

Behm, Britta L.

Zu den Anfängen der Bildungsforschung in Westdeutschland 1946-1963. Ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf eine 'vergessene' Geschichte

Reh, Sabine [Hrsg.]; Glaser, Edith [Hrsg.]; Behm, Britta [Hrsg.]; Drope, Tilman [Hrsg.]: Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2017, S. 34-69. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 63)



Quellenangabe/ Reference:

Behm, Britta L.: Zu den Anfängen der Bildungsforschung in Westdeutschland 1946-1963. Ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf eine 'vergessene' Geschichte - In: Reh, Sabine [Hrsg.]; Glaser, Edith [Hrsg.]; Behm, Britta [Hrsg.]; Drope, Tilman [Hrsg.]: Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2017, S. 34-69 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207966 - DOI: 10.25656/01:20796

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207966>

<https://doi.org/10.25656/01:20796>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

63. Beiheft

April 2017

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Wissen machen. Beiträge zu einer
Geschichte erziehungswissen-
schaftlichen Wissens in Deutschland
zwischen 1945 und 1990**

BELTZ VERLAG **JUVENTA**

Zeitschrift für Pädagogik · 63. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 63. Beiheft

**Wissen machen.
Beiträge zu einer Geschichte
erziehungswissenschaftlichen
Wissens in Deutschland
zwischen 1945 und 1990**

Herausgegeben von

Sabine Reh, Edith Glaser, Britta Behm und Tilman Drope

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.



ISSN: 0514-2717

ISBN 978-3-7799-3516-2 Print

ISBN 978-3-7799-3517-9 E-Book (PDF)

Bestellnummer: 443516

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Britta Behm/Tilman Drope/Edith Glaser/Sabine Reh
Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte
erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland
zwischen 1945 und 1990. Einleitung zum Beiheft 7

Kontinuitäten des Wissens?

Julia Kurig
,Abendländische Bildung‘ gegen den ,Geist der Technokratie‘ –
Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen
und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs
der frühen Nachkriegszeit 16

Britta Behm
Zu den Anfängen der Bildungsforschung in Westdeutschland 1946–1963.
Ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf eine ,vergessene‘ Geschichte 34

Wissen und Beratung

Norbert Grube
Bildungspolitische Beratung durch das Allensbacher
Institut für Demoskopie in der Bundesrepublik von 1950
bis zum Ende der 1980er Jahre 70

Edith Glaser
Pädagogik und Politik. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs-
und Bildungswesen und seine Empfehlungen als ein Beitrag
zur Wissensgeschichte in der frühen Bundesrepublik 88

Wissen und Steuerung

Eckhardt Fuchs/Kathrin Henne
Wissensaustausch international – Schulbuchrevision und das Internationale
Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg 108

Rita Nikolai/Kerstin Rothe

Entscheidungen in der Schulpolitik. Begründungsmuster von Parteien und die Rolle von Wissen	124
--	-----

Sandra Wenk

Das Ringen um die „Wirklichkeit der Dorfschule“ und die Reform des ländlichen Schulwesens in den 1960er Jahren	143
---	-----

(Erziehungswissenschaftliches) Wissen und Praxis

Sabine Reh

„Angewandte Erziehungswissenschaft“ – Lehrkräfte als „Zeitweilige wissenschaftliche Mitarbeiter“ der HIPF in den 1950er Jahren	164
---	-----

Monika Mattes

Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970 und 1980er Jahren	187
---	-----

Heinz-Elmar Tenorth

Die „Erziehung gebildeter Kommunisten“ als politische Aufgabe und theoretisches Problem – Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik	207
---	-----

Britta Behm

Zu den Anfängen der Bildungsforschung in Westdeutschland 1946–1963

Ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf eine ‚vergessene‘ Geschichte

Zusammenfassung: In dem Beitrag werden die Anfänge der bislang erst ansatzweise bearbeiteten Geschichte der (empirischen) Bildungsforschung in Westdeutschland untersucht, die üblicherweise auf das 1963 in Berlin eingerichtete Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (IfB, das spätere Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, MPIB) zurückgeführt werden. Im Vergleich von ausgewählten Aspekten der Gründungsgeschichte des IfB mit der bereits 1950/51 in Frankfurt am Main etablierten Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF, ab 1964: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF) wird dagegen die These vertreten, dass die Geschichte westdeutscher Bildungsforschung mit den etwa 1946 einsetzenden Planungen für die HIPF begann. Die dabei verfolgte (vorab grob entwickelte) wissenschaftsgeschichtliche Perspektive, welche Bildungsforschung als Teil eines über Wissenschaft deutlich hinausgehenden ‚Wissenskomplexes‘ fasst, wird abschließend auf ihren Ertrag für die These hin geprüft.

Schlagnote: Bildungsforschung; empirische pädagogische Forschung; Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung; Wissenschaftsgeschichte

1. Einleitung

Eine Geschichte der Bildungsforschung in Westdeutschland¹ ist noch nicht geschrieben. Die in der Erziehungswissenschaft institutionalisierte Historiographie hat diesen Ansatz bislang weitgehend ‚vergessen‘ und auch in der jenseits des Fachs organisierten Wissenschaftsgeschichte wird er gerade erst thematisiert. Ein Deutungsangebot kam stattdessen aus der (Historischen) Soziologie, mit Fokus auf dem „Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung“ als eines neuen, eigenständigen Forschungsfeldes (Aljets, 2015). Dieser habe sich seit etwa 1995 über das komplexe Wechselspiel von vor allem wissenschaftlichen und politischen Akteuren im Zuge der *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) sowie weiterer, international vergleichender Schulleistungsstudien vollzogen und gegenüber der „frühere[n]“, „seit den 1960er Jahren“ existierenden

1 Dieser Beitrag konzentriert sich auf Westdeutschland. In Ostdeutschland wurde der Begriff der Bildungsforschung zumeist gemieden (Hildebrandt, 1997, S. 141). Zu prüfen wäre perspektivisch, inwieweit es dort dennoch analoge Forschungsstrukturen gab; vgl. vorerst zur empirischen pädagogischen Forschung in der DDR Geißler (2010).

Bildungsforschung einen „Bruch“ bedeutet (Aljets, 2015, S. 23).² Aus historiographischer Perspektive wirft diese Darstellung besonders die Frage nach der zeitlichen Kontinuität von Bildungsforschung auf, sowohl im Hinblick auf ihre ‚Anfänge‘ als auch in Bezug auf ihre weitere Entwicklung in der Bundesrepublik. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf den erstgenannten Aspekt. Dabei wird die These verfolgt, dass die Geschichte der Bildungsforschung nach 1945 nicht erst seit den 1960er Jahren, sondern bereits kurz nach Kriegsende begann, mit den etwa 1946 einsetzenden Planungen für die 1950/51 gegründete Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF; ab 1964: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF). Um das an dieser Stelle näherungsweise, unter der Limitierung eines Werkstatteinblicks³ und begrenzten Umfangs, nachvollziehbar zu machen, werden im Folgenden Grundlinien des Forschungsstands (2.) und der verfolgte wissenschaftsgeschichtliche Zugriff skizziert (3.). Auf dieser Basis soll die Formierung der Bildungsforschung im Kontext der frühesten Diffusion des Begriffs im Zuge der 1963 erfolgten Gründung des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (IfB; ab 1971: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, MPIB)⁴ umrissen und theoretisch-methodologisch wie organisational typologisiert werden (4.). Damit ist ein erster Vergleich zum Profil der deutlich früher gegründeten HIPF möglich, die zwar unter dem Leitbegriff der „Pädagogischen Tatsachenforschung“ operierte, aber – wie es an der Gründungsgeschichte des IfB zu zeigen sein wird – eines der Modelle für die Konzeption des Berliner Instituts darstellte, deren Geschichte aber auch auf anderen Ebenen eng mit der Etablierung des IfB verflochten war (5.). Zum Abschluss wird die Leitthese rekapituliert und ein wissenschaftsgeschichtlicher Ausblick gegeben (6.). Der Untersuchungszeitraum ist mit der Vorgeschichte der HIPF und der im Zentrum stehenden Gründung des IfB auf die Jahre zwischen circa 1946 und 1963 begrenzt. Der Beitrag stützt sich neben relevanter Fachliteratur auf bislang unveröffentlichte Materialien aus den Beständen des Archivs zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft (AMPG) (Institutspläne, Kommentierungen, Gutachten, Korrespondenzen usw.) und des Institutsarchivs des DIPF an der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF). Zudem wurden Publikationen zeitgenössischer Akteure und rechtliche Dokumente ausgewertet (Erlasse, Satzungen usw.).⁵

2 Zur Selbst-/Verortung in der Historischen Soziologie vgl. z. B. Aljets (2015, S. 72–73, sowie im Geleitwort, S. 7); zur Kritik dieser Studie aus historiographischer Sicht Behm (2016).

3 Die thematische und theoretisch-methodologische Vertiefung soll in meiner Habilitationsarbeit zur Geschichte der ersten Phase der (empirischen) Bildungsforschung in Westdeutschland erfolgen (ca. 1945–1975).

4 Im Folgenden wird für das Frankfurter Institut bis 1964 das Akronym HIPF verwendet, für die Berliner Einrichtung bis 1971 vom IfB gesprochen.

5 Stellvertretend für die ehemaligen Mitarbeitenden am MPIB und deren Angehörige, die bereitwillig für Zeitzeugengespräche zur Verfügung standen, danke ich herzlich Herrn Prof. Dr. Wolfgang Edelstein.

2. Zum Forschungsstand: Geschichte der Bildungsforschung

Die in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft institutionalisierte Wissenschaftsgeschichte, die Historische Wissenschaftsforschung, hat die Geschichte der Bildungsforschung bisher unter dem Etikett ‚empirischer‘ Ansätze adressiert. Damit wird verständlicher, warum auch die Bildungsforschung lange Zeit weniger ‚vergessen‘, sondern im Kontext der historisch formierten Aufmerksamkeitslogik der Disziplin fast systematisch randständig betrachtet wurde.⁶ So wies Heinz-Elmar Tenorth überhaupt erst 1989 auf die „[v]ersäumte[n] Chancen“ einer bis dato theoretisch-methodisch marginalisierten empirischen Forschung hin und bezeichnete ihre Geschichte als „dringendes Desiderat“ (Tenorth, 1989, S. 318; ähnlich Ingenkamp, 1990, S. 1). Gut zwanzig Jahre später sehen die Herausgeber eines einschlägigen Sammelbandes diese aber immer noch „allenfalls zurückhaltend“ begleitet (Ritzi & Wiegmann, 2010, S. 7), während Tenorth sie für „inzwischen gut erforscht“ hält, wenngleich jenseits der programmatischen Dimension kaum behandelt (Tenorth, 2010, S. 195–196). Diese Differenz in der aktuellen Einschätzung lässt sich einerseits über die seit 1989 erfolgte ungleichmäßige Bearbeitung der Thematik erklären. Hier nur ausschnitthaft betrachtet, hat sich zum Beispiel die Forschungslage für die Zeit zwischen dem ausgehenden 19. Jahrhundert und 1933 deutlich verbessert, etwa durch Untersuchungen zur Geschichte der experimentellen Pädagogik oder von reformpädagogischen, beispielsweise von Lehrervereinen mitgetragenen empirisch orientierten außeruniversitären Forschungsinitiativen (dazu hier nur weiterführend Tenorth, 2013, bes. S. 301–307). Dagegen sind empirische pädagogische Ansätze im „Dritten Reich“ seltener thematisiert (vgl. nach wie vor v. a. Laux, 1990), während für die Zeit nach 1945 ein grundlegender Nachholbedarf konstatiert wird (von Saldern, 2010, S. 305)⁷. Andererseits weisen die divergierenden Lageeinschätzungen auf Kontroversen um eine als ‚empirisch‘ codierte Forschung in der deutschen Erziehungswissenschaft hin, die sich auch historiographisch niederschlagen. Nicht nur ist umstritten, unter welchen theoretisch-methodologischen Prämissen diese Geschichte zu schreiben sei (vgl. die Beiträge in Ritzi & Wiegmann, 2010; bes. von Saldern, 2010, S. 305–307). Vor allem ist das Forschungsgebiet, nach der vorsichtigen Formulierung von Marc Depaepe, der 1989 eine der Pionierstudien vorgelegt hatte (deutsch: Depaepe, 1993), grundlegend durch „binäre[...] Denkschemata“ gekennzeichnet (Depaepe, 2010, S. 21). Im Hintergrund dieser Andeutung steht das Wissen um die teilweise heftigen

6 Zum MPIB jüngst Wiarda (2016); dort auch weitere aktuelle Forschungsliteratur. Die Beziehung zur HIPF wird von ihm aber kaum behandelt, entsprechende Deutungen sind z. T. revisionsbedürftig, etwa die der Rolle von Hans Heckel (Wiarda, 2016, S. 203). Auch die jenseits der Erziehungswissenschaft institutionalisierte Wissenschaftsgeschichte hat im Rahmen des 2014 gestarteten Projekts der Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) gerade erst begonnen, die Bildungsforschung zu thematisieren (vgl. Hoffmann, Kolboske & Renn, 2015; zum MPIB vgl. Thoms, 2016). Zum Stand der erst ansatzweise bearbeiteten Geschichte der HIPF/des DIPF vgl. Behm und Reh (2016, bes. S. 110, Anm. 10).

7 Der Articleinstieg von M. von Saldern wurde für den vorliegenden Beitrag adaptiert (von Saldern, 2010, S. 305).

Debatten innerhalb der deutschen universitären Pädagogik um empirische Forschungsansätze, die sich von den Diskussionen zwischen etwa Spranger und Kerschensteiner (dazu z. B. Oelkers 2011, S. 489–493) über die pädagogische Ausprägung des Positivismusstreits (vgl. z. B. Casale, 2011) bis in die bildungstheoretischen Diskussionen seit Mitte der 1990er Jahre fortsetzen (vgl. zur aktuellen Diskussion z. B. Koller, 2012; zu den historischen Debatten Horn, 2014, S. 18–24). Seit jüngster Zeit besteht allerdings Einigkeit darüber, dass die Geschichte empirischer Forschung geschrieben werden müsse, da sie „die theoretische und methodische Selbstdefinition von ‚Erziehungswissenschaft‘ in signifikanter Weise“ verdeutliche (Tenorth, 2010, S. 197; vgl. zudem die Beiträge in Fatke & Oelkers, 2014). Eine Geschichte der Bildungsforschung kann für die hier geforderte fachliche Selbstreflexion Anregungen bieten, auch weil damit der für Westdeutschland ebenfalls noch wenig erforschte außeruniversitäre Sektor zentral in den Blick gelangt (vgl. dazu weiterführend Behm & Reh, 2016). Wissensgeschichtlich angelegt, geht diese Historie aber über eine auf die Entwicklung des eigenen Fachs konzentrierte Disziplingeschichte⁸ programmatisch hinaus.

3. Zur wissenschaftsgeschichtlichen Perspektive

Mit diesem Anspruch stellt sich die Frage nach der Konzeption von Wissensgeschichte. Die in der Einleitung zum vorliegenden Band allein für den deutschsprachigen Raum skizzierte theoretisch-methodologische Vielfalt entsprechender Ansätze (vgl. die Einleitung von Behm, Drope, Glaser & Reh, in diesem Band)⁹ weist auf die Schwierigkeiten einer solchen Bestimmung hin. Diese potenzieren sich, sobald – wie von der Autorin – eine Alternative zu bestehenden Positionen gesucht wird. Das zentrale Problem ist es dabei, eine historiographisch geeignete Konzeption von Wissen zu bieten (so auch Renn, 2004). Die Autorin schlägt für dessen Bearbeitung fünf, eng miteinander zusammenhängende Leitfragen vor: 1. Was ist Wissen? 2. Wie prozessieren Individuen/Akteure Wissen? 3. Wie vollzieht sich die Wissensvermittlung zwischen Individuum/Akteur und Gesellschaft/Struktur? 4. Wie stabilisiert sich Wissen und wie erhält es seine soziale Geltung? 5. Wie vollzieht sich der Wandel von Wissen? An dieser Stelle kann es sich nicht darum handeln, diese Fragen systematisch zu verfolgen.¹⁰ Sie stehen aber im Hintergrund des Versuchs, Wissensgeschichte hier zumindest annähernd über die

8 Vgl. exemplarisch die im Handbucheintrag von Horn am differenztheoretischen Ansatz Stichweh orientierte Konzeption von Disziplinen (Horn, 2010, S. 11–12) oder die ähnlich, aber international vergleichend ansetzende grundlegende Arbeit zur Disziplingeschichte von Keiner (1999). Der Forschungsbericht von Tenorth (2006) zeigt aber auch die inzwischen diversifizierten Ansätze aktueller erziehungswissenschaftlicher historischer Wissenschaftsforschung.

9 Die in der Einleitung berücksichtigte Forschungsliteratur wird in den folgenden Überlegungen zur Wissensgeschichte vorausgesetzt, ohne sie im Einzelnen erneut anzuführen.

10 Nur darauf hingewiesen sei, dass sich die Autorin grundlegend an sozialkonstruktivistischen Ansätzen orientiert, wie sie richtungsweisend von Peter L. Berger und Thomas Luckmann

Abgrenzung von der Wissenschaftsgeschichte zu profilieren, da diese für den Gegenstand der Bildungsforschung üblicherweise als zuständig gilt. Dabei wird aus pragmatischen Gründen nicht gesondert auf Spezifika des erziehungswissenschaftlichen wissenschaftsgeschichtlichen Diskurses eingegangen.

Allerdings ist auch die Referenz auf Wissenschaftsgeschichte alles andere als eindeutig (zum Folgenden an dieser Stelle nur Daniel, 2002; Hagner, 2001; Rheinberger, 2008; Gertenbach, 2015, Kap. 7). So mag die Grenzziehung gegenüber einer ‚traditionellen‘ Wissenschaftsgeschichte noch relativ leicht fallen: pointiert gefasst, bezog diese sich primär auf die Naturwissenschaften, war an deren zumeist theorieförmigen Produkten ausgerichtet, die im engen Rahmen wissenschaftlicher Theorie und Logik untersucht wurden, und war, auf Basis eines „epistemologischen Realismus“ (Luhmann, 1992, S. 92), der es erlaubte, wissenschaftlich produziertem Wissen auch sozial hervorragende Geltung zuzusprechen, an der Erforschung wissenschaftlichen Fortschritts interessiert. Diese Wissenschaftsgeschichte ist aber spätestens seit der breiten internationalen Rezeption von Thomas Kuhns Arbeit zur Struktur wissenschaftlicher Revolutionen passé (vgl. Kuhn, 1962/2012). Seitdem hat sie sich in Richtung vorwiegend kulturwissenschaftlicher Erweiterungen deutlich ausdifferenziert. Wiederum stark vereinfachend formuliert, operiert sie inzwischen überwiegend auf Basis einer konstruktivistischen Epistemologie¹¹ und einer großen Bandbreite theoretisch-methodologischer Zugriffe, etwa durch die Einholung der Historischen Epistemologie oder von sprachtheoretisch, soziologisch und ethnographisch orientierten Ansätzen. Ihre Aufmerksamkeit richtet sie auf wissenschaftliche Akteure, Gemeinschaften, Organisationen und, spätestens seit den Laborstudien der 1980er Jahre, auf die sozialen Herstellungsprozesse und Praktiken, die Räume und die Objekte wissenschaftlicher Produktion. Damit ist auch die Fixierung auf das wissenschaftliche (Text-)Produkt seit langem aufgehoben.

Mit diesen Kennzeichen hat Wissensgeschichte – nicht nur, wenn sie Wissenschaft zu ihrem Thema macht – mehr Gemeinsames als Trennendes (zum Folgenden auch oben, Anm. 9), besonders die genannte epistemologische Haltung, die Ausweitung des Forschungsinteresses auf die diversen Aspekte des Produktionsprozesses von Wissen und die Bewegung der sozialen Relationierung. Allerdings lassen sich jetzt auch Nuancen von Wissenschafts- und Wissensgeschichte modellieren. So stärkt in der Wissensgeschichte zum Ersten das Leittheorem der „Zirkulation“ von Wissen (vgl. hier nur die Beiträge in: Nach Feierabend, 2011) die Forderung der Relationierung programmatisch und lenkt den Blick systematisch auf die komplexen und damit auch nicht- und transintentionalen Prozesse von synchron wie zeitlich gelagerten Wechselwirkungen (auf synchroner Ebene etwa mit Politik und Medien, der umgebenden Region usw.) und auf die mit diesen Prozessen durchgängig verbundenen Wissenstransformationen. Zum Zwei-

(1966/1989) entworfen wurden. Zur weiteren Entwicklung sozialkonstruktivistischer Ansätze vgl. v. a. den differenzierten Ordnungsvorschlag von Gertenbach (2015).

11 Vgl. dazu die bereits oben erwähnte ausführliche Diskussion (nicht nur soziologischer) konstruktivistischer Positionen und den Vorschlag einer „Minimaldefinition des Konstruktivismus“ bei Gertenbach (2015, S. 55).

ten wird – vor allem in Reaktion auf die losere Kopplung von Wissen und ‚Wahrheit‘ – grundlegend von einem weiten Wissensbegriff ausgegangen. Dieser kennt Wissen nicht nur jenseits der Reichweite wissenschaftlicher Geltungsansprüche. Er integriert zudem auf der Gegenstandsebene, über sprachliche oder zeichenhafte Wissensverbindungen hinaus, zum Beispiel auch materielle Objekte und komplexere Wissensformationen (vom Instrument über Architektur bis zu Kultur-/Landschaften), menschliche Körper, intuitives und Praxis-Wissen oder Überzeugungen. Tendenziell kann er also jedwede Aspekte, Produkte oder Effekte humaner Aktivität in ihrer jeweiligen Zeitlichkeit umfassen (und sollte dies auch leisten).¹² Hinzu tritt in der Wissensgeschichte zum Dritten die Annahme der Existenz von übergreifenden beziehungsweise inhärenten Konstruktionsmustern, die jegliches Wissen – in temporal und räumlich unterschiedlich weit definierbaren Zirkulationsnetzen – seinen Möglichkeiten und Grenzen nach bestimmen. Analytisch werden diese Muster oder ‚Anleitungen‘, mit unterschiedlichen genealogischen und theoretischen Referenzen, beispielsweise als Denkstil (z.B. Fleck, 1935/2012), als Paradigma (Kuhn, 1962/2012) oder als Dispositiv (z.B. Foucault, 1978) gefasst.¹³ Zum wissenschaftsgeschichtlichen Begriff von Wissen gehört es schließlich viertens, dessen Machtaspekt zu betonen, was besonders für wissenschaftliches Wissen in Anschlag gebracht wird. Das Interesse richtet sich dann in überwiegend kritischer Grundhaltung auf die Erforschung (der Effekte) seiner sozialen Distribution und Diffusion, inklusive individueller Internalisierungen, und auf die damit verbundenen Aspekte der Ordnung und Hierarchisierung von Wissen. Wissensgeschichte thematisiert daher gerade auch die Geistes- und Sozialwissenschaften und – angesichts verlorener epistemologischer Sicherheit – besonders deren Legitimationsstrategien.

Übergreifend und zunächst ex negativo betrachtet, wird aus wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive denjenigen Ansätzen eine Absage erteilt, die Veränderungen in der Wissenschaft als ein vorwiegend an Einzelpersonen gebundenes, erkenntnisgetriebenes oder textlich basiertes, aber auch nur als je innerdisziplinäres oder primär binnenwissenschaftliches Geschehen entwerfen. Positiv gefasst, wird das wissenschaftliche Wissen von der Realität besonders unter dem Aspekt seiner sozialen Wirklichkeit historisiert (vgl. zur Differenz von „Realität“ und „Wirklichkeit“ ausführlich Gertenbach, 2015, bes. S. 114–124). Darüber hinausgehend wird aber letztlich das Gesamte der komple-

12 Die Angebote zur Konzeption von Wissen sind bereits für die historische Bildungs-/Forschung vielfältig (vgl. z.B. Oelkers & Tenorth, 1999, bes. S. 19–30; Tenorth, 2012; Sarasin, 2011, S. 172; oder Renn, 2015, S. 39), wobei die Unterschiede besonders über die gewählten disziplinären Referenzen konstituiert werden, vor allem in Bezug auf die Konstruktion von Wissen in Philosophie und Soziologie, aber zunehmend auch in den Kognitionswissenschaften und in der Lernforschung. Eine aktuelle Bestandsaufnahme, welche ebenfalls die hier absehbar relevanten Impulse posthumanistischer Ansätze berücksichtigte (wegweisend Haraway, 1985), steht noch aus. Vgl. hier nur, aus wissenssoziologischer Perspektive, den umfassenden Ordnungsversuch von Knoblauch (2010).

13 Bei Renn kommt dem der Begriff der Wissensökonomie/*knowledge economy* nahe, womit ein durch Institutionen gestütztes Regulationssystem der Wissensgewinnung und -vermittlung unter Individuen sowie der Transmission über Generationen hinweg gemeint ist (Renn, 2015, z. B. S. 41, 46).

den Wechselwirkungen der oben skizzierten Wissensaspekte in den Blick genommen, in dem Repräsentationen von Realität hervorgebracht werden und wissenschaftlich wie sozial ihre Geltung *sowie* materielle Dauer erhalten, wobei in diachroner Perspektive besonders die Prozesse, Modi und Aspekte interessieren, die zur zeitlichen Stabilisierung, zur Auflösung oder zur Neuformierung von wissenschaftlichem Wissen beitragen. Die wissenschaftsgeschichtliche Perspektive transportiert insofern potentiell den Anspruch, jedes ihrer Themen im Horizont einer vollumfänglichen Rekonstruktion der Beschaffenheit und der zeitlichen Grenzen eines jeweiligen, über Wissenschaft weit hinausreichenden, hier vorerst so bezeichneten ‚Wissenskomplexes‘ zu untersuchen.

Auf dem Hintergrund des hier grob skizzierten wissenschaftsgeschichtlichen Ansatzes muss methodisch im vorliegenden Beitrag notwendig eine Eingrenzung erfolgen. Die Geschichte der Bildungsforschung soll hier daher in Bezug auf vier ausgewählte, miteinander in Wechselwirkung stehende Aspekte eines historischen Wissenskomplexes untersucht werden, die für die eingangs genannte Leitthese über die Anfänge der Bildungsforschung nach 1945 für besonders relevant gehalten werden. In den Blick genommen werden anhand der Gründungsgeschichte der HIPF, vor allem aber der des IfB, hier analytisch getrennt: 1. maßgebliche Akteure und deren Handlungsstrategien, 2. Aspekte der Forschungsorganisation, 3. diskursive Wissenschaftsmo­dellierungen und daran gekoppelte Geltungsdiskurse sowie 4. übergreifende historische Entwicklungen und Wissensmuster. Methodologisch zu ergänzen ist, dass grundlegend die Auffassung einer starken Stellung personaler Akteure/Individuen auch in der Wissensgeschichte vertreten wird, da andernfalls die Prozesse historischen Wandels kaum adressierbar sind. Zudem wird Organisationen insbesondere für die zeitliche Stabilisierung von Wissen eine zentrale Bedeutung zugesprochen.¹⁴ Nur angedeutet bleiben im Folgenden dagegen zum Beispiel die Forschungspraxis oder die transnationalen Verflechtungen, besonders das Wechselverhältnis zwischen Westdeutschland und den USA, das alle hier betrachteten Aspekte mit strukturierte. Ebenso werden zeitliche Wissensanschlüsse und/oder -unterbrechungen, besonders zum Nationalsozialismus und zur Weimarer Republik, nur ansatzweise thematisiert.

14 Die Konzeption von Akteuren und Organisationen ist in der Wissensgeschichte noch unscharf. Sarasin etwa schreibt Akteuren zwar bereits eine starke Position zu, begreift deren theoretische Fassung aber als Desiderat (Sarasin, 2011, S. 170) und handelt im Übrigen in Anlehnung an Foucault von Institutionen, nicht von Organisationen (z.B. Sarasin, 2011, S. 172). Die Autorin orientiert sich, wie erwähnt, an sozialkonstruktivistischen Ansätzen (s.o./Anm. 10), organisationstheoretisch an Angeboten des soziologischen Neo-Institutionalismus (vgl. dazu hier nur Hasse & Krücken, 2005).

4. Zur Formierung der ‚Bildungsforschung‘ in der Gründungsphase des IfB

4.1 Zur Gründungsgeschichte des IfB

‚Bildungsforschung‘ ist eine Begriffsneuschöpfung, die im Zusammenhang der maßgeblich von Hellmut Becker (1913–1993)¹⁵ betriebenen und gemanagten Konzeption des IfB, seiner Beantragung bei der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) und des Agenda-Settings für das Institut entwickelt wurde.¹⁶ Dieser – im Weiteren zeitlich einzugrenzende – Gründungsprozess steht hier im Fokus, wobei zunächst die Hauptakteure, Strategien und historischen Verläufe sowie übergreifende historische Entwicklungen thematisiert werden (4.1), um die Wissensformation der Bildungsforschung dann theoretisch-methodologisch und organisational grob zu typologisieren (4.2).

Die Gründungsphase des IfB ist nicht eindeutig datierbar. Eng gefasst, fällt sie mit dem entsprechenden Geschäftsprozess an der MPG zusammen. Dieser wurde im April 1959 mit dem Antrag auf Einrichtung einer Senatskommission in Gang gesetzt, die zunächst die Notwendigkeit eines *Instituts für Recht, Soziologie und Ökonomie der Bildung* prüfen sollte. Bereits im Sommer des Vorjahres hatte der damals noch als Rechtsanwalt und Berater von kulturellen Organisationen tätige Becker dem Generalsekretär der MPG inoffiziell eine Konzept-Skizze zukommen lassen (Becker, 1958). Nach diversen Zwischenschritten beschloss der Senat der MPG im November 1962 endgültig die Institutsgründung und Anfang Juli 1963 wurde Becker, inzwischen Honorarprofessor für Soziologie des Bildungswesens an der Freien Universität Berlin, zum Gründungsdirektor berufen. Drei Monate später nahm das Institut in Berlin seine Arbeit auf und im Dezember 1963 wurde dessen Name, der während der Antragsphase variierte, offiziell. Damit war der formale Gründungsprozess nach knapp fünf Jahren abgeschlossen und die Bearbeitung eines bis dahin unter dieser Bezeichnung in Deutschland unbekanntem Forschungsgebiets außeruniversitär an renommierter Stelle institutionalisiert.¹⁷

Wann Becker allerdings den Plan für die Institutsgründung fasste, mit wem er die erste, in einem kleinen Kreis in Umlauf gebrachte Konzeption von 1958 (s. o.) entwickelte oder wann er das Agenda-Setting und die soziale Netzwerkarbeit startete, die den gesamten Gründungsprozess spezifisch prägten, ist weniger genau bestimmbar und

15 Zu Becker vgl. bes. Hüfner und Naumann (1977, Kap. 3.2), Singer und Frevert (2014), Brachmann (2015, v. a. Kap. 3.5) und Wiarda (2016, v. a. Kap. 4.1 bis 4.5).

16 In diesem Prozess lief die Diskussion des Leitbegriffs immer mit, etwa in den von Becker eingeholten Expertisen. Den Ausschlag für die Wahl des Institutsnamens dürfte Friedrich Edding Anfang Dezember 1959 gegeben haben (Singer & Frevert, 2014, S. 44).

17 Da die Frage der Einrichtung des IfB innerhalb der MPG kontrovers blieb, wurde das IfB zunächst als ein von der MPG betreutes Institut eingerichtet und erst 1971 als reguläres MPI etabliert. Dazu und zum skizzierten Gründungsprozess Kant und Renn (2015, S. 232–234), detaillierter Wiarda (2016, S. 226–231).

Beckers rückblickende Aussagen dazu sind vage.¹⁸ Sicher anzunehmen ist, dass er den Prozess nach einem Muster organisierte, das sich während seiner Tätigkeit im Wilhelmstraßenprozess (1947–1949) als Verteidiger von Ernst von Weizsäcker entwickelt hatte, der im „Dritten Reich“ zeitweise Staatssekretär im Auswärtigen Amt (AA) gewesen war. Die im Hintergrund des Nürnberger Verfahrens von Becker und seinen Mitarbeitern systematisch betriebenen strategischen Absprachen zwischen dem Haupt- und anderen Angeklagten, Zeugen, Leumundsgebern und Pressevertretern ist detailliert rekonstruiert (Conze, Frei, Hayes & Zimmermann, 2010, S. 375–439). Abgestimmt wurden etwa *wording* und Narrationen, zeitliche Abläufe und verschiedene Interventionsformen¹⁹ sowie Versuche der Aktivierung und Beeinflussung relevanter Persönlichkeiten, bis hin zum amerikanischen Hohen Kommissar John McCloy und Winston Churchill. Das alles vollzog sich auf Basis vor allem national, aber auch international gespannter, vielfältiger Kontakte. Obwohl der Prozess letztlich verloren ging,²⁰ wurde der Sohn des ehemaligen Preussischen Kultusministers nicht nur einem systemübergreifenden Eliten-Netzwerk der späteren Bundesrepublik sichtbar und hatte sich geschichtspolitisch, in Bezug auf den Umgang mit der NS-Vergangenheit, eindeutig positioniert.²¹ Vielmehr schuf er dieses Netzwerk, mit dessen typischer Struktur von systemüberspannenden dichten Kommunikationen und dem ‚Kitt‘ aus Narrationen, gegenseitigen Verpflichtungen und emotionalen Verbindlichkeiten auch selbst mit, organisierte und stabilisierte es – und erprobte zudem die Arbeitsweise und den Wert eines kleinen konzipierenden und koordinierenden Teams mit ihm im Zentrum. Auf dieses Modell, die Personen, Gesinnungsverpflichtungen und das erworbene Wissen um das in gewissen Grenzen erfolgreiche strategische Verfahren zur Orchestrierung diverser Interessen konnte er während seiner gesamten späteren Tätigkeit als Bildungsmanager und -politiker zurückgreifen und seine Verbindungen stetig erweitern.

Der wichtigste Anwendungsfall wurde für Becker die Organisation der Gründung des IfB, die er analog strukturierte. Das engere Team bestand diesmal aus Becker und einem Kreis von fünf bis sechs Personen.²² Schon die erste Konzeption von 1958 betriet (neben Georg Picht, auf den weiter unten eingegangen wird) wohl tragend Beckers

18 Becker gibt rückblickend an, dass ihm eine 1953 auf Einladung der Ford-Foundation unternommene USA-Reise deutlich gemacht hätte, „in welchem Maße wir in Deutschland hinter dem internationalen Durchschnitt an Bildungsforschung zurückstanden“ – das hätte „in den späten fünfziger Jahren“ zu seinen Institutsplanungen geführt (Becker & Hager, 1992, S. 156, 162).

19 Sie reichten bis zur gezielten Diffamierung des Anklägers (Conze et al., 2010, S. 428–432).

20 Ernst von Weizsäcker wurde 1949 als Kriegsverbrecher zu sieben Haftjahren verurteilt und im Oktober 1950 von McCloy begnadigt (Conze et al., 2010, S. 17, 439).

21 Zur Bedeutung der Vergangenheitspolitik für die Formierung der Bundesrepublik vgl. Frei (1999).

22 Die Einschätzung über die Zusammensetzung des Kernteams und dessen Arbeitsweise stützt sich auf den Gesamteindruck aus der Sichtung der hier nur ansatzweise aufgeführten Bestände im AMPG, auf einzelne, hier relevante Briefwechsel Beckers sowie auf Vermerke über und Einladungen zu gemeinsamen Planungstreffen, zirkulierende Durchschläge und Abschriften im AMPG, II. Abt., Rep. 43, MPIB/Ordner 1 (konkret z. B. Becker, 27.03.1961).

langjähriger Freund und politischer Weggenosse Carl Friedrich von Weizsäcker, der später auch Mitglied der Senatskommission der MPG zur Prüfung des Gründungsantrags wurde. Hinzu kamen Jürgen Habermas und der universal gebildete Altphilologe und jüdische Remigrant Wolfgang Edelstein, der damals noch an der Odenwaldschule lehrte und 1981 Institutsdirektor am MPIB wurde. Dazu zu rechnen ist zudem der Bildungsökonom Friedrich Edding, dem Becker auch im Ettlinger Kreis²³ begegnete und der bereits in seiner Zeit am Kieler Institut für Weltwirtschaft (IfW, seit 1948) für das IfB gewonnen worden war, so dass sein Wechsel an die HIPF 1959 von vornherein nur eine Übergangsstation markierte. Bis zur Gründung des Instituts gehörte zum engeren Kreis zudem der in dieser Zeit als Rechtsanwalt mit Becker zusammenarbeitende und ihm vielfach assistierende Alexander Kluge. Deutlich weniger nah stand Becker Hans Heckel,²⁴ der während des Gründungszeitraums des IfB an der HIPF (1952–1958), im Hessischen Kultusministerium und (ab 1964) wieder am Frankfurter Institut arbeitete. Er war unter strategischen Aspekten in die Beratungen der Institutskonzeption integriert und speiste in den Planungsprozess regelmäßig Informationen über die Entwicklungen in Hessen ein. Ähnlich strategisch gelagert war wohl auch die zeitweilige Integration eines Vertreters katholischer Konfession in die Ausarbeitung des ausführlicheren, diesmal über 100 Seiten starken Institutsplans im Frühjahr 1961 (vgl. Becker, 27. 03. 1961). Denn im Kontext der kontroversen Diskussionen um die Gründung des IfB innerhalb der MPG gehörten die Einsprüche von katholischer Seite, neben denen mehrerer Kultusminister, zur schärfsten Opposition gegen das Institut.²⁵ Angereichert wurde dieser Prozess durchgängig durch weitere Akteure aus dem Netz Beckers, die – je nach ihrer spezifischen Expertise – für Beratung sorgten und (gekoppelt mit eigenen Interessen) Informationen ergänzten. Gemeint sind so unterschiedliche Personen wie der Historiker und Max-Planck-Direktor Hermann Heimpel, der eines der Mitglieder der für die Gründung des IfB zuständigen Senatskommission wurde, oder Max Horkheimer und Theodor W. Adorno. Horkheimer beriet Becker zum Beispiel bei seinen Planungen (Becker & Hager, 1992, S. 155), Adorno schrieb unter anderem für die MPG eines der Gutachten zum IfB.²⁶ An den Prozess systematisch angedockt wurden schließlich – mit jeweils spezifischen strategischen Ansprüchen – quasi alle relevanten Akteursgruppen in der Bundesrepublik und auch international. Funktional gegliedert waren das Sachverständige, Gegner, potentielle Kooperationspartner und Geldgeber (v. a. in den USA), Gatekeeper unterschiedlicher Wissens- und Handlungsfelder und von ihrer Funktion her

23 Zu dem 1957 von Hans Freudenberg gegründeten Kreis bildungspolitisch engagierter deutscher Unternehmer hier nur Bergmann (2002, S. 120–123).

24 Siehe zur Zusammenarbeit Beckers mit Heckel seit Anfang der 1950er Jahre Brachmann (2015, S. 149–150). Die Einschätzung des Verhältnisses von Becker zu Heckel stützt sich vorerst auf ein Zeitzeugengespräch der Autorin mit Prof. Dr. Ingo Richter am 16. 9. 2016.

25 Zur Auseinandersetzung mit den Kultusministern skizzenhaft Wiarda (2016, S. 201–203), die konfessionellen Einsprüche thematisiert er nicht; Hinweise gibt Rudloff (2005, S. 29–30).

26 Das Gutachten ist wie auch die Liste der Gutachter veröffentlicht in Herrmann (2014); im Folgenden wird es als Adorno (1961/2014) zitiert.

konkret für die Durchsetzung der Gründung wichtige Personen, wie Heinrich Roth, der damalige Leiter der HIPF.²⁷

Angesichts des in der MPG institutionalisierten Selbstverständnisses war die Gründung des IfB allerdings immer noch extrem unwahrscheinlich (vgl. vom Brocke & Laitko, 1996; zur Geschichte der MPG nach 1945 z.B. Heinemann, 1990). Fast nicht vorstellbar war es zum Beispiel, dass ein wissenschaftlich kaum Ausgewiesener zum Direktor berufen würde oder die in dieser Zeit primär naturwissenschaftlich ausgerichtete („geisteswissenschaftlich“ vor allem durch konservative Juristen geprägte) MPG eine tendenziell bildungspolitisch angelegte und auch pädagogisch inspirierte Unternehmung als eines ihrer Institute institutionalisierte. Dass die Gründung dennoch zustande kam, ist – neben der personalen Konfiguration Beckers, der Meinungsmacht der mit ihm vernetzten Akteure und der Spezifik des von ihm organisierten Gründungsprozesses – auch auf dem Hintergrund übergreifender historischer Entwicklungen zu deuten. Hier sollen nur drei Aspekte angesprochen werden. *Zum Ersten* sorgte die „stürmische Hochkonjunktur“ (Wehler, 2010, S. 53) in Westdeutschland zwischen circa 1950 und 1973 (Wehler, 2010, S. 48–63) dafür, dass staatliche Mittel für eine Institutsgründung potentiell zur Verfügung standen und zudem föderale Konflikte, die sich für die Bundesrepublik besonders in der Bildungs- und Kulturpolitik zunehmend strukturell verfestigten, im Zweifel durch Mittelaufwüchse überbrückt werden konnten.²⁸ *Zum Zweiten* perspektivierte die sich seit etwa 1947/48 global formierende politische Konstellation des sogenannten ‚Kalten Krieges‘ auch den westdeutschen Wissens- und Handlungsraum (vgl. dazu hier nur Greiner, Müller & Weber, 2011). So beschleunigte sich zum Beispiel die Souveränitätsdelegation an die besiegten Deutschen durch die westlichen Alliierten, da Westdeutschland bereits wenige Jahre nach Kriegsende vom Gegner zum gesuchten Werte- und militärischen Bündnispartner in einem bereits seit Mitte der 1940er Jahre auch wirtschaftlich neu regulierten internationalen Gefüge (vgl. z.B. Schild, 1995) wurde. Im Kulturbereich führte das etwa dazu, dass die westliche Führungsmacht USA ihre nach 1945 zunächst betriebene Politik der Re-education, die von deutscher Seite aus überwiegend abgelehnt und mehr oder minder subtil bekämpft wurde, schon bis Frühjahr 1948 reformulierte und – etwa für Schulen und Hochschulen – von grundlegenden Reformen Abstand nahm.²⁹ Mit der Gründung der Bundesrepublik und dem Deutschlandvertrag 1955 agierte die BRD dann rechtlich weitgehend souverän, so dass die für die Gründung des IfB relevanten Akteursgruppen seit

27 Siehe dazu hier nur den umfangreichen Verteiler eines der Institutspläne, der zwischen Juli 1962 bis November 1963 geführt wurde (vgl. Verteiler, Institutsplan, Juli 1962–November 1963). Vgl. zudem den deskriptiven Umriss von Beckers Netzwerk während der Gründungsphase des Instituts bei Wiarda (2016, S. 249–260).

28 Die MPG wurde über das Königsteiner Abkommen finanziert, so dass auch die Verhandlungen über die Finanzierung des geplanten IfB zwischen der MPG und den Bundesländern geführt werden mussten. Vgl. zur konfliktreichen Entwicklung des Abkommens und auch zur Rolle des Bundes Hohn und Schimank (1990).

29 Die Politik wurde mit deutlich veränderter Zielrichtung und unter dem Leitbegriff der *Re-orientation* weitergeführt, vgl. dazu z. B. Tent (1982) und Füssl (1994).

etwa Anfang der 1950er Jahre auch im Kultusbereich neue Gestaltungsräume ausfüllen und nutzen konnten. *Zum Dritten* stand die Einrichtung des Berliner Instituts in engem Zusammenhang mit dem bildungs-/politischen und kulturellen Umschwung in der Bundesrepublik, der sich seit den 1950er Jahren vorbereitete und der sich markant in den Krisen der im Herbst 1961 gebildeten Regierung Adenauer manifestierte (vgl. im Überblick Kleßmann, 1997, Erster Teil, Kap. I bis III; zum Kultusbereich hier nur Kenkmann, 2000). Im Zentrum der Kritik stand dabei zunehmend die Kultuspolitik, die in dieser Zeit allmählich in einen neuen Typus der ‚Bildungspolitik‘ transformiert wurde. Für diesen Prozess spielten einige der Planer des IfB eine zentrale Rolle, was wieder auf die Gründungsgeschichte des Berliner Instituts führt:

So zeigte sich die Kritik an der Kultuspolitik früh und deutlich im Tübinger Memorandum, das im November 1961 – im Übrigen rechtzeitig vor einer der für die Gründung des IfB entscheidenden Senatssitzungen der MPG – vorgelegt wurde.³⁰ Darin bemängelten die acht prominenten Unterzeichner, darunter die seit Anfang der 1930er Jahre eng befreundeten Becker, C. F. von Weizsäcker und Georg Picht, die im weiten Netz Beckers eine Art Vertrauensachse bildeten,³¹ an den Bonner Parteien, vor allem aber am gerade gewählten Adenauer-Kabinett, massive Versäumnisse in der außen-, innen- und kultuspolitischen Problemwahrnehmung. Nicht nur wurde im Anschluss an das Ordnungsmuster der Blockkonfrontation (das durch den Mauerbau im August 1961 zusätzliche Relevanz erhalten hatte) behauptet, dass die Entscheidung in der Systemkonkurrenz mit dem Kommunismus „auf den Gebieten der Sozialpolitik und der Kulturpolitik“ (Tübinger Memorandum, 1962, S. 416–417) fallen würde. Für die weitere Entwicklung der Bildungsforschung noch wichtiger war die Einbringung ökonomischer – und damit auch empirisch gestützter – Wissensformen in die Kultuspolitik, eine Kopplung, die über die seit Anfang 1962 intensiv geführte mediale Diskussion des Memorandums Verbreitung fand. So lautete die zentrale Abschlussbotschaft des Memorandums, „daß in der Welt des 20. Jahrhunderts das wirtschaftliche Potential und die politische Selbstbehauptung eines Staates vom Stande seines Bildungswesens abhängig“ seien (Tübinger Memorandum, 1962, S. 416–417). Zentraler kollektiver Bezugs- und Identifikationspunkt war dabei weniger die westliche Allianz, als der westdeutsche Staat. Direkt im Anschluss wurde dann mit der Zielsetzung einer „durchgreifende[n] Neuordnung unseres Erziehungs- und Bildungswesens“ (Tübinger Memorandum, 1962, S. 417) das Plädoyer für eine, bis dahin teilweise unter Sozialismusverdacht fallende, politische

30 Das Memorandum datierte vom 06. 11. 1961; es wurde Anfang 1962 publik und dann intensiv öffentlich diskutiert. Zu dessen jüngerer historiographischer Einordnung vgl. z. B. Kant und Renn (2015, S. 230–231), die allerdings primär auf die darin geforderte Anerkennung der Oder-Neiße-Linie und die Bedeutung für die deutsche Außenpolitik eingehen.

31 Vgl. zu C. F. von Weizsäcker und seiner religiös-/philosophischen Perspektive die Beiträge in Hentschel und Hoffmann (2015), zu Picht z. B. Bergmann (2002) sowie, mit weiteren Literaturhinweisen, Rudloff (2005, S. 38–39); zur Bedeutung der beiden für Becker dessen eigene Darstellung in Becker und Hager (1992, z. B. S. 33, 234–235) sowie Singer und Frevert (2014, S. 11, 21); zum Verhältnis von Becker, Picht und Edding vgl. demnächst Rohstock (im Druck).

Planung geführt. Für den Kultusbereich nahm das Memorandum damit insgesamt wesentliche Argumentationslinien der 1964 durch Picht ausgerufenen „Bildungskatastrophe“ vorweg (Picht, 1965).³² Insofern demonstriert bereits das Tübinger Memorandum, wie Wissen um Ökonomie, Politik und Bildung auf spezifische Weise neu miteinander kombiniert wurde.³³

Neben der personellen Überschneidung von Unterzeichnern des Memorandums mit zentralen Akteuren des Gründungsprozesses des IfB war vor allem dessen Argumentation fast deckungsgleich mit einem der zentralen konzeptionellen Aspekte des Berliner Instituts und wurde dort insofern vorbereitet. So informierte etwa Heckel am 18. 5. 1960 Becker brieflich über eines der vom Tenor her weichenstellenden Gespräche, das er mit C. F. von Weizsäcker zur Legitimationsstrategie und künftigen Ausrichtung des IfB geführt hatte.³⁴ Laut Heckel hatte sich Weizsäcker „offenbar dazu entschlossen [...], die Frage des Nutzens eines solchen Instituts besonders herauszustellen“ und es „nicht so sehr geisteswissenschaftlich zu begründen oder zu bemängeln“ (Heckel, 18. 05. 1960). Und Heckel fährt im Hinblick auf die „Gründe [...] für den Nutzen“ fort: „Wir waren uns darüber einig, daß ein solches Institut den planenden und ausführenden Organen des Bildungswesens Grundlagen an die Hand geben kann, damit sie die Dinge richtig machen, d. h. mit Menschen, Material und Geld richtig, planvoll und sinnvoll umgehen“ (Heckel, 18. 05. 1960). Im weiteren Text des Briefes geht es dann unter anderem um die durch Edding am neuen Institut zu vertretende, empirisch beziehungsweise statistisch basierte Bildungsökonomie, die dann später, in der Gründungs- und frühen Geschichte des IfB/MPiB tatsächlich eine zentrale Rolle spielen sollte (dazu Hüfner & Naumann, 1977, S. 107–108, und S. 173, Anm. 186). Analytisch betrachtet, weisen diese konzeptionellen Überlegungen besonders auf die Abgrenzung gegenüber der Wissensordnung einer sich nach 1945 dominant hermeneutisch-geschichtsphilosophisch ausrichtenden universitären westdeutschen Pädagogik hin (vgl. z. B. Kersting, 2008; Kurig, 2015, Kap. III u. IV). An Stelle eines ‚geisteswissenschaftlichen‘ Ansatzes sollte ein Wissen treten, das auf Basis von Produktionsformen und Logiken empirischer Forschung gesellschaftliche ‚Realitäten‘ im Bildungsbereich ‚richtig‘ erfassen können sollte, und damit zugleich mit Anforderungen politischer Planung sowie Erwägungen nationalen ökonomischen Nutzens gekoppelt werden konnte.

Nimmt man die oben angedeutete Vertrauensachse zwischen Becker, Picht und C. F. von Weizsäcker ernst, wären die Anfänge der Gründungsgeschichte des IfB aber bereits

32 Vgl. Picht (1965, S. 9–68), der gezielt mit quantifiziertem Datenmaterial zum Bildungsbereich und zur demographischen Entwicklung sowie darauf basierenden Extrapolationen arbeitete, einen gravierenden Lehrer- und Fachkräftemangel prognostizierte und damit die Notwendigkeit einer auf empirische Forschung und politische Planung gestützten Bildungspolitik begründete. Zur Entwicklung politischer Planung in der BRD zwischen etwa Mitte der 1950er und Mitte der 1970er Jahre vgl. bes. Metzler (2005).

33 Dazu ähnlich auch Rudloff (2005, bes. Kap. V), der leitend nach den Wirkungen von Wissenschaft auf Politik fragt und sich bes. auf politikwissenschaftliche Analyseinstrumente stützt. Eine Auseinandersetzung mit diesem Ansatz muss an anderer Stelle erfolgen.

34 Vgl. dazu auch die Ergebnisse von Rudloff (2005).

deutlich vor den 1960 von Heckel rekapitulierten Gedanken Weizsäckers zu verorten. In diesem weiteren Sinne wären sie unmittelbar mit der von diesem Trio verfolgten politischen Vision für die Gestaltung der Bundesrepublik verknüpft, deren zentrale Maßnahme eine das gesamte Bildungssystem übergreifende Reform sein sollte. Folgt man dieser These, beginnt die Gründungsgeschichte des IfB mit dem bildungspolitischen Engagement dieser drei Akteure, das heißt spätestens seit 1950. Darauf (wie auch auf die dabei eine Rolle spielenden religiös-spirituellen Ankerpunkte der drei Männer) soll hier nicht näher eingegangen werden.³⁵ Prägnant artikuliert sich Beckers bildungs-/politischer Gestaltungswille aber im Zuge der Einrichtung des im September 1953 etablierten Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA), in dem wiederum Picht eine hervorragende Rolle spielte.³⁶ Kaum bekannt ist bisher, dass sich Becker – vom Staatssekretär des Innenministeriums a. D. Erich Wende im März 1952 um Rat für die Zusammensetzung des geplanten Beratungsgremiums gefragt – in der postwendenden Sendung auch selbst empfahl: er hätte „persönlich ein grosses Interesse“ (Becker, 25.03.1952) an dieser Position.³⁷ Der Brief gleicht passagenweise einem Empfehlungsschreiben in eigener Sache: Becker schilderte sein bisheriges kulturpolitisches Engagement, führte Referenzen an (von Kultusministern bis zum Bundespräsidenten) und skizzierte seine Motivation. Diese glich in Teilen schon 1952 dem späteren, oben für das Memorandum aufgezeigten Argumentationsschema: er sei „fest überzeugt [...], dass im Aufgabenbereich dieses Beirates die eigentliche Entscheidung über Deutschlands politische Zukunft fällt. Auch der Kampf gegen den sogenannten Bolschewismus“ werde nicht in der „Dienststelle Blank“, sondern „hier, wenn überhaupt, entschieden werden“ (Becker, 25.03.1952). Fundiert wurde diese Zielrichtung mit einer basalen Bürokratie-, Verwaltungs- und Föderalismuskritik, die Becker in kulturkritischer Notion durchgängig in die Öffentlichkeit trug (z. B. Becker, 1954/1993)³⁸. In dem Schreiben an Wende diagnostizierte er als Grundproblem die „Unfähigkeit der föderalistischen Kulturbürokratie“ (Becker, 25.03.1952). Der angedachte Konstruk-

35 Kant und Renn datieren den ersten Versuch von Becker, von Weizsäcker und Picht, „ihre bildungspolitischen Ideen“ umzusetzen, auf den Tübinger Kongress „Universität und Schule“ von 1951 (Kant & Renn, 2015, S. 224). Dem war allerdings schon im Oktober 1950 ein Kongress um studentische Gemeinschaftserziehung und ein Studium Generale vorausgegangen, wobei es um die Neubelebung einer Universitätsreform in deutscher Regie (und diesmal weitestgehend im Rahmen des bestehenden Systems) gegangen war. Picht nahm teil, der Birklehof wurde als Modelleinrichtung für die „Zusammenarbeit [der Universität] mit der Höheren Schule“ (Neuhaus, 1961, S. 373) diskutiert (vgl. die von C.F. von Weizsäcker gezeichnete Denkschrift in Neuhaus, 1961, S. 369–373). Becker war u. a. Mitglied im Arbeitsausschuss zur Vorbereitung des Folgekongresses (Bergmann, 2002, S. 112).

36 Vgl. zur Rolle Pichts z. B. Bergmann (2002, S. 115–119); zum DA und dessen Personal u. a. Tenorth (2014) und den Beitrag von Edith Glaser in diesem Band; zur wissenschaftlichen Beratung der Bildungspolitik zudem basal die Arbeiten Rudloffs, z. B. Rudloff (2004).

37 Becker bat Wende mehrfach, den Brief vertraulich zu behandeln und ihn nicht zu den Akten zu nehmen; hierzu und zu den folgenden Zitaten vgl. Wende (15.03.1952) und Becker (25.03.1952).

38 In die Verwaltungskritik mischten sich aber auch Aspekte kritischer Theorie.

tionsmodus des Ausschusses (es sollten keine Ministerialbeamte Mitglied sein) müsste daher dazu beitragen, die Bürokratie „durch ein unabhängiges Gremium in Angst und Schrecken“ (Becker, 25.03.1952) zu versetzen. Schließlich wird im Brief an Wende noch ein drittes, persönliches Motiv erkennbar, das Beckers bildungspolitische Tätigkeit durchgängig prägte: das der Vermittlung zwischen unterschiedlichen Wissens- und Handlungssystemen. So warb er im Hinblick auf den geplanten DA zentral mit der, während seiner Beratungstätigkeit erworbenen Kompetenz, „eine geistige und kulturelle Entscheidung in die Denkformen von Verfassung und Verwaltung“ (Becker, 25.03.1960) umsetzen zu können.

Im Ergebnis wurde Becker nicht Mitglied des DA, obwohl Picht versuchte, ihn erneut im Februar 1954, anlässlich der Veränderung der Zusammensetzung des Gremiums, ins Spiel zu bringen (z. B. Picht, 20.2.1954). Letztlich war die fehlende Verbindung zwischen Wissenschaft und Politik dann tatsächlich einer der Konstruktionsfehler des DA, der zu seinem Scheitern beitrug. Der zweite ‚Fehler‘ (der bei der Besetzung des DA nahelag, s. o./Anm. 36) war, dass das Gremium an die auch international sich ausprägende Zugrichtung einer planenden, sich auf empirische Forschung stützenden Bildungspolitik (vgl. dazu z. B. Tröhler, 2013) keinen Anschluss suchte und auch den bildungsökonomischen Aspekten keinen Raum gab. Becker und Kluge setzten in einer der zentralen (wenngleich als solcher noch kaum gelesenen) Werbe- und Programmschriften für das zu gründende IfB, in ihrer 1961 veröffentlichten „Kulturpolitik und Ausgabenkontrolle“, genau hier den Hebel an. Im Abschnitt zur schulpolitischen Planung forderten sie unter der Leitfrage: „Wer untersucht in Deutschland die nötigen Investitionen in den Menschen?“, eine „sorgfältige wissenschaftliche Forschung“ in Kooperation von Soziologie, Ökonomie, Rechtswissenschaft, Pädagogik und Psychologie. Geleistet werden sollte von diesen eine „Bestandsaufnahme des Bildungswesens“ mit dem Ziel der Erstellung eines „umfassenden Entwicklungsplan[s]“. Das Meisterstück des DA, den Rahmenplan von 1959, erwähnten sie zwar, stellten aber fest, dass dort zum Beispiel „nichts über Geld“ stehe und die Auseinandersetzungen um den Plan vor allem darauf zurückzuführen seien, dass die „Zahlen und gesellschaftlichen Zusammenhänge“ durch keine „objektive, durch Unterlagen gesicherte Basis“ geklärt würden (Becker & Kluge 1961, S. 70–71). Damit waren Bedarf und Aufgabenspektrum des künftigen IfB in nuce umrissen, durch eine systematisch betriebene Wissenspolitik öffentlich platziert und den MPG-Akteuren, die über die Einrichtung des Berliner Instituts zu entscheiden hatten, zur Hand. Denn das Erscheinen dieses Textes – vor der entscheidenden Senatssitzung des MPG am 6. 12. 1961 – war erneut wohl terminiert, was auf die gezielte Beispielung der wissenschaftlichen (wie auch der medialen)³⁹ Öffentlichkeit, in diesem Fall durch die Distribution von Publikationen, hinweist.

An dieser Stelle nur ergänzend zu erwähnen ist, dass mit dem zitierten Hinweis von Becker und Kluge auf die „gesellschaftlichen Zusammenhänge“ eine weitere wichtige

39 Im Hinblick auf den DA versorgte Becker etwa die Frankfurter Allgemeine Zeitung in der Person von Brigitte Beer mit Informationen und versuchte sie für seine Zwecke einzubinden (vgl. hier nur Becker, 08.07.1953).

Referenz von Bildungsforschung durchscheint. Denn Becker war seit seiner juristischen Beratungstätigkeit am Institut für Sozialforschung (IfS) zugleich mit den wichtigsten Vertretern kritischer Theorie der ersten und zweiten Generation in Deutschland verbunden (Adorno, Horkheimer, Habermas), und in der späteren Arbeitspraxis integrierte Becker in seinem Institut viele Mitarbeiter aus der linken, vor allem der Berliner Studentenszene. Diese Einflüsse machten sich in der Institutskonzeption und im Bildungsverständnis ebenfalls geltend.⁴⁰

1965 jedenfalls wurde der DA durch den Deutschen Bildungsrat quasi ersetzt. Diesmal mit einer stärker intermediären, am Modell des erfolgreich operierenden Wissenschaftsrates orientierten Organisations- und Arbeitsstruktur – und diesmal mit der prominenten Platzierung Beckers (vgl. zum Bildungsrat und Wissenschaftsrat z. B. Rudloff, 2004; s. o./Anm. 36 sowie Bartz, 2007). Dieser hatte jetzt das IfB und damit die Mittel im Rücken, die Forschung zu veranlassen und Daten zu produzieren, die politische Planung benötigte: „Etwa ein Drittel der rund 260 vom Bildungsrat in Auftrag gegebenen ‚Gutachten und Studien [...]‘“ wurde vom IfB/MPIB erstellt (MPG, 1989, S. 34; dazu auch Rudloff, 2005, S. 29).

4.2 Bildungsforschung am IfB: typologische Annäherung

Wie wurde Bildungsforschung in der Gründungsphase des IfB nun theoretisch-methodologisch modelliert und wie wurde das Institut organisiert? Die Beantwortung erfolgt auf Basis der Planungsunterlagen für das IfB bewusst ausschnitthaft und schematisch (wie unten auch für die HIPF). Nicht berücksichtigt werden etwa zeitliche Veränderungen in der Argumentation oder Differenzen zwischen den Positionen einzelner Akteure. Ebenso wird darauf verzichtet, konzeptionelle Elemente historisch zu relationieren, etwa in Bezug auf Entwicklungen der westdeutschen Sozialwissenschaften (vgl. hier nur Weischer, 2004), der universitären Pädagogik (s. o.) oder zu zeitgenössischen, international geführten Debatten, wie die um das Bedrohungspotential von Atomwaffen oder die damit eng zusammenhängende Reflexion auf das Verhältnis von naturwissenschaftlich-technischer Entwicklung und humanem moralischen Vermögen (dazu z. B. Kurig, 2015, Kap. III u. IV). Beabsichtigt ist primär die Begründung der These, dass Bildungsforschung in Westdeutschland, die vom Namen her unwillkürlich allein auf das MPIB zurückgeführt wird, ähnlich bereits deutlich früher, mit der Gründung der HIPF konturiert wurde.

Im Hinblick auf die Wissenschaftsmodellierung stehen im Fokus das Wissenschaftsverständnis (Aufgaben, Erkenntnistheorie, soziale Verortung), die Methodologie und zentrale Legitimationsmuster: Die Aufgaben der Bildungsforschung wurden zum einen wissenschaftlich, zum anderen *expressis verbis* bildungspolitisch gefasst: *wissenschaft-*

40 Vgl. zum Einfluss von Akteuren und Ansätzen kritischer Theorie auf den Bildungsbereich hier nur die Beiträge im Sammelband von Albrecht, Behrmann, Bock, Homann und Tenbruck (1999).

lich sollten – da die Forschungsrichtung in Deutschland neu sei – zuvörderst geeignete „Forschungsmethoden“ zur „kritischen Analyse“ gesellschaftlicher Bildungswirklichkeit entwickelt werden sowie eine übergreifende „kritische Theorie der Bildung“ (Adorno, 1961/2014, S. 7; vgl. auch z.B. Becker, 1958, Anlage 2, S. 3; Richter, 1968, S. 595). *Bildungspolitisch* sollten die Aufgaben der Bildungsforschung in der theoriebasierten Aufbereitung relevanter Erkenntnisse über die Tatsachen des Bildungsbereichs für die Politik liegen: es ging um die „wissenschaftliche [...] Erkenntnis der Grundlagen unseres Bildungswesens“ (Becker, 1960, S. 1), kurz, um die „wissenschaftliche Grundlegung der bildungspolitischen Planung“ (Becker, 1958, S. 1). Dabei sollte mittels der Bereitstellung von evidentem Wissen („evidence“) auf Handlungsoptionen und deren wahrscheinliche Konsequenzen hingewiesen werden, um damit politische Entscheidungen zur Verbesserung der Bildungssituation vorzubereiten und zu ermöglichen (Robinson, 1965, S. 33). Zumindest anfänglich wurde über die Verbindung zur Politik hinaus auch die „Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis“ projiziert (Becker 1958, S. 1).⁴¹ Erkenntnistheoretisch korrespondierte diesem Wissenschaftsverständnis die kritische Auseinandersetzung mit Max Webers Postulat der Werturteilsfreiheit und (später) die Anlehnung an diesbezügliche Texte von Habermas, etwa an sein „pragmatistische[s] Modell des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik“ (Richter, 1968, S. 596; vgl. auch Adorno, 1961/2014, S. 7). Wissenschaft wurde insofern (ähnlich amerikanischen Mustern) durchgängig nicht als exklusiver, abgeschotteter Produktionsort von Wissen definiert, sondern in ihren Aufgaben und Interessen gesellschaftsbezogen verortet, unter Betonung ihrer geistigen und sozialen „Verantwortung“ (vgl. etwa Adorno, 1961/2014, S. 6; oder Robinson, 1965, S. 33). Damit wurde das IfB/MPIB von Anfang an auch über eine spezifisch ausgedeutete Form der Politikberatung und als Treiber von Bildungsreformen profiliert, womit die spätere Rolle der Kooperation mit dem Bildungsrat vorbereitet war.

Das Vorhaben der Erfassung von Gesellschafts- und Bildungswirklichkeit implizierte, und das ist zentral, organisatorische, forschungspraktische und methodische Konsequenzen. Das verdichtete sich in dem Ziel, am IfB die „Integration bisher getrennt betriebener Wissenschaften“ unter dem Dach von Bildungsforschung zu leisten, womit konkret die von Becker und Kluge bereits 1961 genannten Disziplinen gemeint waren (vgl. z.B. Becker, 1960, S. 1; auch Becker, 1961, S. 2). In Adornos Worten ging es dabei um die „Integration der sogenannten Gesellschaftswissenschaften, die heute im Bildungsproblem etwas wie einen Focus besitzen“ (Adorno, 1961/2014, S. 6).⁴² Methodisch entsprach dieses integrative Wissenschaftsprogramm mit seiner Ausrichtung an der Evidenzbasierung einem demonstrativen Abrücken von hermeneutisch-geschichtsphilosophischen Ansätzen, die besonders in der damaligen universitären Pädagogik ver-

41 Dies rückte in den folgenden Plänen in den Hintergrund (vgl. z.B. Becker, 1960).

42 Der Begriff der Interdisziplinarität kam erst später auf. Becker etwa sprach in der ersten Institutsskizze von „einer integrierenden Gruppenarbeit“ (Becker, 1958, S. 2) und auch danach blieb „Integration“ zunächst der Leitbegriff (Becker, 1960, S. 2; Becker, 1961, S. 2).

ortet wurden, und der Hinwendung zu Methoden empirischer Sozialforschung.⁴³ Einer der Institutsdirektoren, Saul Robinsohn, etwa benannte „a range of methods – empirical, metric, historical, comparative etc.“ mit dem ausdrücklichen Zusatz: „some of which had so far been but scantily employed in German pedagogy“ (Robinsohn, 1965, S. 34). Deutlicher wurde die Methodik an den Projektvorschlägen, die ab 1961 in ausführlicher Form Bestandteil der Institutspläne waren und die jeweiligen Abteilungsprofile konkretisierten, wobei sie insgesamt die Angewiesenheit auf statistische Erhebungen und quantifizierende Methoden spiegeln (z. B. Becker, 1961).

Der Legitimation der neuen Forschungsrichtung, die Robinsohn als „combination of theory, empirical methods and pragmatic intent“ zusammenfasste (Robinsohn, 1965, S. 35), war durchgängig mit zeitgenössischen Referenzen aufgeladen. Zentral waren drei Narrative: zum Ersten und konstitutiv war die erwähnte Diagnose einer lange vor dem Sputnik-Schock vorbereiteten Bildungs-/Krise (West-)Deutschlands (Becker, 1958, S. 1; Robinsohn, 1965, S. 31) und der wissenschaftlich-technischen Welt, in der, übergreifend formuliert, vor allem modernisierungs-, gesellschafts- und -bildungstheoretische Figuren kombiniert wurden. Zum Zweiten wurde der Bedarf nach einer neuen Forschungsrichtung über die Betonung der Versäumnisse der deutschen dominant „historisch-philosophischen“ Pädagogik begründet (z. B. Becker, 1958, S. 3), die somit als Negativfolie konstruiert wurde. Sie sei nicht in der Lage, zur Identifikation oder gar Lösung der gesellschaftlich anstehenden (Bildungs-)Probleme beitragen zu können (z. B. Richter, 1968, S. 589). Zum Dritten wurde die internationale Ausrichtung des IfB hervorgehoben und dabei besonders auf die Forschung in den USA rekurriert, allerdings mit widersprüchlicher Diktion. Als methodisch und organisatorisch avanciert wurde diese vor allem im Vergleich zur deutschen Pädagogik dargestellt, für das geplante Berliner Institut ähnliches aber nur zurückhaltend in Anschlag gebracht, etwa in Bezug auf den in den USA „längst“ bewährten „Interdepartmental Research“ (Adorno, 1961/2014, S. 6). Dem Gesamttenor nach wurde eine „Übernahme“ von Wissenschaftsformen aus den USA zumindest der Rhetorik nach abgelehnt und spezifische Fragestellungen des deutschen Bildungswesens betont (Becker, 1958, S. 3).

In organisationaler Hinsicht kann die Konzeption des IfB über diverse Aspekte charakterisiert werden. Dazu gehörte die konkrete Ausgestaltung der Organisation am IfB – etwa in Bezug auf die Governance, die Personalgewinnung oder die Mittelvergabe – ebenso wie die Vorstrukturierung des westdeutschen Handlungs- und Wissensraums durch relevante andere organisatorische Akteure und Regulierungen.⁴⁴ Hier soll allein die Abteilungsgliederung des IfB als Aspekt der Aufbauorganisation skizziert werden. Jenseits dessen sei nur erwähnt, dass aus strategischen Überlegungen heraus zwei organisationale Grundbedingungen in der Planungsphase gefordert wurden: das Projekt unter dem Dach eines einzigen, zentralen Instituts zu realisieren (was die Be-

43 Die Geschichtswissenschaft nahm eine Sonderstellung ein; das ist hier zu vernachlässigen.

44 Gemeint sind z. B. Aspekte der rechtlichen Regulierung, der Finanzierung des außeruniversitären Sektors oder, damit zusammenhängend, der Logik, Modi und Probleme des Kulturföderalismus ebenso wie organisationale Regularien der MPG oder das dort tradierte Selbstbild.

arbeitung von Problemen an verschiedenen universitären Lehrstühlen ausschließen sollte) und nur in Unabhängigkeit von der Politik (z. B. Adorno, 1961/2014, S. 6; rückblickend Robinsohn, 1965, S. 33).

Eingerichtet wurde das IfB entsprechend als formal politisch nicht weisungsgebundenes, unmittelbar vor allem über die Usancen des MPG-Kosmos reguliertes Max-Planck-Institut: unter anderem mit der dort zumeist vorgesehenen Struktur, innerhalb eines Instituts für einzelne Forschungsbereiche verantwortliche Leiter einzusetzen, üblicherweise unter Gesamtleitung einer herausragenden Forscherpersönlichkeit. Ab 1963/64 wurden am IfB unter dem Gründungsdirektor Becker fünf Abteilungen mit vier Direktoraten eingerichtet: Friedrich Edding leitete die Abteilung für Bildungsökonomie, Dietrich Goldschmidt die für Bildungssoziologie, Saul Robinsohn war Leiter der Abteilung für Pädagogik und Psychologie (beziehungsweise Curriculumforschung) und Becker war für die Abteilung Recht, Organisation und Verwaltung des Bildungswesens verantwortlich. Die fünfte Abteilung Statistik, Dokumentation und Bibliographie fungierte quasi als Serviceeinrichtung ohne Direktorat (vgl. dazu z. B. Becker, 1961, S. 1; oder Robinsohn, 1965, S. 34). Damit hatte das IfB eine grob nach Disziplinen gegliederte Binnenorganisation.

In einer gerafften Zusammenschau von Programmatik und Organisation könnte man unter Bildungsforschung in der Gründungsphase des IfB ein methodisch interdisziplinär konzipiertes Projekt fassen, das in einer Art frühen Matrix-Organisation die Leitwissenschaften Bildungsökonomie, Bildungssoziologie, Pädagogik/Psychologie, Recht (Verwaltung/Organisation) und eine unterstützende Statistik in einem Institut zusammenbrachte. Ausgehend von einer sozial verantwortlich begriffenen Wissenschaft und einer fundamentalen, im Zuge moderner Entwicklungen und des Kalten Krieges gestellten Krisendiagnose der (west-)deutschen Gesellschaft wurde es zudem als Projekt konzipiert, das auf eine gesellschaftlich ausgreifende Bildungsreform ausgerichtet war und auch der Politikberatung dienen sollte. Grundlegend war das IfB auf ‚empirische‘ Methoden zur Produktion von Evidenz verpflichtet, womit es sich dezidiert von der damaligen deutschen universitären Pädagogik abgrenzte, während die Messlatte international, vor allem über die Beobachtung der Forschung in den USA (z. T. auch in Skandinavien) gesetzt wurde.

5. Die HIPF: Pionier von Bildungsforschung, Modell für das IfB

Fasst man Bildungsforschung gemäß dieser typologischen Annäherung, kann sie bereits gut zehn Jahre vor dem IfB ähnlich für die HIPF festgestellt werden – auch wenn die Arbeit in dem mit substantieller Förderung der US-Besatzungsmacht und mit Unterstützung der Stadt Frankfurt sowie des Hessischen Kultusministeriums gegründeten Institut unter dem Leitbegriff der „Pädagogischen Tatsachenforschung“ stand (vgl. z. B. Hylla, 1952). Das ist im Folgenden anhand der Gründungs- und frühen Geschichte der HIPF zwischen etwa 1946 und 1956 zu belegen, ohne ähnlich detailliert vorzugehen wie für das IfB.

Zunächst eine Skizze der Gründungskonstellation:⁴⁵ charakteristisch war die enge Verbindung zur amerikanischen Re-education-Politik, besonders zum Versuch einer organisational und vom (empirischen) Forschungsdesign her am US-Modell orientierten Hochschulreform, die von den Besatzern jedoch, wie erwähnt, schon 1947/48 angesichts hartnäckiger deutscher Widerstände und der veränderten internationalen Lage stark abgeschwächt werden musste (s.o./Anm. 29 und Paulus, 2010). Als früheste konzeptionelle Hinweise auf das Institut gelten bislang Textpassagen aus dem Ende September 1946 fertig gestellten Report einer Gruppe amerikanischer Bildungsexperten, die im Auftrag des State Department das Bildungsprogramm des Office of Military Government for Germany, United States (OMGUS), der amerikanischen Militärregierung in Deutschland, zu bewerten hatte (dazu z.B. Döring, 1995, S. 291–292). Begleitet und beraten wurde die Expertenkommission vom OMGUS-Mitarbeiter und späteren Gründungsdirektor der HIPF, Erich Hylla (1887–1976), und dem vom Groß-Hessischen Kultusministerium beurlaubten Schulrat Franz Hilker. Zusammen mit dem OMGUS-Offizier William L. Wrinkle setzte Hylla danach weitere Impulse für die Einrichtung der HIPF. Maßgeblich protegiert wurde das Projekt vom damaligen Hessischen Kultusminister (CDU) und späteren Verfassungsrichter Erwin Stein, der die Einrichtung als Präsident des Kuratoriums/Stiftungsrates der HIPF weit über die Gründung hinaus unterstützte (vgl. Mast, 1989, z.B. S. 10–12; Hylla, 1976).⁴⁶

Im Vergleich zu Becker stammte Hylla nicht nur aus der nächstälteren Generation, sondern aus einem gänzlich anderen Milieu und dem pädagogisch-administrativen Berufsfeld; hier nur einige biographische Notizen: Hylla hatte zunächst als Lehrer, dann in der Weimarer Zeit zusammen mit Otto Bobertag in der pädagogischen Intelligenz- und Testforschung gearbeitet (dazu und zum damaligen Umfeld z.B. Geisthövel, 2013, S. 131–143). Zwischen 1922 und seiner Entlassung 1933 war er in verschiedenen Funktionen im Preußischen Kultusministerium tätig (auch unter dem Minister Carl Heinrich Becker) und setzte sich mit dem amerikanischen Schulsystem und mit dem dortigen *education research* auseinander. Unter anderem hielt er sich im Ministeriumsauftrag 1926/27 in den USA auf, übersetzte John Dewey und lehrte in der NS-Zeit vor Beginn des Zweiten Weltkriegs zweimal an amerikanischen Universitäten, so 1935/36 am Teachers College der Columbia University. Nach Kriegsende war er in der für *education* zuständigen Abteilung von OMGUS tätig und arbeitete dort unter anderem der HIPF-Gründung vor. Ohne auf einzelne Schritte einzugehen: im Ergebnis konstituierte sich im März 1950 in Wiesbaden die Gesellschaft für Pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien e. V. zur Unterstützung der Gründung, die im Oktober von der Hessischen Landesregierung (nach Approbation McCloy's) beschlossen wurde – gerade noch rechtzeitig vor den im November stattfindenden Landtagswahlen, in denen Stein seinen Ministerposten verlor. Eine der letzten Amtshandlungen Steins

45 Näheres in Behm und Reh (2016); daraus auch, v. a. mit Bezug auf Führ (1996) und Koinzer (2006), die folgenden biographischen Angaben zu Hylla, dessen Biographie Desiderat ist.

46 Als vierten wichtigen Akteur nennt Hylla den Frankfurter Stadtschulrat Heinrich Seliger (z.B. Hylla, 1976, S. 48); zu Stein vgl. Hedwig und Menk (2004).

dürfte die Berufung Hyllas gewesen sein. Im Oktober des Folgejahres wurde die HIPF als Stiftung des öffentlichen Rechts anerkannt.⁴⁷ Das Direktorat Hyllas konstituiert die erste Phase der Institutsentwicklung, Anfang 1956 legte er die Geschäfte nieder. Sein Nachfolger war bis 1961 Heinrich Roth.

Hinsichtlich der Wissenschaftsmodellierung zeigt sich bereits an der HIPF ein Verständnis von Wissenschaft, das wie später am IfB in enger Beziehung zur Gesellschaft definiert wurde; wenn auch mit anderer Begrifflichkeit und anderen Referenzen: der „sachliche Inhalt der Arbeit des Instituts“ sollte „grundsätzlich durch die Bedürfnisse der Zeit bestimmt sein“, die Forschung „dem Leben dienen“ und sich den „Problemen der Gegenwart“ stellen (Hylla, 1951, S. 4). Konkreter, wurde die *soziale* Aufgabe der Forschung an der HIPF zwar im Unterschied zum IfB primär darin gesehen, auf die Anforderungen der Erziehungspraxis zu reagieren (z. B. Hylla, 1956, S. 101). Jedoch wurde darunter auch gefasst, dass die Forschung „den Stellen, die das Bildungswesen gestalten und die Erziehung praktisch durchführen“ zuarbeiten sollte, damit „Entscheidungen über praktische Maßnahmen“ im Erziehungsbereich „unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten beurteilt und getroffen werden“ könnten (Hylla, 1951, S. 4; Hylla, 1948, S. 15–16). Hiermit ging man den Berlinern wieder voran, wenngleich dieser Aspekt noch nicht ähnlich prominent platziert und auf Politikberatung zugespitzt war, wie das am IfB der Fall sein sollte. Dabei wurde sich explizit auch auf die „Meinungsstreitigkeiten“ in „Schulreformfragen“ bezogen, deren „unwissenschaftliche[m] Charakter“ eine pädagogische Tatsachenforschung begegnen könnte (Hylla, 1948, S. 18). Über die „letzten Ziele der Erziehung“ zu entscheiden, sei dagegen nicht Sache der Wissenschaft, sondern (auf Basis von Überzeugungen) Angelegenheit der „Gesellschaft“ (Hylla, 1956, S. 99). Als *wissenschaftlich* „erste Aufgabe“ der HIPF galt es, wie dann am IfB, zunächst „angemessene Verfahren“ der empirischen Forschung für den Bildungsbereich zu entwickeln, die in Deutschland noch selten vertreten sei (Hylla, 1951, S. 3)⁴⁸. Zentraler Adressat war dabei an der HIPF allerdings die damalige wissenschaftliche Pädagogik, der gegenüber der HIPF eine Ergänzungsfunktion zugeschrieben wurde: sie sollte mit ihrer „empirische[n] pädagogische[n] Forschung, die aus praktischen Aufgaben erwächst“ (Hylla, 1956, S. 106), das liefern, was die universitäre Pädagogik nicht abdeckte. Daher wurde die Forschung an der HIPF auch teilweise bereits in Abgrenzung zur „Pädagogik“ als „Erziehungswissenschaft“ angesprochen und als „angewandte Wissenschaft“ bestimmt (Hylla, 1956, S. 98), während die Aufgabe der Erarbeitung einer übergreifenden Theorie der Bildung, in einer Art Arbeitsteilung, bei der universitären Pädagogik verortet wurde (Hylla & Kegel, 1954, S. 62). Allerdings sind die Aussagen hier nicht kohärent beziehungsweise sah Hylla eine durch empirische Forschungen gestützte Bildungstheorie durchaus in Reichweite (Hylla, 1956, S. 104). Die Diskussion

47 Vgl. Frommelt und Rittberger (2010): Dok. 4 (Gründungsversammlung der Gesellschaft, 27.3.1950); Dok. 6 (Erlass, 16.11.1950); Dok. 10 (Stiftungsurkunde, 25.10.1951). Dazu auch Mast (1989, S. 6f).

48 Zweite Aufgabe sei es, pädagogische Forschung zu lehren, die dritte, „Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen Forschung [...] bekannt zu geben“ (Hylla, 1951, S. 4).

erkenntnistheoretischer Grundlagen wiederum wurde nicht in Auseinandersetzung mit Weber (und damit nicht primär entlang der Werturteilsfrage) geführt, sondern auch unter Hinweis auf Dewey in erster Linie in Bezug auf die vor allem forschungspraktischen Möglichkeiten sowie auf die (sittlichen) Grenzen „exakter Methoden“, etwa von Experimenten oder der „Anwendung mathematischer Denkformen auf psychologische und pädagogische Tatbestände“ (Hylla, 1956, S. 103–104).

Methodisch waren mit empirischer Forschung „zuverlässige, objektive Methoden der Tatsachenfeststellung“ (Hylla, 1948, S. 18) gemeint, die im Kontext der Entwicklung von Testverfahren (Begabungs-, Leistungs-, Eignungstests), der Schulstatistik, Schulhygiene oder der psychologisch-anthropologischen Entwicklungsforschung usw. angewendet werden sollten (Hylla, 1948, S. 16–21; Stein, 1948, S. 13). Allerdings unterschied Hylla von diesem „exakten“ Teil der Erziehungswissenschaft“ (Hylla, 1956, S. 102) neben der philosophisch-pädagogischen Forschung tendenziell auch historische und vergleichende pädagogische Ansätze (Hylla, 1956, S. 100–102). Programmatisch kam der international vergleichenden Forschung, dem Institutsnamen entsprechend, eine große Rolle zu. Sie sollte in Bezug auf die im empirischen Bereich als rückständig betrachtete deutsche universitäre Pädagogik nachholend agieren, die in anderen Kontexten gemachten Erfahrungen in das deutsche Umfeld übersetzen beziehungsweise daran ihre Problemstellungen entwickeln und dazu beitragen, eigene „Irrweg[e]“ (Hylla, 1956, S. 107) zu vermeiden (z. B. Stein, 1948, S. 13). Schließlich wurde die Forschung an der HIPF von Anfang an als die Aufgabe mehrerer disziplinärer Arbeitsgebiete entworfen, wobei aber nicht vorrangig vom Ziel einer neuen Disziplinierung argumentiert, sondern von den verschiedenen Aufgaben im Erziehungsbereich ausgegangen wurde. So subsumierten schon frühe Texte unter die Tatsachenforschung die vergleichende Erziehungswissenschaft, die pädagogische Psychologie, den Bereich Lehrplan/Lehrverfahren/Lehr- und Lernmittel sowie die Schulverwaltung/Schulunterhaltung⁴⁹/Schulaufsicht und – damit in enger Verbindung – die Schulstatistik (Hylla, 1948, S. 16–21).

Weisen bereits das Wissenschaftsverständnis und das theoretisch-methodologische Profil von HIPF und IfB deutliche Schnittmengen auf, sind die Legitimationsstrategien von ihrer Struktur her nahezu deckungsgleich, wenn auch nicht von ihrer inhaltlichen Ausformung. Konstitutiv für die Legitimation wissenschaftlicher Aufgaben war auch an der HIPF zum Ersten die gesellschaftliche Krisendiagnose. Im Unterschied zum IfB orientierte sich die HIPF allerdings, auch der zeitlichen Nähe zum Kriegsende gemäß, zunächst nicht vorrangig an einer offensiv postulierten Reform, sondern am „Neubau des deutschen Bildungswesens“ und dem „Wiederaufbau der pädagogischen Forschung“ (Hylla, 1948, S. 14, 16; Hervorh. B. B.). Dieses Projekt war allerdings eng mit

49 Unter „Schulunterhaltung“ wurden Aspekte der Finanzierung gefasst, die den späteren Fragen der Bildungsökonomie vorgriffen. Konkret ging es etwa um die statistische Darstellung der „durchschnittlichen Kosten pro Schüler“ in den Volksschulen oder den Höheren Schulen eines Landes“ oder darum, vergleichend zu ermitteln, „welcher Anteil des gesamten Sozialproduktes eines deutschen Landes für das Bildungswesen verwendet wird“ (Hylla, 1951, S. 6).

der Zielrichtung und dem *wording* der Re-education-Politik gekoppelt, wozu besonders das Postulat der Demokratisierung der deutschen Nachkriegsgesellschaft mittels Erziehung und Wissenschaft gehörte.⁵⁰ HIPF und IfB gemeinsam ist zum Zweiten der vergleichende Blick in die USA; allerdings wurde an der HIPF deutlich rückhaltloser ein amerikanischer Vorsprung konstatiert, wenngleich auch hier die Spezifik der deutschen Situation betont und ein linearer Transfer abgelehnt wurde.⁵¹ Beide Institute teilten zum Dritten die Diagnose wissenschaftlicher Defizite deutscher universitärer Pädagogik und die ihrer internationalen Rückständigkeit, allerdings in unterschiedlicher Akzentuierung.⁵² So definierte sich die HIPF, deren Stand im pädagogischen wissenschaftlichen Feld (gerade nach der Politikwende in Hessen und dem zunehmenden Rückzug der Amerikaner aus Deutschland) lange prekär blieb,⁵³ wie oben skizziert, eher defensiv als *ergänzende* Forschungseinrichtung. Zudem suchte sie mit dem gewählten Leitbegriff der pädagogischen Tatsachenforschung ihre Referenzen, zumindest der Terminologie nach, in einer, in die 1920er Jahre zurückreichenden Traditionslinie deutscher wissenschaftlicher Pädagogik, wie sie etwa von Peter Petersen oder Rudolf Lochner in der Weimarer Zeit angelegt worden war (vgl. z. B. Lochner, 1927/1967; oder die Sammlung von Texten in Petersen & Petersen, 1965). Die breite wissenschaftliche wie politische und gesellschaftliche Anschlussfähigkeit, die Becker mit der eigentlich paradoxen Neuschöpfung des Terminus 'der ,Bildungs-Forschung' strategisch ermöglichte, wurde damit nicht annähernd erreicht.

Die Organisation der HIPF wiederum kann für die oben ausgewählten Aspekte als zentrales Orientierungsmuster für das IfB betrachtet werden: so wurde die Forschung schon an der HIPF in fünf disziplinär orientierte Abteilungen gegliedert, jeweils geleitet durch einen Vorstand (vertreten durch eine ordentliche Professur). Ohne auf einzelne Schwankungen in der Widmung einzugehen, gab es bis in die frühen 1970er Jahre fünf Abteilungen: 1. für Pädagogische Psychologie (Erich Hylla), 2. für Soziologie der Bildung und Erziehung (Eugen Lemberg)⁵⁴, 3. für den juristischen, bildungsadministrativen und finanzbezogenen beziehungsweise bildungsökonomischen Bereich (mit wech-

50 So sah Hylla z. B. die Aufgabe der Zeit in der „Umgestaltung des deutschen Bildungswesens [...] in ein lebendiges [...] Organ eines Volkskörpers, der sich eben erst wieder zu einem demokratischen umzuformen beginnt und der für die internationale Arbeit gewonnen werden soll“ (Hylla, 1948, S. 23).

51 Hylla galt z. B. die dortige empirische Forschung seit dem „scientific movement“ in der Pädagogik“ (Hylla, 1956, S. 105) um circa 1900 als besonders entwickelt, wobei deren Stand durch die Kriegsentwicklung noch befördert worden sei.

52 Adressiert wurde etwa die „bedauerliche wie beschämende Lage“, dass die „deutsche pädagogische Forschung [...] hinter der anderer Länder so weit zurückgeblieben [ist], daß sie die Fühlung mit ihr auch dort verloren hat, wo sie wenigsten bis zum Jahre 1933 noch einigermaßen bestand“ (Hylla, 1948, S. 15).

53 Hylla erinnerte im Entwurf zur Geschichte des DIPF z. B. an das Wort vom „Todeskuß“, den das Institut erhalten hätte, wäre es bei seiner Gründung in die Universität eingegliedert worden (Hylla, 1976, S. 39).

54 Die Abteilung war seit Anfang der 1950er Jahre geplant, konnte aber erst 1957 mit einem geeigneten Kandidaten besetzt werden (Mast, 1989, S. 49).

selnder Bezeichnung und Schwerpunktsetzung, zuerst vertreten durch Heckel, dann Edding), 4. für Pädagogik/Lehrplan-, Lehrmethoden- und Lehrmittelforschung (Walter Schultze) und zudem 5. Unterstützung durch die Statistik (vgl. Forschungsabteilungen des DIPF).

Angesprochen werden muss abschließend ein grundlegendes Spezifikum im Aufgabenprofil der HIPF, das mit dem Selbstverständnis eines Max-Planck-Instituts inkompatibel war und in den Planungen für das IfB einen Wiederhall daher gegebenenfalls nur in der anfänglich stärkeren Betonung der Kooperation mit Praktikern fand (Becker, 1958, S. 1 und 4). Gemeint ist der vom Hessischen Gesetzgeber formulierte doppelte Auftrag an die HIPF, nicht nur Forschung zu betreiben, sondern diese auch mit einer forschungsbezogenen Aus- und Weiterbildungsfunktionen für temporär abgeordnetes pädagogisches Personal und solches der Bildungsadministration zu verbinden. Beide Aufgaben waren mit dem Anspruch formuliert, sich nicht auf Hessen zu beschränken, sondern diese Funktion für die Bundesrepublik insgesamt wahrzunehmen (z. B. Hylla, 1952). Allerdings hatte die HIPF von Beginn an, gemessen an ihrer hohen Forschungsaspiration, erhebliche Prestige- und Ausstattungsprobleme (die ‚Hochschule‘ erhielt zum Beispiel nie das Promotions- oder Habilitationsrecht)⁵⁵. Zudem konfligierte in der Umsetzung des Landesauftrags die Arbeit mit den wissenschaftlich zumeist nicht erfahrenen, sogenannten „zeitweiligen Mitarbeitern“ (vor allem abgeordnete Lehrer*innen) zunehmend mit der Forschungsaufgabe und generierte keinen Statuszuwachs (vgl. Behm & Reh, 2016, S. 10–12).⁵⁶ Hinzu kam die Einrichtung der HIPF als landesgebundenes Hessisches Institut. Damit erhielt sie in der Anfangsphase weder die anvisierte übergreifende Zuständigkeit für Probleme des deutschen Bildungswesens, noch war eine breitere stabile Finanzierungsmöglichkeit jenseits der Entscheidungen Hessischer Politik gegeben, so dass die Finanzierung bis zu der im Dezember 1963 beschlossenen und 1964 realisierten Aufnahme in das Königsteiner Abkommen unsicher blieb (dazu bislang Mast, 1989, S. 74–75).

Im Ergebnis sind die großen Ähnlichkeiten der HIPF mit dem IfB, trotz der geschilderten Abweichungen im Einzelnen, kaum übersehbar, und es stellt sich daher besonders im Blick auf Struktur und Selbstverständnis der MPG sowie auf das damalige föderalistische Gefüge der BRD nochmals die Frage, wie die Proponenten des Berliner Instituts seine Existenznotwendigkeit überhaupt legitimieren und seine Gründung schließlich durchsetzen konnten. Denn zum Ersten waren im Hinblick auf die MPG nicht nur die oben angesprochenen Unwahrscheinlichkeitsfaktoren einer Gründung zu überwinden (das fehlende akademische Profil Beckers, die tendenziell politische und pädagogische Ausrichtung des Instituts), sondern auch das organisationale Credo der MPG, Institutsneugründungen nur für (anachronistisch gesprochen) *innovative* und nicht für eine vom Typ her schon seit über zehn Jahren institutionalisierte Forschung

55 Im Kommentar zum Gesetzentwurf (Dez. 1948) war das in Aussicht gestellt (Stein, 1948, S. 14).

56 Vgl. den Beitrag von Sabine Reh in diesem Band, in dem Aspekte der Forschungspraxis an der HIPF untersucht werden.

vorzusehen. Zum Zweiten waren die Kultusminister zu gewinnen, die das Institut über das Königsteiner Abkommen (mit) zu finanzieren hatten, und die die HIPF gegebenenfalls besser kannten, als ein MPG-Generalsekretär, der sich bei Becker erst anlässlich des Gesprächsgesuchs eines der HIPF-Professoren erkundigen musste, „um was es sich bei der [...] HIPF] handelt“ (Ballreich, 17. 05. 1961). Eine Herausforderung war dies aber vorrangig deshalb, weil mit Becker und seinem bildungspolitisch ausgerichteten Institut im föderalen System der Bundesrepublik ein potentiell mächtiger neuer Akteur mit bundesweiter Geltungsabsicht ins Spiel kam, der zudem beanspruchte, über empirische Forschung Evidenz produzieren zu können und die Kultusminister damit absehbar auf ihrem ureigensten Wissens- und Handlungsfeld unweigerlich mindestens in Rechtfertigungszwänge bringen würde.

Diese (und weitere) Schwierigkeiten führten zu der oben angedeuteten langen Verzögerung von fast einem Jahr zwischen der Senatssitzung der MPG am 6. 12. 1961, auf der die Gründung des IfB bereits beschlossen worden war, und dem ‚endgültigen‘ Senatsbeschluss am 23. 11. 1962.⁵⁷ Auf die differenzierte Opposition der Kultusminister, die sich an der Korrespondenz aus dieser Zeit ablesen lässt, und auf die strategischen Re-/Aktionen von Becker soll hier ebenso wie auf die Einsprüche von konfessioneller (katholischer) Seite nur hingewiesen werden (s. o./Anm. 25). Ein eigenes Kapitel ist es auch, wie sich die Beziehung Beckers zu Vertretern der universitären Pädagogik gestaltete.

Hier ist von Interesse, dass die HIPF gerade aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit dem geplanten Institut eines der substantiellen Hindernisse für die IfB-Gründung darstellte. Damit musste insofern ein Umgang gefunden werden, und die diesbezüglichen Bestände im AMPG zeigen eine differenzierte, zeitlich variierende Strategie. Eine der zentralen, zeitweise verfolgten strategischen Varianten war es, die Bedeutung der HIPF zu minimieren. So sind in den Versionen des Institutsplans für das IfB von 1961 jeweils Abschnitte zur HIPF enthalten, in denen zwar einerseits eine realistische Auflistung ihrer (oben genannten) organisatorischen Fehlstellungen gegeben wurde (Becker, 1961, S. 102–103). Andererseits wurde die wissenschaftliche Qualität der HIPF (z. B. über die Darstellung als „Lehrerbildungsstätte“) ungebührlich gemindert, ihre anfängliche Forschung pauschal als „Übernahme des amerikanischen Testwesens“ (Becker, 1961, 102–103) gekennzeichnet (in wohl bewusster Aufrufung der damit im deutschen Wissenschaftsraum verbundenen negativen Konnotation)⁵⁸, und ihre Existenzaussicht etwa über den Hinweis auf eine (realiter keineswegs entschiedene) geplante Eingliederung in die „Hochschule für Erziehung in Frankfurt“ angezweifelt. Letztlich stellten die Verfasser im Plan des IfB aber auch ganz explizit fest, dass es darum ginge, aufzuzeigen, „wa-

57 Eine Übersicht der Daten geben Kant und Renn (2015, S. 232–234).

58 Die während der Planungszeit der HIPF notwendige Nähe zur Besatzungsmacht und zur Reeducation entwickelte sich insofern zu einem Handicap für das Institut. Die Grundhaltung der Mehrheit westdeutscher Wissenschaftler spiegelt sich in einem Wort von H. Heimpel zur Eröffnung der Hochschultagung in Bad Honnef vom Oktober 1955: „Der Ächtung von 1918 folgte die Umerziehung von 1945. Auch dies war eine Belastung für die Hochschulreform: daß sie zuerst als reeducation auftrat“ (zitiert nach Paulus, 2010, S. 158).

rum die Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung nicht die Keimzelle des hier vorgeschlagenen Instituts werden kann“. Ganz ähnlich argumentierten dann auch einige der Gutachten, die der zuständigen Senatskommission der MPG zuzingen und die teilweise mit Becker abgestimmt waren.⁵⁹

Dass in Bezug auf die HIPF strategisch zu Werk gegangen wurde, indizieren auch diverse Einschätzungen durch die Planer des IfB, die der negativen Darstellung des Frankfurter Instituts in den nach außen hin präsentierten Konzeptpapieren deutlich widersprechen. So berichtete zum Beispiel Edding an Becker noch 1959 „nach einer Woche in Frankfurt“, dass ihm die „Arbeit der HIPF als sehr viel bedeutsamer und ausbaufähiger“ erscheine, „als es von Kiel aus der Fall war“, sprach aber nur ein Jahr später schon davon, dem Institut „das Sterben leicht“ machen zu wollen (vgl. Edding, 12. 11. 1959; Edding, 21. 12. 1960). Heckel wiederum wollte 1960 die an der HIPF behandelten Themen als Muster für die IfB-Planung zusammenstellen lassen („das gibt einen recht überzeugenden Katalog von notwendigen Untersuchungsproblemen“, Heckel, 18. 05. 1960), und im Institutsplan von 1961 wurde immerhin vorgeschlagen, „Teile der – vor allem in ihrem internationalen Material – hervorragenden Bibliothek“ (die überwiegend durch Mittel aus den USA finanziert worden war) zu übernehmen (Becker, 1961, S. 103).

Es ist davon auszugehen, dass die HIPF – durch die genannten organisationalen, finanziellen und rechtlichen Hindernisse, die personellen Verschiebungen zugunsten des IfB seit Ende der 1950er Jahre⁶⁰ und durch die Schwierigkeiten bei der Personalgewinnung angesichts der ähnlich aufgestellten, ungleich attraktiveren Berliner Konkurrenz – dann am Ende tatsächlich erheblich geschwächt war (wobei die genauere Sichtung der an der HIPF geleisteten Arbeit noch aussteht). Diese Situation wurde durch die Wegerufung von Heinrich Roth an die Göttinger Universität noch einmal verschärft. Welche Sogkraft das in Planung befindliche Max-Planck-Institut entfaltete, demonstriert gerade sein Fall: denn sogar Roth zeigte sich offenbar in seiner Zeit als Direktor der HIPF an einer Position am IfB interessiert.⁶¹ Die mit dem in Aussicht stehenden MPI verbundenen Ressourcen (Vernetzungsmöglichkeiten, Prestige, finanzielle Mittel ...) besaßen insofern eine massive Anreizfunktion, die Becker virtuos einzusetzen wusste.

Ohne hier näher darauf einzugehen, warum die HIPF diese Krise letztlich überdauerte und sogar am 12. 12. 1963 formal der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur

59 Entsprechende Belege finden sich z. B. im Kasten 2, Nachlass Hellmut Becker im AMPG.

60 Den wohl größten Verlust stellte der Weggang Eddings dar, der mit seinem Mitarbeiter Wolfgang Lempert nach Berlin wechselte. Direkte Abwerbungsversuche nennt Mast in Anlehnung an einen Brief von Eugen Lemberg (Mast, 1989, S. 60).

61 Edding signalisierte Becker brieflich im Januar 1961 das Interesse Roths an einer Mitarbeit am geplanten IfB (Edding, 12. 01. 1961). Becker antwortete, dass dieser zwar in das Team des geplanten IfB nicht passen, er aber „dann im geeigneten Moment schon ein normales Ordinariat vorziehen“ würde (Becker, 16. 01. 1961). Inwieweit Becker, für den Brachmann vermutet, dass er bei fast jeder Besetzung erziehungswissenschaftlicher Lehrstühle in den 1960er und 1970er Jahren seine Hand im Spiel hatte (Brachmann, 2015, S. 217), auch bei der dann erfolgenden Berufung Roths an die Universität Göttingen gezielt nachgeholfen hatte, geht aus dem bislang gesichteten Material nicht hervor.

Aufnahme der HIPF in das Königsteiner Abkommen erging⁶², sind doch zwei Gründe offensichtlich. Vor dem Hintergrund der Hochkonjunktur standen genügend Mittel zur Verfügung, um die im August 1962 vom Hessischen Kultusminister (gemessen an seiner vorherigen Haltung relativ unvermutet) auf die Tagesordnung der KMK gesetzte Aufnahme in die überregionale Finanzierung ebenso zu realisieren wie den damit verbundenen substantiellen Ausbau der HIPF (vgl. Schütte, 21.08.1962). Zudem dürfte die für die HIPF gefundene Finanzierungs- und Ausbaulösung im Hinblick auf die divergenten Länderinteressen, die sich auch im Senat der MPG abbildeten, der geeignete Kompromiss gewesen sein, um den Weg für den im November 1962 erfolgten, bereits erwähnten endgültigen Senatsbeschluss der MPG zur Gründung des IfB in Berlin frei zu machen. Dass die HIPF für dieses Institut eines der Vorbilder gewesen war, sollte nach diesem gerafften Überblick deutlich geworden sein.

6. Resümee und Ausblick

Die in groben Zügen vorgenommene Rekonstruktion der Gründungsgeschichte des IfB (des späteren MPIB) zwischen den 1950er Jahren und etwa 1963 hat gezeigt, dass „Bildungsforschung“ durch die Proponenten des Berliner Instituts im Laufe der Planungsphase und eines weitverzweigten Agenda-Setting begrifflich erfunden und als vorgeblich neues Forschungsgebiet gesellschaftlich wie wissenschaftlich zur Geltung gebracht wurde. Zentrale Bedeutung hatte dafür die organisatorische Institutionalisierung als Einrichtung der Max-Planck-Gesellschaft, was diese Forschungsrichtung vorläufig auf Dauer stellte. Allerdings hat der theoretisch-methodologische und organisationale Vergleich zur HIPF (später: DIPF), deren Geschichte mindestens auf das Jahr 1946 zurückreicht, deutlich gemacht, dass Bildungsforschung ähnlich bereits mit der Gründung der Frankfurter Einrichtung institutionalisiert war – wenn auch mit anderen Akzentsetzungen und unter dem Leitbegriff der „Pädagogischen Tatsachenforschung“. Zudem konnte gezeigt werden, dass die Akteure der Planung und Durchsetzung des IfB, die mit dem Personal der HIPF teilweise deckungsgleich waren, das Frankfurter Institut als Pioniereinrichtung realisierten und darauf ihren Entwurf der Bildungsforschung abstimmten. So wurden zum einen die programmatischen Ansätze und organisationalen Strukturen der HIPF auf die Übertragbarkeit für das IfB hin geprüft und selektiv übernommen oder transformiert (ebenso wie deren Personal zum Teil nach Berlin wechselte). Zum anderen wurden Strategien entworfen, um die mit der HIPF präsente Konkurrenz zu nivellieren. Hierzu diente besonders die Entwicklung von Legitimationsmustern, die zu einer politisch wie medial sichtbaren, oft aber nur rhetorischen Abgrenzung von der HIPF beitrugen. In Bezug auf die damit skizzierten Kontinuitätslinien ist es – in Aufnahme der eingangs formulierten Leitthese – daher legitim, davon zu sprechen, dass die Geschichte westdeutscher Bildungsforschung unmittelbar nach 1945 (im Umfeld der amerikanischen Besatzung) begann.

62 Vgl. zur Besprechung des Beschlusses z. B. Senat der HIPF, Sitzung am 19.2.1963.

In expliziterem Bezug zum wissenschaftsgeschichtlichen Ansatz betrachtet, wurden für den historischen Wissenskomplex, den die Bildungsforschung mit formierte und für den sie ein partieller Ausdruck ist, allerdings nur erste Ausschnitte thematisiert. Nur ansatzweise betrachtet wurden in synchroner Hinsicht etwa die internationalen Wechselbeziehungen, besonders mit den USA, oder, im Hinblick auf den Raum nationaler Wissenszirkulation, beispielsweise die Bedeutung von Vertretern, Organisation und Ansätzen kritischer Theorie. Ebenso wurden zum Beispiel religions-/philosophische Denkmuster, die für Picht, C. F. von Weizsäcker, aber wohl auch für Becker relevant waren, nicht thematisiert. Gleichfalls unbearbeitet ist die – diachron ausgerichtete – Frage, inwieweit die für die Bildungsforschung maßgeblichen Wissensformen, Ordnungsmuster, Geltungsargumente, Überzeugungen usw. in die Zeit vor 1945 zurückreichen. Damit ist die eingangs gestellte Frage nach den zeitlichen Kontinuitätslinien von Bildungsforschung als Teil eines Wissenskomplexes etwa auf die Zeit des Nationalsozialismus oder der Weimarer Republik hin auszuweiten. Das betrifft zum Beispiel den angedeuteten, allmählich selbstverständlicher werdenden Gebrauch von quantifizierenden wissenschaftlichen Verfahren zur Erforschung des Bildungsbereichs ebenso wie die skizzierte wachsende Legitimationskraft der Verweise auf das hierüber generierte Wissen im politischen und medialen Bereich. Das betrifft aber etwa auch den Typus des Bildungswissenschaftlers, der sich zum Beispiel im Kontext der Bildungsplanung zunehmend als öffentlich sichtbarer politischer Akteur zu begreifen und zu verhalten lernte und der dabei auch die Wissensvermittlung und -politik (etwa in der Nutzung medialer Strukturen) systematisch betrieb. Das betrifft nicht zuletzt die sich besonders in der Gründungsgeschichte des IfB abzeichnende, offenbar erfolgreiche, da sich zeitlich stabilisierende Kopplung eines durch Verfahren und Denkmuster ökonomischer Wissenschaft basierten Nützlichkeitsdenkens mit dem Topos der ‚Bildung‘. In umgekehrter diachroner Ausrichtung lässt sich wiederum – vor allem angesichts des erneuten Aufschwungs einer diesmal als ‚empirisch‘ attribuierten ‚Bildungsforschung‘ seit den 1990er Jahren – fragen, inwieweit der mit der im vorliegenden Beitrag thematisierten frühen Bildungsforschung verbundene Wissenskomplex andauert oder inzwischen Unterbrechungen erfahren hat.

Übergreifend stellt sich schließlich in bildungshistorischer Sicht auf das zeithistorische Geschehen die Frage, welche Bedeutung das in der Bildungsforschung unter dem Topos der „Bildung“ formierte wissenschaftliche Wissen für die jüngere Geschichte Deutschlands hat(te); auch und gerade für den Prozess der Formierung eines derzeit erneut aktuellen bundesrepublikanischen Selbstverständnisses in einer globalisierten Moderne. Wissensgeschichtliche Ansätze können insofern am Fall der Geschichte der Bildungsforschung die bekannte These Ulrich Raulffs prospektiv konkretisieren, differenzieren und überschreiten, der ausgehend vom (geheimen) Nachleben des Personen-, Ritual- und Ideenensembles des George-Kreises, im Bildungsdiskurs „einen, wenn nicht *den* zentralen Diskurs der Bundesrepublik“ ausgemacht hat (Raulff, 2012, S. 433).

Quellen und Literatur⁶³

- Adorno, T. W. (1961/2014). Zur Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin. Gutachten von Theodor W. Adorno. Kommentar von Ulrich Herrmann. *Pädagogische Korrespondenz*, 49(5-8), 9–22.
- Albrecht, C., Behrmann, G. C., Bock, M., Homann, H., & Tenbruck, F. H. (1999). *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Aljets, E. (2015). *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ballreich, H. (17.05.1961). *Hans Ballreich an Hellmut Becker*. (II. Abt., Rep. 43. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung/Ordner 1). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Bartz, O. (2007). *Der Wissenschaftsrat. Entwicklungslinien der Wissenschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1957–2007*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Becker, H. (25.03.1952). *Hellmut Becker an Erich Wende*. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker, Kasten 15). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Becker, H. (08.07.1953). *Hellmut Becker an Brigitte Beer*. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker, Kasten 15). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Becker, H. (1958). *Warum benötigen wir ein Institut für Recht und Soziologie der Bildung?* (II. Abt. Rep. 66, 569). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Becker, H. [1960]. *Institut für Forschungen auf dem Gebiet des Bildungswesens*. [Ohne Ort/ undatiert]. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker, Kasten 2). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Becker, H. (1961). *Plan eines Instituts für Forschungen auf dem Gebiet des Bildungswesens (Bildungsforschung)*. Kressbronn, Bodensee. (II. Abt., Rep. 43, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung/Ordner 103). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Becker, H. (16.01.1961). *Hellmut Becker an Friedrich Edding*. (II. Abt., Rep. 43, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung/Ordner 1). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Becker, H. (27.03.1961). *Hellmut Becker an Friedrich Edding*. (II. Abt., Rep. 43, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung/Ordner 1). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Becker, H., & Hager, F. (1992). *Aufklärung als Beruf. Gespräche über Bildung und Politik*. München/Zürich: Piper.
- Becker, H., & Kluge, A. (1961). *Kulturpolitik und Ausgabenkontrolle. Zur Theorie und Praxis der Rechnungsprüfung*. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Becker, H. (1954/1993). Die verwaltete Schule. *Merkur*, 8(12), 1155–1177. Neu hrsg. in *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 41(2), 130–147.
- Behm, B. (2016). Deutsche Erziehungswissenschaft in Bedrängnis? Zum Wissen um die empirische (Bildungs-)Forschung anlässlich der Kritik einer soziologischen Analyse. *Bildungsgeschichte. IJHE*, 6(2), 176–186.
- Behm, B., & Reh, S. (2016). (Empirische) Bildungsforschung – notwendig außeruniversitär? Eine Sondierung der Geschichte westdeutscher Bildungsforschung am Beispiel des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In J. Baumert & K.-J. Till-

63 In diesem Quellen- und Literaturverzeichnis sind entsprechend den bibliographischen Standards, die die ZfPäd derzeit nutzt, Archivquellen und Literatur nicht getrennt aufgeführt. Das entspricht nicht den disziplinären Standards historiographischer Beiträge. Die ZfPäd wird in Zukunft die genutzten Standards anpassen und die getrennte Auflistung ermöglichen. (Die Herausgeber*innen des Beiheftes)

- mann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (S. 107–127). Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966/1989). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
- Bergmann, S. (2002). Die Diskussion um die Bildungsreform in der Nachkriegszeit. (Georg Picht). In N. Friedrich & T. Jähnichen (Hrsg.), *Gesellschaftspolitische Neuorientierungen des Protestantismus in der Nachkriegszeit* (S. 101–126). Münster: Lit.
- Brachmann, J. (2015). *Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 1947–2012*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Casale, R. (2011). Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretheit der Theorie. Anmerkungen über die versäumte Auseinandersetzung mit den Folgen des Positivismusstreits. In I.M. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 45–60). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Conze, E., Frei, N., Hayes, P., & Zimmermann, M. (2010). *Das Amt und die Vergangenheit. Deutsche Diplomaten im Dritten Reich und in der Bundesrepublik*. München: Karl Blessing.
- Daniel, U. (2002). *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter* (3. verb. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Weinheim: DSV.
- Depaepe, M. (2010). Stand und Probleme der Historiographie der empirischen Erziehungswissenschaft. Metareflexionen über eine zwanzig Jahre alte Forschung als Einführung in die Tagung „Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft“. In C. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.), *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (S. 13–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döring, P.A. (1995). Institutsgründung als „Joint Venture“ zwischen Amerikanischer Besatzungsmacht, Hessischer Landesregierung und Frankfurter Stadtverwaltung (1948–1953). In ders. (Hrsg.), *Der Neubeginn im Wandel der Zeit. In Memoriam Erwin Stein (1903–1992)* (S. 291–311). Frankfurt a. M.: DIPF.
- Edding, F. (12. 11. 1959). *Friedrich Edding an Hellmut Becker*. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker, Kasten2). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Edding, F. (21. 12. 1960). *Friedrich Edding an Hellmut Becker* (II. Abt., Rep. 43, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung/Ordner 1). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Edding, F. (12. 01. 1961): *Friedrich Edding an Hellmut Becker*. (II. Abt., Rep. 43, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung/Ordner 1). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Fatke, R., & Oelkers, J. (Hrsg.) (2014). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel: Beltz.
- Fleck, L. (1935/2012). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (9. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Forschungsabteilungen des DIPF* (Best. 120–126). Institutsarchiv Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Foucault, M. (1978). Ein Spiel um die Psychoanalyse. Gespräch mit Angehörigen des Département de Psychanalyse der Universität Paris VIII in Vincennes. In ders., *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit* (S. 118–175). Berlin: Merve.
- Frei, N. (1999). *Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit*. München: dtv.
- Frommelt, B., & Rittberger, M. (Hrsg.) (2010). *GFPF & DIPF. Dokumentation einer Kooperation seit 1950. In Liebe zum Menschen, auf der Suche nach der Wahrheit – Erich Hylla*. Frankfurt a. M.: GFPF, DIPF.

- Führ, C. (1996). Institutsgründung als Lebensarbeit. Erich Hylla und die Gründung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a.M. als Beispiel deutscher Gelehrtenpolitik in der Nachkriegszeit. In G. Geißler & U. Wiegmann (Hrsg.), *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme* (S. 15–31). Köln: Böhlau.
- Füssl, K.-H. (1994). *Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945–1955*. Paderborn: Schöningh.
- Geißler, G. (2010). Zur Geschichte empirischer Pädagogik in der DDR. In C. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.), *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (S. 257–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geisthövel, A. (2013). *Intelligenz und Rasse. Franz Boas' psychologischer Antirassismus zwischen Amerika und Deutschland, 1920–1942*. Bielefeld: transcript.
- Gertenbach, L. (2015). *Entgrenzungen der Soziologie. Bruno Latour und der Konstruktivismus*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Greiner, B., Müller, T.B., & Weber, C. (2011). *Macht und Geist im Kalten Krieg. Studien zum Kalten Krieg, Bd. 5*. Hamburg: Hamburger Edition, HIS.
- Hagner, M. (2001). Ansichten der Wissenschaftsgeschichte. Eine Einführung. In ders. (Hrsg.), *Ansichten der Wissenschaftsgeschichte* (S. 7–42). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Haraway, D. J. (1985). A Manifesto for Cyborgs: Science, Technology, and Socialist Feminism in the 1980s. *Socialist Review*, 15(2), 65–107.
- Hasse, R., & Krücken, G. (2005). *Neo-Institutionalismus* (2., vollst. überarb. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Heckel, H. (18.05.1960). *Hans Heckel an Hellmut Becker*. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker Kasten 2). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Hedwig, A., & Menk, G. (Hrsg.) (2004). *Erwin Stein (1903–1992). Politisches Wirken und Ideale eines hessischen Nachkriegspolitikers*. Marburg: Historische Kommission für Hessen.
- Heinemann, M. (1990). Der Wiederaufbau der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft und die Neugründungen der Max-Planck-Gesellschaft (1945–1949). In R. Vierhaus & B. vom Brocke (Hrsg.), *Forschung im Spannungsfeld von Politik und Gesellschaft. Geschichte und Struktur der Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft. Aus Anlaß ihres 75jährigen Bestehens* (S. 407–470). Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Hentschel, K. & Hoffmann, D. (Hrsg.) (2015). *Carl Friedrich von Weizsäcker: Physik, Philosophie, Friedensforschung; Leopoldina-Symposium vom 20. bis 22. Juni 2012 in Halle (Saale)* (2. Aufl.). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Herrmann, U. (2014). Bildungsforschung ohne kritische Theorie der Bildung? Ein Gutachten von Theodor W. Adorno zur Gründung eines (Max-Planck) Instituts für Recht, Soziologie und Ökonomie der Bildung“ aus dem Jahre 1961. *Pädagogische Korrespondenz*, 49(5-8), 9–22.
- Hildebrandt, K. (1997). Ostdeutsche Bildungsforschung in der Transformation: Institutionen, Forschungsschwerpunkte, wissenschaftliches Personal. In H. Bertram (Hrsg.), *Soziologie und Soziologen im Übergang. Beiträge zur Transformation der außeruniversitären soziologischen Forschung in Ostdeutschland* (S. 141–157). Opladen: Leske + Budrich.
- Hoffman, D., Kolboske, B., & Renn, J. (Hrsg.) (2015). „Dem Anwenden muss das Erkennen vorausgehen.“ *Auf dem Weg zu einer Geschichte der Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft*. Berlin: Edition Open Access Max Planck Research Library for the History and Development of Knowledge. <http://www.edition-open-access.de/media/proceedings/6/Proceedings6.pdf> [19.02.2017].
- Hohn, H.-W., & Schimank, U. (1990). *Konflikte und Gleichgewichte im Forschungssystem. Akteurkonstellationen und Entwicklungspfade in der staatlich finanzierten außeruniversitären Forschung*. Frankfurt a.M.: Campus.

- Horn, K.-P. (2011). Disziplingeschichte. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, L. Koch & V. Ladenthin (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Handbuch der Erziehungswissenschaft 1. Studienausgabe* (S. 11–37). Paderborn: Schöningh.
- Horn, K.-P. (2014). Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart – Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010). In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 14–32). Weinheim: Beltz.
- Hüfner, K., & Naumann, J. (1977). *Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. I: Der Aufschwung (1960–1967)*. Stuttgart: Klett.
- Hylla, E. (1948). Aufgaben der pädagogischen Forschung. *Bildung und Erziehung*, 1(1), 14–23.
- Hylla, E. (1951). Eine Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. *Bildung und Erziehung*, 4(1), 1–9.
- Hylla, E. (1952). Die Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, 4(3), 28–30.
- Hylla, E. (1956). Notwendigkeit und Aufgaben der empirischen Forschung in der Pädagogik. *Die Deutsche Schule*, 48(3), 97–107.
- Hylla, E. [1976]. *Arbeitstitel: Erträumtes, Erlebtes, Erreichtes. Zugleich ein Beitrag zum 25. Jahrestag der Gründung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung*. [Manuskript; Ohne Ort/undatiert; uneinheitlich paginiert, im vorliegenden Text nach der handschriftlichen Paginierung zitiert]. Institutsgeschichtliche Sammlung (Best. 300, Nr. 2). Institutsarchiv DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Hylla, E. J., & Kegel, F. O. (1954). *Education in Germany. An Introduction for Foreigners*. Frankfurt a. M.: HIPF.
- Ingenkamp, K. (1990). *Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885–1932. Geschichte der Pädagogischen Diagnostik, Bd. I*. Weinheim: DSV.
- Kant, H., & Renn, J. (2015). Eine utopische Episode – Carl Friedrich von Weizsäcker in den Netzwerken der Max-Planck-Gesellschaft. In K. Hentschel & D. Hoffmann (Hrsg.), *Carl Friedrich von Weizsäcker: Physik, Philosophie, Friedensforschung; Leopoldina-Symposium vom 20. bis 22. Juni 2012 in Halle (Saale)* (2. Aufl., S. 213–242). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: DSV.
- Kenkmann, A. (2000). Von der bundesdeutschen „Bildungsmisere“ zur Bildungsreform in den 60er Jahren. In A. Schildt, D. Siegfried & K. C. Lammers (Hrsg.), *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in beiden deutschen Gesellschaften* (S. 402–423) Hamburg: Christians.
- Kersting, C. (2008). *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kleßmann, C. (1997). *Zwei Staaten, eine Nation. Deutsche Geschichte 1955–1970* (2. überarb., erw. Aufl.). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Knoblauch, H. (2010). *Wissenssoziologie* (3., überarb. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Koinzer, T. (2006). Das pädagogische Amerika in der Weimarer Republik: Rezeption und Externalisierung der „Schule der Demokratie“. In F. Becker & E. Reinhardt-Becker (Hrsg.), *Mythos USA. „Amerikanisierung“ in Deutschland seit 1900* (S. 135–150). Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Koller, H.-C. (2012). Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 6–21.
- Kuhn, T. S. (1962/2012). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (23. Aufl.; revid. und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Kurig, J. (2015). *Bildung für die technische Moderne. Pädagogische Technikdiskurse zwischen den 1920er und den 1950er Jahren in Deutschland*. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Laux, H. (1990). *Geschichte der Pädagogischen Diagnostik. Bd. II. Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933–1945*. Weinheim: DSV.
- Lochner, R. (1927/1967). *Deskriptive Pädagogik. Umriss einer Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziologischen Standpunkt* (Neuausgabe). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mast, P. (1989). *Von der Hochschule zum Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. 1950–1981. Ein Beitrag zur Geschichte der „pädagogischen Tatsachenforschung“ in Deutschland*. [Unveröffentlichtes Manuskript]. Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- MPG = Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.) (1989). *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berichte und Mitteilungen* (Heft 2). München: Max-Planck-Gesellschaft.
- Metzler, G. (2005). *Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt. Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Nach Feierabend. *Zürcher Jahrbuch für Wissensgeschichte* 7. Zirkulationen. Zürich 2011: diaphanes.
- Nachlass Hellmut Becker*. (III. Abt., ZA 80). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Neuhaus, R. (1961). *Dokumente zur Hochschulreform 1945–1959. Veröffentlichungen der Westdeutschen Rektorenkonferenz*. Wiesbaden: Franz Steiner.
- Oelkers, J. (2011). Nachwort zur Neuausgabe. Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis. In ders. (Hrsg.), *John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. Aufl., S. 489–509). Weinheim/Basel: Beltz.
- Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (1991). Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In dies. (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 13–35). Weinheim/Basel: Beltz.
- Paulus, S. (2010). *Vorbild USA? Amerikanisierung von Universität und Wissenschaft in Westdeutschland 1945–1976*. München: Oldenbourg.
- Petersen, P., & Petersen, E. (1965). *Die Pädagogische Tatsachenforschung*. Paderborn: Schöningh.
- Picht, G. (20.02.1954). *Georg Picht an Theodor Pfizer*. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker, Kasten15). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Picht, G. (1965). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München: dtv.
- Raulff, U. (2012). *Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben* (erw. u. aktual. Aufl.). München: dtv.
- Renn, J. (2004). The Paradox of Scientific Progress. Notes on the foundation of a historical theory of knowledge. In Max Planck Institute for the History of Science, Berlin (Hrsg.), *Research Report 2002–2003* (S. 21–49). Berlin: MPIWG.
- Renn, J. (2015). *From the History of Science to the History of Knowledge – and Back* (Neuenschwander Lecture, ESHS 2014). <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1600-0498.12075/pdf> [19.02.2017].
- Rheinberger, H.-J. (2008). *Historische Epistemologie zur Einführung* (2. Aufl.). Hamburg: Junius.
- Richter, I. (1968). Das Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin. *Neue Sammlung*, 8(6), 589–601.
- Ritzi, C., & Wiegmann, U. (Hrsg.) (2010). *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Robinson, S. B. (1965). The Newly Founded Institute for Educational Research (Institut für Bildungsforschung) within the Max-Planck-Gesellschaft. *Comparative Education*, 2(1), 31–35.
- Rohstock, A. (im Druck). Das Schweigen der Männer? Über die Gegenwart des Nicht-Sagbaren in Vergangenheits- und Zukunftskonstruktionen der Erziehungswissenschaft nach 1945. In K. Amos, M. Rieger-Ladich & A. Rohstock (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. (Im Druck)
- Rudloff, W. (2004). Wieviel Macht den Räten? Politikberatung im bundesdeutschen Bildungswesen von den fünfziger bis zu den sechziger Jahren. In S. Fisch & ders. (Hrsg.), *Experten und Politik: Wissenschaftliche Politikberatung in geschichtlicher Perspektive* (S. 153–188). Berlin: Duncker & Humblot.
- Rudloff, W. (2005). Does Science Matter? Zur Bedeutung wissenschaftlichen Wissens im politischen Prozess. Am Beispiel der bundesdeutschen Bildungspolitik in den Jahren des „Bildungsbooms“ (FÖV 19, Discussion Papers). Speyer: Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung. <http://www.foev-speyer.de/files/de/fbpdf/DP-019.pdf> [19. 02. 2017].
- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36(1), 159–172.
- Schild, G. (1995). *Bretton Woods and Dumbarton Oaks. American Economic and Political Postwar Planning in the Summer of 1944*. New York: St. Martin's.
- Schütte, E. (21.8.1962). *Ernst Schütte an Richard Voigt*. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker, Kasten 1). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin.
- Senat der HIPF, Sitzung am 19. 2. 1963* (Best. 111, Senat, 1, Allgemeine und Grundsatzangelegenheiten). Institutarchiv Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Singer, K., & Frevert, U. (2014). *100 Jahre Hellmut Becker (1913–2013) – Dokumentation der Ausstellung zu Leben und Werk im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung*. <https://www.mpib-berlin.mpg.de/sites/default/files/media/pdf/379/100jahre-hellmut-becker.pdf> [19. 02. 2017].
- Stein, E. (1948). Entwurf des Gesetzes über die Ausbildung der Lehrer (Lehrerausbildungsgesetz) in Hessen und Begründung [... 20. Dezember 1948. I. Abschnitt. Pädagogische Hochschulen. § 2]. Wiederabgedruckt in B. Frommelt & M. Rittberger (Hrsg.) (2010), *GFPP & DIPF. Dokumentation einer Kooperation seit 1950. In Liebe zum Menschen, auf der Suche nach der Wahrheit – Erich Hylla*. (S. 12–14). Frankfurt a. M.: GFPP, DIPF.
- Tenorth, H.-E. (1989). Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In P. Zedler & E. König (Hrsg.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven* (S. 317–343). Weinheim: DSV.
- Tenorth, H.-E. (2006). Verwissenschaftlichung und Disziplinierung pädagogischer Reflexion – Zum Stand der Forschung. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 12, 331–350.
- Tenorth, H.-E. (2010). Forschungspraxis in der Konstruktion der Erziehungswissenschaft. In C. Ritzki & U. Wiegmann (Hrsg.), *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (S. 195–210). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (2012). *Kompetenzdimensionen und Vereinheitlichungszwänge – Theorie-Praxis-Probleme auf neuem Niveau?* Keynote III, PaLea Abschluss Symposium, 13. 09. 2012. [PowerPoint-Vortrag]. Berlin.
- Tenorth, H.-E. (2013). Erziehungswissenschaft – Kontext und Akteur reformpädagogischer Bewegungen. In W. Keim & U. Schwerdt (Hrsg.), *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse* (S. 293–326). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Tenorth, H.-E. (2014). Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 139–171). Weinheim/Basel: Beltz.
- Tent, J.F. (1982). *Mission on the Rhine. Reeducation and denazification in American-occupied Germany*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Thoms, U. (2016). Geschichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin. In S. Moebius & A. Ploder (Hrsg.), *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie. Band 1: Geschichte der Soziologie im deutschsprachigen Raum* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer VS (= Springer Reference Sozialwissenschaften; http://link.springer.com/reference-workentry/10.1007/978-3-658-07998-7_57-1 [28.02.2017]).
- Tröhler, D. (2013). Standardisierung nationaler Bildungspolitiken: Die Erschaffung internationaler Experten, Planern und Statistiken in der Frühphase der OECD. *Bildungsgeschichte. IJHE*, 3(1), 60–77.
- Tübinger Memorandum. In G. Picht (1965), *Die Verantwortung des Geistes. Pädagogische und philosophische Schriften* (S. 411–418). Olten/Freiburg im Breisgau.
[Verteiler, Institutsplan, Juli 1962–November 1963]. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker, Kasten 1). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- vom Brocke, B., & Laitko, H. (1996) (Hrsg.). *Die Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft und ihre Institute. Studien zu ihrer Geschichte: Das Harnack-Prinzip*. Berlin: de Gruyter.
- von Saldern, M. (2010). Geschichte der Empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik – Offene Fragen. In C. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.), *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (S. 305–328). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wehler, H.-U. (2010). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 5: Bundesrepublik und DDR. 1949–1990*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weischer, C. (2004). *Das Unternehmen „Empirische Sozialforschung“. Strukturen, Praktiken und Leitbilder der Sozialforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. München: Oldenbourg.
- Wende, E. (15.03.1952). *Erich Wende an Hellmut Becker*. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker, Kasten15). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Wiarda, J.-M. (2016). *Was macht die Beratung mit dem Berater? Über die Folgen von Politikberatung für die Wissenschaft am Beispiel des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin. <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/wiardajan-martin-2015-12-07/PDF/wiarda.pdf> [19.2.2017].

Abstract: The history of West German “Bildungsforschung” (empirical educational research) is hardly explored yet. Commonly, its beginnings are linked to the foundation of the Max Planck Institute for Human Development in Berlin in 1963 (in German: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, MPIB). However, by comparing the MPIB with the German Institute for International Educational Research (DIPF), which was first conceptualized in 1946 and founded 1950/51 in Frankfurt am Main, this paper shows that a similar type of research had already been established by the Frankfurt institute. Moreover, seen from the perspective of a history of knowledge (which is roughly outlined in advance) Bildungsforschung can be regarded as a part of a historical “Wissenskomplex” (a complex of knowledge) that exceeds the scientific field noticeably. In conclusion, aspects of temporal continuity of this “Wissenskomplex” will be discussed.

Keywords: Bildungsforschung; empirical educational research; Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung; Max Planck Institute for Human Development; History of Knowledge

Anschrift der Autorin

Dr. Britta Behm, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik,
Franckeplatz 1, 06110 Halle/Saale, Deutschland
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: britta.behm@paedagogik.uni-halle.de
E-Mail: behm@dipf.de