen Untersuchungen zu unterstützen und nachzuprüfen, setzt sich in Deutschland nur langsam durch. Um so verpflichtender erscheint der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung die Gelegenheit, ja der Auftrag, die vom Hessischen Minister für Erziehung und Volksbildung eingerichteten 9. Schuljahre wie die dem Vorschlag des Rahmenplanes des Deutschen Ausschusses entsprechende Förderstufe mit solchen Untersuchungen zu begleiten.

Wilhelm Flitner hat in seinem Vortrag an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, der in der "Deutschen Schule", 48(1956), H.4/5, Juli/August, unter dem Titel "Versuche, Modelle und Theorien in ihrer Bedeutung für die innere Schulreform" veröffentlicht wurde, auf den Unterschied von Versuchsschulen und Modellschulen hingewiesen. Unter Modellschulen verstehen wir eine spruchreif gewordene Schulplanung, die auf Grund von ausreichenden Erfahrungen durch ein Expertengremium von Pädagogen mit behördlicher Genehmigung verantwortet wird. In einem solchen Reifestadium befinden sich heute - auf Grund in- und ausländischer Erfahrungen - sowohl das 9. Schuljahr als auch die Förderstufe.

Was das 9. Schuljahr betrifft, so liegen darüber inzwischen so viele Berichte und Erfahrungen vor, daß eine pädagogische Kommission erfahrener Fachleute sich auf entsprechende Richtlinien einigen könnte. Wahrscheinlich würde diese Kommission dann einige Varianten zu dem Grundmodell billigen, die durch eine vergleichende Forschung auf die Gleichwertigkeit ihrer pädagogischen Ergiebigkeit noch besonders zu untersuchen wären.

Ähnliches gilt von der Förderstufe. Es ist bekannt, daß der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen für die Förderstufe ein solches Grundmodell noch vorlegen wird.

In Deutschland begegnet solchen Vorschlägen ein seltsames Mißtrauen, das vielfältige geistes- und sozialgeschichtliche Wurzeln hat, die einmal öffentlich bloßgelegt zu werden verdienten.

Noch größerem Mißtrauen begegnen gelegentlich Erhebungen, Leistungstests, Fragebogen und Interviews zur Erfassung der Schulkwirklichkeit. Während ein Teil der Lehrerschaft derartige Untersuchungen lebhaft begrüßt, ja selbsttätig anfordert oder selbst durchführt, weil ihm zum Beispiel an objektiven Vergleichsuntersuchungen und Leistungsmessungen gelegen ist, glaubt ein anderer Teil dadurch einer unnötigen Kontrolle und unangemessener Fremdbeurteilung unterworfen zu werden. Wahrscheinlich ist diese letztere Einstellung noch ein Nachklang jener Beurteilungsangst des Lehrers, die jahrhundertlang zu schiefen Ergebnissen führte, weil die Beurteiler von idealen Persönlichkeits- und Leistungsbildern ausgingen, die überhaupt nicht zu verwirklichen waren. Der Schule fehlt bis heute noch ein Realbild dessen, was überhaupt schulisch geleistet werden kann und was hoffnungslose idealistische Übertreibungen sind, die aber trotz einer inzwischen besser erkannten Schulkwirklichkeit immer noch aufrechterhalten werden. So erklärte erst neulich wieder der Vertreter einer Industrie- und Handelskammer, die Volksschule hätte nicht entfernt wieder den Leistungsstand von früher erreicht, obwohl diese Behauptungen erstens schwierig nachweisbar sind und zweitens, wo sie einigermaßen nachprüfbar sind, als falsch erkannt wurden. Es ist für den Lehrer selbst nichts notwendiger als eine realistische Erfassung gegebener pädagogischer Möglichkeiten, vor allem der Leistungsmöglichkeiten und der tatsächlich erreichten Leistungen seiner Schüler.

Ideale Voraussetzungen für begleitende wissenschaftliche Untersuchungen von Schulversuchen sind dort vorhanden, wo die Schulversuche in gedanklich ausgereiften, durch Erfahrungen gestützten Grundmodellen verwirklicht werden. Nur solche ausgereiften Schulversuche rentieren begleitende erziehungswissenschaftliche Untersuchungen. Diese wären dann so anzusetzen, daß die etwa halbjährig durchzuführenden Querschnittuntersuchungen, die alle wichtigen Fragestellungen dieses Versuches betreffen müßten, zu einer erneuten Durchdenkung des vorgeschlagenen und praktizierten Modells Anlaß gäben und zu entsprechenden laufenden Verbesserungen des Modells - und so fort im Wechsel von Untersuchungen und Verbesserungen des Modells. Wenn bei einem solchen Versuch dann verschiedene Varianten des Grundmodells auf ihre pädagogische Wirksamkeit verglichen werden könnten, erhöhte sich der Wert dieser Untersuchungen noch bedeutend.

In Deutschland ist eine solche Denk- und Verfahrensweise noch nahezu eine Sünde gegen den Geist der Pädagogik, deren Weisheit keiner Kontrolle bedarf. Es ist aber wohl nicht aufzuhalten, daß immer lauter nach der wirklichen Leistungskraft unserer Schulen und Methoden gefragt werden wird. Dunkle philosophische Andeutungen über nicht erhellbare, geheimnisvolle Bildungsvorgänge zwischen Lehrer und Schüler werden die Öffentlichkeit - und schließlich auch den Pädagogen selbst - immer weniger befriedigen. Es wird gut sein, wenn wir der Schulwirklichkeit realistisch begegnen und uns trotzdem unsere pädagogische Hingabe nicht rauben lassen.

In Hessen laufen seit mehreren Jahren Versuche mit einzelnen 9. Schuljahren, deren Schüler sich aus Volksschulabgängern zusammensetzen, die von ihren Eltern freiwillig zum Besuch eines weiteren Volksschuljahres angemeldet worden waren. Die Lehrer dieser 9. Schuljahre hatten eine Arbeitsgemeinschaft gebildet, die in mehreren Konferenzen die pädagogischen Möglichkeiten und Probleme dieser Einrichtung erörterte (vgl. die Berichte darüber in: Die Deutsche Schule. 52(1960), H.2, Sonderheft: Das 9. Schuljahr. Idee und Wirklichkeit.).

Die hessischen Bildungspläne enthalten bereits Richtlinien für die Gestaltung des Unterrichts im 9. Schuljahre (Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen. II B. Das Bildungsgut der Volksschule. Wiesbaden 1957. = Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung, Sondernummer 3). Beginnend mit dem Schuljahr 1960/61 sind in Hessen, ebenfalls auf freiwilliger Basis, 15 9. Schuljahre eingerichtet worden. Damit wurde die Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung vor die Aufgabe gestellt, diese Modelle mit ihren Untersuchungen zu begleiten, damit eine für später vor auszusehende Errichtung eines 9. Pflichtschuljahres auf pädagogisch gesicherten Grundlagen erfolgen kann.

Zu den begleitenden Untersuchungen dieser Schulversuche zum 9. Schuljahr ist zunächst zu sagen, daß ihnen zwei Mängel anhaften. In den meisten Fällen handelt es sich nicht um eine für ein 9. Pflichtschuljahr repräsentative Schülergruppe, sondern eher um nachholende und nachreifende Schüler, insgesamt um rund 500 Schüler und Schülerinnen. Neben dieser Einseitigkeit der untersuchten Gruppe dürften auch die pädagogischen Schwerpunkte der einzelnen Klassenlehrer noch zu verschiedengesichtig sein. Die vom Ministerium vorgeschlagenen Grundmodelle A und B (B unter Mitbeteiligung der Berufsschullehrer und Berufsschule an zwei Tagen) sind zahlenmäßig noch zu ungleich verteilt.

Trotzdem haben wir Untersuchungen angesetzt und durchgeführt, und zwar wiederum aus zwei Gründen:

Erstens geben uns diese Untersuchungen Gelegenheit, Untersuchungsinstrumente zu entwickeln und weiter zu entwickeln, die für derartige Aufgaben in den nächsten Jahren laufend benötigt werden;

zweitens sind die Erhebungen auf alle Fälle von unüberschätzbarer Wichtigkeit, weil sie uns Befunde über die intellektuelle, emotionale und soziale Verfassung dieses Alters und besonders dieser nachholenden und nachreifenden Schülergruppe geben, deren schulisches Wohl und Wehe die Lehrerschaft in Deutschland besonders bewegen sollte und auch bewegt.

Wir haben uns auf zwei Untersuchungsarten beschränkt: auf Untersuchungen über die Leistung und die eventuelle Leistungszunahme im 9. Schuljahr und auf Untersuchungen zur Reife und eventuellen Reifezunahme im 9. Schuljahr. Auf die Wichtigkeit dieser beiden Aspekte brauche ich nicht besonders hinzuweisen.

Die Leistungsmessung bezieht sich auf eine Untersuchung mit Intelligenztests einerseits und Leistungstests in Rechtschreiben, Rechnen, Naturkunde, Naturlehre und Erdkunde andererseits, die mit Paralleltests nach einem Jahr wiederholt werden. Wir können dadurch die gemessene allgemeine Intelligenz und die Leistungen jedes Einzelnen und jeder Schulklasse miteinander in Beziehung setzen. Die Klassenlehrer der 9. Schuljahre sind an den Ergebnissen mit am stärksten interessiert, und niemand wird ein realistischeres Verständnis haben für das, was bei den gegebenen Intelligenzvoraussetzungen schulisch möglich war und was nicht, als die Untersucher.

Die Lehrer sind aufgefordert, nach ihrem "Modell" (bestimmt einerseits durch die Weisungen gegebener Richtlinien, andererseits durch meist mehrjährige Erfahrungen der Klassenlehrer mit 9. Schuljahren) mit den von ihnen gewählten Schwerpunkten "Schule zu halten". Natürlich müssen wir, die Untersuchenden, wissen, was in den Schulklassen während des Jahres vor sich geht, welche Schwerpunkte gewählt wurden usw. Mit anderen Worten: wir benötigen ein "kurrikulares Kriterium" für die Beurteilung unserer Untersuchungsergebnisse, um auswerten zu können, warum z.B. die Leistungen in Erdkunde in dieser Klasse auffällig anstiegen und in jener nicht. Die Gesamtergebnisse werden erneut ein Licht auf das werfen, was mit 15jährigen Schülern dieser Zusammensetzung in einem 9. Schuljahr möglich ist und was nicht. Weitere Ausführungen zu dieser Frage macht Dr. Raasch in diesem Heft.

Schwieriger ist die Erfassung der Reife und einer eventuellen Reifezunahme. Was heißt hier Reife? Wir haben zu diesem Zweck, ohne die psychologischen und soziologischen Überlegungen hier im einzelnen darlegen zu können, unterschieden zwischen der Frage, nach der

Berufsreife,  
 Sozialreife,  
 kulturellen Reife,  
 politischen Reife.

Wir haben versucht, diese Fragen nach den verschiedenen Aspekten der Reife mittels Tests, Niederschriften, Erhebungen, Klassengesprächen und Interviews anzugehen. Wir bewegen uns hier noch selbst im Versuchsstadium, obwohl sowohl die Psychologie wie die Soziologie seit langem Sozialreifetests, Persönlichkeitstests, Soziogramme und andere derartige Untersuchungsmethoden kennt. Wir berichten über diese Versuche anschließend noch gesondert. Wir sind sehr im Zweifel, ob mit unseren Methoden z.B. eine "Zunahme" konstatierbar wird. Aber selbst wenn das nicht der Fall wäre, würde die zweimalige Erhebung einen reichhaltigen und tiefen Einblick in die Berufswünsche, Sozialreife, die kulturellen Interessen und Betätigungen und politischen Meinungen dieser Altersgruppe geben, wie sie uns von derartigen Schülergruppen noch nicht vorliegen. Wir werden ohne Zweifel realistische, ungeschminkte und unmittelbare Einblicke machen können und haben sie schon gemacht. Wem wäre das aber mehr zu Nutzen als den beteiligten Lehrern selbst? Wir werden Vergleiche zwischen Stadt und Land, Modell A und B, intelligenteren und weniger intelligenten Schülern haben. Wir werden sehen können, wie sich verschiedenartige schulische Schwerpunkte verschieden auswirken. Wir werden vielleicht die Gelegenheit haben, durch "case-studies" das Aufwachen einzelner Schüler im 9. Schuljahr (oder das Gegenteil) verfolgen zu können.

Die Grundfrage der Untersuchung in diesem Zusammenhang ist schließlich die, ob durch eine gezielte, dem Alter angemessene und angepaßte, aber doch systematische und vollzeitliche Beschulung in Studien, Praktika und Lehrgängen geistig und reifemäßig mehr erweckt und emporgebildet wird - für Persönlichkeit, Beruf, Freizeit und kulturelles Verständnis - als in den seitherigen Formen, oder ob das nicht der Fall ist. Diese Frage kann nicht mit einer einzigen Untersuchung beantwortet werden. Andere Untersuchungen, vor allem Vergleichsuntersuchungen mit Berlin, Hamburg, Bremen, Schleswig-Holstein müssen nachfolgen. Aber die Erkenntnis wird immer mehr siegen, daß wir aus dem Meinungsstreit nur herauskommen, wenn wir Versuche wagen, sie in Modellen erhärten, begleitend untersuchen und die Ergebnisse genau studieren und ernst nehmen. Wissenschaftliche Untersuchungen eines so komplizierten Gegenstandes, wie ihn die Schulwirklichkeit darstellt, erbringen in der Regel kein einfaches Schwarz-Weiß-Ergebnis über richtig und falsch, sondern führen meist zu differenzierten Ergebnissen, aber doch eben zu Klärungen, wie sie vorher nicht vorhanden waren und durch Spekulationen nie zu gewinnen sind. Sie bieten realistischere Grundlagen für pädagogische Entscheidungen.

Im folgenden werden die einzelnen Teiluntersuchungen des Gesamtvorhabens "9. Schuljahr" von den zuständigen Untersuchungsleitern oder Betreuern charakterisiert.

Über Anlage und Planung unserer Untersuchungen zur Förderstufe berichten wir im nächsten Heft der MITTEILUNGEN UND NACHRICHTEN.

Friedrich E d d i n g :

Erfahrungen als Berater der OEEC

Paris, September/Okttober 1960

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit in Europa hatte mich eingeladen, für vier Wochen am Sitz der Organisation als Berater tätig zu werden. Ich erhielt ein Büro im Château de la Muette und dank dem Entgegenkommen der UNESCO einen weiteren Arbeitsraum in deren schönem neuen Haus am Place de Fontenoy.

Es ging vor allem darum, eine Denkschrift über wirtschaftlich realisierbare und erstrebenswerte Ziele des Bildungswesens in den Ländern Westeuropas und in Nordamerika in den nächsten 15 Jahren vorzubereiten. Ich hatte eine auf 22 Länder sehr verschiedener Art anwendbare Methode der Vorausberechnung des Bildungsaufwands zu entwickeln, die maßgebenden Stellen von ihrer Brauchbarkeit zu überzeugen, entsprechende Fragebogen auszuarbeiten und die Rechenarbeiten in Gang zu setzen. Zu diesem Zweck war es nötig, mit verschiedenen Abteilungen der OEEC und mit einigen Mitarbeitern der UNESCO Verbindung zu halten.

Auf die Fülle spezieller Probleme der Vorausberechnung und des internationalen Vergleichs, mit dem ich zu tun hatte, kann ich im Rahmen dieses Reiseberichtes nicht eingehen. Es ergaben sich aber Erfahrungen allgemeiner Art, die den Leserkreis dieser Zeitschrift interessieren mögen.

Die wirtschaftlichen und finanziellen Aspekte des Bildungswesens sind erst seit kurzer Zeit Gegenstand der Arbeit internationaler Organisationen. Als ich vor drei Jahren einige Wochen in Paris im UNESCO-Haus arbeitete, fand ich dort wenig Verständnis für meine ökonomische Betrachtungsweise der Schul- und Hochschulentwicklung. "Wir haben es hier mit dem Bildungswesen zu tun", sagte mir damals einer der maßgebenden Mitarbeiter der UNESCO, "für die wirtschaftlichen Probleme sind andere internationale Organisationen da".

Ich ging daraufhin zur OEEC und versuchte es dort mit demselben Plädoyer für Bildungsökonomie. Damals aber ohne sichtbaren Erfolg. "Wir haben es hier mit der Wirtschaft zu tun", sagte man mir. "Mit Ihren Fragen müssen Sie sich an die UNESCO wenden". Nur an einem kleinen Teilproblem zeigte man sich hier interessiert. Das war die Frage der Ausbildung von Technikern, Ingenieuren und

Naturwissenschaftlern. Berichte über die planvolle Aktivität der Sowjetunion auf diesem Gebiet hatten alarmierend gewirkt. Die OEEC bemühte sich darum festzustellen, wie es denn in den Mitgliedsländern mit Angebot und Nachfrage auf diesen Bildungsgebieten aussähe.

Diese Arbeit wurde in der OEEC zunächst vom Manpower-Committee getragen, das auf Beschluß des Ministerrats für diese Fragen eine Arbeitsgruppe von Experten vornehmlich aus der Arbeitsverwaltung einsetzte. Aus dieser Arbeitsgruppe entstand dann 1958 ein besonderes Amt, das Büro für Fragen der Ausbildung und Beschäftigung von naturwissenschaftlichen und technischen Fachkräften (Office for Scientific and Technical Personnel = OSTP). Die Bedeutung, die die OEEC-Länder diesem Amt beimessen, kann unter anderem darin gesehen werden, daß das OSTP als integrierender Bestandteil den schon bestehenden Direktoraten des OEEC-Sekretariats gleichwertig nebengeordnet wurde.

Die Produktion in den Mitgliedsländern zu heben, war eine der Hauptaufgaben der OEEC. Einen Ansatzpunkt hierfür sah man in der Ausbildung von Technikern (Ingenieuren) und Naturwissenschaftlern.

Die im OSTP Tätigen erkannten jedoch bald, daß sie sich auf sehr viel breiterer Front mit Bildungsfragen würden zu befassen haben. Quantität und Qualität von Technikern und Naturwissenschaftlern werden ja von der Eigenart (Ausbau, Niveau, Zielrichtung) des gesamten Bildungswesens eines Landes beeinflußt. Außerdem: was können die wenigen Ausgebildeten bewirken, wenn sie nicht zusammenarbeiten können mit einer großen Zahl, die so weit gebildet und ausgebildet ist, daß sie verstehen, ausführen, instandhalten und nutzen kann. Der innere Zusammenhang des gesamten Bildungswesens, seine enge Verflochtenheit mit allen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen rückte ins Bewußtsein.

Damit wurden alle Bildungseinrichtungen als wirtschaftlich interessant erkannt: der Aufwand hierfür in seiner Bedeutung für das wirtschaftliche Wachstum, die Finanzierungsprobleme und weiterhin natürlich die Probleme von Angebot und Nachfrage auf dem Gebiet der Ausbildung hochqualifizierter Kräfte. Dies wurde nun als ein Teilproblem der Vorausschätzung von möglichem Wachstum der Gesamtwirtschaft und des Bildungsaufwands verstanden.

Der Durchbruch in dieser Richtung wurde vorbereitet auf den Konferenzen in Den Haag 1959 und in Bellagio 1960, über die in den vorhergehenden Ausgaben der MITTEILUNGEN UND NACHRICHTEN berichtet wurde<sup>1)</sup>. Hier waren Vertreter der OEEC mit Wissenschaftlern aus den Gebieten der Volkswirtschaft, Statistik, Technik, der Bildungsökonomie und Bildungssoziologie sowie mit führenden Pädagogen und Kulturpolitikern in eingehender Aussprache zu dem Ergebnis gekommen, daß der ursprüngliche Ansatz der OEEC in diesen Fragen zu eng sei und dringend der Erweiterung bedürfe.

Mein Eindruck nach vierwöchiger Arbeit am Sitz der OEEC ist, daß diese weitere Konzeption in der Abteilung, die sich bisher immer noch OSTP (Office for Scientific and Technical Personnel) nennt, allgemein akzeptiert ist. In anderen Abteilungen der OEEC hörte ich noch die Auffassung, das OSTP treibe Dinge, die Sache der UNESCO seien. Aber diese Kritik hat kaum noch Gewicht. Der im Juli d.J. ernannte neue Generalsekretär der OEEC, Professor Th. Kristensen aus Kopenhagen, dürfte die weitere Zielsetzung im Sinne umfassender bildungsökonomischer Arbeit mit starkem persönlichem Interesse fördern.

Im Haushalt der OEEC für das nächste Jahr, dem auch das Bundesministerium für Wirtschaft als Vertreter der Bundesrepublik zugestimmt hat, stehen einige Projekte, die für diese neue Richtung bezeichnend sind. Die OEEC wird eine internationale Studiengruppe für Bildungsökonomie fördern, die es den Vertretern dieser Disziplin ermöglichen wird, dreimal jährlich zu längerem Austausch persönlich zusammenzukommen und außerdem über ein Sekretariat ständigen Austausch von Informationen, Statistiken, Manuskripten und dergleichen zu pflegen. Die OEEC wird eine Konferenz über Begabungsprobleme unter wirtschaftlichen Aspekten veranstalten und eine weitere Konferenz über den Rang des Aufwands für Bildungszwecke im Wettbewerb mit anderen Investitionsplänen.

---

1) Siehe die jetzt gedruckt vorliegenden Berichte:  
Prévoir Les Cadres de Demain. Quels sont, à l'âge de la science, la nature et le rôle des prévisions quant au recrutement du personnel scientifique et technique? OEEC/OSTP, 1960. -  
Quelques Aspects Economiques du Developpement de l'Education en Europe. (Rapport provisoire du colloque tenu à la Villa Serbelloni, Bellagio, Juillet 1960). Bureau International des Universités, Paris.

Die OEEC ist im Begriff, sich umzuformen in eine Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Zu dem bisherigen Programm tritt als wichtiges neues Tätigkeitsfeld die Entwicklungshilfe hinzu. Die Vereinigten Staaten und Kanada, die bisher nur eine Hilfestellung gaben, werden reguläre Mitglieder der Organisation. Damit eröffnet sich auch für die an den Bildungsfragen arbeitende Abteilung ein weiteres Feld. In den Entwicklungsländern ist es nämlich gar nicht vertretbar, wirtschaftliche Hilfen zu geben, ohne zugleich das gesamte Bildungswesen zu fördern.

Diese Tatsache hat offenbar auch innerhalb der UNESCO zu einem Wandel der Auffassung geführt. Ich fand dort bei einer Reihe leitender Mitarbeiter ein Verständnis für die Anliegen der Bildungsökonomie, das nach meinen früheren Erfahrungen überraschend und erfreulich war. Die Statistik der Bildungsausgaben (Umfrage betr. 1957) ist sehr verfeinert worden. Es ist beabsichtigt, diese Daten nicht mehr nur in dreijährigem Turnus, sondern jährlich vorzunehmen. Arbeiten über die internationale Vergleichbarkeit der Ausgaben sind beabsichtigt. Außerdem begegnet das Gesamtgebiet der Bildungsökonomie jetzt regerem Interesse. Das mag mit der allgemein vorangekommenen Entwicklung dieser Disziplin zusammenhängen. Es dürfte aber vor allem durch die Erfahrungen in jenem großen Kreis der Mitgliedsländer begründet sein, die im durchschnittlichen Einkommen hinter den industriell fortgeschrittenen Ländern stark zurückgeblieben sind und in Gefahr stehen, weiter zurückzufallen, wenn nicht helfend eingegriffen wird.

Es wird jetzt allgemein anerkannt, daß der Ausbau der Bildungseinrichtungen in der Entwicklungshilfe eine Schlüsselbedeutung hat. Solange man sich in Bildungsforschung und Kulturpolitik überwiegend mit den hochentwickelten Ländern befaßte, konnte man sich die Illusion leisten, Bildung und Wirtschaft als getrennte Sphären zu betrachten. In den Entwicklungsländern ist das schlechterdings nicht möglich, und wo man das nicht gesehen hat, sind Fehltausgaben und Desaster die Folge gewesen. So hörte ich in meinen Unterhaltungen im UNESCO-Haus jetzt wiederholt von der Notwendigkeit "integraler Planung". Diese Bezeichnung war mir neu, die Sache nicht. Gemeint ist, daß wirtschaftliche Projekte wie Verkehrsbauten, Elektrifizierung, Industriewerke, Bewässerung, Einfuhr von landwirtschaftlichen Geräten, Maschinen und Zuchtgut Hand in Hand gehen sollten mit der Entwicklung eines Bildungswesens, das die richtige Nutzung dieser Dinge ermöglicht.

Gemeint ist aber auch, daß Reform und Ausbau der Bildungseinrichtungen in jeder Phase koordiniert sein müssen mit der Verfügbarkeit von Baukapazitäten, Lehrernachwuchs, Haushaltsmitteln, daß ferner ständig überlegt werden muß, wo die optimale Allocation der Ressourcen zu suchen ist, mit anderen Worten, wo Menschen und Mittel jeweils mit bester Wirkung für die Gesamtentwicklung einzusetzen sind, in Bildungseinrichtungen oder in der Produktion.

Auf verschiedenen Wegen sind also UNESCO wie OEEC zu einem lebhaften Interesse an den Problemen der Bildungsökonomie gelangt. Ich fragte mich, wie wohl die Arbeitsteilung auf diesem Feld zwischen den beiden großen Organisationen künftig aussehen wird. Mein Eindruck ist, daß die Voraussetzungen für eine intensive und kontinuierliche Zusammenarbeit auf meinem Forschungsgebiet bei der OEEC (künftig OECD) im ganzen günstiger sind. Die OEEC hat es mit einem relativ homogenen Mitgliederkreis von etwa 20 Nationen zu tun, von dem aus sie nun gezielte Projekte der Entwicklungshilfe mitbearbeiten wird. Sie kann sich auf einen hervorragenden Stab von wirtschaftlichen Experten stützen und hat in der Untersuchung von Problemen der Bildungsökonomie schon eine gewisse Erfahrung gesammelt. Mittel hierfür stehen relativ reichlich zur Verfügung.

Die UNESCO mit ihren etwa 90 Mitgliedsländern leidet unter vielen der Schwierigkeiten, die in der Hauptorganisation der UN in jüngster Zeit sehr deutlich hervorgetreten sind. Die sogenannten Entwicklungsländer sind hier in der Mehrzahl, unterscheiden sich aber in ihren Problemen so sehr, daß von einer Homogenität hier weit weniger gesprochen werden kann als im Kreise der OEEC. Für die Zusammenarbeit mit der ökonomischen Forschung fehlt es bisher an Erfahrung und auch an Mitteln. Bei der UNESCO sind zwar im Gegensatz zur OEEC die Bildungsbemühungen das Zentrum der gesamten Arbeit. Aber bei der bisher überwiegenden Wirtschaftsfremdheit der Pädagogen und kulturpolitisch Interessierten bedeutet dies, daß die UNESCO wahrscheinlich noch einen langen Weg zu gehen hat, bis dort eine Abteilung für Bildungsökonomie zustandekommt, wie sie bei der OEEC tatsächlich schon besteht.

VON DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT  
ZUR BILDUNGSFORSCHUNG

Das Bildungswesen als gesellschaftliche Institution\*

EUGEN LEMBERG

Spät, aber mit plötzlicher Dringlichkeit haben Pläne und Erörterungen eingesetzt, ob und wie das, was man im deutschen Kulturkreis als Bildung und Bildungswesen bezeichnet, Gegenstand wissenschaftlicher Forschung und eines dazu notwendigen Apparates an Forschungseinrichtungen werden soll. Akademien, Stiftungen, Forschungsgruppen und Institute, die bei anderen Nationen diesen Aufgaben gewidmet sind und über die in diesem Band an Hand einiger Beispiele berichtet wird, sind in Deutschland bis jetzt noch kaum vorhanden. Die Gespräche über ein für die Zwecke der Bildungsforschung zu gründendes Institut der Max-Planck-Gesellschaft gestalten sich schleppend und wechselvoll. Es scheint an manchen Orten die Einsicht in die Notwendigkeit einer solchen Forschung zu fehlen, stellenweise sogar ein Mißtrauen dagegen zu bestehen. Die Hochschule für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt/Main, die als einziges Institut dieser Art in der Bundesrepublik seit zehn Jahren Forschungen über Probleme des Bildungswesens betreibt, dafür das Modell einer Zusammenarbeit mehrerer, in ihrer Relevanz für das Bildungswesen zum Teil erst vor kurzem erkannter Disziplinen entwickelt hat und einen wachsenden Kreis von im Bildungswesen Tätigen für die Mitarbeit an solchen Forschungen organisiert, ist im Ausland bekannter als in Deutschland selbst.

\*

\*

\*

## II. Der Gegenstand der Bildungsforschung

Bevor von solchen Organisationsformen gesprochen wird, ist es nötig, den Begriff des Bildungswesens, das hier als Gegenstand derart zusammengefaßter Forschung zur Diskussion steht, deutlicher zu umschreiben und die Thematik anzudeuten, die der Bearbeitung durch eine solche Forschung harret. Dabei soll zunächst, statt einer Definition klassischer Art, eine Aufzählung der Sachbereiche den Umfang skizzieren, in dem sich dieser Begriff des Bildungswesens als Institution der menschlichen Gesellschaft bewegt.

*1. Die Institution Bildungswesen*

Es gehören dazu alle Einrichtungen und Veranstaltungen, die bildende und formende Einflüsse auf Menschen und Gruppen üben, also neben Schulen und Bildungseinrichtungen auch solche, die den Gegenstand von Kulturpflege und Kulturpolitik bilden, der Seelsorge, Rechtsprechung, Heilung und Verwaltung wie der politischen Führung – sie alle auf ihre erziehende, bildende, formende Funktion hin. Ebenso die sog. Massenkommunikationsmittel, aber auch Institutionen, die bildende Wirkungen gewissermaßen nebenamtlich üben. Dazu kommen die an solchen Einrichtungen oder sonst irgendwie – wenn auch in Nebenfunktion – erziehend, bildend, formend tätigen Personen und Personenkreise, über Lehrer und Erzieher weit hinaus, also auch Seelsorger, Ärzte, Richter, Verwalter, aber auch Lehrergruppen, die ihre Erziehungsfunktion unterbewerten, wie vielfach die akademischen Lehrer<sup>43</sup>. Ferner gibt es bisher wenig beachtete oder der Bürokratie wie dem Konkurrenzkampf der „Erziehungsmächte“ überlassene Konstruktionsprobleme, Finanzierungs- und Manpower-Probleme des Bildungswesens<sup>44</sup>, die in ihren Gesetzmäßigkeiten zu erforschen sind. Die Ideologien sind Bildungsmächte erster Ordnung, weshalb sie von einer hierher gehörigen Ideologieforschung auf ihre Bildungsfunktion zu untersuchen wären. Schließlich darf der umfassende, schwer abgrenzbare Bereich der sogenannten funktionalen Erziehung<sup>45</sup> nicht außer Beachtung durch eine auf das Bildungswesen gerichtete Forschung bleiben: die erzieherische Wirkung von Gesetzen und Verwaltungsmaßnahmen, von Sozialordnung und Sozialstatus auf Persönlichkeit, Weltbild und Moral der davon Betroffenen; die Menschen und Gruppen gestaltenden Einflüsse von Produktionsformen, Berufen, Graden der Technisierung.

So schwer sich solche Wirkungen unter dem Namen Bildungswesen subsumieren lassen und so dienlich ihre Abweisung durch die Erziehungswissenschaft für deren wissenschaftliches Seelenheil auch sein mag: wer in aller Welt ist für ihre wissenschaftliche Erforschung zuständig? Trotz tiefer Einsichten Einzelner, die von anderen als pädagogischen Fragestellungen aus – als Verfassungstheoretiker, als Richter, Verwalter etwa – solche Wirkungen ins Blickfeld bekommen<sup>46</sup>, befinden wir uns auf diesem Gebiet im Bereich eines vorwissenschaftlichen Dilettantismus. Die genialen Politiker, die sich der pädagogischen Wirkungen ihrer Politik bewusst waren, ja sie manch-

mal in ihre Konzeption „einpflanzen“, sind selten. Lenin gehört zu ihnen. Kein Zweifel, daß der Prozeß der Verwissenschaftlichung, von dem hier die Rede war, auch diese Zusammenhänge erfassen wird; es fragt sich nur, welche Forschungsdisziplin dann die Zuständigkeit für sie übernehmen soll. Wir meinen, daß ein Team von Forschungszweigen, deren Gegenstand Bildung und Bildungswesen sind, sich dieser Verantwortung auf die Dauer nicht wird entziehen können – mag auch der Terminus „Bildungswesen“ hierfür schon zu eng sein.

a) Von der pädagogischen Provinz zur Institution  
Bildungswesen

Was geht hier vor sich, wenn dem traditionellen Bereich der Erziehungswissenschaften – wie in dem vorstehenden Katalog der Sachgebiete versucht – nunmehr so weite und unübersehbare, in ihren Grenzen verfließende Provinzen unter dem zusammenfassenden Namen „Bildungswesen“ angegliedert werden? Im Grunde erfolgt nichts anderes als nur ein Schritt weiter in einer Entwicklung, die längst schon im Gang ist.

Das ursprüngliche Anliegen der pädagogischen Wissenschaft war es gewesen, sich auf das Wesen der Erziehung zu besinnen, die pädagogischen Beziehungen, Verfahren und Prozesse an Hand vielfältiger praktischer Erfahrung zu deuten, in Regeln zu fassen und – an einer Ethik und Wertphilosophie einerseits, an einer pädagogischen Anthropologie andererseits orientiert – zu Anweisungen über das rechte Erziehen zu verdichten. Um dieses ursprüngliche Kerngebiet der pädagogischen Wissenschaft herum ist längst schon ein Kranz von Forschungsaufgaben entstanden, die verschiedene wissenschaftliche Disziplinen mit ursprünglich nichtpädagogischer Fragestellung in ihren Dienst gezogen haben: die Psychologie, die Biologie, die Anthropologie im weiteren Sinne, die pädagogische Soziologie. Sie alle haben sich zur Klärung der von der Pädagogik gestellten Fragen als unentbehrlich erwiesen und dieser Pädagogik das Geschäft der wissenschaftlichen Durchdringung ihres Materials auf weite Strecken aus der Hand genommen.

Nun folgt – mit der oben geschilderten Wandlung der Bildungsstruktur und Differenzierung der Bildungsbegriffe – jener weitere Schritt: Alles, was an Einrichtungen, Anstrengungen, Personen-

kreisen und Konstruktionsideen als Institution Bildungswesen im Dienste der einen grundlegenden Funktion der menschlichen Gesellschaft, nämlich der Bildung und Erziehung, aufgewendet, in Anspruch genommen, in Bewegung und in Beziehungen gesetzt worden ist, wird nunmehr als ebenso wichtig und mit den jeweils zuständigen Methoden erforschenswert in den Kreis der Betrachtung gezogen. So tritt zu der pädagogischen Soziologie auf anderer Ebene und mit anderen Fragestellungen eine Soziologie des Bildungswesens; zur pädagogischen Anthropologie die Kulturanthropologie, die die Bildungsideen und Bildungsverfahren von Völkern und Kulturkreisen untersucht; zur Ethik die Rechtswissenschaft, Religionswissenschaft und Ideologieforschung; die Institution Bildungswesen erweist ihre Interdependenz mit der Wirtschaft und zieht darum einen Zweig der Wirtschaftswissenschaften, die Ökonomie des Bildungswesens, in ihren Dienst. Die Reihe ließe sich fortsetzen.

Es ist notwendig, daß auch diese zweite Stufe der Entwicklung, die sich unabweislich vollzieht, von den Theoretikern der Erziehungswissenschaften erkannt und mit adäquaten Konzeptionen beantwortet wird. Zunächst freilich betrachtet die ursprüngliche Kerntruppe der Erziehungswissenschaften die neu herandrängenden Fragen und Disziplinen mit Mißtrauen und – in einer alten Hierarchie der Wissenschaften befangen – mit Geringschätzung. Das ist verständlich, aber unzeitgemäß und bringt auf die Dauer jenen Kern selbst in Gefahr: Die revolutionären Konstruktionsprobleme des Bildungswesens, wie sie heute in den Entwicklungsländern auftreten, verlangen eine wissenschaftliche Bearbeitung auf der ganzen Breite der hier entwickelten Front. Erfolgt diese nicht, dann könnten die mit diesen Problemen Beschäftigten die Leistungen jener Kerngebiete der pädagogischen Wissenschaften als hybride Erzeugnisse einer Spätkultur, als ideologisch und deklamatorisch empfinden. Welche Art Wissenschaftskonzeption und Forschung hier notwendig ist, zeigt – um nur ein Beispiel anzuführen – die Bedeutung der pädagogischen Forschung in Israel für die vor ähnlichen Problemen stehenden Entwicklungsländer. Auf der anderen Seite ist aber heute auch das Bildungswesen der Kulturnationen in eine Zone unerhörter Probleme und Aufgaben geraten, die eine Sicht der Zusammenhänge und eine Zusammenarbeit der Wissenschaften, wie sie hier nur angedeutet worden ist, gebieterisch fordern. Es erweist sich als notwendig, nicht nur die pädagogischen Begriffe, Pro-

zesse und Probleme zu erforschen, sondern das Bildungswesen im weitesten Sinn des Wortes zum Gegenstand der Forschung zu machen.

#### b) Der Pluralismus der Methoden

Schon diese kurze und vorläufige Übersicht erweckt den Eindruck, daß zur Bewältigung der hier vorliegenden Forschungsaufgaben nicht nur eine weit über den traditionellen Rahmen der Erziehungswissenschaften hinausreichende Zusammenarbeit verschiedener Forschungsdisziplinen notwendig ist, sondern auch eine von wissenschaftstheoretischen Hemmungen nicht beschränkte Heranziehung der jeweils adäquaten Methoden. Was hier nämlich unter dem Namen Bildungswesen an Forschungsaufgaben und Themenkreisen angedeutet worden ist, muß zum Teil mit naturwissenschaftlichen, mathematisch-statistischen Methoden bearbeitet werden, zum Teil entzieht es sich einer solchen Bearbeitung oder Lösung. Es paßt zu der oben besprochenen Verspätung, daß gerade auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaften methodologische Vorurteile noch eine große Rolle spielen. Was wird nicht alles gegen eine empirische Forschung über Fragen der Bildung und des Bildungswesens eingesetzt! Wie abwegig erscheint vielen Pädagogen immer noch die Anwendung naturwissenschaftlicher Methoden im Bereich der Psychologie! Wie wenig läßt umgekehrt derjenige, der mit Hilfe mathematisch-statistischer Methoden auf praktisch-pädagogisch verwertbare Forschungsergebnisse ausgeht, Untersuchungen historischer oder geisteswissenschaftlicher Art als wissenschaftlich gelten!

Dabei herrscht auf dem hier in Rede stehenden Gebiet ein ähnlich dialektisches Verhältnis zwischen Empirie und Spekulation, wie es Schelsky für den Bereich der Sozialwissenschaften beschreibt<sup>47</sup>. Auch hier hat die empirische Forschung nach dem zweiten Weltkrieg unter dem Einfluß vor allem der Entwicklung in den Vereinigten Staaten einen raschen Aufschwung genommen. Auch hier hat sie – aus sehr verschiedenen Motiven – Abwehrreaktionen und Kritik hervorgerufen. Die Parallele etwa zwischen Adornos Kritik an der empirischen Sozialforschung<sup>48</sup>, sie beschränke sich, ihrem Anspruch auf Objektivität zum Trotz, auf Subjektives, und den Vorbehalten Wilhelm Flitners gegen die pädagogische Tatsachenforschung<sup>49</sup>, sie isoliere Einzelvorgänge in unzulässiger Weise, ist unverkennbar.

Was Schelsky gegen Adorno einwendet<sup>60</sup>, könnte man auch gegen Flitner anführen, gäbe einem die pädagogische Tatsachenforschung jetzt schon soviel Beweismaterial an die Hand wie die lange vor dem ersten Weltkrieg einsetzende empirische Sozialforschung. Wenn aber Schelsky die Entwicklung der Empirie im Bereich der Sozialforschung als Symptom einer nachideologischen Phase der deutschen Soziologie<sup>61</sup> betrachtet, die sich von den großen Soziallehren abwendet und an vermeintlich objektiv feststellbare Tatbestände hält, so ist ähnliches im Bereich des Bildungswesens und der darauf gerichteten Forschung nicht festzustellen. Hier haben die in Deutschland vor dem Krieg herrschenden Bildungsideologien unter der großen, an der politischen Ideologie erlebten Enttäuschung nicht gelitten, ja sie scheinen im Gegenteil als Heilungsfaktoren gegen diese Ideologie neue Anziehungskraft gewonnen zu haben.

Nun handelt es sich bei der empirischen wie bei der spekulativen pädagogischen Forschung nicht um verschiedene Disziplinen, sondern um methodische Richtungen, die schwer voneinander zu trennen sind und einander ergänzen. Selbst eine nur auf den praktischen Zweck der Konstruktion von Meßinstrumenten für Leistung und Begabung ausgerichtete Testforschung bedarf der theoretischen Besinnung auf ihre Voraussetzungen und Grenzen; sie kann aber andererseits wichtige Aufschlüsse über psychologische, soziologische und pädagogische Grundsatzfragen erbringen. Schon wenn sie Probleme aufdeckt, die der sogenannten Grundlagenforschung nicht bewußt waren, oder wenn sie Instrumente entwickelt, die bisher ungangbare Zugänge zu bestimmten Forschungsproblemen ermöglichen, hat eine solche Forschung den mit Bildung und Bildungswesen beschäftigten Wissenschaften ähnliche Dienste geleistet wie die Technik den Naturwissenschaften. In der gegenwärtigen Lage wünschte man sich freilich einen Max Weber für das Gebiet der auf das Bildungswesen gerichteten Forschung: Wie er an einem berühmten Beispiel Zusammenhänge zwischen Weltanschauung und Wirtschaftsstil demonstriert hat, müßte hier das Ineinandergreifen soziologischer und ökonomischer Tatbestände einerseits, geistiger Bewegungen und bildungspolitischer Konzeptionen andererseits dargestellt werden.

Im übrigen bewegt sich die Wissenschaft auch auf anderen Gebieten in der gleichen Richtung: Die Medizin entdeckt, daß die Psychologie für sie nicht nur Nachbarwissenschaft oder Randgebiet darstellt, sondern zentrale Bedeutung hat. Die Wirtschaftswissen-

schaften sehen sich veranlaßt, die den Wirtschaftsformen und -stilen zugrunde liegenden Ideologien zu erforschen. Die Literaturwissenschaft entwickelt eine Literatursoziologie, und zur Theologie hat sich längst die Religionssoziologie gesellt. Überall zeigen sich neue Strukturen des wissenschaftlichen Kosmos. Nicht nur die Grenzgebiete zwischen zwei benachbarten – ihrer Nachbarschaft vielfach erst vor kurzem bewußt gewordenen – Disziplinen erweisen sich als fruchtbar, sondern gerade die Synthese und Zusammenarbeit von Kerngebieten der bisherigen Disziplinen.

Hier paßt das Denkmodell der Hilfswissenschaften, die sich um eine Zentraldisziplin gruppieren, nicht mehr. Die beteiligten Disziplinen behalten ihre selbständige Fragestellung und ihre fach-eigenen Methoden. Was die Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaften betreibt, ist nicht Pädagogik, sondern Psychologie<sup>52</sup>. Nur Impuls und Ergebnis sind pädagogisch relevant. Bei der Bildungssoziologie geht es um soziologische Forschungen im Bereich des pädagogisch Wichtigen, nicht um pädagogische Forschung mit Hilfe soziologischer Kategorien und Methoden. Auch hier ist erst das Ergebnis pädagogisch relevant, weil Impulse und Fragestellung dieser soziologischen Forschung aus dem Bereich des Bildungswesens kamen. Was also zur Erforschung des Bildungswesens eingesetzt wird, sind – neben den traditionellen Erziehungswissenschaften – auch Disziplinen, die von Hause aus eigentlich keine Erziehungswissenschaften sind, sondern durchaus ihrem jeweiligen Sachbereich zugeordnet: echte Soziologie, Rechtswissenschaft, Ökonomie, echte Literaturwissenschaft, echte Religionswissenschaft oder Medizin, nur eben ihrer jeweiligen Relevanz für die Bildungsforschung bewußt und ihr mit eigenen Fragestellungen und weithin auch Methoden zugewendet.

Der Vergleich mit den Sozialwissenschaften läßt jene Verspätung in der Entwicklung der Erziehungswissenschaften, von der vorhin die Rede war, auch im Bereich der Methodologie erkennen. Bei allen Vorbehalten, die von Soziologen gegen die empirische Sozialforschung erhoben werden, hat diese Forschung auch in Deutschland schon eine solche Tradition und so überzeugende Leistungen aufzuweisen, daß sie um ihre Berechtigung und Anerkennung nicht zu kämpfen braucht. Im Bereich der Erziehungswissenschaften jedoch steht die Auseinandersetzung der beiden methodischen Richtungen erst in den Anfängen. Der geisteswissenschaftliche Ansatz ist hier so sehr verankert und scheint den Problemen der Erziehungswissen-

schaft so adäquat zu sein, daß die pädagogische Tatsachenforschung zwar als notwendig erkannt, aber mit Mißtrauen und Geringschätzung betrachtet wird. An den Universitäten ist sie kaum vertreten. In Dissertationen und Prüfungsarbeiten zeigt sich erst in den letzten Jahren ein Wandel in der Themenstellung von literarisch, interpretierend zu behandelnden Themen zu empirischen Untersuchungen pädagogischer Sachverhalte<sup>53</sup>. Es mangelt an der für solche Untersuchungen notwendigen methodologischen und statistischen Ausbildung. Daß die unzulässige Isolierung von Tatbeständen, die der empirischen Forschung auf dem Gebiet der Pädagogik gern vorgeworfen wird, durch jahrzehntelange methodologische Überlegungen und Erfahrungen überwunden oder auf ein Minimum reduziert ist, daß sich die Forschung längst einig darüber ist, was und wie isoliert werden darf, wo isoliert werden muß, was zu tun ist, um Verzerrung durch Experimental- und Testsituation auszuschalten, ist den Verteidigern von Ganzheitsvorstellungen einfach nicht bekannt. Man muß es ihnen, wie das Heinrich Roth an Hand von Beispielen tut<sup>54</sup>, mit Schonung und Takt zur Kenntnis bringen.

In den Kreisen der deutschen Erziehungswissenschaft scheint die Zurückhaltung freilich besonders groß zu sein. Das schließt Josef Derbolav<sup>55</sup> aus einem Vergleich zwischen der deutschen Entwicklung von Herbart bis Petzelt und Häberlin mit dem Verfahren des Holländers Martinus Langeveld, der der Empirie unbefangener gegenübersteht.

Um aber den Vergleich mit den Sozialwissenschaften wenigstens andeutungsweise zu Ende zu führen: Nach einer Reihe bedeutender Leistungen der empirischen Sozialforschung auf verschiedenen Gebieten ist eine Tendenz zur theoretischen Besinnung unverkennbar. Die nachideologische Phase, als die Schelsky die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg deutet<sup>56</sup>, scheint ihrem Ende entgegenzugehen, was nicht bedeutet, daß neue Ideologien an die Stelle der alten treten werden, sondern daß auf Grund empirischer Analysen der veränderten Wirklichkeit neue Theorien und Ordnungsvorstellungen Gestalt gewinnen können.

Im Bereich der Erziehungswissenschaften und der auf das Bildungswesen gerichteten Forschung ist die Durchgangphase der Beobachtungen, Überprüfungen, der empirischen Forschung und Analyse erst noch zu durchschreiten. So sehr haben sich die Voraussetzungen für die Bildungsbegriffe, für Bildungswesen und Bildungspolitik verändert, daß seit Jahrzehnten die Bildungspraxis

vom Ruf nach Reformen, die Erziehungswissenschaft von einer Tendenz zur Revision erfüllt ist<sup>57</sup>. Selbst die Reformpläne aber können ihre Herkunft aus Bildungstheorien und -ideologien der vergangenen Periode nicht verleugnen. So kann der Wunsch nach Revision<sup>58</sup> zunächst nur eine Erforschung der veränderten Voraussetzungen, eine Sammlung und Analyse der heute gültigen Tatbestände und eine Überprüfung der Situation meinen. Erst auf solchen Grundlagen wird ein neuer Zugang zur Theorie der Erziehung und des Bildungswesens möglich sein. Ein Blick über das Bildungswesen von heute zeigt eine erschreckende Fülle von Problemen, über die wir einfach nichts wissen, über die Theorien aufzustellen und Reformpläne zu entwickeln notwendig zum Rückgriff auf Ideologien führen muß, ob diese nun als konservativ oder als fortschrittlich erscheinen. Nicht um ihrer selbst willen oder um einer Mode zu folgen, ist darum heute eine umfassende, auf das Bildungswesen gerichtete Tatsachenforschung notwendig geworden, sondern gerade um eine epochengerechte Theorie der Erziehung und des Bildungswesens zu ermöglichen.

Wieviel allerdings auf diesem Wege noch an Vorbehalten und Mißverständnissen zwischen den hier beteiligten Disziplinen auszuräumen ist, zeigt am Beispiel einiger zwischen der Soziologie und der Pädagogik diskutierter Begriffe die Studie von Wolfgang Lempert in diesem Bande<sup>59</sup>. Der Begriff der Anpassung etwa, von den Soziologen durchaus nicht im Sinne einer wehrlosen Angleichung an die Umgebung gemeint, wird von den Pädagogen so interpretiert und darum als Sinn der Erziehung mit begreiflicher Entschiedenheit abgelehnt<sup>60</sup>. Auch gegen den Vergleich der Erziehung mit einer Entwicklung oder Entfaltung im Sinne der gärtnerischen Kunst erhebt die Pädagogik gern den Vorwurf des Biologismus<sup>61</sup>. Aber kaum jemand nimmt dieses Bild so wörtlich wie sie es interpretiert. Ein fruchtbares Kontroversthemata zwischen den benachbarten Disziplinen, aber auch innerhalb der Pädagogik selbst, ist die Bewertung der Gemeinschaft in ihrem Verhältnis zum Individuum<sup>62</sup>. Auch hier sündigen die verschiedenen Richtungen gern dadurch, daß sie einander zu wörtlich nehmen. Solange man sich aber gegenseitig mit den abwertenden Bezeichnungen Soziologismus, Biologismus, Pädagogismus bedenkt – was in einem Durchgangsstadium zur begrifflichen Abgrenzung nützlich sein mag – ist die zur Zusammenarbeit der Disziplinen notwendige Entwicklung gemeinsamer Kategorien nicht möglich. Vieles deutet darauf hin, daß es gerade die Gegenstände der

pädagogischen Tatsachenforschung sein werden, auf deren Gebiet sich diese Entwicklung gemeinsamer Kategorien zwangsläufig ergeben wird.

Erwin Stein:  
Einführung

Beim Wiederaufbau des deutschen Schulwesens nach dem Zusammenbruch des Deutschen Reiches im Jahre 1945 sind zunächst nur zögernd neue Wege in der Unterrichtsgestaltung beschritten und neue Schularten eingerichtet worden, die von der früheren Schulorganisation abwichen. Man unterlag damals allzu leicht der Faszination der jeweils gerade als aktuell empfundenen Methoden des Unterrichts. Am Anfang dieser neuen Unterrichtsmethoden stand das projizierte Bild; später kam die Schallplatte hinzu. Zu Beginn der fünfziger Jahre waren es Filme aller Art, Spiel-, Kultur- und Schulfilme, und schließlich der Schulfunk. Vor wenigen Jahren gesellte sich zu diesen optischen und akustischen Hilfsmitteln das Schulfernsehen. Neuerdings stehen im Vordergrund der Fernunterricht, die Sprachlaboratorien und der programmierte Unterricht. Neben diesen mehr technischen Möglichkeiten finden sich generelle Tendenzen zur Erweiterung des Freiheitsraums aller öffentlichen Schulen, nämlich vielfältige organisatorische Schulformen sowie pädagogische Maßnahmen und Inhalte, die den Unterricht wirksamer gestalten und die Schüler zu höherer Leistung befähigen sollen; zu nennen sind hier vor allem der Kern- und Kursunterricht, die Stoffkonzentration, der Epochalunterricht, Übungs-, Förder- und Neigungskurse, die Gruppenarbeit, die Einrichtung verschiedener Gymnasialtypen, Tagesheimschulen und die Gesamtschule. Hierbei ist besonders zu begrüßen, daß die Städte als Schulträger teils in eigener Verantwortung, teils in Zusammenarbeit mit den Kultusministern neue Wege beschritten haben, die sich als erfolgversprechend erwiesen haben und für die

gesamte Schularbeit richtungweisend sind, wie z. B. die Entwicklung verschiedener Aufbauformen der weiterführenden Schulen und die Erprobung des Zweiten Bildungsweges.

Wenn diese und ähnliche Schulversuche der modernen Schule als Modelle dienen sollen, dann können sie nur im Rahmen eines Gesamtplanes voll ausgeschöpft werden. In ihm darf die Schule nicht eine bloße Funktion eines vorgegebenen Kultur- und Gesellschaftsprogramms sein, sondern muß in Verantwortung vor dem Kind und seines Eigenwertes als Antwort auf eine bestimmte geschichtliche Situation gestaltet sein. Dies setzt ein Einverständnis über die zu lösenden Probleme und eine Untersuchung darüber voraus, welche Bedeutung den Schulversuchen beizumessen ist und in welchem Verhältnis sie untereinander und zur Schule stehen. Notwendig ist hier auch, daß die Versuchsarbeit von selbstkritischem Verhalten begleitet ist, um Mißerfolge oder zu geringe Erfolge festzustellen und deren Gründe zu erkennen. Gerade ein gesunder schulreformerischer Optimismus bedarf stets der kritischen Einstellung. Es genügt daher nicht, Fragen der Schulversuche so zu behandeln, daß man rationale oder spekulative Erfolgspläne entwickelt oder auf Grund der Kenntnis einzelner Fälle Generelles aussagen möchte. Diese durch wissenschaftliche Einzelforschung nicht verifizierten Verallgemeinerungen haben zum Teil mit Recht zu Angriffen auf die reformpädagogischen Bestrebungen geführt. Deshalb hat schon im Jahre 1954 der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen mit Recht in seiner Anregung, Versuchsschulen in allen Bundesländern zu schaffen, gefordert: „Nur wenn zur theoretischen Besinnung die praktische Erprobung getreten ist, wird die Reform des deutschen Bildungswesens aus dem Feld der Erörterungen in die schulische Wirklichkeit übergeführt werden können. Versuchsschulen kommt die Aufgabe zu, solche Erprobung zu leisten und die anderen Schulen davon zu entlasten. Auf diese Weise werden gesicherte Ergebnisse erreicht werden können, ohne daß das Gesamtschulwesen einer ständigen Beunruhigung ausgesetzt wird.“ Die Ständige Konferenz der Kultusminister hat

aus Anlaß der 100. Plenarsitzung vom 5./6. März 1964 die Notwendigkeit betont, „in erhöhtem Maße neue Entwicklungslinien des Schulwesens an Schulversuchen zu erproben und den Erfahrungsaustausch über die Ergebnisse solcher Schulversuche zu verstärken“.

Die Erkenntnisse der notwendigen pädagogischen Tatsachenforschung und die Verbindung von Theorie und Praxis bei der Schulversuchsarbeit kann zwar schon als Ertrag der pädagogischen Reformbestrebungen der zwanziger Jahre gelten. Ich weise hier vor allem auf den Jena-Plan von Peter Petersen hin, auf das von Franz Hilker im Jahre 1924 herausgegebene Werk „Deutsche Schulversuche“ und auf die von Franz Kade im Jahre 1932 herausgegebene Zusammenstellung „Versuchsarbeit in deutschen Landschulen“. Aber dieser schrittweise Aufbau der pädagogischen Tatsachenforschung wurde jäh durch die unfruchtbaren dreißiger Jahre unterbrochen. Die Probleme der Schulversuche und Versuchsschulen wurden erst wieder mit der Errichtung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, dem jetzigen Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, in Frankfurt/Main, systematisch im Wege der empirischen Forschung untersucht. Eine erste Bestandsaufnahme aller Schulversuche nach dem Zusammenbruch im Jahre 1945 hat Herbert Chiout im Jahre 1955 vorgelegt. Sie galt der Erfassung der pädagogischen Neuerungsversuche an den Volksschulen. Walter Schultze und Helmut Belser haben im Jahre 1958 das zweibändige Werk „Aufgelockerte Volksschule“ veröffentlicht. Diese Arbeit, die aus einer Tagung der vorgenannten Hochschule über die Versuchsarbeit im Jahre 1956 erwachsen ist, stellt in einer Sammlung von Berichten über neuzeitliche Schularbeit Schulversuche in exemplarischen Arbeitsbildern dar. Das Schwergewicht dieser Darstellung liegt in den praktischen Lösungen. Für die höhere Schule liegt eine Untersuchung von Herbert Fleckenstein „Höhere Schule auf neuen Wegen“ (1958) vor. In Kürze wird, von Hasso von Recum übersetzt, die amerikanische Untersuchung von Trump-Baynam „Führer zur besseren Schule“ erscheinen.

Dieses Werk geht auf eine von der Vereinigung der Sekundarschulleiter innerhalb der „National Education Association“ aufgeworfene Frage zurück, wie die amerikanischen Sekundarschulen weiterentwickelt werden müßten, um den Aufgaben einer modernen Welt besser gewachsen zu sein. Es fordert neuartige Formen der Unterrichtsorganisation und der Unterrichtsrationalisierung, die die aktive Mitarbeit aller Schüler sichern sollen, so daß die individuelle Arbeit den Schüler befriedigt und zum Weiterlernen anreizt.

Mit allen diesen Arbeiten ist ein wesentlicher Schritt über die allgemeine Tübinger Resolution des Jahres 1951 über die Notwendigkeit öffentlicher Versuchsschulen und über die allgemeinen Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 2. Juli 1954 hinaus getan worden. Über den heutigen Stand der pädagogischen Forschung, der deutschen Versuchsarbeit, der schulpolitischen Entscheidungen, des Zusammenwirkens von Versuchsarbeit und empirischer pädagogischer Wissenschaft sowie über die gegenwärtigen Schulversuche im In- und Ausland berichten in dieser Schrift Professor Dr. Walter Schultze und Dr. Christoph Führ, beide vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

WALTER SCHULTZE

## INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG

## I.

Ein wesentliches Kennzeichen pädagogischer Forschung nach dem zweiten Weltkrieg ist ihre zunehmende internationale Ausrichtung. Die Einbeziehung von Forschungsergebnissen ausländischer Wissenschaftler, die Verwendung von in anderen Ländern entwickelten Forschungsmethoden, die gegenseitige persönliche Kontaktnahme durch Einzelbesuche und auf der wachsenden Zahl internationaler Konferenzen und Treffen gelehrter internationaler Vereinigungen sind so selbstverständlich geworden, daß sich kaum noch ein Wissenschaftler diesen Formen internationaler Zusammenarbeit entziehen kann. Als das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1951 als Hochschule gegründet wurde, sollte das Attribut „International“ in seinem Namen ein Programm bedeuten. Der Rückstand der Forschung in der Bundesrepublik, bedingt durch die relativ wenigen internationalen Kontakte, die sich vor 1933 angebahnt hatten, vor allem aber durch die bewußte Unterdrückung dieser Verbindungen seit 1933, konnte nur durch eine zielstrebige Hinwendung zu den wissenschaftlichen Entwicklungen in anderen Ländern überwunden werden; der Anschluß an die pädagogische Forschung des Auslandes sollte systematisch wieder gewonnen werden. Neuere, in den letzten Jahren gegründete wissenschaftliche Institute konnten darauf verzichten, diese Seite ihrer Arbeit programmatisch in ihrem Namen zum Ausdruck zu bringen, weil es inzwischen in der Bundesrepublik zum guten Ton gehört, den „Modernitätsrückstand“ im Bildungswesen u. a. auch durch den Hinweis auf ausländische Entwicklungen darzutun und für notwendig gehaltene „Innovationen“ mit Forschungsergebnissen ausländischer Wissenschaft zu begründen. So fragten sich Forschungskollegium und Kuratorium der damaligen Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung bei der Übernahme in das Königsteiner Abkommen und der damit verbundenen Namensänderung, ob es noch angebracht sei, weiterhin mit dem Attribut „international“ zugleich ein Programm zum Ausdruck zu bringen, zumal es sich um eine ausschließlich internationale Forschung im engeren Sinne ohnehin niemals gehandelt hatte. Aber abgesehen von der Tatsache, daß dieser Name inzwischen international bekannt geworden war, und unabhängig von der wenn auch kurzen Tradition, ergab sich bei den Überlegungen doch, daß

INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG

trotz der vielen Auslandsreisen aller möglichen Kommissionen, Delegationen, Arbeitskreise und Studiengruppen, es gerade wegen der üppig wuchernden Kontakte im pädagogischen Alltag um so notwendiger sei, den internationalen Aspekt der pädagogischen Forschung nach wie vor besonders zu betonen. Die im Hintergrund dieser Überlegungen stehende gegenwärtige Situation soll im folgenden in einigen Richtungen beleuchtet werden.

II.

Die nach dem Kriege ausgesprochenen vielen Einladungen, besonders aus angelsächsischen Ländern, sowie die später zum Studium der Reformen im schwedischen Schulwesen unternommenen zahlreichen Reisen haben zu einer erfreulichen Aufgeschlossenheit der deutschen Öffentlichkeit für schulpolitische Entwicklungen im Ausland geführt. Da im eigenen Lande, besonders in den fünfziger Jahren, das Schlagwort „keine Experimente“ die pädagogische Entwicklung bestimmte oder vielmehr hemmte, blickte man um so neiderfüllter auf Länder, in denen schulpolitische Entscheidungen gefällt waren, vor allem auch auf Grund oder doch mit Unterstützung einer großzügigen pädagogischen Forschung. Bedenklich war die in weiten Kreisen sichtbare kritiklose Bewunderung dessen, was im Ausland geschah; unerfreulich war, daß im Zuge dieser zunehmenden Auseinandersetzung vor allem mit der angelsächsischen pädagogischen Literatur und in der Diskussion mit angelsächsischen Pädagogen die Sprache der deutschen Pädagogik immer mehr mit englischsprachigen Ausdrücken durchsetzt wurde, besonders wenn sie dann auch noch den deutschen Sprachgesetzen unterworfen wurden. Ein amerikanischer Pädagoge benutzt in seiner Darstellung der neueren Entwicklung in der Bundesrepublik ein Zitat aus der pädagogischen Literatur, um die Durchsetzung deutschen pädagogischen Denkens mit amerikanischem Gedankengut zu belegen, wobei er sich eines leichten Schmunzeln nicht erwehren kann. Die dem Laien schon seit langem nur schwer verständliche Fachsprache der Pädagogik, für die ein Amerikaner für seinen Sprachraum das Wort „Educanto“ erfand, erfuhr durch diese Anglisierung des Deutschen eine besonders erschreckende Ausprägung. Schon einmal hatte sich die Pädagogik in ihrem Denken und auf Grund ihrer Terminologie von der Schule so weit entfernt, daß sie selbst von den Lehrern nicht mehr verstanden wurde. In den letzten Jahren übernahm die Pädagogik außerdem in steigendem Maße die Fachsprache ihrer Nachbar- bzw. Grundwissenschaften, der Psychologie (besonders als Verhaltenspsychologie), der Soziologie, der Ökonomie, der Statistik sowie der Kybernetik, die sich ebenfalls weithin einer dem Nichteingeweihten unverständlichen Terminologie bedienen, so daß man sich fragen muß, ob das, was heute z. T. als pädagogisches Schrifttum erscheint, wirklich eine

WALTER SCHULTZE

Bereicherung oder eine Verwahrlosung der Fachsprache bedeutet. Letzteres würde eine bedauerliche Entsprechung im pädagogischen Denken verraten. Sollte vielleicht diese vorschnelle Übernahme besonders englischer Wörter ein Ausdruck für ein fehlendes selbständiges kritisches Durchdenken der Sache sein?

III.

Die internationale Verflechtung der Forschung beruht auf Voraussetzungen, die leider nur zu einem geringen Teil erfüllt sind. Nicht jeder Wissenschaftler beherrscht heute neben seiner Muttersprache eine Fremdsprache so weit, daß er sich bei Besuchen im Ausland und auf Konferenzen darin einwandfrei ausdrücken und die Feinheiten der Diskussion hinreichend durchschauen kann. Daß dieser Mangel besonders bei uns Deutschen ausgeprägt ist, zeigt die so geringe Anzahl deutscher Pädagogen in internationalen Gremien. Der berechtigte Anspruch des deutschen Wissenschaftlers, international gehört zu werden, wird dadurch stark eingeschränkt. Aber selbst die Lesefähigkeit in einer Fremdsprache ist bei den meisten unserer Studierenden nicht so weit entwickelt, daß sie mit derselben Selbstverständlichkeit, mit der sie zu einem deutschsprachigen Buch greifen, in einem in einer der wichtigsten Fremdsprachen geschriebenen Buch arbeiten können, von Russisch oder anderen Sprachen ganz zu schweigen. Da jedoch in internationalen Gremien und auf Konferenzen Englisch und Französisch fast immer Verhandlungssprachen sind, ergibt sich, daß die Partner aus englisch- und französischsprachigen Ländern ihrerseits nicht das Bedürfnis entwickeln, eine ausreichende Kenntnis etwa des Russischen oder Deutschen zu erwerben. Als Ergebnis dieser mangelhaften Beherrschung von Fremdsprachen ist dann festzustellen, daß z. B. die europäische pädagogische Forschung außerhalb Englands (und Frankreichs) in der amerikanischen Literatur z. B. nur unzureichende oder überhaupt keine Beachtung erfährt, obgleich sie z. T. in umfassendere Dokumentationen aufgenommen ist. Kleinere Nationen werden im Konzert der Forschung in der Welt nur gehört, wenn sie sich selbst der Weltsprachen bedienen. Mit Recht hat sich deshalb der Europarat in seinen Arbeiten besonders auch den Problemen fremdsprachlichen Unterrichts zugewandt; denn er stellt tatsächlich die Grundlage für jede internationale Zusammenarbeit auch im Bereich der Forschung dar. Die unzureichenden Sprachkenntnisse und das Vorherrschen der englischen Sprache sind ein wesentlicher Grund dafür, daß internationale pädagogische Forschung weithin kein gegenseitiges Geben und Nehmen, sondern eine Einweg-Kommunikation darstellt, wobei die Länder mit Englisch als Muttersprache die gebenden, die anderen die nehmenden sind. Russische Arbeiten sind uns im allgemeinen nur aus der Sekundärliteratur bzw. in Übersetzungen zugänglich.

INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG

Aber diese sprachliche Situation ist nicht der einzige Grund für diese fast ausschließliche Auseinandersetzung mit der amerikanischen Pädagogik, wie sie das Bild der „internationalen“ Forschung bestimmt; denn sonst müßten England und Schottland daran einen größeren Anteil haben. England selbst ist ebenfalls stark auf die wissenschaftliche Arbeit in den USA ausgerichtet. Praktisch hat sich nach dem Kriege die wissenschaftliche und außer-wissenschaftliche Kommunikation in der Pädagogik zu einer Einbahnstraße von den USA in die europäische, aber auch in die übrige Welt entwickelt, wobei naturgemäß sehr oft der Eindruck besteht, daß diese Einweg-Kommunikation zugleich den Informationsweg vom Wissenden zum Lernenden darstellt.

Der wesentliche Grund für die Vorherrschaft der Forschung der USA liegt fraglos in der Fülle der Forschungsansätze. Die USA sind ein Kontinent mit dem menschlichen Potential eines Zweihundert-Millionen-Volkes, das die Garantie für seinen demokratischen Lebensstil und für seine Zukunft im wesentlichen in der Erziehung seiner Bürger sieht und in seiner Fortschrittsgläubigkeit gewillt ist, sein Erziehungswesen ständig durch die Anwendung der Ergebnisse besonders der psychologischen und pädagogischen Forschung zu verbessern und deshalb allen pädagogischen Experimenten gegenüber aufgeschlossen ist. Wenn auch viele amerikanische Wissenschaftler der Meinung sind, es werde noch zu wenig Geld für die Forschung bereitgestellt, so gibt es wohl in der Welt — vielleicht von der Sowjetunion abgesehen — kein zweites Land, in dem so viele öffentliche und private Mittel gezielt in die pädagogische Forschung fließen. Wo viele gut ausgestattete Forschungszentren bestehen, ziehen sie leistungsfähige Köpfe an, es wird auf vielen Gebieten gearbeitet, vor allem aber im Hinblick auf die unmittelbaren wirklichen und vermeintlichen Bedürfnisse des Bildungswesens. Es werden sehr viele Arbeiten publiziert, mehr vielleicht als einer fundierten Forschung gut ist, und das Streben nach „Innovationen“ führt vielfach zur vorschnellen Verallgemeinerung und Anwendung vermeintlich abgesicherter Ergebnisse auf die praktische Erziehung, nicht nur in der Schule.

Die zutiefst in jedem Amerikaner verankerte Überzeugung von der Bedeutung der Erziehung für die Zukunft der Demokratie hat nach dem zweiten Weltkrieg, der die Amerikaner in alle Gegenden der Welt geführt hat, ein wachsendes Sendungsbewußtsein entstehen lassen. Dieses aus einem Gefühl von Hilfsbereitschaft und der Verpflichtung zur Förderung demokratischer Lebensformen zusammengesetzte Missionsstreben übertrug sich sehr schnell von den besetzten Ländern auf die Entwicklungsländer. US-Missions, vertraglich in den kleineren Ländern eingerichtete Dienststellen, die der Entwicklung des Schul- und Erziehungswesens dienen, brachten mit dem amerikanischen Geld amerikanische Professoren, pädagogisches Denken und amerikanisch bestimmte Lehr- und Forschungsinstitute. Ein großzügiges Sti-

WALTER SCHULTZE

pendienangebot führte dazu, daß eine große Zahl in den USA ausgebildeter Pädagogen in vielen Ländern der Erde an entscheidender Stelle tätig ist. So ist die amerikanische pädagogische Forschung nach Zielsetzung und Methoden vorherrschend in vielen, auch europäischen Ländern geworden. Wichtige Institute, auch in der Bundesrepublik, konnten nur mit Hilfe amerikanischer Gelder errichtet werden, bzw. ihre Arbeit aufnehmen. Der Grad der dadurch bedingten Abhängigkeit in der Durchführung internationaler Veranstaltungen und der Auswahl der auf diesen wirkenden Gelehrten nimmt zwar mit der wachsenden Unabhängigkeit von amerikanischen Geldern zu, doch stellen sie zweifellos eine Plattform für ein breites Angebot amerikanischer Pädagogik dar, die oft erst nach geraumer Zeit zum Gegenstand kritischer Diskussion wird. Dem aufmerksamen Beobachter kann es nicht entgehen, daß die Auseinandersetzung mit den pädagogischen Entwicklungen und der pädagogischen Forschung in den USA vor allem in europäischen Ländern wie Schweden und der Bundesrepublik bisher keineswegs zu einem Fortschritt der Wissenschaft durch wechselseitige Impulse geführt hat, sondern daß vielmehr die Ergebnisse amerikanischer Forschung ein Angebot darstellen, von dem man einseitig Gebrauch macht.

Die Auseinandersetzung mit der amerikanischen Pädagogik vollzieht sich in zwei Formen:

1. Forschungsergebnisse, die in den USA selbst noch Gegenstand wissenschaftlicher Diskussion sind, werden als gesichert unkritisch hingenommen, weil sie geeignet erscheinen, schulpolitische Entscheidungen, für die keine eigenen Forschungsunterlagen vorhanden sind, zu stützen. Wissenschaftler mit schulpolitischen Neigungen entwickeln ein „Innovationsstreben“, um als Schrittmacher moderner „wissenschaftlicher“ Methoden zu gelten. Das führt zur Umsetzung angeblich unumstößlicher Erkenntnisse, ohne sich Zeit zu kritischer Überprüfung der Voraussetzungen zu lassen und ohne eigene Kontrolluntersuchungen durchzuführen. Das gilt heute besonders für das vorschulische Lesenlernen und alle Versuche einer Rationalisierung der vorschulischen wie der schulischen Bildungsprozesse. Das Eindringen der programmierten Instruktion in die Bundesrepublik und in andere europäische Länder ist ein Beispiel dafür, wie nach einer ersten Phase unkritischer Übernahme nach und nach eine eigene wissenschaftliche Arbeit einsetzte, die dann bestätigt hat, was inzwischen in den Vereinigten Staaten nach zehn Jahren begeisterter Forschung und Propaganda erkannt worden war, daß nämlich die Übertragung der Ergebnisse sogenannter Grundlagenforschung in die pädagogische Praxis selbst Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen zu sein hat, die nicht von heute auf morgen zu Ergebnissen führen können. Das sogenannte Frühlesen steht heute noch völlig unter dem Überschwang der ersten, offenbar ausschließlich in der Bundesrepublik aufgenommenen Im-

INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG

pulse und ist bisher nur in Ansätzen Gegenstand selbständiger kritischer Untersuchungen geworden. Hier werden mit Hilfe der Massenmedien spektakulär aufgemachte, teils seriöse, teils ungesicherte Forschungsergebnisse vor einer unvorbereiteten Elternschaft ausgebreitet mit der Gefahr, daß auch bei uns Formen der frühkindlichen Erziehung Moden unterworfen werden, wie sie in den USA seit vielen Jahren zu beobachten sind.

Die begeisterte Kenntnisnahme von sogenannten Innovationen seitens der vorwissenschaftlichen Pädagogik, zumal wenn sie mit dem notwendigen Sendungsbewußtsein von weniger pädagogisch als psychologisch arbeitenden Wissenschaftlern verbreitet werden, ist verständlich. Die Tatsache, daß die Zeit statischer Verhältnisse in unseren Schulen endgültig vorüber ist, und daß an ihre Stelle ein ständiger Wandel getreten ist, macht die von der Notwendigkeit eines schnelleren Tempos dieser Entwicklung überzeugten Pädagogen gar zu leicht zu Vertretern eines Fortschrittes um jeden Preis, die alle mit dem Gütesiegel der Wissenschaft versehenen Ergebnisse begierig aufgreifen. Dabei wird gar zu leicht übersehen, daß solche Versuche von vielen Faktoren abhängig sind und auf dem Hintergrund ganz bestimmter pädagogischer Entwicklungen und schulpolitischer Entscheidungen gesehen werden müssen. Es ist zu bezweifeln, ob denjenigen, die in ihren Erneuerungsbemühungen mit den Begriffen Schulassistent, Team-Teaching, Unterricht in Groß- und Kleingruppen, Kontext-Modellen usw., wie mit Münzen von festem Kurs umgehen, sich darüber klar sind, daß damit z. B. zugleich ein grundlegender Wandel in der Rolle des Lehrers im Gefüge des Unterrichts gegeben ist. Jedes Kontext-Modell von der Festlegung des angestrebten Unterrichtsziels in operativen Begriffen über die Bereitstellung der unterrichtlichen Hilfsmittel und die Festlegung der Arbeitsformen bis zur Überprüfung des erreichten Wirkungsgrads dieses Unterrichts und der Entwicklung der dafür notwendigen Instrumente bedeutet zugleich eine Fixierung des unterrichtlichen Geschehens bis in kleinste Teilschritte und widerspricht damit dem tragenden Prinzip zum mindesten der deutschen Pädagogik: der Freiheit des Lehrers in der Gestaltung seines Unterrichts. Der Lehrer wird infolge solcher „Rationalisierung“ in der Entfaltung seiner eigenen Absichten bis auf ganz geringe Freiheitsgrade eingeengt. Man spricht von einer solchen angeblich notwendigen Rationalisierung als der Weisheit letzter Schluß, obgleich bisher solche Versuche nur in allerbescheidensten Ansätzen durchgeführt worden sind. — Über Unterrichtstechnologie wird viel geredet; da sie selbst aber überall noch in den Anfängen steckt, konnte sie bisher wissenschaftlich nur völlig unzureichend überprüft werden. Jedenfalls erscheint es voreilig, daraus Forderungen abzuleiten und die Struktur einer Schule der Zukunft zu zeichnen. Hier muß eine breit angelegte wissenschaftliche Versuchsarbeit vorher noch viele Klärungen schaffen. Die didaktische Überprüfung durch sorgfältige For-

WALTER SCHULTZE

schung unter den besonderen Verhältnissen der europäischen Schulen scheint eine notwendige Form der Auseinandersetzung mit dem vielseitigen Angebot einer neuen Pädagogik aus den USA zu sein.

2. Eine zweite Form der Auseinandersetzung mit amerikanischer Forschung besteht darin, sie referierend darzustellen und sie dann entweder vom eigenen Standpunkt aus zu interpretieren, bzw. unter verschiedenen Gesichtspunkten zu analysieren und auszuwerten. Das geschieht z. B. auf dem Gebiet der Lerntheorie seitens der pädagogischen Psychologen, da eigene Arbeiten nicht vorliegen, aber auch gar nicht angesetzt werden, weil offenbar dafür keine Zeit, keine Mitarbeiter und keine Mittel vorhanden sind. Die selbständigen Forschungsansätze in der Bundesrepublik reichen zu einer eigenen Theorie nicht aus. Das führt dann entweder zu einer bloßen Kenntnisnahme und Bewertung im Hinblick auf die jeweilige pädagogische Situation, höchstens hier und da zu eng umgrenzten eigenen Untersuchungen, um die Ergebnisse zu überprüfen. Insgesamt hat sich bisher soviel dabei ergeben, daß die vorgelegten zwölf oder mehr Lerntheorien für das Lernen in der eigentlichen schulischen Situation relativ unergiebig sind.

Umgekehrt nimmt die amerikanische Psychologie in zahlreichen Untersuchungen Kenntnis von den lerntheoretischen Arbeiten Piagets, wobei sich ergibt, daß die Ergebnisse seiner im statistischen Sinne unzureichend angelegten Untersuchungen bei der Nachprüfung an statistisch repräsentativen Gruppen durchweg bestätigt werden. Das ist wohl einer der wenigen Fälle, in denen man sich in den USA ausdrücklich mit europäischer Forschung auseinandersetzt.

#### IV.

1. In den letzten Jahren hat sich neben den gekennzeichneten Formen internationaler pädagogischer Kontakte eine internationale Forschung im Sinne echter Kooperation entwickelt. Für sie ist charakteristisch, daß sie zunächst innerhalb offizieller internationaler Gremien wie dem Europarat, der UNESCO und der OECD sich entfalten konnte. Die Gründe dafür liegen, abgesehen von dem Sachzwang, vor allem darin, daß bei ihnen die äußeren Voraussetzungen für eine solche gemeinsame Arbeit gegeben sind. Wegen der Entfernungen und der notwendigen unmittelbaren Kontakte bei gemeinsamen internationalen Vorhaben spielt die Finanzierung solcher Projekte eine vordringliche Rolle. Sie ist aber nur bei solchen Gremien gewährleistet, die von Beiträgen der in ihnen zusammengeschlossenen Länder leben. Mit der Tatsache, daß die Arbeitssprachen dieser Gremien Englisch und Französisch sind, muß sich der deutsche Wissenschaftler abfinden, auch wenn es bedeutet, daß hierdurch den Vertretern der englisch- und französischsprachigen Völker von vornherein ein großer Vorsprung bei dieser Zusammenarbeit

INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG

gegeben ist. Die Gefahr, daß damit zugleich ein Übergewicht der in diesen Ländern entwickelten wissenschaftlichen Arbeitsverfahren und Organisationsformen für die Durchführung von Untersuchungen bestimmend werden, ist zweifellos gegeben. Trotzdem liegen hier die Anfänge echter wissenschaftlicher Kooperation. Die Institutionalisierung dieser Form internationaler Zusammenarbeit gibt zugleich die Gewähr, auf längere Sicht planen und ein beständiges Ausspracheforum zur Verfügung stellen zu können, das als Grundlage für gemeinsame Vorhaben dienen kann, auch wenn pädagogische Forschung im eigentlichen Sinne nicht Aufgabe dieser Institutionen sein kann. Wenn sich dann Forschung aus diesen Bemühungen ausgliedert, führt das notwendigerweise zur Gründung von Forschungsinstitutionen, die diesen Gremien angegliedert sind, wie z. B. das Institut für internationale Planung im Bereich der Erziehung (IIEP — Institute for International Educational Planning), das der UNESCO angegliedert ist, sowie das im Aufbau befindliche pädagogische Forschungsinstitut bei der OECD (Center for Educational Research and Innovation), das mit Hilfe der Ford Foundation errichtet wurde. Charakteristisch ist wiederum, daß amerikanische Mittel bei der Errichtung dieser Institute eine entscheidende Rolle gespielt haben.

Ein Nachteil der offiziellen internationalen Institutionen ist die Tatsache, daß ihre Ausschüsse aus offiziellen Vertretern der einzelnen Länder zusammengesetzt sind, also aus Delegierten, nicht immer aus Wissenschaftlern. Ihre Verantwortung besteht also nicht gegenüber der Wissenschaft, sondern gegenüber den politischen Instanzen. Wenn jedoch, wie insbesondere in der Arbeit des Ausschusses für kulturelle Zusammenarbeit im Europarat (CCC) eine geschickte Auswahl der Ausschußmitglieder und eine umfangreiche Beteiligung von Experten in den einzelnen Kommissionen gewährleistet ist, so sind diese Ausschüsse in der Lage, zum mindesten fruchtbare Grundlagen für die pädagogische Forschung zu schaffen. Dabei handelt es sich naturgemäß in erster Linie mehr um Dokumentation und die Voraussetzungen für eine gemeinsame Dokumentation aller Mitgliedsländer, wie z. B. in einer auf drei Ebenen angelegten Darstellung der Schulsysteme der europäischen Länder, wobei zugleich eine einheitliche Nomenklatur und Bezeichnung für die einzelnen Schulstufen und -zweige entwickelt worden ist. Wenn diese Organisationen außerdem durch Seminare als „Clearing House“ wirken und Vertretern der Wissenschaft die Möglichkeit geben, sich über Stand und Entwicklung der Forschung in den einzelnen Ländern gegenseitig zu unterrichten, wie z. B. in einem Seminar über Unterrichtsmitschau, legen sie damit die Grundlage für eine echte wissenschaftliche internationale Kooperation. Wie sehr diese Arbeit zur Durchführung eigener Forschungsvorhaben drängt, zeigen sowohl die Vorhaben des Europarates, wie vor allem auch die Untersuchungen der OECD. Das Direktorat für wissenschaftliche Angelegenheiten hat in der Verfolgung

WALTER SCHULTZE

des Auftrags der OECD, zum wirtschaftlichen Wachstum der Mitgliedsländer in jeder Weise beizutragen, eine große Zahl von Länderstudien vorgelegt, die in gemeinsamer Arbeit der Mitgliedsländer und der von der OECD zur Verfügung gestellten Fachleute entstanden sind. Sie beschäftigen sich dem Auftrag der OECD gemäß nicht nur mit der Grundlegung von Planung im Bereich der Erziehung, sondern durch Zusammenfassung des unerhört ergiebigen Quellenmaterials unter den Gesichtspunkten der Lehrplanentwicklung und des Bestands und Bedarfs an unterrichtendem Personal wird auf allen Ebenen wissenschaftliche Arbeit im besten Sinne geleistet. Dabei haben diese Untersuchungen in den beteiligten Ländern in erfreulicher Weise zu einer Förderung der Statistik des Bildungswesens, vor allem in bezug auf eine einheitliche internationale Ausrichtung, beigetragen.

2. Gegenüber den offiziellen Institutionen sind die internationalen wissenschaftlichen Gesellschaften als Zusammenschlüsse einzelner Forscher bei der Entfaltung ihrer Aufgaben sehr eingeschränkt, da sie fast ausschließlich auf die Beiträge ihrer Mitglieder oder aber auf die Hilfe von Stiftungen angewiesen sind. Sie müssen sich im allgemeinen auf die Durchführung internationaler Konferenzen in bestimmten Abständen unter aktuellen Fragestellungen beschränken. Das gilt sowohl für die „Comparative Education Society in Europe“ wie für die „Association of Educational Research“. Aber allein die Tatsache, daß die in ihnen zusammengefaßten Wissenschaftler auf diesen Konferenzen die Möglichkeit zu gegenseitigen Aussprachen haben, ist entscheidend für die Durchführung von Untersuchungen seitens nationaler wissenschaftlicher Institute. Wenn es darüber hinaus zu einer Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Gesellschaften wie z. B. der „Comparative Education Society“ in den USA und der entsprechenden Gesellschaft in Europa kommt, indem Wissenschaftler beider Organisationen an der Darstellung neuester Entwicklungen im Sekundarschulwesen europäischer Länder für einen amerikanischen Leserkreis zusammenarbeiten, so liegt hier eine in dieser Weise wohl neuartige wissenschaftliche Zusammenarbeit vor.

Eine besondere Form einer internationalen wissenschaftlichen Gesellschaft mit dem Ziel ständiger Zusammenarbeit auf internationaler Ebene hat sich aus einem zunächst losen Zusammenschluß von Forschern entwickelt: die Internationale Gesellschaft für Leistungsuntersuchungen (IEA — International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Sie hat es sich zur Aufgabe gemacht, mit Hilfe der in vielen nationalen Untersuchungen bewährten Schulleistungstests die Wirksamkeit der Schulsysteme der beteiligten Länder in verschiedenen schulischen Leistungsgebieten zu erfassen, zu vergleichen und auf die am Zustandekommen dieser Leistungsunterschiede beteiligten Faktoren hin zu analysieren. Hervorgegangen aus zumeist zweiseitiger Kooperation einzelner Wissenschaftler und aus kolle-

INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG

gialer Zusammenarbeit eines befreundeten Kreises wissenschaftlicher Pädagogen aus mehreren Ländern, führte sie eine erste Untersuchung als Vorstudie auf fünf Leistungsgebieten durch und hat dann in einer größer angelegten Studie über die Leistung der Schulen auf dem Gebiet der Mathematik in 12 Ländern die Leistungsfähigkeit dieses Verfahrens für internationale Vergleiche unter Beweis gestellt. In der Arbeit dieser Organisation zeigen sich die ganzen Schwierigkeiten internationaler wissenschaftlicher Zusammenarbeit, wenn das Fundament einer offiziellen, d. h. von den Regierungen der Länder getragenen Organisation fehlt. So wurde die Mathematikuntersuchung, abgesehen von den nationalen Kosten, die von den beteiligten Ländern selbst getragen wurden, vollständig vom US-Office of Education im Rahmen seiner Forschungsförderung finanziert; die zweite Phase, die seit einem Jahr angelaufen ist und sich auf weitere Länder und fünf schulische Leistungsbereiche erstreckt, konnte nur unter größten Schwierigkeiten finanziell gesichert werden. Es muß als ein erfreuliches Zeichen angesehen werden, daß Stiftungen beteiligter Länder sich schließlich doch zu einer gemeinsamen Finanzierung des Projektes bereit fanden. Somit ist dieses über die ganze Welt reichende Projekt, dessen Durchführung nicht vor 1972 abgeschlossen sein wird, gesichert. Über die Methode des messenden Leistungsvergleichs als neuer Weg zu vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen können wir uns in diesem Zusammenhang nicht weiter äußern, obgleich sie Gegenstand internationaler Diskussion ist.

Die „European Cultural Foundation“, eine Stiftung unter dem Vorsitz Prinz Bernhards der Niederlande, hat ein Projekt zum Mittelpunkt ihrer Arbeit gemacht, das ebenfalls bereits in seiner Anlage eine internationale Kooperation vorsieht. Ihr „Plan 2000“ beabsichtigt eine Vorausschau auf die Entwicklungen in vier Bereichen, darunter im Projekt 1 der „Erziehung für das 21. Jahrhundert“. Die Entwicklung des Projektes konnte bisher durch die Stiftung selbst finanziert werden, die Durchführung der erforderlichen Einzeluntersuchungen an verschiedenen Instituten und durch einzelne Wissenschaftler ist jedoch bisher finanziell nicht gesichert. Hieraus ergibt sich die grundsätzliche Frage, ob die Durchführung umfassenderer Forschungsprojekte auf internationaler Ebene ausschließlich auf der Grundlage freiwilliger Beiträge von Stiftungen erfolgen kann, oder ob nicht zum mindesten für Europa innerhalb bestehender Gremien nach einem bestimmten Schlüssel die erforderlichen Mittel für solche Untersuchungen bereitgestellt werden sollten. Daß dadurch eine gewisse Einengung der Forschungsvorhaben auf die Europäische Erziehungssituation erfolgt, dürfte kein Nachteil sein, da die an diesem Vorhaben beteiligten Wissenschaftler alle Voraussetzungen mitbringen dürften, bei der Lösung der ihnen aufgetragenen Forschungsvorhaben die Entwicklung der pädagogischen Forschung in der Welt hinreichend

WALTER SCHULTZE

zu berücksichtigen. Größere, einzelne Erdteile übergreifende Forschungen, wie z. B. die IEA-Studie und die genannte Kooperation einer amerikanischen und europäischen wissenschaftlichen Gesellschaft sind durch solche regionale Vorhaben nicht ausgeschlossen. Es dürfte vielmehr sogar ratsam erscheinen, internationale Kooperation bei bestimmten Problemen zunächst regional durchzuführen, um die internationale Forschung nicht durch allzu unterschiedliche Voraussetzungen in den beteiligten Kulturkreisen unnötig zu erschweren und in ihren Ergebnissen zu beeinträchtigen. Die Entfaltung der Gesellschaften für Vergleichende Erziehungswissenschaft in verschiedenen Teilen der Erde ist dafür ein wegweisender Ansatz.

V.

Es mag dem Leser aufgefallen sein, daß wir bisher nur am Rande von dem Wissenschaftszweig gesprochen haben, der auf Grund seiner eigentümlichen Fragestellung auf internationale Forschung hin ausgerichtet ist: der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In ihrer grundlegenden Konzeption, sei es als Auslandspädagogik, die es sich zur Aufgabe macht, ausländische Schulsysteme auf die ihre Entwicklung bestimmenden Faktoren hin zu untersuchen und darzustellen, oder sei es in der Form vergleichender Betrachtung im engeren Sinne, bei der es darauf ankommt, die Wirkung einzelner oder mehrerer Faktoren in verschiedenen Systemen unter bestimmten Fragestellungen herauszuarbeiten und von daher Einsicht in die wirkenden Kräfte bzw. die Leistungsfähigkeit verschiedener Systeme zu erhalten, ist sie zwar international, aber doch nicht grundsätzlich auf Kooperation angelegt. Wenn sich auch ein vergleichender Pädagoge kaum ausschließlich auf literarische und statistische Quellen verlassen kann und seine Fragestellung ihn notwendigerweise zu einer Fülle internationaler Kontakte führt, so daß sich die meisten Vertreter dieses Wissenschaftszweiges in der ganzen Welt persönlich kennen, so ist doch die grundsätzliche Frage aufzuwerfen, ob die Methoden vergleichender Forschung internationale Kooperation dem Wesen nach erfordert. Das Angewiesensein auf primäre Quellen und eigene Anschauung bedeutet noch nicht, daß eine echte Zusammenarbeit zur Lösung bestimmter Fragen notwendig ist. So kann man z. B. die Frage der Übertragbarkeit von Lösungen, die im Schulsystem eines anderen Landes entwickelt worden sind, durchaus prüfen, ohne daß eine aktive Mitarbeit eines ausländischen Wissenschaftlers bei der Durchführung der Untersuchung notwendig ist. Hier ist eine hinreichende Kenntnis des ausländischen Schulsystems durch alle möglichen Formen der Kommunikation lediglich die Voraussetzung für das Gelingen der Arbeit. Die Eigentümlichkeit solcher vergleichenden Untersuchungen besteht vielmehr gerade darin, daß Fragestellung und Forschungsansatz aus der spezi-

INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG

fischen Situation der Pädagogik des einzelnen Landes entwickelt werden, jedenfalls bisher im eigentlichen Sinne gar nicht „international“ sind. So ist es auch nicht verwunderlich, daß klassische Vertreter der vergleichenden Erziehungswissenschaft der Meinung sind, daß es solcher Untersuchungen, wie sie z. B. in der IEA-Studie durchgeführt werden, nicht bedarf, sondern daß sich vergleichende Erziehungswissenschaft auch bei international relevanten Fragestellungen auf geisteswissenschaftliche Analysen der wirksamen Faktoren in den verschiedenen Ländern beschränken kann. Das Gegenteil jedoch wäre dringend erwünscht: in stärkerem Maße als bisher, sollten die kritischen Methoden der vergleichenden Erziehungswissenschaft bei der Interpretation der Ergebnisse messender Untersuchungen herangezogen werden. Gerade die Mathematikstudie der IEA hat sehr deutlich gezeigt, daß die Herkunft der meisten an ihr beteiligten Wissenschaftler aus dem Bereich des „Measurement“ eine zu einseitige Analyse der Untersuchungsergebnisse zur Folge hatte, und daß das, was an vergleichender Darstellung in die Studie eingegangen ist, nur Zutat, nicht aber notwendiger Beitrag zur Erhellung der Ergebnisse war. Somit fordert der neue Zugang zu internationalen Problemen der vergleichenden Erziehungswissenschaft, wie er durch die Leistungsmessungen und die damit im Zusammenhang stehenden Datenerhebungen gegeben ist, geradezu zu einer Ergänzung durch die „klassischen“ Methoden und ihrer Vertreter bei solchen Untersuchungen heraus. Die vergleichenden Pädagogen sollten die ihnen gegebene Möglichkeit, mit den ihnen gemäßen Methoden aufbereitetes Material zu verarbeiten, erkennen, was zweifellos zu einer Bereicherung der international vergleichenden pädagogischen Forschung auf dem Wege echter Kooperation beitragen könnte.

VI.

Ein Rückblick auf die hier — wenn auch unvollständig — gekennzeichnete Situation internationaler pädagogischer Forschung ergibt, daß trotz der Fülle internationaler Kontakte und der Bereitschaft der Pädagogen, besonders in der Bundesrepublik, Entwicklungen im Ausland nicht nur interessiert zu beobachten, sondern sie auch zur Lösung ihrer eigenen Probleme auszuwerten, eine echte internationale pädagogische Forschung teils aus äußeren Gründen, teils aber auch aus der internationalen Situation heraus erst in den Anfängen steckt.

Das aufregendste Ergebnis einer solchen Betrachtung besteht aber wohl darin, daß internationale pädagogische Entwicklungen und die mit ihnen im Zusammenhang stehende Forschung erkennen lassen, daß die Welt auch im Bereich der Erziehung nicht nur im praktischen Handeln in zwei große Blöcke auseinanderfällt. Man nimmt zwar voneinander Kenntnis, eine Ko-

WALTER SCHULTZE

operation ist jedoch kaum erkennbar, sie bahnt sich vielleicht auf dem Gebiet der Dokumentation in bescheidenen Ansätzen an. Aber selbst innerhalb der Blöcke sind die Kräfteverhältnisse sehr einseitig gelagert; die pädagogische Forschung in der westlichen Welt wird weithin durch die amerikanische Wissenschaft bestimmt, neben der sich neuerdings eigene Ansätze einer europäischen — und ostasiatischen — Forschung, sowie echter internationaler Zusammenarbeit langsam entwickeln.

I. ZUR THEORIE DER FORSCHUNG

=====

Karl Eckel:

Von der empirischen zur erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik<sup>+</sup>

Der "Irrationalist ... faßt die Sache ... am falschen Ende an. Denn es ist das besondere, das einzigartige und konkrete Individuum, das sich mit rationalen Methoden nicht erfassen läßt, und nicht das abstrakte Universelle."

"Die Hauptgefahr... ist... der Scholastizismus, ... der das Vage so behandelt, als sei es genau."

F. P. Ramsay

K. Popper

Vorbemerkungen

Es gibt heute zwei Sorten von Bildungspolitik: Die eine möchte gerne Ergebnisse der empirischen Pädagogik verwerten; für die andere sind diese eher eine ärgerliche Unbequemlichkeit, der zwar aus Gründen der Taktik der nötige Respekt zu zollen ist, die aber mit "Geschick" umgangen werden muß.

Was m. E. gebraucht wird, ist eine dritte Art Bildungspolitik. Eine, die einsieht, daß verbindliche pädagogische Aussagen wegen der gegebenen Bildungswirklichkeit nicht zu gewinnen sind; daß erst eine bildungspolitische und bildungsrechtliche Fundamentalform die Voraussetzungen für eine erfahrungswissenschaftlich-pädagogische Forschung schaffen muß. - Diese Fundamentalform darf nicht mit einer utopisch-holistischen Totalreform verwechselt werden. Genau das Gegenteil ist der Fall: Die hier zu skizzierende Reform soll die Bedingungen dafür herstellen, daß das derzeitige Hin und Her, das dilettantische, extrem labile Wechselspiel zwischen

---

+ Während sich Brezinka in seiner Arbeit "Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft" (vergl. Lit. -Verz. ) mit der Abgrenzung von philosophisch-geisteswissenschaftlicher und empirisch orientierter Pädagogik befaßt, ist hier von der ersteren überhaupt nicht die Rede. Mir geht es um eine Kritik der heute praktizierten empirischen Pädagogik, aber nicht etwa zugunsten einer nichtempirischen, sondern: um mit Hilfe dieser Kritik Hinweise für eine Pädagogik als theoretische Erfahrungswissenschaft zu gewinnen.

- 2 -

- utopisch-perfektionistischer Planerei und
- eklektizistisch-zufälligem empirizistischem Herumprobieren durch.
- ein zielstrebiges, kleinschrittiges Verfahren abgelöst werden kann.

Popper hat in seiner Philosophie des Kritischen Rationalismus einen Weg gezeigt, der zwischen den extremen Positionen des Irrationalismus und des doktrinären Rationalismus hindurchführt. Meiner Meinung nach ist Popper so zu verstehen, daß sich "Vernünftigkeit" und "Irrationalität" sogar gegenseitig stützen: Je mehr Rationalität um so mehr Individualität und umgekehrt. - Vor dem Hintergrund dieser Auffassung sind die im Abschnitt 5 aufgestellten Thesen zu sehen.

#### 1. Persönliche Auffassungen und Erfahrungen

Des leichteren und besseren Verständnisses halber folgen zuerst einige subjektiv-dogmatische Angaben zur Entstehung der im Abschnitt 5 dieses Aufsatzes gebrachten Vorschläge. Was mir in meiner Referendarzeit besonders zu schaffen machte, war die perfekte Beziehungslosigkeit zwischen Praxis und (sogeannter) Theorie<sup>1)</sup>. Es gab viele - in meinen Ohren hochtönende - pädagogische Sprüche, mit denen ich im Unterricht überhaupt nichts anfangen konnte. Während die "pädagogische Theorie" wegen ihrer grenzenlosen Allgemeinheit keine Information bot, waren die Belehrungen und Ratschläge der Mentoren zu individuell<sup>2)</sup>; ihre Erfahrungen waren deswegen nicht übertragbar. Dieser Eindruck verstärkte sich, als ich selbständigen Unterricht gab. (Pädagogische) Unterhaltungen mit Kollegen brachten nur scheinbare Übereinstimmungen und Widersprüche. Es scheint zu sein, daß "Lehrer-erfahrungen" Welten darstellen, zwischen denen es keine Brücken gibt. Aber die Sache ist noch schlimmer: Kann man überhaupt von der "Erfahrung eines Lehrers" sprechen? Meine eigene, individuelle pädagogische Erfahrungswelt war eine äußerst unsichere. Es gab z. B. Unterrichtsstunden, nach denen ich das bestimmte Gefühl hatte: das war gut, das war eine gute Stunde. In der nächsten Mathematikstunde folgte die Enttäuschung. Die Schüler "konnten" viel weniger als ich erwartet hatte. Wann und worin hatte ich mich geirrt? Beim vermeintlich guten Unterricht? Bei der Kontrolle? Beide Male? Hatte ich einen falschen Begriff von "Können", von der Leistung? - Der Pädagoge fragt und fragt, und die Pädagogik antwortet in Orakeln oder hüllt sich in philosophisches Schweigen.

Man möchte den Skeptikern und den Irrationalisten ins Gewissen reden und ihnen immer wieder die Frage stellen: Gibt es denn in der Pädagogik nur Umstände und gar nichts (erfaßbar) Wesentliches, also etwas, was nicht vom zufälligen Zusammentreffen einzigartiger Bedingungen abhängt? Spezieller: Gibt es denn nicht vielleicht wenigstens eine Möglichkeit, dafür zu sorgen, daß derselbe Lehrer auch der gleiche bleibt?

Hier sah ich den entscheidenden methodologischen Vorzug des programmierten Unterrichts gegenüber dem konventionellen. Der "Lehrer"Unterrichtsprogramm ist etwas Konstantes: ein Buchprogramm oder eine mehr oder weniger kompliziert und in bestimmter Weise programmierte Maschine, wie z. B. ein Tonbandgerät, ein Diaprojektor, audiovisuelle Geräte oder EDV-Anlagen<sup>3)</sup>. Ich dachte so: Wenn man den Lehrer "konstant halten kann", dann müßte man eher das so variable und komplexe Schülerverhalten in den Griff bekommen können, dann müßte das Ziel,

das gegenwärtige Schülerverhalten so zu beschreiben, daß man das zukünftige, das unter der Einwirkung vom Unterricht zustande kommt, statistisch vorhersagen kann<sup>4)</sup>,

eher erreichbar sein.

Die Erprobung des Unterrichtsprogramms "Einführung in die Elektrizitätslehre"<sup>5)</sup> und deren Ergebnisse<sup>6)</sup> brachten mich schnell auf den Boden der Realität zurück: Zusammenhänge zwischen früheren und späteren Testresultaten waren keine zu erkennen<sup>7)</sup>. Die Erklärung lautet: Das Unterrichtsprogramm übernimmt nur einen geringen Teil der Lehrer-Funktion. Ob der Schüler faul oder fleißig ist, ob er überhaupt etwas tut oder ob er sich mit seinen Nachbarn unterhält, das dürfte sehr vom betreffenden Fachlehrer, vom Klassegeist, davon, ob die Klasse gut gezogen ist, usw., abhängen. Hinzu kommen Umweltfaktoren wie z. B. das Elternhaus.

## 2. Das Fundamental-Dilemma

Anhänger des PU könnten der soeben skizzierten Auffassung entgegenhalten, daß sich die Lehrkonstanz des Programms sehr wohl gegen die verschiedensten Umstände durchsetzen würde, wenn der programmierte Unterricht vom Schüler ernst genommen werden müßte, wenn also der PU organisations- und rechtsverbindlich in den Schulbetrieb eingebaut wäre; sie könnten den grundsätzlichen Einwand machen, daß etwas, was jedermann als Versuch bekannt ist, keine "richtigen" Ergebnisse liefern kann; das Wissen um den Versuch als Versuch verfälscht die Untersuchung.

Der Gegner des programmierten Unterrichts wird erwidern, daß mit einer rechtsverbindlichen Verankerung dieser neuen Unterrichtsart vollendete Tatsachen geschaffen würden. Er kann betonen, daß mit einer solchen Argumentation jede Modeerscheinung in das Bildungswesen eingeführt und etabliert werden könne.

Die beiden sich entgegenstehenden Auffassungen resultieren aus einer liberalistischen auf der einen und einer konservativistischen Grundeinstellung auf der anderen Seite. Diese Positionen kennzeichnen sowohl den bildungspolitischen Hauptgegensatz der maßgeblichen Lehrerverbände als auch den der großen Parteien. (In SPD und GEW ist m. E. die erstere, in CDU und dem Beamtenbund die letztere Einstellung vorherrschend.)

Wir stehen also vor dem Methoden-Dilemma (oder allgemeiner: Reform-Dilemma)<sup>8</sup>):

These: Ohne wissenschaftlich-experimentelle Prüfung sollte keine neue Methode im Schulwesen institutionalisiert werden.

Anti-These: Ohne verbindliche Institutionalisierung der zu untersuchenden Methoden ist eine wissenschaftlich-experimentelle Prüfung nicht möglich.

Während sich Verbände und Parteien hinsichtlich der Antithese überhaupt nicht unterscheiden: sie wird einhellig ignoriert, wird die jeweilige Eigenständigkeit durch liberalere oder eine mehr konservative Auslegung der These demonstriert. Während für GEW und SPD die auf bestimmte Überzeugungen gegründete Innovation des Bildungswesens primär und die experimentelle Prüfung eine etwas unangenehme Begleiterscheinung von Neuerungen zu sein scheint, achten die CDU und die dem Beamtenbund angehörenden Lehrerverbände mehr darauf, daß die ihrer Überzeugung nach bestehenden Vorzüge des existierenden Bildungssystems nicht voreilig aufgegeben werden. Diese konservative Grundhaltung impliziert natürlich die Forderung nach strengerer Prüfung von Reformen.

Vor der Behandlung des Hauptproblems dieses Beitrags, der Auflösung des Methoden-Dilemmas, soll die wissenschaftstheoretische Auffassung, also die Auffassung darüber, was hier unter (theoretischer Erfahrungs-) Wissenschaft und unter "wissenschaftlichem Experiment" verstanden wird, erläutert werden. Schließlich resultiert die hier behauptete Antithetik aus einer Ansicht vom wissenschaftlichen Experiment, die vielen Leuten als rigoros und puristisch erscheint: Nimmt man es mit der Prüfung einer Methode (Theorie) nicht zu genau, so kann man einwenden, dann

verschwindet das Dilemma. Beispiele für eine nicht-rigoreuse und nicht-puristische "vernünftige" Vorgehensweise stellen die derzeitigen wissenschaftlichen Begleituntersuchungen von Schulversuchen dar. Um jedes Mißverständnis zu vermeiden: Meiner Meinung nach können weder solche Begleituntersuchungen noch die Einrichtung von Modellschulen das Reform-Problem lösen. Beide Versuche erfüllen nicht die Grundbedingung der Antithese.<sup>9)</sup>

\*

\*

\*

## II. ARBEITEN DES INSTITUTS

=====

Ulrich R a a t z :

### Die Arbeit der "Testabteilung" im Jahre 1970

#### 1. Einleitung

Die "Testabteilung" des DIPF ist eine Unterabteilung der Abteilung Pädagogische Psychologie. In der Testabteilung werden vier große Aufgabenbereiche bearbeitet:

- 1) Die Entwicklung von Schulleistungs-, Intelligenz- und Begabungstests für die bei Beltz erscheinende Reihe "Deutsche Schultests";
- 2) die Teilnahme an Forschungsprojekten des Hauses (Testentwicklung und -durchführung);
- 3) die Förderung der Testanwendung in Deutschland durch Einzelberatungen, Vorträge und Veröffentlichungen;
- 4) Testforschung.

Im folgenden sollen die einzelnen Bereiche kurz geschildert und die wichtigsten Projekte aufgezählt werden. Dabei sollen aber auch einige Probleme behandelt werden, die die Arbeit der Testabteilung verzögern oder erschweren.

#### 2. Tests für die Reihe "Deutsche Schultests"

##### 2.1 Allgemeine Informationen zur Testentwicklung

Seit 1965 wird vom Verlag Beltz, Weinheim, die Reihe "Deutsche Schultests" veröffentlicht. Diese Reihe hat drei Herausgeber: 1) Dr. Ingenkamp, Berlin; 2) das DIPF; 3) das PZ, Berlin. Von Dr. Ingenkamp sind bisher 18 Tests, vom DIPF 15 Tests und vom PZ ein Test in dieser Reihe erschienen.

Die drei Herausgeber haben sich verpflichtet, sich gegenseitig zu informieren - was ca. halbjährlich auf Tagungen und schriftlich geschieht -, ihre Programme aufeinander abzustimmen und bei der Testentwicklung gewisse Minimalforderungen zu beachten. Weitergehende Forderungen werden zur Zeit diskutiert. Sie besagen u. a., daß die Stichproben bei den einzelnen Aufgabenanalysen und bei der Eichung repräsentativ für die zu testende Population sein sollen, und daß die Stichprobenumfänge bei Aufgabenanalysen mindestens 400 - 500 pro Teilgruppe, bei Eichungen mindestens 2 - 3000 pro Teilgruppe sein sollen. (Beispiel: Die Eichung bei einem Intelligenztest für das 5. -7. Schuljahr an allen drei Schultypen sollte an mindestens 18.000 Schülern durchgeführt werden.) Außerdem wird verlangt, daß jeder Test alle acht Jahre neu geeicht wird und daß auch zwischendurch die Normen überprüft werden.

Die Entwicklung eines guten Schulleistungs- oder Intelligenztests dauert mindestens drei Jahre. Als Beispiel sei der Naturlehretest (NLT) genannt, auf den später noch eingegangen wird. Die Entwicklung der Aufgaben durch Curriculumexperten, die Umarbeitung dieser Aufgaben durch die Testabteilung und die Zusammenstellung der ersten Testform dauerte von Januar bis April 1968. Von Mai bis Juli erfolgte die Erprobung dieser Testform an einer großen Schülerstichprobe. In den nächsten Monaten wurden die Ergebnisse ausgewertet, und die zweite Testform wurde erstellt. Diese wurde im zweiten Quartal 1969 an einer anderen großen repräsentativen Zufallsstichprobe erprobt. Wiederum folgten Auswertung, Umarbeitung und Zusammenstellung der endgültigen Testform. Die Eichung fand im zweiten Quartal 1970 statt. Zur Zeit werden die Ergebnisse ausgewertet. Der Test wird voraussichtlich Anfang 1971 verkaufsfertig sein. Diese Zeit läßt sich nicht abkürzen. Denn zwei Aufgabenanalysen vor der Eichung sind immer notwendig, und die verschiedenen Testformen müssen immer zur selben Zeit des Schuljahres angewendet werden.

Unter bestimmten Umständen ist es möglich, diese Zeit etwas zu verkürzen, z. B. wenn der Test nur in einem engumgrenzten territorialen Bereich als Forschungsinstrument, z. B. bei einem Schulversuch an einigen festgelegten Schulen, eingesetzt werden soll. Das ist jedoch für Tests, die in der Reihe "Deutsche Schultests" erscheinen, nicht relevant.

## 2.2 Neuentwicklung von Tests

Hier sollen die wichtigsten Testverfahren genannt und kurz beschrieben werden, an denen in der Testabteilung im Jahre 1970 gearbeitet wurde.

### 2.2.1 Schulleistungstests

Erdkundetest ETD 5-7: Dieser, in zwei Parallelformen vorliegende Test erfaßt die Geographiekennnisse über Deutschland. Er ist zunächst für die 5. -7. Klasse an Hauptschulen gedacht. Die Eichung dieses Tests wurde soeben abgeschlossen; die Veröffentlichung erfolgt Anfang 1971. An einigen hundert Schülern wird eine Retestuntersuchung durchgeführt.

Naturlehretest (Physik) NLT 9: Auch dieser Test liegt in zwei Parallelformen vor. Er prüft in 50 Aufgaben Kenntnisse und Verständnis bei Schülern der Abschlußklasse von Hauptschulen. Die Eichung hat in diesem Jahr stattgefunden, auch hier ist mit einer Veröffentlichung Anfang 1971 zu rechnen.

Bruchrechnen RB 5-6: In zwei Teiltests mit jeweils zwei Parallelformen werden bei Hauptschülern der 5. und 6. Klasse die Kenntnisse im Bruchrechnen geprüft. In diesem Jahr fand die zweite Aufgabenanalyse statt.

Naturkundetest NKT 5-7: Dieser Test erfaßt grundlegende Kenntnisse in Naturkunde aus den Gebieten: "Pflanzen" und "Tiere". Aufgrund der zweiten Aufgabenanalyse, die in diesem Jahr stattgefunden hat, mußte der Test stark umgearbeitet und verkürzt werden. Zur Zeit wird die Eichform vorbereitet. Auch hier gibt es zwei Parallelformen.

Französischttest FRA: Dieser Test soll an Gymnasien nach einem Jahr Französischunterricht durchgeführt werden können. Er ist auf audiovisueller Grundlage konstruiert, und er arbeitet mit Abbildungen, dem geschriebenen Wort und dem Tonband. Zwei Aufgabenanalysen sind bereits durchgeführt worden. Zur Zeit wird dieser Test überarbeitet.

### 2.2.2 Intelligenz- und Begabungstests

#### Schulabschluß- und Berufsschuleintrittstest SABET 8+:

Dieser in zwei Parallelförmigen vorliegende Test ist für Hauptschüler der 8. und 9. Klasse und für Schüler der Eingangsstufen an Berufs- und Berufsfachschulen gedacht. Er erfaßt in zwei Untertests einen speziellen Aspekt der Intelligenz (R-Faktor) und in drei Untertests Schulleistungen (Rechtschreibung, Rechnen, Raumlehre). In diesem Jahre hat eine Aufgabenanalyse stattgefunden. Zur Zeit wird dieser Test für Berufsschüler geeicht. Die Eichung für Hauptschüler soll im zweiten Quartal 1971 erfolgen. Die Veröffentlichung für Berufsschulen ist für Anfang 1971, die für Hauptschulen Ende 1971 geplant.

Technischer Wortschatztest TWT 7-9: Dieser Test erfaßt den technischen und zur Kontrolle den allgemeinen Wortschatz bei Schülern der 7. bis 9. Klasse bei allen drei Schultypen. Die Eichung hat Mitte dieses Jahres stattgefunden. Die Veröffentlichung wird Anfang 1971 erfolgen. Zur Zeit wird eine zusätzliche Untersuchung durchgeführt, bei der die Retest-Reliabilität und eine Gültigkeit (Kriterium: NLT) ermittelt werden soll.

Wortschatzuntersuchung WSU 4-6: Dieser Test ist ein differenzierter Wortschatztest, der bei Schülern der 4. Klasse bei Grundschulen und der 5. und 6. Klasse bei allen Schultypen durchgeführt werden kann. Er soll später einmal den WST 4-6 ersetzen. Die Aufgabenanalysen dieses Tests sind abgeschlossen. Am Ende dieses Jahres wird die Eichform erstellt. Die Eichung ist für das erste Quartal 1971 geplant.

Musiktest MÜ: Dieser aus sechs Teilen bestehende Test soll bei Schülern der 4. bis 6. Klasse verschiedene Dimensionen der schulrelevanten musikalischen Begabung erfassen. Zur Zeit wird die erste Aufgabenanalyse vorbereitet.

### 2.3 Umstellung auf automatische Auswertung

Seit einiger Zeit wird darüber diskutiert, bei geeigneten Tests aus der Reihe "Deutsche Schultests" den Lehrern die manchmal sehr zeitraubende Testauswertung abzunehmen und durch Belegleser und Computer durchführen zu lassen. Aus verschiedenen Gründen ist dieses Verfahren bei dem Test "Aufgaben zum Nachdenken" AzN 4+ wünschenswert. Leider ist dieser Test nicht für eine automatische Auswertung geeignet. Deshalb wird der

Test zur Zeit weitgehend umgearbeitet. Natürlich muß sich jetzt erst wieder eine Aufgabenanalyse (zweites Quartal 1971) anschließen.

#### 2.4 Probleme bei der Stichprobenbildung

Abschließend soll noch auf ein Problem eingegangen werden, das die Testabteilung gerade in diesem Jahr stark beschäftigt. Als Stichprobenmodell für die Erhebung bei Aufgabenanalysen und Eichungen wählen wir die "geschichtete Zufallsstichprobe". Schichtungsmerkmale sind Bundesland und Wohnortgröße. Aus jeder Einheit wird dann eine geklumpete Zufallsstichprobe gezogen, deren Umfang proportional zur Gesamtschülerzahl in dieser Einheit ist.

Wenn dieser Plan z. B. vorsieht, daß aus hessischen Großstädten 1000 Schüler getestet werden müssen, so entsprechen dem ca. 35 Klassen. Es müssen aber nach Zufall viermal so viele Klassen, nämlich 140, d. h. ebenso viele Schulen, angeschrieben werden, denn die Zahl der zustimmenden Antworten liegt nur zwischen 20 und 30 %. Der Grund hierfür mag fehlendes Interesse sein. Oft sind es aber auch schulorganisatorische Gründe (Auflösung oder Verlegung der Schule) oder schulpolitische Gründe (Lehrermangel, Streiks, Schülerunruhen, Dienst nach Vorschrift).

Haben sich aber genügend Schulen bereiterklärt, an der Erprobung teilzunehmen, so kann man nicht damit rechnen, alle Testhefte in auswertbarem Zustand zurückzubekommen. Bis zu 30 % sind nicht fristgerecht da und müssen angemahnt werden. Davon kommen noch ein Drittel später nach; ein Drittel kommen leer zurück, oder die Tests wurden nicht in der angegebenen Zeit durchgeführt und sind deshalb wertlos, und ein Drittel kommen nie zurück.

Auch von den zurückgekommenen Testheften können nicht alle verwendet werden. Oft wird der Durchführungsmodus nicht beachtet, die falsche Klassenstufe wird getestet, oder es werden andere Fehler gemacht.

Man kann sich jetzt leicht vorstellen, daß es unter diesen Umständen oft einfach nicht möglich ist, den vorgesehenen Stichprobenumfang zu erreichen.

Im Jahre 1970 wurden ca. 40.000 Schüler mit Tests versorgt. Über 35.000 Tests sind für Aufgabenanalysen und Eichungen verwendbar. Man kann sich leicht ausrechnen, wie viele Schulen dafür angeschrieben werden mußten.

An dieser Stelle möchte ich allen Lehrern und Rektoren danken, die sich an unseren Aktionen beteiligt haben. Ohne ihre Mithilfe könnten wir keine neuen Tests konstruieren. Andererseits würde ich wünschen, daß das Interesse an Testdurchführungen etwas größer würde, und daß nicht so viele Testhefte für uns nicht verwendbar wären.

### 3. Teilnahme an Forschungsprojekten des Hauses

#### 3.1 Einführung

Es gibt verschiedene abteilungsübergreifende Projekte des DIPF, bei denen die Testabteilung beteiligt ist. Dabei handelt es sich einmal um die reine Entwicklung von Tests als Forschungsinstrument und einmal um die Durchführung von Untersuchungen mit Hilfe von Tests.

Hier sind folgende Projekte zu nennen:

- 1) Die Begleituntersuchung zum Hessischen Früheinschulungsprojekt;
- 2) das Projekt "Leistungsmessung an Gesamtschulen";
- 3) das Projekt "Effektivitätskontrolle des Berufsschulfernsehversuchs Hessen";
- 4) das Projekt "Tests und Programmierete Unterweisung".

Über das zweite Projekt wird an anderer Stelle in diesem Heft ausführlich berichtet. Das dritte Projekt wird in der nächsten Nummer der "Mitteilungen und Nachrichten" beschrieben, da jetzt die Ergebnisse noch nicht vollständig vorliegen. Im folgenden soll der Anteil der Testabteilung bei den beiden übrigen Projekten behandelt werden.

### 3.2 Die Begleituntersuchung zum Hessischen Früheinschulungsprojekt

Hierbei hatte die Testabteilung drei Aufgaben:

Einmal sollten Tests entwickelt werden, die der Lehrer zu Beginn der Eingangsstufe durchführen kann und die ihm helfen, die jeweiligen Leistungsschwächen der Kinder herauszufinden, damit er diese Kinder dann individuell fördern kann. Für diesen Zweck hat die Testabteilung bisher drei Verfahren entwickelt und im Jahre 1970 noch weiter verbessert, die im Einzelversuch vom Lehrer durchgeführt werden können, sehr ökonomisch in Durchführung und Auswertung sind und besonders bei geringeren Leistungen gut differenzieren. Die drei Verfahren erfassen den Wortschatz, die Menge-Zahl-Zuordnung und die Konzentrationsleistung. Die Aufgabenanalysen dieser Tests sind abgeschlossen.

Dann sollten für den Vergleich der kognitiven Leistungen der Eingangsstufenkinder und der Kinder aus dem regulären ersten Schuljahr nach zwei Jahren bzw. einem Jahr verschiedene Schulleistungstests entwickelt werden. Die Testabteilung hat im Jahre 1970 in Zusammenarbeit mit Experten einen Rechtschreibtest, einen Rechentest und einen Lesetest konstruiert, aufgabenanalysiert und bereits für den Leistungsvergleich eingesetzt.

Schließlich ist es die Aufgabe der Testabteilung, im Rahmen des Projekts den beschriebenen Leistungsvergleich zu verschiedenen Zeitpunkten mit einer Reihe von Tests bei allen Versuchs- und Kontrollgruppen zu planen, durchzuführen und kovarianz-analytisch in Zusammenarbeit mit der Abteilung "Statistik" auszuwerten. Hierfür wurden im Jahre 1970 über 2000 Schüler von ihren Lehrern, meist aber von den Hilfskräften, Praktikanten und Mitarbeitern der Testabteilung im Gruppen- und Einzelversuch getestet. Über die Ergebnisse dieser Vergleichsuntersuchung wird demnächst berichtet.

### 3.3 Das Projekt "Tests und Programmierete Unterweisung"

In diesem von der VW-Stiftung finanzierten Projekt arbeiten die PH Osnabrück und das DIPF an der Aufgabe, eine Testbatterie zu entwickeln, mit der man vorhersagen kann, ob man bei einer Klasse in bestimmten Fächern PU einsetzen soll oder nicht.

Bisher war die Testabteilung beratend tätig und hat Aufgabenanalysen und Faktorenanalysen in Zusammenarbeit mit der Abteilung Statistik durchgeführt. Wenn sich das geplante Konzept als realisierbar herausstellt, soll die Testbatterie später ganz vom DIPF übernommen und in der Reihe "Deutsche Schultests" veröffentlicht werden.

#### 4. Förderung der Testanwendung in Deutschland

In Deutschland werden im Vergleich zu anderen Ländern immer noch zu wenig Tests durchgeführt. Das hat zwei Gründe: Einmal gibt es noch nicht genügend gute Tests, zum anderen wissen die Lehrer oft zu wenig über die Vorteile und die Anwendungsmöglichkeiten von Tests. Es gehört zu den Aufgaben der Testabteilung, den Gedanken des "Testens" zu fördern. Das geschieht

- a) durch schriftliche oder mündliche Einzelberatungen, meist im Zusammenhang mit der Testbibliothek,
- b) durch Vorträge vor Lehrerkollegien, bei Seminaren oder bei Tagungen,
- c) durch Veröffentlichungen, speziell im Zusammenhang mit der Werbung für die Reihe "Deutsche Schultests" durch den Verlag Beltz,
- d) durch die Einladung an Lehrer, bei Aufgabenanalysen und Eichungen mitzuwirken.

Gerade durch den letzteren Punkt erhoffen wir uns eine Förderung der Testanwendung. Viele Lehrer, die nie Tests durchgeführt haben, bekommen Interesse am Testen, wenn ihnen z. B. bei Eichungen umsonst Tests zur Verfügung gestellt werden, und wenn sie auf diese Weise in der Forschung mitarbeiten. Leider führt das oft zu einer neuen Belastung der Testabteilung, denn gerade bei solchen Lehrern häufen sich die schriftlichen und telefonischen Anfragen betreffs Testdurchführung und -auswertung.

#### 5. Testforschung

Zum Aufgabenbereich der Testabteilung gehört naturgemäß auch die mehr theoretische Forschung auf dem Gebiet der Testkonstruktion und Testanwendung. Hier wurden im Jahre 1970 folgende größere Projekte bearbeitet:

1. Eine Untersuchung zur Vorhersagegültigkeit von Schultests und zum Einfluß des sozio-kulturellen Milieus auf Schul- und Testleistungen, die an 700 Kindern durchgeführt wird und sich über mindestens fünf Jahre erstreckt.
2. Eine Untersuchung in Zusammenarbeit mit der Heilpädagogischen Abteilung des DIPF, in der an ca. 2000 Kindern geprüft wird, ob der sprachfreie Intelligenztest CMM, der als Einzeltest in der TBGB von Bondy, Cohen, Eggert und Lürer enthalten ist, in einer speziellen Adaptation als Gruppentest verwendet werden kann.
3. Eine Untersuchung, bei der geprüft wird, ob bestimmte strukturierte Kinderzeichnungen einen Rückschluß auf Komponenten der Kreativität zulassen (im Zusammenhang mit dem Früheinschulungsprojekt, ca. 700 Kinder).
4. Eine theoretische Untersuchung an vorliegendem Material über die differentielle Gültigkeit von Schultests.

Weiteres Interesse finden die Anwendung der Entscheidungstheorie im pädagogischen Bereich und Fragen der Vorurteilsforschung (Divergenzen zwischen Selbstbild und Fremdbild) bei Berufsschulabsolventen.

I. BEITRÄGE

=====

Wolfgang M i t t e r :

Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife

- Problemskizze zu einer internationalen Vergleichsuntersuchung über Bildungssysteme sozialistischer Staaten -

Inhalt:

1. Überlegungen zur Begründung und Begrenzung des Themas
2. Die Expansion der Sekundarbildung als übernationaler Trend
3. Die Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife als Kristallisationspunkte der Untersuchung
4. Charakteristische Merkmale sozialistischer Bildungssysteme
5. Methodologische Bemerkungen zur Durchführung der Untersuchung
6. Anmerkungen

1. Überlegungen zur Begründung und Begrenzung des Themas

Die Untersuchung ist als Beitrag zur Erhellung von Tatsachen, Trends und Problemen konzipiert, die für die 'Sekundarstufe II' (upper secondary education) industriestaatlicher Bildungssysteme kennzeichnend sind. Sie ist daher in die Untersuchungen einzureihen, die heute zu diesem - gegenüber dem Untersuchungsthema als übergeordnetes Thema zu verstehenden - Themenkreis durchgeführt werden. Sowohl in westlichen als auch in östlichen (sozialistischen) Staaten sind zahlreiche Zeugen dieses Erkenntnisinteresses zu finden, und auch der 2. Weltkongreß der Comparative Education Societies (Genf, 28. Juni bis 2. Juli 1974) war diesem Themenkreis gewidmet<sup>1</sup>.

- 2 -

In dieser Problemskizze wird der Versuch unternommen, erste Überlegungen zur Begründung und Begrenzung des Themas vorzutragen. Da die Komplexität des Themas eine Überlagerung der Argumentationsfelder unvermeidlich macht, seien der linearen Darstellung einige allgemeine Bemerkungen zur Absteckung der Grenzen vorausgeschickt; sie sollen in dieser Skizze nicht nur der antizipierenden Information dienen, sondern vor allem auch den Leser vor Erwartungen bewahren, welche diese Untersuchung nicht erfüllen kann.

1.1 Der Zuordnung des Untersuchungsthemas zum übergeordneten Thema 'Sekundarstufe II' ist dadurch zu entsprechen, daß die Analyse der 'Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife' aus den Grundfragen dieses Themenkreises zu entwickeln ist, ohne daß die Konzentration auf das Untersuchungsthema mißachtet werden darf.

1.2 'Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife' werden in dieser Untersuchung als durch Zeugnisse formalisierte Leistungsnachweise verstanden, die in den zu untersuchenden Bildungssystemen zwar eine Schlüsselstellung bei der Zulassung von Bewerbern zum Hochschulstudium haben, durch die sie ermöglichenden gesetzlichen und administrativen Regelungen sowie durch die Art der Zuerkennung aber deutlich machen, daß sie das Ende eines Bildungsganges bezeichnen. Die gesellschaftliche Funktion des Abschlußzeugnisses unterscheidet diesen Leistungsnachweis daher von Zertifikaten, die, wie z.B. die verschiedenartigen Begabten-Prüfungen in der Bundesrepublik Deutschland, dem Inhaber nur den Zugang zum Hochschulstudium öffnen, darüber hinaus aber keinerlei eigenwertige Funktion haben.

1.3 Unsere Aufmerksamkeit ist auf die - heute in allen Industriestaaten die Regel darstellenden - Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife konzentriert, die eine formalisierte Zäsur in der Jugendbildung markieren, d.h. die obere Grenze einer horizontalen Bildungsstufe. Unter diesem

Aspekt berühren sich die Ziele und Inhalte der Untersuchung mit denen internationaler Vergleichsuntersuchungen, die der schulischen und beruflichen Bildung der Sechzehn- bis Neunzehnjährigen gewidmet sind. In der vom Council of Europe herausgegebenen Schrift 'The Education of Young People in Europe'<sup>2</sup> erwähnen die Autoren, A.D.C. Peterson und W.D. Halls, daß als Folge der Wechselbeziehung, die zwischen einer Verlängerung der Schulpflicht (bis zur Vollendung des 17. oder 18. Lebensjahres) und einem Ausbau der Sekundarstufe II (upper secondary education) bestehe, sogar der Gebrauch des Terminus 'upper secondary' als Attribut zu 'education' außer Mode komme; statt dessen spreche man von den "Bedürfnissen der Gruppe der Sechzehn- bis Neunzehnjährigen"<sup>3</sup>. In dieser Formulierung drückt sich ein soziologisch und sozialpsychologisch bestimmtes Erkenntnisinteresse aus, das primär auf die Frage nach der Bedeutung dieser Bildungsstufe für den Lebensweg des heranwachsenden Individuums gerichtet ist. Die Wichtigkeit dieses Aspekts wird auch in unserer Untersuchung gebührend berücksichtigt.

1.4. Die erwähnte Formulierung erfaßt dagegen weder den strukturell-institutionellen noch den didaktischen Aspekt der Sekundarstufe II; beiden Aspekten wollen wir in unserer Untersuchung besondere Beachtung schenken. Indem die 'Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife' als der zentrale Gegenstand bestimmt sind, gilt das primäre Interesse dem Leistungsnachweis in seiner Funktion als Bestätigung des erfolgreichen Abschlusses eines Schulbesuchs, nämlich des Besuchs der oberen Klassen einer Sekundarschule. Der Begriff 'Sekundarstufe II' wird hier daher in seiner engeren Bedeutung als Schul-Bildungsstufe gebraucht, während die von Peterson und Halls kommentierten Interpretationen eher auf seine weitere Bedeutung als Bildungsstufe (ohne notwendige Verbindung mit einer bestimmten Schulstufe) verweisen.

- 4 -

1.5. Thema der Untersuchung sind Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife in fünf Bildungssystemen sozialistischer Staaten in Ost- und Mitteleuropa. Ohne den Beitrag dieser Untersuchung zu einer 'gesamteuropäischen Studie' zu problematisieren und die Hinweise auf ihre Entstehung vorwegzunehmen, bemerken wir bereits an dieser Stelle, daß wir in der Behandlung des Themas von Tatsachen, Tendenzen und Problemen ausgehen, die wir als industriestaatliche Merkmale ansehen. Mit dieser These, die in dieser allgemeinen Formulierung nur etwas über Analogien aussagt, ohne Schlußfolgerungen einer 'Konvergenz' oder 'Divergenz' zu implizieren, wird der folgende Versuch gerechtfertigt, von einer inter-systemaren Ebene her allgemeine Überlegungen vorzutragen und zu begründen und danach deren Anwendbarkeit für die auf der systemimmanenten und intrasystemaren Ebene verlaufende Untersuchung zu umreißen.

\*

\*

\*

\*

\*

\*

\*

\*

## 5. Methodologische Bemerkungen zur Durchführung der Untersuchung

Angesichts der Notwendigkeit, die Untersuchung innerhalb einer festgelegten Frist durchzuführen, müssen einerseits die einzelnen Aufgaben so ausgewählt und bestimmt werden, daß innerhalb des gesetzten Rahmens die Faktensammlung unter Ausnutzung aller zugänglichen Quellen möglichst gründlich betrieben werden kann. Andererseits soll mit der Analyse der Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife ein Beitrag zur Erfassung der Sekundarstufe II geleistet werden, der die Grundlage einer exemplarischen Betrachtung allgemeiner, die gegenwärtigen Bildungssysteme kennzeichnenden Erscheinungen und Trends erlaubt.

5.1. Aus dieser Zielbestimmung ergeben sich folgende Aufgabenstellungen:

### 5.1.1. Erfassung der Strukturmerkmale

Der Vergleich der Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife setzt die Deskription der Sekundarstufe II in den zu vergleichenden Bildungssystemen unter Zugrundelegung einer Dokumentation voraus, welche die strukturellen Merkmale detailliert erfaßt. Die Deskriptionen werden in einem Raster angeordnet, wobei die den einzelnen Vergleichsobjekten eigenen Besonderheiten gebührend zu berücksichtigen sind, damit Einengungen und Verzerrungen vermieden werden, die der Untersuchung vor allem in der Anfangsphase durch eine forcierte Vereinheitlichung der Fragen drohen.

Allein schon die Aufgabe einer auf dem Wege terminologischer Vereinheitlichung zu erreichenden Klassifizierung bringt Schwierigkeiten mit sich, die wegen der semantischen Besonderheiten in den einzelnen Sprachen und den unterschiedlichen historischen Bezugsgefügen nur durch Erläuterungen und Verweise zu bewältigen sind.

Die Analyse der deskriptiven Aussagen über die strukturellen Merkmale erfordert sowohl die Erfassung der gegenwärtigen Erscheinungen und ihrer Verwurzelung in der Geschichte des jeweiligen Bildungssystems als auch das Studium von vorliegenden Prognosen, die über eingeleitete bzw. geplante Weiterentwicklungen Auskunft geben können.

#### 5.1.2. Untersuchung des didaktischen Stellenwerts der Sekundarabschlüsse

Diese Fragestellung bedient sich der Kategorien 'Allgemeinbildung' und 'berufliche Bildung', nach denen die zu analysierenden Dokumente zu befragen sind. Dabei werden exemplarisch Bildungsziele und Bildungsinhalte studiert, die einmal in allgemeinbildenden Schulen und Klassen auf polytechnische und berufsorientierende Perspektiven verweisen und zum anderen in berufsbildenden Schulen Konzeptionen eines Unterrichts erkennen lassen, der die Vermittlung von 'Allgemeinbildung' als wesentliche Aufgabe in sich schließt. Ein möglicher Weg zur Erfassung entsprechender Konzeptionen bietet beispielsweise ein Vergleich des Fremdsprachenunterrichts in parallelen Jahrgangsstufen allgemeinbildender und berufsbildender Schulen in der Sekundarstufe II. Die Modellversuche, deren Ziel die Integration der beiden Bildungsbereiche in fachspezifische und fächerübergreifende Unterrichtseinheiten ist, verdienen besondere Aufmerksamkeit.

Die Interpretation der zu ermittelnden Befunde konzentriert sich auf die Frage, wie weit in den Curricula und Lehrplänen die Wechselbeziehung zwischen den erwähnten didaktischen Kategorien und den qualifikationsbezogenen Kategorien der Studierfähigkeit, Berufsfähigkeit und 'staatsbürgerlichen Qualität' berücksichtigt ist (vgl. 2.4.).

#### 5.1.3. Sekundäranalyse bildungssoziologischer Befunde

Diese Aufgabe enthält den Versuch, Aussagen über Abiturientenkarrieren an Hochschulen und in der volkswirtschaftlichen Praxis zu erfassen, schichtspezifische Faktoren (hinsichtlich

der Population der Abiturienten und Hochschulzugänger) zu ermitteln und Einblicke in die Erwartungshaltungen von Schülern und Eltern sowie von Repräsentanten der 'pädagogischen Öffentlichkeit' zu erhalten, die auf die Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife bezogen und den Reaktionen auf Nicht-Zulassung zu einem Hochschulstudium gegenüberzustellen sind.

5.2. Die Zusammenfassung dieser Aufgabenstellungen zeigt Ziele und Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung, zugleich aber auch die Grenzen eines erziehungswissenschaftlich zentrierten Projekts. Diese sind vor allem darin zu sehen, daß ein interdisziplinärer Ansatz nicht in wünschenswertem Maße möglich ist. Die Untersuchung präsentiert sich als erziehungswissenschaftlicher Beitrag zur Erhellung des bezeichneten Themas, akzentuiert in diesem Rahmen bildungspolitische, didaktische und bildungssoziologische Fragestellungen und führt zur Auseinandersetzung mit Grenzfragen, die den Ökonomen, Politologen, Historiker, Psychologen und Bildungsphilosophen zu weiteren Fragen stimulieren könnten. Gewiß wäre als Alternative die Konzipierung eines interdisziplinären Projekts reizvoll. Sie hat sich aus pragmatischen Gründen (Finanzierung, Mitarbeitergewinnung, Terminierung) nicht angeboten. Die Beschränkung auf den erziehungswissenschaftlichen Ansatz verhindert freilich weder den Gewinn detaillierter Informationen und Einsichten in die Thematik der Untersuchung noch die Konfrontation mit Grenzfragen, die weitere Arbeiten anzuregen vermögen.

5.3. Die vorliegende Untersuchung ist eine internationale Vergleichsstudie, in der auf primäre Erhebungen verzichtet wird. Dieser Verzicht erklärt sich allein schon aus dem Sachverhalt, daß solche Forschungen in den zu untersuchenden Bildungssystemen sozialistischer Staaten von ausländischen Wissenschaftlern, wenn überhaupt, nur unter eingeschränkten

- 32 -

- und damit die Stichprobengewinnung in Frage stellenden -  
Bedingungen durchgeführt werden könnten.

Der analytisch-empirische Ansatz unserer Untersuchung ist  
darin zu sehen, daß der deskriptiven Erfassung die Dokumenta-  
tion von primären und sekundären Quellen zugrundegelegt  
wird, die aus den zu untersuchenden Staaten selbst stammen.  
Dabei werden folgende Aussagefelder bearbeitet:

- a) allgemeine und proklamatorische bildungspolitische  
Direktiven (mit gesellschaftspolitischer Relevanz):  
Parteiprogramme, Regierungserklärungen, Perspektiv-  
pläne usw.;
- b) gesetzliche und administrative Bestimmungen: Lehrpläne,  
Studentafeln, Prüfungsordnungen;
- c) Statistiken sowie verbale Aussagen über Durchführung,  
Ergebnisse und Beurteilungskriterien von Prüfungen;  
Berichte von Regierungen, Schulverwaltungen und Schulen;  
Kommentare zum Ablauf und Ergebnis von Prüfungen in der  
erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Litera-  
tur;
- d) statistische und verbale Befunde über Abiturienten-  
karrieren, die Auskunft über Erfolge und Mißerfolge im  
Hochschulstudium oder in der volkswirtschaftlichen Pra-  
xis zu geben vermögen: Verlauf und Ergebnis von Zulas-  
sungsprüfungen und analoger Einstellungsverfahren usw.;
- e) Befunde über Erwartungshaltungen und Reaktionen auf  
Nicht-Zulassung zum Studium bei Eltern und Schülern  
sowie bei Personen und Institutionen der faßbaren  
'pädagogischen Öffentlichkeit'.

Der geisteswissenschaftliche Ansatz wird demgegenüber an  
zwei Stellen der Untersuchung bedeutungsvoll: einmal bei der  
Vorentscheidung zur Auswahl der zu vergleichenden Bildungs-  
systeme und der zu analysierenden Dokumente, zum anderen bei  
der Interpretation der ermittelten Fakten und Aussagen.  
Während die Frage der Dokumentenauswahl auf die eingangs

gegebene Begründung der Untersuchung zurückverweist (vgl. 1.) sind die Fragen, welche die Interpretation der Vergleichsobjekte betreffen, im vorausgehenden Abschnitt behandelt worden (vgl. 3.).

5.4. Im Frühstadium der Vorbereitung zielte die Untersuchung auf einen Vergleich ausgewählter Bildungssysteme in Ost- und Westeuropa ab. Dieses Ziel stand unter dem Primat der Frage nach gegenwärtigen bildungspolitischen Bemühungen um die Bewältigung des Dranges zum Hochschulstudium unter dem Aspekt der veränderten gesellschaftlichen Funktion der Sekundarstufe II (vgl. 2.3.). Es sollte herausgearbeitet werden, wie weit sich die zu ermittelnden Lösungsversuche auf Grundfragen des in den auszuwählenden Staaten herrschenden Gesellschaftsverständnisses und der dort veröffentlichten bildungspolitischen Perspektivplanungen zurückführen lassen. Bei einer Verwirklichung dieses Ziels hätte das Interesse für die relative Eigenständigkeit der nationalstaatlichen Bildungsstrategien notwendigerweise zurücktreten und der Gegenüberstellung der beiden Gesellschaftssysteme - im Sinne eines intersystemaren Vergleichs - subsumiert werden müssen.

Die alternative Zielsetzung präsentiert sich in einem bescheideneren Umfang. Die Vergleichsobjekte sind ausschließlich Bildungssysteme sozialistischer Staaten, die im Warschauer Pakt und im COMECON zusammengeschlossen sind. Diese Beschränkung reduziert den Ansatz einer 'europäischen Vergleichsstudie' auf die Analyse dieser Bildungssysteme und des intrasystemaren Vergleichs aus einer Variante 'westlicher' Betrachtungsweise (vgl. 4.5.).

Die vorgenommene Reduzierung bietet demgegenüber drei Vorteile:

- a) Die Chance ist größer geworden, in einem intrasystemaren Vergleich Bildungssysteme zu analysieren, die aufgrund substantieller - gesellschaftstheoretisch und gesell-

schaftspolitisch begründeter - Übereinstimmungen günstigere Vergleichsmöglichkeiten eröffnen, zugleich aber auch spezifische Merkmale nationalstaatlicher Bildungsstrategien innerhalb eines Gesellschaftssystems im Kontext ihrer geographischen, ökonomischen und sozialen Bedingungen sowie ihrer politischen und geistig-kulturellen Traditionen zu erhellen und damit der Spannung von Gemeinsamkeit und Vielfalt der Erscheinungen und Tendenzen im Bereich der Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife stärker Rechnung zu tragen.

- b) Aus der größeren Chance der Vergleichbarkeit gleichartiger Bildungssysteme erwächst die Möglichkeit, einerseits die Thematik zu vertiefen, indem nicht nur nach der Lösung des Hochschulzugangs, sondern auch nach der berufsbildenden und 'staatsbürgerlichen' Qualifikation der Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife gefragt wird, andererseits den ursprünglich auf bildungspolitische Fragen beschränkten Faktorenkatalog nach der didaktischen und bildungssoziologischen Dimension hin zu erweitern.

5.5. Der Untersuchung liegt das Bemühen zugrunde, die zu ermittelnden Fakten und deren Zuordnung und Beurteilung sowohl im Kontext des jeweiligen nationalstaatlichen Bildungssystems als auch im darauf aufbauenden intrasystemaren Vergleich aus der Immanenz des zu analysierenden Gesellschaftssystems zu erklären und auf Befunde zu gründen, die von dessen Angehörigen selbst erarbeitet worden sind. Die systemimmanente Interpretation ist auf die Fragen konzentriert, ob und wie weit sich die - durch objektive Daten und subjektive Aussagen - dokumentierten Erscheinungen mit den in den allgemeinen und normativen bildungspolitischen Direktiven enthaltenen Zielsetzungen decken, mit welchen Argumenten die davon erfolgten Abweichungen von Angehörigen des Systems, insbesondere von Bildungspolitikern und Bildungsforschern, gerechtfertigt werden und welche objektiven Ur-

sachen sich zur Erklärung solcher Abweichungen anbieten.

Unter diesem Aspekt kommt dem Stellenwert der einzelnen Aussagefelder, denen die Dokumente zuzuordnen sind, besonderes Gewicht zu. Hierbei geht es darum, den Grad der Konsistenz zu überprüfen, der proklamatorische Äußerungen normativer und allgemeinpolitischer Wertigkeit mit den konkreten, die Schulpraxis direkt ansprechenden Anweisungen (Lehrpläne, Curricula, Richtlinien usw.) verbindet.

Wie weit dieser Anspruch durchgehalten wird, muß sich während des gesamten Forschungsprozesses an der Wahrung der quellenkritischen Distanz erweisen, aus der die Interpretation der Dokumente vorgenommen wird. Bereits diese Aufgabe konfrontiert den Interpreten, der seinen Standort außerhalb des zu untersuchenden Gesellschaftssystems bezogen hat, mit der grundlegenden methodologischen Frage, wie weit er bei der Zuordnung und Deutung der gefundenen Quellen, seien dies statistische Angaben oder verbale Äußerungen, systemimmanent verfahren kann.

5.6. Jenseits dieser methodologisch bestimmten Überschreitung der systemimmanenten Interpretation erhebt sich die Frage nach den Kriterien einer systemübergreifenden Wertung, die sich sowohl gegen 'Parteilichkeit' im Sinne der marxistisch-leninistischen Gesellschaftslehre als auch gegen absolute Werturteilsfreiheit abgrenzt.

5.6.1. Diese Frage stellt sich dem Interpreten bereits bei seiner Entscheidung für die systemimmanente Würdigung von Geschehnissen und Absichtsbekundungen innerhalb sozialistischer Bildungssysteme, denn sie enthält ja die ausdrückliche Absage an ein alternatives Verfahren, das die Interpretation von vornherein an Wertmaßstäbe eines aus der Sicht des Marxismus-Leninismus nichtsozialistischen, 'äußeren' Gesellschafts- und Politikverständnisses binden würde.

5.6.2. Noch gravierender ist das Wertungsproblem bei der Formulierung eines tertium comparationis, das über den intrasystemaren Vergleich von Kategorien hinaus, die dem sozialistischen Bildungssystem immanent sind (z.B. Einheitsschule, Einheit von Bildung und Erziehung, polytechnische Bildung, Allseitigkeit des Menschen als Erziehungsziel), die Frage nach der Wünschbarkeit und Realisierbarkeit von Modellen aufwirft, die nicht nur nationalstaatliche Strukturen, sondern auch das diesen vorgeordnete Gesellschaftssystem transzendieren und auf Bildungsstrategien in allen Industriestaaten anwendbar sein könnten<sup>17</sup>.

Mit dem Hinweis auf Ansätze zu einem solchen intersystemaren Vergleich kehren wir zu den diese Problemskizze einleitenden Überlegungen zurück. Wir sehen solche Ansätze in der Überprüfung von Einzelbefunden und Einzelvergleichen an systemübergreifenden Merkmalen, die in den folgenden beiden Thesen umrissen seien:

1. Die - die Sekundarbildung II einschließende - Sekundarbildung für alle Jugendlichen ist als Notwendigkeit in einer sich als demokratisch begreifenden Gesellschaft anzusehen, wobei für die Sekundarstufe II offen bleibt, welcher Form der Institutionalisierung der Lernprozesse (totale oder partielle Verschulung) der Vorrang einzuräumen ist.
2. Bildungspolitische und pädagogische Bemühungen in den einzelnen nationalstaatlichen Bildungssystemen sind daran zu messen, wie weit sie sowohl den konkreten gesellschaftlichen Erfordernissen als auch den individuellen Bedürfnissen der heranwachsenden Jugend genügen. Diese These ist einmal unter der Voraussetzung formuliert, daß beide Prinzipien dem Spannungsverhältnis von ökonomisch-technologischer Effizienz und emanzipativer Existenz unterliegen und die Ziele, Inhalte und Methoden der jeweiligen Bildungsstrategie dementsprechend zu analysieren sind.

Zum anderen berücksichtigt sie die beiden Ebenen, unter denen sich dieses Spannungsverhältnis vergleichend analysieren ließe: a) die Ebene der systemimmanenten Interpretation, die auf einen Vergleich der in den Vergleichsobjekten registrierten Ergebnisse von Bemühungen abzielt und dabei funktionale Äquivalenzen erfaßt; b) die Ebene der systemübergreifenden Wertung, für die sich als Möglichkeit die Orientierung an den im UNESCO-Bericht 'Apprendre à être' verwendeten Begriffen anbietet - freilich eher als Denkansatz denn als Weg zu einer praktikablen Lösung (vgl. 2.1.).

Beide Thesen sind aus ihrem wechselseitigen Zusammenhang zu verstehen; ihre Verselbständigung müßte zu einseitigen Urteilen führen. In der vorliegenden Formulierung und Zuordnung sollen insbesondere die in ihnen angesprochenen Gedanken zur Wertungsproblematik nur als allgemeine Leitlinien zur Kenntnis genommen werden. Die Frage, wie weit sie zu einem späteren Zeitpunkt in die Untersuchung eingehen könnten, kann nicht abstrakt beantwortet, sondern müßte im jeweils konkreten Stand des Forschungsprozesses stets neu gestellt werden. Bereits die Konzentration der Arbeit auf die vorliegende intrasystemare Vergleichsstudie konfrontiert die Beteiligten mit einem komplexen Thema, mit dessen Bearbeitung an sich ein Beitrag zur komparativen Forschung erstrebt wird.

Die internationale Vergleichsuntersuchung 'Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife', auf welche diese Problemskizze bezogen ist, läuft seit Beginn des Jahres 1974 in der Abteilung Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft und wird im wesentlichen durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft finanziert. Der erste Zwischenbericht ist am 1. August 1974 vorgelegt worden; die Untersuchung wird Ende 1975 abgeschlossen sein.

Wolfgang M i t t e r , Horst W e i s h a u p t :

Pädagogische Begleitforschung - eine Entscheidungshilfe?

Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats zu Versuchsreihen mit Ganztags-  
schulen und Gesamtschulen (Deutscher Bildungsrat 1969) und die sich daran  
orientierenden Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Durchfüh-  
rung von Experimentalprogrammen mit Gesamt- und Ganztagschulen (Handbuch  
für die Kultusministerkonferenz 1974, S. 111-113) lösten eine intensive  
Phase entsprechender Schulversuche in den Bundesländern aus. Auf alle Bil-  
dungsbereiche ausgeweitet wurde diese Entwicklung durch die von der Bund-  
länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) beschlossene "Rahmenvereinbarung  
zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Beglei-  
tung von Modellversuchen im Bildungswesen" (vom 8. Mai 1971) (Bund-Länder-  
Kommission 1976 b, S. 11-14), die eine finanzielle Beteiligung des Bundes an  
Modellversuchen im Bildungswesen vorsieht. Bis heute hat sie dazu geführt,  
daß der Bund bereits über 700 Millionen DM für Modellversuche der Länder im  
Kindergarten- und Schulbereich, in der beruflichen Bildung und im tertiären  
Bereich zur Verfügung stellte. Die Empfehlungen der KMK und die Rahmenver-  
einbarung Modellversuche der BLK fordern eine wissenschaftliche Begleitung  
der Versuche, und auch die Schulgesetze einiger Bundesländer (Hessen, Nieder-  
sachsen, Rheinland-Pfalz), Kindergartengesetze (Hessen - vorläufig außer  
Kraft, Nordrhein-Westfalen, Saarland) und Rahmenerlasse für Schulversuche  
(Schleswig-Holstein) enthalten entsprechende Vorschriften.

Aus den genannten Empfehlungen und rechtlichen Bestimmungen ergeben sich spe-  
zifische Anforderungen an die pädagogische Forschung, die den Hintergrund  
für eine in den letzten Jahren verstärkte wissenschaftliche Diskussion von  
Problemen der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen bilden. Die-  
se Diskussion konzentriert sich auf zwei Bereiche: erstens auf das Verhältnis  
von erziehungswissenschaftlicher Forschung und politischer bzw. pädagogischer  
Praxis und zweitens auf methodologische Fragen der Schulbegleitforschung.  
Demgegenüber ist die Aufarbeitung der bisherigen Begleitforschungspraxis  
selbst kaum über die Darstellung verschiedener Versuche und ihrer Ergebnisse  
hinaus betrieben worden. Die immanente Diskussion von Problemen der Begleit-  
forschung hat überdies weitgehend verhindert, daß man sich mit den bildungs-  
planerischen Intentionen auseinandersetzt, welche die Bildungsverwaltung mit  
Versuchen verbindet, und ihre Handlungsinteressen analysiert. Weiterhin un-

terblieben ist es auch, die pädagogische Begleitforschung im Zusammenhang der Erfordernisse und Desiderate zu behandeln, welche die Weiterentwicklung empirischer Bildungsforschung betreffen. Diese Problembereiche pädagogischer Begleitforschung, nämlich die Aufarbeitung ihrer bisherigen Praxis und die Auseinandersetzung mit den bildungsplanerischen und forschungspolitischen Implikationen der Begleitforschung, sind Gegenstand einer Untersuchung, über die nachfolgend in einer ersten Bestandsaufnahme berichtet werden soll. Der Ansatz der Untersuchung wird in einem ersten Teil erläutert, in einem zweiten Teil werden die Erhebungsphasen beschrieben. Der dritte Teil dieses Berichts enthält erste Ergebnisse, wonach abschließend einige Fragen skizziert und kommentiert werden, die unsere Erfahrungen mit der Abhängigkeit der Begleitforschung (und Bildungsforschung überhaupt) von bildungspolitischen und bildungsadministrativen Normensetzungen reflektieren.

### 1. Zum Ansatz der Untersuchung

Die heutige Vielzahl der von den Verwaltungen angeregten und finanzierten Schulversuche läßt sich nur aus der Entwicklung der staatlichen Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland erklären. Insbesondere sahen sich die Bildungsplaner seit der Nachkriegsperiode nicht nur mit dem quantitativen Ausbau des Bildungswesens, sondern auch mit der Aufgabe konfrontiert, strukturelle Defizite des dreigliederigen, akademisch ausgerichteten und die berufliche Ausbildung vernachlässigenden Sekundarschulwesens zu beseitigen. Um dafür zunächst Erfahrungen zu sammeln, bot sich die Durchführung von Schulversuchen an. Damit bekam der traditionelle pädagogische Versuch eine neue, unmittelbar planerische Qualität. Dies kommt in dem Modellversuchsprogramm der BLK direkt zum Ausdruck, das sich vor allem auf die im Bildungsgesamtplan (Bund-Länder-Kommission 1973) unentschiedenen oder kontrovers gebliebenen Bereiche konzentriert. Schulversuche sind damit in den letzten Jahren zu einem Element geplanter Reformen geworden. Hierzu gehört nicht nur die Strukturierung der Versuche, sondern auch die Kontrolle ihres Verlaufs und die Auswertung der Versuchsergebnisse im Hinblick auf planerische Folgerungen. Dementsprechend hat die BLK, in Vorbereitung der Fortschreibung des Bildungsgesamtplans, "Grundsätze für eine koordinierte Entwicklung und für die überregionale Auswertung der Modellversuche bis zum Abschluß des Sekundarbereichs II". (Bund-Länder-Kommission 1976 b, S. 55-60) beschlossen und sich auf eine überregionale Auswertung von 22 der 24 Bereiche des Schwerpunktkatalogs (Bund-Länder-Kommission 1976 b, S. 15-53) bis 1980 geeinigt.<sup>1)</sup> Die überregionale Auswertung erfolgt anhand der Versuchsberichte und der Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitung durch die Geschäftsstelle der BLK, durch Sachverständige und in den vier wichtigsten Schwerpunktbereichen (Gesamtschule, Orientierungsstufe, Berufsgrundbildungs-

jahr, Integration in der Sekundarstufe II) durch aus Wissenschaftlern und Verwaltungsvertretern zusammengesetzte Projektgruppen.

Die wissenschaftliche Begleitung der Versuche wird somit aus der Sicht der Verwaltung zum Bestandteil eines Planungsprozesses, der landespolitisch und überregional-bundespolitisch verankert ist. Die Aufgabe, die der wissenschaftlichen Begleitung in diesem Prozeß zukommt, und die generellen Funktionen, die sie im Rahmen eines Versuchs erfüllt, können dennoch im einzelnen sehr vielgestaltig sein. Wird wissenschaftliche Begleitung als Entscheidungshilfe für politisch-administratives wie auch pädagogisches Handeln verstanden, kann sie sowohl auf das ob als auch das wie der Weiterführung eines Versuchs bezogen sein. Sie kann aber auch dazu dienen, einem Schulversuch die wissenschaftliche "Weihe" zu verleihen, oder dazu eingesetzt werden, einen Versuch solange durchzuführen, bis bei Vorliegen der Versuchsergebnisse eine Änderung des Bildungsbereichs im Sinne des Versuchs kaum mehr möglich ist, weil beispielsweise in der Zwischenzeit das bestehende System intensiv ausgebaut wurde (siehe Eingangsstufe) oder rückläufige Schülerzahlen keinen "Änderungsdruck" mehr entstehen lassen.

Das idealtypische Modell eines Planungsprozesses, in dem die wissenschaftliche Begleitung die Informationen für neue Entscheidungen eingibt (s. Stofflebeam 1972), charakterisiert jedoch nicht alles, was im Rahmen staatlich finanzierter Schulversuche an wissenschaftlicher Begleitung erfolgt. Gelegentlich richtet die Verwaltung Forschern - wenn auch zunehmend weniger - "Nischen" ein, in denen sie allein ihren Forschungsinteressen nachgehen können, ohne daß beabsichtigt wird, bildungspolitische Konsequenzen aus Untersuchungsergebnissen zu ziehen. Schließlich ist gerade dann, wenn es sich bei den Versuchen nicht um pädagogische Experimente, sondern um die Erprobung beabsichtigter bildungspolitischer Entwicklungen handelt, für deren Weiterentwicklung der Erfahrungsaustausch unter den beteiligten Praktikern sowie deren Fortbildung und Beratung meist ebenso wichtig wie eine Dokumentation des Versuchsablaufs oder eine empirisch-statistische Untersuchung. Ob auch solche Aufgaben einer Versuchsbegleitung von Wissenschaftlern übernommen werden müssen oder ob dafür nicht vielmehr eine zunehmende Verwissenschaftlichung des Verwaltungshandelns notwendig ist, stellt sich in diesem versuchsbegleitenden Bereich als Problem, auf das wir im Zusammenhang mit der zu beobachtenden Funktionsdifferenzierung der Versuchsbegleitung noch zurückkommen.

Zusammenfassend ergeben sich im Hinblick auf den Stellenwert wissenschaftlicher Begleituntersuchungen für Prozesse der Bildungsplanung zwei zentrale Fragen:

- a) Wie weit ist wissenschaftliche Begleitung in der Lage, Informationen für bildungspolitische Entscheidungen bereitzustellen?

- 80 -

- b) Müssen Informationen für bildungspolitische Entscheidungen von Wissenschaftlern stammen, oder genügt unter bestimmten Bedingungen und Zielsetzungen teilweise auch die Verarbeitung von Erfahrungen wissenschaftlich ausgebildeter Erziehungspraktiker?

Die erste Frage betrifft die Planungsrelevanz von Begleitforschung, die zweite den Stellenwert wissenschaftlicher Begleitung - hier verstanden als eine Begleitung durch professionelle Wissenschaftler - bei der Informationsbereitstellung für bildungspolitische oder -planerische Entscheidungen.

Neben den mit Begleitforschung verbundenen externen, planerischen Interessen sollte nicht das wissenschaftsimmanente, aus den Entwicklungsnotwendigkeiten der empirischen Bildungsforschung resultierende Interesse an Begleitforschung übersehen werden. Betrachtet man die wissenschaftsgeschichtliche Situation, in der die Erziehungswissenschaft von politischen Instanzen zur Begleitung von Modellversuchen aufgefordert wurde, so ist ihre Bereitschaft, sich auf Begleituntersuchungen einzulassen, ebenso verständlich wie ihre Schwierigkeiten bei der Erledigung dieser Aufgabe. In einer Phase größter Unsicherheit über ihr eigenes Selbstverständnis wurde dieses durch politische Instanzen wieder gestärkt, welche Erziehungswissenschaftler zur Rationalisierung ihrer Politik und zur Verwissenschaftlichung ihrer Praxis heranzogen. Wer wollte sich diesem identitätsfördernden Ansinnen der Verwaltung entziehen? Das ungeklärte Selbstverständnis der Disziplin wirkte sich jedoch auf eine Forschungspraxis aus, deren wissenschaftlichen Stellenwert und politische Funktionen man kaum zu bestimmen wußte (s. den Bericht über die Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1972. In: Zeitschrift für Pädagogik 1973). Die Begründung einer praxisbezogenen Schulforschung wurde meist nur verkürzt an der Kontroverse zwischen Handlungsforschung und traditionell-empirischer Forschung in einer wissenschaftstheoretischen Debatte gesucht; unterblieben ist demgegenüber weitgehend die erziehungswissenschaftliche Begründung und Einordnung der Begleitforschung (s. dazu die Anmerkungen bei: Roth 1971). So entwickelte sich eine umfangreiche Forschungspraxis zu Schulversuchen, ohne daß es unter den beteiligten Wissenschaftlern zu einer Verständigung über deren Stellenwert und wissenschaftlichen Ziele gekommen wäre. Daher erscheint es von besonderem Interesse zu untersuchen, mit welchen Intentionen Begleituntersuchungen durchgeführt werden, welche Erhebungsinstrumente eingesetzt werden und welche Erfahrungen die Forscher mit der eigenen Forschungspraxis gesammelt haben. Auf diese Weise ist es vielleicht möglich, jenseits der Grundsatzdebatten über Begleitforschung in einigen Aspekten eine Analyse der Forschungspraxis durchzuführen, und zwar besonders zum möglichen wissenschaftlichen Ertrag der Begleituntersuchungen. Eine darüber hinausreichende Analyse des gegenwärtigen Stellenwerts von Begleitforschung

im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung insgesamt ist jedoch kaum möglich, weil der gesamte Umfang erziehungswissenschaftlicher Forschung nur annähernd zu erfassen wäre. Immerhin aber läßt der Umfang der derzeit betriebenen Begleitforschung vermuten, daß sie einen erheblichen Anteil empirischer erziehungswissenschaftlicher Forschung ausmachen dürfte.

## 2. Erhebungsphasen und Projektverlauf

Die Untersuchung, über die wir im folgenden berichten, wird im Auftrag der "Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung" durchgeführt; die Finanzierung erfolgt durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW). Die im ersten Abschnitt auf einige Fragen zugespitzte Darstellung der Intentionen unserer Untersuchung sollte nicht davon ablenken, daß sie einerseits breiter angelegt ist, andererseits aber insofern den Charakter einer Pilotstudie hat, als sie auf eine Bestandsaufnahme sowie eine Darstellung gegenwärtiger Begleitforschungspraxis konzentriert ist. Sie besteht aus insgesamt drei Untersuchungsteilen, denen eine intensive Vorbereitungsphase vorausging (Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1976).

Von ihrem Aufwand her ist unsere Untersuchung ein "kleines" Projekt, an dem als ständige Angehörige nur die beiden Verfasser dieses Berichts beteiligt sind. Da auf dieser schmalen Basis allein die Durchführung der Untersuchung nicht möglich gewesen wäre, haben wir uns von vornherein der Mithilfe ausgewiesener Begleitforscher versichert. Der während des gesamten Projektverlaufs erfolgte Gedanken- und Erfahrungsaustausch, in den die unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen und konkreten Forschungsinteressen aller Beteiligten einfließen, ist gleichermaßen der theoretischen Fundierung und praktischen Durchführung des Projekts zugute gekommen und hat sich aus unserer Sicht als fruchtbar erwiesen.

Der erste Untersuchungsteil diente der Erfassung des bildungsplanerischen, bildungspolitischen, rechtlichen und verwaltungsorganisatorischen Kontextes für Begleituntersuchungen in den Bundesländern. Zu diesem Zweck wurden mit den Vertretern der Bundesländer in der Arbeitsgruppe Modellversuche der BLK, mit dem Vertreter des Bundes im Innovationsausschuß der BLK und Vertretern der Geschäftsstelle der BLK und des Sekretariats der KMK Interviews geführt, größtenteils im Juli/August 1976.

Zu diesem Zeitpunkt begann auch der zweite Untersuchungsteil, nämlich eine schriftliche Befragung zu Begleitforschungsprojekten. Diese Befragung erfolgte in zwei Phasen. Zunächst wurde ein kürzerer Fragebogen an insgesamt 83

Projektgruppen versendet, deren Anschriften wir aufgrund einer eigenen Umfrage unter Erziehungswissenschaftlern und aufgrund von Angaben des BMBW und der Länder-Kultusministerien erhalten haben. Von den angeschriebenen Projektgruppen antworteten 67 (81 %); von 59 Projekten (71 %) aus allen Bundesländern waren die Antworten statistisch verarbeitbar und konnten somit in die zweite Befragung einbezogen werden. Diese richtete sich, zusätzlich zu diesen Projektgruppen, an die für die jeweiligen Projekte zuständigen Referenten in den Kultusministerien (oder bei Stiftungen etc.) und an die in die Begleituntersuchung einbezogenen Bildungseinrichtungen, was jedoch aus verschiedenen Gründen nur bei 41 Projekten möglich war.<sup>2)</sup> Die Fragebogen waren so angelegt, daß weitgehend auf offene Fragen verzichtet wurde und überwiegend sachliche Details zu den Projekten und Einstellungen der Beteiligten abgefragt wurden - bei teilweise identischen Fragestellungen an die verschiedenen Gruppen.

Der weitgehende Verzicht auf offene Fragen und eine stärker qualitativ orientierte Befragung resultierte aus der Hinzufügung eines dritten Untersuchungsteils, der Erstellung von Fallstudien, die schwerpunktmäßig die in der schriftlichen Befragung ausgesparten qualitativen Aspekte behandeln sollten. Diese Fallstudien wurden von fünf, auf dem Gebiet der Begleitforschung kompetenten und erfahrenen Erziehungswissenschaftlern durchgeführt. Sie verglichen jeweils zwei bis drei Begleituntersuchungen oder Innovationseinrichtungen zu den folgenden Themen:

Verminderung von Verhaltensstörungen in der Grundschule,  
Begleituntersuchungen zu Differenzierungsformen in der Gesamtschule,  
(Wissenschaftliche) Begleitung von Innovationen in der Sekundarstufe I,  
Begleituntersuchungen zu Modellen der Gestaltung der Sekundarstufe II,  
Strategien einer regionalen Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung<sup>3)</sup>.

Die insgesamt 14 Projekte für die Fallstudien wurden aus den Projekten ausgewählt, die auf die erste Befragung geantwortet hatten. Ob sie als repräsentativ für diese Projekte angesehen werden können, wird sich, wenn überhaupt, erst im Nachhinein feststellen lassen; dies gilt grundsätzlich auch für die Beantwortung der Frage, ob schriftliche Befragungen und Fallstudien komplementär oder kontrastiv zu sehen sind. Leitend für die Auswahl war die Absicht, entweder ähnliche oder deutlich unterschiedliche Begleitprojekte in einem Bildungsbereich einer vergleichenden Analyse zu unterziehen. Wie gesagt, sollen die Fallstudien eher qualitativ ausgerichtete Projektanalysen erbringen, die von einer Darstellung der Ausgangssituation, der Projektorganisation und dem Projektverlauf ausgehen. Den Darstellungen sollen theo-

retisch orientierte vergleichende Analysen angeschlossen werden, wobei den Bearbeitern die Wahl der theoretischen Bezugspunkte freigestellt worden ist.

Die Durchführung der zweiten Befragungsphase, wie auch die mit den Projektgruppen beabsichtigten Interviews für die Fallstudien bereiteten in einigen Fällen erhebliche Probleme, die wir am Ende dieses Berichts gesondert umreißen wollen.

### 3. Erste Ergebnisse

Die Darstellung einiger Projektergebnisse läßt die Fallstudien außer acht, deren Veröffentlichung derzeit vorbereitet wird (Mitter/Weishaupt 1978 b). Daher beschränkt sich dieser Teil auf einige Ergebnisse zum bildungsplanerischen, bildungspolitischen, rechtlichen und verwaltungsorganisatorischen Kontext von Begleituntersuchungen in den Ländern und auf einige Resultate der schriftlichen Befragungen.

#### 3.1. Ergebnisse der Interviews mit Ministerialbeamten

Seit Beginn der starken Expansion der Schulversuche (etwa 1970/71) ist - nach Auskunft der Ministerialbeamten - nicht nur infolge der kritischen Wirtschaftsentwicklung der finanzielle Spielraum der Kultusministerien für Versuchsprogramme reduziert worden, sondern es hat auch die Reformbereitschaft der Schulträger und Schulen merkbar abgenommen. Die Versuche werden in den letzten Jahren zunehmend von den Verwaltungen selbst in Angriff genommen, und verstärkt wird von ihnen auf eine systematische Versuchsprogrammentwicklung geachtet.

Im Rahmen der Bildungsplanung haben die Versuche für das jeweilige Bundesland selbst, wie auch in bezug auf ihre "Außenwirkungen" recht unterschiedliche Funktionen: a) pädagogisches Experiment; b) politisch kontrovers behandeltes Experiment; c) Versuche zur gewollten Weiterentwicklung des Bildungssystems; d) Versuche zur schulgesetzlich bereits festgelegten Weiterentwicklung. Entsprechend variieren auch Form, Umfang und Organisation der wissenschaftlichen Begleitung der Versuche. Grob lassen sich drei Typen unterscheiden. Den ersten Typ bildet die von Externen - meist Wissenschaftlern an den Hochschulen des Landes - durchgeführte wissenschaftliche Untersuchung. Der zweite Typ ist die wissenschaftliche Begleitung der Versuche durch Koordinierungsgremien und Versuchseteiligte. Er wird mit der Verwaltungsnähe dieser Begleitungsformen begründet und damit legitimiert, daß die Lehrer wissenschaftlich ausgebildet und damit auch für Aufgaben der Versuchsbegleitung qualifiziert seien. Diese Begleitungsformen werden vor allem bei der regel-

mäßigen Verlaufskontrolle, der Versuchsberatung und der Curriculumerprobung praktiziert. Den dritten Typ bilden komplexe Begleitungssysteme bei größeren Versuchen oder Versuchsreihen, die mehrere wissenschaftliche Untersuchungen, Koordinierungsgremien, Auswertungsgruppen von Versuchsbeteiligten, Lehrerfortbildungseinrichtungen usw. einbeziehen können und in wachsendem Maße an nachgeordnete Dienststellen eines Kultusministeriums zur Gesamtkoordination angebunden sind. Diese drei Typen - die sich noch in verschiedenen Mischformen konkretisieren - haben in den Bundesländern einen stark unterschiedlichen Stellenwert bei der Versuchsbegleitung. Teilweise durch schulgesetzliche Regelungen verpflichtet, legen beispielsweise einige Bundesländer insbesondere auf den erstgenannten Typ großen Wert, während andere mehr an einer praxishohen, den Versuchsablauf fördernden Begleitung bzw. permanenten Versuchsauswertung durch die Beteiligten interessiert sind. Fast ausnahmslos besteht in den Ländern aber keine Bereitschaft mehr, grundlagenorientierte Forschungsarbeiten als Begleitprojekte zu finanzieren.

In den letzten Jahren wurden in allen Ländern gesetzliche Grundlagen für Schulversuche geschaffen. Einige Länder sehen daneben auch - wie bereits einleitend angesprochen - die wissenschaftliche Begleitung der Versuche vor. In den meisten Ländern ist in den Katalog der von Schulkonferenz, Lehrerkonferenz, Elternbeirat und Schülervertretung zu beratenden oder mitzuentscheidenden Fragen auch der Schulversuch aufgenommen. Daneben existieren meist Erlasse oder andere rechtliche Bestimmungen über die Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen in den Schulen.

Die Zuständigkeiten für die Koordinierung der Schulversuche in den Bildungsverwaltungen und deren Außenvertretung in den Gremien der BLK und der Arbeitsgruppe "Experimentalprogramm Gesamtschulen und Ganztagschulen" der KMK sind sehr vielgestaltig. In der Mehrzahl der Bundesländer bestehen "Versuchsreferate", meist in Planungsabteilungen, für die Koordinierung der Modellversuche. Teilweise haben die für die Koordinierung der Schulversuche zuständigen Referenten auch die Fachaufsicht über einen Teil der Versuche oder für die wissenschaftliche Begleitung aller Versuche. In einigen Ländern sind sie aber auch nur eine technische Koordinierungsstelle. Eine der wesentlichen Entwicklungen im Zusammenhang der zunehmenden Versuchstätigkeit der Länder ist die Gründung der erwähnten nachgeordneten Dienststellen zur Entlastung der Verwaltungsspitze von koordinierenden, auswertenden und beratenden Tätigkeiten. In Baden-Württemberg wurde 1970 das "Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung" (IBS) in Stuttgart gegründet, das seit 1976 als "Landesstelle für Erziehung und Unterricht", mit veränderter Aufgabenstellung und stärkerer Unterordnung unter das Kultusministerium, weitergeführt wird. Bayern hat seit 1966 in München ein "Zentrum für Bildungsfor-

schung" aufgebaut, in dem mehrere dem Kultusministerium nachgeordnete Dienststellen zusammengefaßt sind (s. Knauss 1973). Das seit 1965 bestehende "Pädagogische Zentrum" (PZ) in Berlin wurde 1974 umorganisiert und verlor dabei seinen relativ unabhängigen Status zugunsten einer stärkeren Anbindung an die Schulentwicklungsinteressen der Senatsverwaltung. Hessen gründete 1976 das "Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung" (HIBS) in Wiesbaden. In Nordrhein-Westfalen besteht in Düsseldorf seit 1973 die "Zentrale Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch Nordrhein-Westfalen" (ZAG) und seit 1974 die "Koordinierungsstelle Sekundarstufe II" (KOSEK). In der Gründungsphase befindet sich ein Institut für "Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung" in das u.a. diese Einrichtungen aufgehen sollen. Rheinland-Pfalz richtete 1974 in Bad Kreuznach eine "Arbeitsstelle für Lehrplanentwicklung und -koordination" ein. In Schleswig-Holstein wurde 1971 das "Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule" (IPTS) gegründet, dem 1975 auch Aufgaben bei der Arbeitsplanung für Schulversuche formell übertragen wurden. In Niedersachsen bestanden zwar Bemühungen um die Einrichtung eines "Niedersächsischen Instituts für Bildungsforschung und Bildungsplanung" (NIBB) (Eheim, Goss u.a. 1975), die jedoch zu keiner Institutsgründung führten. Nicht erfaßt von dieser "Koordinierungswelle" sind demnach neben Niedersachsen nur das Saarland sowie die Stadtstaaten Hamburg und Bremen.

Diese Entwicklung macht deutlich, daß auch in den Ländern, die die Versuchsentwicklung zunächst in Forschungsgruppen, Kommissionen und andere Entwicklungsgremien ausgelagert hatten, zunehmend die Tendenz besteht, die auseinanderstrebenden und häufig disparaten Entwicklungen zusammenzuführen und einer unmittelbaren Steuerung durch die jeweilige Kultusverwaltung zugänglich zu machen. Diese Entwicklung bringt einerseits eine Zurücknahme und Gängelung begonnener Reformen, andererseits aber eine Weiterentwicklung der Struktur der Bildungsverwaltung insofern, als diese - neben den traditionellen Verwaltungsfunktionen - in wachsendem Maße Planung und Innovation in ihren Aufgabenbereich integriert. Dies schränkt den Handlungsspielraum der externen, von - an Hochschulen und unabhängigen Forschungsinstituten tätigen - Wissenschaftlern durchgeführten wissenschaftlichen Begleitung weiter ein, führt aber auch, was nicht übersehen werden sollte, zu einer Funktionsdifferenzierung und entlastet damit Begleitforschung von einer Überfrachtung mit Aufgaben, die sie auch bislang nicht oder nur unzureichend miterfüllen konnte. Zugespitzt könnte man die Situation so charakterisieren: Auf die nicht gelungene Rationalisierung der Politik und des Verwaltungshandelns über wissenschaftliche Beratung (durch wissenschaftliche Begleitung) ist eine gewisse Rationalisierung der Verwaltungsstruktur selbst durch Funktionsdifferenzierung und Aufgabenausweitung erfolgt.

### 3.2. Ergebnisse der schriftlichen Befragung

An der schriftlichen Befragung, über die nun noch berichtet werden soll, sind überwiegend Begleituntersuchungen des ersten der drei genannten Typen (externe Begleitung) beteiligt. 45 der 59 Projektgruppen, die auf die erste Befragung antworteten, sind diesem Typ zuzuordnen. Dieses Ergebnis ergab sich nicht nur zufällig, sondern entsprach auch unserem Interesse, die Probleme der Begleitung von Schulversuchen durch Wissenschaftler, also außerhalb der Schulverwaltung stehende im Lichte der Praxisbedürfnisse der Betroffenen und der wissenschaftlichen Interessen der Begleitenden zu analysieren.<sup>4)</sup> Wissenschaftler an Pädagogischen Hochschulen führen 20, an Universitäten oder Technischen Hochschulen 18 und an unabhängigen Forschungsinstituten 9 Projekte durch; die übrigen verteilen sich auf nachgeordnete Dienststellen der Bildungsverwaltung (6) und Sonstiges (6).

Von den 59 Projektgruppen, die antworteten, wurde die Finanzierung von 48 über die BLK abgewickelt. Die 59 Projekte verteilen sich auf alle Bundesländer und 18 der 24 Schwerpunkte des Schwerpunktkatalogs der BLK (Bundesländer-Kommission 1976 b, S. 15-53). In fast der Hälfte der Fälle ging die Initiative zur Durchführung der Begleituntersuchung - nach Aussagen der Begleitforscher - allein von der Verwaltung als Auftraggeber aus. Nicht einmal ein Zehntel der Untersuchungen wurde von Forschern allein angeregt, und nur etwa bei einem Viertel der Projekte waren Forscher an der Initiierung beteiligt. Dieses Ergebnis bestätigt die einleitend getroffene Feststellung, daß die Untersuchungen überwiegend an Erziehungswissenschaftler herangetragen wurden und sich nicht direkt aus deren Forschungsinteressen ergaben.

Betrachtet man die Laufzeit, Finanzierung und Personalausstattung der untersuchten Projekte, so sind deutliche Unterschiede feststellbar. Die Laufzeit beträgt in einigen Fällen weniger als zwei Jahre; mehr als ein Viertel der Projekte dauerte zum Zeitpunkt der Befragung jedoch bereits über vier Jahre. Von den 42 Projekten, deren Finanzausstattung bekannt ist, haben 11 Projekte mehr als 1 Million DM zur Verfügung. Dividiert man die Bewilligungssumme durch die Laufzeit, so haben die Projekte durchschnittlich DM 12.960,-- monatlich zur Verfügung (DM 401,-- - DM 55.562,--). Die Gesamtbewilligungssumme des Bundes für die Projekte (zu der eine Gegenfinanzierung der Länder in mindestens gleicher Höhe hinzukommt) beträgt DM 26.834.731,--. An diesen Zahlen wird deutlich, daß von den Kultusministerien und dem BMBW erhebliche Summen für Begleituntersuchungen zur Verfügung gestellt worden sind, die die Verwaltungen nun, gewiß nicht ganz zu unrecht, dazu veranlassen, nach dem Ertrag dieser Ausgaben - die ja nicht als freie Forschungsmittel gedacht waren - Ausschau zu halten.

In den 42 Projekten, über die Angaben zu den Mitarbeitern vorhanden sind, arbeiteten zum Zeitpunkt der Befragung 150 Wissenschaftler. Insgesamt waren 254 Mitarbeiter in den Projekten tätig, von denen 75 eine Ausbildung als Psychologen haben, denen 52 Pädagogen (Dipl.-Päd. etc.), 42 Lehrer und 34 Soziologen gegenüberstehen; die restlichen Mitarbeiter verteilen sich auf eine größere Anzahl weiterer Berufe. 120 Mitarbeiter hatten nur Teilzeit-Arbeitsverträge (Hochschullehrer, Studenten, Lehrer); 139 Mitarbeiter hatten bei Eintritt in das jeweilige Projekt bereits Forschungserfahrungen.

Mit Blick auf die eingangs entwickelten Fragestellungen zum Stellenwert der Begleitforschung für die Entwicklung der empirischen Bildungsforschung sollen noch einige Ergebnisse der Befragung zu den Zielen der Begleituntersuchungen, zur Einbindung der Untersuchungen in den gegenwärtigen Forschungsstand und zur Wahl der Befragungsinstrumente dargestellt werden. Tabelle 1 stellt die Ergebnisse der Befragung nach den Zielen der Begleituntersuchung dar. Bemerkenswert daran ist zunächst, daß durchschnittlich mehr als drei der sieben vorgegebenen Kategorien angekreuzt wurden und folglich die Projekte in der Regel mehrere Ziele verfolgen. Am häufigsten intendiert werden eine Dokumentation des Modellversuchs und direkte praktische Hilfestellung.

Tab. 1: Welches sind die Ziele der wissenschaftlichen Begleitung?  
(N = 57, Mehrfachnennungen möglich)

	Anzahl d.Nen- nungen	in % d.Nen- nungen	in % d.Pro- jekte
1. Direkte Praxisverbesserung (um dem Modellversuch zum Erfolg zu verhelfen)	40	21	70
2. Indirekte Praxisverbesserung (über die Beurteilung von Curriculummaterialien etc.)	28	15	49
3. Externe Beurteilung des Erfolgs des Modellversuchs	36	19	63
4. Beitrag zur Entwicklung einer Theorie der wissenschaftlichen Begleitung	13	7	23
5. Überprüfung allgemeiner theoretischer Annahmen zur Verbesserung theoretischer Konzepte	14	7	25
6. Dokumentation des Modellversuchs oder einiger seiner Elemente	40	21	70
7. Sonstige Ziele <sup>1)</sup>	17	9	30
	188	100 %	

1) Unter "Sonstige Ziele" werden meist spezifische Projektziele (Lehrerfortbildung, Medienvergleich etc.) aufgeführt.

Tab. 2: Wie würden Sie den Untersuchungsansatz Ihrer Begleituntersuchung grob charakterisieren? (N = 58, Mehrfachnennungen möglich)

	Anzahl d.Nen- nungen	in % d.Nen- nungen	in % d.Pro- jekte
1. <u>Historisch orientiert</u> : Rekonstruktion des bisherigen Verlaufs des Modellversuchs zwecks Überprüfung einer Hypothese	4	2	7
2. <u>Beschreibend</u> : Systematische Beschreibung des Modellversuchs und der Bedingungen, unter denen er stattfindet	35	16	60
3. <u>Entwicklungsorientiert</u> : Erforschung von Mustern und Sequenzen der Entwicklung im Verlauf des Modellversuchs	27	13	47
4. <u>Fallstudienmethodik</u> : Intensives Studium einer gegebenen sozialen Einheit (die der Modellversuch oder ein oder mehrere Elemente desselben sein können) hinsichtlich der Entstehungsbedingungen, der gegenwärtigen Situation und der Beziehungen zu den verschiedensten Umgebungsbedingungen	21	10	36
5. <u>Korrelational</u> : Untersuchung der Abhängigkeit von Variationen eines Faktors mit den Variationen in einem oder mehreren anderen Faktoren auf der Basis von Korrelationskoeffizienten	28	13	48
6. <u>Ex-post ursachenvergleichend</u> : Ausgehend von den Resultaten des Modellversuchs werden die vorliegenden Daten nachträglich auf plausible, aber nicht beachtete Einflußfaktoren und mögliche Ursache-Wirkung-Beziehungen hin untersucht	23	11	40
7. <u>Rein experimentell</u> : Untersuchung möglicher Ursache-Wirkung-Beziehungen mittels einer oder mehrerer Experimental- und Kontrollgruppen (Zufallszusammensetzung ist erforderlich)	6	3	10
8. <u>Quasi experimentell</u> : Annäherung der Bedingungen für ein reines Experiment wird angestrebt in einer Untersuchungssituation, die nicht die Kontrolle oder Manipulation aller relevanten Variablen erlaubt	24	11	41
9. <u>Handlungsorientiert</u> : Entwicklung neuer Fertigkeiten oder neuer Lösungswege, wobei die Problemlösung in direktem Kontakt mit der Erziehungspraxis erfolgt	37	17	64
10. <u>Sonstiges</u>	<u>10</u>	<u>5</u>	17
	215	100 %	

Die am häufigsten genannten Untersuchungsansätze sind dementsprechend beschreibend oder handlungsorientiert (Tabelle 2). Theoretische Ziele verfolgen - faßt man die Projekte, die auf 4. und/oder 5. (Tabelle 1) geantwortet haben, zusammen - nur 22, das sind 39 Prozent, der Projekte. Der Vergleich

der beiden Tabellen (1 und 2) zeigt, daß die Projekte in der Regel nicht nur mehrere Ziele verfolgen, sondern auch mehrere Untersuchungsansätze. Obwohl es sich bei den Projekten überwiegend um größere und damit auch in ihren Fragestellungen komplexe Untersuchungen handelt, ist dieses Ergebnis überraschend.

Es läßt auf Unsicherheiten bei der Projektanlage und auf Änderungen während der Durchführung schließen. Bestätigt wird diese Vermutung durch Angaben zum bisherigen Projektverlauf. Von 45 Projektgruppen, die auf die zweite Befragung antworteten, haben im Vergleich zum Projektantrag und -beginn 26 (58 %) neue zusätzliche Ziele für die Begleituntersuchung gesetzt, 31 (69 %) ursprünglich gesetzte Ziele der Begleituntersuchung modifiziert oder aufgegeben und 23 (51 %) ihre Forschungsstrategie geändert.

Zwar soll hier nicht voreilig von der unzureichend geführten Diskussion über die erziehungswissenschaftliche - und damit theoretische - Begründung von Begleitforschung auf Anlage und Verlauf entsprechender Projekte geschlossen werden, doch erscheint uns gerade dieser Punkt einer weiteren eingehenden Analyse wert.

Ein Ergebnis, das in Anbetracht der Unsicherheiten bei der Projektdurchführung überrascht, vielleicht aber auch dazu beigetragen hat, ist die Klage von 25 der 45 Projekte (56 %) über einen unzureichenden Erfahrungs- und Materialaustausch mit ähnlichen Projekten wissenschaftlicher Begleitung. Bemerkenswert ist weiterhin, daß von den 40 Projekten, die statistisch verarbeitbare Daten erhoben, nur 16 bei der Anlage ihrer Untersuchung Daten vergleichbarer anderer Untersuchungen herangezogen haben. Beide Befunde zusammen genommen lassen auf erhebliche Mängel im System des wissenschaftlichen Erfahrungsaustauschs schließen. Daneben ist dieses Ergebnis aber auch im Hinblick auf die Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit der Ergebnisse der Begleituntersuchungen problematisch.

Das aufgrund politischer Handlungsinteressen für die Begleitforschung gesetzte Ziel, Informationen für neue Entscheidungen bereitzustellen, das sich aber auch aus wissenschaftlichem Interesse an einer sozialpolitisch orientierten Forschung ergibt, wird von den untersuchten Projekten kaum erfüllt. So werden die regionalen Bedingungen, unter denen ein Modellversuch arbeitet, nur von 18 der 40 empirisch-statistisch arbeitenden Projekte untersucht, und dies auf recht unterschiedliche Weise. Sozialstatistische Daten erheben 34 Projekte; aber nur 14 von diesen verwenden nach ihren Angaben ein vorliegendes Modell zur Erhebung der sozialen Schichtung, und die verwendeten Modelle sind zudem unterschiedlich. Praktisch alle Projektgruppen haben sich nach ihren eigenen Angaben damit auseinandersetzen müssen, ob sie für

ihre speziellen Fragestellungen eigene Meßinstrumente entwickeln oder vorliegende Instrumente adaptieren sollten. Unter Berücksichtigung dieser Gegebenheiten können die Schwierigkeiten bei der überregionalen Auswertung der Modellversuche nicht verwundern. Es wird zugleich verständlich, daß - trotz einer großen Anzahl von Begleituntersuchungen in diesem Bereich - die Projektgruppe für die überregionale Auswertung der Gesamtschulversuche (der BLK) zunächst ihrerseits weitere Fragebogen an die Schulen versandte.

#### 4. Zur Abhängigkeit der Bildungsforschung von bildungspolitischen und bildungsadministrativen Normensetzungen

Wie bereits angedeutet, wurden wir bei der Durchführung der Untersuchung mit - in Wechselbeziehung zueinander stehenden - Problemen konfrontiert, die wir wegen ihrer grundsätzlichen Bedeutung für das Verhältnis von Begleitforschung (als einem wichtigen Beispiel empirischer Bildungsforschung) und Bildungsverwaltung diesem vorläufigen Ergebnisbericht anfügen wollen.<sup>5)</sup> Diese Probleme wurzeln einmal in der Kulturhoheit der einzelnen Bundesländer und im Bund-Länder-Verhältnis, zum anderen in der gegenwärtigen Lage der - hier nur unter dem Aspekt der Bildungsforschung behandelten - Auftragsforschung.

Bei unserer Betrachtung haben wir davon auszugehen, daß unsere Untersuchung ein Antragsprojekt (der GPPF) ist, das der Information aller mit Begleitforschung befaßten Gruppen in Wissenschaft, Bildungsverwaltung und Erziehungspraxis dienen soll, in wissenschaftlicher Unabhängigkeit durchgeführt wird und dem BMBW gegenüber nur in bezug auf die finanzielle Abwicklung verantwortlich ist. Gleichwohl ist einer der Gründe für die Schwierigkeiten, in die wir bei der Vorbereitung und Durchführung unserer Erhebungen mehrfach gerieten, darin zu sehen, daß man unsere Untersuchung für ein Auftragsprojekt (des BMBW) hielt. Dieses Mißverständnis hat unsere Zusammenarbeit mit einigen Ländern zeitweise nicht unerheblich belastet und uns belehrt, daß bei überregionalen Untersuchungen die Besonderheiten der Bildungsverwaltungsstrukturen in jedem zu erfassenden Bundesland sorgsam bedacht werden müssen. Daß wir schließlich 9 der 11 Bundesländer in unsere Erhebungen und alle Bundesländer in die mit den zuständigen Ministerialbeamten durchgeführten Interviews einbeziehen konnten, war schließlich nur dadurch möglich, daß wir Ländervergleiche nicht in unser Untersuchungsdesign einbezogen.

Die grundsätzliche Dimension des erwähnten Mißverständnisses wird dadurch berührt, daß es eine generelle Tendenz zu exemplifizieren scheint. Deren Ursachen liegen in den von staatlichen Instanzen im Rahmen zweckgebundener Forschungsförderung praktizierten Vergabe von sog. "Drittmitteln" an Hochschu-

len, unabhängige Forschungsinstitute und einzelne Wissenschaftler. Problematisch wird dieser an sich begrüßenswerte Usus durch die damit verbundene Neigung der Geldgeber, die formale Auftragserteilung so zu interpretieren, daß daraus eine direkte Einflußnahme auf Inhalt und Methode sowie nicht zuletzt auf die Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse ableitbar sei. In der Praxis führt eine solche restriktive Interpretation zu einer Einschränkung der Möglichkeiten freier Bildungsforschung an Hochschulen und unabhängigen Instituten, zumal zum einen die dort zur Verfügung stehenden Grundhaushalte in den letzten Jahren spürbar eingeschränkt worden und daher auch "freie" Wissenschaftler auf die Erlangung von "Drittmitteln" angewiesen sind, zum anderen, wie bereits ausgeführt wurde, die Begleitforschung ohnehin in zunehmendem Maße den als nachgeordneten Dienststellen organisierten Staatsinstituten (im weitesten Wortsinn) übertragen wird. Es liegt nahe, daß in dieser Situation auch Antragsprojekte, bei denen die Förderung durch "Drittmittel" nicht mit inhaltlichen Auflagen verbunden ist, von uninformierten Betrachtern leicht mit Auftragsprojekten (in der erwähnten restriktiven Auslegung) verwechselt werden.

Die durch die hier umrissenen generellen Probleme bedingten konkreten Schwierigkeiten betrafen vor allem die Auflagen, welche in einzelnen Bundesländern - in freilich verschiedenartiger Stufung und Stärke - an die Bewilligung der Erhebungen geknüpft wurden. In zwei Bundesländern konnten wir die geäußerten Einwände nicht ausräumen, so daß wir auf die Befragung der dort arbeitenden Praktikergruppen ganz verzichten mußten. Die Nichtbewilligung wurde begründet mit Bedenken gegen die Verwendung von Einstellungsskalen, dem Nichtvorhandensein eines pädagogischen wissenschaftlichen Interesses an der Untersuchung, fehlendem Nutzen für eigene Arbeiten und schließlich mit dem Hinweis auf die Planung eigener Erhebungen durch das Kultusministerium. Die Ablehnung erstreckte sich nicht nur auf die Befragung an den Schulen, sondern auch auf Interviews mit Vertretern nachgeordneter Dienststellen, die mit Begleitforschungen befaßt sind. In einem der beiden Länder mußten die Fragebogen an Hochschullehrer, die Begleituntersuchung durchführen, über Referenten im Kultusministerium zugestellt werden.

In mehreren anderen Ländern führten die Unklarheiten über den Status unseres Projekts zu Bitten der Bildungsverwaltung an die Begleitforschungsgruppen, unseren Fragebogen zunächst nicht zurückzusenden, denen dann auch - verständlicherweise - von den Forschergruppen entsprochen wurde. Doch konnte in diesen Ländern die Befragung nach der Ausräumung der entstandenen Mißverständnisse über den Status des Projekts und nach meist längeren Verzögerungen inzwischen erfolgreich zum Abschluß gebracht werden. (Die letzte Befragungsgenehmigung erhielten wir im Oktober 1977, mehr als ein Jahr nach der Antragstellung.)

Eine der Fallstudien mußte, da von der Kultusverwaltung das Interview verweigert wurde, allein anhand der verfügbaren schriftlichen Berichtsmaterialien erstellt werden. In einem weiteren Fall mußte das gleiche Verfahren gewählt werden, weil von den zu Interviewenden die Neutralität des Interviewers angezweifelt wurde. In diesem Zusammenhang soll aber auch nicht verschwiegen werden, daß wir auch auf Schwierigkeiten stießen, die unser Verhältnis zu Kollegen als den Leitern bzw. Vertretern von Begleitforschungsgruppen betreffen. So mußten wir auf zwei beabsichtigte Fallstudien verzichten, weil das über die in Aussicht genommene Projekte verfügbare schriftliche Material allein für die Fallstudien nicht ausreichte. Eine dieser beiden Projektgruppen verlangte, daß die Fallstudie nach einem von ihr vorgegebenen Konzept - einer kontinuierlichen Projektbegleitung - erstellt werde, worauf wir uns nicht einlassen wollten und konnten. Uns blieb nur die unbeantwortet gebliebene Rückfrage, wie die Begleitforschungsgruppe nach solchen Standards - nach denen die Erforschten bestimmen, was und wie zu forschen ist - ihr eigenes Projekt durchführen. Bei der zweiten der "nicht erfaßten" Projektgruppen sind uns die Motive für die zunächst bestehende, dann - nachdem das Kultusministerium seine Zustimmung erklärte - nicht mehr vorhandene und durch Interventionen von Ministerialbeamten auch nicht mehr herstellbare Gesprächsbereitschaft nach wie vor unklar.

Wenn wir den in diesem Abschnitt umrissenen generellen Problemen und den dargelegten konkreten Schwierigkeiten eine so große Bedeutung beimessen, dann gewiß nicht in der Absicht, für eine Abstinenz unabhängiger Bildungsforscher gegenüber bildungspolitischen und bildungsplanerischen Intentionen zu plädieren. In einem staatlich organisierten Bildungswesen ist Bildungsforschung - und damit auch Begleitforschung - grundsätzlich und im konkreten Falle auf enge Zusammenarbeit mit den zuständigen Bildungsverwaltungen angewiesen, weil sie sich sonst ja von sich aus auf eine "Spielwiese" verbannen würde. Worum es hier aber geht, ist der Charakter des Verhältnisses zwischen Begleitforschung und Bildungsverwaltung hinsichtlich des Freiraumes, der einer externen Projektarbeit zuerkannt werden sollte.

##### 5. Schlußbemerkungen

An zwei Stellen dieses Berichtes ist die Funktionsdifferenzierung angedeutet bzw. artikuliert worden, die sich in der Begleitforschung als Tendenz beobachten läßt. Die vorgestellten drei Organisationstypen - externe Wissenschaftlergruppen, verwaltungsinterne Organisation und Forschungskoordination durch nachgeordnete Dienststellen - deuten insofern auf eine solche Tendenz hin, als bei näherem Hinsehen diese Organisationstypen mit unterschiedlichen Funktionstypen korrespondieren. Die verwaltungsinterne Begleit-

tung, deren "Wissenschaftlichkeit" im einzelnen Fall freilich zu befragen ist, zielt in erster Linie auf die Effektivität des normierten Schulverlaufs sowie auf den Erfahrungsaustausch unter den beteiligten Praktikern. Auch die von nachgeordneten Dienststellen (Staatsinstituten u.a.) betriebene bzw. koordinierte Forschung dient mit ihren Begleituntersuchungen primär der Durchsetzung und Optimierung getroffener politischer Entscheidungen. Das Aufgabefeld externer Wissenschaftlergruppen und Institute wäre demgegenüber eine Begleitforschung, die am ehesten geeignet sein könnte, entscheidungsoffene Untersuchungen anzuregen und durchzuführen. Ihre vergleichsweise große Unabhängigkeit von politischer Normensetzung gibt am ehesten die Chance einer breiten Versuchsanordnung und einer ungeschminkten Interpretation erzielter Ergebnisse, zumal wenn Paralleluntersuchungen ermöglicht werden.

Mit allen drei Funktionstypen vermag Begleitforschung einen Beitrag zur Politikberatung zu leisten, wobei sich uns allerdings die aus unserer Bestandsaufnahme resultierende Frage stellt, ob unkoordinierte Untersuchungen dazu überhaupt oder zumindest gut geeignet sind. Die Beschäftigung mit Entwicklungen auf dem Gebiet "Soziale Indikatoren" könnte in dieser Hinsicht der Bildungsforschung Anregungen vermitteln (s. einleitend: Kaufmann 1974) und neue Perspektiven für praxisorientierte Untersuchungen eröffnen. Es stellt sich weiterhin die Aufgabe einer Auseinandersetzung mit Problemen der Organisationsentwicklung, um das theoretische Wissen über Bedingungen des Gelingens von Neuerungen und Veränderungen in Bildungseinrichtungen zu erweitern, Strategien der Verbesserung von Problemlösungs- und Erneuerungsprozessen zu entwickeln und die Erkenntnisse der Praxis adäquat weiterzugeben (French/Bell 1977, Rolf 1977).

Mit dem Blick auf diese beiden Disiderate aber sind wir am Ende unserer Darlegungen auf die Notwendigkeit einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Grundlagenforschung gestoßen, deren Erkenntnisse, Anregungen und Perspektiven auch eine koordinierte Begleitforschung bedarf, wenn sie sich nicht an "kurzfristige und lukrative Ziele zum Schaden langfristiger Bedürfnisse und des Bildungsprozesses"<sup>6)</sup> binden will. Genuine Orte solcher Grundlagenforschung sind Hochschulen und unabhängige Forschungsinstitute, was nicht ausschließt, daß deren Angehörige sich zeitweise - im Sinne der umrissenen Funktionsdifferenzierung - an Begleituntersuchungen beteiligen.

Grundlagenforschungen bedürfen des Versuchsfeldes für praktische Erfahrungen, das gegenwärtig aus verschiedenen Gründen Gefahren einer spürbaren Einengung ausgesetzt ist. Wenn es den Wissenschaftlern entzogen wird, wird nicht nur der Erziehungswissenschaft und deren sozialwissenschaftlichen Nachbarwissenschaften der Weg zur Weiterentwicklung ihrer theoretischen Fragestellungen und Erkenntnisse abgeschnitten, sondern werden auch Möglichkeiten einer Mitwir-

kung verbaut, welche die Grundlagenforschung einer Politikberatung mittel- und langfristiger Reichweite anzubieten hat.

#### 6. Anmerkungen

- 1) Bereits Ende 1975 legte eine Projektgruppe einen Ergebnisbericht der überregionalen Auswertung zur Frage Fünfjährige in Kindergärten, Vorklassen oder Eingangsstufen vor (Bund-Länder-Kommission 1976 a).
- 2) Nicht alle Projektgruppen, Schulen und Schulverwaltungsbeamte konnten in die zweite Befragung einbezogen werden: Von 57 angeschriebenen Projektgruppen sind 45 Antworten (79 %), von 51 angeschriebenen Ministerialbeamten sind 24 Antworten (47 %) und von zu 36 Projekten angeschriebenen Bildungseinrichtungen sind zu 32 Projekten (89 %) die Antworten (von 98 Einrichtungen) verwertbar.
- 3) Ein weiteres Thema (Wissenschaftliche Begleitung von Vorschul-/Eingangsstufenversuchen) war geplant, scheiterte aber an Problemen mit den schon vertraglich verpflichteten Bearbeitern.
- 4) Bei den teilweise oder ganz in die Verwaltung integrierten Begleitungsformen ergaben sich auch teilweise erhebliche Schwierigkeiten mit dem von uns gewählten Befragungsverfahren.
- 5) Die Veröffentlichung des Ergebnisberichts ist in Vorbereitung (Mitter/Weishaupt 1978 a). Daneben plant die GPPF ein Symposium, auf dem die Befunde des Projekts zur Diskussion gestellt werden sollen.
- 6) Science at the Bicentennial. 1976, S. 60. - Dieser grundlegende und kritische Bericht beschäftigt sich zwar dezidiert nur mit naturwissenschaftlicher und technologischer Forschung, exemplifiziert aber deutlich allgemeine Forschungsprobleme, die auch für die Bundesrepublik Deutschland gültig sind.

#### 7. Literatur

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Bd. 1, Stuttgart: Klett 1973.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Fünfjährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen, Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen. Stuttgart: Klett 1976 a.

Dies.: Informationsschrift über Modellversuche im Bildungswesen (außer Tertiärer Bereich). Bonn: Bund-Länder-Kommission 1976 b.

Eheim, H.D./Goos, H./Radtke, F.-O./Scheckenhofer, H./Stahl, U./Wagner, B.: Zur Organisationsform einer praktischen Bildungsforschung. Überlegungen vor der Gründung eines Niedersächsischen Instituts für Bildungsforschung und Bildungsplanung (NIBB). In: Die Deutsche Schule 67 (1975) 7/8, S. 472-488.

French, W.L./Bell, C.H.Jr.: Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung, Bern/Stuttgart: Haupt 1977.

Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (Hrsg.): Organisationsprobleme der wissenschaftlichen Begleitung (GPPF-Materialien 8), Frankfurt/M.: GPPF 1976.

Handbuch für die Kultusministerkonferenz. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 1974.

Kaufmann, F.-X.: "Soziale Indikatoren" in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie 3 (1974) 2, S. 200-208.

Knauss, G.: Bildungsforschung in Bayern. In: Schulreport (1973) 3, S. 2-3.

Mitter, W./Weishaupt, H. (Hrsg.): Ansätze zur Analyse der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen. Weinheim: Beltz 1977.

Dies.: Bedingungen der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen. Ergebnisse von Befragungen, Weinheim: Beltz 1978 a (in Vorbereitung).

Dies. (Hrsg.): Strategien und Organisationsformen der Begleitforschung. Fallstudien über Begleituntersuchungen im Bildungswesen. Weinheim: Beltz 1978 b (in Vorbereitung).

Rolff, H.-G.: Schulreform als geplanter organisatorischer Wandel. - Ein Bericht über Schulreformplanung in der USA. In: Die Deutsche Schule 69 (1977) 6, S. 357-373.

Roth, H.: Erziehungswissenschaft - Schulreform - Bildungspolitik. In: Erziehungswissenschaft-Bildungspolitik-Schulreform (Zeitschrift für Pädagogik, 9. Beiheft). Weinheim: Beltz 1971.

Science at the Bicentennial. A Report from the Research Community. Report of the National Science Board 1976. Washington: U.S. Government Printing Office 1976.

Stufflebeam, Daniel L.: Evaluation als Entscheidungshilfe. In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Evaluation. München: Piper 1972.

Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973) 1. Thema: Pädagogische Begleitforschung.

HERMANN AVENARIUS :

INFORMATIONSZUGANG - FORSCHUNGSFINANZIERUNG - PUBLIKATIONSFREIHEIT:  
RECHTSFRAGEN IM VERHÄLTNIS ZWISCHEN PÄDAGOGISCHER FORSCHUNG UND STAAT

Vorbemerkung

Bei diesem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Anfang 1980 erstellten Rechtsgutachtens.

Der Aufsatz erörtert ausschließlich Probleme, die das Verhältnis der selbständigen und unabhängigen pädagogischen Forschung zum Staat berühren. Die besonderen Aspekte, die sich für Wissenschaftler in den sogenannten Staatsinstituten und bei der schuleigenen Forschung ergeben, bleiben ausgeklammert.

Im Vordergrund der Studie stehen Probleme, die im Blick auf behördliche Genehmigungen wissenschaftlicher Untersuchungen in den Schulen auftreten (A.). Darüber hinaus werden Fragen der Vergabep Praxis bei der staatlichen Finanzierung von Projekten der pädagogischen Forschung erörtert (B.). Schließlich gilt es zu prüfen, ob und unter welchen Voraussetzungen ministerielle Zuwendungen für die Durchführung von Forschungsvorhaben und Gutachten mit publikationshindernden Auflagen verbunden werden dürfen (C.).

Aus Gründen der Raumknappheit, die ohnehin zur Beschränkung auf das Wesentliche zwingt, wird von ausführlichen Erläuterungen und Literaturhinweisen abgesehen.

A. Forschungsgenehmigung

Zu klären ist, ob der Wissenschaftler einen Anspruch auf Erteilung der behördlichen Genehmigung zur Durchführung von Erhebungen in den Schulen hat. Dieser könnte sich mangels positiver gesetzlicher Regelungen aus der Verfassung selbst ergeben.

I. Das Grundrecht der Informationsfreiheit als mögliche Anspruchsgrundlage

Der Anspruch auf Erteilung der Forschungserlaubnis läßt sich möglicherweise aus Art. 5 Abs. 1 S. 1 GG herleiten. Danach hat jedermann das Recht, sich aus

allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten.

Erhebungen, die auf die Befragung von Schülern und schulischem Personal abzielen, haben indes keine allgemein zugänglichen Informationsquellen zum Gegenstand. Ein unmittelbar auf Art. 5 Abs. 1 S. 1 GG gestützter Anspruch auf Forschungsgenehmigung ist daher zu verneinen.

Doch ist zu erwägen, ob der pädagogischen Forschung aufgrund der Eigenschaft ihrer Publikationen als allgemein zugänglicher Informationsquellen mit erheblicher öffentlicher Bedeutung aus Art. 5 Abs. 1 GG mittelbar ein Recht auf privilegierten Zugang zu den Informationen im schulischen Bereich zuwächst (so Quilisch/Schober, S. 36 ff.). Eine derartige Privilegierung im Sinne eines gegen den Staat gerichteten Informationsanspruchs ist hinsichtlich der Presse in Rechtsprechung und Literatur teilweise bejaht worden. Falls man der Presse insoweit einen Sonderstatus zuweist, wurzelt er indes in dem spezifischen, in Art. 5 Abs. 1 S. 2 GG verbürgten Grundrecht der Pressefreiheit. Dieser Sonderstatus läßt sich nicht auf die Wissenschaft ausdehnen. Die Herstellung einer Analogie zugunsten der Forschung hieße, das durch die Verfassung verbürgte Recht der Informationsfreiheit, das jedem zusteht, zu relativieren, es im Maße der Öffentlichkeitsrelevanz des Informanten stärker oder schwächer zu gewichten. Eine solche Wertung des Grundrechts je nach dem Gebrauch, der davon gemacht wird, schüfe letztlich zwei Klassen von Grundrechtsträgern. Seine Reichweite wäre an den öffentlichen Nutzen seiner Ausübung gebunden. Demgegenüber ist daran festzuhalten, daß Grundrechte eben nicht dazu verpflichten, sie in bestimmter Weise zu verwirklichen. Vielmehr steht es im Belieben eines jeden Grundrechtinhabers, ob und welchen Gebrauch er davon macht. Damit ließe sich ein Sonderstatus der Wissenschaft, der ihr bevorzugten Zugang zu schulinternen Daten eröffnete, nicht vereinbaren. Deshalb ist auch ein mittelbar auf Art. 5 Abs. 1 GG gestützter privilegierter Informationsanspruch der Forschung zu verneinen.

## II. Das Grundrecht der Wissenschafts-(Forschungs-)freiheit als Anspruchsgrundlage

Der Forscher (die Forschungsgruppe, das Forschungsinstitut) könnte sich bei dem Verlangen nach Erteilung der Forschungsgenehmigung auf Art. 5 Abs. 3 S. 1 GG berufen. Diese Bestimmung gewährleistet die Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre.

Sie verbürgt zunächst ein Abwehrrecht gegen den Staat: die Freiheit des Forschers von jeglicher Fremdbestimmung des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses durch die öffentliche Gewalt.

So wesentlich die abwehrrechtliche Funktion des Grundrechts der Wissenschaftsfreiheit auch ist: sie hilft dann nicht weiter, wenn es um die organisatorischen und finanziellen Voraussetzungen dieser Freiheit geht, die heute weitgehend nur noch der Staat bereitzustellen vermag. Das Bundesverfassungsgericht begreift daher Art. 5 Abs. 3 S. 1 GG zugleich als eine objektive, das Verhältnis der Wissenschaft zum Staat regelnde wertentscheidende Grundsatznorm. Diese Wertentscheidung schließt "das Entstehen des Staates, der sich als Kulturstaat versteht, für die Idee einer freien Wissenschaft und seine Mitwirkung an ihrer Verwirklichung ein und verpflichtet ihn, sein Handeln positiv danach einzurichten, d.h. schützend und fördernd einer Aushöhlung dieser Freiheitsgarantie vorzubeugen" (BVerfGE 35,79,114).

Damit drängt sich die Frage auf, ob der einzelne Forscher aufgrund dieser objektiv-rechtlichen Verfassungsnorm im Rechtswege verfolgbare Ansprüche auf ihr entsprechende staatliche Maßnahmen geltend machen kann, ob ihm daraus also ein Teilhaberecht erwächst. Dazu hat das Bundesverfassungsgericht in aller Deutlichkeit festgestellt, daß "die Befugnis des einzelnen Grundrechtsträgers, gegenüber der öffentlichen Gewalt die Beachtung der wertentscheidenden Grundsatznorm durchsetzen zu können,... zum Inhalt des Individualgrundrechts (gehört), dessen Wirkungskraft dadurch verstärkt wird" (BVerfGE 35,79,116).

Gerade im Bereich der Information zeigt sich eine zunehmende Abhängigkeit des Forschers vom Staat. Das gilt insbesondere für die pädagogische Forschung, die ohne den empirischen Zugriff auf das Forschungsfeld Schule erheblich eingeschränkt wäre. Die individualrechtlich durchsetzbare Wertentscheidung des Art. 5 Abs. 3 S. 1 GG macht daher der Schulverwaltung die Kooperation mit dem auf schulinterne Informationen angewiesenen Forscher zur Pflicht. Dieser kann von der Behörde grundsätzlich verlangen, daß sie ihm die Genehmigung zur Durchführung von Untersuchungen im Schulbereich erteilt.

In der rechtswissenschaftlichen Literatur wird ein so verstandenes originäres Teilhaberecht vielfach nur als eine *lex imperfecta* in dem Sinne bejaht, daß es notwendig regelungsbedürftig und damit der Ausgestaltung durch den Gesetzgeber unterworfen sei (Scholz, in: Maunz/Dürig/Herzog/Scholz, Art. 5 Abs. III, Rdnr. 195). Auch das Bundesverfassungsgericht hat in seiner ersten Numerus-clausus-Entscheidung darauf hingewiesen, daß Teilhaberechte, auch soweit sie nicht auf das jeweils Vorhandene beschränkt sind, "unter dem Vorbehalt des Möglichen im Sinne dessen (stehen), was der Einzelne vernünftigerweise von der Gesellschaft beanspruchen kann. Dies hat in erster Linie der Gesetzgeber in eigener Verantwortung zu beurteilen, der bei seiner Haushaltswirtschaft auch andere Gemeinschaftsbelange zu berücksichtigen und... den Erfordernissen des gesamtwirtschaftlichen Gleichgewichts Rechnung zu tragen hat". Persönliche Freiheit lasse sich "auf die Dauer nicht losgelöst

von Funktionsfähigkeit und Gleichgewicht des Ganzen verwirklichen"; "ein unbegrenztes subjektives Anspruchsdenken auf Kosten der Allgemeinheit" sei mit dem Sozialstaatsgedanken unvereinbar (BVerfGE 33,303,333 f.).

Was den Anspruch auf Erteilung einer Forschungsgenehmigung angeht, ergeben sich aber insoweit Unterschiede zu anderen Teilhaberechten, als er nicht die wirtschaftliche Leistungskraft des Staates berührt und im allgemeinen keine Verteilungsprobleme aufwirft. Eine Abwägung mit sonstigen sozialstaatlichen Belangen, die der Legislative vorbehalten wäre, ist somit nicht erforderlich. Das heißt keineswegs, daß das Teilhaberecht auf Erteilung der Forschungserlaubnis der gesetzlichen Konkretisierung verschlossen wäre. Zur Begründung der Geltungskraft des Anspruchs, zu seiner Aktualisierung bedarf es hingegen einer vorgängigen legislatoris interpositio nicht.

Doch bedeutet dies nicht, daß das Recht des Forschers auf Zugang zu den Schulen unter allen Umständen zu bejahen ist. Es kommt vielmehr darauf an, die Voraussetzungen und Grenzen dieses Anspruches im einzelnen zu klären. (Es wäre Sache des Gesetzgebers, diese Rahmenbedingungen zu präzisieren.)

#### 1. Voraussetzungen des Anspruchs auf Erteilung der Forschungserlaubnis

##### a) Beachtung wissenschaftlicher Standards

Das Forschungsprojekt muß gemäß der Definition des Bundesverfassungsgerichts "nach Inhalt und Form als ernsthafter planmäßiger Versuch zur Ermittlung der Wahrheit", als "geistige Tätigkeit mit dem Ziel, in methodischer, systematischer und nachprüfbarer Weise neue Erkenntnisse zu gewinnen", anzusehen sein. (BVerfGE 35,79,113). Es muß daher wissenschaftlichen Standards genügen. Nur soweit es sich in diesem Sinne um Forschung handelt, besteht eine Kooperationspflicht des Staates. Der gute Wille zur Forschung allein reicht nicht aus, um in den Schutzbereich des Grundrechts zu gelangen. Die Schulverwaltung braucht sich also nicht jedes Untersuchungsprojekt, das sich als Forschungsvorhaben definiert, aufdrängen zu lassen. Ihr steht es deshalb zu, die Fragestellung, den methodischen Ansatz und die gewählten Instrumentarien auf ihren wissenschaftlichen Charakter hin zu prüfen (so auch Quilisch/Schober, S. 52). Doch kann sie nicht verlangen, daß die Untersuchung, wie es gelegentlich in einschlägigen ministeriellen Richtlinien heißt, ein "erhebliches pädagogisch-wissenschaftliches Interesse" aufweist. Nur auf die Qualifizierung des Vorhabens als wissenschaftlich kommt es an; ob das Projekt darüber hinaus einem erheblichen wissenschaftlichen Interesse entspricht, ist eine Frage der inhaltlichen Wertung, deren sich der Staat zu enthalten hat (dazu unten, 2 d).

- 32 -

Die der Schulbehörde anheimgestellte Überprüfung eines Forschungsvorhabens auf seinen wissenschaftlichen Charakter bietet naturgemäß manchen Anlaß zu Konflikten. Vor allem stellt sich das Problem, daß Schulverwaltungsbeamte nicht immer die Kompetenz besitzen, die wissenschaftlichen Standards sachgerecht zu beurteilen.

Im Zweifelsfall ist die Behörde aufgrund ihrer Verpflichtungen zu forschungsfreundlichem Vorgehen gehalten, sich den fehlenden Sachverstand durch Heranziehung von qualifizierten und ausgewiesenen Wissenschaftlern zu verschaffen.

Dem Forscher muß ferner Gelegenheit gegeben werden, Bedenken der Behörde auszuräumen. Mit der Kooperationspflicht des Staates verträgt es sich nicht, wenn die Durchführung eines Vorhabens unter Hinweis auf den vermeintlichen Mangel an wissenschaftlicher Seriosität kurzerhand abgelehnt wird, ohne daß dem Forscher die Gelegenheit zur Erörterung seines Standpunkts eröffnet wird.

Im übrigen ist davon auszugehen, daß bei etablierten Forschungseinrichtungen, z.B. Universitätsinstituten, die Wissenschaftlichkeit des geplanten Projekts in der Regel zu bejahen ist. Das Gleiche gilt für solche Vorhaben, die von einer anerkannten Einrichtung der Wissenschaftsförderung, z.B. der Deutschen Forschungsgemeinschaft oder der Stiftung Volkswagenwerk, auf der Grundlage gutachtlicher Prüfung finanziell unterstützt werden.

b) Erstreckung des Anspruchs auch auf die sogenannten wissenschaftlichen Vorarbeiten

Es muß sich um ein Forschungsvorhaben handeln, das vom Normbereich des Art. 5 Abs. 3 GG erfaßt wird. Dazu gehört nicht nur die "eigentliche" Forschung als schöpferischer Erkenntnisprozeß. Die Forschungsfreiheit kann nicht gegenständlich auf die Freiheit des wissenschaftlichen Erkennens beschränkt werden; sie umgreift auch solche Tätigkeiten, ohne die die "eigentliche" Forschung nicht möglich wäre (Schmitt Glaeser, S. 112). Deshalb unterfallen auch die gerade im Bereich der empirischen Forschung unerläßlichen wissenschaftlichen Vorarbeiten (Datenerhebung, Materialsammlung) dem Schutzbereich des Art. 5 Abs. 3 S. 1 GG. Die Schulverwaltung kann deshalb die Durchführung einer Untersuchung innerhalb der Schule nicht mit dem Argument zurückweisen, "bloße" Zubringeraktivitäten wie z.B. Befragungen hätten mit Wissenschaft "als solcher" nichts zu tun und seien daher vom Grundrecht der Forschungsfreiheit nicht umschlossen.

c) Notwendigkeit der Forschung

Die Mitwirkungspflicht des Staates reicht nur so weit, als es an ihm liegt, die Voraussetzungen für die Wahrnehmung des Grundrechts der Forschungsfrei-

heit zu schaffen. Ein Anspruch auf die Erteilung der Forschungserlaubnis kommt demnach nur in Betracht, wenn der Zugang zum Innenleben der Schule für die Durchführung der Untersuchung erforderlich ist. Es genügt daher nicht, daß der Rückgriff auf Schülerdaten, die in einer Schule erhoben werden sollen, für die Verwirklichung des Vorhabens praktisch und zweckdienlich ist. Wenn die benötigten Informationen ohne erhebliche Schwierigkeiten auch außerhalb des Schulbereichs zu erlangen sind, ist die Schulverwaltung nicht zur Kooperation verpflichtet. Das Teilhaberecht des Art. 5 Abs. 3 GG gewährleistet nicht die bequeme, sondern allein die für eine wissenschaftliche Untersuchung notwendige Informationsbeschaffung.

Andererseits ist das Angewiesensein der Forschung auf den Zugang zur Schule nicht nur für den Fall zu bejahen, daß - wie es verschiedentlich in ministeriellen Richtlinien heißt - die Fragestellung der Untersuchung Inhalte, Formen, Voraussetzungen und Ergebnisse des schulischen Unterrichts und der schulischen Erziehung zum Gegenstand hat. Auch dann, wenn der unmittelbare inhaltliche Bezug zur Schule fehlt (man denke etwa an eine Erhebung zum Freizeitverhalten Jugendlicher, in der das schulische Verhalten der Probanden als vergleichende Variable ins Blickfeld der Forschung gerät), ist die Notwendigkeit des Zugangs zum Innenbereich der Schule nicht zu leugnen.

## 2. Grenzen des Anspruchs auf Erteilung der Forschungserlaubnis

Ist der auf Art. 5 Abs. 3 GG gestützte Anspruch auf Erteilung der Forschungserlaubnis in seinen Voraussetzungen erfüllt, so bleibt die Frage nach seinen Grenzen zu klären.

Das Grundgesetz gewährleistet die Freiheit der Forschung vorbehaltlos. Das bedeutet jedoch nicht, daß das Grundrecht der freien wissenschaftlichen Betätigung schrankenlos ist. Bereits in seiner abwehrrechtlichen Funktion muß es ausnahmsweise gegenüber kollidierenden Grundrechten Dritter und anderen verfassungsrechtlich geschützten Rechtsgütern zurücktreten. So hat das Bundesverfassungsgericht festgestellt, daß sich z.B. ein Forscher bei seiner Tätigkeit nicht über die Rechte seiner Mitbürger auf Leben, Gesundheit oder Eigentum hinwegsetzen darf (BVerfGE 47,327,369).

Die Grenzen des Grundrechts der Forschungsfreiheit sind zwangsläufig enger zu ziehen, wenn es der Geltendmachung von Teilhaberechten, von Leistungsansprüchen gegen den Staat dient.

Sobald der Grundrechtsträger nicht negatorisch auf bloßes staatliches Unterlassen (Abwehrrecht), sondern positiv auf staatliches Handeln (Teilhaberecht) zielt, dringt er in einen durch verfassungsrechtliche Normen vorgeordneten

Aufgabenbereich des Staates ein. Die durch den Anspruch des Forschers ausgelöste staatliche Kooperationspflicht tritt in Konkurrenz zu anderen grundgesetzlich zugewiesenen Pflichten des Staates. Es gilt, einen Ausgleich zwischen diesen konkurrierenden verfassungsrechtlich geschützten Rechtsgütern herzustellen und die ggf. daraus resultierenden Grenzen der Rechtsposition des Forschers zu bestimmen.

a) Funktionsfähigkeit der öffentlichen Verwaltung

Nach Ansicht des Bundesverfassungsgerichts stellt das einwandfreie Funktionieren einer geordneten Verwaltung einen verfassungsrechtlich geschützten Gemeinschaftswert dar, der es rechtfertigt, daß die strafgesetzlich sanktionierte Amtsverschwiegenheit eines Angehörigen des öffentlichen Dienstes schlechthin Schutz verdient und deshalb etwa gegenüber der Betätigung der Meinungsfreiheit des Art. 5 Abs. 1 S. 1 GG grundsätzlich Vorrang hat (BVerfGE 28,191,200). Das Bundesverwaltungsgericht betrachtet den hergebrachten beamtenrechtlichen Grundsatz der Amtsverschwiegenheit wegen seiner Bedeutung für die Aufrechterhaltung und das einwandfreie Funktionieren einer geordneten öffentlichen Verwaltung als ein Rechtsgut, das sogar das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit des Beamten (in der Entscheidung ging es um die Veröffentlichung einer wissenschaftlichen Untersuchung, die Verwaltungsinterna zum Gegenstand hatte) zu begrenzen vermag (BVerwGE 37,265,268 ff.). Daraus ließe sich der Schluß ziehen: Wenn nicht einmal der Beamte gegenüber dem Dienstherrn zur Abwehr eines Veröffentlichungsverbots das Grundrecht der Forschungsfreiheit geltend machen könne, sei noch weniger ein Außenstehender befugt, unter Berufung auf Art. 5 Abs. 3 GG vom Staat Zugang zu den Interna der öffentlichen Verwaltung zu verlangen.

Demgegenüber ist jedoch auf zwei Aspekte hinzuweisen:

Die Amtsverschwiegenheit ist Ausfluß der besonderen beamtenrechtlichen Loyalitätspflicht. Diese verbietet dem Beamten vor allem solche wissenschaftlichen Äußerungen, die sich gegen eine von ihm in eigener Regie, zumindest aber unter seiner Mitwirkung erarbeitete politische oder administrative Entscheidung richten. Das Vertrauen der Öffentlichkeit in eine dem Gemeinwohl verpflichtete, stets sachgerechte Maßnahmen anstrebende Verwaltung wäre erschüttert, wenn ein Beamter das von ihm dienstlich verfochtene Programm seines Dienstherrn als Privatmann öffentlich kritisierte (Schrödter, S. 157 f.). Eben diese Loyalitätspflicht trifft den externen Forscher nicht. (Zu den Besonderheiten der beratenden wissenschaftlichen Tätigkeit s. unten, III.).

Darüber hinaus ist zu beachten, daß die Funktionsfähigkeit der Verwaltung je nach dem wahrzunehmenden Aufgabengebiet wechselnden Kriterien unterliegt. Sie ist also kein ein für allemal feststehender, kein abstrakter, sondern ein

wandelbarer und daher stets konkretisierungsbedürftiger Wert. Es macht einen Unterschied, ob es sich um administrative Vorgänge in einem der Öffentlichkeit grundsätzlich entzogenen Internum handelt, insbesondere in sensitiven Feldern der Außenpolitik, des Staatsschutzes o.ä., oder ob Aktivitäten betroffen sind, die unmittelbar im "gesellschaftlichen Raum", in einer - wenn auch begrenzten - Öffentlichkeit stattfinden. Gerade die Schule eignet sich nicht in einem staatlichen Arkanbereich. Ihre Vermittlungsstruktur im Beziehungsgefüge von Lehrern, Schülern und Eltern ist von vornherein auf Offenheit angelegt; sie läßt sich somit nicht gegen ein vermeintliches "Außen" abschotten.

Im allgemeinen wird deshalb die Funktionsfähigkeit der Schulverwaltung durch ein Forschungsprojekt in der Schule und die Veröffentlichung seiner Ergebnisse - sieht man von den besonderen Aspekten des Datenschutzes ab (dazu unten, e) - nicht beeinträchtigt. Eine mit diesem Argument begründete Versagung der Forschungsgenehmigung ist daher in der Regel nicht zulässig.

b) Vermeidung von Störungen des Schul- und Unterrichtsbetriebs

Der Anspruch auf Erteilung der Forschungserlaubnis ist möglicherweise durch die Pflicht der Schulverwaltung, für einen ungestörten Schulbetrieb Sorge zu tragen, begrenzt. Dieser Gesichtspunkt knüpft an den oben dargelegten Aspekt der Funktionsfähigkeit der öffentlichen Verwaltung an, stützt sich aber zusätzlich auf die spezifische verfassungsrechtliche Vorschrift des Art. 7 Abs. 1 GG. Danach steht dem Staat das Bestimmungsrecht über die Schule zu. Er muß diese Befugnis im Interesse der Bildung und Erziehung der Schüler ausüben.

Die Wahrnehmung dieser pädagogischen Verantwortung setzt einen geordneten Schulbetrieb voraus.

Das heißt jedoch nicht, daß sich der Staat zur Vermeidung von Störungen und Belästigungen der Schule den Informationsansprüchen der Forschung schlechthin entziehen könnte. Eine derartige Auskunftssperre liefe darauf hinaus, daß die Schule de facto der kritischen wissenschaftlichen Reflexion verschlossen bliebe, - eine Konsequenz, die sich weder mit der Freiheit der Wissenschaft noch mit der für die Funktionsfähigkeit des demokratischen Gemeinwesens unerlässlichen Informationstransparenz verträge.

Es kommt deshalb darauf an, der verfassungsrechtlich vorausgesetzten Ordnung des Schulbetriebs Rechnung zu tragen, ohne die gleichfalls verfassungsrechtlich gewährleistete Wissenschaftsfreiheit mehr als unbedingt erforderlich zu beschränken. Sofern es sich um geringfügige und kurzfristige Belästigungen oder Unterbrechungen des Unterrichtsablaufs handelt, ist es daher der Schulverwaltung verwehrt, die Durchführung eines Forschungsprojekts zu hindern;

die Pflicht zu forschungsfreundlichem Verhalten gibt es ihr auf, Unbequemlichkeiten, die die Grenze des Zumutbaren nicht überschreiten, in Kauf zu nehmen. Andererseits braucht die Behörde eine wissenschaftliche Untersuchung nicht hinzunehmen, wenn ernstlich zu befürchten ist, daß der Unterrichtsbetrieb erheblich beeinträchtigt oder der Schulfrieden nachhaltig gestört wird.

Das bedeutet konkret: Die zuständige Schulbehörde kann es zwar ablehnen, eine Schule, die schon wiederholt Gegenstand einer Erhebung war und durch eine weitere Befragung überbeansprucht würde, erneut untersuchen zu lassen; sie hat dann aber geeignete Alternativangebote zu unterbreiten. Oder: Sofern ein Forschungsteam bereits über das Einverständnis einer Schule und der Betroffenen mit der Durchführung des Vorhabens verfügt, kann die Aufsichtsbehörde die Forschungserlaubnis in der Regel nicht mehr unter Berufung auf den Störungsgesichtspunkt vorenthalten.

Im übrigen ist darauf hinzuweisen, daß es die Schulbehörde bei der Ablehnung eines Antrags auf Forschungsgenehmigung nicht mit dem pauschalen Hinweis auf Störungen des Schulbetriebs und Belastungen des Schulfriedens bewenden lassen darf. Ihre Pflicht zu forschungsfreundlichem Verhalten gebietet, daß sie die Ablehnungsgründe substantiiert und dem Forscher die Möglichkeit gibt, diese nachzuprüfen und Gegenvorstellungen zu erheben.

#### c) Bildungspolitische Relevanz der Untersuchung

Der sich aus Art. 7 Abs. 1 GG ergebenden Verantwortung des Staates für das Schulwesen könnte der Rechtsgedanke entnommen werden, daß die Schulverwaltung nur solche Vorhaben zu genehmigen brauche, die der Wahrnehmung dieser Verantwortung dienlich sind. Dem entspricht es, wenn einige Kultusministerien in den einschlägigen Verwaltungsvorschriften die Bedingung aufstellen, die Untersuchung müsse als geeignet erscheinen, einer Verbesserung der Praxis von Unterricht und Erziehung zu dienen.

Abgesehen davon, daß es eindeutige Kriterien für die Beurteilung solcher Praxisrelevanz nicht gibt, geht es nicht an, daß der Staat die Wahrnehmung des Grundrechts der Forschungsfreiheit nur dann ermöglicht, wenn ein bestimmter Gebrauch davon gemacht wird. Eine inhaltlich wertende Einflußnahme des Staates auf die wissenschaftliche Betätigung ist unzulässig. Das gilt nicht nur, soweit die abwehrrechtliche Seite des Grundrechts berührt ist, sondern auch dann, wenn kraft des Teilhaberechts Informationsansprüche gegen den Staat geltend gemacht werden. Wäre es der Schulverwaltung erlaubt, nur solche Forschung zuzulassen, die ihren Vorstellungen von Praxisbezug oder gar Praxisverbesserung entspricht, könnte sie die Informationsverteilung in einseitiger Weise steuern und sich auf diesem Wege leichterhand der Kritik und Kon-

trolle durch die Wissenschaft entziehen.

Die Schulverwaltung verstößt also gegen Art. 5 Abs. 3 S. 1 GG, wenn sie Forschungsvorhaben in der Schule nur deshalb nicht genehmigt, weil sie ihr un- zweckmäßig, unnützlich, praxisfern, pädagogisch irrelevant, politisch inopportun oder aus ähnlichen Gründen nicht akzeptabel erscheinen. Mit der Freiheit der Forschung ist es ebensowenig zu vereinbaren, daß die Behörde aus solchen Erwägungen Änderungen des Fragebogens, die Einbeziehung zusätzlicher von ihr für wünschenswert gehaltener Gesichtspunkte oder die Ausklammerung bestimmter vermeintlich pädagogischer nicht bedeutsamer Fragen verlangt.

Das alles bedeutet nicht, daß ein Forschungsteam Anregungen und Bedenken der Behörde von vornherein zurückweisen sollte. Es kann der Wissenschaft vielmehr nur zum Vorteil gereichen, wenn sie in einen Dialog mit der Verwaltung eintritt. Der gemeinsamen Sache würde es nützen, wenn beide Seiten zum konstruktiven Gespräch bereit wären. Doch geht es nicht an, daß die Verwaltung dem Forscher ihre Auffassung von pädagogischer Relevanz aufzwingt.

#### d) Staatliches Bestimmungsrecht versus Handlungsforschung

Besondere Probleme treten auf, wenn ein nach dem Muster der Handlungsforschung angelegtes Projekt die grundsätzliche Trennung von forschendem Subjekt und zu erforschendem Objekt dadurch zu überwinden sucht, daß es unmittelbar auf die pädagogische Praxis in Veränderungsabsicht einwirken will. Hier zielen mögliche Bedenken der Schulverwaltung nicht dahin, daß es dem Vorhaben an Praxisrelevanz mangle. Die Behörde könnte vielmehr einwenden, daß Forscher, die nach diesem Ansatz vorgehen, die staatliche Verantwortung für die Schule unterlaufen.

Dabei ist zu beachten, daß der Begriff Handlungsforschung nur unscharfe Konturen aufweist. Manche Vorhaben, die diese Bezeichnung verwenden, zielen keineswegs auf unmittelbare Praxisveränderung; ihnen geht es in erster Linie um den Dialog mit den Praktikern, um Praxisbezug. Das staatliche Bestimmungsrecht über die Schule stellen diese Projekte nicht in Frage. Den beteiligten Wissenschaftlern kann daher insoweit die Forschungsgenehmigung nicht vorenthalten werden.

Weniger eindeutig ist die Rechtslage, wenn ein Vorhaben nicht nur Praxisrelevanz geltend macht, sondern Praxis im direkten Zugriff verändern will.

Vorab ist klarzustellen, daß auch eine so verstandene Handlungsforschung vom prinzipiell offenen Wissenschaftsbegriff des Art. 5 Abs. 3 S. 1 GG mitumfaßt ist; sie kann infolgedessen, soweit die abwehrrechtliche Dimension des Grundrechts betroffen ist, jede Ingerenz der öffentlichen Gewalt zurückweisen.

- 38 -

Davon zu unterscheiden ist aber die im Kontext der Untersuchung sehr viel wichtigere Frage, ob Forscher, die diesem Ansatz folgen, einen Anspruch darauf haben, daß die Schulverwaltung die Durchführung des geplanten Vorhabens in der Schule gestattet.

Ein Projekt dieses Zuschnitts setzt zunächst Kommunikation und Kooperation zwischen Wissenschaftlern einerseits und Praktikern - Lehrern, Schulleitern, Schulaufsichtsbeamten usw., ggf. auch Eltern und Schülern - andererseits voraus. Die Bereitschaft der Praktiker zur Zusammenarbeit muß auf Freiwilligkeit beruhen. Sie kann staatlicherseits nicht verfügt werden. Sofern der Wille zum Zusammenwirken im pädagogischen Feld nicht vorhanden ist, geht daher der Anspruch auf Forschungsgenehmigung von vornherein ins Leere.

Im übrigen dürfen sich die Forscher - unbeschadet der stets zulässigen wissenschaftlichen Kritik an staatlichen Maßnahmen - nicht über das in Art. 7 Abs. 1 GG begründete, dem Staat vorbehaltene Bestimmungsrecht hinwegsetzen. Die politische Verantwortlichkeit der Regierung und ihre parlamentarische Kontrolle müssen gewahrt bleiben. Daraus ergibt sich z.B. die Verpflichtung der Wissenschaftler, ihre Innovationsziele darzulegen, um der Schulverwaltung die Möglichkeit zu geben, die Kompatibilität des Projekts mit den staatlichen Vorgaben zu prüfen.

In diesem Rahmen steht auch den an unmittelbarer Praxisveränderung orientierten Handlungsforschern das Recht auf Erteilung der Forschungserlaubnis zu. Die Verwaltung verfügt dabei naturgemäß über einen nicht unerheblichen Ermessensspielraum.

Aus diesen Überlegungen wird immerhin deutlich, daß sich die Problemlage bei derartigen Handlungsforschungsprojekten nur schwer in präzise juristische Kategorien einbringen läßt. Alles ist auf Zusammenwirken sämtlicher Beteiligten angelegt. Fehlt die Bereitschaft zum Dialog und zu wechselseitigem Verständnis, dann vermag auch juristisches Rasonnement kaum weiterzuhelfen.

#### e) Schutz der persönlichen Integrität

Grenzen für den auf Art. 5 Abs. 3 S. 1 GG gestützten Anspruch auf Forschungserlaubnis ergeben sich möglicherweise daraus, daß die Schulverwaltung gem. Art. 1 Abs. 1, 2 Abs. 1 GG zur Respektierung der persönlichen Sphäre der Schüler verpflichtet ist. Dabei ist zu unterscheiden zwischen der Einholung solcher personenbezogenen Auskünfte, die durch Befragung von Schülern erhoben werden (aa), und der Ermittlung personenbezogener Daten, die sich bereits im Besitz der Schule oder Schulverwaltung befinden (bb).

aa) Sofern eine Untersuchung in der Schule geplant ist, die durch Fragebögen,

Interviews usw. zu erhebende personenbezogene Daten zum Gegenstand hat, stellt sich die Frage, ob die Schulbehörde die Forschungserlaubnis mit dem Argument versagen kann, das wissenschaftliche Vorhaben beeinträchtigt das Grundrecht der Betroffenen auf Wahrung ihrer persönlichen Integrität.

Es kann hier dahingestellt bleiben, ob und unter welchen Voraussetzungen die Schulverwaltung selbst, z.B. bei der Anwendung psychodiagnostischer Verfahren, im Rahmen des allgemeinen Schulauftrags gemäß Art. 7 Abs. 1 GG auch ohne gesetzliche Grundlage in dieses Recht einzugreifen befugt ist (dazu Fehnemann, S. 101 ff.). Jedenfalls ist es der Behörde, gerade wegen der ihr im Schulverhältnis zugewiesenen besonderen Verantwortung für die Erziehung und Bildung der ihr anvertrauten Schüler, grundsätzlich nicht gestattet, beliebigen Dritten innerhalb der Schule den Zugriff auf personenbezogene Daten zu ermöglichen. Der Staat darf nicht die Hand dazu reichen, daß das Schulverhältnis von schulfremden Personen oder Einrichtungen dazu benutzt wird, sich Einblick in die persönliche Sphäre der Schüler zu verschaffen.

Das bedeutet jedoch nicht, daß auch die Forschung, die schulinterne Befragungen vornehmen will, auf eine absolute Informationssperre stieße. Vielmehr geht es wiederum darum, das Grundrecht auf Achtung der persönlichen Integrität zu wahren, ohne das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit mehr als notwendig zu beschränken.

Falls der Forscher die erstrebten Auskünfte auf freiwilliger Basis einholt und die vertrauliche Behandlung der Informationen gewährleistet, dringt er nicht in unzulässiger Weise in den persönlichen Bereich der Schüler ein. Freiwilligkeit der Teilnahme an der Erhebung verlangt, daß die Schüler bzw. die Erziehungsberechtigten in die Befragung eingewilligt haben, nachdem sie zuvor über den Untersuchungszweck aufgeklärt worden sind. Vertraulichkeit der Datenbehandlung gebietet, daß außer den Forschern und ihrem Hilfspersonal niemand Zugang zu den Informationen erhält und daß bei der Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse die Anonymität der befragten Personen gesichert ist (dazu im einzelnen: Quilisch/Schober, S. 57 ff.).

Sind diese Voraussetzungen erfüllt, so entfaltet das Grundrecht der freien wissenschaftlichen Betätigung auch in der teilhaberechtlichen Funktion seine volle Wirkung. Der Forscher kann daher von der Schulverwaltung verlangen, daß sie die Durchführung der geplanten Untersuchung genehmigt. Diese hat aber ihrerseits darüber zu wachen, daß die Auskünfte tatsächlich freiwillig erteilt werden (verdeckte Forschung, bei der die Probanden überhaupt nicht erfahren, daß sie Objekt einer Befragung sind, ist unzulässig!) und die Anonymität der Informanten gewahrt bleibt. Zu diesem Zweck kann die zuständige Behörde die Vorlage des Untersuchungsplans, der Fragebögen usw. fordern - nur so vermag sie Kenntnis von der Art der einzuholenden Daten zu erlangen - und Auflagen zur Sicherung der Freiwilligkeit der Auskunftsgewährung und der

- 40 -

Vertraulichkeit der Datenverarbeitung erteilen.

Allerdings muß die Verwaltung dem Forscher zunächst einmal die Chance eröffnen, mit den Probanden und ggf. den Erziehungsberechtigten überhaupt in Kontakt zu kommen, um deren Bereitschaft zur freiwilligen Mitwirkung zu erkunden. Die Sorgepflicht der Behörde für die Wahrung der persönlichen Integrität der am Schulverhältnis Beteiligten darf nicht in eine Bevormundung der Schüler, Eltern und Lehrer umschlagen. Deshalb geht es nicht an, daß ein Kultusministerium oder eine ihm nachgeordnete Stelle unter Berufung auf den Persönlichkeitsschutz die Durchführung einer Befragung untersagt, ohne den Betroffenen selbst zuvor Gelegenheit zur Stellungnahme gegeben zu haben. Das Persönlichkeitsrecht, das immer nur dem einzelnen und dessen Verfügungsmacht unterliegt, würde ins Gegenteil verkehrt, wenn seine Wahrnehmung zur staatlichen Disposition stünde.

bb) Das Problem verschiebt sich, wenn die Schulbehörde bereits selbst über persönliche Daten (z.B. Adressen, biographische Angaben) verfügt. Zu klären ist, ob sie diese Informationen unter Berufung auf die Pflicht der öffentlichen Gewalt zum Schutz der persönlichen Integrität der Forschung vorenthalten und mit Rücksicht darauf die Genehmigung einer wissenschaftlichen Untersuchung ganz oder teilweise versagen kann<sup>1)</sup>.

Eine abstrakte Abwägung zwischen den gleichermaßen durch die Verfassung verbürgten Rechtsgütern des Persönlichkeitsschutzes einerseits und der Wissenschaftsfreiheit andererseits im Sinne eines Entweder-Oder führt nicht weiter. Wiederum kommt es darauf an, den Datenschutz zu gewährleisten, ohne die Forschungsfreiheit mehr als unvermeidbar zu beschränken.

Keine Schwierigkeiten ergeben sich dann, wenn die Betroffenen mit der Datenauskunft einverstanden sind (bei minderjährigen Schülern muß die Einwilligung von den Erziehungsberechtigten erteilt werden) und die vertrauliche Behandlung der Auskünfte, vor allem ihre Anonymisierung bei der publizistischen Auswertung, gewährleistet ist.

Damit stellt sich die Frage, ob auch bei Fehlen der Zustimmung – die einzuholen oft allein aus forschungsorganisatorischen Gründen äußerst schwierig sein dürfte – dem Wissenschaftler der Informationszugang eröffnet werden muß. Die Frage ist dann zu bejahen, wenn gesichert ist, daß die überlassenen Da-

---

(1) Die Frage stellt sich rechtlich in gleicher Weise, wenn im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung Informationen, die sich während des normalen Unterrichtsprozesses ergeben, eingeholt werden sollen (z.B. bei Klassenarbeiten). Auch hier handelt es sich um Daten, auf die, zumindest potentiell, allein die Schule den Zugriff hat. Ein Unterschied zu den sonstigen der Schulverwaltung verfügbaren Daten zeigt sich nur insoweit, als die Informationsgewinnung auf Seiten des Forschers nicht auf das aktenkundige Endergebnis beschränkt, sondern zeitlich auf den Entstehungszusammenhang der Information vorverlagert ist.

ten nur zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet und vertraulich behandelt werden. Dem entspricht es, wenn die Datenschutzgesetze Hessens, Nordrhein-Westfalens und Rheinland-Pfalz' die behördliche Überlassung personenbezogener Daten für Forschungszwecke auch ohne Einwilligung der Betroffenen unter der Voraussetzung für zulässig erklären, daß deren schutzwürdige Belange wegen der Art der Daten, wegen ihrer Offenkundigkeit oder wegen der Art der Verwendung nicht beeinträchtigt werden (so § 15 Abs. 1 S. 2 Hess. DSG vom 31.1.1978)<sup>1)</sup>. Gerade angesichts der Schutzwürdigkeit der Belange des einzelnen wird man aber davon ausgehen müssen, daß bei wirklich sensitiven (etwa Gesundheits-)Daten die nicht einvernehmliche Weitergabe von Auskünften unzulässig ist. Je schärfer das Geheimhaltungsinteresse des Betroffenen mit der Informationsverarbeitung kollidiert, desto mehr verbietet sich der Versuch, die Daten ohne sein Zutun weiterzugeben (Simitis, S. 6). Hier sind dem Informationsanspruch der Forschung Grenzen gezogen.

### III. Zum Verfahren der Entscheidung über die Erteilung der Forschungsgenehmigung

Das Teilhaberecht des Wissenschaftlers auf forschungsfreundliches Verhalten der Schulbehörde begründet unter den genannten Voraussetzungen und in den dargelegten Grenzen nicht nur einen materiell-rechtlichen Anspruch auf Erteilung der Forschungsgenehmigung; es prägt zugleich das Verfahren, in dem über seinen Anspruch entschieden wird.

Die Verwaltung muß über den Antrag auf Forschungserlaubnis zügig befinden. Es widerspräche ihrer Rechtspflicht zu wissenschaftsfördernder Handlungsweise, wenn sie die Bearbeitung des Antrags ohne zwingenden Grund hinauszögerte. Das gilt umso mehr, als der Zeitfaktor bei Forschungsvorhaben nicht selten ausschlaggebend ist: Vergehen erst mehrere Monate, bis die Behörde einen Bescheid erläßt, sind nur zu leicht die Voraussetzungen der Projektdurchführung entfallen.

---

1) Die Regelungen der hessischen, nordrhein-westfälischen und rheinland-pfälzischen Datenschutzgesetze über den Sonderstatus der Wissenschaft bei der Informationsbeschaffung werfen insoweit Probleme auf, als sie nur Hochschulen und andere öffentliche Einrichtungen mit der Aufgabe unabhängiger wissenschaftlicher Forschung privilegieren (so z.B. § 15 Abs. 1 S. 1 HDSG). Gewiß ist eine gesetzliche Institutionalisierung und Typisierung des Wissenschaftlers als Inhabers des Grundrechts aus Art. 5 Abs. 3 GG unumgänglich. Es fragt sich aber, ob die Diskriminierung der nichtstaatlich organisierten, aber gleichwohl selbständigen und unabhängigen Forschungsinstitute mit Art. 5 Abs. 3 GG (und dem Gleichheitssatz des Art. 3 Abs. 1 GG) vereinbar ist (Simitis, S. 6).

- 42 -

Die Bearbeitungsdauer hängt naturgemäß von Art und Umfang der geplanten Untersuchung ab. Insoweit lassen sich keine allgemeingültigen Regeln aufstellen. Doch wird man nur unter ganz besonderen Umständen eine Frist von mehr als zwei Monaten als gerechtfertigt ansehen können.

Die Behörde darf nur solche Auskünfte über das Forschungsvorhaben einholen, die für ihre Entscheidung von Belang sind. Sie überzieht ihren Informationsbedarf, wenn sie die Mitteilung aller möglichen Details - von Angaben über sämtliche beteiligten Mitarbeiter bis hin zu einem exakten Zeitplan der Untersuchung - fordert.

Lehnt die Behörde den Antrag auf Forschungserlaubnis ab, so muß sie die Versagungsgründe darlegen. Dazu reichen globale Hinweise, etwa auf zu erwartende Störungen des Unterrichtsbetriebs oder auf die zu befürchtende Beeinträchtigung der persönlichen Integrität der Befragten, nicht aus. Der Forscher muß wissen, woran er ist, was er tun kann, um sein Teilhaberecht trotz der behördlichen Bedenken durchzusetzen.

Die Schulverwaltung hat ferner aufgrund des Gebots zu kooperativem Verhalten ihren Entscheidungsprozeß so zu organisieren, daß sie den verfügbaren Sachverstand einbezieht. Das gilt vor allem dort, wo es der Behörde an der erforderlichen fachlichen Kompetenz fehlen mag (z.B. bei der Beurteilung wissenschaftlicher Standards oder bei der Prüfung der Datenschutzaspekte). Grundsätzlich ist deshalb zu empfehlen, daß die Verwaltung das Genehmigungsverfahren durch einen Gutachterausschuß - dem Schulverwaltungsbeamte, Lehrer, Eltern und unabhängige Wissenschaftler angehören sollten - objektiviert und sich damit dem Vorwurf mangelnder Wissenschaftsfreundlichkeit oder gar der Willkür von vornherein entzieht.

#### IV. Prozessuale Fragen

Gibt die zuständige Behörde (das mag die Einzelschule oder die Schulaufsichtsbehörde bis hin zum Kultusministerium sein) dem Antrag auf Erteilung der Forschungsgenehmigung nicht statt, kann der Forscher dagegen den Rechtsweg beschreiten.

Zunächst muß er binnen eines Monats nach Bekanntgabe des Ablehnungsbescheids Widerspruch bei der Behörde einlegen. Wird dem Widerspruch nicht abgeholfen, kann der Wissenschaftler, und zwar innerhalb eines Monats nach Zustellung des Widerspruchsbescheids, Klage vor dem Verwaltungsgericht erheben. (Sofern das Kultusministerium selbst den Ablehnungsbescheid erlassen hat, bedarf es der Durchführung des Widerspruchsverfahrens nicht; stattdessen ist sogleich,

innerhalb der Monatsfrist, Klage einzureichen.) Als Klageart kommt allein die sogenannte Verpflichtungsklage in Betracht, die auf eine Verurteilung der Behörde zur Erteilung der Forschungserlaubnis abzieht. (Die sogenannte Anfechtungsklage hilft nicht weiter: Das ihr stattgebende Urteil hebt zwar den Ablehnungsbescheid auf, hinderte die Verwaltung jedoch nicht, die Genehmigung nunmehr mit anderer Begründung zu versagen.)

Falls die Behörde auf den Genehmigungsantrag längere Zeit nicht reagiert, braucht sich der Wissenschaftler damit nicht abzufinden. Er kann die Verwaltung, wenn die materiellen Anspruchsvoraussetzungen erfüllt sind, durch eine sogenannte Untätigkeitsklage zur Erteilung der Forschungserlaubnis zwingen. Der Durchführung eines vorherigen Widerspruchsverfahrens bedarf es hierbei nicht. Allerdings ist die Klageerhebung in der Regel erst nach Ablauf von drei Monaten seit Antragstellung zulässig.

Das Verwaltungsgericht hat den Sachverhalt von Amts wegen zu ermitteln. Im Unterschied zur Zivilprozeßordnung kennt das Verwaltungsprozeßrecht keine formelle Beweislast. Wohl aber gibt es eine materielle Beweislast. Ihre Bedeutung zeigt sich dann, wenn die gerichtlichen Sachverhaltsermittlungen zu keinem Ergebnis geführt haben. Hier stellt sich die Frage, wer die Folgen der Beweislosigkeit zu tragen hat (Ule, S. 224 f.). In diesem Sinne muß der klagende Forscher die seinen Anspruch auf Forschungserlaubnis begründenden, die beklagte Behörde dagegen die anspruchshindernden Tatsachen darlegen und beweisen.

Den Forscher trifft die Darlegungs- und Beweislast dafür, daß die in der Schule durchzuführende Untersuchung wissenschaftlichen Standards entspricht (bei anerkannten unabhängigen Forschungseinrichtungen, wie z.B. Universitätsinstituten und bei Projekten, die durch ausgewiesene Organisationen der Wissenschaftsförderung unterstützt werden, besteht eine Vermutung, daß diese Voraussetzung erfüllt ist) und daß er zur Verwirklichung seines Vorhabens auf schulinterne Erhebungen angewiesen ist. Dem Erfolg der Klage stünde entgegen, wenn die beklagte Behörde zur Überzeugung des Gerichts darlegen und beweisen könnte, daß das Projekt aller Voraussicht nach erhebliche und unzumutbare Störungen des Schulbetriebs bewirkt, daß es in das staatliche Bestimmungsrecht über die Schule eingreift oder daß es das Recht der Schüler auf Wahrung ihrer persönlichen Integrität beeinträchtigt.

Bei alledem ist eines zu bedenken: Die verwaltungsgerichtliche Klage sollte nur als wirklich letztes Mittel eingesetzt werden. Ein prozessualer Erfolg kann ja das für die Durchführung der Erhebungen notwendige Vertrauensverhältnis zwischen Wissenschaftler und Schule nicht herbeiführen und vermag im übrigen den durch Zeitablauf eingetretenen Terrainverlust nicht wettzumachen (Quilisch/Schober, S. 79).

B. Staatliche Forschungsfinanzierung

Gerade die empirische Sozialforschung - und damit auch ein Großteil der pädagogischen Forschung - ist, um ihre aufwendigen Programme verwirklichen zu können, auf spezielle finanzielle Förderung angewiesen. Die etwa von den Hochschulen bereitgestellte Grundausrüstung reicht im allgemeinen nur für die Durchführung kleinerer Projekte aus, vermag aber nicht, den erheblichen Geldbedarf für Feldforschungen u.ä. zu befriedigen (Avenarius, S. 37 ff.). Somit stellt sich die Frage, ob der Bildungsforscher vom Staat aktive finanzielle Hilfestellung verlangen kann<sup>1)</sup>.

Die in Art. 5 Abs. 3 S. 1 GG enthaltene wertentscheidende Grundsatznorm gebietet dem Staat, für die Idee einer freien Wissenschaft einzutreten und zu ihrer Verwirklichung beizutragen (BVerfGE 35,79,114). Er darf sich nicht damit begnügen, den Forscher ungestört und ungehindert gewähren zu lassen; er muß ihn vielmehr in die staatliche Forschungsförderung einbeziehen. Ihn trifft grundsätzlich die Pflicht, die (finanziellen) Voraussetzungen der Grundrechtsverwirklichung zu schaffen. Im Maße dieser prinzipiellen objektiven Verpflichtung des Gemeinwesens steht dem einzelnen Wissenschaftler ein Teilhaberecht zu (Schmitt Glaeser, S. 121 f.).

Doch sind die rechtlichen Gegebenheiten bei der Forschungsförderung durchaus anders als bei der Erteilung von Forschungsgenehmigungen. Während diese das wirtschaftliche Leistungsvermögen des Staates nicht berühren, stellt sich bei der Bewilligung von Forschungsmitteln die Frage nach den Grenzen der finanziellen Kapazität des Staates und das Problem der - gerechten - Verteilung öffentlicher Gelder unter Berücksichtigung sonstiger Gemeinschaftsbedürfnisse und einer Vielzahl sozialstaatlicher Belange.

Aus diesem Grunde geht es nicht an, daß sich die Vergabe von Forschungsmitteln ausschließlich an den individuellen Wünschen der Wissenschaftler orientiert. Hier bedarf es zunächst einer Entscheidung des Gesetzgebers, der in erster Linie dazu berufen ist, Prioritäten zu setzen. Er handelt dabei legitim, wenn er die bevorzugte Förderung bestimmter Forschungsbereiche an deren Gemeinschaftsnutzen ausrichtet (Schmitt Glaeser, S. 123 f.).

Es ist jedoch zu beachten, daß mit dem Verweis auf die politische Verantwortung der Legislative für die Konkretisierung des Teilhaberechts auf Forschungsfinanzierung sehr viel nicht gewonnen ist. Der Gesetzgeber wird im allgemeinen keine detaillierten Forschungsförderungsprogramme fixieren, sondern allenfalls Schwerpunkte bestimmen, die für die Vergabep Praxis der Behörden rich-

---

1) Zur Vermeidung von Mißverständnissen sei darauf hingewiesen, daß sich die folgenden Ausführungen nur mit der Förderung ressortbezogener freier Forschung, nicht dagegen mit der Finanzierung politikberatender "Auftragsforschung" befassen.

tungsweise sind. Damit verbleibt der Verwaltung immer noch ein erheblicher Entscheidungsspielraum.

Wenn ein Kultusministerium zur Finanzierung pädagogischer Forschung über eine bestimmte Summe verfügt, ist es zunächst dem Problem der thematischen Auswahl konfrontiert. Soll es vorrangig Forschungsprojekte z.B. im Bereich der Unterrichtstechnologie, der Leistungsmessung, der Berufswahl oder zur Integration von Gastarbeiterkindern fördern? Hier sind wissenschaftswertende und -lenkende Entscheidungen unausweichlich. Der Behörde steht es frei, bei der Zuweisung von Forschungsmitteln solchen Projekten den Vorzug zu geben, die sich in ihren Fragestellungen den bildungspolitischen Präferenzen des Ministeriums zuordnen lassen. Erst nachdem die Vorentscheidung über die Prioritäten getroffen ist, ergibt sich das Problem, welchem konkreten Forschungsvorhaben und welchem Wissenschaftler (Forschungsinstitut) der "Zuschlag" zu erteilen ist: ob also z.B. der Unterrichtsforscher X den Vorrang vor dem Unterrichtsforscher Y erhält. Auf dieser Ebene verdichtet sich zwar das Teilhaberecht des Art. 5 Abs. 3 in Verbindung mit dem allgemeinen Gleichheitssatz des Art. 3 Abs. 1 GG zu einem Anspruch auf angemessene, d.h. willkürfreie Berücksichtigung bei der Verteilung der vorhandenen Mittel (vgl. Bundesverwaltungsgericht, NJW 1978 S. 842). Doch ist dem Forscher damit wenig genützt. Die Grenzen des Willkürverbots sind relativ weit gespannt. Sie sind allenfalls dann überschritten, wenn die Behörde etwa einen Wissenschaftler bei der Mittelzuweisung nur deshalb bevorzugt, weil ihr die von ihm zu erwartenden Ergebnisse politisch opportun erscheinen, - was übrigens nur in äußerst seltenen Fällen nachzuweisen sein dürfte. Dem Ministerium steht es indes frei, bei der Auswahl der Forscher und Projekte auf Gesichtspunkte wie Qualität des wissenschaftlichen Personals, Erfahrung in der Durchführung solcher Vorhaben, Verlässlichkeit in der finanziellen Abwicklung und in der Einhaltung des Zeitlimits o.ä. abzustellen.

Selbst in den Fällen, wo die wissenschaftsfördernde Behörde erwiesenermaßen willkürlich vorgegangen ist, ergibt sich für den benachteiligten Forscher im allgemeinen keine vorteilhaftere Rechtsposition. Die Alternative zur willkürlichen und damit rechtswidrigen Entscheidung besteht ja nicht zwingend darin, daß er nunmehr mit seinem Antrag auf Forschungsförderung durchdringt. Infolgedessen kann auch der von administrativer Willkür betroffene Wissenschaftler sein Teilhaberecht in der Regel nicht in einen konkreten Anspruch auf Mittelzuweisung umsetzen.

Läßt sich somit das Verlangen nach Forschungsfinanzierung juristisch nicht in Kategorien des individualrechtlich einklagbaren Anspruchs ummünzen, so bedeutet das keineswegs, daß das Recht gänzlich vor Behördenallmacht kapitulieren müsse. Es vermag auf der objektiv-rechtlichen Ebene sehr wohl zur Wirkung zu gelangen.

Wenn die wertentscheidende Grundsatznorm des Art. 5 Abs. 3 GG den Staat dazu verpflichtet, schützend und fördernd einer Aushöhlung der Wissenschaftsfreiheit vorzubeugen, dann ist er, unbeschadet der von ihm in alleiniger Verantwortung zu treffenden Prioritäten, gehalten, die Wissenschaft am Verfahren der Projektförderung zu beteiligen. Freiheit der Forschung entfaltet sich also zu einem Verfahrensprinzip, durch das die Wissenschaft aus ihrer passiven Rolle herausgehoben und zur Mitwirkung an den ihre finanzielle Förderung betreffenden Entscheidungsprozessen berufen wird. Von daher drängt sich das Postulat auf, die Vergabep Praxis durch die Einrichtung von Gutachterausschüssen unter Beteiligung ausgewiesener Wissenschaftler zu objektivieren. Die Festlegung solcher prozeduraler Regelungen, die zugleich eine "Legitimation durch Verfahren" ermöglichen, ist in erster Linie Sache des Gesetzgebers.

C. Zur Zulässigkeit behördlich auferlegter Publikationsbeschränkungen

Bei der Bereitstellung von Mitteln für die Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen behält sich die finanzierende Behörde nicht selten das ausschließliche Nutzungsrecht an den Arbeitsergebnissen vor oder macht deren Veröffentlichung durch den Forscher von ihrer vorherigen Zustimmung abhängig. Das führt zu der Frage, ob derartige publikationshemmende Auflagen mit Art. 5 Abs. 3 S. 1 GG vereinbar sind.

Die durch diese Norm gewährleistete Freiheit der Forschung umfaßt nicht nur den wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß selbst, sondern auch die Verbreitung des Forschungsergebnisses (BVerfGE 35,79,113). Dem Staat ist es deshalb untersagt, die wissenschaftliche Kommunikation durch Zensur oder sonstige Eingriffe zu behindern. Demnach drängt sich die Schlußfolgerung auf, der mit der Forschung kooperierenden Verwaltung sei es unter allen Umständen verwehrt, das Veröffentlichungsrecht des Wissenschaftlers einzuschränken.

Diese Annahme wäre aber bereits dann zu problematisieren, wenn das Ministerium bei der Festlegung von Publikationsrestriktionen in den Formen des Privatrechts tätig würde. Im Privatrecht ist die Einräumung des ausschließlichen Nutzungsrecht an einer wissenschaftlichen Arbeit durch den Autor (§ 31 Abs. 1 S. 2, Abs. 3 Urheberrechtsgesetz) oder die Vereinbarung eines Zustimmungsvorbehalts prinzipiell zulässig.

Zwar nimmt der Staat durch die Förderung der Forschung, einschließlich der Auftragsforschung, öffentliche Aufgaben wahr. Er kann sich dabei aber, soweit die Rechtsordnung die Verwendung öffentlich-rechtlicher Handlungsformen nicht zwingend vorschreibt, privatrechtlicher Formen bedienen. Wenn die Behörde ein Forschungsvorhaben vergibt, unterliegt allenfalls die Entscheidung über die Gewährung einer Zuwendung als begünstigender Verwaltungsakt dem öffentlichen

Recht; die im Einvernehmen mit dem Zuwendungsempfänger getroffenen Bestimmungen über die Abwicklung, zu denen auch die behördlichen Vorbehalte hinsichtlich der Veröffentlichung des Forschungsergebnisses rechnen, sind dagegen dem Privatrecht zuzuordnen.

Damit stellt sich die Frage, ob die Verwaltung auch in dieser privatrechtlichen Tätigkeit zur Respektierung der Grundrechte verpflichtet ist oder ob sie wie eine beliebige Zivilperson im Rahmen der Privatautonomie ihre Rechtsbeziehungen frei gestalten kann.

Erfüllt der Staat öffentliche Aufgaben in privatrechtlichen Formen, so ist er nach h.M. gemäß Art. 1 Abs. 3 GG unmittelbar der Bindung durch die Grundrechte unterworfen (Wolff/Bachof, Verwaltungsrecht I, § 23 II b). Die bloße Tatsache, daß die von der Behörde auferlegten Publikationsrestriktionen privatrechtlicher Natur sind, rechtfertigt daher die Einschränkung des Rechts auf ungehinderte Verbreitung der Forschungsergebnisse nicht.

Die rechtliche Würdigung muß aber den Umstand berücksichtigen, daß die Begrenzung der dem Forscher grundgesetzlich gewährleisteten Veröffentlichungsfreiheit auf seinem Einverständnis beruht. Die Zustimmung hat er zumeist durch Anerkennung der Bewilligungsbedingungen des Zuwendungsbescheids erklärt.

Es wäre allerdings verfehlt, aus diesem Einvernehmen schlechthin einen "Grundrechtsverzicht" zu konstruieren. Das scheitert schon daran, daß der Wissenschaftler die restriktiven Auflagen keineswegs freiwillig, sondern zumeist aus einer Zwangslage, wegen der nur auf diese Weise zu beschaffenden Forschungsmittel, hinnimmt. Die Einwilligung in den Publikationsvorbehalt der Behörde macht daher für sich genommen die Grundrechtsbeschränkung nicht zulässig.

Richtigerweise ist auf den von den Vertragsparteien - Behörde einerseits, Forscher andererseits - gemeinsam vorausgesetzten Zweck der wissenschaftlichen Untersuchung abzustellen. Es bedeutet einen Unterschied, ob das Projekt als Vorhaben freier unabhängiger Forschung - etwa im Rahmen eines ministeriellen Schwerpunktprogramms - durchgeführt wird oder ob es der wissenschaftlichen Beratung der Verwaltung dient. Im ersten Fall sind publikationsbeschränkende Auflagen schlechterdings unwirksam (§ 134 BGB i.V.m. Art. 5 Abs. 3 S. 1 GG).

In der anderen Alternative - wenn es sich also um Projekte der Auftragsforschung, um Evaluierungsgutachten o.ä. handelt - zielt die Forschung nicht allein auf wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt, sondern weist von vornherein als Entscheidungshilfe für die öffentliche Verwaltung einen instrumentellen Charakter auf. Sie ist also schon begrifflich nicht "freie", son-

- 48 -

dern "gebundene" Forschung.

Eine auf wissenschaftliche Beratung angelegte Forschung ist allerdings dem Schutzbereich des Art. 5 Abs. 3 GG nicht gänzlich entzogen. Das Grundrecht darf im Sinne "praktischer Konkordanz" (Hesse, S. 134 f.) nur insoweit eingeschränkt werden, als es durch den seinerseits im Blick auf die Funktionsfähigkeit der öffentlichen Verwaltung verfassungsrechtlich geschützten Beratungszweck geboten ist. Deshalb bleibt der Erkenntnisvorgang selbst auch bei der gebundenen Forschung frei und somit behördlicher Fremdbestimmung entzogen. Dagegen ist die Verwaltung nicht gehindert, den Forscher zur Beachtung ihrer legitimen Interessen zu verpflichten. (An dieser Rücksichtnahme sollte auch der Wissenschaft aus Gründen der Selbsterhaltung gelegen sein: Sie hätte sonst zu befürchten, daß der Staat die beratende Forschung völlig in eigene Regie nimmt.)

Publikationsbeschränkende Auflagen finden jedoch dort ihre Grenze, wo die schutzwürdigen Belange der Verwaltung nicht betroffen sind. Das heißt konkret, daß der Wissenschaftler zwar den von ihm beeinflussten administrativen Entscheidungsprozeß nicht durch publizistische Verbreitung von Behördeninterne gefährden darf; ihm bleibt es aber unbenommen, die Ergebnisse, sofern sie vom Entstehungskontext der Erhebungen abstrahieren, zu veröffentlichen. Auch der Zeitfaktor spielt eine Rolle: In vielen Fällen vermag die Publikation eines Forschungsberichts oder Gutachtens nach Ablauf mehrerer Monate schon wegen des Aktualitätsverlusts legitime Belange der Verwaltung nicht länger zu berühren; der Veröffentlichung steht dann nichts mehr im Wege.

Die Erfahrung zeigt im übrigen, daß die Verwaltung, vor allem wenn ihr an der Durchführung eines Untersuchungsvorhabens nachdrücklich gelegen ist, zumeist mit sich über die Publikationsbedingungen verhandeln läßt. Statt im nachhinein über Behördenwillkür und staatliche Zensur zu klagen, sollten Wissenschaftler, die einen Forschungsauftrag annehmen wollen, sich nicht scheuen, ihre Interessen gleich zu Beginn energisch geltend zu machen.

Zum Schluß bleibt die Frage zu klären, was der Forscher, der sich auf eine publikationsbeschränkende Abrede eingelassen hat, tun kann, wenn die Behörde ohne rechtfertigenden Grund auf der Veröffentlichungssperre beharrt. Der Wissenschaftler kann sich natürlich über die von ihm für nichtig gehaltene Klausel einfach hinwegsetzen, - ein wegen der nicht immer eindeutigen Rechtslage riskantes Vorgehen. Er ist deshalb besser beraten, wenn er, sofern er unter allen Umständen zur Durchsetzung seiner Interessen entschlossen ist, den Rechtsweg zum ordentlichen Gericht einschlägt. Gemäß § 256 ZPO kann er eine sogenannte negative Feststellungsklage erheben mit dem Antrag festzustellen, daß der näher zu bezeichnende Bewilligungsbescheid, Vertrag o.ä. insoweit nichtig ist, als er die beanstandete Abrede enthält.

Daß der Erfolg in einem solchen Prozeß letztlich eher einem Pyrrhus-Sieg gleichkommen dürfte, sollte nicht nur der Vollständigkeit halber erwähnt werden.

#### Literaturverzeichnis

- Avenarius, Hermann: Hochschulen und Reformgesetzgebung. Zur Anpassung der Länderhochschulgesetze an das Hochschulrahmengesetz, Berlin 1979.
- Fehnmann, Ursula: Rechtsfragen des Persönlichkeitsschutzes bei der Anwendung psychodiagnostischer Verfahren in der Schule, Berlin 1976.
- Hesse, Konrad: Grundzüge des Verfassungsrecht der Bundesrepublik Deutschland, 11. Auflage, Heidelberg-Stuttgart 1978.
- Maunz, Theodor, Günter Dürig, Roman Herzog und Rupert Scholz: Grundgesetz. Kommentar, Lieferung 1 bis 17, München 1979, lfd.
- Quilisch, Martin und Reinhard Schober: Bildungsforscher in der Schule. Grundlagen und Grenzen empirischer Sozialforschung im Schulbereich in verfassungsrechtlicher Sicht, Stuttgart 1972.
- Schmitt Glaeser, Walter: Die Freiheit der Forschung, In: Wissenschaftsrecht - Wissenschaftsverwaltung - Wissenschaftsförderung 1974, S. 107-134, S. 177-192.
- Schrödter, Wolfgang: Die Wissenschaftsfreiheit des Beamten. Dargestellt am Recht der wissenschaftlichen Nebentätigkeit, Berlin 1974.
- Simitis, Spiro: Datenschutz als Bürgerschutz, In: Öffentliche Verwaltung und Datenverarbeitung, Heft 3, 1979, S. 3-9.
- Ule, Carl Hermann: Verwaltungsprozeßrecht, 7. Auflage, München 1978.
- Wolff, Hans J. und Otto Bachof: Verwaltungsrecht I, 9. Auflage, München 1974.

## Ausgewählte Dokumente zur Bildungsinformation 1950 – 1980

	Seite
<b>Dokument 31:</b> Annemarie Schaffernicht: Die Mitarbeit der Bibliothek des Deutschen Instituts am pädagogischen Bibliotheks- und Dokumentationswesen [Quelle: Mitteilungen und Nachrichten. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, 1966, Nr. 44/45, S. 51-54]	239
<b>Dokument 32:</b> Manfred Kolbe: Informationsrückgewinnung mit Hilfe einer elektronischen Datenverarbeitungsanlage [Quelle: dass., 1976, Nr. 83/84, S. 102-114]	243
<b>Dokument 33:</b> Hermann Zayer: Einige Überlegungen zum Bereich Information und Dokumentation anhand des Programmsystems GISELA [Quelle: dass., 1980, Nr. 100/101, S. 137-149]	256



Im Lesesaal der Hochschulbibliothek (1953)



Literaturdatenbanken der 1960er-Jahre: die Kataloge der Institutsbibliothek

Annemarie Schaffernicht:

Die Mitarbeit der Bibliothek des Deutschen Instituts am  
pädagogischen Bibliotheks- und Dokumentationswesen

Die Bibliothek des Deutschen Instituts glaubte sich von Anfang an Aufgaben verpflichtet, die über den Rahmen der Institutsbibliothek hinauswiesen. Die Mitgliedschaft in der Arbeitsgemeinschaft pädagogischer Bibliotheken, die Mitarbeit an der Neufassung der Gruppe Erziehung der Dezimalklassifikation (DK 37) und die Beteiligung im Dokumentationsring Pädagogik sind die wichtigsten Bereiche, in denen die Mitwirkung unserer Bibliothek für das gesamte pädagogische Bibliotheks- und Dokumentationswesen Bedeutung haben kann.

Die Arbeitsgemeinschaft pädagogischer Bibliotheken wurde 1958 in unserem Hause anlässlich des Kongresses der Volksbibliothekare gegründet. Dieser Gründung waren Gespräche und Kontaktaufnahmen zwischen den zentralen Bibliotheken vorangegangen, die die schwierige Lage des pädagogischen Bibliothekswesens zum Gegenstand hatten. Die Arbeitsgemeinschaft sollte sich als Mittelstelle der dringenden Fragen über die innere Struktur der pädagogischen Bibliotheken und über die Zusammenarbeit mit den allgemeinen Bibliotheken annehmen sowie sich mit der Einschätzung des pädagogischen Bibliothekswesens durch die offizielle Kulturpolitik befassen.

Seit 1958 hat die Arbeitsgemeinschaft jährlich, meist zugleich mit dem Deutschen Bibliothekartag, ihre Jahreskonferenz unter wechselnden Themen abgehalten. Wichtige Ergebnisse dieser Tagungen und der durch sie angeregten Arbeiten sind:

1. Die Herausgabe eines 5teiligen Werkes, das auf Grund von Erhebungen den Nachweis über die vier im pädagogischen Bibliothekswesen vereinigten Bibliotheksarten gibt:  
die zentralen pädagogischen Bibliotheken,  
die Bibliotheken an pädagogischen Hochschulen,  
die Kreislehrerbüchereien,  
die Schulbibliotheken.  
(Das pädagogische Bibliothekswesen. Pädagogische Dokumentation zwischen Gestern und Morgen. Hrsg. von Nikolaus Koch und Rudolf Renard. München 1965.)
2. Die Herausgabe des Mitteilungsblattes der Arbeitsgemeinschaft pädagogischer Bibliotheken.
3. Veröffentlichung: Übersicht über einige Grundschemata der pädagogischen Systematik. In: Mitteilungsblatt der Arbeitsgemeinschaft pädagogischer Bibliotheken. 6, 1964, Anh. 4.
4. Veröffentlichung: Bibliographischer Handapparat Pädagogik. Dortmund: Pädagogische Zentralbücherei des Landes Nordrhein-Westfalen 1964.

Diese Arbeiten sind von der Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft, der Bibliothek der Abteilung Dortmund der Pädagogischen Hochschule Ruhr (früher Pädagogische Zentralbücherei des Landes Nordrhein-Westfalen) herausgegeben worden. Sie haben die Öffentlichkeit, die amtlichen Stellen, aber auch die oft in der Isolation wirkenden pädagogischen Bibliotheken auf die Mannigfaltigkeit im Bereich des pädagogischen Bibliothekswesens und auf die Notwendigkeit der Verbindung untereinander aufmerksam gemacht. Das pädagogische Bibliotheks- und Dokumentationswesen als Ganzes konnte seinen Kontakt zu dem allgemeinen Bibliothekswesen festigen, indem es die Anerkennung der Arbeitsgemeinschaft durch den Verein der Bibliothekare im Jahre 1962 erreichte.

Die Dezimalklassifikation (DK) wurde 1952 beim Aufbau der Bibliothek unseres Instituts als Systematik gewählt. Zu dieser Zeit war es keineswegs selbstverständlich, die DK im geisteswissenschaftlichen Bereich in Deutschland zu benutzen. Der Entschluß unseres Instituts war damals stark von amerikanischen Vorbildern beeinflusst, z. B. von den Amerikahäusern; die DK kommt ursprünglich aus Amerika und wurde von Melvil Dewey im Jahre 1876 erstmals veröffentlicht. Wenn heute angenommen wird, daß "nun mindestens der internationale Teil der pädagogischen Dokumentation auch bei uns an die Ordnung der Brüsseler DK zu binden sei, wie sie in den europäischen Ländern einschließlich der Sowjetunion in Gebrauch ist" (s. Nikolaus Koch: Die Frage der Systematik der pädagogischen Kataloge. In: Mitteilungsblatt der Arbeitsgemeinschaft pädagogischer Bibliotheken. 5.1965, S.18), dann ist dies für den damaligen Beschluß eine erfreuliche Bestätigung.

Es war allerdings nicht immer leicht, die DK konsequent durchzuführen und beizubehalten, da sie für die Erziehung (DK 37) in den Jahren um 1930 entwickelt worden und zum Teil inzwischen überholt war. Im Zuge der Neubearbeitung der gesamten internationalen Ausgabe der DK durch die Fédération Internationale de Documentation wurde in den Jahren 1964 und 1965 die DK 37 in Verbindung mit der Unesco in Angriff genommen. Professor Schultze nahm als pädagogischer Vertreter von deutscher Seite daran teil, und es war uns möglich, seit langem unklare Begriffe und neue Stichwörter zur Debatte zu stellen. Die Prozedur einer Neufassung und Umarbeitung der DK ist im allgemeinen sehr langwierig und kompliziert, um so erfreulicher war es, daß die DK 37 im Jahre 1965 in deutscher, englischer und französischer Sprache neu erscheinen konnte. Für unsere Bibliothek war es eine problematische Freude, bedeutet es doch, daß wir, um die Neubearbeitung in Zukunft anwenden zu können, eine große Anzahl der nach den alten DK-Zahlen aufgestellten Bücher mit den dazugehörigen Karteikarten ändern und an der neuen Stelle aufstellen müssen. Mit der Umstellung ist begonnen worden; sie läßt sich jedoch bei dem derzeitigen Personalstand nur langsam durchführen, da Katalog und Freihandaufstellung dem Leser ohne Behinderung jederzeit zur Verfügung stehen sollen.

Das Institut für Dokumentationswesen, Frankfurt a.M., lud im November 1964 eine Reihe von Vertretern von pädagogischen Instituten und Arbeitsgemeinschaften zu einem Gespräch über die Probleme der Koordinierung und Förderung der pädagogischen Dokumentation, insbesondere der Fragen der pädagogischen Bibliographie, ein. Unter anderem wurde angeregt, daß das Pädagogische Zentrum, Berlin, das Deutsche Jugendinstitut, München, die Dokumentationsstelle bei der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Bonn, und unser Institut die verbesserte Fortführung der periodisch erscheinenden Berliner Bibliographie "Blick in die pädagogischen Zeitschriften" und der Bonner Jahresveröffentlichung "Das pädagogische Schrifttum" übernehmen sollten.

Zur praktischen Durchführung dieses Beschlusses mußten verschiedene Punkte vorab geklärt werden. Nachdem darüber Übereinstimmung herrschte, daß zur inhaltlichen Erschließung Schlagwörter benutzt werden und die Zentralstelle für maschinelle Dokumentation mit ihren Möglichkeiten eingesetzt werden sollte, konnten die ersten Schritte getan werden. Unsere Bibliothek erhielt wie das Deutsche Jugendinstitut und das Pädagogische Zentrum eine Lochstreifenmaschine zur Erstellung von Lochstreifen, die an zentraler Stelle für die gemeinsame Bibliographie verarbeitet werden sollen. Im Sommer 1965 konnten bereits die ersten Titelaufnahmen gemacht werden.

Als eine sehr viel schwierigere Aufgabe stellte sich die Bearbeitung einer verbindlichen Schlagwörterliste heraus. Auf fotomechanischem Wege wurde schließlich eine kumulierte alphabetische Liste aller in den beteiligten Instituten benutzten Schlagwörter erstellt. Aus einer Bearbeitung dieser Liste entstand das verbindliche Schlagwörterverzeichnis, die übriggebliebenen Wörter wurden in eine "Ergänzungsliste" übernommen. Inzwischen waren die Entwürfe für die abgewandelte Form der Titelaufnahmen so weit gediehen, daß genaue Arbeitsanweisungen geschrieben werden konnten.

Im November 1965 wurde auf einer Tagung in Bonn beschlossen, daß die Gruppe der beteiligten Institute den Namen Dokumentationsring Pädagogik, die Veröffentlichung den Titel "Bibliographie Pädagogik" tragen soll. Der Erscheinungstermin des ersten Heftes der Bibliographie wurde auf Januar 1966 festgelegt. Entscheidungen über Finanzen, formale und regionale Abgrenzung, Aufteilung des Materials, besonders der Zeitschriften, über Form der Bibliographie, Bearbeitung und Austauschverfahren, Herstellung und Versand wurden getroffen. Dabei wurde betont, daß 1966 ein Versuchsjahr sein sollte; ab 1967 ist die maschinelle Datenverarbeitung vorgesehen.

Unsere Bibliothek hat von Anfang ihrer Tätigkeit an Dokumentationsarbeit geleistet, indem außer den Büchern auch die in den laufend geführten Zeitschriften anfallenden Aufsätze nach Verfasser und Schlagwort aufgenommen wurden. Insofern bedeutete die Mitarbeit keine zusätzliche Belastung oder Neuerung. Eine Erschwernis entstand aber dadurch, daß die neue verbindliche Wörterliste ebenso wie die "Ergänzungsliste", bzw. die inzwischen erstellte Liste der bisher zusätzlich benutzten Schlagwörter bei jeder Schlagwortgebung konsultiert werden müssen. Außerdem muß unser Schlagwortkatalog ständig beobachtet

werden, damit gegebenenfalls Schlagwörter, d.h. Karten des Schlagwortkatalogs mit den entsprechenden Karten des Verfasserkatalogs geändert und Verweise neu aufgenommen werden können.

Die Einarbeitung an der Lochstreifenmaschine hat keine besonderen Schwierigkeiten gemacht. Es darf aber nicht unerwähnt bleiben, daß eine ungleich größere Genauigkeit beim Schreiben der Titelaufnahmen verlangt wird als bisher, daß also mehr Kontrollen eingebaut werden müssen. Die Titelaufnahme selbst hat Änderungen erfahren, und für die maschinengerechte Datenverarbeitung wird eine nochmalige Änderung auf uns zukommen. Diese Belastung ist beachtlich und nur dadurch tragbar, daß alle Mitarbeiter beweglich genug sind, um die wechselnden Arbeitsanweisungen genau zu befolgen.

Es ist uns bisher jeden Monat gelungen, die für die Bibliographie bei uns angefallenen Titel per Lochstreifen mit den entsprechenden Karteikarten etwa bis zum 10. des darauffolgenden Monats an das Pädagogische Zentrum abzuschicken.

Nachdem drei Viertel des ersten Erscheinungsjahres verstrichen sind, muß andererseits leider gesagt werden, daß es nicht gelungen ist, die einzelnen Hefte rechtzeitig herauszubringen. Das Pädagogische Zentrum als Leitstelle konnte aus verschiedenen Gründen die reprotechnischen Arbeiten nicht in der erhofften Zeit fertigstellen. Dazu brachten die Verlagsverhandlungen einige Verzögerungen, so daß im Oktober erst Heft 1, 2 und 3/4 vorlagen, obgleich ein monatliches Erscheinen beschlossen worden war.

Wir kennen die verschiedenen Mängel der derzeitigen Form der Bibliographie und weisen noch einmal auf den Versuchscharakter hin. Wir hoffen aber, daß sie in der vom Dokumentationsring letztlich angestrebten Form nicht mehr nur ein bibliographischer Notbehelf, sondern ein verlässliches Handwerkszeug für das pädagogische Bibliotheks- und Dokumentationswesen wird.



Annemarie Schaffernicht leitete die Bibliothek von 1955 bis 1978

Manfred K o l b e :

Informationsrückgewinnung mit Hilfe  
einer elektronischen Datenverarbeitungsanlage

Die meisten Aufsätze, die sich mit maschineller Dokumentation befassen, verweisen nicht ohne Grund auf die ständige Zunahme von wissenschaftlichen Veröffentlichungen, ein Ergebnis verstärkter Forschung. Man bezeichnet dieses Phänomen mit dem Wort "Informationsflut", und man sucht einen Weg zu ihrer Bewältigung. Wenn es nicht gelingt, eine Übersicht über die vorhandenen Publikationen zu erhalten, wird man als Folge häufig Mehrarbeit in der Forschung leisten müssen, unabhängig vom jeweils in Frage kommenden Sachgebiet.

Ein erster Ansatz zur Bewältigung von Fachliteratur war die Herausgabe von Sammelbänden mit Inhaltsangaben der in einem bestimmten Zeitraum erschienenen Aufsätze und Werke für ein Fachgebiet, wie z.B. die "Psychological Abstracts". Diese Bände lassen sich ähnlich einem Lexikon benutzen, in dem man beim Nachschlagen nach einem Stichwort Verweise auf Literaturtitel erhält und diese dann weiter durchsieht. Ähnliche Publikationen gibt es von ERIC (Educational Resources Information Center), in Form des Bulletin Signalétique, des Education Index, und von UNESCO mit der "List of Documentations and Publications". Mit der Zunahme der Veröffentlichungen im Laufe der Zeit muß man immer mehr Sammelbände mühsam durcharbeiten, um die gewünschten Informationen zu finden. Zugleich wurde das Erstellen von Abstracts auf herkömmlichem Wege auch immer schwieriger. Erste Abhilfe ließ sich durch die Benutzung von maschineller Textverarbeitung schaffen!

Fortschritte in der maschinellen Textverarbeitung förderten Überlegungen mit dem Ziel, Dokumentationsarbeiten mit Hilfe von elektronischen Datenverarbeitungsanlagen weiterzuführen.

Die bekannten Eigenschaften dieser Anlagen, die hohe Speicherkapazität, sowie sichere und schnelle Durchführung von repetitiven Arbeitsvorgängen, können nicht nur für Dokumentationsaufgaben nutzbringend eingesetzt werden, es eröffnen sich sogar neue Möglichkeiten der Dokumentationsarbeit.

Ein Hauptvorteil der Benutzung von elektronischen Datenverarbeitungsanlagen bei Dokumentationsarbeiten ist es, daß diese Maschinen die gewöhnlich sehr zeitraubenden Arbeiten für Literaturrecherchen übernehmen können. Voraussetzung dazu ist freilich, daß man alle notwendigen Angaben über einen Literaturtitel in eine maschinenlesbare Form bringt. Bei einer Literatursuche gibt man dann Suchbegriffe vor, nach denen der vorhandene Datenbestand durchsucht wird. Dieses Prinzip der Literatursuche ist unabhängig von der Art der gespeicherten Daten. Gleich, ob es sich um Volltexterfassung oder nur um die Speicherung der üblichen bibliographischen Angaben handelt. Unter der Volltexterfassung versteht man die Speicherung der gesamten Publikation, d.h. des gesamten Textes innerhalb der Datenverarbeitungsanlage. Für eine Literatursuche können die Suchbegriffe auch logisch verknüpft werden, so daß man Merkmalskombinationen abfragen kann. Wenn ein solches Literaturrecherchesystem im sog. Dialogmodus arbeitet, erfährt der Benutzer in der Regel sofort nach der Formulierung seiner Suchfrage, wieviel Eintragungen der Maschine zu den verlangten Begriffen bekannt sind. Je nach den Wünschen des Benutzers kann dann die Suchfrage weiter ausgedehnt werden oder auch verkürzt erneut formuliert werden.

Die eben geschilderten Anwendungsmöglichkeiten wurden bereits von einigen größeren Institutionen in verschiedenem Umfang realisiert. Das wohl bekannteste Dokumentationssystem für pädagogische Literatur ist das Informationssystem von ERIC in den USA. Durch die Microverfilmung des gesamten Literaturbestandes sind die Bestände von ERIC auch außerhalb Amerikas für jeden Benutzer, der über entsprechende Lesegeräte verfügt,

zugänglich. Für Europa ist eine ähnlich umfassende Dokumentation pädagogischer Literatur vom Europarat mit dem Projekt EUDISED, European Documentation and Information Service in Education, geplant, das sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch in der Phase der Vorarbeiten befindet. Wegen der Vielzahl der beteiligten Länder und Institutionen müssen die Vorarbeiten naturgemäß sehr umfangreich sein, und es dürfte noch einige Zeit bis zur praktischen Nutzung des Systems vergehen. In Deutschland gibt es den Dokumentationsring DOPEAD, der sich um die Erfassung pädagogischer Literatur kümmert und mit maschineller Hilfe Bibliographien erstellt. Es ist geplant, auf der Grundlage des bisherigen Datenbestandes zu einem späteren Zeitpunkt auch ein elektronisches Auskunftssystem einzurichten, das maschinelle Literaturrecherchen ermöglicht.

Elektronische Literatursuchsysteme haben in der Bundesrepublik Deutschland ferner noch für den internen Gebrauch die Deutsche Bibliothek in Frankfurt, das Bundespatentamt in München, das Justizministerium mit dem Projekt JURIS und das Bundeskriminalamt in Wiesbaden. Die beiden letzten Institutionen arbeiten mit dem Programmsystem GOLEM der Firma Siemens, das universell für Literaturdokumentationsarbeiten benutzt werden kann. Diese Aufzählung über bereits verwirklichte elektronische Literatursuchsysteme nennt lediglich bekanntere Anwendungsfälle; daneben bedienen sich bereits auch noch andere Institutionen und Firmen elektronischer Auskunftssysteme im Zusammenhang mit Dokumentationsarbeiten. Die bisherigen Beispiele zeigten, daß in der Regel nur große Organisationen und Institutionen die Vorteile nutzen, die Computer für Arbeiten im Dokumentationsbereich bieten, obwohl die Probleme der Informationsflut für alle die gleichen sind.

Es ist jedoch durchaus möglich, auch mit einem geringeren finanziellen und personellen Aufwand die Vorzüge der modernen

Informationstechnologie zu nutzen. Zu Beginn des Forschungsprojekts "Internationaler Vergleich von Reformkonzeptionen zur Lehrerausbildung" war bereits erkennbar, daß wir mit einer Fülle von Material aus 14 Ländern (den Staaten der EG, Sowjetunion, Polen, DDR, Schweden und USA) zu tun haben würden. Zur besseren Nutzung des Forschungsmaterials entschieden wir uns für den Einsatz eines computerunterstützten Literaturdokumentationssystems, das wir LIDOK nannten. Die Entscheidung, für unsere Forschungsarbeiten Informationsrückgewinnung (Information retrieval) mit Hilfe eines Computers zu betreiben, wurde durch die Möglichkeit zur Übernahme eines bereits auf der Datenverarbeitungsanlage der Universität implementierten Literaturverarbeitungsprogramms der Arbeitsgruppe SPES (Sozial-politisches Entscheidungssystem für die Bundesrepublik Deutschland) begünstigt, so daß die zusätzliche Arbeitsbelastung für die Einrichtung des Systems sich für uns in Grenzen gehalten hat.

Die erste Voraussetzung für die Nutzung eines Literaturdokumentationssystems ist der Anschluß an einen Computer, den wir im vorliegenden Fall über ein Datensichtgerät und einen Hartkopiendrucker mittels einer Standleitung an das Hochschulrechenzentrum der Universität Frankfurt herstellten. Das Datensichtgerät erlaubt über die Standleitung jederzeit einen Dialogbetrieb mit dem Zentralrechner der Universität UNIVAC 1108. Über das Datensichtgerät können sowohl Literaturrecherchen als auch Wartungs- und Veränderungsarbeiten für das Programmsystem durchgeführt werden. Durch diese günstigen Arbeitsvoraussetzungen konnte bereits 3 Wochen nach der Installation der Geräte im Juni 1975 mit dem Aufbau des Datenpools begonnen werden. Ausgehend von einem Titelbestand im Projektarchiv von ca. 700 bei Inbetriebnahme des Systems wurden im ersten Betriebsjahr ca. 5000 Literaturnachweise neu aufgenommen. Es handelt sich dabei um Materialien, die auf Forschungsreisen gesammelt wurden, im Rahmen des Projekts beschaffte Bücher, Zeitschriftenaufsätze und Neuerwerbungen

- 106 -

der Bibliothek des DIPF, die einen Bezug zur Fragestellung des Forschungsprojekt haben.

Da wir uns bei der Anlage des Systems gegen eine Volltextfassung, die riesige Kosten verursacht, entschieden hatten, stellten wir zur inhaltlichen Beschreibung unserer Materialien einen Thesaurus zusammen. Wir konnten uns dabei am Thesaurus des MPI für Bildungsforschung in Berlin orientieren, der für uns eine wertvolle Materialquelle war. Allerdings bauten wir unseren eigenen Thesaurus nicht hierarchisch auf, sondern sequentiell und unterschieden lediglich die Untergebiete Sachgebiet, Länder, Institutionen und allgemeine Deskriptoren. Bei der Wahl der Deskriptoren wurde darauf geachtet, daß die einzelnen Begriffe zu neuen Begriffen zusammengesetzt werden konnten. So lassen sich z.B. die einzelnen Begriffe "Lehrer", "Ausbildung" und "Beruf" auch zu den neuen Begriffen "Lehrerausbildung" und "Berufsausbildung" zusammensetzen, ohne daß sie als neue Deskriptoren im System gespeichert werden müßten. Obwohl unser Gesamtbestand an Deskriptoren z. Zt. nicht größer als ca. 750 ist, können wir durch die Möglichkeit der Kombination doch wesentlich mehr Sachverhalte beschreiben. Da wir allerdings bei der Deskription eines Literaturtitels auf die zusätzliche Angabe der Zusammengehörigkeit von Deskriptoren verzichten, können bei einer Literaturrecherche auch Titel von der Maschine mit ausgegeben werden, die eventuell für die jeweilige Fragestellung uninteressant sind. So ist z.B. nach der Aufnahme der Berufstätigkeit von Lehrern mit den Deskriptoren "Lehrer" und "Einstellung" zu fragen, zugleich können damit aber auch die Titel gefunden werden, die sich auf die Einstellung von Lehrern im Sinne des psychologischen Konstrukts beziehen. Um dieses Phänomen auszuschalten, müßte man die Deskription weitaus komplizierter und damit auch aufwendiger durchführen, als es für den von uns beabsichtigten Nutzen vertretbar erscheint. Semantische Fragestellungen erweisen sich bei automatischer Sprachverarbeitung als wesentlich schwieriger als die Erfassung von Zeichen und Strukturen.

Da unser Thesaurus keine feste Binnenstruktur aufweist, können wir jederzeit ohne Schwierigkeiten neue Begriffe zur Beschreibung neuer Sachverhalte hinzufügen, wie es im Bereich der Pädagogik häufig geschieht. Es hat sich während der Benutzung des Systems gezeigt, daß sich auch ausländische Bildungs- und Erziehungssysteme mit Hilfe unseres Thesaurus beschreiben lassen. Nur in wenigen Fällen konnten Begriffe aus den anderen Sprachen nicht übersetzt werden und mußten im Original übernommen werden.

Ehe ein Titel in den Datenpool aufgenommen werden kann, muß er auf einen maschinenlesbaren Datenträger übertragen werden. Dazu werden auf einem Formblatt zunächst die üblichen bibliographischen Angaben festgehalten wie Autorenname, Titelname, Zeitschriftentname und Fundort, Erscheinungsjahr, Bibliotheksstandort, Standortnummer, eventuell eine kurze Inhaltsangabe, Verlag und Erscheinungsort sowie die Deskriptoren zum Inhalt. Für jeden Titel müssen mindestens 2 Deskriptoren vergeben werden, und zwar das Sachgebiet und eine Landeskenntung. Danach können noch maximal 22 andere Deskriptoren hinzugefügt werden. Dadurch, daß die Deskriptoren entweder von den Wissenschaftlern, die das entsprechende Fachgebiet bearbeiten, oder durch qualifizierte Mitarbeiter mit Kenntnissen in Pädagogik und Bibliothekswesen vergeben werden, erreichen wir eine inhaltlich umfassende und durchdringende Beschreibung eines Literaturtitels. Je mehr Deskriptoren einem Titel zugeordnet werden, desto größer ist die Chance, bei einer späteren Literaturrecherche wieder auf ihn zu stoßen. Bis hierher unterscheiden sich die Arbeitsvorgänge nicht wesentlich von den Tätigkeiten, die auch in einer herkömmlichen Bibliothek bei einem Neuzugang ausgeführt werden müssen.

Nach der Erfassung auf dem Formblatt werden die Angaben auf einen maschinenlesbaren Datenträger übertragen. Wir verwenden dazu noch Lochkarten, möglich sind jedoch auch Erfassun-

gen über Magnetdatenträger wie bei anderen Systemen. Nach dem Transport der Lochkarten ins Rechenzentrum werden durch ein Prüfmodul aus dem Programmsystem Prüfungen auf Vollständigkeit der Angaben durchgeführt. Zusätzlich sind von Hand Kontrollen der Orthographie notwendig. Nach der Korrektur aller Fehler, die nur noch auf Magnetspeichern geschieht, werden die neuen Titel dem vorhandenen Datenpool hinzuge-mischt. Ab diesem Zeitpunkt stehen sie für Literaturrecher-chen und andere Zwecke wie z.B. dem Ausdruck von Inventar-listen oder für die Erstellung von Bibliographien zur stän-digen Verfügung. Im Falle der Erstellung einer Bibliographie lassen sich die Computerlisten anschließend nach dem Aus-druck sofort im fotomechanischen Verfahren drucken, so daß man auf diese Weise wesentlich weniger Zeit für die Erstel-lung einer Bibliographie benötigt.

Wird von einem Benutzer eine Auskunft zu einem bestimmten Sachverhalt gewünscht, so sucht er aus unserem Thesaurus die-jenigen Deskriptoren heraus, die sein Problem beschreiben. Für eine Literaturrecherche muß er außerdem das Jahr angeben, ab dem er den Literaturnachweis wünscht. Je nach der Zahl der zu erwartenden Titel ist dann noch zu entscheiden, ob der Ausdruck direkt über den angeschlossenen Kopierdrucker im Büro oder über den Schnelldrucker des Universitätsrechen-zentrums geschehen soll. Für die praktische Durchführung ei-ner Literaturrecherche sind für den einzelnen Benutzer keine Kenntnisse der elektronischen Datenverarbeitung notwendig, sondern er muß lediglich über das Datensichtgerät eine ge-nau definierte Sequenz von Steuerbefehlen eingeben. Das Da-tensichtgerät wird ähnlich einer Schreibmaschine bedient, wobei die Eingabe auf einem Bildschirm sichtbar ist. Da die eingegebenen Deskriptoren bei der Suche durch ein logisches "und" miteinander verknüpft werden, gilt die generelle Regel, daß man um so mehr Titel ausgedruckt erhält, je weniger De-skriptoren man eingibt. Desgleichen sinkt die Zahl der aus-gedruckten Titel, wenn man die Zahl der Deskriptoren erhöht.

Die Wahrscheinlichkeit, daß alle eingegebenen Deskriptoren bei einem Titel zusammen vorhanden sind, wird geringer, je mehr Deskriptoren man miteinander verknüpft.

Die Speicherung aller Titel innerhalb eines Computers ermöglicht ohne großen Aufwand die Erstellung einer Statistik über die Häufigkeit des Vorkommens einzelner Deskriptoren. Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt wurden bei unserer Archivierung ca. 70.000 Deskriptoren vergeben. Rechnet man diese Zahl auf einen einzelnen Titel um, so wurde ein Literaturnachweis im Durchschnitt mit etwa 12 Deskriptoren in das Literaturdokumentationssystem eingegeben. Wenn man die Häufigkeitsverteilung der Deskriptoren zeitlich gliedert, läßt sich daraus ablesen, zu welchem Zeitpunkt ein Deskriptor zum ersten Male erscheint und wann er möglicherweise wieder seltener wird. Man kann so die Publikationshäufigkeit zu einzelnen Themen innerhalb bestimmter Zeiträume untersuchen. Für uns dient die Häufigkeitsaufstellung der Deskriptoren primär dazu, den Umfang des Literatursdrucks abzuschätzen und in Abhängigkeit davon den Ort des Ausdrucks zu bestimmen.

Der Nutzen bei der Verwendung eines computerunterstützten Literaturdokumentationssystems besteht aus 2 Aspekten: Zum einen in einem höheren Informationsgewinn, zu anderen in einer schnellen Bearbeitung eines Problems. Die Möglichkeit zur Vergabe von maximal 24 Deskriptoren pro Titel erlaubt eine ziemlich breite inhaltliche Beschreibung für einen Literaturtitel. Dadurch wird es auch möglich, auf Randinformationen einzugehen, die neben den Hauptthemen in einem Literaturtitel vorhanden sind, so daß wir mehr Informationen aus einem Literaturtitel entnehmen können als es bei einer herkömmlichen Schlagwortvergabe der Fall wäre. Zudem ist die Art der Speicherung für die Hinweise zum Inhalt eines Titels - einmalige Speicherung der bibliographischen Angaben plus Hinzufügen der Deskriptorenkette - wesentlich ökonomischer als das herkömmliche Verfahren, bei dem für jeden Deskriptor

- 110 -

eine Karteikarte mit den vollständigen bibliographischen Angaben in den Schlagwortkatalog einzufügen ist. Wäre unser Datenbestand auf herkömmliche Weise in eine Schlagwortkartei zu bringen, so würden wir schätzungsweise zu einem Bestand von mehr als 40.000 Karteikarten gelangen. Zugleich hätten wir uns damit aber der Möglichkeit begeben, logisch verknüpfte Literaturrecherchen auf eine einfache Weise durchzuführen. Durch die Benutzung eines Computers lassen sich simultan die Deskriptorenketten nach mehreren Deskriptoren durchsuchen, wobei die vorgegebenen Suchbegriffe untereinander gemäß der Fragestellung für die Literatursuche logisch verknüpft werden können.

Die bekanntermaßen hohe Verarbeitungsgeschwindigkeit von Computern läßt einen solchen Suchvorgang in einem Bruchteil der Zeit ablaufen, die man sonst auf herkömmliche Weise für das Durchsuchen einer Schlagwortkartei aufwenden müßte, so daß man schon kurz nach der Formulierung der Suchfrage für eine Literaturrecherche über das Ergebnis, ein Verzeichnis aller dem System bekannten Literaturtitel, verfügen kann.

Innerhalb der Laufzeit unseres Forschungsprojekts hatten wir mehrere Themenstellungen zu bearbeiten. Soweit es möglich war, brachten wir von den Forschungsreisen mehr als das unmittelbar zu bearbeitende Material mit, das dann nach einer gründlichen inhaltlichen Deskription in das Informationsrückgewinnungssystem LIDOK eingespeist wurde. Ebenfalls in der Frühphase des Projekts veranlaßten wir die Erstellung einer Bibliographie von Zeitschriftenaufsätzen über einen Zeitraum von 10 Jahren. Auch die Literaturhinweise dieser Bibliographie wurden dem Informationssystem LIDOK eingegeben. In den späteren Projektphasen zur Bearbeitung der dann anstehenden Themen konnten wir durch die Benutzung von LIDOK auf bereits im Archiv oder der Bibliothek des DIPF vorhandenes Material zurückgreifen, so daß wir durch das System LIDOK einen Informationsvorlauf erzielen konnten. Durch die

vielseitige Deskription unserer Forschungsmaterialien bleibt die Vorlauffunktion zur Informationsgewinnung auch für spätere Projekte mit anderen Fragestellungen voll erhalten, wobei der Nutzen um so größer wird, je mehr Literaturnachweise über LIDOK gespeichert werden.

#### LITERATUR

Um die Anwendungsmöglichkeiten der computerunterstützten Literaturdokumentation noch weiter zu verdeutlichen, wurde das folgende Literaturverzeichnis mit den Titeln, die diesem Aufsatz zugrunde lagen, mit Hilfe von LIDOK erstellt. Der Literaturrecherche lag folgende Frage zugrunde:

Welche Literatur gibt es seit 1970 zur Anwendung von Computern in der Bibliothekswissenschaft innerhalb unseres Datenpools?

Entsprechend den Abkürzungen für die Suchbegriffe des Thesaurus wurde die Suchfrage übersetzt in

1970 COMPUT BIBLIW,

wobei die Abkürzungen COMPUT für Computer und BIBLIW für Bibliothekswissenschaft stehen.

Der Ausdruck der Literaturtitel erfolgte vollständig, d.h. mit allen Angaben, die für den Titel vorhanden sind. Die Buchstabenkombinationen nach dem Erscheinungsjahr sind Abkürzungen aus dem Thesaurus. Sie beschreiben den Inhalt eines Literaturtitels und werden bei einer Literaturrecherche von der Maschine mit den eingegebenen Suchwörtern verglichen.

- 112 -

L I T T E R A T U R D O K U M E N T A T I O N

DER

ARBEITSGRUPPE LEHRERAUSBILDUNG

I N T E R A G L A

DEUTSCHES INSTITUT FUER INTERNATIONALE PAEDAGOGISCHE FORSCHUNG

SCHLOSS-STR. 29

D-6000 FRANKFURT AM MAIN 90

TEL. 0611-70 10 10

PROGRAMMBIBLIOTHEK DES SPES - PROJEKTS DER UNIVERSITAETEN FRANKFURT / MANNHEIM  
DIE PROGRAMMSTEUERUNG ERFOLGT DURCH DAS DOKUMENTATIONSSYSTEM \* L I T T E \*

VERSION MK 27/01/1976 INTERAGLA/DIPF

EINGEGEBENE DATEN

AT 1

AT 1

1970 COMPUT, BIBLIW

1970 COMPUT, BIBLIW

9

9

E/

E/

SEITE 1

BRISTOW, THELMA

A SURVEY OF EDUCATION LIBRARIES AND DOCUMENTATION CENTRES IN EUROPE

COMPARATIVE EDUCATION 11, 1975, 2, S.113-125

L.015.5(05) COM

1975 DF

BI GB D DDR R CS P SU

F S I B NL S N SF

DK ILO UNESCOERIC BIBLIWBIBLIOCOMPUTPAEDAG

STANDORT: D I P F

4470101

BUNDESKRIMINIALAMT

COMPUTERUNTERSTUETZTE DOKUMENTATION IM BKA

1975 AL

BI D BIBLIWBIBLIWCOMPUT

STANDORT: ARBEITSGRUPPE LEHRERAUSBILDUNG

1898

3161300

COUNCIL OF EUROPE (HRSG)

EUDISED, STANDARDS, FORMAT, CHARACTER REPRESENTATION.

1973 AL

BI F ER BIBLIWBIBLIOSYSTEMSTRUKTINFORM

COMPUT

STANDORT: ARBEITSGRUPPE LEHRERAUSBILDUNG

1958

3218200

N.N.

ISIS - A GENERAL DESCRIPTION OF AN APPROACH TO COMPUTERISED BIBLIOGRAPHICAL CONTROL

1972 AL

BI CH ILO COMPUTMETHODBIBLIWBIBLIWTECHNI

INTERNATIONAL LABOUR OFFICE, GENEVA 1972

STANDORT: ARBEITSGRUPPE LEHRERAUSBILDUNG

1349

1814600

STEINHILPER, GERNOT/BRAUMANN, MAX BOGS, INGEBORG

DOKUMENTATIONSSYSTEM

KRIMINALISTIK, 5, 1974, S.197-201

1974 AL

BI D BIBLIWBIBLIWCOMPUT

STANDORT: ARBEITSGRUPPE LEHRERAUSBILDUNG

1897

3161700

- 114 -

STUDIENGRUPPE FUER SYSTEMFORSCHUNG IN HEIDELBERG  
MITTEILUNGEN JULI 1975 / JAHRESBERICHT 1974  
1975 AL  
BI D COMPUTBIBLIOTHEKRECHT GESETZVERORD  
INFORMSYSTEM  
DAS HEFT BESCHREIBT DIE ENTWICKLUNG VON  
INFORMATIONSSYSTEMEN UND GIBT EINE BESCHREIBUNG  
BEREITS REALISIERTER LÖSUNGEN.  
HEIDELBERG, 1975  
STANDORT: ARBEITSGRUPPE LEHRERAUSBILDUNG 2723  
4470110

VIET, JEAN  
EUDISED. REPORT OF THE STEERING GROUP. 1971  
1971 AL  
BI F UNESCOIBE ER BIBLIWINFORMSYSTEM  
STRUKTORGANIBIBLIQCOMPUT  
STANDORT: ARBEITSGRUPPE LEHRERAUSBILDUNG 1959  
3217700

HERMANN ZAYER :

EINIGE ÜBERLEGUNGEN ZUM BEREICH INFORMATION UND  
DOKUMENTATION ANHAND DES PROGRAMMSYSTEMS GISELA

Zusammenfassung

Das Informations- und Dokumentationswesen ist in einem schnellen Ausbau begriffen, der durch staatliche Maßnahmen gefördert wird. In Anbetracht dieser Entwicklung wurde am DIPF-Computer das Dokumentationssystem 'GISELA' implementiert. Im ersten Teil des Beitrags werden vier allgemeine Eigenschaften von Dokumentationssystemen diskutiert. Im zweiten Teil werden diese im Hinblick auf das Programmsystem GISELA erörtert. Es zeigt sich, daß GISELA die Informations- und Dokumentationsaufgaben zur Zufriedenheit erfüllt.

Summary

Information and documentation are in a state of rapid expansion supported by governmental funds. Following this development the documentation system 'GISELA' was implemented at the DIPF-computer. In the first part of the article four general aspects of documentation systems are discussed. In the second part they are applied on the program system. It is shown that it may satisfactorily fulfil the information and documentation requirements.

1. Einleitung

Der Bereich der Information und Dokumentation (IuD) gewinnt zunehmend an Bedeutung für die Verbesserung der fachlichen Kommunikation im Wissenschaftsbetrieb. Das Informations- und Dokumentationsprogramm der Bundesregierung (Programm der Bundesregierung, 1975) befaßt sich ausführlich mit diesem Problembereich und stellt hierfür ein Strukturkonzept einschließlich entsprechender Förderungsmaßnahmen auf. Folgende Informationsleistungen werden u.a. angestrebt:

- Nachweis der gesamten relevanten Fachliteratur;
- rasche und konzentrierte Vermittlung von Erkenntnissen und Fakten; aufgabenbezogene Auswahl und Aufbereitung relevanter Information;
- Bereitstellung fachlicher Information in allgemein verständlicher und leicht zugänglicher Form;

- 138 -

Der internationale Informationsaustausch und die Förderung der europäischen Integration im IuD-Bereich werden ebenfalls berührt.

Das IuD-Programm von 1975 hat noch Gültigkeit und soll auch für die kommenden Jahre fortgeschrieben werden (Das Inforum, 1980). Das oben erwähnte IuD-Strukturkonzept sieht eine Unterteilung der wissenschaftlichen Disziplinen in inhaltliche Schwerpunktbereiche vor, denen organisatorisch sogenannte Fachinformationssysteme (FIS) entsprechen. Für 'Bildung' ist ein eigener Schwerpunkt konzipiert; das zugehörige Fachinformationssystem (FIS 12) befinden sich noch in der Planung. Seine innere Struktur ist noch nicht eindeutig festgelegt, wenn sich auch schon erste Gesichtspunkte herauschälen. Den Kern des FIS 12 wird wahrscheinlich der Dokumentationsring Pädagogik (DOPAED) bilden, in dem das DIPF zu den wichtigsten Mitgliedern zählt.

Wie im gesamten Wissenschaftsbetrieb werden auch im DOPAED die Bemühungen verstärkt, die Elektronische Datenverarbeitung (EDV) im IuD-Wesen als Hilfsmittel einzusetzen und z.B. die Titelaufnahmen für Bibliographien maschinengerecht zu gestalten (Maschinengerechte Titelaufnahme, 1979).

Vor allem auch in diesem Zusammenhang ist zu sehen, daß mit größerem Arbeitsaufwand ein Programmsystem namens 'GISELA' am DIPF-Computer implementiert und für die besonderen Anforderungen des Hauses umgeändert und erweitert wurde. Das Programm ist unter besonderer Berücksichtigung der DOPAED-Erfordernisse und -Konventionen geschrieben worden. Im zweiten Teil dieses Beitrags wird es anhand eines Anwendungsbeispiels erläutert.

Im ersten Teil wird kurz auf einige Gesichtspunkte eingegangen, die für den Aufbau und die Funktionsweise von IuD-Programmen typisch sind. Aus ihnen ergeben sich Hinweise auf die verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten, die ein solches Programmsystem bietet.

Andere Schwerpunkte im IuD-Wesen, wie etwa der Zugriff auf fremde Datenbanken (z.B. ORBIT) oder die Benutzung von Datenbankenverbundsystemen (z.B. DIANE) müssen im vorgegebenen Rahmen außer Betracht bleiben. Auf einige damit zusammenhängende Aspekte der Informationsrückgewinnung wurde bereits früher in 'Mitteilungen und Nachrichten' (Kolbe, 1976) unter dem Blickwinkel eines konkreten Projekts hingewiesen. Der vorliegende Beitrag legt größeres Gewicht auf den Aufbau institutsinterner Datensammlungen und damit verbundenen Problemen von Informations- und Dokumentationsaufgaben.

## 2. Einige Eigenschaften von EDV-Dokumentationssystemen

Die Verwendung des Begriffs 'Dokumentationssystem' geht auf eine terminologische Festlegung der Deutschen Gesellschaft für Dokumentation (DGD) zurück, deren Sprachgebrauch in diesem Beitrag weitgehend verwendet wird.

'Ein Dokumentationssystem ist ein materielles und konzeptionelles System zur optimalen Information eines durch spezifische Fragestellungen gekennzeichneten Rezipientenkreises' (Terminologie, 1975).

In diesem Zusammenhang sollen noch zwei Gesichtspunkte erörtert werden, die für die Beurteilung solcher Programmsysteme von Bedeutung sind.

- a) Der Begriff 'Dokumentationssystem' wird meistens auf Literaturdokumentation bezogen. Diese ist der am häufigsten realisierte, aber nicht der einzige Anwendungsfall. Dokumentationssysteme werden als allgemeine Informationsverarbeitungs- und -suchsysteme verwendet.
- b) Für die Dokumentationssysteme gelten in den verschiedenen Anwendungsfeldern jeweils besondere Bedingungen. Das betrifft nicht nur die Gestaltung der Programme selbst, z.B. als Management-Informationssysteme, die in der betrieblichen Unternehmensführung zum Einsatz gelangen, sondern auch Nutzen-Kosten-Analysen (Hempel, 1974; Obermeier, 1977), die die Wirtschaftlichkeit ihrer Verwendung untersuchen.

Die Vielfalt der Dokumentationssysteme reicht von komfortablen, mit großem Aufwand erstellten Programmsystemen (STAIRS-VS, 1977) bis zu einfachen Literaturverwaltungsprogrammen. Einige charakteristische Eigenschaften von Dokumentationssystemen sollen den Aufbau und die Funktion der Programme verdeutlichen.

### 2.1 Dokumenteneingabe und -analyse

Der erste Schritt der Verarbeitung dokumentarischer Daten (z.B. bibliographischer Angaben über Bücher, Aufsätze usw.) durch das Dokumentationssystem besteht im Einlesen und Analysieren der Daten. Die Datenanalyse bezieht sich auf die Strukturierung der Dokumente in bestimmte Einzelteile, die die Grundlage des Datenbankaufbaues bilden. Die Strukturierung der Dokumente betrifft die inhaltlichen Gesichtspunkte, nach deren Kriterien später die Informationssuche (Recherche) durchgeführt wird.

Als wichtigste Frage muß angesehen werden, ob das Dokument in einem Volltext (Freitext) - oder ein Thesaurussystem (Wessel, 1975) analysiert wird.

In Volltextsystemen sind die im natürlichen Text vorkommenden Wörter die Grundlage für die spätere Suche nach Dokumenten. Beispiel: Ein Kurzreferat (z.B. die

- 140 -

Zusammenfassung eines Artikels) wird in Einzelworte zerlegt und diese werden als Stichworte in das Suchregister eingetragen. Als Strukturierung genügt es in diesem Falle kenntlich zu machen, wo im Dokument das Kurzreferat beginnt und endet.

Thesaurussysteme verwenden dagegen ein streng kontrolliertes Begriffsvokabular, die Deskriptoren, die für das jeweilige Dokument exakt festgelegt werden müssen. Das kann auf sehr unterschiedliche Weise geschehen, muß jedoch bei der Dokumenteneingabe klar definiert sein. Beispiel: Die Neuerscheinungsliste und Kataloge der DIPF-Bibliothek enthalten je Literaturstelle Schlagwörter als Deskriptoren. Zu den inhaltlichen Strukturierungsgesichtspunkten gehört weiterhin die Abgrenzung der Einzelteile des Dokuments, z.B. der Autoren, Titel, Quelle bei Literaturdokumentationen. Die Titelaufnahmeregeln des DOPÄED sind ein exemplarisches Beispiel dafür.

Wichtigster Gesichtspunkt für den Benutzer ist, daß die Zielsetzung des Dokumentationsvorhabens und damit die Strukturierung der Dokumente vor der Eingabe in das Dokumentationssystem festgelegt sein müssen. Diese gedankliche Vorarbeit ist Voraussetzung für die effektive Verwendung eines solchen Programmsystems. Dokumententeile, die in dieser Verarbeitungsphase nicht bereits als besondere Informationseinheiten definiert waren, stehen später auch nicht als Suchinhalte zur Verfügung.

## 2.2 Speicherung der analysierten Informationen und Organisationsprinzipien der Datenbank

Nach der Dokumentenanalyse müssen die Teile so in einer Datenbank gespeichert werden, daß das Wiederauffinden und Verknüpfen der Informationen optimal erfolgen kann. In diesem Punkte geht es darum, theoretische Überlegungen zum 'information retrieval' (z.B. Vickery, 1970) in konkrete Datenbankrealisationen umzusetzen. Dieses Gebiet der Datenbanktechnologie ist der am schnellsten wachsende Bereich in der Informatik (Weck, 1977).

Für den Benutzer spielen solche Überlegungen nur indirekt eine Rolle und zwar insofern, als mit der Speicherorganisation die Verfügbarkeit des Dokumentationssystems, d.h. Umfang der Datenbank, Schnelligkeit der Verarbeitung, Flexibilität der Programmanwendung, festgelegt wird. Von praktischer Bedeutung ist ebenfalls, daß die Speicherung nach einem bestimmten Ordnungsprinzip erfolgt. Die Informationseinheiten werden in den meisten Fällen, aber nicht unbedingt bei allen Dokumentationssystemen, alphanumerisch sortiert gespeichert.

### 2.3 Das Suchverfahren (Retrieval, maschinelle Recherche)

Für den Benutzer einer Datenbank ist dieser Teil das 'Herzstück' der Dokumentationssysteme. Es muß ihn in die Lage versetzen, sich mittels der vorhandenen Programmfunktionen die relevanten Informationen aus der Datenbank zu verschaffen.

Zum Suchverfahren gehören im wesentlichen folgende Teile:

- a) das 'Wörterbuch', in dem das gesamte Suchvokabular gespeichert ist,
- b) logische Verknüpfungsoperationen, wie z.B. 'UND', 'ODER',
- c) semantische Relationen, wie Oberbegriffe, Synonyme usw.,
- d) technische Hilfen verschiedener Art, z.B. zum Springen innerhalb eines Dokuments, zum Speichern von Zwischenergebnissen und zur dynamischen Erweiterung der Fragestruktur.

Je mehr von diesen Funktionen im Programmsystem verwirklicht und je benutzerfreundlicher sie gestaltet sind, um so präziser und differenzierter können die Suchanfragen formuliert werden. Bei sehr großen Datenbeständen sind oft Suchstrategien in mehreren aufeinanderfolgenden Schritten nötig, um das Retrieval mit Erfolg durchzuführen.

Von einem bestimmten Umfang an geht die Übersicht über den Datenbestand verloren. Die 'ERIC'-Datenbank beispielsweise enthielt 1976 bereits 250.000 Dokumente bei einem monatlichen Zuwachs von ca. 2.500 Dokumenten. Daher sind außer der Güte des Suchverfahrens selbst noch einige andere Faktoren für den Erfolg des Recherchevorganges maßgeblich. Neben der Indexierung, d.h. der Erschließung der Dokumente (z.B. die Beschlagwortung durch den Dokumentar), spielt auch die Erfahrung eines Benutzers mit solchen Programmsystemen eine große Rolle. Die komfortabelsten Dokumentationssysteme berücksichtigen diese Punkte insofern, als sie Programmteile zur maschinellen Indexierung und für maschinelles Retrieval beinhalten. Dabei können Suchfragen in natürlicher Sprache formuliert werden, die durch linguistische Algorithmen in eine maschinengerechte Form umgewandelt werden.

Für die Güte eines Suchverfahrens gibt es verschiedene Möglichkeiten, Koeffizienten zu berechnen, die eine Aussage über die Vollständigkeit, die Genauigkeit, die Redundanz u.ä. beim Retrieval ermöglichen. Darüber gibt u.a. Engelbert (1978) eine ausführliche Darstellung. Letztlich geht es dabei um das Problem, daß zwischen den Begriffen, in denen der Benutzer denkt, dem im Dokumentationssystem verwendeten Thesaurus und den formalen Regeln des Retrievalteils Übereinstimmung hergestellt werden kann.

#### 2.4 Die Ausgabefunktionen

Bei den üblichen mathematisch-statistischen Computerprogrammen ist eine sinnfällige Aufbereitung der Ergebnisse bei der Ausgabe wichtig. Die zu verarbeitenden Daten werden transformiert, nach bestimmten Verfahren berechnet und dann die Ergebnisse in Form von Kennwerten, graphischen Darstellungen u.ä. wieder ausgegeben. Im Gegensatz dazu besteht die Zielsetzung von Dokumentationssystemen darin, Dokumente anhand bestimmter Merkmale in einem großen Datenbestand zu finden und diese dem Benutzer ganz oder teilweise zu präsentieren. Die Ausgangsdaten oder Dokumente selbst sind also Gegenstand der Ausgabe. Es ist zu beachten, daß bereits bei der Dateneingabe berücksichtigt werden muß, in welchen Teilen die Dokumente ausgegeben werden sollen.

Die konkrete Gestaltung des Outputs wird sich im einzelnen an den Anforderungen und Anwendungsbereichen der Benutzer orientieren müssen. Für Literaturdokumentationen ist beispielsweise an Groß-/Kleinschreibung, erweiterten Zeichensatz je nach verwendeten Sprachen u.ä. zu denken. Noch wichtiger wird dieser Punkt für Dokumentationen, in denen nicht nur Schrift, sondern auch Zeichnungen oder Karten als Dokumenteninhalte vorkommen (Patentdokumentation, Materialdokumentation).

#### 2.5 Einige Überlegungen zur Anwendung von Dokumentationssystemen

Die Literatur zu dem gesamten Problembereich ist sehr umfangreich, und die Systeme selbst in ihren theoretischen und materialen Grundlagen sind in ständiger Weiterentwicklung. Die oben dargestellten Eigenschaften geben einen ersten Einblick in die Struktur der derzeit verfügbaren Dokumentationssysteme. Welche Schlüsse können aber daraus für die Anwendung gezogen werden?

Die Antwort kann in diesem Zusammenhang nur die technische Realisierbarkeit betreffen. Ob der Einsatz eines Dokumentationssystems inhaltlich sinnvoll oder ökonomisch vorteilhaft ist, wird hier nicht untersucht.

Alle Daten und Informationen, die im Wissenschaftsbetrieb anfallen, können für den Aufbau einer Datenbank verwendet werden, sofern eine systematische Strukturierung des Materials möglich ist. Derzeit sind Literaturdatenbanken relativ weit verbreitet. In Zukunft werden aber die 'Fakten'-Banken immer mehr an Bedeutung gewinnen. In ihnen werden Sachverhalte und relevante Daten zu inhaltlich definierten Gegenstandsbereichen gesammelt und abgespeichert. Sie können dann nach verschiedenen Kriterien verknüpft werden und die Grundlage von Informationssuche bilden. Als Beispiel aus dem Bildungsbereich könnten Angaben über Schulfächer, Lehrpläne, Klassenverteilungen, außerschulische Bildungseinrichtungen

und -aktivitäten, Sachmittelaufwendungen usw. in Faktensammlungen für eine Datenbank eingebracht werden.

Die Formalisierung bei der Datenerschließung und die strenge Ordnung bei der Speicherung stellen sicher, daß die Einheitlichkeit der Datenbank auch bei wachsendem Umfang gewahrt bleibt. Die Vereinheitlichung der Informationsverarbeitung und -verbreitung gehört zu den wichtigsten Voraussetzungen eines effektiven wissenschaftlichen Informationsaustausches.

Zusammenfassend lassen sich zwei Anwendungsbereiche unterscheiden:

- a) die laufende Beobachtung und Verbreitung des veröffentlichten Wissens  
- Bibliographien, Referatedienste, Neuerscheinungslisten u.ä.,
- b) Informationsverarbeitung zu bestimmten inhaltlichen Aufgabenstellungen  
- Projektdokumentation, Materialiendokumentation, allgemeine Faktensammlung usw.

Die Zielsetzungen, die mit der Benutzung eines Dokumentationssystems verbunden sein können, lassen sich ebenfalls in verschiedene Gesichtspunkte gliedern:

- a) detaillierte Erschließung von Informationen durch exakte Analyse der Daten und Dokumente,
- b) geregelte Datensammlung unter einem einheitlichen Ordnungsprinzip,
- c) zeitsparende Informationssuche nach mehrdimensionalen Suchkriterien in umfangreichen Datenspeichern,
- d) gezielte Informationsverbreitung nach spezifizierten Benutzerinteressen.

Einige Faktoren, die die Entscheidung über die Verwendung eines Dokumentationssystems mitbeeinflussen, sollen noch kurz angeführt werden:

- a) der Umfang des zu bewältigenden Informationsmaterials,
- b) die Komplexität der zu verarbeitenden Informationen,
- c) die höhere Geschwindigkeit der Informationsverbreitung,
- d) die Übernahme monotoner repetitiver Arbeitsgänge durch den Computer.

Eine ausführliche und informative Übersicht über die Innovationsprobleme im IuD-Bereich bietet ein Bericht des Instituts für Didaktik der Mathematik (Mayer, 1977).

### 3. Das Programmsystem 'GISELA'

Das Programmsystem 'GISELA' (Ein Gesprächsfähiges Informations-System in einer einfachen und besonders listungsfähigen Ausführung) stammt einschließlich der Namensgebung aus dem Staatinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung in München (Tettweiler, 1974). Es ist ein thesaurus-orientiertes Dokumentations- und Informationssystem, das insbesondere den DOPAED-Regeln zur maschinellen Titelaufnahme gerecht wird, aber nicht auf diesen Anwendungsfall beschränkt ist. Nach längerer Implementationszeit, in der auch mehrere Veränderungen durchgeführt wurden, die aus verschiedenen Gründen notwendig oder erwünscht waren, steht es in einer lauffähigen Version beim Rechner MODCOMP IV des DIPF zur Verfügung. Es bietet sich an, GISELA hinsichtlich der Kriterien zu beschreiben, die im vorigen Kapitel als Hauptmerkmal von Dokumentationssystemen erläutert wurden. Die Darstellung technischer Details und der konkreten Handhabung des Programms anhand einzelner Befehle muß in diesem Rahmen unterbleiben. Das Programmsystem hat eine eigene, der Umgangssprache angenäherte Kommandosprache, mit der die einzelnen Funktionen aufgerufen werden. Programmierkenntnisse sind nicht nötig.

Als konkretes Beispiel für eine GISELA-Anwendung wird die Titelaufnahme der DIPF-Bibliothek herangezogen.

#### 3.1 Dokumenteneingabe und -analyse

Im folgenden Anwendungsbeispiel sind die Neuzugänge der DIPF-Bibliothek die Dokumentationsgrundlage. Alle bibliographischen Angaben zu jeweils einer Monographie oder auch einem Zeitschriftenartikel bilden die dokumentarische Einheit 'Titel'. Ein Titel muß auf einem im DIPF-Rechenzentrum verarbeitbaren Datenträger in einem festgelegten Eingabeformat vorliegen und kann beliebig lang sein. Die Unterteilung der Titel in einzelne Kategorien, die verschiedene bibliographische Angaben enthalten, erfolgt durch eine Numerierung. Sie entspricht in diesem Falle genau den DOPAED-Regeln; für GISELA sind aber auch andere Strukturierungen zulässig.

Im ersten Arbeitsschritt werden die Titel in die GISELA-'Bibliothek' eingelesen. Diese Bibliothek ist ein sekundärer Speicher, in dem die Titel unverändert zur Verfügung stehen. Der Umfang einer Bibliothek ist durch den vorhandenen Plattenspeicher beschränkt.

Im zweiten Schritt werden einzelne Kategorien zur Analyse ausgesucht. Dann wird festgelegt, durch welche Trennzeichen (Separatoren) die Einzelinformationen

innerhalb der Kategorie voneinander abgehoben werden können. Beispiel: Analysiert werden soll die Kategorie, in der die Autoren des Titels stehen. Sind in einem Titel mehrere Autoren gleichzeitig vorhanden, die z.B. durch ein Semikolon getrennt sind, so kann durch die Verwendung eines entsprechenden Separators entschieden werden, ob alle Autoren einzeln oder die Autoren je eines Titels zusammen abgespeichert werden.

Der GISELA-Aufbau ermöglicht es, die Dokumenteneingabe und -analyse in verschiedener Art und Weise durchzuführen, wobei jedoch das hier beschriebene Prinzip gleich bleibt. Die für eine Bibliothek festgelegten Regeln müssen auch bei der Erweiterung der Bibliothek durch neue Dokumente gelten. Weitere Bibliotheken mit anderen Strukturierungsmerkmalen können aber unabhängig von bereits vorhandenen Bibliotheken neu aufgebaut werden.

### 3.2 Speicherung der analysierten Dokumententeile in einer Datenbank

Sobald eine Kategorie analysiert ist, kann ihr Inhalt in GISELA-'Kataloge' eingetragen werden. Die Kataloge sind Dateien, in die Deskriptoren und Verweise geschrieben werden. Beispiel: Bei der Analyse der Autorenkategorie wird eine Reihe von Autoren in den bearbeiteten Titeln gefunden. Die Namen der Autoren (Deskriptoren) und die Nummern der Titel (Verweise), in denen diese Autoren auftauchen, werden in den Autoren-Katalog geschrieben. Gleichzeitig werden die Deskriptoren alphanumerisch sortiert.

In GISELA sind zwei Möglichkeiten vorgesehen:

- a) der Thesaurus, die Menge aller Deskriptoren, ist fest vorgegeben. Es werden nur noch die Verweise auf Titelnummern, die bei der Analyse gefunden werden, in die Datei eingefügt;
- b) der Thesaurus wird dynamisch erweitert. Als erstes wird geprüft, ob der Deskriptor bereits im Thesaurus vorhanden ist. Dann werden nur die Verweise eingetragen. Sind die Deskriptoren neu, so werden sie in den Thesaurus aufgenommen, die Verweise eingefügt und die Datenbank mit internen Verknüpfungen reorganisiert.

Die Wahl der Vorgehensweise hängt u.a. davon ab, ob ein normierter, für den Themenbereich verbindlicher Thesaurus vorliegt, wie die Indexierung geschieht usw. Auch Speicherplatzbedarf und Laufzeiten des Programms sind in die Überlegungen einzubeziehen.

- 146 -

In GISELA sind derzeit vier unterschiedlich große Hauptkataloge vorgesehen. Die Anzahl und die Größe der Kataloge hängen wesentlich von der verfügbaren Plattenspeicherkapazität und in geringerem Maße von der Hauptspeicherkapazität ab. Für die DIPP-Titelaufnahme werden zur Zeit drei der vier möglichen Kataloge verwendet: ein Schlagwortkatalog, ein Autorenkatalog, ein Herausgeberkatalog.

Auf dieser Ebene der Datenspeicherung ist ein Zusammenfügen verschiedener Kategorien bzw. Kataloge, z.B. Autoren- und Herausgeberkatalog zu einem gemeinsamen Verfasserkatalog, nicht möglich. Auch in diesem Punkte wird deutlich, wie wichtig gründliche Vorüberlegungen zur Strukturierung der Dokumente vor Erstellung einer Datenbank sind.

Wie bereits erwähnt, ist das Ordnungsprinzip, nach dem die Deskriptoren abgespeichert werden, die alphabetische bzw. alphanumerische Sortierung. Andere Möglichkeiten sind nicht vorgesehen. Diese Beschränkung ist für ein Literaturdokumentationssystem, als welches GISELA konzipiert wurde, durchaus sinnvoll.

Mit der Speicherung der Daten in den Katalogen und den internen Verknüpfungsvorgängen ist der Datenbankaufbau abgeschlossen. Die Datenbank steht dem Benutzer für Recherchen zur Verfügung.

### 3.3 Das Suchverfahren und seine Begrenzungen

Der erste Schritt im Suchverfahren ist die Aktivierung des Katalogs, in dem die Recherche durchgeführt werden soll; im hier verwendeten Beispiel also des Autorenkatalogs. In der Suchfrage werden dann die Autorennamen angegeben, deren Veröffentlichungen gesucht werden sollen. Sind entsprechende Deskriptoren im Katalog vorhanden, so werden die dazu gehörenden Verweisnummern in einen 'Arbeits'-Katalog geschrieben. Der Arbeitskatalog ist eine kleine Datei, die für jeden Benutzer zur Speicherung seiner Ergebnisse vorgesehen ist. In ihm können auch die Verweise mehrerer Suchanfragen nacheinander abgespeichert und in einem weiteren Schritt untereinander verknüpft werden. Da die Suchvorgänge in verschiedenen Kategorien durchgeführt werden können, ist es auf diesem Wege möglich, beim Retrieval zu einer Kombination von Katalogen bzw. Kategorien zu gelangen.

Der Arbeitskatalog ist temporär und kann jederzeit gelöscht werden. Die Verwendung der Hauptkataloge zu Zwischenspeicherungen würde ein viel zu hohes Risiko in sich bergen, durch unsachgemäße Benutzung die eigentliche Datenbank zu verändern oder zu zerstören. Die Zwischenspeicherung im Arbeitskatalog erlaubt sequentielle Suchstrategien, die bei umfangreichen Datenbeständen sehr nützlich

sein können. Damit wird z.T. kompensiert, daß als logische Operatoren nur 'UND' und 'ODER' zur Verfügung stehen und semantische Relationen gar nicht vorgesehen sind.

Der Benutzer kann sich während der Recherche den Katalog, den er gerade bearbeitet, ganz oder teilweise zeigen lassen. Das ist als Hilfsmittel bei der Formulierung der Suchfragen insofern von Bedeutung, als die verwendeten Suchwörter mit den im Katalog befindlichen Deskriptoren genau übereinstimmen müssen. Andernfalls werden die Deskriptoren im Katalog nicht gefunden. Beispiel: In der Suchfrage wird nach 'Hauptschulabgänger' gefragt, im Katalog steht nur der Deskriptor 'Hauptschul-Abgänger'. Das Ergebnis der Anfrage würde lauten: Deskriptor nicht vorhanden. Wenn der Fragesteller sich auf dem Bildschirm aber alle Deskriptoren, die mit 'Hauptschul' beginnen, zeigen läßt, wird er die richtige Suchfrage formulieren können.

Die Formulierung der Suchfragen ist in GISELA durch die Kommandosprache relativ unkompliziert. Allerdings stehen auch nur wenige Hilfsfunktionen zur Verfügung. Hier ist ein Punkt zu sehen, an dem das Programmsystem noch verbessert werden könnte.

### 3.4 Ausgabefunktionen

Es sind eine Reihe verschiedener Ausgabemöglichkeiten in GISELA vorgesehen, die sich nach drei Punkten unterscheiden lassen:

- a) dem Umfang der Dokumente
- b) der Form der Ausgabegestaltung
- c) der Wahl des Ausgabemediums

Der Benutzer kann sich einzelne Titel, Titelgruppen und eine Liste aller Titel ausgeben lassen. Dabei können die Titel als Ganzes oder einzelne Kategorien angesprochen werden. Ähnliche Wahlmöglichkeiten bestehen bei der Ausgabe von Katalogen, d.h. Deskriptoren und Verweisnummern. Das ist deshalb von Bedeutung, weil die Papiermengen, die bei Ausgabevorgängen von Dokumentationssystemen entstehen, schnell einen großen Umfang annehmen können.

Die Form der Ausgabegestaltung ist auf die Bedingungen eines Literaturdokumentationssystems zugeschnitten. Das bedeutet, daß insbesondere die Erstellung von Bibliographien, Neuerscheinungslisten u.ä. ermöglicht werden soll. Daneben gibt es Formate für das Erzeugen von Karteikarten und Adreßetiketten. Es fehlen Ausgabeformate für andere Anwendungsfälle, die im DIPF allerdings auch nicht gegeben sind.

Die Datenausgabe kann auf allen Medien erfolgen, die in der Konfiguration des Computers dafür vorgesehen sind. Insbesondere ist zu erwähnen, daß dadurch der Literatúraustausch mit einigen DOPAED-Mitgliedern oder anderen Institutionen über Magnetband erfolgen kann. Das ist ein großer Fortschritt gegenüber früheren Möglichkeiten zur Informationsverbreitung.

### 3.5 Einige Überlegungen zur GISELA-Anwendung

Das Informations- und Dokumentationssystem liegt in einer lauffähigen Version vor und ist in verschiedenen Anwendungsfällen erprobt worden. Grundsätzlich ist es möglich, das Programm um bestimmte Funktionen zu erweitern, da es modular aufgebaut ist. Dem stehen derzeit der Programmieraufwand und insbesondere die Kapazität des Kernspeichers der Rechenanlage entgegen. Im Vergleich zu kommerziellen Programmsystemen ist und bleibt GISELA daher ein relativ einfaches Dokumentationssystem. Dafür sind die Erstehungs- und Benutzungskosten viel geringer, als sie selbst bei kleinen kommerziellen Programmen sein können.

Dennoch ist GISELA leistungsfähig genug, Dokumentationsprojekte unterschiedlicher Art, die eine 'DIPF-angemessene' Größenordnung nicht überschreiten, in effizienter Weise zu bearbeiten. Im DOPAED gehört das DIPF durch die Verwendung von GISELA hinsichtlich der technischen Seite zu den führenden Mitgliedern im IuD-Bereich. Diese Position könnte sich bei einer Verbesserung der personellen Ressourcen und der Hardwaresituation des Rechners festigen bzw. ausbauen lassen.

Das Programmsystem wird zur Zeit in erster Linie von der Institutsbibliothek zum Aufbau einer Literaturdatenbank und für einige spezielle Dokumentationsvorhaben eingesetzt. Weitere Vorhaben, auch in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, sind möglich und werden angestrebt.

Die technischen Voraussetzungen, an der Entwicklung des IuD-Wesens teilzunehmen und insbesondere am Aufbau dieses Bereichs im Bildungswesen wesentlich mitzuwirken, sind geschaffen. Es kommt nun darauf an, durch tatkräftige Unterstützung von allen Seiten, die an diesem Aufgabengebiet interessiert sind, die Weiterentwicklung zu ermöglichen.

Literatur

- Das Inforum. Informations-Forum der Arbeitsgemeinschaft der Fachinformationszentren, Nr. 5. Arbeitsgemeinschaft der Fachinformationszentren (Hrsg.) Frankfurt: April 1980
- Engelbert, H.: Informationsrecherchesysteme in der Wissenschaft. Berlin: Akademie-Verlag, 1978
- Hempel, J.; Kehler, A.: Probleme der Kosten-Nutzen-Analyse für Informationssysteme in öffentlichen Verwaltungen. München: Verlag Dokumentation, 1974
- Kolbe, M.: Informationsrückgewinnung mit Hilfe einer elektronischen Datenverarbeitungsanlage. Mitteilungen und Nachrichten, 83/84. Frankfurt am Main: DIPF, 1976
- Maschinengerechte Titelaufnahme für Dokumentationsprojekte im Dokumentationsring Pädagogik (DOPAED). Teil 1: Literatur. Dokumentationsring Pädagogik (Hrsg.). München: DOPAED-Leitstelle im Deutschen Jugendinstitut, 1979
- Mayer, R.A.: Zur Entwicklung von Kommunikation, Information und Dokumentation auf dem Gebiet der Mathematik-Didaktik. Eine Planstudie. Ergebnisse der Pilotphase zum KID-Projekt, Heft 1. Schriftenreihe des IDM, Bd. 9. Bielefeld 1977
- Obermeier, G.: Nutzen-Kosten-Analysen zur Gestaltung computergestützter Informationssysteme. Schriftenreihe wirtschaftswissenschaftliche Forschung und Entwicklung Bd. 5. München: Florentz, 1977
- Programm der Bundesregierung zur Förderung der Information und Dokumentation (IuD-Programm). Bundesministerium für Forschung und Technologie (Hrsg.). Bonn, 1975
- STAIRS-VS. Storage and Information Retrieval System für DOS/VS. Allgemeine Übersicht. IBM Form GH 12-1281-O. IBM Deutschland (Hrsg.). 1977
- Terminologie der Information und Dokumentation. Komitee Terminologie und Sprachfragen (KTS) der Deutschen Gesellschaft für Dokumentation (Hrsg.). München: Verlag Dokumentation, 1975
- Tettweiler, W.: Arbeitsheft zu GISELA. München: Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung, 1974
- Vickery, B.C.: Zur Theorie von Dokumentationssystemen. München: Verlag Dokumentation, 1970
- Weck, G.: Einführung in Datenbanksysteme. Unveröffentlichtes Vorlesungsskript der Univ. des Saarlandes: WS 77/78
- Wessel, A.E.: Information Retrieval und Automation. Wirtschaftsführung, Kybernetik, Datenverarbeitung Bd. 18. Neuwied: Luchterhand, 1975

## Zeittafel zur Kooperation zwischen GFPF und DIPF

- 1946 Erich Hylla legt in einer Broschüre der amerikanischen Besatzungsbehörden den ersten Vorschlag für ein Institut vor, das sich explizit der empirischen pädagogischen Forschung widmen soll
- 1948 In einem Aufsatz in der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ skizziert Erich Hylla die „Aufgaben der Pädagogischen Forschung“ und damit das Programm der späteren „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“  
In seinem Entwurf des Gesetzes über die Ausbildung der Lehrer vom 12. Dezember fordert Erwin Stein, der Hessische Minister für Kultus und Unterricht, für die internationale pädagogische Forschung eine Hochschule für Erziehungswissenschaft zu errichten
- 1949 William L. Wrinkle, Professor für Pädagogik am Colorado State College of Education in Greeley und Bildungsoffizier beim High Commissioner for Germany (HICOG) in Bad Nauheim, stellt den Kontakt zwischen Erich Hylla und Erwin Stein her
- 1950 Am 27. März wird in Wiesbaden die „Gesellschaft für Pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien“ gegründet. Zum Präsidenten wird Erwin Stein gewählt, Geschäftsführer wird Erich Hylla. Die wichtigste Aufgabe der Gesellschaft im ersten Jahr besteht darin, ein von der Stadt Frankfurt am Main als zukünftiges Domizil der Hochschule unentgeltlich zur Verfügung gestelltes kriegszerstörtes Schulgebäude mit Hilfe von Geldmitteln des HICOG wiederaufzubauen



Das Gebäude der Hochschule vor dem Wiederaufbau

Am 16. November wird per Erlass des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung, Erwin Stein, die „Hochschule für Erziehungswissenschaft und internationale pädagogische Forschung“ errichtet. Die Gründungsfeier findet am selben Tag im Gästehaus der Stadt Frankfurt/Main in Schönberg im Taunus statt

- 1951 Am 25. Oktober konstituiert sich die „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“ mit der Genehmigung ihrer Satzung durch das hessische Kabinett. Präsident des Kuratoriums wird Erwin Stein, sein Stellvertreter Ministerialdirektor Willy Viehweg als Vertreter des Hessisches Ministeriums für Erziehung und Volksbildung. Erich Hylla wird erster Direktor des Hochschule und damit zugleich Vorsitzender ihres Vorstandes, Erwin Stein Stellvertretender Vorsitzender



**Die Hochschule in den 1950er-Jahren**

- 1956 Mit der Emeritierung Erich Hyllas ist der Übergang von der Direktoral- zu einer Kollegialleitung der Hochschule verbunden. Der Vorsitzende des Senats, der Nachfolger des bisherigen Direktors, ist nicht mehr im Vorstand der Gesellschaft vertreten. Erich Hylla bleibt weiter deren Geschäftsführer

Das erste Heft der „Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung und der Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien“ (bis 1955 „Mitteilungen und Nachrichten. Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“) erscheint

- 1961 Am 1. Juni legt Erich Hylla sein Amt als Geschäftsführer der Gesellschaft aus Gesundheitsgründen nieder. Auf ihn folgen verschiedene Geschäftsführer, die immer auch Mitarbeiter der Hochschule bzw. des Instituts waren

- 1963 Am 12. Dezember erkennt die Konferenz der Kultus- und Finanzminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland die Hochschule als Forschungseinrichtung im Sinne des Staatsabkommens der Länder der Bundesrepublik Deutschland über die Finanzierung wissenschaftlicher Forschungseinrichtungen vom 30./31. März 1949 („Königsteiner Abkommen“) an. Die Finanzierung der Hochschule geht vom Land Hessen auf alle Bundesländer über

## Zeittafel

---

- 1964 Mit Satzungsänderung vom 19. Juli 1963/13. Februar 1964 wird auf Beschluss des Kuratoriums die Hochschule in das „Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ umgewandelt. Aus dem Kuratorium der Hochschule wird der Stiftungsrat des Instituts; der Senat wird zum Forschungskollegium, und aus seinem Vorsitzenden wird der „Direktor des Forschungskollegiums“
- 1965 Am 26. Februar beschließt die Mitgliederversammlung der Gesellschaft eine Satzungsänderung. Aus der „Gesellschaft für Pädagogische Forschung und Weiterführende Pädagogische Studien“ wird die „Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung“
- 1971 Der erste Band der GPF-Materialien erscheint
- 1976 Am 5. November stirbt Erich Hylla
- 1977 Erich Hyllas Tochter Gudrun stiftet den Erich-Hylla-Preis, der in der Folge gemeinsam vom Institut und der Gesellschaft vergeben wird
- 1978 Am 31. Mai 1978 erhält Erwin Stein als erster Preisträger den Erich-Hylla-Preis
- 1982 David Adler erhält den Erich-Hylla-Preis
- 1983 Das letzte Heft der „Mitteilungen und Nachrichten. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung“ erscheint
- 1986 Erwin Stein legt sein Amt als Präsident der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung nieder. „Die Zeit der Männer der ersten Stunde ist vorbei“ (Erwin Stein)
- 1987 Peter Menck, Professor an der Universität-Gesamthochschule Siegen, wird neuer Präsident der Gesellschaft  
Pierre Erny erhält den Erich-Hylla-Preis
- 1988 Hermann Avenarius, Professor am Deutschen Institut, wird Stellvertretender Präsident der Gesellschaft. Seither wird dieses Amt immer von einem Professor des Instituts bekleidet
- 1990 Oskar Anweiler erhält den Erich-Hylla-Preis
- 1991 Erwin Stein tritt von seinem Amt als Präsident des Stiftungsrates des DIPF zurück  
Peter Menck tritt von seinem Amt als Präsident der Gesellschaft zurück  
Der frühere hessische Kultusminister Hans Krollmann wird zum Präsidenten des Stiftungsrates und Präsidenten der Gesellschaft gewählt
- 1992 Am 15. August stirbt Erwin Stein

## Zeittafel

---

- 1994 Wilhelm Ebert erhält den Erich-Hylla-Preis
- 1997 Der 31. und letzte Band der GPF-Materialien erscheint. An ihre Stelle tritt die Schriftenreihe „Materialien zur Bildungsforschung“, die gemeinsam von der Gesellschaft und dem Institut herausgegeben wird
- 1999 Kurt Kreuser erhält den Erich-Hylla-Preis
- 2003 Bernd Frommelt, Ministerialdirigent im Hessischen Kultusministerium, löst Hans Krollmann im Amt des Präsidenten der Gesellschaft ab
- 2005 Ype H. Poortinga erhält den Erich-Hylla-Preis
- 2008 Manfred Prenzel erhält den Erich-Hylla-Preis

## Materialien zur Bildungsforschung

Herausgegeben von der  
Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPP) und dem  
Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

### Band 1

Renate Martini: „Schulautonomie“. Auswahlbibliographie 1989-1996. 1997. 220 S. ISBN 3-923638-17-5. (vergriffen)

### Band 2

Clive Hopes: Assessing, evaluating and assuring quality in schools in the European Union. 1998. 211 S. ISBN 3-923638-19-1. (vergriffen)

### Band 3

Clive Hopes: Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen in der Europäischen Union. 1998. 167 S. ISBN 3-923638-20-5. (vergriffen)

### Band 4

Peter Döbrich, Ingrid Plath, Heinrich Trierscheid (Hrsg.): Arbeitsplatz-Untersuchungen mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998. 1999. 272 S. ISBN 3-923638-21-3. (vergriffen)

### Band 5

Hermann Avenarius / Hans Döbert (Hrsg.): „Schule in erweiterter Verantwortung“. Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998). Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. 1998. 89 S. ISBN 3-923638-22-1. (vergriffen)

### Band 6

Peter Döbrich / Harry Neß (Hrsg.): EUROPASS-Berufsbildung – Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess – Fachtagung am 2. Juni 1999. 2000. 156 S. ISBN 3-923638-24-8. € 14,30

### Band 7

Peter Döbrich (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Fachtagung am 15. Dezember 1999. 2002. 68 S. ISBN 3-923638-25-6. € 10,00

### Band 8

Harry Neß / Peter Döbrich (Hrsg.): Doppeltqualifizierende Bildungswege – ein europäisches Modell für die Zukunft?! Fachtagung am 19. September 2001. 2003. 162 S. ISBN 3-923638-26-4. € 14,30

### Band 9

Peter Döbrich / Bernd Frommelt (Hrsg.): Europäisierung und Reform der Lehrerbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. 2004. 78 S. ISBN 3-923638-27-2. € 10,00

### Band 10

Brigitte Steinert / Marius Gerech / Eckhard Klieme / Peter Döbrich: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Arbeitsplatzuntersuchung (APU) / Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB). 2003. 170 S. ISBN 3-923638-28-0. € 14,30

### Band 11

Martina Diedrich / Hermann Josef Abs / Eckhard Klieme: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. 2004. 189 S. ISBN 3-923638-29-9. € 18,60

### Band 12

Hermann Josef Abs / Peter Döbrich / Erika Vögele / Eckhard Klieme: Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). 2. überarb. Auflage. 2005. 125 S. ISBN 3-923638-30-2. € 14,30

### Band 13

Katrin Rakoczy / Alex Buff / Frank Lipowsky: Teil 1: Befragungsinstrumente. In: Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2005. 297 S. ISBN 3-923638-31-0. € 19,60

### Band 14

Frank Lipowsky / Barbara Drollinger-Vetter / Johannes Hartig / Eckhard Klieme: Teil 2: Leistungstests. In: Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2006. 114 S. ISBN-10: 3-923638-32-9; ISBN 13: 978-3-923638-32-1. € 14,30

**Band 15**

Isabelle Hugener / Christine Pauli / Kurt Reusser: Teil 3: Videoanalysen. In: Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2006. 270 S. ISBN-10: 3-923638-33-7; ISBN-13: 978-3-923638-33-8. € 19,60

**Band 16**

Marius Gerecht: Schulqualität und Schulevaluation – Schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen. 2006. 167 S. ISBN-10: 3-923638-34-5, ISBN-13: 978-3-923638-34-5. € 14,30

**Band 17**

Marius Gerecht / Brigitte Steinert / Eckhard Klieme / Peter Döbrich: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB). 2. überarb. Auflage. 2007. 122 S. ISBN-10: 3-923638-35-3, ISBN-13: 978-3-923638-35-2. € 14,30

**Band 18**

Peter Döbrich / Marius Gerecht / Jutta Laukart / Herbert Schnell: Skalen zur Qualität der Schulaufsicht: Dokumentation der Erhebungsinstrumente – Entwicklungsbilanzen im Schulamt (EBIS). 2007. 70 S. ISBN-10: 3-923638-36-1, ISBN-13: 978-3-923638-36-9. € 10,00

**Band 19**

Hermann Josef Abs / Nina Roczen / Eckhard Klieme: Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. 2007. 86 S. ISBN: 978-3-923638-37-6. € 10,00

**Band 20**

Hermann Josef Abs / Martina Diedrich / Helge Sickmann / Eckhard Klieme: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. 2007. 124 S. ISBN: 978-3-923638-38-3. € 14,30

**Band 21**

Peter Döbrich / Herbert Schnell (Hrsg): QualitätsPartnerschaft der Regionen (OPR) – Europäische Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation. 2008. 95 S. ISBN: 978-3-923638-39-0. € 11,40.

**Band 22**

Hermann Josef Abs / Peter Döbrich / Anne Gerlach-Jahn / Eckhard Klieme: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente. 2009. 154 S. ISBN 978-3-923638-40-6. € 14,30.

**Band 23/1**

Frank Lipowsky / Gabriele Faust / Karina Greb (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE) – Teil 1. Karina Greb / Sebastian Poloczek / Frank Lipowsky / Gabriele Faust: PERLE-Instrumente: Schüler, Lehrer, Eltern (Messzeitpunkt 1). 2009 184 S. ISBN 978-3-923638-41-3. € 18,60

**Band 24**

Holger Quellenberg: Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) – ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. 2009. 154 S. ISBN 978-3-923638-42-0. € 14,30.

**Band 25/1**

Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Ernst Rösner: Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte. 2009. 257 S. ISBN 978-3-923638-43-7. € 20,60.

**Band 26**

Bernd Frommelt / Marc Rittberger (Hrsg.): GPF & DIPF. Dokumentation einer Kooperation seit 1950. Zusammenstellung und Redaktion: Peter Döbrich und Ulrich Schäfer. 272 S. ISBN 978-3-923638-44-4. € 20,60.

Die Reihe wird fortgesetzt

