

Ernst Meumann als Wegbereiter der Pädagogischen
Psychologie und Empirischen Pädagogik in Deutschland
Paul Probst

in:

100 Jahre akademische Psychologie in Hamburg. Eine Festschrift.

Herausgegeben von Martin Spieß.

Hamburg, 2014.

S. 15–85

Hamburg University Press

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg

Carl von Ossietzky

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de/> abrufbar.

Die Online-Version dieser Publikation ist auf den Verlagswebseiten frei verfügbar (*open access*).

Die Deutsche Nationalbibliothek hat die Netzpublikation archiviert. Diese ist dauerhaft auf dem Archivserver der Deutschen Nationalbibliothek verfügbar.

Open access über die folgenden Webseiten:

Hamburg University Press –

http://hup.sub.uni-hamburg.de/purl/HamburgUP_Spiess_Psychologie_Festschrift

Archivserver der Deutschen Nationalbibliothek – <https://portal.dnb.de/>

ISBN 978-3-943423-07-5 (Druckversion)

© 2014 Hamburg University Press, Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, Deutschland

Produktion der gedruckten Ausgabe: Elbe-Werkstätten GmbH, Hamburg, Deutschland

<http://www.elbe-werkstaetten.de/>

Inhalt

Grußwort des Präsidenten der Universität Hamburg	7
<i>Dieter Lenzen</i>	
Grußwort der Dekanin der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft (EPB)	9
<i>Eva Arnold</i>	
Einleitung	13
<i>Martin Spieß</i>	
Kapitel 1 Ernst Meumann als Wegbereiter der Pädagogischen Psychologie und Empirischen Pädagogik in Deutschland	15
<i>Paul Probst</i>	
Kapitel 2 „Um den Bedürfnissen des praktischen Lebens entgegenzukommen“ – ein Einblick in Biografie und Werk William Sterns	87
<i>Paul Probst</i>	
Kapitel 3 100 Jahre akademische Psychologie in Hamburg: Rückblicke und Ausblick	117
<i>Kurt Pawlik</i>	
Kapitel 4 Die etwa fünfzigjährige Geschichte der Klinischen Psychologie und Psychotherapie und der Psychologie in der Medizin an der Universität Hamburg	149
<i>Bernhard Dahme</i>	

Kapitel 5	
Erinnerungen an das Psychologische Institut in Hamburg während der 1960er-Jahre	159
<i>Manfred Amelang</i>	
Kapitel 6	
Student der Psychologie in Hamburg zwischen 1965 und 1972	167
<i>Frank Rösler</i>	
Kapitel 7	
Akademische Psychologie in Hamburg: Status quo und Perspektiven	173
<i>Martin Spieß und Tania Lincoln</i>	
Kapitel 8	
Akademische Psychologie in Hamburg: Dokumentation zur institutionellen Entwicklung des Psychologischen Instituts und des Fachbereichs Psychologie von 1950 bis 2012	181
<i>Kurt Pawlik und Bernhard Dahme</i>	
Die Beitragenden	257

Kapitel 1

Ernst Meumann als Wegbereiter der Pädagogischen Psychologie und Empirischen Pädagogik in Deutschland

Paul Probst

Der Psychologe, Pädagoge und Philosoph Ernst Meumann (1862 bis 1915) gilt als einflussreicher Wegbereiter sowohl der *Pädagogischen Psychologie*,¹ einer Teildisziplin der heutigen Psychologie², als auch der *Empirischen Pädagogik*, einem institutionalisierten Forschungsansatz und Arbeitsfeld innerhalb der heutigen Erziehungswissenschaft (Abb. 1).³

¹ Vgl. Helmut E. Lück: Geschichte der Psychologie. Stuttgart, 2009 (4., überarbeitete Auflage), S. 153; Franz Weinert: Geschichte der Pädagogischen Psychologie. In: Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. Hg. von Hans Schiefele und Andreas Krapp. München, 1981, S. 148–152; Andreas Krapp, Manfred Prenzel und Bernd Weidenmann: Geschichte, Gegenstandsbe- reich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. In: Pädagogische Psychologie (5., voll- kommen überarb. Aufl.). Hg. von Andreas Krapp und Bernd Weidenmann. Weinheim, 2006, S. 1–31. Peter Drewek: Entstehung und Transformation der empirischen Pädagogik in Deutschland im bildungsgeschichtlichen Kontext des frühen 20. Jahrhunderts. In: Beobachten, Messen, Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswis- senschaft. Hg. von Christian Ritzki und Ulrich Wiegmann. Bad Heilbrunn, 2010, S. 163–193.

² Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs): Fachgruppe Pädagogische Psychologie. Ver- fügbar unter: <http://www.dgps.de/dgps/fachgruppen/paedagog/> [Datum des Zugriffs: 5.6.2011].

³ Vgl. (a) Empirische Pädagogik: Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung (seit 1987). Verfügbar unter: <http://www.vep-landau.de/ZeitschriftEmpirischePaedagogi- k.htm> [Datum des Zugriffs: 5.6.2011]; (b) Heilpädagogische Forschung. Hg. von Herbert Goetze, Universität Potsdam (seit 1991). Verfügbar unter: <http://www.heilpaedagogischeforschung.de/her- ausgeber.htm> [Datum des Zugriffs: 5.6.2011] (sonderpädagogische Fachzeitschrift mit program- matischer empirisch-pädagogischer Ausrichtung); (c) Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU)/Fakultät für Psychologie und Pädagogik: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Päd- agogische Psychologie (2011). Verfügbar unter: <http://www.psy.lmu.de/ffp/> [Datum des Zugriffs: 5.6.2011]; (d) DGfE/Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Sektion-4/Empirische Bil- dungsforschung/Kommission Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung. Verfügbar unter: <http://www.dgfe.de/sektionen/sektion-4-empirische-bildungsforschung/kommission-arbeits->



Abb. 1: Portrait Ernst Meumanns

Psychologiehistorisches Archiv P. Probst (Quelle: Geschenk des Züricher Seminarlehrers Dr. Paul Müller, der 1942 über E. Meumann an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich promoviert hatte; er hatte das Fotoporträt von Meta Meumann, der Schwester Meumanns, erhalten.)

Meumanns wissenschaftliches Leitmotiv, auf einen kurzen Nenner gebracht, beinhaltete die Neubegründung der wissenschaftlichen Pädagogik durch Übertragung von Konzepten, Methoden und Erkenntnissen aus der

gruppe-empirische-paedagogische-forschung.html [Datum des Zugriffs: 5.6.2011]; (e) AEPF/Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung: Über uns. Verfügbar unter: <http://aepf-info.webnode.com/uber-uns/> [Datum des Zugriffs: 15.7.2010]. Die AEPF wurde 1965 gegründet und ist mit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) assoziiert; sie ist eine interdisziplinäre Vereinigung von überwiegend Pädagogen und Psychologen mit dem Ziel der Förderung analytisch-empirischer Bildungs- und Unterrichtsforschung.

empirisch-experimentellen Psychologie auf Probleme in Erziehung, Unterricht und Jugendpflege.⁴ Der daraus resultierende Forschungsansatz wird in Abschnitt 2 genauer erläutert.

Pädagogische Psychologie⁵ und Empirische Pädagogik können auch heute als komplementäre Bereiche verstanden werden, deren Fragestellungen und Methoden jedoch ohne scharfe Grenzen ineinander übergehen.⁶ Im angloamerikanischen Sprachraum fallen beide Begriffe tendenziell unter die Kategorie der „Educational Psychology“.⁷

Die Geschichte der akademischen Psychologie in Hamburg beginnt im Jahr 1911 mit der Berufung Meumanns auf die Professur „Philosophie, insbesondere Psychologie“ an das „Philosophische Seminar und Psychologische Laboratorium“ am Allgemeinen Vorlesungswesen in Hamburg, einer Vorläuferinstitution der im Jahr 1919 gegründeten Universität, und mündet in den „Fachbereich Psychologie“⁸ als Untereinheit der „Fakultät für Erziehungswissenschaften, Psychologie und Bewegungswissenschaft“, die seit 2005 existiert.⁹

Anlässlich des hundertjährigen Bestehens der akademischen Psychologie¹⁰ in Hamburg (1911 bis 2011) erscheint es angezeigt, sich mit ihrem Begründer Ernst Meumann näher zu befassen. So ist es Ziel des vorliegenden

⁴ Vgl. Lück (wie Anm. 1), S. 152–154; Hermann Weimer: *Geschichte der Pädagogik* (18., vollständig neu bearb. Aufl. von Walter Schöler). Berlin, 1976, S. 260–261 (zitiert im Folgenden als Weimer und Schöler).

⁵ Der Gegenstandsbereich der Pädagogischen Psychologie beinhaltet die Gewinnung von Erkenntnissen zur Beschreibung, Erklärung, Optimierung und Evaluation von Sozialisations-, Erziehungs- und Unterrichtsprozessen, s. Weinert (wie Anm. 1), S. 148 und 151.

⁶ Hans Schiefele und Andreas Krapp: Vorwort. In: *Handlexikon der Pädagogischen Psychologie*. Hg. von Hans Schiefele und Andreas Krapp. München, 1981, S. V–VI.

⁷ Wolfgang Bringmann und Gustav Ungerer: *Experimental vs. Educational Psychology: Wilhelm Wundt's letters to Ernst Meumann*. In: *Psychological Research* 42 (1980), S. 57–73.

⁸ Universität Hamburg/Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft (EPB): *Fachbereich Psychologie*. Verfügbar unter: <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/fakultaet/fachbereiche/psychologie> [Datum des Zugriffs: 5.6.2011].

⁹ Siehe Kurt Pawlik: *100 Jahre akademische Psychologie in Hamburg: Rückblicke und Ausblick* (Beitrag im vorliegenden Band); vgl. Universität Hamburg/Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft (EPB): *Über uns*. Verfügbar unter: <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/fakultaet/ueberuns> [Datum des Zugriffs: 5.6.2011]; Universität Hamburg/Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft (EPB): *Fachbereich Psychologie*. Verfügbar unter: <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/fakultaet/fachbereiche/psychologie> [Datum des Zugriffs: 5.6.2011].

Beitrags, einen Einblick in Leben und Wirken dieses Wissenschaftlers zu geben. Dabei sollen neben institutionsgeschichtlichen Zusammenhängen auch biografische, ideengeschichtliche und sozialhistorische Aspekte berücksichtigt werden.¹¹ Aufgrund des vorgegebenen Rahmens wird sich die Darstellung überwiegend auf die grobe Skizzierung von Entwicklungslinien und die exemplarische Beschreibung von Fakten und Zusammenhängen beschränken. Sie stützt sich auf folgende Quellenkategorien: Publikationen Meumanns in wissenschaftlichen Zeitschriften und Monografien, Sekundärliteratur zu Meumann, historiografische Literatur zum soziokulturellen

¹⁰ Unter den Begriff der „Akademischen Psychologie“ an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert fassen wir Forschungs- und Lehraktivitäten an universitären und verwandten Einrichtungen des tertiären Bildungssystems zusammen, die sich primär an der von dem Psychologen und Philosophen Wilhelm Wundt (1832 bis 1920) begründeten experimentell-empirischen Richtung orientierten. Unter den Komplementärbegriff der „Außerakademischen Psychologie“ fallen zum Beispiel wissenschaftliche Aktivitäten in Lehrervereinen, wo psychologisches Wissen in systematischen Sammlungen und Bibliotheken dokumentiert wurde und in Fortbildungen verbreitet wurde. Ähnliche wissenschaftsbezogene Aktivitäten gab es zum Beispiel auch in der Behindertenpflege (vgl. Heinrich Matthias Sengelmann: *Idiotophilos: Sorgen für geistig Behinderte (Originaltreue Wiedergabe des „Idiotophilos“ aus dem Jahre 1885, vorgelegt von Hans-Georg Schmidt)*. Hamburg, 1975). Von diesen beiden Formen der *Empirischen Psychologie* ist die *Philosophische Psychologie* zu unterscheiden, die von Philosophen und philosophischen Pädagogen an Universitäten, akademischen Gymnasien und verwandten Einrichtungen gelehrt wurde. „Philosophen-Psychologen“ bildeten Lehrer für höhere Schulen aus (vgl. Helmut E. Lück: *Geschichte der Psychologie* [1. Aufl.]. Stuttgart, 1991, S. 143).

¹¹ Der vorliegende Beitrag orientiert sich in den historischen Befundabschnitten an: (1) Paul Müller: *Ernst Meumann als Begründer der experimentellen Pädagogik* (Phil. Diss., Univ. Zürich). Bazenheid, 1942; (2) Paul Probst: *Ernst Meumann als Begründer der empirischen Psychologie in Hamburg*. In: *Psychologie und Geschichte* 1 (2) (1989), S. 6–16; (3) Paul Probst: *Die Anfänge der akademischen Psychologie in Hamburg: Ernst Meumann und die Schulreformbewegung*. In: *Psychologiegeschichte heute*. Hg. von Angela Schorr und Ernst Wehner. Göttingen, 1990, S. 149–163; (4) Paul Probst: *Bibliographie und Bibliothek Ernst Meumann: Mit einer Einleitung zur Biographie*. Herzberg, 1991; (5) Paul Probst: *Ernst Friedrich Wilhelm Meumann*. In: *Illustrierte Geschichte der Psychologie*. Hg. von Helmut E. Lück und Rudolf Miller. München, 1993, S. 118–123; (6) Paul Probst: *Das Hamburger Psychologische Institut (1911–1994) – Vom Psychologischen Laboratorium zum Fachbereich Psychologie: Ein geschichtlicher Überblick*. In: *Bericht über den 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg 1994 – Schwerpunktthema: Persönlichkeit und Verhalten*. Hg. von Kurt Pawlik. Göttingen, 1995, S. 923–934; (7) Paul Probst: *The Beginnings of Educational Psychology in Germany*. In: *A Pictorial History of Psychology*. Hg. von Wolfgang Bringmann, Helmut E. Lück, Rudolf Miller und Charles Early. Carol Streams, Illinois, 1997, S. 315–321.

Kontext Meumanns sowie auf ungedruckte Quellen aus Archiven und Sammlungen.¹²

1 Meumanns Jahre der Entwicklung und Orientierung: Von der Evangelischen Theologie zur empirischen Psychologie Wilhelm Wundts

Ernst Friedrich Wilhelm Meumann wurde 1862 als Sohn des protestantischen Pfarrers Friedrich Ewald Meumann in der niederrheinischen Kleinstadt Uerdingen (seit 1929 Stadtteil von Krefeld) geboren und starb 1915 in Hamburg. Somit wurde seine Lebenszeit weitgehend durch die Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs (1871 bis 1914) geformt: einem geschichtlichen Abschnitt, der durch tiefgreifenden Kulturwandel, Auflösung geistiger Traditionen und durch ausgeprägte gesellschaftliche Spannungen geprägt war. Diese Phänomene ergaben sich vor allem aus dem Nebeneinander von Obrigkeits- und Untertanenstaat einerseits und Erneuerungspotenzialen einer „Gesellschaft der Reformbewegungen und Reformen“ andererseits.¹³

Auswirkungen solcher von dem Historiker Thomas Nipperdey beschriebenen epochentypischen Tendenzen spiegeln sich auch, wie im Folgenden ersichtlich wird, in der Biografie Meumanns wider.

Wie sein jüngerer Bruder Friedrich, von Beruf Kunstlehrer, bekundete, verlief die schulische Entwicklung am Evangelisch Stiftischen Gymnasium Gütersloh und anschließend dem Gymnasium zu Elberfeld (heute Wuppertal), wo er 1883 die Reifeprüfung ablegte, konfliktreich. Er habe wiederholt über verständnislose Lehrer geklagt, die ihn in seiner persönlichen Entfaltung eingeengt hätten:

Unvergeßlich wird mir der Tag sein, an dem er heimkam mit dem Maturum in der Tasche. Einen glücklicheren Menschen habe ich nie in meinem Leben wieder gesehen, und er hat mir oft erzählt, daß er nie köstlicher geschlafen

¹² Eine umfassende und systematische Quellenzusammenstellung in Form einer subjektiven und objektiven Personalbibliografie zu Ernst Meumann findet sich in Probst: Bibliographie (wie Anm. 11), S. 73–172 und S. 173–242.

¹³ Thomas Nipperdey: Nachdenken über die deutsche Geschichte. München, 1986, S. 178.

habe, als in dieser Nacht. Ich sehe ihn noch in unserem kleinen Zimmer stehen, die Arme ausbreitend und rufend: „Freiheit, Freiheit!“¹⁴

Meumanns subjektive Erfahrungen mit dem gymnasialen Schulwesen in Deutschland dürften vermutlich dazu beigetragen haben, dass er sich später die Reform des Erziehungs- und Schulwesens zu einer Lebensaufgabe machte.

Die Volksschule selbst hatte er als Kind nicht besucht; er hatte häuslichen Elementarunterricht bis zum elften Lebensjahr erhalten und anschließend drei Jahre ein Real-Progymnasium besucht.¹⁵

Mit dem Berufsziel Pfarrer zu werden, studierte Meumann von 1883 bis 1889 Evangelische Theologie und Philosophie an den Universitäten zu Tübingen, Berlin, Halle und Bonn.

Eine Auswahl der außertheologischen Veranstaltungen, die er an diesen Universitäten besuchte, weist auf sein breitgefächertes Interessenspektrum hin: An der Eberhard-Karls-Universität zu Tübingen belegte Meumann Vorlesungen bei dem Philosophen und Logiker Christoph von Sigwart (1830 bis 1904) und dem Kunsthistoriker Karl von Köstlin (1819 bis 1894), an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin Vorlesungen bei dem Philosophen Wilhelm Dilthey (1833 bis 1911), dem Physiologen Emile Du Bois-Reymond (1818 bis 1896) und dem Historiker Heinrich von Treitschke (1834 bis 1896); an der Universität zu Halle hörte er Vorlesungen des Philosophen und Psychologen Carl Stumpf (1848 bis 1936) und an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn Vorlesungen bei dem Philosophen, Psychologen und Ästhetiker Theodor Lipps (1851 bis 1914).¹⁶

Nach Ablegung der theologischen „Kandidaten-Examina“ in Koblenz (1887 und 1889) nahm er aber von seinem ursprünglichen Berufsziel, Pfarrer wie sein Vater zu werden, Abstand.¹⁷ Im selben Jahr absolvierte er in Bonn noch das Examen für das höhere Lehramt in Religion und Hebräisch. Am Ende kam er jedoch zu der Überzeugung, das Fach Religionslehre nicht mit innerer Überzeugung vertreten zu können, denn er hatte in den

¹⁴ Friedrich Meumann: Im Gedenken an Ernst Meumanns Jugend und Studienzeit. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16 (1915), S. 257–262.

¹⁵ Probst: Bibliographie (wie Anm. 11), S. 15.

¹⁶ Vgl. Lebenslauf (Tübingen um 1890): Probst: Bibliographie (wie Anm. 11), S. 33–34.

¹⁷ Universitätsarchiv Zürich, Dekanat der 1. Sektion der Philosophischen Fakultät, Dozentenalbum Ernst Meumann, Curriculum Vitae Ernst Meumann (Lebenslauf aus dem Jahr 1897).

Jahren des Studiums zunehmend eine ernste Glaubenskrise erfahren, die dazu führte, dass er, der aus einem tiefreligiösen Elternhaus stammte, sich weitgehend von Glaubensdogmen des Christentums löste. Sein damaliger Studienfreund, der Psychiater Gustav Störing (1860 bis 1946), bemerkte hierzu:

He was now to fight the battle between faith and knowledge. He found himself obliged, though it cost him a serious struggle, to give up one dogma after another.¹⁸

Meumann bekannte sich später als „Freigeist“. Der Konflikt zwischen Glauben und Wissen hat ihn zeitlebens innerlich beschäftigt, wie in seinem im Jahr 1912 niedergelegten Testament anklingt.

*Ich will ohne jede Art von geistlichem Beistand verbrannt werden. Ich habe ohne Religion gelebt und will auch ohne Religion sterben und beigesetzt werden [...]. Mein Leben war ein schweres Ringen um Erkenntnis, Veredelung meiner Persönlichkeit, und inneren Frieden.
Hamburg, den 1. Mai 1912. Ernst Meumann.¹⁹*

Die von dem deutschen Neuhistoriker Thomas Nipperdey (1927 bis 1992) konstatierte Auflösung geistiger und religiöser Traditionen als Epochenmerkmal bildete den soziokulturellen Kontext, in dem Meumann diese Konflikte erlebt und verarbeitet haben mag.²⁰

Anstelle der Evangelischen Theologie wandte sich Meumann nun dem Studium der Philosophie, Psychologie und Kunstwissenschaft zu. Das Studium der Medizin, das er neben Philosophie als zweites Grundlagenfach der Psychologie gewählt hatte, musste er aufgeben, weil er die Gerüche des anatomischen Sektionsraums nicht ertrug; so eignete er sich das Stoffgebiet der Medizin durch Literaturstudium an.²¹ Meumann studierte und promovierte 1891 in Tübingen bei den Philosophen Christoph Sigwart (1830 bis 1904) und Edmund Pfeleiderer (1842 bis 1902). Das Thema seiner Disserta-

¹⁸ Gustav Störing: Ernst Meumann, 1869–1915. In: American Journal of Psychology 34 (1915), S. 271–274.

¹⁹ Amtsgericht in Hamburg, Abt. II für Testaments- und Nachlasssachen, Akten betreffend das Testament des Dr. Meumann, Ernst Friedrich Wilhelm, gestorben am 26. April 1915 in Hamburg (T.700–15).

²⁰ Nipperdey (wie Anmerkung 13).

²¹ Störing (wie Anmerkung 18).

tion, die verschollen ist, lautete: „Über das Grundgesetz der Assoziation und Reproduktion“. Von Tübingen führte sein Weg nach Leipzig an das Institut für Experimentelle Psychologie Wilhelm Wundts (1832 bis 1920), als dessen Student und später (1894) erster Assistent er experimentelle Arbeiten veröffentlichte, die man heute der Kognitiven Psychologie zuordnen würde, nämlich zur „Psychologie des Zeitsinns und Zeitbewusstseins“²² und zur „Psychologie und Aesthetik des Rhythmus“, dem Thema seiner Habilitationsschrift²³. Sie erschienen in den von W. Wundt herausgegebenen „Philosophischen Studien“ und wurden von diesem als „zweifellos zu den hervorragendsten Leistungen“ gehörend, „die die experimentelle Psychologie überhaupt aufzuweisen hat“, eingeschätzt²⁴. Meumann beschreibt in seinem im Jahr 1897 in Zürich abgefassten Lebenslauf diese Entwicklungsepoche wie folgt:

[Ich] gewann die Überzeugung, dass die introspektive Psychologie mit unzulänglichen Mitteln und Methoden arbeite; deshalb wandte ich mich [...] nach Leipzig, um in Wundt's Laboratorium die experimentelle Psychologie kennen zu lernen. Ich wurde von Wundt dauernd gefesselt, habilitierte mich [...] „für Philosophie“ mit dem Wunsch, die Anwendungsgebiete der experimentellen Psychologie, hauptsächlich Pädagogik und Ästhetik zu pflegen.²⁵

²² Ernst Meumann: Beiträge zur Psychologie des Zeitsinns. In: Philosophische Studien 8 (1893), S. 431–509; Ernst Meumann: Beiträge zur Psychologie des Zeitsinns (Fortsetzung). In: Philosophische Studien 9 (1894), S. 264–306; Ernst Meumann: Beiträge zur Psychologie des Zeitbewusstseins. In: Philosophische Studien 12 (1896), S. 127–254.

²³ Ernst Meumann: Untersuchungen zur Psychologie und Ästhetik des Rhythmus. In: Philosophische Studien 10 (1894), S. 249–322, S. 393–430.

²⁴ Wilhelm Wundt: Zur Erinnerung an Ernst Meumann. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16 (1915), S. 211–214.

²⁵ Vgl. Probst: Bibliographie (wie Anm. 11): Lebenslauf Zürich, S. 35–36; Müller (wie Anm. 11), „Das Lebensbild“, S. 7–73.

2 Jahre der akademischen Entfaltung (1897 bis 1910): Meumann als Professor für Philosophie und Pädagogik an den Universitäten Zürich, Königsberg, Münster, Halle und Leipzig

Im Jahr 1897 wurde Meumann auf die Professur für *Philosophie und Allgemeine Pädagogik* an die Universität Zürich berufen. Dort begann er – seinen im Lebenslauf dokumentierten Interessen und Motiven folgend – alsbald, sich mit dem psychologischen Anwendungsgebiet der Pädagogik, insbesondere der Volksschulpädagogik, zu befassen.

In seinem Lebenslauf weist er in diesem Zusammenhang mit Dankbarkeit auf ein sechswöchiges Schulpraktikum während seines Theologiestudiums hin. Dort sei ihm, der selbst die Volksschule nie besucht hatte, zum ersten Mal eine Anschauung vom schulischen Alltag vermittelt worden.²⁶

Meumann sah in der Pädagogischen Psychologie – dieser Terminus wurde von ihm weitgehend synonym mit „Kinderpsychologie“ und „Jugendkunde“ verwendet – zum einen ein *Anwendungsgebiet* der empirisch-experimentellen Psychologie, zum anderen eine zentrale *Hilfsdisziplin* der Experimentellen Pädagogik innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik.

Unter Experimenteller Pädagogik verstand Meumann ein neues, zentrales Gebiet und „eine neue Grundlegung der wissenschaftlichen Pädagogik“.²⁷

Pädagogik wurde von ihm als „Wissenschaft von den Erziehungstatsachen“ definiert und als „unzweifelhaft selbständige Wissenschaft“ hervorgehoben, die „weder ‚angewandte Psychologie‘, noch angewandte Ethik, Logik oder dergleichen“ sei.²⁸

Unter *formalem* Aspekt gewinnt Meumann zufolge die Experimentelle Pädagogik ihre Erkenntnisse mit Hilfe der Methodik der Experimentellen Psychologie, ihrer „geistigen Mutter“.²⁹ Unter *materielem* Aspekt greift die Experimentelle Pädagogik auf unterschiedliche Hilfsdisziplinen zurück: Ergebnisse der Allgemeinen (experimentellen) Psychologie, Kinderpsycho-

²⁶ Probst: Bibliographie (wie Anm. 11), S. 35.

²⁷ Ernst Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen (Bd. 1). Leipzig, 1907, S. 1.

²⁸ Ebd., S. VIII.

²⁹ Ebd., S. 2 und VIII.

logie und Jugendkunde, die nicht-psychologische Kinderforschung (Anatomie, Physiologie, Anthropometrie, Pathologie und Psychopathologie) sowie Logik, Ethik, Ästhetik und Psychologie des religiösen Lebens.³⁰

Unter dem Schirmbegriff „experimentell“ fasste Meumann neben dem klassischen Experiment, in dem die zu untersuchenden Vorgänge unter willkürlich hergestellten und exakt kontrollierten Bedingungen beobachtet werden, auch andere empirische Methoden zusammen, wie etwa die systematische Fremd- und Selbstbeobachtung im Feld oder statistisch-deskriptive Erhebungsmethoden an Populationen.³¹

Meumanns erste programmatische Publikation zur Experimentellen Pädagogik aus dem Jahre 1900 trägt den Titel „Entstehung und Ziele der Experimentellen Pädagogik“ und gibt einen Vortrag wieder, den er auf der Schulsynode in Thalwil (Schweiz) vor Volksschullehrern gehalten hatte.³²

2.1 Meumann und die internationale Pädagogische Reformbewegung

Meumann entwickelte seine Konzeption der Experimentellen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie nicht etwa isoliert, sondern vor dem Hintergrund der internationalen Pädagogischen Reformbewegung, die sich in Europa und Nordamerika um die Jahrhundertwende entfaltet hatte.³³ Ihr lassen sich eine Reihe von Strömungen zuordnen, wie etwa die von John Dewey (1859 bis 1952) inspirierte „Progressive Education Movement“, die von Stanley Hall (1844 bis 1924) gestaltete „Child Study Movement“,³⁴ die „Pädologische Bewegung“³⁵ und der von der schwedischen Pädagogin Ellen Key (1849 bis 1926) geprägte Ansatz. In ihrem populärwissenschaftli-

³⁰ Ebd., S. VIII–IX.

³¹ Ebd., S. 10–30.

³² Meumann: Entstehung und Ziele der Experimentellen Pädagogik. In: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode. Zürich, 1900, S. 70–105.

³³ Vgl. Herman Röhrs: Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf in Europa (Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens, Bd. 16,1). Hannover, 1980; Marc Depaepe: Social and personal factors in the inception of experimental research in education (1890–1914): An exploratory study. In: History of Education 16 (1987), S. 275–298.

³⁴ Theodor Misawa: Psychological Literature [reviews]: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, von Ernst Meumann, 2 Bde., Leipzig, 1907. In: American Journal of Psychology 19 (1908), S. 568–569.

chen Werk „Das Jahrhundert des Kindes“ (erschien auf Schwedisch 1900, auf Deutsch 1902) forderte Key unter dem Motto einer „Erziehung vom Kinde aus“, die Natur des Kindes stärker zu berücksichtigen und wandte sich mit großem Pathos gegen die herkömmliche Pädagogik:

Ja, es müsste eine Sintflut der Pädagogik kommen, bei der die Arche nur Montaigne, Rousseau, Spencer und die neue kinderpsychologische Literatur zu enthalten brauchte! Wenn dann die Arche aufs Trockene käme, würden die Menschen nicht Schulen bauen, sondern nur Weingärten pflanzen, wo die Lehrer die Aufgabe hätten, die ‚Trauben zur Höhe der Lippen der Kinder zu erheben‘, anstatt dass diese jetzt den Most der Kultur in hundertfacher Verdünnung zu kosten bekommen! Die Schule hat nur ein großes Ziel: [...] die Selbsttätigkeit – anstelle des Systems und des Schemas herrschen zu lassen.³⁶

2.2 Meumanns Konzeption der Experimentellen Pädagogik

Aus Meumanns Sicht war die auf Kinderpsychologie gegründete Experimentelle Pädagogik direkt eine „wissenschaftliche Parallelbewegung“ zur Schulreformbewegung, die er beide zu den „großen Bewegungen in der Pädagogik unserer Zeit“ zählte.^{37, 38} In dieser Parallelbewegung sah er allerdings auch ein wichtiges Korrektiv zu Fehlkonzeptionen, Übertreibungen, Schwärmereien und überspanntem Pathos einiger Schulreformer. So erläutert Meumann die Relation zwischen „pädagogischer Reformbewegung der Gegenwart“ und pädagogischer Wissenschaft wie folgt:

In der Vielseitigkeit sich oft widersprechender Reformvorschläge und unveränderbarer Reformideen (erwächst) immer mehr das Bedürfnis nach einer objektiven Instanz, die frei von den politischen, sozialen und religiösen Nebeneinflüssen im Geiste reiner Wahrheitsforschung das Zweckmäßige, Wertvolle

³⁵ Marc Depaepe: Zum Wohle des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft 14). Weinheim und Leuven, 1993, S. 84–95.

³⁶ Ellen Key: Die Schule der Zukunft. In: Das Jahrhundert des Kindes (Aufsatzsammlung). Frankfurt am Main 1902/1926 (34–36. Aufl.). Nachdruck in: Die deutsche Reformpädagogik. Hg. von Wilhelm Flitner und Gerhard Krudritski. Stuttgart, 1984, S. 55–56.

³⁷ Ernst Meumann: Experimentelle Pädagogik und Schulreform. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 12 (1911), S. 1–13.

³⁸ Ebd., S. 1.

und Brauchbare in den „modernen Ideen“ der Erziehungsreform zu scheiden sucht von dem Unzweckmäßigen und Wertlosen. Eine solche Instanz haben wir in den Versuchen zu wissenschaftlicher Begründung der pädagogischen Reformvorschläge, und diese wird um so mehr den Charakter objektiver unparteilicher Entscheidung tragen, als sie auf empirischer Tatsachenforschung beruht, und mit Mitteln exakter Forschung arbeitet: Beobachtung, Experiment, Statistik u. dgl.³⁹

Meumanns zentrales Ziel bestand darin, mit Hilfe der beiden genannten Bewegungen die herkömmliche „Lernschule“, welche die „natürlichen Neigungen und Triebe des Kindes unterdrückt“ und „dem Unterricht den Charakter der fröhlichen freien Selbstbetätigung vollständig raubt“⁴⁰, zu reformieren. Eine dergestalt erneuerte Pädagogik soll

sich unter die Erkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse der Kindesnatur – fern von allem Doktrinarismus und allen traditionellen Theorien – beugen“;⁴¹ sie soll alle Probleme der Pädagogik von dem erzogenen Menschen oder vom Zögling aus zu entscheiden suchen. [...] Wir ordnen (alle pädagogischen Probleme) der Aufgabe der Bildung des Zöglings als dem herrschenden Gesichtspunkt unter. Es ist also der Gesichtspunkt der Individualpädagogik, d. h. das Verhältnis von Erzieher und Erzogenem, das wir in den Mittelpunkt der ganzen Erziehungswissenschaft stellen [...]. Die Pädagogik hat [...] drei große Untersuchungsgebiete: das Verhalten des Kindes, die Tätigkeit des Lehrers und die [...] Organisation des Schulwesens (bzw. die Beziehungen des Schulwesens: [...] zu Staat und Gesellschaft).⁴²

Meumanns Ausführungen zum Schulwesen seiner Zeit lassen erkennen, dass er es in einem insgesamt düsteren Licht betrachtete. Er kritisierte insbesondere die mangelnde Berücksichtigung der Individualität des Kindes und Jugendlichen, den Mangel an Empathie in der Lehrer-Schüler-Beziehung und die Vernachlässigung der emotionalen und motivationalen Be-

³⁹ Ernst Meumann: Abriss der Experimentellen Pädagogik. Leipzig und Berlin, 1914, S. 3 (Hervorhebungen im Original).

⁴⁰ Meumann: Experimentelle (wie Anm. 37), S. 7.

⁴¹ Meumann: Vorlesungen 1 (1907) (wie Anm. 27), S. VIII (Hervorhebungen im Original).

⁴² Ernst Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen (Bd. 1, 2. umgearbeitete und vermehrte Aufl.). Leipzig, 1911, S. 46–47 (Hervorhebungen im Original).

dürfnisse des Kindes. Das folgende Zitat gibt die diesbezügliche Einstellung Meumanns exemplarisch wieder:

Unser ganzes pädagogisches und didaktisches System krankt [...] an einem fundamentalen Übel. Es gibt [...] zahlreiche Pädagogen, welche keine Ahnung davon haben, wie außerordentlich wichtig die Behandlung des Gemüts- und Willenlebens der Kinder für alle ihre intellektuellen Leistungen und ihren gesamten geistigen Fortschritt ist. Jeder falsche Tadel, [...] alle Art ironischer und spöttischer Behandlung der Kinder, [...] jedes Nichtverstehen ihrer Individualität und ihres Begabungstyps, jede Zurücksetzung hinter anderen, vermag bis auf das einzelne Wort, das der Erzieher oder Lehrer spricht, in dem Gemüts- und Willensleben [...] eine Hemmung oder Depression verursachen, durch die es die nachhaltigste innere Schädigung davonträgt [...]. Die ganze Pädagogik der Demütigung, [...] der Schädigung des Selbstbewusstseins, der Unterdrückung [...] der Selbsttätigkeit ist ein Verbrechen an der Kinderseele; an ihre Stelle muß die Pädagogik des Vertrauens, der Aufmunterung, der Aufmunterung um jeden Preis, der Belebung der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, des Eingehens auf die Individualität [...] der Kinder, der Einfühlung in ihre Entwicklungsstufe und des [...] Verständnisses der gesamten kindlichen Eigenart treten.⁴³

In seinen Reformbestrebungen sah sich Meumann generell nicht im Gegensatz zur philosophisch-pädagogischen Tradition, sondern knüpfte an Klassiker der Erziehungslehre wie Jean Jacques Rousseau (1712 bis 1778) und Johann Heinrich Pestalozzi (1746 bis 1827) an, was die beiden folgenden Zitate illustrieren:

Was Rousseau vermöge der mangelhaften Psychologie seiner Zeit mehr ahnen als genau formulieren konnte: in welchem Maße das Kind verschieden ist vom Erwachsenen, das bringt heute der Schulreformer, sowohl wie der Kinderpsychologe auf ganz bestimmte Normen und unterzieht darnach den Lehrplan und die Tätigkeit in der einzelnen Schulstunde einer kritischen Revision.⁴⁴

Was Pestalozzi mit seiner unvollkommenen Psychologie mehr ahnte, als er es beweisen konnte, das zeigt uns unsere experimentelle Analyse dieser geis-

⁴³ Ernst Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen (Bd. 2). Leipzig, 1907, S. 421.

⁴⁴ Meumann: Experimentelle (wie Anm. 37), S. 6.

*tigen Arbeit (des Schulkind) in den sogenannten Elementarfächern (Lesen und Schreiben) auf das deutlichste.*⁴⁵

Um seine wissenschaftlichen und wissenschaftspolitischen Ziele zu erreichen, pflegte Meumann zahlreiche internationale Kontakte und rezipierte in großer Breite die interdisziplinäre europäische und nordamerikanische Forschungsliteratur: „He actually attempted to read all the articles at first hand in four or five different languages [...]“, schrieb der Psychologe Kennedy Fraser, der Meumann im Rahmen von Hospitationen persönlich kennengelernt hatte.⁴⁶

Meumanns Psychologisches Laboratorium war häufig Ziel von Kollegen aus dem In- und Ausland, die seine Methoden der Experimentellen Pädagogik studieren wollten. Ein Beispiel hierfür ist der amerikanische Psychologe Henry Herbert Goddard (1886 bis 1957), der auf dem Gebiet der Diagnostik und Förderung von Kindern mit Intelligenzminderung tätig war.^{47, 48}

Insbesondere auch der enge Kontakt mit der Lehrerschaft, primär den Volksschullehrern und ihren Lehrervereinen, standen im Dienste seiner Reformagenda. Meumann pflegte diese Verbindungen auf allen Stationen seines un stetig verlaufenden akademischen Lebens: Auf Zürich folgten die Universitäten zu Königsberg (1905), Münster (1907), Halle-Wittenberg (1909) und Leipzig (1910).

⁴⁵ Meumann: Experimentelle (wie Anm. 37), S. 11.

⁴⁶ Kennedy Fraser: Ernst Meumann: An Appreciation. In: Journal of Educational Psychology 6 (1915), S. 427–429.

⁴⁷ Vgl. Ernst Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen (2. Bd., 2. Aufl.). Leipzig, 1913, S. 194–204 (Henry Herbert Goddard war Direktor der „Vineland-Anstalt für Kinder mit intellektuellen Behinderungen“ (NJ, USA), Meumann berichtet über Goddards Adaptation und Normierung des Binet-Intelligenztests an behinderten und nicht behinderten Schulkindern).

⁴⁸ Archives of the History of American Psychology, Bierce Library, The University of Akron (Ohio), Goddard Papers, Box M33, Brief von Henry Herbert Goddard an Ernst Meumann in Zürich vom 16.2.1904.

2.3 Forschungsergebnisse zur Pädagogischen Psychologie und Experimentellen Pädagogik

In das Jahrfünft von 1905 bis 1910 fallen die Publikationen von mehreren wissenschaftlichen Monografien, in denen Meumann Konzepte und Forschungsergebnisse zur Pädagogischen Psychologie und Experimentellen Pädagogik vorstellte. Sie sollen im Folgenden ganz kurz und kursorisch erläutert werden.

- a) Im Jahr 1907 erschienen zweibändig die Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen.⁴⁹ Dieses den „Lehrervereinen in Königsberg, Frankfurt und Bremen“ gewidmete Werk wurde zur Pflichtlektüre mehrerer Generationen von Lehramtsstudenten. In den Jahren 1911 bis 1914 erschien bereits eine aktualisierte, auf drei Bände erweiterte zweite Auflage (Bd. 1: 1911; Bd. 2: 1913; Bd. 3: 1914; siehe Abschnitt 3.5.2).

Der Inhalt des Werks erstreckt sich, wenn man heutige Fach-Kategorien zugrunde legt, vor allem auf Entwicklungspsychologie, Differenzielle Psychologie, Begabungsdiagnostik, Arbeits- und Gesundheitspsychologie sowie psychologische Grundlagen der Didaktik. Meumann schnitt in diesem Lehrbuch Fragestellungen und Probleme an und stellte Konzepte vor, die auch in der modernen Psychologie noch aktuell sind.

So ging Meumann ausführlich auf die – wie wir heute sagen würden – „ökologische“ bzw. „externe Validität“ von experimentellen Laborbefunden ein. Er erörterte dabei etwa die Frage, inwieweit die in den herkömmlichen Gedächtnisexperimenten gebräuchliche Methode des Erlernens sinnfreien Materials auf sinnhaltiges Material (wie Vokabeln und Prosastücke) auszuweiten sei, mit dem Ziel, sich „von der Art des schulmäßigen Lernens (nicht) so sehr (zu) entfernen“, dass die Anwendung der Ergebnisse auf die pädagogische Praxis schwerfallen würde.⁵⁰

⁴⁹ Ernst Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen (Bd.1 u. Bd. 2). Leipzig, 1907.

⁵⁰ Ernst Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen (Bd. 1, zweite umgearbeitete und vermehrte Auflage). Leipzig, 1911, S. 452–453.

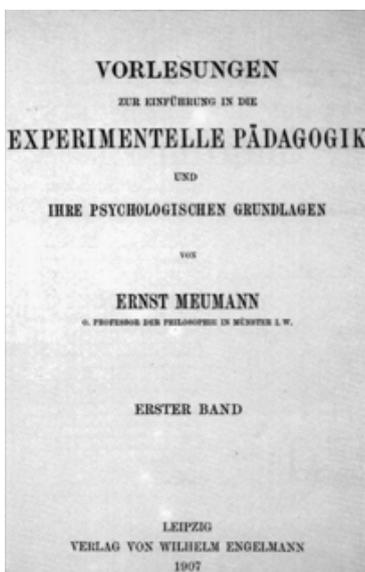


Abb. 2: Hauptwerk Ernst Meumanns: „Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik“ (Titelblatt aus Band 1, 1907)

Ein weiteres Beispiel ergibt sich aus Meumanns Ausführungen zur Didaktik des Lesens und der Rechtschreibung (Abb. 3 und 4).⁵¹ Der Kognitionspsychologe und Psychologiehistoriker Eckard Scheerer (1943 bis 1997) zeigte, dass Meumanns Ansatz zur Lese- und Rechtschreibforschung Konzepte enthält, die auch Bestandteil moderner Lese- und Rechtschreibtheorien sind. Darunter fällt insbesondere die Betonung der „akustisch-artikulatorischen Komponente“ sowie des „Sprachverständnisses“ als zentraler Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs. Akustisch-artikulatorische Fähigkeiten werden in der modernen Pädagogik und Sprachtherapie unter dem Begriff der „phonetischen Bewusstheit“ zusammengefasst. Darunter versteht man die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf formale Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu richten, wie etwa einzelne Laute, Silben oder reimende Elemente.

Diese Konzepte waren Scheerer zufolge in Deutschland in den Jahren zwischen den Weltkriegen und in den ersten Jahrzehnten danach in Vergessen-

⁵¹ Meumann: Vorlesungen 2 (1907) (wie Anm. 42), S. 210–282 und 283–328.

heit geraten und wurden erst seit den 1970er-Jahren über die Rezeption der amerikanischen Leseforschung „reimportiert“, um die Einseitigkeit „ganzheitlicher“ Lese- und Rechtschreibmethoden zu korrigieren (siehe Abschnitt 4.2.3.2).⁵²

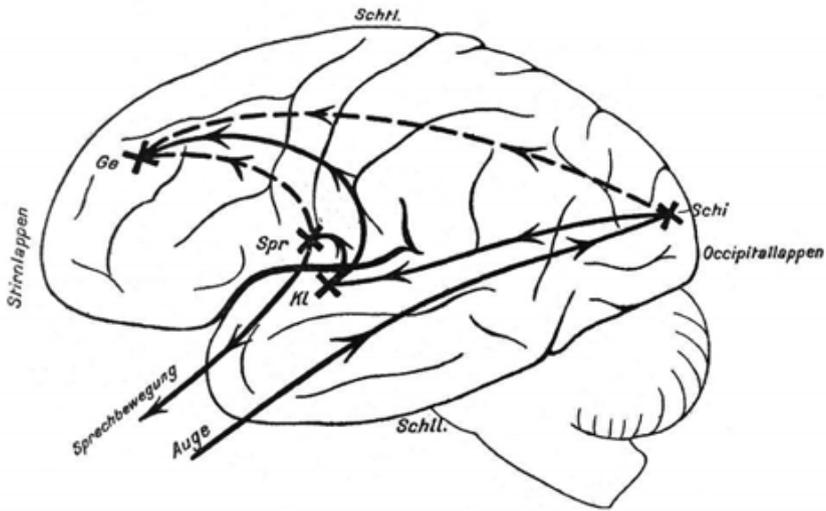


Abb. 3: Ernst Meumann: Biopsychologisches Modell zum Vorgang des Lesens

Aus: Ernst Meumann, „Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik“ (Bd. 3, 1914, Fig. 32, S. 522)

Der Text zu Fig. 32 dort lautet: „Die beim Lesen beteiligten (hypothetischen) Hirnbahnen, eingetragen in die linke Hemisphäre der Großhirnrinde. *Schtl.* bedeutet Scheitellappen, *Schll.* Schläfenlappen. – Vom Auge her löst die zentripetale Erregung auf der Bahn *Auge-Schi* (Schriftbildzentrum) bei *Schi* die Wortgesichtsvorstellungen aus. Von diesen können Gegenstands- (Bedeutungs-) Vorstellungen [*Ge*] nur ganz schwach erregt werden, was durch die punktierte Bahn *Schi-Ge* angedeutet wird. In der Regel muss die Reizung des Zentrums der Bedeutungsvorstellungen von *Schi* über *Kl* (Klangbildzentrum) oder über diese und *Spr* (Sprachbewegungszentrum) erfolgen. Die Beteiligung der Schreibzentren am Lesen ist hier absichtlich weggelassen.“ (S. 522).

⁵² Eckhart Scheerer: Einführung. In: Ernst Meumann, Psychologie des Lesens und der Rechtschreibung. Hg. von Eckhart Scheerer (Historische Pädagogik 87). Bochum, 1982, S. 9–38.

Ein drittes Beispiel besteht darin, dass Meumann präventiven und gesundheitspsychologischen Aspekten des Schullebens ein hohes Gewicht einräumte. So widmete er dem Thema „Geisteshygiene der Schularbeit“ ein ausführliches Kapitel und bezog hier in die Diskussion nicht nur die Gesundheit der Schüler, sondern auch die der Lehrer ein.⁵³

- b) Im Jahr 1908 publizierte Meumann eine Monografie mit dem Titel „Ökonomie und Technik des Gedächtnisses“, ein Kompendium der Gedächtnispsychologie, welches sich besonders an den praktischen Erfordernissen der schulischen Erziehung orientierte⁵⁴. Dieses Werk wurde einige Jahre später von dem Psychologen John Wallace Baird (Clark University, Worcester, MA, USA) ins Englische übersetzt. Meumann weist in seinem Vorwort zu dieser Übersetzung auf die enge Übereinstimmung zwischen Deutschland und den USA in den Ansätzen zur Experimentellen Pädagogik hin:

*Experimental psychology and the most important field where it finds practical application,-that is, experimental pedagogy,-are based upon the product of the combined efforts of students of psychology and pedagogy in the United States and in Germany; it may indeed be said that these sciences have been created by the two nations. [...] In both countries, too, there is a deep-rooted conviction that the most important problems of the science of education can be solved only by an appeal to experimental psychology and by an application of the methods of psychology to the problems of pedagogy.*⁵⁵

- c) Die dritte zu nennende Monografie „Intelligenz und Wille“ erschien ebenfalls 1908⁵⁶ und behandelt das Zusammenspiel von kognitiven und motivationalen Prozessen. Meumann stellte darin Denkansätze und Modelle vor, an die auch Konzepte der gegenwärtigen Motivations- und Volitionspsychologie anknüpfen.⁵⁷

⁵³ Meumann: Vorlesungen 2 (1907) (wie Anm. 42). S. 79–142.

⁵⁴ Ernst Meumann: Ökonomie und Technik des Gedächtnisses. Experimentelle Untersuchungen über das Merken und Behalten (2. sehr vermehrte Aufl. der Schrift: Über Ökonomie und Technik des Lernens). Leipzig, 2008.

⁵⁵ Ernst Meumann: The Psychology of Learning: An Experimental Investigation of the Economy and Technique of Memory (Translated from the third Edition of „The Economy and Technique of Learning“ by John Wallace Baird), New York, 1913, S. V-VII.

⁵⁶ Ernst Meumann: Intelligenz und Wille. Leipzig, 2008.

⁵⁷ Heinz-Dieter Schmalt und Heinz Heckhausen: Motivation. In Allgemeine Psychologie. Hg. von Hans Spada. Bern, 1990, S. 451–494.

- d) Die ebenfalls im Jahr 1908 erschienene „Einführung in die Ästhetik der Gegenwart“ hatte insofern einen Bezugspunkt zur Experimentellen Pädagogik und Reformbewegung, als dort die künstlerische Erziehung des Kindes als gleichrangig mit der intellektuellen und moralischen betont wurde. Meumann, der im regen Ideenaustausch mit Vertretern der Kunstwissenschaft stand, interessierte sich besonders für ästhetische Aspekte der Alltagskultur, zum Beispiel in Bezug auf die Wohnkultur in Deutschland.⁵⁸

Außerdem war Meumann Gründer und Herausgeber der Zeitschrift Experimentelle Pädagogik (1905 bis 1907), zusammen mit dem Karlsruher Seminarlehrer August Lay (1862 bis 1926).

Lay hatte auf der Basis seiner mehrjährigen Erfahrungen als Volksschullehrer und eigener didaktischer Untersuchungen zum Rechtschreib- und Rechenunterricht eine „Experimentelle Didaktik“ (2003) entwickelt sowie ein Programm zur „Experimentellen Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat“ (1908) vorgestellt. August Lay gilt als wichtiger Förderer der Experimentellen und Empirischen Pädagogik in Deutschland.

Meumanns Werke wurden international viel Beachtung zuteil. Dieses lässt sich auch an der Zahl der Übersetzungen in andere Sprachen ablesen: An erster Stelle sind hier Osteuropa, nämlich Russland und die spätere Sowjetunion der 1920er-Jahre sowie die baltischen Staaten Lettland und Estland zu nennen; an zweiter Stelle Spanien, Portugal und Argentinien.⁵⁹

3 Meumann als Begründer der Akademischen Psychologie in Hamburg

Die Berufung Meumanns an das Allgemeine Vorlesungswesen in Hamburg im Jahre 1911, die ihn nach Äußerung des Pädagogen Aloys Fischer (1880

⁵⁸ Ernst Meumann: Einführung in die Ästhetik der Gegenwart (Wissenschaft und Bildung, Bd. 30). Leipzig, 1908.

⁵⁹ Probst: Bibliographie (wie Anm. 11), S. 85–89.

bis 1937) auf die „Höhe des Lebens“ führte,⁶⁰ erfolgte vor dem Hintergrund des spezifischen Hamburger Bildungswesens und der „Hamburger Schulbewegung“.⁶¹

3.1 Das tertiäre Bildungssystem im Stadtstaat Hamburg⁶²

Der Stadtstaat Hamburg war 1913 mit einer Million Einwohner die zweitgrößte Stadt des Deutschen Reiches und wirtschaftlich besonders am überseeischen Handel orientiert. Einflussreiche Kaufmannskreise hatten hier in den 1880er-Jahren durch eine Denkschrift wesentlich die Kolonialpolitik Bismarcks beeinflusst.⁶³

Schulwesen und Wissenschaft unterstanden der staatlichen Oberschulbehörde, die Senator Werner von Melle (1853 bis 1937) als Präses leitete. Um 1910 umfasste der Wissenschaftsbereich das Allgemeine Vorlesungswesen, die Wissenschaftlichen Anstalten, zu denen beispielsweise das Tropenmedizinische Institut und das Völkerkundemuseum gehörten, und das Kolonialinstitut.

Letzteres wurde 1908 gegründet und diente der einjährigen wissenschaftlich-praktischen Ausbildung von Kaufleuten und mittleren Beamten, die in den deutschen Kolonialgebieten in Afrika und Australasien tätig werden wollten. Die Ausbildung reichte vom Studium afrikanischer Sprachen bis hin zum Erwerb von Fertigkeiten beim Segeln und Rudern. Die Ausbildung der höheren Kolonialbeamten fand in Berlin statt.

Das Allgemeine Vorlesungswesen, das bisher Aufgaben der allgemeinen Erwachsenenbildung und der Fortbildung verschiedener Berufszweige (Juristen, Ärzte, Volksschullehrer, Oberlehrer) wahrgenommen hatte, wurde in diesen Jahren im Hinblick auf kolonialwissenschaftliche Bedürfnisse erweitert, indem zum Beispiel Lehrstühle für „Afrikanische Sprachen“ und „Sprachen und Kultur Ostasiens“ geschaffen wurden.

⁶⁰ Aloys Fischer: Ernst Meumann und sein Werk. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16 (1915), S. 214–227.

⁶¹ Weimer (wie Anm. 4), S. 253.

⁶² Vgl. Probst, Anfänge (wie Anm. 11), S. 151.

⁶³ Gustav Schiefeler: Eine Hamburgische Kulturgeschichte 1890–1920: Beobachtungen eines Zeitgenossen. Hamburg, 1985.

Gleichzeitig wurde unter von Melles Federführung die Gründung der Universität vorbereitet. Dessen Pläne stießen jedoch auf Widerspruch, es kam zur „Universitätsdebatte“, die jahrelang erbittert geführt wurde. Auf der Befürworterseite standen Vertreter des Kulturlebens wie Alfred Lichtwark, der Direktor der Hamburger Kunsthalle, die organisierte Gruppe der Volksschullehrer und ein Teil der Professoren des Allgemeinen Vorlesungswesens. Zu den Gegnern gehörte das Gros der Kaufmannschaft, die Sozialdemokraten, die Akademikervereinigungen, eingeschlossen die Gruppe der Oberlehrer, die vor Massenbetrieb und „Brotstudenten“ warnten⁶⁴ und insgeheim die „Brut der Minderbemittelten, insbesondere die gehäßten Volksschullehrer“ verachteten, die den Zugang zur Universität erstrebten.⁶⁵

3.2 Die Hamburger Reformbewegung

Eben von dieser sozial aufstrebenden Volksschullehrerschaft – politisch lässt sie sich überwiegend dem sozial-liberalen Spektrum zuordnen – waren seit Ende des 19. Jahrhunderts Reformbestrebungen ausgegangen, die man später als eigenständige „Hamburger Schulbewegung“ bezeichnet hat.⁶⁶ In ihr spielte die künstlerische Erziehung eine große Rolle. Besonders durch das Wirken des Kunstpädagogen Alfred Lichtwark (1852 bis 1914) und des Pädagogen Carl Götze (1865 bis 1947) war Hamburg zur „Wiege und Pflegestätte des Gedankens der künstlerischen Erziehung“ geworden.⁶⁷

Viele Reformbestrebungen gingen vom größten Lehrerverein in Hamburg aus, der 1805 von Daniel Curio (1754 bis 1815) gegründeten „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ (im Folgenden kurz: „Gesellschaft der Freunde“), hervorgegangen aus der Auf-

⁶⁴ Jürgen Bolland: Die Gründung der „Hamburgischen Universität“. In: Universität Hamburg 1919–1969, Festschrift zum 50. Gründungstag der Universität Hamburg. Hamburg, 1970, S. 52.

⁶⁵ Schiefler (wie Anm. 63), S. 376; Gerhard Ahrens: Werner von Melle und die Hamburgische Universität. In: Zeitschrift des Vereins für Hamburgische Geschichte 66 (1980), S. 63–93.

⁶⁶ Weimer (wie Anm. 4), S. 253.

⁶⁷ Theodor Blinckmann: Die öffentliche Volksschule in Hamburg in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Hamburg, 1930, S. 170–176.

klärungsbewegung des 18. Jahrhunderts, die das bürgerliche Vereinswesen und damit auch die Fachvereine geschaffen hatte.⁶⁸

Einflussreiches Kommunikationsmittel der Reformbewegung war die „Pädagogische Reform“, eine von der Hamburger Lehrerschaft herausgegebene, überregional verbreitete Lehrerzeitung.

In dem von Johannes Gläser geleiteten „Pädagogischen Ausschuss“ (gegründet 1906) konzentrierten sich die lokalen Aktivitäten zur Umgestaltung des Schulwesens: Hier wurden die wissenschaftlich-pädagogischen Grundlagen erarbeitet, die in der Aufsatzsammlung „Vom Kinde aus“ zu finden sind.⁶⁹ Daneben forderte der 1912 von der „Gesellschaft der Freunde“ gegründete Universitätsausschuss eine universitäre Ausbildung der Lehrer in einem pädagogischen Institut.

Im Bund für Schulreform, an dessen Gründung in Berlin im Jahr 1908 die Hamburger Lehrerschaft wesentlichen Anteil hatte, wurden die Reformbestrebungen überregional gebündelt, wobei auf interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Ärzten, Juristen, Sozialpädagogen und Bürgervereinen Wert gelegt wurde. Hamburg wurde zum „Vorort“ (Hauptsitz) bestimmt und Götze zum Vorsitzenden gewählt. Die Zeitschrift „Säemann“ wurde das Vereinsorgan des Bundes für Schulreform.

3.3 Berufung Meumanns

Im Rahmen des geplanten Ausbaus des Allgemeinen Vorlesungswesens wurde neben Professuren für Sprachen und Wirtschaft auch eine Professur für Philosophie beschlossen. Im Hinblick auf die Ausgestaltung dieses Lehrstuhls standen sich im Vorfeld zwei Gruppierungen mit unterschiedlichen Konzeptionen gegenüber.⁷⁰

⁶⁸ Franklin Kopitzsch: Der Aufklärung verpflichtet. In: 175 Jahre Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens. Hg. von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Hamburg, 1980, S. 16–33.

⁶⁹ Johannes Gläser: Vom Kinde aus. In: Vom Kinde aus (Arbeiten des pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Erziehungswesens). Hg. von Ders. Hamburg, 1920, S. 11–30.

⁷⁰ Staatsarchiv Hamburg, Hochschulwesen I, Errichtung von Professuren für afrikanische Sprachen, Geschichte und Sprachen Ostasiens, Philosophie, Germanistik, Archäologie, Mathematik, Gerichtliche Medizin, Physiologie und Anatomie, Fischereibiologie, VW 151, Bd. 1, Heft 1.

(a) Die eine Gruppierung, die sich überwiegend aus Professoren des Allgemeinen Vorlesungswesens sowie des Kolonialinstituts zusammensetzte, verstand die Philosophie als ein „die Fächer zusammenhaltendes Band“ (Bl. 13) und wünschte entsprechend einen „reinen“ Philosophen. Ausdrücklich lehnte diese Richtung einen Experimentalpsychologen, „der bekanntlich Philosoph nur nebenbei“ sei, ab:

Wir wünschen demgemäß einen Philosophen im engeren Sinne, der zugleich Historiker und Systematiker ist, und nicht [...] Vertreter vorwiegend der Experimentalpsychologie, der mehr nebenher auch Philosoph ist (Bl. 13).

Es wurden in diesem Zusammenhang auch Spezialanforderungen angeführt, welche die „praktisch-wissenschaftlichen Fachanstalt“ des Kolonialinstituts an die Philosophie herantrage, etwa die philosophische Behandlung der „primitiven Denkweisen der Naturvölker“ („primitiv“ i. S. von „ursprünglich“, P. P.) im Allgemeinen. Ein solches Thema würde ein Kolleg über Völkerkunde sprengen. Gebraucht würde hierfür ein Dozent, der das gesamte Gebiet der Philosophie beherrsche, und kein Spezialist für experimentelle Psychologie, weil dieser „zu einseitig“ sei (Bl. 37, S. 5).

(b) Die zweite Gruppierung konzentrierte sich auf Mitglieder des Bürgerschaftsausschusses, der sich im Anschluss an den Professorenkonvent mit der Lehrstuhldefinition befasste. Sie setzte in der Aufgabenbeschreibung den Akzent auf einen Philosophen, der neben dem Gesamtgebiet der Philosophie auch das Spezialfach Psychologie beherrschen sollte. Insbesondere die Wahrnehmung von drei Aufgaben wurde von ihm dabei erwartet: (1) die seminaristische Ausbildung der Volksschullehrer in Experimenteller Psychologie; (2) die Durchführung von Philosophiekursen für Oberlehrerinnen (d. h. Lehrerinnen für das höhere Lehramt); und (3) die philosophische Analyse „primitiver“ Denkweisen von Naturvölkern. Zu dieser Stellenbeschreibung hatte wesentlich eine Eingabe der Lehrervereinigung der „Gesellschaft der Freunde“ in der Bürgerschaft beigetragen, in der die Forderung nach seminaristischen Übungen in Experimenteller Psychologie und Experimenteller Pädagogik erhoben worden war. Senat (Regierung des Stadtstaats) und Bürgerschaft folgten diesem Vorschlag und beschlossen schließlich im Jahr 1910 die Errichtung einer Professur für „Philosophie, insbesondere Psychologie“.

Der nun als Berufungsausschuss zusammengetretene Professorenkonvent verwies in seinem Gutachten ausdrücklich auf die ausschlaggebende

Bedeutung der Lehrerschaft für den Bürgerschaftsbeschluss und deutete die Spezifikation „Psychologie“ als „experimentell-naturwissenschaftliche und empirische Erforschung seelischer Erscheinungen“. In Ernst Meumann, den der Konvent Senat und Bürgerschaft als geeigneten Kandidaten vorschlug, glaubte er einen Gelehrten gefunden zu haben, der am ehesten beide Richtungen vereinige: „Eine in sich geschlossene, zielbewusste Persönlichkeit mit angenehmen Umgangsformen“, ein „Lehrer, (der) durch Formvollendung und fesselnden Vortrag“ besteche⁷¹.

Es ist somit offensichtlich, dass die Hamburger Lehrerschaft die schließlich getroffene Berufsentscheidung politisch erheblich beeinflusst hat. Ein wesentlicher Grund hierfür dürfte die wechselseitige Verbundenheit sein. Ernst Meumann war gewissermaßen seit Jahren einer der Ihren. Wiederholt hatte er vor der „Gesellschaft der Freunde“ Vorträge gehalten: etwa 1909 „Über einige Probleme der experimentellen Psychologie – Teil I: Neue Ergebnisse der Gedächtnisforschung“ und „Teil II: Lesen und Schreiben beim Kinde und bei Erwachsenen“.⁷²

Der Präses der Hamburger Oberschulbehörde, Senator von Melle, machte im Frühjahr 1911 Meumann folgendes Angebot: 10.000 Mark jährliches staatliches Gehalt zuzüglich 8.000 Mark Zulage aus der von Kaufleuten 1907 gegründeten „Hamburgischen Wissenschaftlichen Stiftung“, 8.000 Mark als Einrichtungsmittel für das aus zehn Zimmern und zwei Sälen bestehende Seminargebäude, in welchem das philosophische Seminar zusammen mit der psychologischen Abteilung eingerichtet werden sollte – dieses Gebäude lag in Hamburgs Altstadt (Domstraße 8).

Des Weiteren umfasste das Angebot 15.000 Mark außerordentliche Mittel für die Errichtung einer Seminarbibliothek und als Grundstock für eine Sammlung experimentalpsychologischer Geräte; 3.000 Mark als ordentlichen Jahresetat und schließlich Mittel für einen „wissenschaftlichen Hilfsarbeiter“ (heute „wissenschaftlicher Assistent“).

Dieses Angebot akzeptierte Meumann. Er nahm den Ruf an das Allgemeine Vorlesungswesen in Hamburg an. Aus Leipzig sandte er eine Depeche mit dem Text ab: „Verbindlichsten Dank für Ihr Anerbieten, bin mit al-

⁷¹ Staatsarchiv Hamburg, Hochschulwesen I, Dozenten- und Personalakten, Personalakte Ernst Meumann, HW I 47, Gutachten des Professorenkonvents über die Besetzung der philosophischen Professur, Dezember 1910, Heft 1, Bl. 1a-1e und Bl. 6.

⁷² Ernst Meumann: Autoreferat. In: Pädagogische Reform 33 (Nr. 14, 7.4.1909; Nr. 15, 15.4.1909).

lem einverstanden, insbesondere mit Zulage der Wissenschaftlichen Stiftung, hoffe lebhaft auf Gewährung des Instituts [...] Meumann“.⁷³

Noch am selben Tag beschloss der Senat der Hansestadt, „den ordentlichen Professor an der Universität Leipzig, Dr. Ernst Meumann, auf den 1. Oktober 1911 zum Hamburgischen Professor der Philosophie zu ernennen“.⁷⁴

Die Hamburger Volksschullehrerschaft sah in Meumann ihren besonderen Vertrauensmann und begrüßte seine Berufung.⁷⁵



Abb. 5: Philosophisches Seminar und Psychologisches Laboratorium in der Domstraße (in den Jahren 1911 bis 1929)

Zeitgenössische Photographie (im Zeitraum von etwa 1925 bis 1930), Historisches Archiv des Fachbereichs Psychologie der Universität Hamburg (Foto-Glasplatte 1)

⁷³ Staatsarchiv Hamburg: Errichtung von Professuren (wie Anm. 70).

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Werner von Melle: *Dreißig Jahre Hamburger Wissenschaft 1891 – 1921: Rückblicke und persönliche Erinnerungen* (Bd. 1). Hamburg, S. 696.

3.4 „Seminar für Philosophie“ und „Psychologisches Laboratorium“

Das „Seminar für Philosophie“, dem Meumann als Direktor vorstand, wurde in eine „Abteilung für Philosophie“ und eine „Abteilung für Psychologie und deren Anwendungsgebiete“ gegliedert. Letztere wurde von 1915 an, durch Beschluss aus dem Jahre 1914, eine haushaltsrechtlich selbständige Einrichtung mit der Bezeichnung „Psychologisches Laboratorium“.

Daraus sollten nach Meumanns Vorstellungen später vier Arbeitsbereiche entstehen, und zwar für: „Allgemeine empirische Psychologie“, „Angewandte Psychologie“ (vor allem Rechts- und Wirtschaftspsychologie), „Pädagogik“ (Jugendkunde) und „Völkerpsychologie“.⁷⁶

3.5 Wirken Meumanns in Hamburg (1911 bis 1915)

Dadurch, dass Meumann in Hamburg institutionelle Bedingungen vorfand, wie er sie vorher nie gehabt und sich immer gewünscht hatte, sah er selbst diesen beginnenden Lebensabschnitt als Kulmination seiner wissenschaftlichen und organisatorischen Möglichkeiten an. In den folgenden Abschnitten wird auf Aktivitäten Meumanns auf den Gebieten der akademischen Lehre, Forschung sowie Bildungs- und Wissenschaftspolitik näher eingegangen.

3.5.1 Akademische Lehre

Meumann versuchte von Beginn an, seiner wissenschaftlichen Doppelrolle des „reinen Philosophen“ und „empirisch-psychologischen Philosophen“ (kurz „Psychologen“) in der Lehre gerecht zu werden. Er vertrat also auch Gebiete der traditionellen Philosophie wie „Philosophiegeschichte“ und „Systematik der Philosophie“. So hielt Meumann im Wintersemester 1911/12 vor rund 680 Hörern und Hörerinnen eine öffentliche Vorlesung mit dem Titel „Einführung in die Philosophie der Gegenwart“. Die Inhalte der Vorlesung und die Zusammensetzung der Hörschaft sollen im Fol-

⁷⁶ Staatsarchiv Hamburg, Bürgerschaft I, Ausbau des Kolonialinstituts, C 1047/1, Anlage 2 zum Sitzungsprotokoll vom 22.1.1914, Ernst Meumann: Referat über Forschungsinstitut und Universität in ihren Beziehungen zum Kolonialinstitut.

genden kurz beschrieben werden, um das damalige Tätigkeitsfeld eines „Psychologen und Philosophen“ zu veranschaulichen.

Der Vorlesungszyklus bestand aus neun einstündigen Vorlesungen mit den Themen: (1) Der Verfall der Hegelschen Schule und der philosophische Radikalismus und Individualismus (Max Stirner); (2) Die Anfänge neuer Systembildungen (Schopenhauer und seine Nachwirkung, Ed. [Eduard] von Hartmann, Richard Wagner, Nietzsche, Herbart); (3) Schopenhauer und seine Schule; (4) Die Nachwirkungen der Philosophie Schopenhauers; (5) Richard Wagner und Nietzsche; Herbarts Philosophie; (6) Die Kritik Nietzsches. Der Voluntarismus der Gegenwart. Übergang zum Neukantianismus; (7) Herbart und der Intellektualismus der Gegenwart; der Neukantianismus; (8) Monismus und Materialismus; (9) Der Monismus (Fortsetzung). Positivismus und Pragmatismus. Neue Wege der Weltanschauung. Die Hörerschaft bestand zu 54 Prozent aus männlichen und zu 46 Prozent aus weiblichen Teilnehmern. Die prozentuale Aufteilung nach beruflichen Gruppen ergibt folgendes Bild: „Lehrerinnen“: 26 Prozent; „Volksschullehrer“: 17 Prozent; „Oberlehrer“: 2 Prozent; „Studierende (der Philosophie etc.)“: knapp 2 Prozent; „Kaufleute und Bankbeamte“: 15 Prozent; „Juristen und verschiedene Beamte“: 7 Prozent; „Mediziner“: 2 Prozent; „Ingenieure und Architekten“: knapp 2 Prozent; „Handwerker“: 1 Prozent; „Weitere Berufe“: 9 Prozent; „weibliche Hörer ohne Berufsangabe“: 15 Prozent; „männliche Hörer ohne Berufsangabe“: 2 Prozent. Die Lehrerschaft stellte danach mit einem Anteil von 45 Prozent das größte Hörerkontingent der ersten philosophischen Veranstaltung Meumanns in Rahmen des Allgemeinen Vorlesungswesens in Hamburg.⁷⁷

Der Schwerpunkt von Meumanns Aktivitäten lag aber auch während der Hamburger Schaffensperiode auf der empirischen Psychologie und Pädagogik. Sein Ansatz stieß von Anfang an auf großes Interesse bei der Volksschullehrerschaft. Die als Praktikum angekündigte „Einführung in die Experimentelle Psychologie und Anwendung auf die Pädagogik“ musste bei der hohen Zahl von etwa 175 Interessenten von seinem Institut in der Domstraße 8 (siehe Abb. 5) in einen großen Hörsaal des neuen Vorle-

⁷⁷ Hamburgische Wissenschaftliche Anstalten: Jahrbuch der Hamburgischen Wissenschaftlichen Anstalten 29, Teil II, Die wissenschaftlichen Vorlesungen (Bericht über das Jahr von Ostern 1911 bis Ostern 1912, erstattet im Auftrage der Vorlesungskommission von Dr. Förster), Abschnitt V. Philosophie, Öffentliche Vorlesungen, S. 121–122; siehe auch Probst: Bibliographie (wie Anm. 11), S. 170.

sungsgebäudes verlegt werden. Dieses war gerade im selben Jahr (1911) von dem Hamburger Kaufmann und Reeder Edmund Siemers dem Stadtstaat gestiftet worden. Die Expansion des Kolonialinstituts und des mit ihm verbundenen Vorlesungswesens war der Hauptgrund für diese Erweiterung.

Parallel zur „Einführung in die Experimentelle Psychologie“ wurden von Weihnachten 1911 an fortlaufende experimentelle Arbeiten in einem Kolloquium unter Leitung von Meumann und Richard-Hellmuth Goldschmidt (1883 bis 1968, Psychologe, wissenschaftlicher Assistent) besprochen; daran nahmen 35 Personen, überwiegend Lehrer teil.⁷⁸

Auch von der Psychologie unter Meumann wurde eine Beteiligung an kolonialen Belangen erwartet. So kündigte dieser von Wintersemester 1913/ 14 an mehrmals völkerpsychologische Lehrveranstaltungen an, wie zum Beispiel „Lektüre und Besprechung von Schriften zur Psychologie und Ästhetik primitiver Kunst“ – was vom Vorsitzenden des Professorenkonvents als „Bekundung von Interesse für die kolonialen Verhältnisse“ gewertet wurde. Diese Veranstaltungen wurden jedoch jeweils kurz vor Semesterbeginn von Meumann abgesagt.⁷⁹ Ein möglicher Grund hierfür ist, dass er durch die Realisierung seiner pädagogisch-psychologischen Projekte bereits sehr ausgelastet war. Sein Interesse an völkerpsychologischen Themen ist aber durch wissenschaftliche Beiträge, zum Beispiel Rezensionen, belegt.⁸⁰

Das Lehrangebot im Wintersemester 1914/15, dem letzten Semester, in dem Meumann tätig war, wurde in der Themenauswahl vom Ausbruch des Ersten Weltkriegs beeinflusst. So hielt Meumann eine Vorlesung über „Zeitfragen deutscher Nationalerziehung“; der Psychologe Georg Anschütz (1886 bis 1953) (wiss. Assistent) beschäftigte sich mit „Fichte und seiner Bedeutung für die Gegenwart“; der Sozialpädagoge und Theologe Walther Classen (1874 bis 1954) (wiss. Mitarbeiter) widmete sich der „Großstädtischen Jugendpflege mit besonderer Berücksichtigung der Kriegslage“.⁸¹

⁷⁸ Hamburgische Wissenschaftliche Anstalten: Jahrbuch der Hamburgischen Wissenschaftlichen Anstalten 29 (1911), II, S. 32–33.

⁷⁹ Hamburgische Wissenschaftliche Anstalten (HWA): Jahrbuch der Hamburgischen Wissenschaftlichen Anstalten, 31 (1913), II, S. 132 und III, S. 7; HWA: Jahrbuch der Hamburgischen Wissenschaftlichen Anstalten, 32 (1914), II, S. 43 und S. 89–96.

⁸⁰ Vgl. Probst: Bibliographie (wie Anm. 11), Rezensionen Meumanns: S. 89–155 (zum Beispiel Rezension der von Wilhelm Wundt verfassten „Völkerpsychologie, Bd. 3“, S. 100).

Meumann wurde allgemein als guter Lehrer und mitreißender Redner beschrieben: „As a teacher he was unusually stimulating“, wie ihn der Pädagoge David Kennedy Fraser (1888 bis 1954) von der Cornell-Universität (USA) beschrieb.⁸²

3.5.2 Wissenschaftliche Publikationen

Von den in Hamburg entstandenen wissenschaftlichen Publikationen⁸³ ist die 1914 erschienene Abhandlung zum „System der Ästhetik“ überwiegend der Philosophie zuzuordnen. Der psychologischen Seite wird darin eine untergeordnete Rolle als „Dienerin dieses komplexen Lebensgesichtspunktes“ zugewiesen.⁸⁴

Im Mittelpunkt der literarischen Produktivität stand die Neuauflage der „Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen“ in drei Bänden, die 1911, 1913 und 1914 erschienen.⁸⁵ Wesentliche Neuerungen bestanden im Ausbau der „Kinderpsychologie“ zur allgemeinen „Jugendkunde“ und in der zusätzlichen Berücksichtigung der psychologischen Pädagogik des höheren Schulwesens, insbesondere in Bezug auf die Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer.⁸⁶

Der erste Band der Vorlesungen enthält die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, woran sich im zweiten Band der differenziellpsychologische Teil (insbesondere zur Begabungsanalyse) anschließt; im dritten Band steht die „Arbeitspsychologie“ des Schulkindes und die psychologische Grundlegung der Fachdidaktik im Mittelpunkt.

⁸¹ HWA: Jahrbuch 32 (1914) (wie Anm. 79), II. Die wissenschaftlichen Vorlesungen. Ostern 1914 bis Ostern 1915, S. 89–96.

⁸² Fraser (wie Anm. 46), S. 427–429.

⁸³ Vgl. Gustav Deuchler: Übersicht über Meumanns wissenschaftliche Arbeiten. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16, (1915), S. 239–257; vgl. auch Probst: Bibliographie (wie Anm. 11), S. 211–221 (Rezensionen zu Meumanns Publikationen) und S. 221–223 (Abhandlungen mit bewertender Zitierung von Publikationen Meumanns).

⁸⁴ Ernst Meumann: System der Ästhetik (Wissenschaft und Bildung 124). Leipzig, 1914, S. 8.

⁸⁵ Meumann: Vorlesungen 1 (1911) (wie Anm. 50); Ders.: Vorlesungen 2 (1913) (wie Anm. 47); Ders.: Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Bd. 3 (2. umgearbeitete und vermehrte Auflage). Leipzig (1914).

⁸⁶ Meumann: Vorlesungen 1 (1911) (wie Anm. 50), S. IX.

Meumanns Magnum Opus wurde in der internationalen Fachwelt als bedeutend eingestuft. Der an der Universität Stanford (CA, USA) lehrende US-amerikanische Psychologe Lewis Terman (1877 bis 1956) bezeichnete es als „doubtless [...] one of the most important events in the history of applied psychology“.⁸⁷

Eine Rezension in der Fachzeitschrift „Psychological Bulletin“ (1915) vermerkte:

*It is monumental in its size, in its scope, in its penetrating analysis, and in the fact that it comes as the crowning effort of a life of untiring industry and enthusiastic investigation [...]. Almost every page of the book reveals the catholicity of the author's reading.*⁸⁸

Zu erwähnen ist schließlich, dass Meumann – zusammen mit dem Pädagogen Otto Scheibner (1877 bis 1961) – als Herausgeber der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik (1911 bis 1915) und – zusammen mit dem Psychologen Wilhelm Wirth (1876 bis 1952) – des Archivs für die Gesamte Psychologie (1903/4 bis 1914/15) in der Lage war, die interdisziplinäre Verbreitung der Forschung zur Pädagogischen Psychologie und Empirischen Pädagogik wirksam zu fördern.⁸⁹

3.5.3 Institut für Jugendkunde

Meumann hat den Begriff „der Jugendliche“, der in unserer heutigen Alltagssprache so geläufig ist, erstmals geprägt⁹⁰. Die Erweiterung der kinderpsychologischen Forschung zur „Jugendkunde“ stellte für ihn ein wichtiges Ziel dar. Jugendkunde umfasste thematisch – in moderner Terminologie – ein breites Spektrum an entwicklungs-, pädagogisch- und klinisch-psychologischen sowie erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen.

Meumann konzipierte in Hamburg in den Jahren 1912 bis 1914 das „Institut für Jugendkunde“, eine von den Lehrerverbänden getragene Zentraleinrichtung für interdisziplinäre Jugendforschung. Sie zielte in erster Linie

⁸⁷ Louis Terman: Review of Meumann on Test of Endowment. In: Journal of Psycho-Asthenics 19 (1914/15), S. 75–94, 123–134, 187–192.

⁸⁸ Carleton Bell: Special Review. In: Psychological Bulletin 12 (1915), S. 400–402; vgl. auch Müller (wie Anm. 11), „Das Lebenswerk“, S. 74–157.

⁸⁹ Vgl. Probst: Bibliographie (wie Anm. 11), S. 82 und S. 85.

⁹⁰ Lück (wie Anm. 1), S. 148.

auf die überregionale und internationale Koordination der Jugendforschung ab und diente außerdem der Dokumentation reformpädagogisch bedeutsamer Materialien wie etwa Aufsätzen, Zeichnungen und Werkstücken. Meumann oblag die wissenschaftliche Leitung dieses Instituts. Es handelte sich um „eine Zentralstelle“, wie er im Jahr 1912 schrieb,

für die Organisation der Jugendforschung, *die zugleich einen Mittelpunkt und Ausgangspunkt aller der praktischen Bestrebungen bilden kann, zu denen uns die theoretische Jugendforschung hindrängt [...]. Ein solches Institut soll in erster Linie der Mittelpunkt aller wissenschaftlichen Arbeit an der Jugend bilden, der psychologischen, der anthropologischen, der ethischen und pädagogischen, der geisteshygienischen und sozialpädagogischen Arbeit an der Jugend.*⁹¹

Der Ausbruch des Ersten Weltkriegs und der Tod Meumanns im darauffolgenden Jahr ließen die Aufbauarbeiten an diesem Institut stagnieren. Eine ähnlich konzipierte Einrichtung entstand 1915 in Berlin: das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.⁹²

3.5.4 Bund für Schulreform

Meumann war seit seinen Studententagen ein politisch ausgerichteter Mensch. So wurde er im Jahr 1886, damals noch Student der Theologie, Gründungsmitglied und Vorsitzender des Bonner Vereins Deutscher Studenten. Er zählte in dieser tendenziell national-konservativ ausgerichteten Organisation zu den Urhebern der im Deutschen Reichstag eingereichten „Theologenpetition“, die sich gegen die geplante Befreiung der Theologen von der allgemeinen Wehrpflicht richtete.⁹³

In den Hamburger Jahren orientierte sich Meumann schulpolitisch an progressiv-liberalen Kräften. Im „Bund für Schulreform“, der seinen Sitz in der Hansestadt hatte, war Meumann seit 1911 Vorstandsmitglied. Zu den Zielen des Bundes gehörten die politische Durchsetzung der Einheitsschule sowie die Einführung der akademischen Lehrerbildung. Rudolph Roß (1872 bis 1951), Herausgeber der Lehrerzeitschrift „Pädagogische Reform“

⁹¹ Meumann: Über Institute der Jugendkunde. Leipzig, 1912.

⁹² Vgl. Probst: Die Anfänge (wie Anm. 11), S. 158.

⁹³ Probst: Bibliographie (wie Anm. 11): Biographischer Abriss, S. 15–72 (zu studentenpolitische Aktivitäten: S. 17).

und späterer sozialdemokratischer Erster Bürgermeister in Hamburg (1930 bis 1931) in der Weimarer Epoche, charakterisierte Meumann als „allen dogmatischen Versteinerungen abholdes Wesen“, das mit den „Forderungen des fortschrittlichsten Flügels der Lehrer“ übereingestimmt habe.⁹⁴

3.5.5 Konzepte zur Beteiligung der Psychologie am Kolonialinstitut

Die faktische Beteiligung des von Meumann geleiteten Philosophischen Seminars am Geschehen des Kolonialinstituts war dürftig (in Bezug auf Lehre, s.o. Abschnitt 3.5.1). Meumanns Name erschien erst 1914 im Verzeichnis des Professorenrats, des akademischen Gremiums, welches für Lehre und Prüfungswesen im Kolonialinstitut zuständig war.

Im Zusammenhang mit der geplanten Universitätsgründung und dem Ausbau der bestehenden Einrichtungen entwickelte Meumann jedoch in Umrissen eine Konzeption zum Beitrag der Psychologie zu kolonialwissenschaftlichen Aufgaben.

Anlässlich einer Anhörung vor dem Hochschulausschuss der Bürgerschaft im Jahre 1914 äußerte er sich über die mögliche Rolle der Psychologie innerhalb einer kolonialwissenschaftlichen Fakultät, die aktuell zur Debatte stand. Danach sollte die Psychologie – unter der von ihm bevorzugten Organisationsform eines mehrgliedrigen Forschungsinstituts mit einer eigenen völkerpsychologischen Abteilung – eine erhebliche und herausragende Bedeutung für die kolonialen Wissenschaften aufweisen. Dabei würden ihr im Wesentlichen drei Aufgabenbereiche zukommen: (1) Weiterentwicklung einer kulturvergleichenden Entwicklungspsychologie; (2) Anwendung des von Wilhelm Wundt geprägten völkerpsychologischen Ansatzes auf überseeische, kolonialbezogene Materialien, beispielsweise auf den Gebieten der Kunst, der Mythologie und der Religion; (3) Entwicklung einer Differenziellen Psychologie „primitiver“ Kulturen⁹⁵, insbesondere im Hinblick auf pädagogische, die Erwachsenenpädagogik einschließende Fragestellungen.⁹⁶

⁹⁴ Rudolf Roß: Ernst Meumann zum Gedächtnis. In: Pädagogische Reform 39 (1915; Nr. 18; 5.5.1915), S. 123–124.

⁹⁵ „Primitive Kultur“ in diesem Kontext etwa im Sinne von „ursprüngliche, schriftlose, nicht entwickelte Kultur“ (Anmerkung P. P.).

⁹⁶ Staatsarchiv Hamburg, Ausbau des Kolonialinstituts, C 1047/1, Protokolle des Ausschusses 1913–1919, Anlage 2 zum Sitzungsprotokoll vom 22.1.1914, Ernst Meumann, Referat über Forschungsinstitut und Universität in ihren Beziehungen zum Kolonialinstitut, S. 1–29.

Besonders in dem zuletzt genannten, individualpsychologischen Ansatz sah Meumann kolonialwissenschaftliche Relevanz und führte dazu näher aus:

Nach einer anderen Auffassung der Völkerpsychologie, die sich neuerdings immer mehr anbahnt, handelt es sich in ihr außerdem um den Nachweis der charakteristischen psychischen Eigenschaften der verschiedenen Völker und Rassen. Untersuchungen dieser Art können eine große praktische Bedeutung für die Tätigkeit in den Kolonien gewinnen. Man untersucht zum Beispiel dabei die Kulturfähigkeit der verschiedenen Rassen und vor allem ihre Brauchbarkeit zur Arbeit.⁹⁷

Zur Umsetzung der Konzepte Meumanns ist es nicht gekommen. Im Versailler Vertrag von 1919 musste Deutschland alle Kolonien und Schutzgebiete abtreten.

3.5.6 Meumanns Position im Universitätsstreit

Im Universitätsstreit kämpfte Meumann leidenschaftlich aufseiten der Universitätsgegner und sprach sich für den Ausbau der Seminare zu leistungsfähigen Forschungsinstituten aus.⁹⁸ Ihn, der nicht „Doktoren- und Oberlehrerfabrikant“ werden wollte⁹⁹ und der sich an die jährlichen 300 Staatsexamina, die er an der Universität Münster abzunehmen hatte, und an die Prüfungsbelastung an der Universität Leipzig erinnerte, ängstigte die Vision von einströmenden „Brotstudenten“, die – wie er befürchtete – überwiegend ohne

⁹⁷ Ebd. Weitere Ergebnisse zur Beziehung der damaligen Hamburger Psychologie zu Ethnopsychologie und Kolonialwesen finden sich in folgenden zwei Publikationen: Paul Probst: „Den Lehrplan tunlichst noch durch eine Vorlesung über Negerpsychologie ergänzen“ – Bedeutung des Kolonialinstituts für die Institutionalisierung der akademisch-empirischen Psychologie in Hamburg. In: *Psychologie und Geschichte* 2 (1) (1990), S. 25–36; Ders.: *Angewandte Ethnopsychologie während der Epoche des Deutschen Kolonialismus (1884–1918)*. In: *Psychologie und Geschichte* 3 (3/4) (1992), S. 67–80.

⁹⁸ Staatsarchiv Hamburg, Ausbau des Kolonialinstituts, C 1047/1, Protokolle des Ausschusses 1913–1919, Anlage 2 zum Sitzungsprotokoll vom 22.1.1914 und Anlage 5 zum Sitzungsprotokoll vom 5. Februar 1914, Antwort von Prof. Meumann auf die Fragen von E. Krause (betreffend die Vorbildung der Volksschullehrer), S. 1–8.

⁹⁹ Psychologiehistorisches Privat-Archiv Paul Probst, Hamburg, Sammlung von Schriftstücken zu Ernst Meumann, Brief von Otto Wiegmann (Hilfsschullehrer) an Paul Müller, Zürich, (Schweizer Seminar-Lehrer, Verfasser einer phil. Diss. zu E. Meumann, vgl. Anm. 11 oben), 15.8.1940.

tieferes wissenschaftliches Interesse und wegen ihres jugendlichen Alters in der Mehrzahl auch ohne die nötige geistige Reife lediglich auf Examen und Beruf zusteuern würden. Und er fürchtete dabei nicht nur die eigene Überlastung durch Amtsgeschäfte, sondern insgesamt einen Abschwung in der Entwicklung seines Faches und einen Niedergang der gesamten Wissenschaft in Hamburg. Nach Meumanns Vorstellung sollten die von ihm favorisierten Forschungsinstitute neben der reinen Forschung auch erwachsenenpädagogische Aufgaben wahrnehmen und gewissermaßen das „Rückgrat“ des Allgemeinen Vorlesungswesens bilden. Weiterhin sollte ihre Funktion darin bestehen, die Fortbildung verschiedener Berufszweige zu übernehmen.

Was Meumanns eigenen Bereich betraf, bedeutete dies beispielsweise die „hochschulähnliche Ausbildung“ der Volksschullehrerschaft an folgenden aufeinanderbezogenen staatlichen Instituten: Am Philosophischen Seminar, an einem eigenständigen Institut für Experimentelle Psychologie und an einem Institut für Jugendkunde (siehe Abschnitt 3.5.3) mit einer eigenen pädagogischen Professur.

Mit diesem Plan ging Meumann allerdings nicht konform mit der Hamburger Volksschullehrerschaft. Sie stand insgesamt den Plänen von Melles zu einer Universitätsgründung zustimmend gegenüber. Dies konnte man der „Pädagogischen Reform“ (Organ der Hamburger Schulreformbewegung) entnehmen, wo beispielsweise im Jahr 1913 der Kunstpädagoge Friedrich von Borstel in einer Artikelserie mit dem Titel „Zur Universitätsfrage in Hamburg: Neujahrshoffnungen des geistigen Hamburgs, insbesondere der hamburgischen Lehrerschaft“, seiner Freude Ausdruck gab, dass die Universitätsgründung in nahe Aussicht gerückt sei. Bereits 1912 hatte die „Gesellschaft der Freunde“ in einer einstimmigen Resolution den Plan einer Universitätserrichtung unterstützt.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Friedrich (Fritz) von Borstel: Zur Universitätsfrage in Hamburg. In: Pädagogische Reform, 37 (Nr. 1, 1.1.1913; Nr. 2, 8.1.1913; Nr. 3, 15.1.1913; Nr. 4, 22.1.1913).

3.5.7 Meumanns früher Tod im Jahr 1915

Meumann blieb unverheiratet und hatte keine Nachkommen. Er lebte in Hamburg zusammen mit seiner jüngeren Schwester Meta Meumann (1867 bis 1937), die seinen Haushalt führte und seine umfangreiche wissenschaftliche Bibliothek und Korrespondenz verwaltete.¹⁰¹

Meumanns Leben ging wohl weitgehend in seiner wissenschaftlichen Arbeit und seinem bildungspolitischen Engagement auf. Zeitgenossen, die ihn persönlich kannten, hoben als herausragenden Charakterzug seinen rastlosen Fleiß hervor. So charakterisierte der amerikanische Psychologe Carleton Bell, Mitherausgeber des *Journal of Educational Psychology* Meumanns Lebensstil durch „untiring industry and enthusiastic investigation“¹⁰² und Kennedy Fraser, Psychologe an der Cornell-University (NY, USA) beschrieb Meumann als „indefatigable worker [...] he did not know how to rest“.¹⁰³

Meumann war vom Temperament her keine in sich ruhende Persönlichkeit, wie wir aus mehreren Quellen wissen. Aus dem Briefwechsel zwischen Meumann und Wundt geht hervor, dass sich Phasen von enthusiastischer Hochstimmung und immenser Arbeitskraft mit Perioden niedergedrückter Stimmung abwechselten. Im April 1911, wenige Monate vor Antritt seiner Tätigkeit in Hamburg, klagt Meumann als Folge von „Überarbeitung“ über „einen hohen nervösen Erschöpfungszustand“, der ärztliche Behandlung erforderlich machte.¹⁰⁴ Auch William Stern (1871 bis 1938, Psychologe und Philosoph), Nachfolger Meumanns in Hamburg (1916 bis 1933), erwähnte

¹⁰¹ Vgl. Probst: Bibliographie (wie Fußnote 11), S. 23, S. 45–46, S. 63.

¹⁰² Bell: Special Review: Vorlesungen (wie Anm. 88), S. 400–402.

¹⁰³ Fraser: Ernst Meumann: An Appreciation (wie Anm. 46), S. 427–429.

¹⁰⁴ Psychologiehistorisches Privat-Archiv Paul Probst, Hamburg, Briefliche Korrespondenz zwischen Ernst Meumann und Wundt, Brief Meumanns an Wundt, 19.4.1911 (basierend auf meinen Abschriften der Originalbriefe, die im Universitätsarchiv der Universität Leipzig aufbewahrt werden. Ich (P. P.) habe im Jahr 1989 während eines einwöchigen Forschungsaufenthalts am Archiv der damaligen Karl-Marx-Universität die überwiegend in Sütterlinschrift verfassten Briefe Meumanns gesichtet und die Inhalte auf Tonband diktiert. Die Tonbandaufzeichnungen wurden später unter meiner Leitung maschinenschriftlich transkribiert. Für umfängliche Unterstützung bei den Archivarbeiten in Leipzig bin ich der damaligen Leiterin des Archivs, Frau Dr. Gerhild Schwendler sowie der Psychologin Frau Dr. Anneros Meischner-Metge (Dozentin an der Universität Leipzig), die meinen Forschungsaufenthalt supervidierte, zu großem Dank verpflichtet.

in seinem Dezenniumsrückblick auf das „Psychologische Laboratorium der Hamburgischen Universität“, dass Meumann mehrfach seine Tätigkeit hatte unterbrechen müssen, „da die ungeheure Arbeitsüberlastung zu nervösen Erschöpfungszuständen geführt hatte“.¹⁰⁵ Meumanns „Work-Life-Balance“ – wie wir heute sagen würden – war also alles andere als ausgeglichen.¹⁰⁶

Ernst Meumann starb am 26. April 1915 im Alter von 52 Jahren. Seine Schwester Meta Meumann berichtete darüber in ihrem Brief an Wilhelm Wundt:

Sehr geehrter Herr Geheimrat! Es tut mir so leid, dass Sie die Nachricht vom Tode meines Bruders durch die Zeitung erfahren mussten. Während seiner achttägigen Krankheit, die sehr schwer war, habe ich oft erwogen, ob ich Ihnen wohl Mitteilung machen wollte. Aber bis zum Freitag war Hoffnung auf Genesung vorhanden. Dann kam zu der schweren Lungenentzündung noch eine Blutvergiftung und mein Bruder bedurfte Tag und Nacht meiner bis er Montag früh um 7 Uhr von schwerem Leiden erlöst wurde. [...] Mein Bruder hat Ihrer und Ihrem Hause in nie endender Dankbarkeit und Verehrung gedacht. [...].

*Meta Meumann.*¹⁰⁷

Meumann starb „inmitten großer Arbeiten und noch größerer Entwürfe“.¹⁰⁸ So blieb ihm versagt, was er laut Wundt fest geplant hatte, nämlich sich in späteren Jahren wieder mehr den Fragen der theoretischen Psychologie und der Philosophie zu widmen.¹⁰⁹

Stern hob in seiner Würdigung der Gründungs- und Aufbauleistung seines Vorgängers besonders die Verbindung von theoretischer und angewandter Psychologie hervor:

¹⁰⁵ William Stern: Das Psychologische Laboratorium der Hamburgischen Universität. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23 (1922), S. 162–163.

¹⁰⁶ Vgl. hierzu auch Müller (wie Anm. 11), S. 68–71.

¹⁰⁷ Psychologiehistorisches Privat-Archiv Paul Probst, Brief von Meta Meumann (Hamburg 36, Heimhuderstr. 8) an Wilhelm Wundt, Leipzig, Abschrift aus dem Bestand des Archivs der damaligen Karl-Marx-Universität Leipzig (Signatur: 75611/17 und 75711/18), vgl. Anm. 104.

¹⁰⁸ Aloys Fischer: Ernst Meumann und sein Werk. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16 (1915), S. 214–227.

¹⁰⁹ Wundt (wie Anm. 24); vgl. auch bibliographische Zusammenstellung der „Nachrufe zu Meumann“ sowie „Beiträge zum Gedenken“ in: Probst: Bibliographie (wie Anm. 11), S. 221–223.

Mit dem Philosophischen Seminar und dem großen Kreis seiner Hamburger Hörer und Freunde trauerte die deutsche psychologische Wissenschaft um einen ihrer bedeutendsten Fachgenossen, die deutsche Pädagogenwelt um den Begründer der Experimentellen Pädagogik [...]. Die besondere Stellung des Instituts drückte sich von Anfang an darin aus, daß an ihm neben der theoretischen Psychologie auch die angewandte Psychologie behandelt wurde und zwar insbesondere nach der Seite der pädagogischen Psychologie hin. Hatte doch an der Berufung Meumanns die Hamburger Lehrerschaft großen Anteil gehabt. [...]. Mit dem Philosophischen Seminar und dem großen Kreis seiner Hamburger Hörer und Freunde trauerte die deutsche psychologische Wissenschaft um einen ihrer bedeutendsten Fachgenossen, die deutsche Pädagogenwelt um den Begründer der experimentellen Pädagogik.¹¹⁰

3.5.8 Das Vermächtnis der Gelehrten-Bibliothek Ernst Meumann

In seinem Testament hatte Meumann verfügt, dass seine gesamte wissenschaftliche Bibliothek nach seinem Ableben in den Besitz des Philosophischen Seminars übergehen solle:

Meine nichtwissenschaftlichen Bücher vermache ich meinen Geschwistern, Meta und Fritz Meumann, die wissenschaftlichen sollen dem Philosophischen Seminar des Hamburgisches Staates gehören; der Leiter des Seminars kann frei darüber verfügen [...], die eingestellten Bücher sollen mit einem besonderen Stempel versehen werden: ‚Geschenk von Prof. Ernst Meumann‘ [...].¹¹¹

Stern würdigte den Wert der von Meumann hinterlassenen Privatbibliothek ausdrücklich:

Im Seminar errichtete sich der Verstorbene ein sichtbares Erinnerungsmal durch das Vermächtnis seiner großen wissenschaftlichen Privatbibliothek, die mit einem Schlage die junge Seminarbücherei auf eine beachtenswerte Höhe hob. Die Schwester des Verstorbenen [...] Fräulein Meta Meumann, übernahm die Katalogisierung und Ordnung der erweiterten Seminarbibliothek und ist seitdem als Bibliothekarin dauernd im Seminar tätig.¹¹²

¹¹⁰ Stern (wie Anm. 105), S. 162–163.

¹¹¹ Amtsgericht Hamburg (wie Anm. 19).

¹¹² Stern (wie Anm. 105), S. 163.



Abb. 6: Meta Meumann (1927) im Kreise der Gratulanten zu ihrem 60. Geburtstag. Zeitgenössische Fotografie (1927), Historisches Archiv des Fachbereichs Psychologie der Universität Hamburg (Foto-Glasplatte 6)

Die Personen sitzend von links nach rechts: (1) Clara Stern (1877 bis 1948), Ehefrau von William Stern; (2) Ernst Cassirer (1874 bis 1945), Professor für Philosophie am Philosophischen Seminar Hamburg (1919 bis 1933); (3) Meta Meumann (1867 bis 1937, Schwester Ernst Meumanns, Bibliothekarin); (4) William Stern (1871 bis 1938); (5) Martha Muchow (1892 bis 1933), Wissenschaftliche Mitarbeiterin W. Sterns; Zweite Reihe von links nach rechts, alle stehend: (6) Georg Anschütz (1886 bis 1953), Wissenschaftlicher Assistent unter E. Meumann (1913 bis 1915), Privatdozent unter W. Stern; (7) Martin Scheerer (1900 bis 1961), Wiss. Mitarbeiter Sterns; (8) Fritz Heider (1896 bis 1988), Wissenschaftlicher Assistent; (9) unbekannte männliche Person; (10) Heinz Werner (1890 bis 1964), a. o. Professor für Entwicklungspsychologie; (11) R. Jakob, Leiter der Feinmechanischen Werkstatt; (12) Alice Mourgues, Seminar-Verwaltung; (13) vermutlich O. Stender, Laboratoriumsleiter; (14) unbekannte weibliche Person. In Probst, Bibliographie, 1991 (vgl. Anm. 11) sind folgende Druckfehler zu korrigieren: (a) Abb. 15, Bildunterschrift, S. 64: statt „1937“ muss es heißen „1927“; (b) ebenfalls Abb. 15, S. 64: nach „Alice Mourgues“ (2. Zeile von unten) ist einzufügen: „vermutlich O. Stender, Laboratoriumsleiter, „ganz rechts: unbekannte weibliche Person“; (c) in der korrespondierenden Abbildung 14 (S. 46, 3. Zeile von unten: nach „ Fritz Heider (1896 bis 1988)“ ist einzufügen: „Wissenschaftlicher Assistent; Georg Anschütz (1886 bis 1953), Privatdozent und Musikpsychologe“.

Anhand des Kriteriums der Herkunftsvermerke¹¹³ ließ sich der Bestand der Meumann'schen Bibliothek gut erschließen.



Abb. 7: Exlibris (Jugendstilaufkleber) der Bibliothek Meumann

Von 1915 bis 1929 war die Bibliothek in den Räumlichkeiten des „Philosophischen Seminars“ (später „Psychologischen Seminars“) und „Psychologischen Laboratoriums“ in der Domstraße 8 aufgestellt¹¹⁴

Die „Wanderschaft“, Aufteilung und „Wiedervereinigung“ der Bestände im Verlauf der hundertjährigen Geschichte unserer Institution spiegelt ein Stück Universitäts- und Disziplingeschichte wider.¹¹⁵ Dabei lassen sich folgende bibliothekshistorische Phasen unterscheiden:

1. Etwa im Jahr 1923, als ein selbständiger erziehungswissenschaftlicher Lehrstuhl errichtet worden war, auf den der Wundt-Schüler Gustav Adolf Deuchler (1883 bis 1955) berufen wurde, wurden Bestände aus der gemeinsamen Bibliothek in die neu gegründete Bibliothek des Erziehungswissenschaftlichen Seminars übergeführt. Diesem Seminar wurden nun neue Aufgaben der Lehre und For-

¹¹³ Vgl. Probst: Bibliographie (wie Anm. 11), S. 25, S. 67 (Exlibris: Abb. 18) und S. 72 (Reimarus: Abb. 21) (neben dem Exlibris-Aufkleber wurde die Zugehörigkeit zur Bibliothek Meumann auch durch einen Eigentumsstempel gekennzeichnet).

¹¹⁴ Vgl. Probst: Bibliographie (wie Anm. 11), S. 58 (Abb. 9); William Stern: Das Psychologische Institut der Hamburgischen Universität in seiner gegenwärtigen Gestalt. In: Zeitschrift für Angewandte Psychologie 39 (1931), S. 6–7.

¹¹⁵ Vgl. Jan Wiebers: Ernst Meumann – Philosoph, Psychologe und Pädagoge: Eine Bibliotheksstiftung aus dem Jahre 1915 im Streit der Fakultäten. In: Auskunft: Zeitschrift für Bibliothek, Archiv und Information in Norddeutschland 27 (2007) H.2, S. 303–312 (Jan Wiebers ist seit 2005 Leiter der Zentralbibliothek Philosophie, Geschichte und Klassische Philologie).

schung übertragen, als die Hamburgische Universität die Ausbildung der Volksschullehrer übernahm.¹¹⁶

2. Im Jahre 1930 wurde die Bezeichnung „Psychologisches Seminar und Psychologisches Laboratorium“ in „Psychologisches Institut“ umgewandelt. Etwa zeitgleich (Wintersemester 1929/30) erfolgte der Umzug von der Domstrasse in das neue Universitätsgebäude am Bornplatz (heute Allende-Platz 1).¹¹⁷ Die Bibliothek des Psychologischen Instituts war dort mit der des Philosophischen Seminars vereinigt.¹¹⁸ Philosophie und Psychologie befanden sich weiterhin unter dem Dach der Philosophischen Fakultät.
3. Der Status der vereinigten philosophisch-psychologischen Bibliothek blieb bis etwa 1953 erhalten, als unter dem damaligen Direktor des Psychologischen Instituts Curt Bondy (1894 bis 1972), dem aus der Emigration in die USA zurückgekehrten ehemaligen Schüler William Sterns, eine separate psychologische Bibliothek errichtet wurde. Nun wurden die als „psychologisch“ definierten Bestände von den philosophischen getrennt und in eigenen Katalogen erfasst. Die bibliotheksorganisatorischen Arbeiten fanden unter der Federführung des damaligen wissenschaftlichen Assistenten Bondys, Carl Graf Hoyos (geb. 1923), statt.¹¹⁹

Bei dieser Bibliotheksteilung verblieben beispielsweise aus Meumanns Vermächtnis die Bände von Wilhelm Wundts „Völkerpsychologie“ (1.–5. Band, 1. u. 2. Aufl., Leipzig, 1908–1914) in der Bibliothek des Psychologischen Instituts; die von Wundt verfasste „Logik“ (2 Bände, 2. Aufl., Stuttgart, 1893) und „Ethik“ (2 Bände, 3. Aufl., Stuttgart, 1903) wurden der Bibliothek des Philosophischen Seminars zugeschlagen. „Psychologie und Erziehung“ von William James (Leipzig, 1908) und die „Psychologische Pädagogik“ von Ludwig von Strümpel (Leipzig, 1909) waren bereits früher (siehe Phase 2) in den Bücherbestand der Erziehungswissenschaftlichen Bibliothek gewandert.

¹¹⁶ Ebd., S. 7.

¹¹⁷ Ebd., S. 7–10.

¹¹⁸ Ebd., S. 11 und S. 9 (Abb. 4).

¹¹⁹ Archiv des Fachbereichs Psychologie.

Insgesamt scheint die Aufspaltung der Bibliotheken weitgehend nach dem Prinzip von „Mein und Dein“ erfolgt zu sein.¹²⁰

4. Anfang der 1960er-Jahre zogen das Philosophische Seminar, das Psychologische Institut und das Pädagogische Institut in die neu errichteten Gebäude am Von-Melle-Park-Campus und mit ihnen wanderten die Meumann'schen Bibliotheksbestände. Die als psychologisch deklarierten Bestände wurden in der Psychologie-Bibliothek im zweiten Stock des „Philosophenturms“ (Von-Melle-Park 6) platziert, die „philosophischen“ im Philosophischen Seminar im zehnten Stockwerk desselben Gebäudes und die „pädagogischen“ in der Pädagogischen Bibliothek im Gebäude des Pädagogischen Instituts (Von-Melle-Park 8).

In der Trennung von psychologischen und philosophischen Bibliotheksbeständen spiegelt sich auch die akademische Trennungsgeschichte der beiden Disziplinen wider, die sich bis auf die Mitte des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen lässt.¹²¹

Größere Teile der „psychologischen“ Bestände der Bibliothek Meumann wurden bis Ende der 1980er-Jahre in einem nicht öffentlich zugänglichen Archivraum im Keller des Philosophenturms verwahrt; sie wurden in den 1990er-Jahren wieder erschlossen und in den Bestand der Bibliothek des 1974 gegründeten eigenständigen Fachbereichs Psychologie (Standort, Von-Melle-Park 5, 2. Stockwerk) integriert.¹²²

5. Im Zeitraum von etwa 1995 bis 2005 wurden die Bestände der Bibliothek Meumann im Rahmen eines Förderprojekts von den drei Bibliotheken der Fachbereiche Psychologie, Philosophie und Erziehungswissenschaften in der Datenbank des Gemeinsamen Bibliotheksverbands (GBV) systematisch elektronisch erfasst und im Campus-Katalog der Universitätsbibliothek Hamburg zugänglich gemacht. Insgesamt sind so 1923 Nachweise von Titeln aus der Bibliothek Meumann erschlossen worden¹²³. Man kann somit davon ausgehen, dass die Bibliothek Meumann nahezu vollständig rekon-

¹²⁰ Wiebers (wie Anm. 114) (Hervorhebung im Original).

¹²¹ Wiebers (wie Anm. 114), S. 304–306; vgl. auch Nicole Schmidt: Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven. Reinbek bei Hamburg, 1995.

¹²² Vgl. Paul Probst: Das Schicksal der Bibliothek Ernst Meumanns. In: Psychologische Rundschau 39 (1988), S. 212.

struiert werden konnte: ein Erfolg, der nicht allen Gelehrten-Bibliotheken zuteil geworden ist.¹²⁴

6. Im Zuge der Universitäts- und Strukturreform im Jahr 2005 sind die Bestände schließlich auf zwei Bibliotheken verteilt worden: die zentrale Martha-Muchow-Bibliothek der „Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft“ und die „Zentralbibliothek Philosophie, Geschichte und Klassische Philologie“ innerhalb der „Fakultät für Geisteswissenschaften“.

Inhaltliche Analyse und Inaugenscheinnahme der Bestände der Bibliothek Meumann können wissenschaftshistorisch relevante Fakten und Einsichten erschließen und zu Forschungshypothesen führen.¹²⁵

Eine ganze Reihe von Exemplaren aus der Bibliothek Meumann weist zusätzlich zum Exlibris einen handschriftlichen Besizervermerk auf: Namenszug, häufig zusammen mit Ort und Datum der Erwerbung. Zu den ersten Büchern, die in Meumanns Besitz gekommen waren, gehören geschichtsphilosophische Werke von Herder („Langenberg, 1883“) oder die „Logik“ seines Tübinger Lehrers Sigwart, die er in seinem zweiten Studiensemester in Berlin erworben hatte. „Leipzig“ und die Erwerbsjahre 1893 bis 1896 finden sich besonders häufig. Wir erinnern uns, dass Meumann 1894 erster Assistent Wilhelm Wundts in Leipzig geworden war und damit über ein eigenes Einkommen verfügte.

Mehrere Bücher aus der Meumann'schen Bibliothek enthalten Verfasserwidmungen und weisen auf besondere persönliche Konstellationen hin. So hatte Meumann im Jahre 1893 während seiner Assistentenzeit in Leipzig Wundts „Logik“ (1. Bd., 2. umgearbeitete Auflage, 1893) vom Verfasser als Geschenk erhalten, wie die handschriftliche Widmung belegt.

Meumanns Erwerbungen in diesen Assistentenjahren dürften nicht nur persönliche Interessen, sondern auch die am Institut von Wilhelm Wundt dominierende Wissenschaftsrichtung der „Physiologischen Psychologie“

¹²³ Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg: Campus-Katalog (Nach Auswahl der Kategorie „Klassifikationen [KLS]“ im Listenfeld der Drop-down-Liste in der oberen Mitte der grafischen Benutzeroberfläche und Eingabe „Bibliothek Ernst Meumann“ im Eingabefeld neben der Schaltfläche „Suchen“ ist der gesamte Bestand abrufbar). Verfügbar unter: <https://kataloge.uni-hamburg.de/DB=1/LNG=DU/> [Datum des Zugriffs: 25.6.2011]; vgl. Wiebers (wie Anm. 114), S. 303–304.

¹²⁴ Ebd.

¹²⁵ Vgl. Wiebers (wie Anm. 114), S. 310–312.

widerspiegeln: 1892 erwarb Meumann die „Optisch-akustischen Versuche“ von Mach (1875), 1893 das „Handbuch der medizinischen Physik“ von Wilhelm Wundt (1867), 1895 Theodor Fechners Schrift „Über die Methode der richtigen und falschen Töne“ und 1896 das „Handbuch der physiologischen Optik“ von Helmholtz.

Das älteste Buch der Meumann'schen Bibliothek stammt vom Hamburger Aufklärungsphilosophen Hermann Samuel Reimarus (1694–1768, Theologe und Philosoph, Prof. am Akademischen Gymnasium Hamburg); es handelt sich um das 1760 herausgegebene Werk „Allgemeine Betrachtungen über die Triebe der Thiere, hauptsächlich über ihre Kunsttriebe: Zum Erkenntnis des Zusammenhanges der Welt, des Schöpfers und unserer selbst“.¹²⁶ Reimarus gilt durch dieses Werk als ein früher Begründer der modernen Tierpsychologie.¹²⁷



Abb. 8: Das älteste Werk aus dem Bibliotheksvermächtnis Meumanns: Reimarus (1773), Titelblatt

¹²⁶ Vgl. Probst: Bibliographie (wie Anm. 11), s. Abb. auf S. 56–57 und 66–72.

¹²⁷ Vgl. Philosophisches Wörterbuch. Begründet von Heinrich Schmidt (bearb. von Georgi Schischkoff). Stuttgart, 1991, S. 511.

4 Das pädagogisch-psychologische Programm Meumanns: Entstehungshintergrund – Entwicklung und Rezeption – Bedeutung für die Gegenwart

Wenn man die wissenschaftlichen und sozialen Ziele, Konzepte und Aktivitäten Meumanns, wie sie in den Abschnitten 2 und 3 skizziert wurden und in seinen zentralen Monografien zur „Experimentellen Pädagogik“ ausgeführt sind¹²⁸, unter der Bezeichnung „pädagogisch-psychologisches Programm Meumann“ zusammenfasst, lassen sich folgende wissenschaftshistorische Fragestellungen unterscheiden: (1) Wie ist der Entstehungshintergrund des Programms zu charakterisieren? (2) Wie gestalteten sich Entwicklung und Rezeption des Programms nach Meumanns Tod (nach 1915)? (3) Welche Bedeutung hat der Ansatz Meumanns für die Gegenwart?

Im vorgegebenen Rahmen dieses Beitrags kann auf diese Fragen nur selektiv und skizzenhaft eingegangen werden. Zu berücksichtigen ist insbesondere, dass das Werk Meumanns bis jetzt weder problemgeschichtlich noch sozialhistorisch hinreichend erschlossen ist.¹²⁹

Mit der Bindestrich-Charakterisierung des Programms als „pädagogisch-psychologisch“ (engl. „educational psychological“) soll hervorgehoben werden, dass Meumanns Ansatz inhaltlich und methodisch im breitflächigen Grenz- und Überschneidungsbereich der beiden Disziplinen „Erziehungswissenschaft/Pädagogik“ und „Psychologie“ anzusiedeln ist.

4.1 Entstehungshintergrund

In enger Anlehnung an das ökosystemische Modell des amerikanischen Entwicklungspsychologen Urie Bronfenbrenner (1917 bis 2005) benutzen wir zur Analyse des Entstehungshintergrunds unterschiedliche sozialökologische Ebenen, die allgemein für die intellektuelle und soziale Entwicklung von Individuen über die Lebensspanne bedeutsam sind: (1) das „so-

¹²⁸ Meumann: Vorlesungen Bd. 1, 2 und 3 (1911, 1913, 1914) (wie Anm. 84); Meumann: Abriss der experimentellen Pädagogik. Leipzig und Berlin (1914).

¹²⁹ Vgl. Müller (wie Anm. 11); Karlheinz Ingenkamp: Rezension, Paul Probst, Bibliographie Ernst Meumann, 1991. In: Psychologie und Geschichte 4 (1993) (3/4), S. 304–305.

ziale Makrosystem“, (2) das „soziale Exosystem“ und (3) das „soziale Mikrosystem“.¹³⁰

1. Das *soziale Makrosystem* repräsentiert globale soziale Institutionen wie Staaten und Kulturen. Es umfasst Denkmuster, Einstellungen, Symbole und Regeln sowie politische, ökonomische und soziokulturelle Einrichtungen, die für eine bestimmte Gesellschaft in einer historischen Epoche maßgeblich sind und die Entwicklung der in ihr lebenden Individuen über die Lebensspanne beeinflussen.
2. Das *soziale Exo-System* repräsentiert soziale Strukturen und Einrichtungen auf „mittlerer“, zwischen Makro- und Mikro-System liegender Ebene. Das System umfasst soziale Gebilde in der lokalen und regionalen Umwelt, mit denen das Individuum meist nicht im direkten persönlichen Kontakt steht, die aber dennoch auf dessen Entwicklung signifikanten Einfluss ausüben.
3. Das *soziale Mikrosystem* umfasst primäre Gruppen (zum Beispiel Herkunftsfamilie, universitäre Arbeitsgruppen), zu deren Mitgliedern das Individuum Face-to-Face-Kontakte unterhält und die auf seine Entwicklung prägend wirken.

Im Zentrum der Mikrosystem-Ebene stehen das Individuum und seine Relationen zu den Primärgruppen. Das Individuum selbst ist jeweils durch seine spezifische intraindividuelle psychologische, soziale und biologische Struktur charakterisiert.

Das ökosystemische Modell Bronfenbrenners schließt Interaktionen und Transaktionen zwischen den genannten sozialen Systemebenen ein.¹³¹

4.1.1 Einflüsse aus dem sozialen Makrosystem

Zum makrosystemischen Entstehungshintergrund, der im Zusammenhang mit dem Programm Meumanns zu diskutieren ist, zählen (a) politisch-ökonomische, (b) berufs- und bildungspolitische, (c) bildungsreformerische, (d) wissenschaftsinterne und geistig-kulturelle Faktoren.

¹³⁰ Aletha Huston und Alison Bentley: Human development in societal context. In: Annual Review of Psychology 61 (2010), S. 411–437 (s. Figure 1, S. 414). Die dort zusätzlich aufgeführten Kategorien des „Meso“- und „Chrono-Systems“ wurden für unsere Analyse nicht benötigt.

¹³¹ Ebd., S. 412–414.

- a) *Politisch-ökonomische Einflüsse*: Für das Zweite Deutsche Kaiserreich war eine mit der außenpolitischen und wirtschaftlichen Expansion einhergehende enorme Steigerung der Staatsausgaben für den Wissenschaftsbetrieb zu konstatieren („Periode der Universitärexpansion“).¹³² Es zählte zu den nationalen Aufgaben, wissenschaftlich produktiv und konkurrenzfähig zu sein, ein effizientes Bildungssystem zu schaffen und wissenschaftlich qualifizierte Berufsausbildungen – etwa in den Bereichen der Bildung, Erziehung und Gesundheit – zu gewährleisten.¹³³ Unter dieser Zielsetzung wurde auch der universitären Philosophie eine wichtige Rolle zugesprochen: zum einen zur Ausbildung von Pädagogen, zum anderen als integrative Disziplin, die als eine Art „geistige Klammer“ die zahlreichen Einzeldisziplinen miteinander verbindet.
- b) *Berufs- und bildungspolitische Einflüsse*: Ein weiterer möglicher Bedingungsfaktor ergibt sich aus der besonderen Situation der Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen an der Jahrhundertwende. Durch die im 19. Jahrhundert zunehmend durchgesetzte allgemeine Schulpflicht in Stadt und Land war der Beruf des Volksschullehrers stärker in das Zentrum der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit gerückt. Die in Verbänden organisierte Volksschullehrerschaft trat mit Forderungen (a) nach einer reformierten, stärker an den Bedürfnissen des Schulkindes ausgerichteten Pädagogik und (b) nach einer umfassenden Reform der Lehrerausbildung mit dem Ziel *akademischer* Ausbildungsgänge an Hochschulen und Universitäten anstelle stark berufspraktisch orientierter und als unbefriedigend erlebter Lehrerseminarausbildungen an die Öffentlichkeit. Die Volksschullehrer erhofften sich durch die akademische Professionalisierung auch eine soziale Aufwertung ihres Berufsstandes und damit verbunden eine ökonomische Besserstellung. Meumanns Programm, das die enge Kooperation mit der Lehrerschaft und ihren bildungspolitisch geprägten Interessenvereinigung

¹³² Irmingard Staeuble: Entstehung der Psychologie als Wissenschaft. In: Geschichte der Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Hg. von Helmut E. Lück, Rudolf Miller und Wolfgang Rehtien. München, 1984, S. 10-16.

¹³³ Vgl. Mitchell Ash: Die Experimentelle Psychologie an den deutschsprachigen Universitäten von der Wilhelminischen Zeit bis zum Nationalsozialismus. In: Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Hg. von Mitchell Ash und Ulfried Geuter. Opladen, 1985, S. 45–82.

gen einschloss, unterstützte die Professionalisierungsbestrebungen der Lehrerschaft und erfuhr deshalb hohe soziale Akzeptanz.

Umgekehrt waren auch Forscher empirisch-psychologischer Ausrichtung daran interessiert, die gesellschaftliche Nützlichkeit der noch jungen Wissenschaft und damit auch die Existenzberechtigung ihres Standes an den universitären Einrichtungen durch praxisbezogene und erziehungsrelevante Aktivität nachzuweisen.

- c) *Reformpädagogische Strömungen*: Die in den Abschnitten 2.1 und 2.2 beschriebene Haltung der Reformpädagogen beinhaltete eine schroffe, häufig polemisch gefärbte Ablehnung des zeitgenössischen Schul- und Bildungswesens. Die Hauptkritik richtete sich gegen die an dem Pädagogen Friedrich Herbart (1776–1841) und dem ihm nachfolgenden „Herbartianismus“ orientierte „Stoffschule“, in der durch Formalismen die Individualität und Persönlichkeit des Kindes eingeeignet und missachtet und die Ausbildung der ästhetischen, emotionalen und moralischen Fähigkeiten vernachlässigt werde. Da über die damalige Schulsituation keine systematische bildungshistorische Evaluation vorliegt, ist es verständlich, dass Erziehungswissenschaftler über den geschichtlichen Status der um 1890 beginnenden Pädagogischen Reformbewegung kontrovers diskutieren. Während die eine Richtung eine Interpretationslinie vertritt, in der die Reformbewegung vorwiegend unter der Perspektive ideologischer Konstrukte betrachtet wird und eine „kritische Dogmengeschichte“ zur Aufklärung verfolgt wird¹³⁴, bejaht die andere Richtung die historische Berechtigung und hebt die bis in die Gegenwart ausstrahlende Wirksamkeit der Reformpädagogik hervor, und zwar in Bezug nicht nur auf die Schule, sondern auch auf die außerschulische Erziehung und die Erwachsenenbildung.¹³⁵ Letzterer Deutungsansatz räumt zwar ein, dass die 1890er-Reformpädagogik in einer langen Tradition vorangegangener Reformbestrebungen stehe, die ebenfalls kind- und personenzentrierte Ziele verfolgten, beurteilt aber eine Reihe von Wesenszügen dieser Sozialbewegung als innovativ: erstens die „Radikalität in der Formulierung der Forderungen“ nach einer „paido- und

¹³⁴ Vgl. Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München, 1989.

¹³⁵ Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt (6. Aufl.). Weinheim und Basel, 2001.

anthropozentrierten Erziehung“, zweitens das neue Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, in dem der „Erzieher-Lehrer“ zum „Anreger, Beobachter und Berater“ wird, drittens die Förderung der „selbsttätigen Arbeitsweise“, viertens die frühe wissenschaftliche Fundierung der Erziehung durch Erkenntnisse aus Entwicklungspsychologie und Pädiatrie, fünftens die Forderung nach der „Bildung des ganzen Menschen in seinem Lebensraum“ unter Einschluss der „sozialen Intelligenz“ und der „künstlerisch-ästhetischen Komponente“ und sechstens die „Internationalität“ im Sinne einer „Welterziehungsbewegung“.¹³⁶

Auch der deutsche Historiker Thomas Nipperdey (1927–1992) sieht in der Pädagogischen Reformbewegung insgesamt ein Erneuerungspotenzial innerhalb der Wilhelminischen Gesellschaft zur Ablösung der „autoritär obrigkeitliche[n] Gesinnungs- und Lernschule durch eine Schule der Selbstgestaltung und Selbstverantwortung“.¹³⁷

- d) *Die experimentelle Methode als Leitvorstellung der Wissenschaft*: Das 19. Jahrhundert war durch den Aufstieg der Naturwissenschaften und der daraus resultierenden industriell-technischen Entwicklung geprägt. Im Mittelpunkt des allgemeinen Ansehens standen die experimentellen Disziplinen der Chemie, Physik und Biologie. Das Experiment zur Erforschung der „Tatsachen“ (in Abhebung vom „spekulativen“ Denken) wurde zur wissenschaftlichen Leitidee, die auch von anderen Disziplinen übernommen wurde.

So war unter dem Einfluss des französischen Physiologen und Spitalarztes Francois Magendie (1783 bis 1855) in den ersten Jahrzehnten des Jahrhunderts die Epoche der „experimentellen Revolution in der Medizin“ eingeleitet worden und mit ihr die „Experimentelle Physiologie“, „Experimentelle Pathologie“ und „Experimentelle Pharmakologie“. Einflussreiche Vertreter dieser Richtung, die zur Institutionalisierung experimenteller Methoden in der deutschen Medizin beitrugen, waren die Mediziner Carl Ludwig (1816 bis 1893), Hermann Helmholtz (1821 bis 1894), Johannes Müller (1801 bis 1858) und Rudolf Virchow (1821 bis 1902). Da man nun die Medizin hauptsächlich als Naturwissenschaft ansah, wurde folglich in der Medizi-

¹³⁶ Ebd., S. 358–361.

¹³⁷ Nipperdey, 1986, S. 180.

nerausbildung das über Jahrhunderte obligatorische Philosophikum durch das Physikum ersetzt.¹³⁸

Auch innerhalb der Philosophie in Deutschland, die sich nach dem Tod des Philosophen Friedrich Hegel (1770 bis 1831) in einer allgemeinen Identitätskrise befand und nach neuen Wegen suchte,¹³⁹ entstand unter Wilhelm Wundt die Experimentelle Psychologie als eigenständiger Forschungsansatz innerhalb der Philosophie.¹⁴⁰ Mit Hilfe des Experiments sollten elementare psychische Vorgänge am Individuum erfasst werden. Komplexere Prozesse (zum Beispiel des Denkens) und psychische Vorgänge in Gruppen (Familie, Kulturen, Ethnien etc.) sollten nach Wundt hingegen mit geistes- und kulturwissenschaftlichen Methoden erforscht werden.¹⁴¹ Einer dergestalt konzipierten Psychologie wurde um 1900 vielfach die Rolle einer „Basiswissenschaft der Geisteswissenschaften“ zugeschrieben.¹⁴² Ferner erhoffte man sich von ihr eine die Einzeldisziplinen übergreifende „Wissens- und Wissenschaftssynthese“.¹⁴³

Meumanns Konzeption einer Experimentellen Pädagogik als Tatsachenwissenschaft in Verbindung mit einer experimentell-empirisch geprägten Kinderpsychologie und Jugendkunde sind ganz offensichtlich auf dem Boden der wissenschaftlichen Leit- und Wertvorstellungen seiner Zeit entstanden, mit denen er während seines Studiums, etwa durch Kontakte mit dem Physiologen Du Bois-Reymond (vgl. Abschnitt 1) und während seines Aufenthalts am Laboratorium Wundts, konfrontiert war und mit denen er sich geistig auseinandergesetzt hat.

¹³⁸ Charles Lichtenthaeler: Geschichte der Medizin (Bd. 2), S. 481–574; vgl. Mitchell Ash: Experimental psychology in Germany before 1914: Aspects of an academic identity problem In: Psychological Research 42 (1980), S. 75–86.

¹³⁹ Herbert Schnädelbach: Philosophie in Deutschland 1831–1933 (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft). Frankfurt am Main, 1983.

¹⁴⁰ Vgl. Wilhelm Wundt: Grundzüge der Physiologische Psychologie (1. Bd., 6. Aufl.). Leipzig, 1908; Ders.: Grundriss der Psychologie (12. Aufl.). Leipzig, 1914.

¹⁴¹ Vgl. Wilhelm Wundt: Völkerpsychologie (Erster Band: Die Sprache, 3. Aufl., Erster Teil). Leipzig, 1911.

¹⁴² Vgl. Schnädelbach (wie Anm. 139), S. 126.

¹⁴³ Ebd., S. 136 (Hervorhebung im Original).

- e) *Neuhumanistische Bildungsideale*: Die reformpädagogischen Vorstellungen, die um die Jahrhundertwende Verbreitung gefunden hatten, standen zum Teil in der Tradition einer Bildungsidee, die etwa ein Jahrhundert früher entstanden war. In ihr vereinigten sich Gedanken des „Philosophischen Idealismus“ (Johann Gottlieb Fichte, 1762 bis 1809), der „Weimarer Klassik“ (Friedrich Schiller, 1759 bis 1805), des „Neuhumanismus“ (Wilhelm von Humboldt, 1767 bis 1835), der „Allgemeinen Volkserziehung“ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746 bis 1827) und der liberalen „Volksbildung“ (Adolph Diesterweg, 1790 bis 1866). Ihre Leitidee lautete: Verwirklichung von „Humanität“ in jedem einzelnen Individuum. Darunter verstand man: „Selbsttätigkeit“, „Selbstbestimmung“, „Selbständigkeit“, die „Veredlung des Charakters“ durch ästhetische Erziehung¹⁴⁴, die harmonische Entfaltung der intellektuellen, moralischen und ästhetischen Seelenkräfte im Menschen.¹⁴⁵

Um diesen Bildungsansprüchen gerecht zu werden, wollten die pädagogischen Reformen die „Natur“ der Kinderseele besser verstehen und erhofften sich von der neuen empirischen Kinderpsychologie praxisrelevante Erkenntnisse. Motive dieser Art trugen zur engen Verbindung zwischen Reformpädagogik und Psychologie nicht nur in Hamburg, sondern beispielsweise auch in Jena und Wien¹⁴⁶ bei.

4.1.2 Einflüsse aus dem sozialen Exosystem

Unter diesem Gesichtspunkt lassen sich (a) regionalpolitische, (b) universitätspolitische und (c) bildungspolitische Faktoren hervorheben:

- a) *Regionalpolitische Faktoren*: Die im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen allgemeinen politisch-ökonomischen Tendenzen wurden noch durch die überseeischen und kolonialen Sonderinteressen des am Handel orientierten Stadtstaats verstärkt. Errichtung und Ausbau des Philosophischen Seminars und Psychologischen Laboratoriums zu diesem Zeitpunkt und in diesem Umfang ließen sich ohne jenes

¹⁴⁴ Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen (9. Brief); (vgl. die Formulierung „Veredelung meiner Persönlichkeit“ in Meumanns Testament, s. o. Abschnitt 1).

¹⁴⁵ Vgl. Nipperdey: Nachdenken (wie Anm. 13), S. 56–61.

¹⁴⁶ Vgl. Ash: Die Experimentelle (wie Anm. 133), S. 45–82.

politisch-wirtschaftliche Kräftefeld kaum vorstellen. Im Hinblick auf die Höhe des regulären Jahresetats nahm die von Meumann geleitete Einrichtung neben den Instituten in Leipzig (Wundt) und Berlin (Stumpf) eine Spitzenstellung im Deutschen Reich ein.¹⁴⁷

- b) *Universitätspolitische Faktoren*: Die auf das tertiäre Bildungssystem bezogenen Interessen der Hamburger Regierung und des Hamburger Parlaments bestimmten wesentlich den für Meumann vorgegebenen Handlungsrahmen für die Weiterentwicklung seiner Programme. Maßgeblich waren in diesem Zusammenhang besonders zwei Prozesse: zum einen die Aktivitäten der Regierung und der Lehrerverbände zur Vorbereitung der Universitätsgründung, gefolgt vom Universitätsstreit (siehe Abschnitt 3.5.6), zum anderen die durch das Parlament beschlossene Aufgabenzuschreibung für den philosophischen Lehrstuhl am Allgemeinen Vorlesungswesen, in der sich die Interessenslage der politisch organisierten Hamburger Volksschullehrerschaft artikuliert (vgl. Abschnitt 3.3). Beide Vorgänge schufen für Meumann Freiräume zur Differenzierung und Vertiefung seines Ansatzes.
- c) *Bildungspolitische Faktoren*: Die Hamburger Reformbewegung (siehe Abschnitt 3.2) legte besonderen Wert auf die künstlerische Erziehung und war in ihrer Programmatik insgesamt konfessionskritisch eingestellt.¹⁴⁸ Diese Position korrespondierte mit Meumanns Interessen und Einstellungen und erleichterte somit die Kooperation zwischen ihm als Vertreter der Wissenschaft und der organisierten Schulreformbewegung.

4.1.3 Einflüsse aus dem sozialen Mikrosystem

Es finden sich zahlreiche biografische Hinweise auf das soziale Mikrosystem Meumanns und die für ihn relevanten Primärgruppen, die Einfluss auf Entstehung und Ausgestaltung seines wissenschaftlichen und sozialen Lebenswerks genommen haben (siehe oben). Das Primärgruppenspektrum erstreckte sich von der protestantischen Pfarrerfamilie, d. h. seiner Herkunftsfamilie, und den gymnasialen Lehrer-Schüler-Gruppen über die Pro-

¹⁴⁷ Vgl. Ash: *Experimental psychology* (wie Anm. 138), S. 75–86.

¹⁴⁸ Vgl. Probst: *Die Anfänge* (wie Anm. 11), S. 154.

fessoren-Studierenden-Gruppen seiner Studienzeit, der Wissenschaftler-Gemeinschaft um Wilhelm Wundt und nachfolgend den Kooperationsgemeinschaften mit den Lehrerbildungsvereinen quer über ganz Deutschland¹⁴⁹ bis hin zu den akademischen und bildungspolitischen Bezugsgruppen in Hamburg und seiner dortigen Lebens- und Arbeitsgemeinschaft mit seiner Schwester Meta. Aus den biografischen Dokumenten wissen wir, dass sein Lebenswerk neben rezeptiven, adaptiven und kreativen Aktivitäten wesentlich auch durch – als schmerzhaft empfundene – Abgrenzungen bestimmt war, etwa von dogmatisch-christlichen Prinzipien seiner Elternfamilie oder von wissenschaftlichen Leitlinien seines akademischen Lehrers und Mentors Wilhelm Wundt, welcher die Übertragung psychologischer Methodik auf das pädagogische Praxisfeld als verfrüht und methodisch fragwürdig kritisierte. Er, so Meumann, „werde sich [...] auch von einem Wilhelm Wundt nicht die Grenzpfähle seines Denkens stecken lassen“.¹⁵⁰

Von Psychologiehistorikern wird mit gutem Grund gefordert, Wissenschaftsgeschichtsschreibung nicht auf eine Geschichte der Taten „großer Männer“ zu reduzieren, sondern stärker, als es in traditionellen Darstellungen der Psychologiegeschichte der Fall war, „disziplinexterne“ Faktoren, insbesondere solche des sozialen Entstehungskontexts eines wissenschaftlichen Ereignisses oder Vorgangs, zu berücksichtigen.¹⁵¹ Wenn jedoch außergewöhnliche Leistungen einer oder mehrerer Personen einen historischen Prozess wesentlich geformt haben, sollte dieser zusätzliche Bedingungsfaktor nicht vernachlässigt werden. Der Schweizer Medizinhistoriker Charles Lichtenthaeler (1915 bis 1993) hat die Bedeutung des Einflusses von Persönlichkeiten beeindruckend am Fallbeispiel des Physiologen Francois Magendie illustriert (siehe Abschnitt 4.1).¹⁵²

Auch Ernst Meumann kommt das Verdienst zu, die „treibende Kraft“ der neu entstandenen Subdisziplin (Pädagogische Psychologie/Experimentelle Pädagogik) gewesen zu sein, indem er sich über einen Zeitraum von knapp 20 Jahren beharrlich und „besonders artikuliert“ für die Durchsetzung seines Programms eingesetzt hat.¹⁵³ Dabei war nicht zuletzt die Zusammenar-

¹⁴⁹ Meumann: Vorlesungen (Bd. 1, 1911) (wie Anm. 42), S. XII.

¹⁵⁰ Müller (wie Anm. 11), S. 29.

¹⁵¹ Helmut E. Lück, Harald Grünwald, Ulfried Geuter, Rudolf Miller und Wolfgang Rechten: Sozialgeschichte der Psychologie. Opladen, 1987, S. 31–36.

¹⁵² Lichtenthaeler: Geschichte (wie Anm. 138), S. 481–514.

¹⁵³ Lück, Geschichte (wie Anm. 1), S. 153.

beit mit der „Basis“ der Lehrer und Lehrerinnen von Bedeutung. So hob auch ein Zeitgenosse Meumanns, der Hamburger Richter und Kunstkritiker Gustav Schiefler (1857 bis 1935) in seiner „Hamburgischen Kulturgeschichte“ besonders hervor, dass „sich keiner wie er [Meumann] mit den treibenden Kräften innerhalb der Lehrerschaft“ verstanden habe.¹⁵⁴

4.1.4 Resümee

Insgesamt ergeben sich aus der Analyse des Entstehungshintergrunds des pädagogisch-psychologischen Programms Meumanns konsistente Hinweise auf eine Konvergenz von Einflussfaktoren aus den drei betrachteten Systemebenen des sozialökologischen Modells nach Bronfenbrenner in Richtung „Empirische Pädagogische Psychologie“. Die Kombination sozialgeschichtlicher, problem- bzw. ideengeschichtlicher und biografischer Perspektiven bildete die methodische Grundlage für dieses Ergebnis.

4.2 Entwicklung und Akzeptanz des von Meumann geprägten pädagogisch-psychologischen Forschungsprogramms im Wandel der Zeit

4.2.1 Allgemeine Situation der Psychologie als Universitätsdisziplin in der Weimarer Zeit

Während des Ersten Weltkriegs (1914 bis 1918) und in der Epoche der Weimarer Republik (1918/19 bis 1933) setzte sich der Prozess der Institutionalisierung der Psychologie als Einzelwissenschaft fort. Die Psychologie war aber weiterhin an den Universitäten institutionell an Lehrstühle für Philosophie angebunden. Psychologie und Philosophie wurden in der Regel in Personalunion vertreten.¹⁵⁵

Die Entwicklung der meisten psychologischen Einrichtungen stagnierte in dieser Epoche aufgrund von harten Etatkürzungen, die auf die Folgen der Weltwirtschaftskrise und die instabile politische Lage zurückzuführen waren. Ausnahmen bildeten dabei Institute, die Schwerpunkte in der Pädagogischen Psychologie, Kinderpsychologie und wissenschaftlichen Schulreformbegleitung ausgebildet hatten. Sie wurden vor dem Hintergrund der

¹⁵⁴ Schiefler (wie Anm. 63), S. 326.

¹⁵⁵ Ash: Experimentelle (wie Anm. 133).

nationalen Bildungspolitik besonders gefördert. Dies betraf hauptsächlich zwei Institute im deutschsprachigen Raum, nämlich das Wiener und das Hamburger Institut¹⁵⁶.

Das Wiener Institut wurde von dem Mediziner und Sprachpsychologen Karl Bühler (1879 bis 1963) 1922 begründet und bis 1938 geleitet. Bühler kooperierte dort intensiv mit der „sozialdemokratischen Wiener Schulreform“ und stand in engem Kontakt mit ihrer führenden Persönlichkeit, dem Wiener Stadtschulrat Otto Glöckel (1874 bis 1935). Er wandte dabei ähnliche wissenschaftspolitische Strategien an wie vor ihm Meumann.¹⁵⁷ Karl Bühler arbeitete in der Forschung stets mit seiner Ehefrau, der Entwicklungspsychologin Charlotte Bühler (1893 bis 1974) zusammen.¹⁵⁸

4.2.2 Die Situation am Hamburger Institut – Exkurs

William Stern (Institutsleitung von 1916 bis 1933) führte den von Meumann begründeten Ansatz unter den Bezeichnungen „Kinder- und Jugendpsychologie“ und „Jugendkunde“¹⁵⁹ fort und entwickelte ihn unter dem leitenden Gesichtspunkt der „personalistisch-ganzheitliche[n] Betrachtungsweise“ weiter, indem er eine Integration experimentell-empirischer Methoden mit philosophischen und kulturwissenschaftlichen Methoden anstrebte.^{160, 161} Inhaltliche Schwerpunkte seiner Forschung und der seiner Mitarbeiter waren (1) Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters mit besonderem Fokus auf dem Vorschulalter, (2) Forensische und Sexualpsychologie des Kindes, (3) Berufspsychologie des Jugendalters, (4) Jugend- und

¹⁵⁶ Ebd.

¹⁵⁷ Brigitte Rollett: Die Wiener Schule der Entwicklungspsychologie. In: Helmut E. Lück et al., Illustrierte Geschichte (wie Anm. 11), S. 127–130.

¹⁵⁸ Zur „Kinderpsychologie am Wiener Psychologischen Institut“ s. Monika Schubeius: Und das psychologische Laboratorium muss der Ausgangspunkt pädagogischer Arbeiten werden! Zur Institutionalisierungsgeschichte der Psychologie von 1890 – 1933 (Beiträge zur Geschichte der Psychologie. Hg. von Helmut E. Lück, Bd. 2). Frankfurt am Main, S. 232–240.

¹⁵⁹ William Stern: Die Jugendkunde als Kulturforderung. Leipzig, 1916, S. 16. (Stern subsumiert unter Jugendkunde auch das Kindesalter; er ersetzt den Begriff „Experimentelle Pädagogik“ durch „Jugendkunde“, weil Jugendkunde den Gegenstandsbereich, der über (Schul-)Pädagogik hinausgehe, angemessener charakterisiere, und weil „experimentell“ nur einen Unterbereich des empirischen Methodenspektrums beträfe).

¹⁶⁰ William Stern: Das Psychologische Institut (wie Anm. 115), S. 22–41.

¹⁶¹ Zu „Kinder- und Jugendpsychologie in Hamburg“ s. Schubeius (wie Anm. 158), S. 240–248.

Sozialpsychologie einschließlich Familienpsychologie sowie (5) psychologisch-pädagogische Eignungsdiagnostik von Schülern und (6) psychoedukative Fortbildung von Lehrern.¹⁶²

Die von Meumann und Stern geprägte Traditionslinie der Pädagogischen Psychologie (im weiten Sinn) wurde nach Sterns Emigration (1933) und nach der Phase des Nationalsozialismus (1933 bis 1945) in Hamburg fortgeführt von dem Stern-Schüler Curt Bondy (1894 bis 1972, Professur für Psychologie und Sozialpädagogik, Institutsleitung in Hamburg 1950 bis 1959)¹⁶³, dem Bondy-Schüler Stefan Schmidtchen (geb. 1942, Professur für Kinderpsychotherapie und Kinderdiagnostik in Hamburg 1978 bis 2007)¹⁶⁴,¹⁶⁵ sowie dem Ehepaar Anne-Marie Tausch (1925 bis 1983, Honorarprofessur für Pädagogische Psychologie) und Reinhard Tausch (geb. 1921, Professur für Pädagogische und Klinische Psychologie in Hamburg 1965 bis 1987).^{166, 167} In dem von Tausch und Tausch publizierten, an der Humanistischen Psychologie Carl Rogers' (1902 bis 1987) orientierten Lehrbuch „Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person“, das in elf Auflagen mehrere Generationen von Lehrerstudierenden beeinflusste, werden umfangreiche empirische Forschungsergebnisse zum Lehrerverhalten und zur Lehrer-Schüler-Beziehung vorgestellt,¹⁶⁸ einem Thema, dem bereits von Meumann und der frühen Pädagogischen Psychologie starke Beachtung ge-

¹⁶² Stern, ebd.

¹⁶³ Probst: Das Hamburger Psychologische Institut (wie Anm. 11), S. 927–928; vgl. auch Curt Bondy: Probleme der Jugendhilfe (Schriften des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge. Hg. von Hans Muthesius). Köln und Berlin, 1957.

¹⁶⁴ Virginia Axline Preis (2010). Verleihung an Prof. Dr. Schmidtchen, Halstenbek (bei Hamburg). Verfügbar unter: http://members.chello.at/consult-wakolbinger/kindertherapietagung-WIEN.at/_Abstract_Axline_Preis.htm [Datum des Zugriffs: 1.7.2011].

¹⁶⁵ Siehe auch Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft: Interdisziplinärer Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabtenförderung (dort Link zu Hamburger Kinderakademie der William-Stern-Gesellschaft), o. J. Verfügbar unter: <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/node/820> [Datum des Zugriffs: 1.7.2011]. Diese Einrichtung wurde von dem Hamburger Pädagogen und Entwicklungspsychologen Prof. Dr. Wilhelm Wiczerkowski initiiert.

¹⁶⁶ Probst: Das Hamburger Psychologische Institut (wie Anm. 11), S. 929.

¹⁶⁷ Hugo-Münsterberg-Medaille (2011). Preisträger 1991: Prof. Dr. Reinhard Tausch. Verfügbar unter: <http://www.bdp-verband.org/aktiv/preise/hugo-muensterberg-medaille.shtml> [Datum des Zugriffs: 1.7.2011].

¹⁶⁸ Reinhard Tausch und Anne-Marie Tausch: Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person (11. korr. Aufl.). Göttingen, 1998; Reinhard Tausch: Personzentrierte Unterrichtung

schenkt worden war.¹⁶⁹ Auf Verbindungen zwischen Konzepten der Reformpädagogik und Ansätzen der Humanistischen Psychologie hat der Psychologehistoriker und Sozialpsychologe Helmut Lück (geb. 1941) hingewiesen.¹⁷⁰

4.2.3 Das pädagogisch-psychologische Programm im Wandel historischer Epochen

Nach dem kurzen Exkurs zur spezifischen Situation am Hamburger Institut in der Zeit nach Meumann soll im Folgenden die allgemeine Entwicklung des von Meumann geprägten pädagogisch-psychologischen Programms im historischen Längsschnitt skizziert werden. Wir orientieren uns hierbei an einem zeitlichen Schema, das sechs historische Phasen umfasst: (1) Gründerjahre, (2) Weimarer Epoche, (3) Nationalsozialismus, (4) Restauration und Neubeginn, (5) Aufschwung: Ära der Bildungsreform, (6) jüngste Epoche bis zur Gegenwart.¹⁷¹

4.2.3.1 Gründerjahre (1890 bis 1919)

Meumanns Ansatz wurde von seinen Zeitgenossen in der Pädagogik und Psychologie überwiegend zustimmend aufgenommen. Die Experimentelle Pädagogik eröffnete vielen Lehrern den Zugang zur eigenen wissenschaftlichen Arbeit im Klassenzimmer¹⁷². Insbesondere die Konzepte zur Verbesserung der Schulhygiene, Individualisierung des Unterrichts und Verbesserung der Fachdidaktik wurden als relevant für die schulische Praxis angesehen.

und Erziehung. In: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (4., überarb. und erweiterte Aufl.). Hg. von Detlef Rost. Weinheim, Basel und Berlin, 2010, S. 642–651.

¹⁶⁹ Vgl. Lück: Geschichte (wie Anm.1), S. 154; s. auch o. Abschnitt 2.2.

¹⁷⁰ Lück: Geschichte (wie Anm. 1), S. 184.

¹⁷¹ Orientierung an Andreas Krapp: 100 Jahre Pädagogische Psychologie. Vortrag im Rahmen des 44. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs), „100 Jahre Deutsche Gesellschaft für Psychologie“ vom 26.–30.9.2004. Verfügbar unter: www.unibw.de/sowi1_1/personen/krapp/paedpsy/100jahre_pp [Datum des Zugriffs: 1.7.2011]; vgl. zur Epocheneinteilung auch Weinert (wie Anm. 1) und Weimer und Schöler (wie Anm. 4) sowie Christian Ritzl und Ulrich Wiegmann (Hg.): Beobachten, Messen, Experimentieren (wie Anm. 1), S. 163–328.

¹⁷² Karlheinz Ingenkamp: Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885–1932. Weinheim, 1990, S. 49–50.

Daneben gab es auch einige kritische Stimmen. So sahen konfessionell orientierte Reformpädagogen wie Georg Wunderle (1881 bis 1950) und Friedrich Wilhelm Foerster (1869 bis 1966) gravierende Defizite in Meumanns Ansatz: Wunderle beanstandete insbesondere, dass der normative und philosophisch-ethische Teil der Pädagogik hinter eine ausufernde Tatsachenforschung zurücktrete.¹⁷³ Foerster monierte, dass die empirische Psychologie und Pädagogik insgesamt dazu neige, die Tragweite ihrer Wissenschaft naiv zu überschätzen¹⁷⁴.

Wilhelm Wundt hat in seiner 1909 publizierten Streitschrift „Über reine und angewandte Psychologie“ an Meumann heftig kritisiert, dass er die unter sehr vereinfachten Bedingungen erzielten experimentellen Laborergebnisse zum Gedächtnis und Lernen in ihrer pädagogischen Relevanz überschätzt und ohne hinreichende theoretische Analyse auf das schulpädagogische Praxisfeld übertragen habe:

Das verfrühte Streben nach praktischer Anwendung führt zu Begriffsbildungen, in denen sich der Standpunkt der Vermögenspsychologie wiederholt. Die schablonenhafte Verwendung der Vermögensbegriffe läßt dann die nächste Aufgabe der Psychologie, die Beschreibung und die experimentelle Analyse der psychischen Vorgänge in den Hintergrund treten. Die in jenem praktischen Streben begründete einseitige Richtung auf die Gedächtnispsychologie und die Technik der Lernmethoden endlich, mag sie auch der pädagogischen Praxis einzelne nützliche Winke geben, erinnert in bedenklicher Weise an den äußerlichen Gedächtnisdrill der alten Pädagogik, den man glücklich überwunden glaubte, und den vollends zu beseitigen eine der wichtigsten Aufgaben der Psychologie in ihrer Anwendung auf die Pädagogik sein sollte. Wo die moderne Psychologie aus allzu eifrigem Streben, der Praxis zu dienen, auf eine rückständige Memoriertechnik für Lernen und Lehren, für Geistes- und Charakterbildung hinauskommt, da kann man diese praktischen Folgen wohl schon als ein sicheres Zeichen dafür ansehen, daß sie sich auch in der Theorie auf Irrwegen befindet. Wenn ein Forscher, der, wie Meumann, in früheren Arbeiten glänzende Proben seiner Befühi-

¹⁷³ Georg Wunderle: Die experimentelle Psychologie und praktische Pädagogik. In: Die Christliche Schule 5 (1914), S. 466–470.

¹⁷⁴ Friedrich Wilhelm Foerster: Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schulens (14. Aufl., Abschnitt: Seelenkenntnis und experimentelle Psychologie, S. 327–339). Zürich, 1920, S. 332.

gung für die Analyse psychologischer Einzelprobleme abgelegt hat, durch eine längere, vielleicht allzu ausschließliche Beschäftigung mit Lernmethoden und ähnlichen praktischen Aufgaben, auf solche bedenkliche Wege geraten ist, was soll man aber dann erst von den experimentellen Pädagogen erwarten, die ohne diese Vorbereitung, der Führerschaft der von der Psychologie herübergekommener Pädagogen folgend, Erziehung und Unterricht reformieren wollen? [...] Doch von dem trefflichen Verfasser von „Intelligenz und Wille“ dürfen wir wohl hoffen, daß er den Weg zur rein psychologischen Einzeluntersuchung wieder zurückfinden werde, der wir eine so mustergültige Leistung wie die „Untersuchungen über die Psychologie und Ästhetik des Rhythmus“ verdanken.¹⁷⁵

Der Pädagoge Aloys Fischer, der zwar dem Ansatz Meumanns insgesamt positiv gegenüberstand, drückte seine Sorge aus, dass darin dem Lehrer zu unreflektiert die Rolle eines Beobachters und Experimentators zugewiesen werde und dass als Folge die menschliche Beziehungsebene zwischen Lehrer und Schüler vernachlässigt werden könnte.¹⁷⁶

Trotz dieser kritischen Stellungnahmen kann man resümieren, dass sich der Ansatz Meumanns innerhalb der Pädagogischen Psychologie dieser Epoche insgesamt als ertragreich erwiesen hat. Sie wird von dem Pädagogischen Psychologen Andreas Krapp als die „hoffnungsvollen Gründerjahre“ bezeichnet.¹⁷⁷

4.2.3.2 Weimarer Epoche (1919 bis 1933)

In dieser Epoche wurde nach Weimer und Schöler in ihrer „Geschichte der Pädagogik“ eine Reihe von Forderungen, die von der Reformpädagogik um die Jahrhundertwende erhoben worden waren, umgesetzt:

Die Grundhaltung (der Richtlinien der Volksschule) war ausgesprochene „Pädagogik vom Kinde aus“. Sie waren [...] individualisierend, demokratisch und liberal gehalten. In Hamburg, Bremen, Berlin [...] entstanden Ver-

¹⁷⁵ Wilhelm Wundt: Über reine und angewandte Psychologie. In: Psychologische Studien 5 (1909), S. 1–47; vgl. auch Ingenkamp: Pädagogische (wie Anm. 168), S. 33.

¹⁷⁶ Zit. nach Ingenkamp: Pädagogische Diagnostik (wie Anm. 168), S. 48–49.

¹⁷⁷ Krapp: 100 Jahre (wie Anm. 169).

*suchsschulen, die sich in der Pflege einer [...] „Pädagogik vom Kinde aus“ einig waren.*¹⁷⁸

Einen Indikator für diese Entwicklung sehen Weimer und Schöler in den preußischen Richtlinien für Volksschulen und höhere Schulen, in denen neben der Wissens- und Verstandesbildung die künstlerische und die körperliche Bildung als gleichwertig deklariert wurden und der „Arbeitsunterricht“ zum Unterrichtsgrundsatz für alle Schulen erhoben wurde. Er schloss die „möglichst selbsttätige Erarbeitung ausgewählter Stoffgebiete“ ein.¹⁷⁹ Besonders bekannt wurde die mit der Jenaer Universität verbundene Reformschule als „allgemeine Lebensgemeinschaftsschule“, die nach dem „Jenaplan“ (1923) des Reformpädagogen Peter Petersen (1884 bis 1952) aufgebaut war. Die „Lebensgemeinschaftsschule“, deren Idee Petersen von den Hamburger Schulreformern übernommen hatte, wird noch heute in „Jenaplan-Schulen“ praktiziert. Außerdem ist Peter Petersen in der Erziehungswissenschaft als Vertreter einer „Tatsachenforschung“ eingeführt.¹⁸⁰ Andererseits verlor in diesen Jahren die experimentell-empirische Psychologie und Pädagogik innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik dramatisch an Wertschätzung und Akzeptanz. Sie wurde nun überwiegend als „atomistisch“ und „mechanistisch“ beurteilt. An ihre Stelle traten die verstehende Psychologie und Pädagogik des Philosophen und Psychologen Wilhelm Dilthey (1833 bis 1911) und die geisteswissenschaftliche Psychologie seines Schülers, des Philosophen und Pädagogen Eduard Spranger (1882 bis 1963), die den Menschen „in seiner Ganzheit als Glied einer Kulturwissenschaft“ erfassen will.¹⁸¹

Im Unterschied zu William Stern, der immer auf eine Synthese von empirischer und kulturwissenschaftlicher Perspektive abzielte, sahen Dilthey und Spranger ihren Ansatz als unvereinbare Alternative zur empirisch-experimentellen Richtung an.

Auch innerhalb der Disziplin der Psychologie entstanden Richtungen, die sich scharf von der empirisch-pädagogischen Richtung, die Meumann

¹⁷⁸ Weimer und Schöler (wie Anm. 4), S. 264.

¹⁷⁹ Ebd., S. 263.

¹⁸⁰ Ebd., S. 270. Ich bin meinem Kollegen, Herrn Wolfgang Einsiedler, Prof. für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (Universität Erlangen-Nürnberg), für weiterführende Hinweise zu diesem Punkt zu Dank verpflichtet.

¹⁸¹ Ebd., S. 266.

vertreten hatte, abgrenzten, so zum Beispiel die „Strukturpsychologie“ und „Genetische Ganzheitspsychologie“, die Felix Krueger (1874 bis 1948), Nachfolger von Wundt in Leipzig, vertrat. Das Pendant in der Erziehungswissenschaft war die „Ganzheitspädagogik“, die sich zum Teil an die „Ganzheitspsychologie“ anlehnte und auch im Unterricht die Betonung des „Gesamterlebnisses“ forderte. So wurde dieser Konzeption entsprechend der Lese-, Rechtschreib- und Rechenunterricht als „Gesamtunterricht“ gestaltet und in den genannten Fächern wurde mit „Ganzheiten“ gearbeitet. Der Lese- und Schreibunterricht in der schulischen Primarstufe war wesentlich durch die „Ganzwortmethode“ geprägt.¹⁸²

Damit wurden didaktische Konzepte und Interventionen, die in der Ära der Experimentellen Pädagogik von Meumann entwickelt worden waren und nach heutiger Terminologie den Kriterien der Konstruktvalidität und Evidenzbasierung entsprechen, aufgegeben und erst Jahrzehnte später wiederentdeckt.¹⁸³ Der Kognitionspsychologe Eckart Scheerer hebt am Konzept der Rechtschreibdidaktik Meumanns folgende relevanten Aspekte heraus:

Verglichen mit Entwicklungen der Rechtschreibdidaktik, die in Deutschland nach dem 1. Weltkrieg einsetzten, enthält Meumanns Konzeption zwei Momente, die [...] durchaus den Wahlspruch „Zurück zu Meumann“ rechtfertigen können. An erster Stelle haben wir Meumanns starke Betonung der akustisch-artikulatorischen Komponente des Rechtschreibprozesses zu nennen. Für die Didaktik der Orthographie bedeutet dies, wie in der Lesedidaktik, dass dem Erlernen eines möglichst „lautreinen“ Sprechens eine zentrale Rolle eingeräumt werden muss. [...] Mit seiner Polemik gegen den „unwürdigen mechanischen Gedächtnisdrill“, der [...] aus der unreflektierten Wortbildtheorie [...] folgt, treffen wir auf den zweiten aktuellen Aspekt der Meumannschen Rechtschreibdidaktik. Es ist die Hervorhebung des „Sprachverständnisses“ als unentbehrlicher Voraussetzung des Orthographie-Erwerbs.¹⁸⁴

¹⁸² Ebd., S. 269.

¹⁸³ Scheerer: Einführung (wie Anm. 52), S. 33. Im heutigen Leseunterricht sowie in der Therapie von Sprachentwicklungsstörungen oder von Sprachstörungen bei Autismus-Spektrumstörungen spielen Konzepte des „Sprachbewusstseins“ bzw. der „phonologischen Bewusstheit“ eine zentrale Rolle.

¹⁸⁴ Ebd., S. 33, s. o. Abb. 3 und 4.

Meumann hatte sich bereits in seiner frühen Forschungsphase mit der Sprachentwicklung im Kleinkindalter befasst und hierzu einen systematischen Literaturüberblick publiziert.¹⁸⁵

Krapp charakterisiert die Weimarer Epoche insgesamt als eine Phase der „Neuorientierung“, die zum einen durch einen Niedergang der experimentellen Forschung in Pädagogischer Psychologie und Unterrichtsforschung charakterisiert sei, zum anderen durch das Hinzutreten neuer Forschungslinien, nämlich der Intelligenz- und Begabungsdiagnostik – federführend vertreten durch die Pädagogen Erich Hylla (1887 bis 1976) und Otto Bober-tag (1879 bis 1934)¹⁸⁶ – sowie der Entwicklungs- und Schulfreifeidiagnostik.¹⁸⁷

Der Psychologe Franz Weinert (1930 bis 2001) kennzeichnet die Epoche zwischen 1920 und 1950 insgesamt als „fundamentale wissenschaftliche Krise“.¹⁸⁸

4.2.3.3 Phase des Niedergangs im Nationalsozialismus (1933 bis 1945)

Die Jahre des Nationalsozialismus werden allgemein als eine Epoche des „Niedergangs“¹⁸⁹ der Entwicklung in Psychologie, Pädagogik und Pädagogischer Psychologie angesehen. So wurden reformpädagogische Maßnahmen wie die Individualisierung des Unterrichtsgeschehens per Erlass zurückgenommen, das Leistungsprinzip wurde zum allgemeinen pädagogischen Grundsatz erhoben und propagandistische Ziele der nationalsozialistischen Ideologie wurden in die Lehrpläne aufgenommen.¹⁹⁰ Eine Reihe von Psychologen und Pädagogen wurden aus rassischen und politischen Gründen entlassen, emigrierten oder begingen, vermutlich aus politischen Motiven, Suizid. Dazu gehörten William Stern (Hamburg, Entlassung 1933, Emigration 1934), Sterns Hamburger Mitarbeiterin Martha Muchow (1892 bis 1933, Suizid), Sterns Mitarbeiter Otto Lipmann (1888 bis 1933, Suizid), Mitbegründer und Leiter des Berliner „Instituts für Angewandte Psychologie und Sammelforschung“ und Mitherausgeber (zusammen mit Stern) der

¹⁸⁵ Ernst Meumann: Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. In Philosophische Studien 20 (1902), S. 1–69.

¹⁸⁶ Weimer und Schöler (wie Anm. 4), S. 269.

¹⁸⁷ Krapp (wie Anm. 169).

¹⁸⁸ Weinert: Geschichte (wie Anm. 1).

¹⁸⁹ Krapp (wie Anm. 169).

¹⁹⁰ Weimer und Schöler (wie Anm. 4), S. 271–273.

„Zeitschrift für Angewandte Psychologie“, Karl und Charlotte Bühler (Wien, Entlassung und Emigration 1938) sowie Aloys Fischer (1880 bis 1937, München, Entlassung 1937, Ermordung seiner jüdischen Frau im KZ 1944), Gründer des Pädagogisch-Psychologischen Instituts an der Universität München und Mitherausgeber der „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“.¹⁹¹

4.2.3.4 Epoche der Restauration und des Neubeginns (1945 bis 1960)

Dieser Zeitabschnitt ist charakterisiert durch die Dominanz geisteswissenschaftlicher und „ganzheitlicher“ Forschungstraditionen in den „Mutterdisziplinen“ Psychologie und Pädagogik.¹⁹² In der Pädagogischen und Entwicklungspsychologie, die damals mehr oder weniger eine Einheit bildeten, repräsentiert besonders die Psychologin Hildegard Hetzer (1899 bis 1991), frühere Mitarbeiterin von Charlotte Bühler in Wien, die experimentell-empirische Traditionslinie. Innerhalb der Pädagogik ist es Heinrich Roth (1906 bis 1983),¹⁹³ der die „empirische Wende“ der deutschen Erziehungswissenschaft forderte, um aus der geisteswissenschaftlich geprägten Tradition herauszutreten.¹⁹⁴ Die Anknüpfung an die Tradition der Empirischen Pädagogik der Jahrhundertwende setzte aber erst im Laufe der folgenden Epoche, in den 1960er- und 1970er-Jahren, ein.¹⁹⁵

4.2.3.5 Epoche des Aufschwungs in der Ära der Bildungsreform (1960 bis 1980)

In den 60er- und besonders in den 70er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts kam es zu einer Expansion der Pädagogischen Psychologie. Auslöser waren unter anderem bildungspolitische Impulse zur Reform des Schul- und Bildungswesens, die Universitäts- und Studienreformen, die damit zusammenhängende verbesserte Position des Fachs „Pädagogische Psychologie“ innerhalb des Psychologie-Diplomstudiengangs und nicht zuletzt der

¹⁹¹ Krapp (wie Anm. 169).

¹⁹² Krapp (wie Anm. 169), S. 8, 14–15.

¹⁹³ Krapp (wie Anm. 169), S. 14–15.

¹⁹⁴ Wikipedia: Heinrich Roth. Verfügbar unter: [http://de.wikipedia.org/wiki/Heinrich_Roth_\(P%C3%A4dagogik\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Heinrich_Roth_(P%C3%A4dagogik)) [Datum des Zugriffs: 1.7.2011].

¹⁹⁵ Vgl. Schiefele und Krapp (wie Anm. 6), S. V.

Paradigmenwechsel in der Psychologie von der „behavioristischen“ zur „kognitiven“ Perspektive – die „Kognitive Wende“ –, welche die wissenschaftliche Kommunikation zwischen Psychologie und Erziehungswissenschaften erheblich erleichterte.¹⁹⁶

Im Verlauf dieser Phase entstanden Forschungslinien, die auch von den Erziehungswissenschaften aufgenommen wurden – wenn auch vielfach nur zögerlich und „widerwillig“¹⁹⁷ – und die gewissermaßen als Weiterführung und Differenzierung des Meumann'schen psychologisch-pädagogischen Programms interpretiert werden können. In Orientierung an Weinert sind hierbei folgende Forschungstendenzen und Entwicklungen zu unterscheiden:¹⁹⁸ (1) von selektiver experimenteller Gedächtnis- und Lernforschung zur Entwicklung einer systematisierten Lehr-Lernforschung; (2) von deskriptiver und anekdotischer Analyse der Lehrer-Schüler-Beziehung zur Forschung über Erziehungs- und Unterrichtsstile und systematischen Analyse von Lernumwelten und sozialen Interaktionen; (3) von der Kinder- und Jugendforschung zur Analyse der Entwicklung der Lebensspanne; (4) von programmatischen Maßnahmen zur psychischen Schulhygiene und Prävention von Störungen hin zur Entwicklung multimodaler und familienbezogener Beratungs-, Präventions- und Interventionsmethoden.

4.2.3.6 Jüngster Zeitabschnitt bis zur Gegenwart (ab 1980)

Wichtige Impulse zur empirischen Forschung in Pädagogischer Psychologie und Erziehungswissenschaft kommen im jüngsten Zeitabschnitt aus internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA (Programme for International Student Assessment), nationalen Lernstandserhebungen, Programmen zur „Integration von Kindern und Erwachsenen mit Migrationshintergrund“ sowie Konzepten zur „Inklusion von Menschen mit Behinderung“. Wegen ihres Wissenschaftsparadigmas und ihrer empirisch-quantitativen Ausrichtung bestimmen in hohem Grade Pädagogische Psychologen und

¹⁹⁶ Weinert (wie Anm. 1).

¹⁹⁷ Schiefele und Krapp (wie Anm. 6), S. V. (Die „geisteswissenschaftlich systematisch-philosophische Position“ sei nur „widerwillig“ gegenüber anderen Fragestellungen und Methoden geöffnet worden).

¹⁹⁸ Weinert (wie Anm. 1).

empirisch orientierte Pädagogen das gesamte Feld des internationalen und nationalen „Large Scale Assessment“ von Schulleistungen.¹⁹⁹

Der 2010 publik gewordene Skandal um sexuellen Missbrauch an der Odenwaldschule löste unter Erziehungswissenschaftlern und Schulpolitikern einen „Schulstreit“ über die Qualität des reformpädagogischen Ansatzes insgesamt aus.^{200, 201, 202, 203}

Aus der vielschichtigen Debatte lässt sich ableiten, dass reformpädagogische Projekte kontinuierlich empirisch-pädagogisch – intern und extern – kontrolliert werden müssen – übrigens ganz entsprechend der frühen Einsicht Meumanns, der Schulreformbewegung eine korrektive wissenschaftliche Instanz aus der empirischen Pädagogik zur Seite zu stellen (siehe Abschnitt 2.2).

Die Kooperation zwischen Pädagogischer Psychologie und den Erziehungswissenschaften ist in den vergangenen zehn bis 20 Jahren enger geworden und die „traditionellen Fachgrenzen“ zwischen beiden Disziplinen wurden tendenziell überwunden.²⁰⁴ Zwei Beispiele mögen dies illustrieren.

1. An der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften der Ludwig-Maximilians-Universität in München wurde das interdisziplinäre Munich Center of the Learning Sciences (MCLS) gegründet, das ein forschungsorientiertes Psychologie-Masterprogramm sowie ein „Doctoral Training Program (DTP)“ anbietet (geplanter Beginn

¹⁹⁹ Vgl. (a) Jürgen Baumert und Petra Stanat: Internationale Schulleistungsvergleiche. In: Rost. Handwörterbuch (wie Anm. 168), S. 324–335; (b) Günter Hanisch und Tamara Katschnik: Schulsystemvergleiche. In: Rost. Handwörterbuch (wie Anm. 168), S. 728–737; (c) UNESCO/Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik (2. Aufl., 2010). Verfügbar unter: www.unesco.de/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf [Datum des Zugriffs: 5.7.2011].

²⁰⁰ Ulrich Herrmann: Reformpädagogik auf dem Prüfstand. In: *Lehren und Lernen* 37 (2011) (2), S. 24–31.

²⁰¹ Jürgen Oelkers: Landerziehungsheime. Was bleibt von der Reformpädagogik? In: *Frankfurter Allgemeine/FAZ-NET*, 18. Juni, 2011.

²⁰² Ulrich Herrmann: Was ist Reformpädagogik in Deutschland – und wenn ja: wie viele? In: *Forum Kritische Pädagogik*, 2011. Verfügbar unter: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/?p=170> [Datum des Zugriffs: 5.7.2011].

²⁰³ Jürgen Oelkers: Es gibt kein Monopol auf gute Ideen. In: *Zeit Online/Schule*, 14.10.2010.

²⁰⁴ Vgl. Schiefele und Krapp (wie Anm. 6), S. V.

- 2011/12). Das Zentrum wird von beiden Disziplinen, der Psychologie und der Erziehungswissenschaft, betrieben.²⁰⁵
2. An unserer hiesigen Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft in Hamburg wurde kürzlich das ebenfalls interdisziplinär angelegte „Zentrum für Diagnostik“ errichtet, zu dessen Arbeitsfeldern die „Testbibliothek“ (Materialien für Diagnostik und Evaluation), „Workshops für Studierende“ (zum Beispiel mit dem Thema „Erwerb diagnostischer Kompetenzen“) und „Weiterbildung für Lehrende und Praktiker“ gehören.²⁰⁶

4.2.3.7 Resümee

Resümierend lässt sich feststellen, dass der von Meumann vor gut 100 Jahren initiierte und in die Wege geleitete Ansatz der empirisch ausgerichteten Pädagogischen Psychologie und der Empirischen Pädagogik eine insgesamt erfolgreiche Gründungs- und Implementierungsphase durchlaufen hat, die als „erster geglückter Versuch der systematischen Anwendung der Experimentalpsychologie in der Praxis rezipiert“ wurde.²⁰⁷

Daneben gab es jedoch auch kritische Stimmen, die vor einer Überschätzung der Methode warnten. Darüber hinaus wirken aus heutiger Sicht Äußerungen Meumanns im Kontext des Universitätsstreits und der diskutierten Einbindung der Psychologie in die Kolonialwissenschaften teilweise befremdlich, weil sie eine kulturmissionarische und nationale Tönung aufweisen²⁰⁸. Allerdings muss man diesbezügliche Äußerungen Meumanns (a) unter Berücksichtigung der spezifischen Situation interpretieren, in der sie geäußert wurden (zum Beispiel als Rhetorikverhalten in politischen Aus-

²⁰⁵ Munich Center of the Learning Sciences. About us. Verfügbar unter: http://www.en.mcls.uni-muenchen.de/about_mcls/index.html [Datum des Zugriffs: 1.7.2011]. Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft (EPB): Zentrum für Diagnostik (Leitung: Gabriele Ricken, Professorin für Behindertenpädagogik). Verfügbar unter: <http://epb.uni-hamburg.de/de/node/2563> [Datum des Zugriffs: 1.7.2011].

²⁰⁶ Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft (EPB) [wie Fußnote 205].

²⁰⁷ Siegfried Jaeger: Die Herausbildung von Praxisfeldern der Psychologie. In: Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Hg. von Mitchell G. Ash und Ulfried Geuter. Opladen, S. 83–112 (Zitat, S. 92–93).

²⁰⁸ Probst: Die Anfänge (wie Anm. 11), S. 156–157; Ders.: Den Lehrplan tunlichst (wie Anm. 97), S. 30–33; Ders.: Angewandte Ethnopsychologie (wie Anm. 97), S. 77–78.

schüssen zur Durchsetzung interessengeleiteter Ressortpolitik), und (b) muss man sie einordnen in den Kontext der damaligen Zeit, die im Zeichen des beginnenden Ersten Weltkriegs stand und bei vielen Menschen, Wissenschaftlern und Nicht-Wissenschaftlern zu nationalen Aufwallungen führten.

Bedingt durch politische, soziokulturelle sowie disziplininterne Faktoren folgten Perioden der geringen Akzeptanz und des Niedergangs. Erst seit den 60er- und 70er-Jahren des vorigen Jahrhunderts gewannen die empirischen Verfahren in der Psychologie und den Erziehungswissenschaften wieder zunehmend an Gewicht.

In der jüngsten Phase gibt es Anzeichen für „synergetische“ Entwicklungen in beiden Disziplinen, die vermehrt zu gemeinsamen Unternehmungen führten, angefangen von Studiengängen über „Zentren für empirische Bildungsforschung“ bis hin zu gemeinsamen DFG-Schwerpunktprogrammen und DFG-Forschergruppen (zum Beispiel an den Universitäten Bamberg und Duisburg-Essen) – von Meumann her gesehen eine immense Ausweitung seines pädagogisch-psychologischen Forschungsprogramms.

4.3 Bedeutung des Meumann'schen Ansatzes für die Gegenwart

Betrachtet man das wissenschaftliche Werk Meumanns aus der Überblicksperspektive, lassen sich drei Konzeptlinien hervorheben, die auch für unsere Gegenwart aktuell sein mögen: (1) der Begriff der „Selbsttätigen Person“ als Leitidee der pädagogisch-psychologischen Forschung; (2) die geistige Nähe zur Philosophie und weiteren benachbarten Disziplinen; (3) die Adoption eines gegenstandsadäquaten Methodenspektrums.

4.3.1 Das Konzept der „Selbsttätigen Person“ als Leitidee der pädagogisch-psychologischen Forschung

Meumanns Forschungsprogramm ist geprägt durch die Leitidee der selbsttätigen Person, deren aktive und spontane Auseinandersetzung mit der Umwelt bereits in ihrer frühen Entwicklung angelegt ist. Am Beispiel der Sprachentwicklung illustriert Meumann diese Grundidee in seiner frühen Schrift zur „Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kind“.²⁰⁹ In spä-

²⁰⁹ Meumann: Die Entstehung (wie Anm. 185).

teren Abhandlungen grenzt Meumann sich immer wieder ab von darwinistischen Interpretationen der menschlichen Entwicklung als passiver Adaptation und von verwandten milieutheoretischen Vorstellungen des „Klassischen Behaviorismus“.²¹⁰ Im „Abriss der Experimentellen Pädagogik“²¹¹ skizziert Meumann zentrale Elemente seiner Persönlichkeitstheorie wie folgt:

Überall stoßen wir bei der experimentellen Erforschung der kindlichen Entwicklung auf die außerordentlich große Bedeutung seiner Spontaneität, Selbsttätigkeit, seines Selbstmachens und des Selbstfindens. Je mehr sich das Kind bei dem Erwerb irgendeiner Fähigkeit [...] oder Erkenntnis selbsttätig und selbstständig verhält, desto genauer wird die Tätigkeit angeeignet, desto sicherer haften seine Kenntnisse im Gedächtnis, desto gründlicher ist das Verständnis. Und das ganze geistige Wachstum des Kindes erscheint von den ersten Lebenstagen an nicht als ein passives Aufnehmen und Sichrichten nach Umgebungseinflüssen, sondern als die eigenartige²¹² Verarbeitung der Eindrücke der Außenwelt in einer Persönlichkeit, die allen Umgebungsbestandteilen den Stempel ihres Wesens aufdrückt. Die ersten Sinneswahrnehmungen des Kindes sind durch ein starkes Überwiegen der Apperzeption und Assimilation über die Perzeptionen ausgezeichnet; sein Wahrnehmen ist ein beständiges Einfühlen in die Dinge [...] Früh äußert sich der Trieb, seine Erlebnisse auszudrücken und darzustellen.²¹³

Das Zitat belegt deutlich, dass von einem „mechanistischen“ Menschenbild, wie es Vertreter der „Ganzheitspsychologie“ in den 1920er-Jahren der Experimentellen Pädagogik vorgehalten hatten, nicht die Rede sein kann.

Vielmehr ist Meumanns Ansatz konsistent mit neueren Strömungen in Psychologie und Erziehungswissenschaft, die als entwicklungsorientiert, kognitiv oder kognitiv-behavioral eingeordnet werden können, wie etwa der Ansatz des kanadischen Psychologen Albert Bandura (geb. 1925)²¹⁴. Ansätzen dieser Art ist die Betonung des Subjekt-Charakters der handelnden,

²¹⁰ Ludwig Pongratz: Problemgeschichte der Psychologie (2., überarb. Aufl.). München, 1984, S. 318–323.

²¹¹ Meumann: Abriss (wie Anm. 39), S. 423.

²¹² Im Sinne von „individuelle/eigenständige/spezifische“ (Anmerkung P. P.).

²¹³ Meumann: Abriss (wie Anm. 39), S. 423 (Hervorhebungen im Original).

²¹⁴ Vgl. Paul Probst: Nachruf auf Ole Ivar Lovaas. In: Heilpädagogische Forschung 36 (2010), S. 193–201.

fühlenden und wollenden Person gemeinsam;²¹⁵ unter diesem Aspekt könnte man sie auch als personenzentriert bezeichnen.

Auf die besondere Bedeutung von „unterschiedlichen anthropologischen Kernannahmen über die Natur des Menschen und der psychischen Entwicklung“ hat der Pädagogische Psychologe Franz Weinert hingewiesen.²¹⁶ Während etwa Erziehungs- und Therapiekonzepte aus den 1970er und 1980er-Jahren, die im Neo-Behaviorismus und der Tradition des Psychologen Burrhus Skinner (1904 bis 1992) verankert waren, aufgrund ihres reaktiv-passiven, milieudeterminierten Menschenbilds sowie auch ihrer technizistischen Terminologie in der Psychologie zunehmend unter Kritik gerieten²¹⁷ und in den Erziehungswissenschaften von vornherein nur mangelhafte Akzeptanz fanden, ist hingegen die durch Meumann und Bandura markierte anthropologische Konzeptlinie als Basis für interdisziplinäre Forschung und Praxis – im Gesundheits-, Sozial- und Erziehungswesen – gut geeignet, weil sie auf eine vergleichsweise hohe soziale Akzeptanz in Wissenschaft wie Gesellschaft stößt.

4.3.2 Geistige Nähe zur Philosophie und weiteren benachbarten Disziplinen

Wenn man die subjektive Bibliografie Meumanns, die sich aus Monografien, Aufsätzen, herausgegebenen Schriften, Rezensionen und Miscellen zusammensetzt²¹⁸, betrachtet, ist man von der thematischen Breite und Fülle der Arbeiten überrascht.²¹⁹

Betrachtet man nur die umfangreiche Produktion von Rezensionen, stellt man fest, dass Meumann sich über viele Jahre nicht nur mit psycholo-

²¹⁵ Ebd., S. 194.

²¹⁶ Weinert: Geschichte (wie Anm. 1), S. 149.

²¹⁷ Paul Probst und Julia Spreitz: Empirische Studie zur Sozialen Validität des präventiven Trainingsprogramms Stepping Stones Triple P für Eltern von Kindern mit Entwicklungsbehinderungen. In: Heilpädagogische Forschung, 34 (2008), S. 114–131; Paul Probst, Iain Glen, Julia Spreitz und Florian Jung: Evaluative study on the social validity of the developmental disability parent training program Stepping Stones Triple P. In: Life Span & Disability 13 (2010) (1), S. 43–70. Verfügbar unter: www.lifespan.it/client/abstract/ENG198_XIII_3_1%20pdf.3.pdf [Datum des Zugriffs: 1.7.2011].

²¹⁸ Probst: Bibliographie (wie Anm. 11).

²¹⁹ Ingenkamp (wie Anm. 129), S. 305.

gischen und pädagogischen Themen beschäftigte, sondern sich argumentativ mit neueren Strömungen der Philosophie, Soziologie, Ethnologie, Psychiatrie, Kriminologie sowie dem breiten Feld der Religions-, Kunst- und Literaturwissenschaften auseinandersetzte.

In Meumanns Texten zur Pädagogischen Psychologie und Experimentellen Pädagogik findet man – sozusagen auf Schritt und Tritt – Bezugnahmen auf philosophische Konzepte, Traditionen und Sachverhalte aus Philosophiegeschichte, philosophischer Logik und Ästhetik. So diskutiert Meumann beispielsweise im Kapitel „Entwicklung des Gefühls und des Willens“ in den „Vorlesungen“ drei pädagogische Wege, die zur Bildung des Willens führen, nämlich „Einsicht“, „Gefühl“ und „Einübung“, und ordnet diese drei Methoden unterschiedlichen philosophischen Traditionen zu.²²⁰

Die Nähe Meumanns zu philosophischen Konstrukten und die offenkundig daraus resultierenden wissenschaftlichen Erträge könnten – auch angesichts der langen „Trennungsgeschichte“ zwischen Philosophie und Psychologie²²¹ – ein Impuls für eine erneute Annäherung zwischen beiden Disziplinen sein, zumal auch die Erziehungswissenschaft über die Sektionen der „Allgemeinen Pädagogik“ und „Historischen Pädagogik“ traditionelle Affinitäten zu philosophischen Fragestellungen hat.

Die vermehrte Kommunikation mit der Philosophie erscheint zum Beispiel in Fragen wie „Hirnforschung und Willensfreiheit“²²² indiziert, um die Validität der Übertragung elementarer biopsychologischer Laborbefunde auf Fragen des Rechtssystems²²³ kritisch zu überprüfen.

4.3.3 Adoption eines gegenstandsadäquaten Methodenspektrums

Es ist ein bemerkenswertes historisches Verdienst Meumanns, dass er sich von der eng gefassten methodologischen Konzeption Wundts, die sich auf laborexperimentelle Verfahren zur Erfassung elementarer psychisch-geistiger Vorgänge beschränkte – gegen die heftigen Widerstände seines akade-

²²⁰ Meumann: Vorlesungen (2. Aufl., Bd. 1, 1911) (wie Anm. 42), S. 632–633.

²²¹ Schmidt: Philosophie und Psychologie (wie Anm. 121); Wiebers: Ernst Meumann – Philosoph (wie Anm. 114).

²²² Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente. Hg. von Christian Geyer, Frankfurt am Main, 2004.

²²³ Wolfgang Prinz: Der Mensch ist nicht frei. Ein Gespräch. In Hirnforschung und Willensfreiheit (wie Anm. 222), S. 20–26.

mischen Lehrers – emanzipierte. So eröffnete er für Psychologie und Pädagogik ein *breites Methodenspektrum* aus quantitativen und qualitativen, deskriptiven und experimentellen Verfahren, die den Fragestellungen der beiden Disziplinen *angemessen* sind.

Diese methodische Grundhaltung ist auch aus heutiger Perspektive noch aktuell. Häufig werden nämlich sowohl in der Psychologie als auch in den Erziehungswissenschaften Diskussionen geführt, fast wie vor mehr als hundert Jahren zwischen Herman Ebbinghaus (1850 bis 1909) und Wilhelm Dilthey (1833 bis 1911), ob geisteswissenschaftliche (qualitative) oder naturwissenschaftliche (quantitative) Methoden die höhere wissenschaftliche Dignität besitzen. Eine Kategorisierung und alternative Gegenüberstellung dieser Art hat sich jedoch seit langem als unfruchtbar erwiesen, da Psychologie und Erziehungswissenschaft *Humanwissenschaften* darstellen, die als „Querschnittsdisziplinen“ – wie etwa auch Medizin und Ethnologie – natur-, sozial- und kulturwissenschaftliche Problemstellungen in sich *vereinen*.

Indem wir – Lehrende, Studierende und weitere Angehörige der „Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft (EPB)“ – uns mit Leben und Werk Ernst Meumanns, dem Begründer der Akademischen Psychologie in Hamburg und Wegbereiter der Pädagogischen Psychologie und Empirischen Pädagogik, beschäftigen, befassen wir uns auch gleichzeitig mit unserer Geschichte und können durch sie vermehrt erfahren, wer wir sind.²²⁴

Danksagung

Ich bin meinen Kollegen Wolfgang Einsiedler (Prof. für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Universität Erlangen-Nürnberg) und Helmut E. Lück (Prof. für Sozialpsychologie und Geschichte der Psychologie, FernUniversität in Hagen) für zahlreiche formelle und inhaltliche Hinweise zu herzlichem Dank verpflichtet.

²²⁴ Vgl. Wilhelm Dilthey: (1894/1982). Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. In Wilhelm Dilthey, *Gesammelte Schriften* (5. Band, 7. Auflage). Göttingen, 1982/1894, S. 139–240.