

Psychologie und ihre Praxis: Materialien zur Geschichte und Funktion einer Einzelwissenschaft in der Bundesrepublik

Maikowski, Rainer; Mattes, Peter; Rott, Gerhart

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Maikowski, R., Mattes, P., & Rott, G. (1976). *Psychologie und ihre Praxis: Materialien zur Geschichte und Funktion einer Einzelwissenschaft in der Bundesrepublik*. (Texte zur politischen Theorie und Praxis). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verl.. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-17935>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Comercial-NoDerivatives). For more Information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Texte zur politischen Theorie und Praxis

Herausgegeben von:

**Elmar Altvater
Hans-Eckehard Bahr
Wilfried Gottschalch
Klaus Holzkamp
Urs Jaeggi
Rudolf Wiethölter**

**Redaktion:
Klaus Kamberger**



**Fischer
Taschenbuch
Verlag**

Über dieses Buch

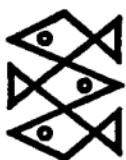
»Institutionalisierte psychologische Berufspraxis auf breiter Basis gibt es in Deutschland im wesentlichen erst nach 1945. Die Arbeit untersucht die Stadien dieses Entwicklungsprozesses, beginnend beim Angebot bürgerlich-humanistischer Psychologen nach Ende des Faschismus, ihren Anteil zum ›Aufbau einer gerechteren Gesellschaft‹ und zur ›Linderung der Nöte des Individuums‹ beizutragen. Die nächste Phase wird bestimmt von der geisteswissenschaftlich orientierten, vom Ethos des Person-Seins getragenen Psychologie der Adenauerzeit. Sie wurde abgelöst durch die pragmatistisch-naturwissenschaftliche, den Widerspruch zwischen sich verselbständiger akademischer Emsigkeit und praktischer Orientierungslosigkeit auf die Spitze treibenden Phase der Experimentalpsychologie in den sechziger Jahren. Ob sich dieser Widerspruch in der neuesten Krise der Psychologie in der Bundesrepublik zur Zeit der Studentenbewegung und im Zuge der Reformbestrebungen in vielen gesellschaftlichen Bereichen lösen konnte bzw. welche Form er annahm, soll die Einschätzung der neuesten Entwicklung psychologischer Praxis und ihrer weiteren Tendenzen beantworten.

Die Analyse wird exemplarisch an Psychologie und psychologischer Praxis im Kontext universitärer Lehre und Forschung, im Verwendungszusammenhang von Ausbildung und Erziehung und im Rahmen der auf den Produktionsprozeß gerichteten Arbeitswissenschaften durchgeführt.«

Rainer Maikowski/Peter Mattes/
Gerhart Rott

Psychologie und ihre Praxis

**Materialien zur Geschichte und Funktion
einer Einzelwissenschaft
in der Bundesrepublik**



**Fischer
Taschenbuch
Verlag**

Originalausgabe
Fischer Taschenbuch Verlag
November 1976

Umschlagentwurf: Jan Buchholz/Reni Hinsch

Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main
© Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main 1976
Satz: Otto Gutfreund & Sohn, Darmstadt
Druck und Einband: Clausen & Bosse, Leck
Printed in Germany
6532-1180-ISBN-3-436-02358-2

Inhalt

Vorwort 9

Erster Teil:

Psychologie als ›Beitrag zur Daseinsbewältigung‹ — Die ›Neu-Strukturierung einer Wirtschaftsdisziplin (1945—1949) 15

- I. ›Anwendung psychologischer Erkenntnis beim Neubau deutschen Lebens‹ — Die erste Nachkriegstagung deutscher Psychologen 16
- II. Aufbruch und Ausrichtung — Tendenzen im Prozeß der Stabilisierung kapitalistischer Verhältnisse in Westdeutschland 20
- III. Verunsicherung — Verinnerlichung: Ansätze psychologischer Praxis 23
 1. Akademische Psychologie als Sachwalterin der ›inneren Werte des Menschen‹ 23
 2. ›Erziehungsnot der Jugend‹ — Psychologie im pädagogischen Prozeß 38
 3. ›Aussöhnung des Menschen mit der Arbeit‹ — die Herausbildung einer Betriebspychologie 79

Zweiter Teil:

›Anruf der industriellen Welt‹ — Der Aufbau einer professionalisierten Psychologie (1950—1960) 113

- I. Die Stabilisierung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse in der Adenauerzeit 114
- II. ›Konsolidierung des Psychologieberufes? 117
- III. Geisteswissenschaftliche Psychologie und institutionalisierte Praxis 123
 1. Seelenkunde als Weltanschauung 123
 2. ›Aktivierung der Erziehungsfunktionen‹ — die theoretischen und praktischen Bestrebungen der Psychologie im Erziehungswesen 144
 3. Die sozialpsychologische Wende in der Arbeitspsychologie 210

Dritter Teil:

**Expansion, Krise und technologische Ausrichtung — Die pragmatische Entwicklung der Psychologie
(1960—1975) 263**

- I. Wachstumskrise und Zuspitzung der Widersprüche staatlicher Planung im Bildungsbereich 264
- II. Allgemeine Entwicklungslinien der Psychologie 266
 - 1. Der Weg zur exakten Wissenschaft 266
 - 2. Das Aufbrechen der Widersprüche zur erneuten Krise der Psychologie 275
- III. Die Bedeutung der Psychologie in der Bildungsplanung 296
 - 1. Ausgangspunkt und Entwicklungstendenzen institutionalisierter Berufsfelder 296
 - 2. Das Dilemma der Einlösung pädagogisch-psychologischer Zielsetzungen 321
 - 3. Perspektiven psychologischer Tätigkeit im Bildungswesen 335
- IV. Arbeitspsychologie im Zeichen sinkenden Wirtschaftswachstums 340
 - 1. Die Verschärfung der Probleme von Produktion und Legitimation 340
 - 2. Zur Situation arbeitspsychologischer Berufspraxis in den sechziger Jahren 350
 - 3. Tendenzen beruflicher Bildung als Perspektive arbeitspsychologischer Berufsfelder 367
- V. Probleme psychologischer Praxis im Spiegel akademischer Diskussion 383
 - Literaturverzeichnis 395
 - Anmerkungen 421

Vorwort

Die ersten Anstöße zu der vorliegenden Arbeit resultieren aus Lehrveranstaltungen, die die Verfasser zu Beginn der siebziger Jahre am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin »Zur Geschichte und Funktion angewandter Psychologie und psychologischer Berufspraxis« durchführten.

Im Anschluß an die im Zusammenhang mit der Studentenbewegung geführte Kritik an der etablierten bürgerlichen Psychologie und unter Einbeziehung der Erfahrungen mit Bestrebungen einerseits zur Umfunktionierung der Psychologie in ein Instrument des Klassenkampfs¹, andererseits zur Zerschlagung dieser »kapitalistischen Herrschaftswissenschaft«², sowie angeregt durch die Diskussion um die Relevanz der Ergebnisse psychologischer Forschung für die Praxis³, entstand das Bedürfnis nach einer systematischeren Aufarbeitung von Entwicklung und Funktion der Psychologie.

Dabei wurde bei der Durchsicht der einschlägigen psychologischen Literatur schnell deutlich, in welch geringem und theoretisch unzureichendem Maße diese Disziplin bisher ihre eigene Geschichte beschweige denn verarbeitet hatte. Dort, wo diese Geschichte thematisiert wird, geschieht dies abgelöst von konkreter gesellschaftlicher Entwicklung: häufig als die Darstellung eines wissenschaftsimmmanenten Prozesses, in dem sich Erkenntnisfortschritte durch die allmähliche Veränderung und Verbesserung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse vollziehen, oder aber als Geschichte »großer Männer«, die diese Wissenschaft betreiben, also als Resultat zufälliger individueller Geschicke, Vorlieben und Fähigkeiten.⁴

Der Stand der Untersuchungen auf diesem Gebiet ist in der Psychologie der BRD bis heute alles andere als zufriedenstellend – worauf verschiedentlich auch von Psychologen selbst verwiesen wird.⁵

Die letzte umfassendere Publikation zu diesem Thema stammt aus dem Jahre 1963. F. Dorsch's »Geschichte und Probleme der angewandten Psychologie« gibt einen relativ materialreichen Überblick über die wichtigsten Entwicklungsetappen psychologischer Wissenschaft. Wenngleich Dorsch beansprucht, mit der Wissenschaftsgeschichte zugleich eine Problemgeschichte zu schreiben, in der der Wandel in Aspekten und Methoden der Psychologie den Wandel der Problemstellungen signalisiert, so bleibt seine Untersuchung im wesentlichen doch auf der Ebene der kritisierten Behandlung von Bei-

tragen ›großer Männer‹, und die Darstellung der Entwicklung verschiedener psychologischer Arbeitsgebiete ist noch sehr kurSORisch. Zudem konzentriert sich die Untersuchung vor allem auf den Zeitraum bis etwa 1939; die Angaben über die Entwicklung nach 1945 tragen lediglich den Charakter von Zusatzinformationen.

Daneben gibt es einzelne Abhandlungen über verschiedene Teilgebiete der Psychologie, einige Reader mit Beiträgen über berufspraktische Aspekte verschiedener psychologischer Tätigkeiten⁶ und schließlich empirische Erhebungen, die ausschnittsweise die quantitative Entwicklung und die Ansichten von Psychologen über ihre Berufspraxis ermitteln⁷.

Darüber hinaus wurde an vielen Instituten im Rahmen der Ausbildungs- und Forschungstätigkeit die Berufspraxis der Psychologen auch im Kontext der politischen Fragestellungen und Auseinandersetzungen vor allem der Studenten kritisch untersucht.

Am Psychologischen Institut der FU begannen wir – ausgehend von der Kritik an der bisher fehlenden oder unzureichenden Reflexion über die Geschichte der Psychologie als Moment gesellschaftlicher Entwicklung – mit Untersuchungen über die Geschichte von Psychologie und psychologischer Berufspraxis und versuchten, zu adäquaten methodischen Bestimmungen entsprechender Analysen zu kommen.⁸

Institutionalisierte psychologische Berufspraxis auf breiter Basis gibt es in Deutschland im wesentlichen erst nach 1945. Die Arbeit untersucht die Stadien dieses Entwicklungsprozesses, beginnend beim Angebot bürgerlich-humanistischer Psychologen nach dem Ende des Faschismus, ihren Anteil zum Aufbau einer gerechteren Gesellschaft und zur Linderung der Nöte des Individuums beizutragen. Die nächste Phase wird bestimmt von der geisteswissenschaftlich orientierten, vom Ethos des Person-Seins getragenen Psychologie der Adenauerzeit. Sie wurde abgelöst durch die pragmatistisch-naturwissenschaftliche, den Widerspruch zwischen sich verselbständigernder akademischer Emsigkeit und praktischer Orientierungslosigkeit auf die Spitze treibenden Phase der Experimentalpsychologie in den sechziger Jahren. Ob sich dieser Widerspruch in der neuesten Krise der Psychologie in der Bundesrepublik zur Zeit der Studentenbewegung und im Zuge der Reformbestrebungen in vielen gesellschaftlichen Bereichen lösen konnte bzw. welche Form er annahm, soll die Einschätzung der neuesten Entwicklung psychologischer Praxis und ihrer weiteren Tendenzen beantworten.

Die Analyse wird exemplarisch an Psychologie und psychologischer Praxis im Kontext universitärer Lehre und Forschung, im Verwendungszusammenhang von Ausbildung und Erzie-

hung und im Rahmen der auf den Produktionsprozeß gerichteten Arbeitswissenschaften durchgeführt.

In diesem Zusammenhang kommen der *Arbeitspsychologie* und der Psychologie im *pädagogischen Bereich* besondere Bedeutung zu. Die im Zuge der Studentenbewegung geführte Kritik an der Psychologie konkretisierte sich dort, wo sie auf ihre berufspraktischen Funktionen zielte, einmal gerade auf die Arbeitspsychologie als den Berufskomplex, der am unmittelbarsten und restriktivsten von den Verwertungsbedingungen kapitalistischer Produktionsweise strukturiert war. Methodisch war hier das Problem der Vermittlung von Wissenschaft und Produktion relativ direkt angehbar. Zum anderen standen mit dem Aufbrechen der ›Bildungskatastrophe‹ der Sozialisationsbereich und die ihn tangierenden Wissenschaftsdisziplinen im Mittelpunkt bildungspolitischer Diskussionen und Reformbestrebungen; Psychologie im *pädagogischen Bereich* erhielt so exemplarischen Stellenwert für Wissenschaftsdisziplinen, die von den Entwicklungsbedingungen sozialer Reformen geprägt sind. Nicht zuletzt die aktuellen Problemstellungen dieser Phase führten dazu, daß die heute immer mehr Interesse beanspruchende klinische Psychologie und das Gesundheitswesen nicht systematisch in unsere Untersuchung mit einbezogen wurden⁹ – wenngleich auch festzuhalten ist, daß ein wesentlicher Teil der verwendeten Theorien und Methoden im Bereich erzieherischen Handelns zur Entfaltung kommt.

Methodisch ist die Untersuchung der Entwicklung derjenigen Institutionen ein wichtiger Punkt, in denen sich der Beruf des Psychologen abspielt. Dabei wird davon ausgegangen, daß sich im Schnittpunkt sozialökonomischer Bedürfnisse sowie wissenschaftlicher Erkenntnisse und Traditionen institutionell vermittelte Berufsfelder von Psychologen herauskristallisieren. Die ausführliche Behandlung wissenschaftlicher Entwicklung und der Praxis der Psychologen kann also nur über die Einbeziehung von Untersuchungen über allgemeine Vorstellungen und Ideologien, ökonomische und institutionelle Entwicklungsprozesse sowie über den widersprüchlichen Verlauf sozialer Reformen und anderer Maßnahmen des Staates erfolgen.

Eine erkenntnisleitende Grundlage unserer Untersuchung ist die Auffassung, daß sich Psychologie und ihre Praxis weder in erster Linie als immanente Entwicklung und Anwendung von Wissenschaft verstehen noch über die Analyse allgemeiner Bedürfnisse aufschließen lassen, wie sie vielfach zum Ausgangspunkt psychologischer Berufstätigkeit gemacht werden. Die mit diesen beiden Ebenen angesprochenen Inhalte und Probleme nicht als solche zu untersuchen, sondern sie in ihrer

systematischen Bedeutung für die Wirklichkeit psychologischer Berufspraxis fruchtbar zu machen, setzt Vermittlungsebenen voraus, die der Komplexität der Verarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse in gesellschaftlichen Praxiszusammenhängen gerecht werden. Dabei ist für uns die Betrachtung von Institutionen und institutionellen Prozessen ein Ausgangspunkt, von dem aus die Vielfalt der gesellschaftlichen Vermittlungen der konkret untersuchten Bereiche faßbar werden soll. Im Gegensatz zu Auffassungen von Institutionalierung und Institution in der Soziologie, die diese Kategorien als die Gesellschaft konstituierend begreifen, verstehen wir Institutionalierung jedoch als einen aus der Formbestimmung der gesellschaftlichen Verhältnisse, als kapitalistischen abgeleiteten Prozeß. Dieser Zusammenhang wird systematisch in dem dieser Buchausgabe zugrundeliegenden ungenügten Manuskript dargelegt.¹⁰ Dort erfolgt auch eine eingehende Behandlung der ökonomischen und sozialen Entwicklungsbedingungen, die hier aus verlagstechnischen Gründen nur als kurze Zusammenfassung den bearbeiteten historischen Abschnitten vorangestellt werden.

Bei der Herausnahme eines historisch und kulturell vergleichsweise engen Abschnittes müssen vor und außerhalb dieses Abschnitts liegende Bedingungen als gegeben angenommen werden. D. h. wir müssen uns der Geschichte der Psychologie vergewissern, soweit sie in diese Phase, diesen historischen Abschnitt, hineinwirkt.

Abgesehen von der Weitergabe als bloß ideeller Prozeß bestimmt sich die Wirksamkeit der wissenschaftlichen Tradition gerade auch daraus, daß der materielle Lebensprozeß in der bürgerlichen Gesellschaft strukturelle Übereinstimmungen aufweist. Er vollzieht sich allerdings in spezifisch historischer Gestalt. Innerhalb dieses Zusammenhangs erfährt auch die Entwicklung der Psychologie ihre je besondere Ausprägung.

Aufgrund des geschilderten Literaturstandes konnten wir uns nur in sehr geringem Maße auf fertige Analysen bestimmter Bereiche oder zeitlicher Abschnitte stützen. Es handelte sich im wesentlichen um Auswertungen publizierten Materials, wie Monographien, Zeitschriftenartikel, Reden, Dokumente, Kongressberichte, vereinzelter empirisches und statistisches Material etc. Liegt daher die Wirklichkeit psychologischer Praxis nur in gebrochener Form vor, so ergibt sich das allgemeinere Problem historischer Analyse, wie neben der möglichst vollständigen Erfassung des Materials dessen Auswahl und Bewertung vorzunehmen ist. Die verschiedenen Quellen sind hinsichtlich ihrer Themenauswahl und -behandlung von sehr unterschiedlichem Charakter und entbehren nicht der Willkürlichkeit. So unterliegt etwa das in Zeitschriften er-

scheinende Material bestimmten z. B. durch die Position der Herausgeber bedingten Verzerrungen und Tendenzen. Inhaltlich relevante Positionen werden zu ›Nebenströmungen‹, weil sie nicht mit den Möglichkeiten publizistischer Verbreitung ausgestattet sind bzw. aktuellen gesellschaftlichen Tendenzen und Einflüssen zuwiderlaufen.

Neben der möglichst breiten Erfassung der Quellen, vor allem durch Einbeziehung von in der Literatur nicht so dominierenden Seitenlinien, soll die geschilderte methodische Einbettung der Entwicklungslinien der Psychologie in den gesellschaftlichen Wirkungszusammenhang der analysierten historischen Phase gerade als Korrektiv gegenüber der verzerrten Repräsentanz des Spektrums vorliegender psychologischer Literatur dienen.¹¹

Insgesamt machen die Breite der Analyse und ihr Schwerpunkt auf der Betrachtung der unmittelbar zurückliegenden Geschichte der Psychologie eine umfassendere Analyse aktueller psychologischer Berufspraxis in einzelnen gesellschaftlichen Bereichen zu einer erst noch einzulösenden Aufgabe.

Erster Teil

Psychologie als ›Beitrag zur Daseinsbewältigung‹ Die ›Neu-Strukturierung einer Wissenschaftsdisziplin (1945–1949)

I. >Anwendung psychologischer Erkenntnis beim Neubau deutschen Lebens< Die erste Nachkriegstagung deutscher Psychologen

Im Spätsommer 1947 versammelten sich auf Einladung des im gleichen Jahr in der britischen und amerikanischen Zone gegründeten Berufsverbandes Deutscher Psychologen (BDP) Fachkollegen aus allen vier Besatzungszonen, um Rechenschaft zu geben über Bestand, Möglichkeiten und Perspektive ihres Fachs. Als erstes repräsentatives Zeugnis der Vorstellungen der Psychologen nach 1945 gibt der wenig später erschienene Kongressbericht Auskunft. Er zeichnet das Bild eines Standes, der sich berufen fühlt, aus einer verwirrten gesellschaftlichen Situation herauszuholen durch Entwicklung und Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnis, eines Standes, der sich ernsthaft daran machte, Anregungen zu geben »für die Anwendung psychologischer Erkenntnis beim Neubau deutschen Lebens«¹. Der Vorsitzende des BDP, Jacobsen, formulierte auf der Eröffnungstagung das Programm: Aus der trostlos erscheinenden deutschen Konkursmasse sei zu retten, was die deutsche Wissenschaft an Wahrem und Wertvollem hervorgebracht habe, die Wissenschaftler hätten die verantwortungsvolle Aufgabe, das deutsche Volk zu rehabilitieren und neu zu orientieren. »Daher möchte ich glauben, daß die deutsche Wissenschaft jetzt in der Tat eine Rehabilitierungsaufgabe hat im Sinne eines uneingeschränkten Wieder-auf-den-Thron-Erebbens des obersten Wissenschaftswertes: Dienst an der Wahrheitsfindung ohne Rücksicht auf parteiideologische und nationalistische Tendenzen. Sie besitzt im Grunde auch alle inneren Voraussetzungen, um dieser Aufgabe zu genügen, – und wenn ihr nun auch noch die äußeren Voraussetzungen gewährt werden, so wird sie zweifellos binnen kurzer Zeit imstande sein, hohe sachliche Leistungen im Dienste des Friedens und des Kulturfortschritts zu vollbringen. Auf diese Weise wird sie eine Mittlerin, eine Wegbahnerin für eine neue, tiefere Verständigung zwischen unserem Volke und einer mißtrauisch gewordenen Umwelt werden können.«²

Dieser Aufgabe würde die psychologische Wissenschaft dann gerecht werden können, wenn sie sich der Nötigung, »bei der Wahl ihrer Probleme an den akuten Bedürfnissen unserer so außerordentlich problemreich gewordenen Lebenssituation zu orientieren«³, nicht entziehe und ihr die Möglichkeit gegeben werde, sich praktisch zu bewähren. Die »Bedürfnisse der Gegenwart« diktieren also das Programm.

Tatsächlich nehmen auf dem Kongress die Referate zu nicht

unmittelbar mit Problemen der Praxis zusammenhängender Themen den geringeren Raum ein: Nur sechs Beiträgen über Systematik, Persönlichkeitstheorie und experimental-psychologische Grundlagenforschung stehen 17 Beiträge gegenüber, die sich auf Bereiche praktischer Relevanz beziehen. Dazu kommen noch sieben Referate über Probleme und Methoden psychologischer Diagnostik, die im Selbstverständnis von Psychologen ebenfalls auf praktische Lebenshilfe zielen, da sie »ja letzten Endes doch alle auf irgendeine Art Zurechtrückung des individuellen Schicksals oder Einsatz des Menschen in seinem wirklichen Leben und seiner Welt hintendieren«⁴. Breiten Raum nehmen Jugendfragen ein, denn: »Die Frage, ob diese Jugend ihre Problematik für ihre Zukunft bewältigen wird, ist nicht eine Lebensfrage für diese Generation, sondern für die Deutschen.«⁵ Aus dem Zusammenbruch 1945, der als Zerstörung des geistig-sittlichen Lebenszusammenhangs interpretiert wird, als Entwurzelung, als ein Trümmerfeld, dessen Auswirkungen vor allem als seelisch-geistige Begriffen werden⁶, gilt es herauszukommen durch Erschließung und Reaktivierung des inneren Reichtums der Individuen, durch Hinwendung zu den schlummernden und verschütteten Kräften der Innerlichkeit. Dieses Programm wird auch formuliert als Lebensberatung⁷, ist Hintergrund zu Überlegungen über Charakter und Schicksal. Psychologie wird schließlich zur »Mittelpunktwissenschaft im Dienst der Wiederbelebung und Erneuerung der Deutschen«⁸ erklärt – eine Disziplin, die seelische Not in allen Lebensbereichen entdeckt und sich anschickt, klarend und helfend einzugreifen durch Hinweis auf den individuell-seelischen, ja seelsorgerischen Faktor⁹.

Jacobsen entwickelt daraus explizit die gesellschaftliche, politische Dimension von Psychologie in Deutschland nach 1945:

»Die heutige politische Verpflichtung ist eine ganz andere. Die Politiker nennen sie das demokratische Gewissen und meinen damit das stetige, persönliche Sich-mitverantwortlich-fühlen für den Schicksalsweg des eigenen Volkes und die sich daraus von selbst ergebende innere Bereitschaft zu aktueller Aufbauarbeit und -leistung, jeder an seinem Platz und nach seinen Möglichkeiten. Wenn ich der Ansicht Ausdruck zu geben wagte, daß die Psychologie der nächsten Zukunft von den Nöten und von ungeduldigen Forderungen der Gegenwart beherrscht, also vornehmlich praktische Psychologie sein werde, so meine ich, daß dabei gewiß auch dem Menschen als Individualität, als Einzelwesen eine höhere Wertigkeit zugemessen werden wird, als es im Dienste des staatlichen Totalitätsanspruchs üblich wurde.«¹⁰

Der erste organisierte Auftritt der Psychologen nach 1945 lässt sich zusammenfassend kennzeichnen als die optimistische Verkündung einer Wissenschaft vom Menschen unter der Perspektive eines Aufbruchs zu zentraler gesellschaftlicher Bedeutung.

Ein Zitat des Wiener Professors Hubert Rohracher möge das aus anderer Quelle nochmals verdeutlichen. Rohracher beginnt einen Aufsatz in der von Intellektuellen vielgelesenen Zeitschrift *Universitas* mit folgenden Ausführungen:

»Die Psychologie gehört zu den Wissenschaften, denen man auch bei vorsichtiger Beurteilung eine große Zukunft voraussagen darf. Wie lange es dauern wird, bis sie beginnt, hängt ausschließlich von den Leistungen der Psychologie ab. Man braucht an sehr vielen Stellen des öffentlichen Lebens eine Wissenschaft, welche die psychischen Vorgänge und Zustände mit all ihren Ursachen und Wirkungen richtig beschreibt und systematisch darstellt. [...] Ich denke bei der Behauptung, daß das Bedürfnis nach einer wirklichkeitstreuen Wissenschaft vom psychischen Geschehen und seinen Ursachen und Wirkungen an vielen Stellen immer dringender werde, keineswegs an Berufsberatung, Nachwuchslenkung, Jugendfürsorge oder Psychotherapie oder ähnlich kleine Spezialbereiche, sondern an viel umfassendere Gebiete; nämlich an das gesamte Erziehungswesen im weitesten Sinne des Wortes, an jede planmäßige Beeinflussung der öffentlichen Meinung und Stimmung und des Verhaltens der einzelnen, kurz an alle Maßnahmen sozialer und politischer Art, die darauf ausgehen, die Entwicklung des einzelnen Menschen und der ganzen Menschheit zum Wohle aller zu steuern. Die gegenwärtige Psychologie leistet in dieser Hinsicht gar nichts. Gelingt es in den nächsten fünfzig oder hundert Jahren, zu einem umfassenden wirklichkeitsgerechten Bild des menschlichen Seelenlebens und seiner Zusammenhänge mit der Kulturentwicklung zu kommen, so wird die Psychologie in der Lenkung der öffentlichen Angelegenheit eine entscheidende Rolle spielen: es wird dann vielleicht dazu kommen, daß keine Regierung neue Gesetze beschließt, ohne vorher ihre Psychologen zu Rate zu ziehen.«¹¹

Auf welchem Hintergrund konnte eine solche Programmatik entstehen, was bewirkte diese allumfassende Aufbruchsstimmung? Die optimistische Programmatik eines noch nicht etablierten Berufsstandes ist in der unmittelbaren Nachkriegssituation keineswegs selbstverständlich. Die Frage ist aufgeworfen nach dem Verhältnis von praktischem Anspruch der Psychologen zu übergreifenden gesellschaftlichen Bedürfnissen, d. h. es ist aufzuzeigen, wie diese spezifische Form der Aufbruchsstimmung aus der allgemeinen sozialen Situation mit

ihren für die Nachkriegszeit eigentümlichen Vorstellungen und den wissenschaftlich tradierten Voraussetzungen der deutschen Psychologen entstehen konnten.

II. Aufbruch und Ausrichtung – Tendenzen im Prozeß der Stabilisierung der kapitalistischen Verhältnisse in Westdeutschland

Allgemein stellte sich die Ausgangssituation 1945 aufgrund von Nahrungsmittelknappheit, riesiger Flüchtlingsströme, der großen Zerstörung von Wohnraum sowie allgemein der ökonomischen und politischen Erschütterungen als Zusammenbruch und Chaos dar. Angesichts der Übermacht der zu lösenden Probleme resignierten viele und sorgten sich nur ums bloße Überleben. Andere sahen die Notwendigkeit eines neuen Anfangs und suchten – auch klassenmäßig bedingt – unterschiedliche Wege aus dem ›Chaos‹.

Die Bestrebungen der Alliierten zielten zunächst auf die Hemmung der entwickelten Produktivkräfte. Diese Tendenz der Niederhaltung des deutschen Wirtschaftspotentials, insbesondere der strukturell dominierenden Grundstoff- und Investitionsgüterindustrie, sollte ein militärisches Wiedererstarken ausschließen und eine Schwächung des deutschen Kapitals als Konkurrent auf dem Weltmarkt erreichen. Jedoch stellten die administrativen Eingriffe der Alliierten einschließlich der Produktionsbeschränkungen, -verbote und Demontagen nur ein Moment in den gestörten Produktionsverhältnissen dar. Insbesondere die der hochentwickelten Produktivität völlig ›atavistisch‹ gegenüberstehenden Zirkulationsprozesse begründeten einen notwendigen Rückgang der Kapazitätsausnutzung.

Die u. a. sich hieraus ergebenden gravierenden Störungen der Totalität des kapitalistischen Reproduktionsprozesses begründeten die in der unmittelbaren Nachkriegsphase verbreitete Auffassung vom Zusammenbruch des Kapitalismus überhaupt. Zwar existierte das Kapitalverhältnis ununterbrochen, und von daher ist die Redeweise von der Rekonstruktion des Kapitalismus problematisch und selbst noch Ausdruck des sich aus der damaligen Situation ergebenden Scheins. Jedoch haben die falschen Vorstellungen über den Zusammenbruch des Kapitalismus ihren materiellen Kern in den tatsächlich erheblich divergierenden Momenten des Reproduktionsprozesses als kapitalistischem. Gestörte Marktverhältnisse, Ausübung der politischen Macht durch die Besatzungsmächte mit undeutlichen Zielvorstellungen, einzelne Betriebsbesetzungen sowie Formen der Selbstverwaltung der Betriebe durch die Arbeiter hatten zumindest eine Labilisierung der Eigentumsverhältnisse zur Folge.

Die unsichere Politik der Alliierten stieß schon bald auf zu-

nehmende Widersprüche. Die Störung der deutschen Wirtschaft mußte zu weitreichenden Implikationen auf den europäischen Märkten führen. Der niedrige Produktionsstand in Deutschland wurde zu einem Moment der Behinderung der ökonomischen Aktivitäten im kapitalistischen Europa überhaupt. Die brachliegenden ökonomischen Kräfte in Europa gefährdeten wiederum die Entwicklung des Weltmarktes überhaupt und somit auch die ökonomische Stellung der USA. Zusammen mit der zunehmenden Konfrontation gegenüber der Sowjetunion veranlaßten diese Probleme die Amerikaner, die europäische Wirtschaft in Richtung auf eine Steigerung der Produktion zu beeinflussen.

Insgesamt kann der widersprüchliche Verlauf der alliierten Besatzungspolitik als konstitutives Moment bei der Wiedergewinnung des politischen und ökonomischen Einflusses der deutschen Bourgeoisie betrachtet werden. Das Erfordernis wirtschafts- und verwaltungspolitischer Effektivität stellte eine der Brücken für die Einbeziehung deutscher »Fachleute« in die zu errichtenden Wirtschafts- und Verwaltungsorgane dar. Im Abtasten unterschiedlicher wirtschaftspolitischer Konzeptionen durch die Alliierten setzte sich schließlich die das Konzept der sozialen Marktwirtschaft vertretende Interessenkonstellation durch.

Die Veränderung der gesamten ökonomischen Situation in Deutschland setzte aber erst mit der Währungsreform ein, die die gestörten bürgerlichen Marktverhältnisse sanierte und innerhalb eines komplexen Zusammenhangs den auslösenden Faktor für weitergehende sowohl ökonomische wie politische Prozesse darstellte. Die Entwicklung einer daran anschließenden Politik strukturierte den vorher gewissermaßen staatsfreien Raum auf deutliche Schwerpunkte hin, die eindeutig auf dem Wirtschaftssektor, in Maßnahmen zur Förderung der Produktionsgüterindustrie und gezielten steuerpolitischen und anderen Anreizen zur Entfaltung privatwirtschaftlicher Initiative lag und die die Vernachlässigung des Konsumtionssektors sowie die Eindämmung der Aufgabengebiete der öffentlichen Hand zur Folge hatte. Man kann davon ausgehen, daß auch anfänglich der Hauptgegner bei der Reorganisation der kapitalistischen Produktionsverhältnisse durch die deutsche Bourgeoisie nicht so sehr die Alliierten, sondern die kämpfende Arbeiterklasse war. Unmittelbar nach dem Zusammenbruch der faschistischen Diktatur lag in vielen Orten und Betrieben die Initiative sowohl politisch als auch zur Ingangsetzung der Produktion in den Händen der Werktagigen. Die Entwicklung einer autonomen Klassenpolitik wurde jedoch u. a. durch gegen die Arbeiterklasse gerichtete Maßnahmen der Alliierten, durch das Taktieren der sich wieder

etablierenden bürgerlichen Parteien und durch das Nicht-Zustandekommen einer Aktionseinheit der Arbeiterklasse erschwert.

Vor allem, als im Herbst 1946/Frühjahr 1947 die Verschlechterung der Lebenslage in den Westzonen katastrophale Ausmaße annahm, verstärkten sich die Forderungen nach Sozialisierung der Schlüsselindustrie, nach Enteignung der Kapitalisten, nach deutscher Volkskontrolle der Nahrungsmittelzuteilung. Die ökonomischen und politischen Streiks zur Durchsetzung dieser Forderungen, zur Abwehr von Übergriffen der Alliierten und gegen das offen reaktionäre Auftreten von Vertretern der deutschen Bourgeoisie nahmen dabei immer mehr Massencharakter an.

Viele Maßnahmen der Alliierten und gerade auch des deutschen Kapitals, einschließlich entsprechender Ideologieproduktion, waren Reflex auf diese Situation. Drückte sich in der raschen Reorganisation von Unternehmerverbänden eine zunehmende Zielgerichtetetheit der Maßnahmen des Kapitals aus, so deuteten die unentschiedenen parteipolitischen Vorstellungen zur Sozialisierungsfrage eine bleibende Unsicherheit an. Je mehr die Entfaltung der kapitalistischen Produktionsverhältnisse deutlich wurde, desto dringender wurden die Aufgaben für die westdeutsche Bourgeoisie, die Integration der Werktätigen in Gesellschaft und Betrieb sicherzustellen. In den in diesem Kontext entwickelten individuumzentrierten Ideologien, u. a. einer modifizierten Werksgemeinschaftsidee, findet die ›angewandte Psychologie‹ einen vortrefflichen Anknüpfungspunkt.

III. Verunsicherung – Verinnerlichung: Ansätze psychologischer Praxis

1. Akademische Psychologie als Sachwalterin der ›inneren Werte des Menschen‹

Die Institution, in der sich Psychologie und Psychologen in den ersten Jahren nach Kriegsende am raschesten ausbreiten konnten, war die Universität. 1949 gab es an allen westdeutschen Universitäten Professuren für Psychologie mit entsprechenden wissenschaftlichen Einrichtungen und Ausbildungsgängen. Demgegenüber verlief die Institutionalisierung praktisch angewandter Psychologie zunächst weniger kontinuierlich, eher sporadisch und sprunghaft, von unterschiedlichen Bedürfnissen und Anstößen her bestimmt. Diese Tatsache sollte sich auf die Entwicklung der Psychologie in der BRD auswirken, setzte sie doch von vornherein ein Spannungsverhältnis zwischen akademischer und praktischer Psychologie, das gegenüber dem auf dem Bonner Kongreß ausgerufenen Programm – Praktische Psychologie, von den Nöten und ungeduldigen Forderungen der Gegenwart beherrscht! – in gewisser Weise in Widerspruch geraten bzw. es auf einen stark ideologisch ausgerichteten Weg drängen sollte. Wenn wir in diesem Kapitel von der Entwicklung an den Hochschulen ausgehen, so soll das jedoch nicht heißen, allein akademisch geübte Psychologie sei Motor der Entwicklung dieser Wissenschaft in Theorie und Praxis gewesen. Vielmehr wollen wir zeigen, wie sich aus unterschiedlichen, teils diffusen Entwicklungsanstößen Widersprüche ergaben, die dann ihrerseits wieder für den weiteren Gang relevant werden sollten.

(a) Wiedereröffnung und ›Selbstorientierung‹ der Universitäten

Als Teil der staatlichen Organe des Deutschen Reiches angesehen, wurden die Universitäten nach Kriegsende zunächst aufgelöst. Die Willfähigkeit, mit der vor und nach 1933 viele ihrer Mitglieder den Nationalsozialismus mitgetragen oder ihm zumindest keinen Widerstand entgegengesetzt hatten, machte diese Maßnahme als Bestandteil der gegen ein Wiederaufleben des deutschen Faschismus gerichteten ersten Nachkriegspolitik der Alliierten unumgänglich.¹² Die Direktive JCS 1076 bestimmte für die amerikanische Besatzungszone die Bestrafung und Nichtwiedereinstellung aller nationalsozialistischen Dozenten, das Verbot faschistischer und

militaristischer Lehrinhalte. Auch die beiden anderen westlichen Besatzungsmächte sahen in der Entnazifizierung der Universitätsmitglieder eine vordringliche Aufgabe: zwischen 10 Prozent in der französischen und bis zu 50 Prozent der Professoren in der amerikanischen Zone wurden zunächst von der Wiederaufnahme in eine akademische Position ausgeschlossen.¹³

Der gleiche Artikel der Direktive JCS 1076 bestimmte jedoch auch, daß ein Programm zu entwickeln sei, das »auf jeden Fall die Wiedereröffnung solcher Institutionen und Fakultäten erlauben soll, die eine Ausbildung anbieten, die als unbedingt notwendig oder nützlich für die Durchführung der Militärregierung oder den Zweck der Besetzung angesehen werden«¹⁴. Dementsprechend wurden ab Spätjahr 1945 zunächst medizinische und theologische, dann in rascher Folge oder gleichzeitig die anderen Fakultäten wiedereröffnet, begründet mit Argumenten wie »Ärzte ohne die Naturwissenschaften würden unzureichend ausgebildet sein, ohne die Philosophie und die Geisteswissenschaften würden sie zu Kulturbanausen werden«¹⁵ usw.

Entsprechend ihrer Grundorientierung (keine direkten Nazis, aber auch gegen jede revolutionäre Bewegung aus dem Volke) hatten die westlichen Alliierten in der Auswahl einheimischer Fachleute praktisch keinen Spielraum. Es bot sich nur die (mehr oder weniger) liberale, bildungsbürgerliche Intelligenz an, die in der Weimarer Republik ihre letzte Blüte erlebt und den Faschismus überstanden hatte, ohne allzu offen mit ihm zu koalieren. Das Kontroll- und Ernennungsrecht, das sich die Besatzungsmächte bei den (bis zur Billigung einer Hochschulverfassung) kommissarischen Rektoren, Dekanen und Institutedirektoren vorbehielten, konnte dieser Entwicklung nichts anhaben. Eine Verschärfung der Bestimmungen über politische Zuverlässigkeit hinaus auf den Inhalt während des Faschismus verfaßter Schriften führte zwar im Winter 1946 zu einer zweiten Entnazifizierungswelle, konnte aber nichts an der klassenmäßigen Zusammensetzung der Gelehrten ändern, die die Wiedereröffnung der Universitäten trugen und sich anschickten, ihresgleichen um sich zu scharen. Diese Entwicklung führte unweigerlich, sowohl was die Struktur der Hochschule als auch was den Inhalt der Wissenschaft anging, zu einer Orientierung auf die ›klassische‹ deutsche Universität und zu einem relativ ungebrochenen Anknüpfen an die elitären akademischen Bildungsvorstellungen aus den Universitäten der Weimarer Republik.

Eine Delegation der britischen Association of University Teachers, die Anfang 1947 im Auftrag der britischen Militärregierung Universitäten und Technische Hochschulen in der

britischen Zone besuchte, muß als Haupteindruck festhalten:

»Jedoch meinen wir, daß wir in unserem Bericht in erster Linie unseren starken und einhelligen Eindruck davon vermerken müssen, daß keine durchgreifende und dauerhafte Reform der Universitäten, die wir besuchten, allein auf Grund der Initiative der Universitäten selber wahrscheinlich ist. Dieser Eindruck beruht nicht bloß auf der Tatsache, daß — abgesehen von der Entnazifizierung und einigen vorgeschlagenen Änderungen im Verhältnis zwischen Universitäten und Staat — keine durchgreifenden Maßnahmen ergriffen oder ernsthaft erwogen worden sind; ihr Fehlen könnte zur Genüge erklärt sein durch die unvermeidlicherweise vordringliche Befassung mit materiellen Nöten. Was uns überzeugt, daß die Universitäten ohne Unterstützung sich nicht selbst reformieren können, ist die Erwägung,

- a) daß die deutschen Universitäten gegenwärtig, soweit interne Angelegenheiten in Frage stehen, durch Gruppen dienstälterer Professoren kontrolliert werden, deren Durchschnittsalter hoch ist, deren akademische Ideale sich unter Bedingungen, die sehr verschieden von den heutigen sind, gebildet haben, und deren Fähigkeiten, neuen Umständen zu entsprechen, deshalb im allgemeinen gering sein dürften;
- b) daß die soziale Struktur der Universitäten mit derjenigen der höheren Schulen, und beide mit der traditionellen Struktur der deutschen Gesellschaft als Ganzem verknüpft sind, so daß eine Reform des Erziehungssystems schwerlich anders als im Zusammenhang einer viel weiter ausgreifenden Bewegung zur sozialen Reform herbeizuführen sein wird.«¹⁶

Es ist klar, daß bei einer solchen Zusammensetzung des Lehrkörpers jede Reform — auch die von den westlichen Alliierten vorgeschlagenen — undurchsetzbar war. Die Alliierten ließen denn auch bald von den wenigen Versuchen, unmittelbar in Aufbau und Lehrbetrieb der Universitäten einzugreifen¹⁷, ab. Es kam zur ›Selbstorientierung der deutschen Universität‹, wie das Gründungsmitglied und der spätere Rektor der Universität Heidelberg, Tellenbach, schon 1945 formulierte. Möglich wurde diese Bewegung allerdings nur aufgrund der weitgehenden Übereinstimmung der westlichen Alliierten darüber, daß die Umerziehung der Deutschen eine ideelle sein müsse, im Geist bürgerlich-abendländischer Kultur und getragen von einer einheimischen geistigen Elite. Trotz der Rolle, die die deutschen Universitäten vor und im Faschismus gespielt hatten, war unter den alliierten Planern und Kontrolloffizieren Hochachtung vor der deutschen Geistesgeschichte und Wissenschaft verbreitet, von denen sie die positiven Elemente aufnehmen wollten. Birley von der Britischen Militärregierung

sagt in einem Résumée 1949: »Yet the German universities have great traditions and they are still in many ways great institutions. The future of German civilization largely depends on them and it is, perhaps, our first duty to try to help them.«¹⁸

Dienst an der Wahrheit, akademische Freiheit und Selbstverwaltung waren die traditionell überkommenen Prinzipien, an denen sich die deutschen Professoren wieder orientieren wollten, und es gelang ihnen auch sich durchzusetzen. Ein OMGUS-Bericht über Erziehungswesen für die Ablehnung eines vorgeschlagenen amerikanischen Organisationsmodells kann nur lakonisch die Argumentation auf deutscher Seite festhalten: »The mission of the university is to serve truth and truth alone and [...] any outside interference or control would prevent them from achieving such a purpose.«¹⁹

Tellenbach knüpft in seinem Artikel an die Tradition und die Kontinuität der ›Idee der Universität‹ an: den philosophischen Idealismus, die neuhumanistische Bewegung und den politischen Liberalismus. Das Wesentliche, das diese Tradition hervorgebracht hat und was zum Programm für ihre Weiterführung werden sollte, beschreibt er so: »Die Universität ist eine Gemeinschaft von Forschenden, Lehrenden und Lernenden. Das sie alle zusammenschließende Ziel ist Erkenntnis und zwar Selbsterkenntnis des Menschen und Welterkenntnis; schon deshalb, weil sie beide untrennbar zusammenhängen und aufeinander angewiesen sind, gehört die Idee des Humanismus zum Gehalt der deutschen Universität von Anfang an. Beschäftigung mit dem Menschen und seinen Wesensgesetzen ist eines ihrer Grundanliegen.«²⁰

Die Haltung des ›Dienstes an der Wahrheit‹ begründet sich aus mehr als aus fachwissenschaftlicher, spezialisierter Tätigkeit: »Der Geist der Wissenschaftlichkeit selbst ist aber [...] eine ›Weltanschauung‹. Wissenschaft beruht nämlich auf einer logisch nicht mehr beweisbaren Voraussetzung, auf der Liebe zur Wahrheit und dem Glauben an ihre quellhafte Lebendigkeit.«²¹

Daraus soll der gesellschaftliche Auftrag der Intelligenz gerechtfertigt werden: Indem sie die Idee der Universität ergreift und nach außen zur Geltung bringt, glaubt sie Erzieher des Volkes werden zu können, findet sich in der Position des Antifaschisten wie in der des Kämpfers gegen Nihilismus und Verunsicherung gleichermaßen. Reden und Schriften der Professoren jener Zeit schäumen denn auch über von Beschwörungen des Geistes des Wahren und Guten, das abseits schädlichen politischen Gezänks jedem einzelnen zur Aufgabe gemacht und von den akademisch Gebildeten im Auftrag des Volks und gegenüber dem Volk realisiert werden müsse. Jas-

pers schreibt 1945: »Jetzt ist ein Augenblick, in dem Dozenten und Studenten zur Besinnung auf ihr Tun gedrängt sind. Wo alles wankt, wollen wir unseren Teil wissen, wo wir stehen und was wir wollen. Bei der Wiedererrichtung der Universität ist die Rückkehr zu unseren besten Überlieferungen durch gegenwärtige Neuschöpfung eine Schicksalsfrage unseres geistigen Lebens überhaupt. Wir tragen die Verantwortung für das, was aus uns werden soll.«²²

»Im Menschen ist ein Punkt des Besinnens, des eigentlichen Wahrheitssuchens, das als das verwickelte Getriebe geistiger Arbeit nicht Sache der gesamten Bevölkerung, sondern nur eines dazu berufenen kleinen Kreises sein kann. Es ist die Bildungsschicht in den Berufen, die auf Hochschulstudien begründet sind. [...] Nicht gefesselt zu einem unmittelbaren, den Massen greifbaren Dienst am Volke, sondern vom ganzen Volk gewollt als ein Dienst auf lange Sicht und in Vertretung für alle anderen, hat dieses Wahrheitssuchen seine Lehrfreiheit.«²³

Die Studenten, deren soziale Zusammensetzung sich von der vor 1933 nicht wesentlich unterschied und deren größerer Teil aus Bourgeoisie und Kleinbürgertum stammte, konnten von solchen Vorstellungen sehr wohl erfaßt werden. Zwar hatten viele von ihnen materielle Not und die Schrecken des Kriegs weit unmittelbarer erfahren als die älteren Professoren. Die ökonomische und weltanschauliche Verunsicherung, die Kriegsende und Nachkriegszeit ihnen brachten, stellte einmal den Nährboden für Apathie, Brotstudium und nihilistische Ideologien dar.

Die gebildeten bürgerlichen und kleinbürgerlichen Schichten, denen die Ordinarien der wiedereröffneten Universitäten vorwiegend angehörten, hatten den Faschismus erlebt als Bedrohung ihrer geistigen Entfaltungsmöglichkeiten, als ein gegen Sittlichkeit und Humanität verstößendes Prinzip des Dunklen und Bösen. Die Unterdrückung, die sie — wenn überhaupt — verspüren mußten, war eine Behinderung ihrer geistigen und wissenschaftlichen Betätigung, materielle Not und Verlust von Privilegien trafen sie demgegenüber erst in zweiter Linie, Brutalität und Aggressivität interpretierten sie als menschliche oder unmenschliche Erscheinung. Die Arbeiterklasse und viele Werktätige hatten am eigenen Leib erfahren, daß Faschismus nichts anderes ist als ein letztes Mittel der Bourgeoisie, sich dem Emanzipationskampf des Proletariats entgegenzustellen durch brutalen offenen Terror und ihre Herrschaft zu verlängern durch Ausplünderung des eigenen wie anderer Völker. Faschismus und Krieg als Ausfluß der Zuspiitung kapitalistischer Widersprüche — dieser Zusammenhang mußte Bildungsbürgern verborgen bleiben, denen zu-

nächst einmal nur ihre heile Welt der schönen Geistigkeit und der sittlich-humanitären Ideale erschüttert wurde und die vom Klassenkampf des Proletariats nur das Gleiche fürchten. Die Tatsache, daß die Faschisten sich Teilen der Massen bedienten, viele von ihnen aus verkommenen kleinbürgerlichen und lumpenproletarischen Kreisen stammten, schürte die Abneigung der Gebildeten gegen die Volksmassen überhaupt, ließ sie darin Ungeist, Chaos, Roheit sehen und begünstigte eine Wendung zum unangreifbar scheinenden Reservat der Innerlichkeit, zu den Idealen des Geistes. Insofern verstanden sie ihre geistig-seelische Orientierung und ihren elitären Auftrag durchaus als eine positive Antwort auf das Ende des Faschismus, als einen möglichen neuen Anfang. Diese Bewegung war geeignet, weitere Kreise der Intellektuellen und anderer gebildeter Schichten zu erfassen und von ihnen ausgehend eine gewisse publizistische Verbreitung zu erlangen. Es wird ein Tenor angeschlagen, der vor allem die kleinbürgerliche Intelligenz und gebildete Mittelschichten ansprechen sollte: der Faschismus als Charakterkrise, Wiedergeburt als geistige, seelische und moralische Neugestaltung. Die Grundlage für eine solche Wiedergeburt suchte man in den überlieferten, kulturellen und geistigen Idealen des Bildungsbürgertums. Einer der Sprecher hierfür war der (zu Beginn des Faschismus in die Schweiz emigrierte) Genfer Professor Wilhelm Röpke. Er betrachtete den Nationalsozialismus als »eine fürchterliche Barbareninvasion in den mühsam umhegten Garten der Kultur«, der Grund für sein Erstarken läge »in der Schwächung der moralischen Reflexe«, die deutsche Frage sei demzufolge »im wesentlichen eine geistig-moralische«²⁴. Röpke, der sich mit seiner Anschauung, die Lösung des deutschen Problems sei eine ungeheure psychotherapeutische Kur²⁵, in der Nähe der Reeduaktionsideologen befand, fordert eine dreifache ›Revolution‹, die zuerst eine ›moralische‹ – dann eine politische und wirtschaftliche zu sein habe. Und hieraus ergibt sich die gesellschaftliche Aufgabe der Intellektuellen: »Hat das neue Denken in den Universitäten, den Schulen, den Redaktionen, den Kirchen und den Gerichtssälen seinen Einzug gehalten, so werden wir wirklich von einer Wiedergeburt Deutschlands sprechen können. Alle Anstrengungen werden also in erster Linie darauf zu richten sein, die erfreulichen Ansätze einer Umkehr der deutschen Intellektuellen zu fördern, die Universitäten, Schulen, Gerichte, Redaktionen und Kirchen von den Unbelehrbaren zu säubern und sie mit den Vertretern eines neuen Geistes zu besetzen. Das allerwichtigste ist, eine neue geistige Elite zu schaffen, die dann schon dafür sorgen wird, die neuen Gedanken und Werte den breiteren Schichten mitzuteilen.«²⁶ Die Mehrzahl der neu

oder wieder eingesetzten Hochschullehrer, Kulturpolitiker und anderer Geistesschaffender orientierte sich tatsächlich an solchen Leitsätzen, die Programmatik der geistigen und kulturellen Erneuerung aus den traditionellen Werten abendländischer Kultur erfaßte Lehrer, Schriftsteller, Publizisten und breite Teile des gebildeten Mittelstandes. Als Beispiel für eine solche Haltung sei der Leitartikel ›Anfang und Zukunft‹ aus der ersten Nummer des *Berliner Tagesspiegel* etwas ausführlicher zitiert:

»Niemals ist [...] die Situation für jeden einzelnen Deutschen so günstig gewesen —: er steht wie Gottvater am Anbeginn der Schöpfung, die Erde ist für ihn wüst und leer, aber sein Geist darf sich unbeschwert entfalten, um den schon von Goethe schmerzlich empfundenen Widerspruch aufzuheben, daß Deutschland nichts ist, obwohl der einzelne Deutsche viel ist. Es muß möglich sein, die achtbaren Individuen zu einer achtbaren Nation zu summieren. In der Weltordnung ist stets das Gestern im Heute, aber auch im Heute das Morgen enthalten. Die Zukunft ist, mathematisch ausgedrückt, Vergangenheit plus Gegenwart plus x. Dieses X, die unbekannte Größe, ruht nur zum Teil im Schoß des Schicksals, außerhalb von uns selbst. Zu einem anderen Teil richtet es sich nach dem Geist, in dem wir die Tradition zu beurteilen, zu zergliedern und fruchtbar zu machen wissen. Es ist nicht wahr, daß alle Deutschen schlecht sind; aber es ist nur zu wahr, daß die vielen, die schlechte Deutsche geworden sind, es darum wurden, weil sie das beste, das aus den besten Deutschen sprach, zuerst verkannten und dann verbrannten, oder in mildereren Fällen zuließen, daß es verschüttet wurde. Jeder, der heute in den Ruinen nach einem Rest seiner Habe gräbt, begeht eine symbolische Handlung, denn genauso müssen wir aus dem Trümmerhaufen aller menschlichen und sittlichen Werte, den der leider nicht nur erduldet, sondern auch geduldete Herr Hitler hinterlassen hat, ein verschüttetes, redliches und strebend bemühtes Deutschland ausgraben.«²⁷

So klar es ist, daß die meisten Repräsentanten dieser Schicht trotz partieller Widersprüche zur Herrschaftsform des Faschismus ihre Position an der Seite der Bourgeoisie nie verlassen hat, so klar zeichnete sich auch bald ab, daß unter ihrem Einfluß der traditionelle Akademiker wiedergezüchtet werden wollte. Anhand des ›Blauen Gutachtens‹ läßt sich das schon 1948 nachweisen:

1. Der Akademiker als ein Garant der sozialen Ordnung:
»Es ist unmöglich, neue politische Katastrophen zu vermeiden, wenn die Akademiker ihre menschliche Pflicht im Volkskörper nicht zu erfüllen lernen, und eine Hochschule, welche ihre Kraft dieser Aufgabe entzieht, muß erwarten, eines Tages

nicht sachlichen Reformvorschlägen, sondern dem blinden Umsturz gegenüber zu stehen.«²⁸

2. Der Akademiker als Funktionär der herrschenden Klasse: »Der erste und wichtigste Nutzen der Hochschule für die Gesellschaft besteht darin, daß sie ihre alte und unveränderliche Aufgabe erfüllt, eine Auswahl befähigter Menschen durch sachliche wissenschaftliche Beschäftigung für führende Tätigkeit innerhalb der Gesellschaft auszubilden. Jede über-eifrige Reform, welche die Hochschule hieran hindert, schädigt in erster Linie die Gesellschaft selbst.«²⁹

3. Der Akademiker als Träger höherer Einsicht:

»Das Kennzeichen der Jetztzeit ist, daß wir in einem Zeitalter äußerster fachlicher und beruflicher Spezialisierung und in einer demokratisierten Gesellschaft leben. Jeder gebildete Mensch hat die doppelte Aufgabe, daß er seinen Beruf kennen und daß er die Umwelt, in die er hineingestellt ist, verstehen muß. [...] Die Aufgabe aber, die Umwelt zu verstehen, kann nur durch die Vermittlung einer allgemeinen Bildung gelöst werden.«³⁰

(b) *Die Rekonstitution der akademischen Psychologie und ihr theoretisches Programm*

Eine Bewegung, der die ›Selbsterkenntnis des Menschen‹ auf die Fahnen geschrieben war, mußte ein guter Nährboden für eine Wissenschaft sein, die das menschliche Seelenleben zu ihrem Gegenstand erklärt hatte. Die rasche Errichtung psychologischer Lehrstühle – bei der in Deutschland noch wenig gefestigten akademischen Tradition der Psychologie keineswegs eine Selbstverständlichkeit – ist sicher in diesem Zusammenhang zu sehen. So war etwa auch im Blauen Gutachten Psychologie zu den Grundgebieten erklärt worden, die als Teil der notwendigen Bildung eines jeden Akademikers Spezialistentum und borniertem Verständnis entgegenzuwirken geeignet seien.³¹ Psychologen sahen es denn auch als eines ihrer ersten Anliegen an, die ›Wirklichkeit der menschlichen Existenz zu erschließen‹ und damit Orientierungshilfe aus dem Chaos heraus zu geben.³² Man wird sagen können, daß für die Entwicklung der Psychologie nach 1945 eine Bedingung in der ideologischen Bewegung lag, die ihre Basis in der Reaktion bürgerlicher und kleinbürgerlicher gebildeter Schichten auf Faschismus und Nachkriegswirren hatte und sich institutionell an den Hochschulen, auf dem Buchmarkt und in den Massenmedien festsetzen konnte.

Psychologen konnten sich auch durchaus als Teil dieser Bewegung verstehen und selbst darstellen. Wie Psychologen ihre politische Aufgabe begriffen, sei zunächst an Hellpach dargestellt. Er erklärt ›die Erziehung des friedlichen Menschen

durch eine konservative Demokratie^c zum Ziel — so lautet der Untertitel seines letzten, sozialpsychologisch geschriebenen Buchs, das 1949 veröffentlicht wurde. »Der Friede ist keine Institution, die sich einfach einrichten und anordnen läßt, sondern der dauerhafte Friede ist eine Gesinnung und Haltung der Menschen. [...] Sehr schön gesagt höre ich einwenden — aber wie soll man die Menschen zu solcher Gesinnung und Haltung bringen? Nun, eben dies: die Erschaffung des friedlichen Menschen möge der Gegenstand unserer Überlegungen hier werden!«³³

Der als führender Psychologe anerkannte Lersch veröffentlicht 1947 ein Buch ›Der Mensch in der Gegenwart‹. Er konstatiert eine Krise, als deren Kern er herausstellt, daß »bei allem Gewinn, den die Errungenschaften der Zivilisation für die Gestaltung des äußeren Daseins brachten, das innere Leben des Menschen an Werten des Geistes und des Gemüts mehr und mehr verarmte«³⁴. In Zusammenhang mit der ›Verzweckung der Welt‹ sei eine ›Entinnerlichung des Menschen‹ eingetreten, der Verlust der seelischen Einheit und die Vermassung: »Nivellierung ist also eine Seite der Vermassung. Sie besteht darin, daß das was zur Individualität und qualitativen Einmaligkeit eines Menschen gehört, und sie ausmacht, weitgehend und fortschreitend eingeklammert wird und außer Kurs gesetzt wird. [...] Vermassung bedeutet deshalb nicht nur Nivellierung, Typisierung und Verdurchschnittlichung der leiblichen und seelischen Physiognomie, sondern vor allem auch Aufhebung der persönlichen Freiheit und Selbständigkeit.«³⁵ »Es handelt sich um nichts anderes und nichts weniger als um ein Schwinden der Persönlichkeit.«³⁶

Daraus wird dann ein Programm abgeleitet: eine neue Verinnerlichung, die Aktivierung von Gemüt, Geist und Gewissen, sei der Weg aus der Sackgasse des modernen Menschen-tums. Als praktische Aufgabe wird das erteilt an die Erziehung in Schule und Volkshochschule, für die Leiter der Massen als ein pädagogischer Auftrag.³⁷ Und schließlich als moralisches Prinzip: »Das ist der Appell, der heute an jeden Einzelnen ergeht. Es ist der Ruf zur Verinnerlichung. Mit ihm ist heute wie noch nie zuvor das Schicksal der Menschheit auf die Schultern des Einzelnen gelegt.«³⁸

McLeash, einer der amerikanischen Wissenschaftler, die bei der Planung des Reeducation-Programms der US-Regierung eine Rolle gespielt hatten, hatte 1945 einen ›Aufruf an den Humanismus‹ veröffentlichten lassen: angesichts der Greuel-taten des Faschismus in der unmittelbaren Vergangenheit sei es eine aktuelle Aufgabe, wieder an die Würde des Menschen, an die dem Menschen eigene Vollkommenheit zu glauben.³⁹ Der Psychologe Holzschafer nimmt den Aufruf McLeashes so

auf, daß er daraus unmittelbar die Aufgaben der praktischen (!) Psychologie entwickelt. Psychologie sei notwenig, um den »Menschen zu lehren, wie er seine Würde wahren bzw. wiederfinden kann«⁴⁰. Gerade die Psychologie sei berufen, beizutragen zur »geistigen Aufhellung und Entmassung der Masse«, indem sie den Weg zeigen soll, wie man über eine »Synthese aus rationalem und primitivem Potential« sich zur Persönlichkeit, zum Charakter entwickelt und diesen Weg auch den Massen lehrt. »Das dürfte jedoch außer allem Zweifel sein: kaum eine Wissenschaft ist so hervorragend dazu berufen wie gerade die Psychologie. Gerade durch sie kann jener Grad von Klarheit über die wirkliche Natur des Menschen als Einzelwesen wie als Glied von Massen erzielt werden, die ihn befähigt sich selbst in Kontrolle zu nehmen und sich des Geistes würdig zu erweisen, den ihm die Natur beschieden hat.«⁴¹

Es zeigt sich daran, daß die »drängenden Probleme der Gegenwart«, die nach dem auf dem Bonner Kongreß gefundenen Selbstverständnis der Psychologie ihr Programm diktieren sollten, zunächst einmal so verstanden werden konnten, es sei an der Zeit, sich mit dem Menschen und seiner Seele zu befassen. Das hieß dann aber für Forschende und Lehrende, sich mit Eifer an die Bearbeitung des überlieferten Gegenstandes deutscher Psychologie zu machen. Es wurde als Bestätigung aufgefaßt, auf dem Wege fortzuschreiten, den die deutsche Psychologie seit ihrer Hinwendung zu Problemen des Erlebens, des Aufbaus und des Wesens der Persönlichkeit eingeschlagen hatte. Die akademische Psychologie konnte damit personell und inhaltlich ihre Kontinuität im Wesentlichen wahren.

Zerschlagung des Faschismus, Kriegsende und Neuorientierung stellten für die akademische Psychologie keine grundsätzliche Zäsur dar. Die überwiegende Mehrheit der Ordinarien und ihrer Mitarbeiter, die in den wieder- oder neugegründeten Universitätsinstituten arbeiteten, hatten auch während des Faschismus Positionen an Hochschulen oder vor allem in der Wehrmachtspychologie innegehabt. Wie viele Geistesschaffende hatten sie sich allerdings im allgemeinen nicht direkt mit den Nationalsozialisten identifiziert – was sie freilich nicht gehindert hatte, ihre Tätigkeit in den Dienst des faschistischen Staates und der Wirtschaft zu stellen.⁴² Trotzdem erlaubte ihnen diese Haltung, sich von einzelnen »Übertreibungen« distanzierend mit ihrer inneren Emigration zu entschuldigen. Sie stimmten mit ein in die Verurteilung von Ungeist und Barbarei und setzten ihre wissenschaftliche Arbeit im wesentlichen dort fort, wo sie vor Kriegsende aufgrund der massiven äußeren Umstände unterbrochen worden

war. Der einzige unter ihnen, der aus einer idealistischen Opposition heraus in eine tatsächliche Auseinandersetzung mit den Nazis geraten und aus politischen Gründen inhaftiert worden war — Düker, nach 1945 in Marburg —, bildete wissenschaftlich und ideologisch keine Alternative, indem er psychopharmakologische Arbeiten, die er während des Faschismus »der Not gehorchend«⁴³ begonnen hatte, nun als Experimentalpsychologie fortsetzte. Ansonsten nutzten diejenigen, die gleich wieder in Amt und Würden gelangt waren, ihre Möglichkeiten aus, um auch diskriminierte Kollegen möglichst bald in ihren Kreis zurückzuholen.⁴⁴

Man kann allgemein sagen, daß sich die Träger der akademischen Psychologie nach 1945 trotz wesentlicher Weiterentwicklung psychologischer Theorie und Methodik im angelsächsischen Bereich an der traditionellen deutschen Psychologie orientierten, wobei sie allenfalls einige, durch die Emigration ihrer (teils jüdischen) Begründer im Faschismus unterbrochene Fäden wieder aufnahmen. Dazu gehörte die Tradition der Berliner Schule der Gestaltpsychologie, entwicklungspsychologische Ansätze aus dem Bühler-Hetzer-Kreis und die topologische Psychologie Lewins. Bestimmend allerdings war der Einfluß der Ganzheitspsychologie und Charakterologie einerseits und der experimentellen Gestaltpsychologie andererseits.

Wissenschaftsimmanent⁴⁵ entstand die gestalt- und ganzheitspsychologische Betrachtungsweise als Reaktion gegen die experimentelle Psychologie Wundts zu Ende des 19. Jahrhunderts. Die frühe Experimentalpsychologie versuchte Bewußtseinsphänomene auf elementare Sinnesqualitäten zurückzuführen, aus denen durch Assoziation die komplexen Erlebnisgegebenheiten gestiftet würden. Dem gegenüber setzten die ersten Gestalttheoretiker die Aussage, daß »das Ganze mehr sei als die Summe seiner Teile«, daß Erlebnisinhalte strukturiert und gegliedert seien, wobei den einzelnen Gliedmomenten ihre Bedeutung durch die Gesamtheit der Struktur je besonders zukomme. Der Nachweis dafür wurde geführt vor allem im Bereich der optischen und akustischen Wahrnehmung, d. h. mit Methoden experimenteller Psychologie. Innerhalb dieser Bewegung tat sich bald eine Position hervor, die auch diffuse Erlebnisinhalte wie Gefühle diesem Theorem unterwarf und ihnen »Komplex«- oder »Ganzqualität« zuschrieb. Erster Vertreter dieser Position war der Wundt-Schüler Felix Krüger, der damit zum Begründer der sog. Ganzheitspsychologie werden sollte. Je nach Betonung des einen oder des anderen Schwerpunktes kann man im weiteren dann eine gestalttheoretische und eine ganzheitspsychologische Schule un-

terscheiden, die allerdings nicht in jedem Falle als Alternativpositionen zu verstehen sind.

Die Gestaltpsychologen arbeiteten vorwiegend experimentell, teils stark physiologisch orientiert, hauptsächlich aber im Bereich der Wahrnehmungsforschung. Dort wiesen sie im Lauf der Jahre eine große Zahl sog. »Gestaltgesetze« nach, die sie vor allem an Phänomenen optischer Täuschungen analysierten und demonstrierten. Ihre experimentelle Methodik hatte im wesentlichen den exemplarischen empirischen Aufweis zum Ziel; es sollten durch sinnfällige Bedingungsisolation und -variation die Existenz von die Wahrnehmungserlebnisse strukturierenden Faktoren herausgefunden und nachgewiesen werden. Dabei wandten sie systematische statistische Kontrolle der Versuchsbedingungen und der Verallgemeinerbarkeit, wie sie ab Mitte der dreißiger Jahre die angelsächsische Experimentalpsychologie methodisch kennzeichnen sollte, noch kaum oder in unentwickeltem Maße an. Ihre Hauptvertreter, Wertheimer und Köhler, emigrierten 1933 und führten ihre Arbeiten in den USA fort, ohne dort allerdings in gleicher Weise die Diskussion beeinflussen zu können. Von den in Deutschland gebliebenen Gestaltpsychologen erhielten nach dem Kriege Metzger (ein Schüler Wertheimers) in Münster einen Lehrstuhl, von Allesch in Göttingen, Rausch in Frankfurt und Gottschaldt in Berlin. Frühere Ergebnisse und Methoden fortführend bestimmten sie maßgeblich das Bild der Experimentalpsychologie in Deutschland nach 1945.

Entsprechend ihrem historischen Ausgangspunkt bei den »gefühlsartigen« Erlebnissen ist Ganzheitspsychologie von vornherein mehr spekulativ und intuitiv, weniger experimentell und empirisch ausgerichtet. Zwar wurde auch in ihren Reihen experimentiert – so bei der Untersuchung vorgestalterhafter Wahrnehmungserlebnisse in der von Sander erforschten »Aktualgenese« des Erlebens. In der Hauptsache rechtfertigt die Ganzheitspsychologie jedoch ausdrücklich ein phänomenologisch-beschreibendes und verstehendes Verfahren, wobei sie das damit begründet, daß viele ihrer Gegenstände und Theoreme experimenteller Behandlung schlecht zugänglich seien. Mit der folgenreichen Wendung gegen jede positivistische, als Naturwissenschaft konzipierte Elementenpsychologie ist die programmatische Rechtfertigung einer »geistewissenschaftlichen« Psychologie verbunden, die den »Strukturzusammenhang« des Seelischen als »ganzheitlichen Sinnzusammenhang« begreifen will.⁴⁶ Methodisch beruft sie sich dabei vor allem auf Dilthey, Spranger und Husserl. Wellek, einer der Vertreter der Ganzheitspsychologie und ab 1946 Ordinarius in Mainz, schreibt: »Die Leipziger Ganzheitspsychologie legt [...] entscheidendes Gewicht auf die nichtintellektuellen, »ir-

rationalem Bereich des Seelischen, ganz besonders auf das Gefühl und auf das Vor- und Unbewußte. Sie bekämpft die intellektualistische Einseitigkeit nicht nur der Assoziationspsychologie, sondern auch der neuesten Gestaltpsychologie in der Form der von Wertheimer, Koffka und W. Köhler begründeten Richtung der (»Berliner«) Gestalttheorie.«⁴⁷

In der Ablehnung der Bewußtseinsmechanik der frühen Experimentalpsychologie bildete sich noch ein weiteres Moment heraus: Krüger greift Wundts Psychologie an als »Psychologie ohne Seele« und fordert die »Wiederherstellung der Seelenwissenschaft«. In der Krügerschen Konzeption einer leiblich-seelischen Struktur, die als »Seinsgrund« den Erlebnissen zugrunde liegt, wird eine Beziehung zu mystisch-irrationalistischen Vorstellungen der Romantik deutlich. Es setzt sich damit eine Vorstellung vom Menschen als eines aus den Tiefen seines »Personseins« bestimmten Wesens durch. »Genetische Ganzheitspsychologie ist eine Psychologie, die, ausgehend von den angedeuteten Tatsachen uralten Erlebens, das ein im weitesten Sinne »physiognomisches«, d. h. anmutungshaftest ist, die Dominanz vorrationaler Kräfte, die stets ganzheitlicher Natur sind, zum Ausgang aller psychologischen Deutung nimmt.«⁴⁸

In der Betonung der genetisch früh gedachten, vorrationalen, tieferen Schichten der Persönlichkeit trifft sich die Ganzheitspsychologie mit Charakterologen und Schichttheoretikern und geht mit diesen eine sich wechselseitig durchdringende Verbindung ein.

Einflußreich waren vor allem die Ideen von Klages, der sich die Person als vom Gegensatz zwischen Geist und Seele bestimmte vorstellte, wobei Seele als offen für naturhaft-vitale, gestaltende Urkräfte gedacht wird, denen ein lebloser mechanisierter Geist feindlich gegenübersteht. In dieser Charakterlehre wird der leiblichen Erscheinung, den mimischen und pantomimischen Bewegungen zugeschrieben, sie seien die Erscheinung der Seele, wie umgekehrt diese »den Sinn des Leibes« ausmache. Damit ist einer Wissenschaft von der »Bedeutung« der Physiognomie und der Körperbewegungen – der Ausdruckspyschologie – ein Platz als charakterologische Grundwissenschaft und diagnostische Hauptmethode eingeräumt.

Klaces' System beeinflußte mehr oder weniger direkt das Denken aller Persönlichkeitspsychologen und Charakterologen im deutschen Sprachraum. Die Vorstellung eines vitalen, »endothymen« (Lersch), »gemüthaften« (Wellek) Grundes der Person, auf den ein »Oberbau« (Lersch) aufgeschichtet ist, ist ein im wesentlichen gemeinsamer Zug charakterologischen Denkens. Spekulativ verbunden wird das häufig mit der Entwicklungsgeschichte des Großhirns, mit phylo- bzw. ontoge-

netischen Verweisen. Dadurch ist eine enge Beziehung zu entwicklungspsychologischen Konzepten gestiftet. Wellek betrachtet diese Verbindung als konstitutiv und benennt dementsprechend die von Krüger ausgehende Leipziger Schule als »Genetische Ganzheitspsychologie«.

In enger Verwandtschaft zur Charakterologie befinden sich die sog. charakterologischen Typologien, die aus dem Vorherrschen bzw. aus der spezifischen Struktur von Persönlichkeitsschichten oder -bereichen Einteilungs- oder Akzentierungsschemata ableiten.

Die Konstitutionstypologie Kretschmers, die mehr deskriptiv von psychopathologischen Kategorien ausging, ist streng genommen nicht den charakterologischen Typologien zuzurechnen, wird aber wegen ihres Bezugs zu Temperamentformen mit charakterologischem Denken vereinbar. Ähnliches gilt für die nicht-freudianische Tiefenpsychologie, besonders die C. G. Jungs, die sich mit ihrer Ausweitung des Unbewußten ins Mythologische in der Nähe der anderen stammes- und menschheitsgeschichtlichen Spekulationen befindet. Wellek zählt so außer sich selbst Kretschmer und Jung zu den charakterologischen Typologen, ebenso wie Jaensch, Pfahler, Spranger.⁴⁹

Man kann sagen, daß die ganzheitlich-charakterologische Richtung sich eine große Zahl von Theorien über Struktur und Dynamik einer geschichtet, auf vitalen und affektiven Gründen aufbauend gedachten Persönlichkeit subsumieren konnte, wobei sie ihr Material aus Alltagserfahrung und -anschauung ebenso bezieht wie aus Literatur und Geistesgeschichte.⁵⁰

Ähnlich gilt für die Methodik, daß all das vereinnahmt werden konnte, was einer Deutung relativ offen war, und Einigkeit darüber bestand, daß ausschließlich quantifizierende oder isolierend-experimentelle Verfahren als solche von geringem Wert waren. Wellek faßt das so zusammen: »Die Methode der charakterologischen Diagnostik wie der Charakterologie überhaupt ist eine verstehende, keine erklärende. Der Charakter, wie alles Strukturpsychologische, ist Gegenstand der Verstehenden Psychologie. [...] Mit naturwissenschaftlichen, »erklärenden« Methoden anderseits ist der Charakter höchstens indirekt, in seinen biologischen, besonders konstitutionstypologischen Voraussetzungen, nicht aber als er selbst zu fassen. Die Aussichten naturwissenschaftlicher, zumal »messender«, d. h. quantifizierender Methoden sind dementsprechend in der Charakterologie denkbar gering.«⁵¹ In diesem weitgespannten Rahmen verstehender, ganzheitlich und charakterologisch orientierter Psychologie bewegte sich die Mehrzahl der an den Universitäten nach 1945 beschäftigten

Psychologen, so u. a. Rothacker und Behn in Bonn, Arnold in Erlangen, Heiss in Freiburg, Koch und Krudewig in Köln, Wellek, Undeutsch und Mühle in Mainz, Lersch in München und Kretschmer in Tübingen.

Innerhalb der allgemeinen ideologischen und institutionellen Entwicklung der Universitäten nach 1945 waren die Bedingungen gegeben, um personell und inhaltlich die Kontinuität zur vorangegangenen Geschichte zu wahren. Die allgemeine bildungsbürgerlich-humanistische Ausrichtung, die Dominanz der an die Tradition des ›deutschen Geistes‹ anknüpfenden Gelehrten in den Professorenkollegien war Voraussetzung wie Bekräftigung für die Psychologen, innerhalb dieser Bewegung fortzuschreiten, und ließ ihre Positionen ziemlich unerschütterlich erscheinen. Eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit oder gar Rezeption der Psychologie, wie sie sich vor allem in den USA entwickelt hatte, fand unter diesen Voraussetzungen zunächst nicht statt. Das galt sowohl für Behaviorismus und operationalistische Methodik, wie auch für experimentelle und psychoanalytische Sozialpsychologie. Selbst die Weiterentwicklungen, die unter Einfluß der aus Deutschland emigrierten Psychologen stattgefunden hatten – wie die Lewinsche Sozialpsychologie, die in Auseinandersetzung mit Gestalttheoretikern entstandene Social-Perception-Forschung, die Arbeiten im Umkreis der Frankfurter Schule – erzielten keinen Einbruch in das Denken der führenden akademischen Psychologen.

Als äußere Begleiterscheinung dieser Kontinuität kann gelten, daß die Diplom-Prüfungs-Ordnung von 1941 mit nur unwesentlichen Änderungen im Detail von der 1947 in der britischen, 1948 in der amerikanischen Zone wiedergegründeten Deutschen Gesellschaft für Psychologie wieder anerkannt und von den Ländern sogleich in Kraft gesetzt wurde. Alle Universitätsinstitute bildeten i. A. ab 1947 Diplompsychologen entsprechend diesen Bestimmungen aus, wobei sich über die Zahl der Studenten wie der Diplomierten keine verlässlichen Hinweise in der Literatur finden lassen. Aus der Zahl von nur 18 ›Jungpsychologen‹, die 1949 dem BDP angehörten und die Psychologiestudenten nach dem Vordiplom sein müßten (›Kandidaten der Psychologie‹)⁵², läßt sich jedoch auf eine vergleichsweise geringe Zahl von Hauptfachstudenten in den ersten Jahren nach 1945 schließen. Wegen der mangelnden Absicherung solcher Daten müssen wir hier jedoch auf Schlußfolgerungen verzichten.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß sich die Psychologie nach 1945 rasch und ohne nennenswerte Widerstände an den Universitäten der Westzonen etablieren und relativ ungebrochen die Ansätze, die sich aus der Weimarer Republik über

den Faschismus fortgesetzt hatten, entwickeln konnte. Zeigte noch der erste Kongreß 1947 ein ziemlich klares Bedürfnis nach Orientierung an durch die Zeitverhältnisse bestimmten praktischen Problemen, so verblaßt dieser Akzent zumindest in den Äußerungen der Universitätspsychologen ziemlich schnell. Schon der Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Göttingen 1948 zeigt einen nahezu ausschließlich von immanenten Problemen und Auseinandersetzungen beherrschten Themenkatalog — die Selbstbespiegelung einer durch ihr wissenschaftliches Bemühen geeinten Professorengruppe.

Neben dieser Tendenz zum Rückzug in den Elfenbeinturm akademischer Forschung, die in der Wiedererrichtung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGfPs) und der Verhinderung einer Vereinigung mit dem Bundesverband Deutscher Psychologen (BDP) in den fünfziger Jahren ihre institutionelle Zuspitzung erfährt, entstehen aber gerade anfänglich auch im Rahmen der Universitäten und Hochschulen Bestrebungen, Versuche und Ansätze, die allgemeinen Postulate und Intentionen psychologischer Hilfe beim >Neubau deutschen Lebens< in verschiedenen Praxisbereichen zu konkretisieren.⁵³ Diese Bestrebungen erhalten nicht zuletzt aufgrund der Tatsache eine gewisse gesellschaftliche Resonanz und damit Möglichkeiten zu praktischer Wirkung, daß ihre Formulierung in den vorherrschenden Begriffen und Argumentationsmustern der Psychologie mit allgemeineren Vorstellungen und Grundhaltungen korrespondiert, die die bestehende Verunsicherung im Rekurs auf die inneren Werte des Menschen zu überwinden trachten.

Umgekehrt kommt daher auch den ganzheitlichen Theorien der allgemeinen Psychologie eine Relevanz für die Absicherung der in Entwicklung begriffenen Praxisformen zu.

2. >Erziehungsnot der Jugend< — Psychologie im pädagogischen Prozeß

(a) Strukturelle Bedingungen

Die Entwicklung des Ausbildungs- und Erziehungssystems reflektiert den Konstitutionsprozeß des westdeutschen Teilstaates in spezifischer Weise. Innerhalb der einzelnen westlichen Zonen weist die Entwicklung erhebliche Unterschiede auf. Insbesondere heben sich die präzisen Bestimmungen der französischen Besatzungsmacht von den Strömungen in den angelsächsischen Zonen ab. Unter ihnen müssen die Entwicklungen in der amerikanischen Zone als letztlich bestimmend und charakteristisch angesehen werden.

Zwar hatten ab 1943 in verstärktem Maße in wissenschaftlichen, politischen und militärischen Institutionen — meist von einem psychologisierenden Verständnis des Faschismus ausgehend⁵⁴ — Planungsvorbereitungen für den Prozeß der Reeducation eingesetzt. Diese Vorschläge spielten aber innerhalb der konkreten Politik zu Beginn der Besetzung nur in dem Maße eine Rolle, als sie zu einer diffusen allgemeinen Begründung der amerikanischen Absichten dienten.⁵⁵ Der Aspekt der Reeducation taucht in den ersten wesentlichen Direktiven gar nicht explizit auf, sondern wird unter den umfassenderen Gesichtspunkt der Demokratisierung subsummiert, bei der zunächst noch undeutlich blieb, inwieweit sie auf politisch-gesellschaftliche Strukturreformen bzw. nur auf eine Veränderung des ›Volkscharakters‹ der Deutschen zielte. Das Erziehungssystem wurde in diesem Prozeß zunächst als randständiges Problem behandelt. Eindeutige administrative Maßnahmen waren nur auf dem Gebiet der Denazifizierung vorhanden.

Unmittelbar nach Beginn der Besetzung wurden in der amerikanischen Zone Schulen und Hochschulen mit der Begründung: ›Education for democracy could not be erected on the poisoned foundation of nazi educational philosophy‹ und unter der Zielsetzung geschlossen, die Schulen »sobald wie möglich nach Ausschaltung des Nazi-Personals« wiederzueröffnen.⁵⁶

Unter dem Druck, die Jugendlichen möglichst von der Straße zu bekommen und sie der Disziplin der Schule zu unterwerfen⁵⁷, ohne positive Vorstellungen von einer Reform des Schulsystems, nahmen die Schulen im Spätherbst 1945 ihre Arbeit wieder auf. Aufgrund der im Erziehungssystem sehr weitgehend durchgeföhrten Entnazifizierung (teilweise wurde 90 Prozent des Lehrkörpers aus dem Dienst entlassen), die freilich nur in Form einer oberflächlichen Selektion zustande kam, und des daraus resultierenden Lehrermangels wurden Lehrer eingestellt, die mehr oder weniger zufällig von den Entnazifizierungsbehörden als nicht nationalsozialistisch eingestuft wurden — Pensionäre oder von den Nationalsozialisten entlassene Lehrer, die überwiegend 1945 auch schon nahe der Pensionsgrenze waren. Schließlich stellte man auch schlecht ausgebildete Hilfskräfte ein. Alles in allem herrschten im Lehrerkollegium bestenfalls Erziehungsvorstellungen, wie sie zu Ende der Weimarer Republik in den Schulen vertreten wurden. Sie hatten überwiegend einen antidemokratischen Charakter. Ähnlich gestaltete sich die Umwandlung der Schulbücher, die durch überalterte, häufig chauvinistisch geprägte Texte der Weimarer Zeit ersetzt wurden⁵⁸.

Da die amerikanischen Stellen nur auf oberster Ebene — zu-

nächst standen für alle Zonen bei der Militärregierung überhaupt nur zehn relativ untergeordnete Stellen für den Erziehungsbereich zur Verfügung – eingreifen konnten, wurden auch die Schulverwaltungen bis hin zu den Kultusministerien überwiegend von solchen Kräften bestimmt, die jeglicher strukturellen Erziehungsreform feindlich gegenüberstanden.⁵⁹ Dies war um so eher möglich, als die Reinstitutionalisierung des Erziehungssystems von den ohne klare Vorstellungen zu Fragen des Erziehungssystems agierenden Amerikanern nach dem Prinzip einer vermeintlichen politischen Neutralität im Erziehungsbereich verfolgt wurde.⁶⁰ Den Tendenzen, die Demokratisierung nur als ein Anknüpfen an das Schulsystem der Weimarer Republik zu verstehen – und das hieße nichts anderes, als das überkommene Schulsystem ohne Reform fortzuführen – standen die kommunistischen und sozialistischen und die aus der Reformpädagogik kommenden Pädagogen sowie jene Lehrer und Eltern gegenüber, die innerhalb der Neugestaltung der Lebensverhältnisse eine Umwandlung des Schulsystems für unabdingbar hielten⁶¹.

Mit der deutlicher werdenden Politik, den deutschen Verwaltungsstellen mehr Rechte einzuräumen und der wirtschaftlichen Entfaltung auf kapitalistischer Grundlage mehr Raum zu geben, wurde die Frage der Umerziehung immer mehr zu einer wichtigen flankierenden Maßnahme. Die Demokratisierung, die grundsätzliche Forderungen nach gesellschaftlicher Veränderung unterband, wurde als ein langwieriger Erziehungsprozeß im deutschen Volke interpretiert. Das Erziehungssystem und das Schulwesen als sein Kern wurden zum Angelpunkt der so reduzierten Demokratisierungsvorstellungen.

Mit der neuen Blickrichtung setzte eine verstärkte Kritik des Schulsystems ein, und es wurde die Forderung nach seiner strukturellen Umgestaltung im Sinne einer Gesamtschule, ähnlich der amerikanischen High School, zumindest aber einer sechsjährigen Grundschule erhoben. Die Amerikaner drängten denn auch entschieden auf die Durchführung der Direktive 54 des Alliierten Kontrollrates, die eine einheitliche Schulbildung ohne unterschiedliche Schultypen vorsah. Inzwischen waren aber jene Strömungen, die innerhalb der institutionalisierten Erziehung eine Strukturveränderung auf jeden Fall verhindern wollten, fest verankert. Nur noch gegen »den Widerwillen deutscher Schulbehörden und Erzieher, das traditionelle System entscheidend zu verändern«⁶², konnte die amerikanische Politik eine Reform durchsetzen.

Entsprechend der Bedeutung, die dem Erziehungssystem zur Legitimierung der allgemeinen Veränderung der Besetzungs-

politik zukam, wuchs der amerikanische Druck auf die deutschen Erziehungsbehörden. Diese Tendenz mußte aber immer mehr in Widerspruch zu der Politik auf anderen Gebieten geraten, den restaurativen Kräften in den inneren Angelegenheiten möglichst ungehinderte Entscheidungsfreiheit zu geben.

Ende 1948 kam immer deutlicher (u. a. in der Berchtesgadener Konferenz) zum Ausdruck, daß die amerikanischen Stellen keine Schulreform erzwingen würden. Durch geschicktes Taktieren erreichten die Reformgegner zunächst Verzögerungen von Gesetzesmaßnahmen bis zu dem Zeitpunkt, an dem nach Gründung der BRD entsprechend dem Besatzungsstatut (April 1949) ein direktes Eingreifen in das Erziehungswesen durch die Alliierten auch formal nicht mehr möglich war, um dann die Gesetzesmaßnahmen zur Schulreform völlig zu verhindern und Schulreform nur noch unter dem Aspekt einer verschwommenen inneren Schulreform zu diskutieren.⁶⁴

In Bayern lief dieser Prozeß unter dem reaktionären Kultusminister Aloys Hundhammer in teilweiser offner Konfrontation mit der Besatzungsmacht ab. In Hessen ging es etwas subtiler zu: ein langsames Hinausziehen der Reform auf verschiedenen Ebenen bis zu dem Zeitpunkt, an dem die politische Möglichkeit des Verhinderns herangereift war.

Dieser Prozeß war Ausdruck der nun auch nach außen tretenen mangelnden Notwendigkeit einer Schulreform für die Aufrechterhaltung der kapitalistischen Produktionsprozesse, die sich mit und nach der Währungsreform verfestigen konnten. Die Anforderungen an die gesellschaftliche Gesamtarbeitskraft mußte »qualitativ nicht verändert werden«⁶⁵, was unter anderem in der auch gerade nach der Währungsreform hohen Arbeitslosenzahl deutlich wurde.

Da die fortschrittlichen Bestrebungen, die in der Nachkriegszeit auf eine Vereinheitlichung des Schulsystems zielten, nicht konkreten Veränderungsbedürfnissen des Arbeitsmarktes entsprachen, hatten sie wesentlich eine gesellschaftspolitische und nicht eine ökonomische Basis. Unter den Bedingungen des ökonomischen und politischen Aufschwungs des westdeutschen Kapitals ging dann schrittweise auch dieser an sich schon unsichere Rückhalt verloren.

Aufgrund der politischen Entwicklung werden die vorhandenen Institutionen des Erziehungssystems für die Amerikaner immer weniger erreichbar. Nur unter besonderen Konstellationen, wie bei der Freien Universität Berlin, können sie auf allgemeine Erziehungseinrichtungen Einfluß gewinnen. Der Wandel von »directive to persuasion« wird so immer bestimmender für die Formen der Umerziehung. Es fand eine weitere Reduktion statt. Die Demokratisierungsbestrebungen

gerannen zum bloßen Kulturtausch und zur allgemeinen Propagierung des ›American way of life‹ via Amerikahäuser und ähnlichem.⁶⁷

Innerhalb der Gestaltung der unmittelbaren Erziehungsprozesse versuchten die Amerikaner sich auf zwei Ebenen einen gewissen reformerischen Einfluß zu sichern: zum einen durch den Aufbau von Möglichkeiten, das institutionalisierte Schulsystem unterstützend zu beraten etwa durch Education Service centers, Institute for Educational Research, Herstellung von Curricula, Lehrmaterialien und Tests sowie durch eine Lehrerbildung in Form von Austausch und Sprachkursen. Zum anderen bauten sie selbständig Institutionen auf und unterstützten deutsche Initiativen in den weniger formalisierten und institutionalisierten Bereichen, denen von den deutschen Stellen aufgrund der allgemeinen Konzentration auf die Wirtschaftspolitik und der Vernachlässigung sozialer Bereiche nur geringe Beachtung geschenkt wurde; so z. B. die Einrichtung von Erziehungsberatungsstellen (child guidance clinics).⁶⁸

In der unmittelbaren Nachkriegsphase, in der lediglich von den Alliierten eingesetzte und kontrollierte quasistaatliche Organe existierten, spielten öffentliche soziale Maßnahmen nur eine untergeordnete Rolle. Die Institutionen der Militärregierung und die geschaffenen Verwaltungsgremien auf Länderebene und dann Bizonenebene konzentrierten ihre Arbeit einerseits — von Seiten der Alliierten — auf die politischen und verwaltungstechnischen Maßnahmen einer Besatzungspolitik als Nachlaßverwaltung mit Sicherung der eigenen ökonomischen und politischen Interessen, andererseits — hinsichtlich der Bestrebungen der deutschen Bourgeoisie — auf Schritte zur Wiedererlangung ihrer ökonomischen und politischen Macht. Daneben galten die Aktivitäten der zonalen und kommunalen Verwaltungsorgane vor allem der notdürftigen Linderung der materiellen Not und Herstellung der äußeren Ordnung durch Organisation von Aufräumungsarbeiten, Beschaffung von Notquartieren und Lebensmittelversorgung. Nur langsam, vereinzelt und unkoordiniert werden auf Länderebene und kommunaler Ebene Schritte zur Bewältigung der Vielzahl sozialer Probleme von Flüchtlingen, Umsiedlern, heimkehrenden Kriegsgefangenen, Kriegsopfern, Arbeitslosen und von Jugendlichen unternommen.⁶⁹

Allein auf die Beschaffungsmaßnahmen zuständiger Verwaltungsstellen und auf offizielle Hilfsprogramme der Alliierten angewiesen, wäre die Lebensmittelversorgung in noch kritischere Situationen geraten, als es ohnehin schon der Fall war. Daher kam — trotz des relativ geringen Anteils an der Gesamtversorgung — den Initiativen amerikanischer Wohlfahrts-

verbände und in geringerem Ausmaße denen der nach 1945 wieder zugelassenen deutschen freien Wohlfahrtsverbände⁷⁰ eine gewisse – vor allem auch moralische – Bedeutung zu.

Sie waren damit einer der Bausteine der amerikanischen Initiativen und Konzepte zur Demokratisierung Deutschlands – hier zur Gewinnung von ›Reis-Demokraten‹.⁷¹ Ein anderes Moment bestand in der unmittelbaren politisch-ökonomischen Nutzung dieser Hilfsmaßnahmen. So wurden in der für die Alliierten relevanten Ruhrkohlenindustrie im Februar 1948 432 000 CARE-Pakete als ›Anreiz-Bonus‹ an die Ruhr-Bergleute verteilt, um die Kohleförderung zu erhöhen. »Diese Aktion erreichte es tatsächlich, daß die Produktionsziffern an Kohle im Ruhrbezirk während des ersten Vierteljahres 1948 eine bemerkenswerte Steigerung erfuhren.«⁷²

Soweit man von einer Beeinflussung deutscher kultureller und gesellschaftspolitischer Einstellungen sprechen bzw. sie feststellen kann, hatten solche Hilfsprogramme größeren Erfolg als die steckengebliebenen Versuche der Demokratisierung des Erziehungswesens in der ersten Phase.

Die deutschen freien Wohlfahrtsverbände befaßten sich dabei wesentlich mit der Entgegennahme und Verteilung der amerikanischen Lieferungen. Daneben arbeiteten sie auf dem Gebiet der geschlossenen und offenen Fürsorge. Diese recht umfangreichen sozialen Aktivitäten deutscher Verbände waren nicht ohne Wirkung sowohl auf die Formulierung von Zielen und Inhalten zukünftiger Fürsorge- und Sozialarbeit als auch auf die enge konfessionelle Bindung der ihr ›Anvertrauten‹. Allein der Deutsche Caritasverband verfügte über ca. 120 000 hauptamtliche und 600 000 ehrenamtliche Mitarbeiter, die in 32 903 Einrichtungen der offenen und geschlossenen Fürsorge tätig waren (Gesundheits- und Erziehungsfürsorge, Kindergärten, Näh Schulen, Pflegestationen, Suchdienste, Fürsorgevereine für Mädchen, Frauen und Kinder, Volksküchen etc.).⁷³

Gravierendstes soziales Problem der unmittelbaren Nachkriegszeit waren die Heimatlosigkeit, Berufsnot, Arbeitslosigkeit und Existenzgefährdung der Jugendlichen.⁷⁴ Durch Faschismus und Krieg waren sie oft ohne Ausbildung geblieben, in vielen Fällen ohne Angehörige und Wohnung, einem desolaten Schulsystem und/oder der Konkurrenz eines überwiegend durch Arbeitslosigkeit gekennzeichneten Arbeitsmarktes ausgesetzt und im Kampf ums Überleben auf mehr oder weniger dunkle Geschäfte des Schwarzen Marktes angewiesen. Für sie wirkte sich das Fehlen einer organisierten und koordinierten Jugendarbeit und das zunächst bestehende Verbot der Bildung politischer Jugendorganisationen in einer zunehmenden Tendenz zur sozialen Isolierung und Verelungung aus. Aufgrund dieses Umstandes und der relativ geringen und

meist auf Formen erzieherischer Einzelhilfe⁷⁵ abgestellten kommunalen Maßnahmen (Beratung der Eltern in den kommunalen Jugendämtern ab 1945/46), standen die Formen der beginnenden Jugendarbeit nach 1945 stark unter dem Einfluß der freien Wohlfahrts- und Jugendverbände und damit entweder von klerikal oder verbandspolitisch orientierten Ideologien des Kulturpessimismus, die »die menschliche Not ins Zentrum der Rechtfertigungen« rückten, »um die sozial- und jugendpolitischen Positionen der Verbände zu sichern«, und die »Hilfe als ›Urkategorie‹ des menschlichen Handelns überhaupt« auffaßten.⁷⁶ Diese Verbandsideologien sind auf »handlungsorientierte Motivationen abgestellt, die an dem Maß einer Vorstellung von ›Gesundheit‹ oder ›Normalität‹ die ›Not‹ definieren, die der Verband zu beheben sich verpflichtet fühlt«⁷⁷.

Die Maßnahmen der ›Jugendhilfe‹ der Verbände konzentrierten sich auf die Errichtung von Heimstätten (kath.) bzw. Jugendheimen (ev.), in die vor allem heimat- und berufslose Jugendliche zwischen 14 und 25 Jahren aufgenommen wurden, und auf Jugendgemeinschaftswerke (kath.) bzw. Gilden (ev.), in deren Rahmen die Jugendlichen meist ein halbes Jahr in Notstandsgebieten für Entgelt zu arbeiten hatten, bevor versucht wurde, sie in Berufe zu vermitteln. Initiativen in Richtung auf Berufsvorbereitung etwa in Zusammenarbeit mit den Jugendämtern (Weiterbildung, Umschulung) waren zunächst von bescheidenem Ausmaß und blieben meist in der Vermittlung handwerklicher Fähigkeiten stecken. Abgesehen von der Organisation von Jugendnoteinsätzen, etwa in Berlin 1947, und Bemühungen um die Errichtung eines Jugendarbeitsdienstes (1947) und sogenannte Aufbaulager (1946), von denen sich in den ersten Jahren nur einige kleinere Arbeitseinsätze verwirklichten⁷⁸, wurden weitergehende und umfangreichere Maßnahmen erst nach der Gründung der BRD und der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung eingeleitet: 1949 Berufsförderungskurse, 1950 Sondermaßnahmen für arbeitslose Jugendliche, Vollberufsschulklassen, Notstandsarbeiten etc.⁷⁹

Vornehmlich in den Konzeptionen der Heimerziehung und den Bestimmungen ihrer Funktion nach 1945 als ›Familienersatz‹ werden bestimmte Formen der bildungsbürgerlichen Reaktion auf den Faschismus deutlich. »Auf der Suche nach verlässlichen Fixpunkten der sozialen Strukturen« wird im Streben nach der »Enge und Integrität familiärer Bindungen« der »Rückzug zu vormodernen Strukturen gesucht«.⁸⁰

Die Ausfüllung des von staatlichen oder quasistaatlichen Institutionen und Maßnahmen relativ freien Raums sozialer Probleme durch Kirche, christlich orientierte Wohlfahrtsver-

bände sowie private meist bildungsbürgerliche Initiativen und entsprechende Ideologien schuf mit die Voraussetzungen für die Entfaltung einer staatlichen Kulturpolitik ab 1949, die mehr von der Tendenz zur Konfessionalisierung als zur Säkularisierung sowie von restaurativen Bestrebungen geprägt war, die in der anachronistischen Förderung enger familialer Bindungen die Unmündigkeit und politische Apathie weiter Kreise der Bevölkerung noch verstärkte.⁸¹

(b) *Selbstverständnis, Aufgabenstellung und theoretische Voraussetzungen*

Selbstverständnis und Aufgabenstellung

Im Selbstverständnis der Psychologen war der Anknüpfungspunkt zur praktischen und theoretischen Entfaltung einer Psychologie im pädagogischen Prozeß »die materielle und seelische Notlage [...], in der sich die Jugend nach dem Kriege befand«⁸². Entsprechend der allgemeinen Tendenz der Psychologen wurde die Erscheinung der ›materiellen Notlage‹ nicht in ihrer gesellschaftlichen Formbestimmtheit analysiert, um die wirklichen Lebensverhältnisse der Kinder und Jugendlichen zu erfassen, sondern eher als Moment der ›Katastrophe der sittlichen Persönlichkeit‹⁸³ und ›ihrer Wiedergeburt‹⁸⁴ aufgenommen (vgl. Kap. III, 1). Die ›seelisch geistige Lage der Jugend‹⁸⁵ wurde als ein ›Sonderfall der seelisch geistigen Lage der Deutschen‹ angesehen.

Es galt, die ›seelischen Nöte bei Kindern zu lindern‹⁸⁶ – ein Bestreben, das der allgemein erklärten Absicht der praktischen Psychologie des ›Helfenwollens‹⁸⁷ entsprach. Ist die hier skizzierte Ausgangsmotivation in den verschiedensten Konzeptionen aufzufinden, so ebenso die Zielsetzung des Eingreifens in die Erziehung. Von Bornemann ist sie für die praktische Psychologie allgemein formuliert worden. »Praktische Psychologie wird notwendig, wenn wir aus den chaotischen Zuständen heraus zu neuen festen und dauerbeständigen sozialen Ordnungen kommen wollen.«⁸⁸ Der Psychologie fiel die Aufgabe zu, von den zukünftigen ›geistigen und seelischen Voraussetzungen‹⁸⁹ der ›kommenden Epoche‹ ausgehend ›höchst bedeutungsvoll und verantwortlich sämtliche Bereiche der Erziehung (zu) beeinflussen vom Kindergarten bis zur Volkshochschule einschließlich aller freien erzieherischen Arbeit‹⁹⁰.

Theoretische Voraussetzungen

Dieser unter den Psychologen herrschenden Übereinstimmung in der abstrakten Fassung des gesellschaftlichen Bedürfnisses, an dem man ansetzen wollte, wie den Zielen stand eine

äußerste Heterogenität der theoretischen Auffassungen und der praktischen Bemühungen gegenüber. Dies zeigt sich an der Lage der pädagogischen Psychologie. Ist in gewisser Weise die Entwicklung der pädagogischen Psychologie in der BRD uneinheitlich und widersprüchlich (Hillebrands Feststellung für Ende der fünfziger Jahre, »daß die wissenschaftliche Situation der pädagogischen Psychologie immer noch reichlich ungeklärt ist«⁹¹, kann bis in die unmittelbare Gegenwart verlängert werden), so lassen sich andererseits doch in der weiteren Entwicklung deutliche Hauptlinien ausmachen. Die unmittelbare Nachkriegsperiode hingegen hat ihren hervorstechendsten Charakter gerade in der vorherrschenden Unsicherheit über den einzuschlagenden Weg. Zwar beantwortete Hillebrand schon 1947 »die wissenschaftstheoretische Prinzipienfrage, ob die pädagogische Psychologie als eine facheigene Disziplin mit einem spezifischen Gegenstand angesehen werden muß«⁹², positiv dahin, »daß sich heute innerhalb des Fachbereiches Psychologie eine ›pädagogische Psychologie‹ als eigenes Forschungsgebiet, als eine Teildisziplin von eigener Zielsetzung und eigenartigem Wissensgepräge konsolidiert hat«⁹³. Den »Erfahrungsbereich dieser pädagogischen Psychologie«, den er »keineswegs auf die Schule einengen möchte«⁹⁴, sieht er in »jene(m) Komplex psychologischer Fragen, Erkenntnissen und Methoden, der sich dem pädagogischen Geschehen zugewendet«⁹⁵. Aber er vermeidet es, die Methoden und Inhalte der von ihm geforderten ›Jugendkunde‹ auch nur in Umrissen anzugeben. Es bleibt vielmehr der Verweis: »Die Forschungen auf dem Gebiet der pädagogischen Psychologie [...] stecken noch in den Anfängen.«⁹⁶ Die Aussagen Hillebrands beziehen sich auf die pädagogische Psychologie im engeren Sinne, d. h. auf jene ›Teildisziplin‹, die den pädagogischen Bezug ausdrücklich in die Psychologie mit aufnimmt. Für uns bildet, bei aller spezifischen Bedeutung der pädagogischen Psychologie für diese Untersuchung, nicht die wissenschaftsimmanente Arbeitsteilung den Ausgangspunkt, sondern die praktische Funktion der Psychologie im pädagogischen Prozeß. Hierbei sind auf der Ebene der psychologischen Theorien die Grenzen der pädagogischen Psychologie zu transzendieren. So werden z. B. viele Fragestellungen der Erziehungsberatung nicht von der pädagogischen Psychologie berührt. Bei dieser Ausweitung der Sichtweise soll zugleich festgestellt werden, daß der Brennpunkt unserer Analysen den Bezug der Psychologie zu den allgemeinen Ausbildungs- und Erziehungsprozessen bildet, was aus dem weiteren Gang der Darstellung des Materials noch seine genauere Begründung erfahren soll.

Sehr grob skizziert gab es damals drei theoretische Verbindungslien für die Psychologie im Erziehungs- und Ausbildungswesen. Die wichtigste bestimmte sich von jenen Konzeptionen her, die innerhalb der deutschen Psychologie um und nach der Jahrhundertwende als Abwendung von der ›Elementenpsychologie‹ formuliert worden waren. Sie hatten in vielfältigsten Formen, insbesondere soweit sie eine Entwicklungspsychologie enthielten, Berührungs punkte mit jenen pädagogischen Strömungen, die die Entdeckung des Kindes und eine Pädagogik ›vom Kinde aus‹ in den Mittelpunkt stellten. Diese psychologischen Strömungen, die von so unterschiedlichen Ansätzen wie denen der Gestaltpsychologie bis zu denen der schichtentheoretischen Persönlichkeitsauffassung reichten, setzten sich nach 1945 fort. In dieser Zeit wurden innerhalb des Erziehungsprozesses auch die mehr experimentellen Forschungen der Gestalt- und Ganzheitspsychologie für den pädagogischen Bezug überwiegend zusammengefaßt und eingeordnet unter dem Rahmen der um die Jahrhundertwende entwickelten Diltheyschen Psychologie als ›verstehende Geisteswissenschaft‹. Hingegen wurden die Ergebnisse z. B. der Meumannschen experimentellen Pädagogik nur am Rande aufgenommen.

Die Tendenz, den Verlust des ›inneren Reiches‹ (Wellek) und seine Wiedergewinnung sowohl in der Pädagogik als auch in der Psychologie in den Mittelpunkt zu stellen, ließ die verstehende Psychologie eine breite Ausdehnung erfahren. So hebt etwa Schohaus, von dem realen Problem ausgehend, das sich aus der Unsicherheit der Lehrer gegenüber der Subjektivität der Schüler ergibt, als Auflösung die verstehende Psychologie hervor. Sie könne als »einzige wirklich psychologische Methode den Zusammenhang aller Handlungen von innen (gesperrt beim Autor) heraus«⁹⁷ darstellen. Dagegen sei eine »physiologische Psychologie«, die in erster Linie »die Funktionen des Empfindens, Vorstellens, Assoziierens, Denkens und Fühlens und Wollens«⁹⁸ erfasse, für die Pädagogik, die letztlich auf Einfühlung und Intuition beruhe, nicht ausreichend. Dieser Richtung der verstehenden Psychologie gehörte als herausragender Vertreter Spranger mit seiner ›Psychologie des Jugendalters‹ an, die er vor dem Hintergrund der bürgerlichen deutschen Jugendbewegung 1924 formulierte und deren Erscheinungen er hypostasierte. Der Akzent lag nicht auf empirisch überprüfbaren Aussagen und der Herausarbeitung entsprechender Methoden, sondern er propagierte die verstehende Psychologie, die den als Ausschnitt verstandenen »subjektiven Sinnzusammenhang« in den »objektiven Sinn« »übergreifender Geistesmächte« stellte.⁹⁹ Als »Strukturpsychologie«¹⁰⁰ wollte diese das Subjekt als solches verstehen,

wobei aber immer schon individuelle Strukturen von übergreifenden »teleologischen Geistesstrukturen«¹⁰¹ her aufgefaßt wurden – ein Gedanke, der ähnlich für den Entwicklungsbegriff galt, von dem aus Entwicklungserscheinungen in eine Teleologie eingeordnet wurden.¹⁰² »Seelische Entwicklung ist also Hineinwachsen der Einzelseele in den objektiven und den normativen Geist der jeweiligen Zeit [...]«¹⁰³ Über die Typologie möchte Spranger zu einer differentiellen Psychologie kommen, die bei ihm aber auch wieder seine spezifische Wendung erfährt – Typen werden durch Anlage oder die »vom objektiven Geist her gesetzten Lebensbedingungen«¹⁰⁴ gewonnen. So unterscheidet er beispielsweise den Typus des Forschers und den des Philosophen, die schon im Jugendalter deutlich erkennbar seien.¹⁰⁵ Zentral ist ihm bei seinen Untersuchungen das »Totalbewußtsein des Lebens«¹⁰⁶. Neben dem affirmativen Charakter der verstehenden Psychologie im allgemeinen war es insbesondere dieses Moment der Irrationalität, das seine Aufnahme im Nationalsozialismus begünstigte.¹⁰⁷

Unmittelbar war die Bedeutung der geisteswissenschaftlichen Psychologie für die Nachkriegsperiode in dem Vorherrschen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik begründet. Versuchte die pädagogische Psychologie zwar als »Seins- und Erfahrungswissenschaft«¹⁰⁸ sich im gewissen Umfange von der »normativen Wissenschaft«¹⁰⁹ Pädagogik und ihrer spekulativen Methode zu emanzipieren, so blieb sie doch immer wieder in der Auffassung »pädagogischer Phänomene«¹¹⁰ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verhaftet, ganz abgesehen davon, daß beispielsweise ihre »modernere Charakterologie«, u. a. auf Klages fußend¹¹¹, selbst eine äußerst unsichere empirische Basis hatte.

Der zweite breite theoretische Hintergrund, von dem aus Aussagen über Erziehungsprozesse formuliert wurden – der tiefenpsychologische – gewann hauptsächlich in jenen Bereichen Einfluß, wo es um »die Not und große Zahl der auffälligen Kinder und Jugendlichen«¹¹² ging, wobei durchaus Bestrebungen bestanden, den Ansatz auch für die »allgemeine Erziehung«¹¹³ fruchtbar zu machen¹¹⁴.

Neben der klassischen Psychoanalyse Freuds spielten verschiedene Richtungen eine Rolle, die in Auseinandersetzungen und Abhebungen von dieser Theorie entstanden waren, und die man unter einem weitverstandenen Begriff von ›Tiefenpsychologie‹ subsumierte. Relativ spezifischen Ansätzen mit nur geringer Ausbreitung wie den in Anlehnung an Heideggers Fundamentalontologie formulierten daseinsanalytischen Konzeptionen Binswangers standen solche mit breiterer Relevanz für das pädagogisch-therapeutische Tun gegenüber. Außer der

von Adler entwickelten Individualpsychologie, die eher auf das Milieu gerichtet war und die Erziehungssituation im größeren Umfange in die Theorie mit aufnahm, sowie den Auffassungen Jungs, der im Unbewußten nicht so sehr ein Produkt der Verdrängung, denn eher den mythologisch verklärten schöpferischen ›Mutterboden des Bewußtseins‹ sah, spielte nach 1945 die Neo-Psychoanalyse besonders in der von Schultz-Hencke vorgetragenen Form eine größere Rolle. Schultz-Hencke wollte zunächst, relativ eng an den Ergebnissen Freuds anknüpfend, ›metaphorische Begriffe‹ der Freud-schen Theorie auflösen in Richtung kausaler Beziehungen. Das ›Unbewußte‹ und die ›Verdrängung‹ sollten durch die Kategorien der Hemmung, Gehemmtheit und des Gehemmtwerdens ersetzt werden, um so auch dem »autochthonen Charakter des geistigen und dabei doch neurosenpsychologisch relevanten Bereiches«¹¹⁵ zur Geltung zu verhelfen. Aus der Analyse der Hemmungen ergaben sich die einzelnen therapeutischen Maßnahmen, die später für die praktische psychologische Arbeit im pädagogischen Prozeß Begründungen lieferten.

Den dritten großen Strang bildeten schließlich die funktionalistischen und behavioristischen Forschungen als Kristallisationskern der amerikanischen pädagogischen Psychologie, deren »exakte Messungen und Verhaltensbeobachtungen«¹¹⁶ man zwar einerseits bewunderte, sie aber andererseits theoretisch für unzureichend ansah. »Eine wirklich befriedigende Theorie auf dem Gebiet der Pädagogischen Psychologie gibt es zur Zeit überhaupt nicht; doch scheint mir in dieser Hinsicht die europäische Psychologie in manchen Punkten weiter zu sein als die amerikanische, während in der Durchführung praktischer Beobachtungen und Versuche die amerikanische der europäischen weit voraus ist.«¹¹⁷

Mit den ab 1947 verstärkt einsetzenden Bemühungen der USA, auf die institutionalisierten Erziehungsprozesse Einfluß zu gewinnen, wurden die funktionalistisch-behavioristischen und sozialpsychologischen Ansätze durch Educational Service Centers, Austauschprogramme etc. breiter propagiert. Sie konnten als solche aber bei den die Kontinuität der deutschen Psychologie wahrenden Wissenschaftlern sich nicht als spezifische Methode entwickeln. Allenfalls wurden einzelne Ergebnisse in die auf anderen methodischen Prämissen beruhenden Anschauungen inkorporiert.

(c) Erziehungsberatung als Kristallisierungskern praktischer Tätigkeitsfelder

Die praktischen Bestrebungen der Psychologie im Bereich der Erziehung richteten sich zunächst in verschiedenen Formen

auf die Erziehungsberatung (EB). In relativ einfachen organisatorischen Strukturen konnten spezifisch psychologische Methoden und Fragestellungen gegenüber den »sogenannten Störern und Versagern«¹¹⁸ zum Tragen kommen. Im Gegensatz zu den allgemeinen Ausbildungsinstitutionen, die innerhalb eines relativ festgefügten administrativen Kontextes und mit schon deutlicher umrissenen Aufgabenstellungen wieder eingerichtet wurden, entfalteten sich die Institutionen, die eher der ›Jugendhilfe‹ zuzurechnen sind, unabhängiger von staatlichen Maßnahmen. Einzel- und Verbandsinitiativen nahmen einen breiten Raum ein, da insgesamt die Situation dadurch charakterisiert war, daß öffentliche durch die staatlichen bzw. quasistaatlichen Organe getragene sozialpolitische Vorhaben auf ein Minimum begrenzt waren (vgl. oben Kap. III, 2, a). Andererseits erschien die ›Gefährdung‹ der Jugendlichen vor dem Hintergrund labilisierter Produktions- und Reproduktionsverhältnisse für alle pädagogisch Interessierten und Engagierten als eine unmittelbare und dringende Aufgabenstellung, die über die wieder eingerichteten Ausbildungsinstitutionen hinauswies. »Wie schon eingangs betont, sind nicht nur die umherwandernden Heimatlosen, sondern auch ein großer Teil der ortsansässigen Jugendlichen gefährdet. Unvollständigkeit der Familie, Mangel an Wohnraum (besonders an Lebensraum für die Kinder), gestörtes Gemeinschaftsleben der Familie, hervorgerufen durch die Resignation und Wertstumpfheit, die bei einem großen Teil der Bevölkerung zu beobachten sind, sind Ursachen hierzu.«¹¹⁹

Der Mangel an staatlicher Aktivität führte in dem Bereich der Erziehung seitens der Psychologen gerade wegen der nur lokalen Aktivitäten zu einerseits weitausholender Programmatik und andererseits zur Beteiligung an den einzelnen Vorhaben, die innerhalb des Erziehungssystems die reale Basis der praktischen Tätigkeit von Psychologen darstellten. Der Kristallisierungskern für das Einbringen spezifischer psychologischer Methoden und Konzeptionen, die der »Entwurzelung der Jugend« entgegenwirken sollten¹²⁰, war die institutionalisierte Erziehungsberatung.¹²¹

In dem Prozeß der Herausbildung dieser Tätigkeiten und ihrer Institutionalisierung wurden dann auch gegenüber den sich organisierenden staatlichen Verwaltungen Forderungen erhoben, die teilweise überschwenglich, teilweise – die Abwendung zentralerer deutscher staatlicher Organe von allen mehr sozialpolitischen Maßnahmen registrierend – mit einem Zug der Resignation formuliert wurden. »Für uns ist die Erkenntnis besonders besorgniserregend, daß [...] eine Begegnung dieser Erscheinungen (der Verwahrlosung, d. V.) auf lange Sicht nicht in dem Maße möglich sein wird, wie die Zeitum-

ständen es dringend erfordern. Bei der erschütternden Not der Jetzzeit ist die Jugendfürsorge mehr als jemals vorher zur wichtigen Staatsaufgabe geworden, für die trotz der schweren Zeit geschulte Fachkräfte und ausreichende Geldmittel vorhanden sein müssen, um rechtzeitig vorbeugend helfen zu können.«¹²²

Initiativen zur Erziehungsberatung

Bis auf wenige Ausnahmen (so die EB des Instituts für psychologische Forschung und Psychotherapie und den ab 1940 mit ihm kooperierenden Seifischen EBSt¹²³) wurden durch den Faschismus verschiedene vorher bestehende Ansätze abgebrochen. Zunächst noch vorhandene Arbeitsgebiete z. B. innerhalb der Jugendfürsorge wurden wegen der allgemeinen Verlagerung der Tätigkeitsfelder der Psychologen auf das Gebiet der Arbeits- und Betriebs- bzw. Wehrmachtspsychologie (teilweise Zwangsverpflichtung von Psychologen, vgl. nächstes Kapitel) allein schon personell ausgetrocknet. Auf diesen Tatbestand verweist indirekt u. a. 1941 Kroh in seiner Begründung für die Einführung einer Diplomprüfungsordnung für Psychologen.

Unmittelbar nach Kriegsende begannen Initiativen zur Realisierung von EB, wie sie besonders für Berlin dokumentiert sind. Schon »bereits im Jahre 1945 gleich in den ersten Tagen des Mai«¹²⁴ begann das ›Zentralinstitut für Psychogene Erkrankung‹ in seiner Abteilung für Kinder und Jugendliche, »die im Sinne einer Child Guidance Clinic aufgezogen war«¹²⁵, mit der Behandlung von gestörten Jugendlichen. Es ging hier im wesentlichen um eine analytische psychotherapeutische Behandlung, wobei sich das Problem ergab, daß nur eine begrenzte Anzahl von Stunden für jeden Fall zur Verfügung stand, zugleich aber nur schwere Fälle überwiesen wurden. Verschärfte stellte sich dieses Problem für die nun offiziellen EBSt des Jugendamtes, die ab 1945/46 gegründet wurden. Die EBSt wurden aufgrund von Initiativen jugendpsychologisch interessierter Pädagogen, Psychologen bzw. Psychotherapeuten in den allgemeinen Haushalt der Jugendämter übernommen.¹²⁶ Bei diesen EBSt lag von vornherein der Schwerpunkt bei der Beratung der Eltern. »Die seelische Entwicklung eines Kindes ist weitgehend an die innere Einstellung der Eltern ihnen gegenüber gebunden. Da dem so ist, hat man das Recht, den Versuch zu unternehmen, diese innere Einstellung zum Wohle der Kinder zu beeinflussen. *Das ist der Sinn der Erziehungsberatung.*«¹²⁷ (Gesperrt beim Autor.)

Schloß dieser psychoanalytisch begründete Ansatz theoretisch eine direkte Behandlung der Probanden mit ein, so wurde dies zunächst u. a. wegen äußerer Bedingungen nicht durchge-

führt. »Die ersten Erziehungsberater, die zum Teil nur stundenweise arbeiteten, waren ganz auf sich allein gestellt und versuchten, mit einer Beratung der Eltern allein auszukommen.«¹²⁸

Da zunächst nur »ausgesprochen schwere Fälle«¹²⁹ von den anderen Abteilungen des Jugendamtes der EB zugewiesen wurden, stellte sich kein Erfolg ein. »Bei schwer gestörten Kindern genügt es nicht, die schädlichen Umwelteinflüsse auszuschalten.«¹³⁰ Aus diesen Gründen verlagerte sich die Tätigkeit der EB in den folgenden Jahren einerseits auch auf Behandlung von Kindern. Soweit ein Psychotherapeut die EBSt leitete – nach Hopmann waren 1951 sechs EBSt von dreizehn mit Psychotherapeuten, vier mit Psychagogen, zwei mit Diplompsychologen und eine mit einer Sozialarbeiterin als Erziehungsberater besetzt –, behandelte der Psychotherapeut selbst auch teilweise schwere Fälle; meist wurden sie zur Therapie von dem Zentralinstitut oder der therapeutischen Beratungsstation des Hauptjugendamtes übernommen. Leichte Fälle wurden insbesondere mit Spieltherapie in der EB psychagogisch betreut. Zum anderen versuchte man durch entsprechende Kurse Fürsorger, Lehrern, Erziehern »die Kenntnisse zu vermitteln, die nötig sind, um seelische Auffälligkeiten bei Kindern rechtzeitig zu erkennen«¹³¹.

Das Institut für Psychotherapie e.V. hielt 1948 nach Hopmann erstmals einen solchen sozialpädagogischen Lehrgang für 166 Fürsorger, Lehrer und Erzieher ab. Ziel war, Kinder mit »feineren neurotischen Störungen und Symptomen«¹³² in der EB zu berücksichtigen, um Chronifizierungen seelischer Störungen zu verhindern. »Erziehungsberatung ist [...] aber letzten Endes doch nur ein leichtes Geschütz und daher nur in leichten Fällen geeignet.«¹³³ Entsprechende Kriterien zur Differenzierung wurden von dem Institut für Psychotherapie (in ihm arbeiteten u. a. Hopmann, K. Fischer, Müller-Braunschweig, Hochheimer, H. Kranefeld) entwickelt.

Die anfänglichen Schwierigkeiten in der EB sind besonders deutlich für die Berliner Situation festgehalten worden. Hier entwickelten sich aber keineswegs die einzigen Ansätze. In den westlichen Besatzungszonen entstanden ab 1945 ähnliche Versuche, Erziehungsberatung in den verschiedensten Formen zu institutionalisieren.¹³⁴ Die Initiative zur Gründung ging einerseits von Psychologen bzw. Psychotherapeuten aus, die teilweise bis 1945 in Deutschland ähnlich gearbeitet hatten – z. B. Schultz-Hencke in Berlin oder Lene Credner, die in München zusammen u. a. mit K. Seelmann das Institut für psychologische Forschung und Psychotherapie weiterführte und in dessen Rahmen Ambulanzen für schwererziehbare Kinder und Jugendliche einrichtete.¹³⁵ Aus der Emigration

zurückkommende Psychologen reaktivierten vor einem erweiterten Erfahrungshintergrund frühere Ansätze und richteten neue EBSt ein, so – allerdings relativ spät – in Hamburg die Beratungsstelle des Psychologischen Instituts der Universität unter Leitung von Bondy.

Teilweise geben auch unmittelbar kommunale Instanzen, insbesondere Jugendämter, den Anstoß, z. B. bei der EBSt in Dortmund (1948).¹³⁶ Andere entwickeln sich aus den Bestrebungen innerhalb der freien bzw. konfessionellen Wohlfahrtsverbände.¹³⁷

Während des gesamten Zeitraumes gab es zahlreiche neue Ansätze im Bereich der praktischen Anwendung der Psychologie, von denen sich nur einige fester innerhalb der außerschulischen pädagogischen Prozesse verankern konnten. So wurde beispielsweise in München unter Lückert ein Institut zur Ausbildung der Erzieher im Rahmen der Pädagogischen Arbeitsstätte gegründet, das schon nach einem halben Jahr als solches wieder aufgelöst wurde.¹³⁸ Die verschiedenen Initiativen hatten in diesem öffentlichen Bereich der Erziehung häufig einen noch fast privaten Charakter und noch nicht die Fixiertheit direkter staatlicher Aktionen. Andererseits gab es auch während dieser Zeit einen gewissen staatlichen Rahmen, insbesondere über Jugendämter und über die Politik der Besatzungsmächte.

Die amerikanische Unterstützung der Erziehungsberatung

Die Entfaltung der Erziehungsberatung wurde vermittelt und auch unmittelbar getragen von Zielsetzungen der westlichen Alliierten, vornehmlich der USA, die die Erziehungsberatung als Teil des allgemeinen Umerziehungsprogramms verstanden. War dieses Moment zwar von herausragender Bedeutung, so wäre es falsch, die gesamte Entwicklung der unmittelbaren Nachkriegsperiode hierauf zu reduzieren.¹³⁹

Mit der 1948/49 innerhalb der Politik der ›persuasion‹ einsetzenden Reduzierung der Möglichkeiten der USA, die Entwicklung des Schulsystems als Ganzes zu bestimmen, und mit dem sich formierenden deutschen Widerstand gegenüber Reformprozessen im allgemeinen Ausbildungswesen (vgl. oben Kap. III, 2.a) bekamen die sich mehr außerhalb festgefügter Organisationsformen entwickelnden Erziehungseinrichtungen für die Reeducation-Politik eine entscheidende Bedeutung. Die EB wurde so gerade wegen ihrer theoretischen wie organisatorischen Unsicherheiten für die Reeducation-Politik ein geeignetes Betätigungsfeld. Die Begrenzung der Umerziehungs-politik, d. h. die Abwendung von Vorstellungen, das deutsche Volk als Ganzes einen gewaltigen Umerziehungsprozeß

durchlaufen zu lassen, auf eine diffuse Propagierung des ›American way of life‹ und eine mehr von außen dem Schulsystem aufgedrängte pädagogische Beratung, fand in der Unterstützung und Initiierung der EB (child guidance) noch ihren rationalsten und effektivsten Ausdruck. Die weitgehend psychologisch und psychiatrisch begründeten Ansätze der Reeducation stießen hier auf ein Arbeitsgebiet, das dem Ausgangspunkt der Theorien, der Diagnose und Therapie psychischer Störungen entsprach. Die im Prozeß der praktischen Politik augenscheinlich werdenden groben Verzerrungen, die in der psychologisierenden Betrachtung gesellschaftlicher Verhältnisse angelegt waren, das Gerinnen der psychologischen Theorien zu ideologischen Versatzstücken, die immer weniger gegenüber den realen historischen Prozessen haltbar erschienen, konnten in dieser reduzierten Form der Reeducation wieder aufgefangen werden.

Die ›psychological guidance clinics‹ bekamen einen eigenen Etatposten im Haushaltsplan des ›education branch‹ in der Militärverwaltung. H. Pilgert stellt als offizieller Chronist der Erziehungspolitik insbesondere der HICOG-Periode zu Recht fest: »Particular stress was placed on the development of the American concept of child guidance.«¹⁴⁰ Über die unmittelbare Einrichtung von EBSt wie der EBSt-Augsburg, die im Rahmen der ›Pädagogischen Arbeitsstätte‹ von dem amerikanischen Psychologen Wartena eingerichtet wurde¹⁴¹, hinaus wurde die Bewegung der Erziehungsberatung besonders ab 1948/49 allgemeiner theoretisch und finanziell unterstützt und vorangetrieben. 1950 nahmen EBSt »mit Unterstützung aus öffentlichen Mitteln des USA-Haushaltes ihre Arbeit in Berlin, Bremen, Frankfurt/Main, Hamburg, Marburg/L., Nürnberg und Stuttgart auf«¹⁴². Ähnlich wie hier Busemann äußert sich beispielsweise Englert: »Die Erfahrungen mit der Child Guidance Clinic in Verbindung mit finanziellen Beihilfen der US-Landeskommission – mangels Mittel in unseren eigenen Sozialstaats – haben in großem Maße dazu beigetragen, daß in der US-Zone, insbesondere im Lande Hessen, mit Fachkräften ausgestattete zentrale Erziehungsberatungsstellen in den Jahren 1950 und 1951 [...] errichtet werden konnten.«¹⁴³

Mit der amerikanischen Unterstützung konnte sich die Erziehungsberatung relativ schnell ausbreiten. Busemann schätzt die Anzahl »der EBSt in verschiedener Form für 1950 auf etwa 50«¹⁴⁴. Das aufgrund einer Rundfrage an die für die Angelegenheiten der Fürsorgeerziehung zuständigen Fachministerien, Fürsorgeerziehungsbehörden und Landesjugendämtern hergestellte Verzeichnis (Stand von Juni 1952) enthält 85 EBSt, die auf breiterer Informationsbasis hergestellte

entsprechende Zusammenstellung für den Stand 19. 9. 1953
96 EBSt.¹⁴⁵ Die spätere Reduzierung der finanziellen Unter-
stützung durch die USA führte zu einem gewissen Rückgang
der Arbeitsmöglichkeiten in den einzelnen EBSt. Allerdings
scheint es nicht berechtigt, hieraus einen generellen Trend zu
interpolieren¹⁴⁶, da sich die EB gegenüber anderen amerika-
nischen Maßnahmen wie der Systemberatung von Bildungs-
einrichtungen fester selbständig verankern und institutio-
nalisieren konnte.

Prophylaktische Funktion und ›Mental health‹-Bewegung
Neben der finanziellen Unterstützung wurden von den USA
über zahlreiche Konferenzen etc. theoretische Konzeptionen
zur EB in enger Anlehnung an die child guidance clinic ver-
mittelt.¹⁴⁷ So wurde 1950 von dem Amt des amerikanischen
Hochkommissars (HICOG) in Nauheim eine Tagung unter
Vorsitz von Hertha Kraus (USA) zu theoretischen und organi-
satorischen Fragen der EB abgehalten.¹⁴⁸ Außer entsprechen-
den Einzelproblemen ging es im Zusammenhang mit den Re-
edukationsprogrammen¹⁴⁹ hauptsächlich auf diesen Konfe-
renzen, Amerikareisen etc. um die Einordnung der EB in die
›Mental health‹-Bewegung, mit der man Einstellungen und
Verhaltensweisen der Deutschen insbesondere der Jugend ver-
ändern wollte. Die ›mental health‹ (geistige und seelische
Gesundheit) wollte von wissenschaftlichen Methoden der
Psychiatrie, der Psychologie, der Soziologie, der Pädagogik aus-
gehen — mit dem bewußt sehr weit gespannten Ziel, individuelle und kollektive geistige Gesundheit in dem Sinne an-
zustreben, daß der Mensch »in wechselnder Umgebung«
»harmonisch leben«¹⁵⁰ könne. Programmatisch zielte die Be-
wegung, die sich mit der World Federation for Mental Health
im August 1948 international organisierte, auf psychohygie-
nische Maßnahmen, die als Moment der Veränderung der Er-
ziehung und Umwelt verstanden wurden, um zur Neugestal-
tung von zwischenmenschlichen Beziehungen im Sinne von
besserem Verstehen beizutragen. Diese Tendenzen trafen sich
in den westlichen Besatzungszonen mit den Reedukationspro-
grammen, bzw. konstituierten diese mit.

Innerhalb des deutschen Erziehungswesens bestand das Ziel,
eine Jugend, die als »Fehlerzogen im Hitlergeist, dann plötz-
lich aller Illusionen, aller Ideale beraubt, ohne Bindung und
größtenteils auch ohne Bindungsfähigkeit oder Bindungsge-
neigtheit, ohne Glauben, erfüllt von tiefstem Mißtrauen ge-
gen alle und alles, dazu hungrig und zerlumpt«¹⁵¹ charakte-
risiert wurde, durch »psychische Hygiene« zu heilen. Genera-
tionsprobleme, besonders falsche Erziehungsstile (autoritärer
Druck), Schwierigkeiten mit zerstörten Familien, sexuelle

Probleme hoffte man zu lösen, um so eine ›Ziellosigkeit‹ zu bekämpfen, deren ›Gefahr‹ man nicht zuletzt in einer ausgeprägteren Bindung der Jugendlichen an die Arbeiterbewegung sah. Mit den sich herauskristallisierenden Auseinandersetzungen zwischen den kapitalistischen und sozialistischen Ländern wurde anfangs noch eher vereinzelt, dann immer mehr als gemeinsamer Grundzug eine Wende in dem Sinne vollzogen, daß die zuvor mehr gegenüber dem Faschismus formulierte Suche nach geistiger Gesundheit eine deutlich antikommunistische Zielsetzung bekam. »Mit dem schon erwähnten tiefen Mißtrauen, das die jungen Menschen, auch auf den Universitäten, in den Nachkriegsjahren mehr oder weniger erfüllte, zusammen ergab diese Ziellosigkeit einen fruchtbaren Boden für nihilistische Grundeinstellungen und für ein immer aufmerksameres Hinüberhorchen nach dem Osten. [...] Nach wie vor überschattet die Ost-West-Spannung alles deutsche Wiederaufleben. Die Jugend aber erhält vom Osten her in zunehmendem Maße lockende Parolen und Gaukelbilder [...]«^{151a}.

Der Einordnung der EB in die Mental-health-Bewegung entsprach die Tatsache, daß die Funktion der eigentlichen Erziehungsberatung nicht so sehr in der Behandlung schwerer Fälle gesehen wurde. Nach den ersten Versuchen (insbesondere in Berlin, s. o.) sah man ihren Sinn mehr in der »Prophylaxe, also Mental Hygiene, in unserer Sprache: vorbeugende Hygiene«¹⁵². Es sollten gerade auch »nicht auffällige« Kinder und ihre Eltern beraten werden.¹⁵³ Wir müssen »viel früher anfangen, wir müssen vorbeugen und es ist kalkulatorisch – ich denke an die Finanzdirektoren und Senatoren usw., die hierauf mit Recht besonders achten – zweifellos so, daß das, was es aufzuwenden gilt, um vorzubeugen, erstens wirklich die Hauptsache ist von der Sache her und gleichzeitig das einträglichste für die Gesamtheit, die der Kostenträger sein muß.«¹⁵⁴ Die Erziehungsberatung findet hier ihre Einordnung in die weitgespannten programmatischen Zielsetzungen der Jugendpsychologie, die für die Jugend »als dem personalen Träger des objektiven geschichtlichen Prozesses ... einen neuen Lebenssinn« erschließen will.¹⁵⁵ Andererseits blieb aber doch die institutionelle Erziehungsberatung von der funktionalen Erziehungsberatung, d. h. die über die allgemeinen Erziehungsinstitutionen vermittelte, überwiegend dadurch abgehoben, daß in ihr bei allen prophylaktischen Intentionen und den Grenzen in der Behandlung schwerer psychischer Erkrankungen Kinder mit deutlicheren Auffälligkeiten aufgenommen wurden. »Diese *institutionelle Erziehungsberatung* – ebenfalls eine in Fachkreisen üblich gewordene Bezeichnung – soll sich also nur derjenigen Kinder und Jugendlichen an-

nehmen, die durch ihre Veranlagung oder in ihrer erzieherischen oder sozialen Situation *Probleme besonderer Art oder besonderer Schwere* bieten. Insofern ist die institutionelle Erziehungsberatung gegenüber der funktionalen Erziehungsberatung subsidiär.«¹⁵⁸

Methodische Probleme

Bestand weitgehende Einigkeit in dem Ausgangspunkt, zur Lösung der gestellten Aufgabe von dem »integrativen Sachverhalt: ›Leib-Seele-Geist-Milieu-Entwicklungsstufe‹«¹⁵⁷ auszugehen, so ist Heterogenität und Widersprüchlichkeit der Auffassungen in der Unverbindlichkeit einer solchen Formulierung zugleich angedeutet. Ging man in Berlin im wesentlichen von psychoanalytischen Ansätzen aus¹⁵⁸, so herrschte beispielsweise in der EBSt, die dem Psychologischen Institut der Universität München unter Lersch angeschlossen war, ein mehr entwicklungspsychologischer-charakterologischer Ansatz vor¹⁵⁹.

Auch die Beziehung zur allgemeinen Pädagogik, insbesondere der geisteswissenschaftlichen, war sehr unterschiedlich ausgeprägt. Einig war man sich wohl darin, therapeutische Maßnahmen in einem gewissen Umfange im Rahmen der EB durchzuführen – zumindest auf dem Niveau einer psychagogischen Therapie, d. h. Behandlung durch Beratung bei »normalen« seelischen Gleichgewichtsstörungen¹⁶⁰, bei Kindern besonders in der Form von Spieltherapie¹⁶¹. Umfassend analytische psychotherapeutische Behandlungen wurden meist ausgegliedert, allerdings bestanden in diesem Funktionsbereich vielfältige organisatorische Vermittlungsformen¹⁶². Mit den begrenzten Behandlungsmöglichkeiten ergab sich die Tendenz, immer mehr Diagnose und Prognose in das Zentrum zu stellen, die zwar teilweise selbst schon als Moment der Therapie verstanden wurden¹⁶³, auf die man sich aber auch wieder keinesfalls beschränken wollte.¹⁶⁴ Hopmann begründete den wachsenden Anteil der Diagnosetätigkeit von der Zunahme der beratenen Kinder und Jugendlichen (1950 in Berlin: 6620) her und durch die engere Zusammenarbeit mit den anderen Abteilungen des Jugendamtes wie Familienfürsorge, Adoption, Jugendgerichtshilfe und auch den Schulen, von denen die EB immer mehr für Gutachten und ähnliches herangezogen wurde. Hopmann sah in dieser gegenseitigen Zusammenarbeit ein positives Moment.¹⁶⁵ »Der Akzent ihrer Arbeit verlagerte sich daher immer mehr im Sinne einer psychologischen Unterstützung der übrigen Abteilungen der Jugendämter und Schulen. Das bedeutet, daß sich die Erziehungsberater in einem beträchtlichen Prozentsatz der Kinder auf eine diagnostische Klärung der Fälle beschränken müssen,

verbunden mit einer ein- oder zweimaligen Beratung und entsprechenden Vorschlägen für die weitere Betreuung seitens der anderen Abteilungen.«¹⁶⁶

In der Diagnose kamen im einzelnen hauptsächlich folgende meist schon vor 1945 in Deutschland entwickelte Methoden zur Anwendung: Exploration¹⁶⁷, Beobachtung im Spielraum, teilweise auch mit Aufzeichnungen (Film, Ton), Binet-Simon-Test, Hetzer-Test, Sceno-Test, Baumtest, Wartegg-Zeichentest, Aufsatzttest, graphologische Methoden.¹⁶⁸

Neben den hier angeführten Methoden der Diagnostik wurde meist noch eine soziale Anamnese durchgeführt. Die einzelnen Methoden der Diagnose waren innerhalb der EB und in ihrem Stellenwert zueinander keineswegs unumstritten: »Bezüglich der Nützlichkeit von Leistungsmethoden (Tests), Deutemethoden (Graphologie) und Projektionsmethoden (Rohrschachtest) führte Prof. Kroh aus, daß es gefährlich sei, anzunehmen, sie stellten der Weisheit letzter Schluß dar.«¹⁶⁹ Zumindest für projektive Tests stellte Lucke fest, »daß bei weniger leicht durchschaubaren Gestaltungen für den einer Methode mehr oder weniger kundigen die Gefahr eines Hineindeutens von Persönlichkeitszügen bzw. komplexeren Sachverhalten nicht zu leugnen ist«¹⁷⁰. Bei dem in den Methoden selbst angelegten relativ großen Spielraum kam die Heterogenität der allgemeinen theoretischen Auffassungen in der Diagnostik und in der Behandlung sicherlich zum Tragen. Allerdings ist die praktische Relevanz, ob man z. B. in der Diagnostik von einem der psychoanalytischen Ansätze oder, wie Kroh es forderte, mehr von entwicklungspsychologischen, kulturpsychologischen und sozialpsychologischen Aspekten¹⁷¹ ausging, kaum genau zu bestimmen.

Da ein verbindlicher theoretischer Rahmen nur in allgemeinsten Grundzügen bestand und die Beziehung zwischen Theorie und Diagnostik bzw. Therapie allenfalls bei den psychoanalytischen Ansätzen detaillierter ausgearbeitet war, bestimmten eher das aus unmittelbarer Erfahrung gewonnene handwerkliche Wissen sowie die entsprechenden Alltagsvorstellungen die Form der Erziehungsberatung als die einzelnen psychologischen Theorien. Sie legitimierten das wirkliche Tun als wissenschaftlich begründetes mehr äußerlich, als daß sie es tatsächlich ableiteten.¹⁷²

Probleme der Einordnung psychologischer Tätigkeit in die Erziehungsberatung

Die Funktion der EB einschließlich der hiermit verbundenen berufsorientierten Kontroversen spiegelten sich in ihrer institutionellen Gliederung wider. Allgemein bestand Konsens, die »in den angelsächsischen Ländern erprobte kollegiale Zu-

sammenarbeit von Psychiatern, Psychologen und ›Social-Werkern‹ (psychiatrisch vorgebildetem Sozialbeamten)«¹⁷³ zu übernehmen. Im einzelnen bildeten sich aber wegen der besonderen historischen Bedingungen und der fehlenden finanziellen Mittel die vielfältigsten Organisationsformen heraus, die dann auch wieder gegeneinander kontrovers diskutiert wurden. Nur wenige wollten bei dem aus dem Zwang der Verhältnisse sich notwendig ergebenden ›produktiven Notbehelf‹ auf den Psychologen überhaupt ohne weiteres verzichten.¹⁷⁴ Die konkreten Möglichkeiten eines Einsatzes von Diplompsychologen waren hingegen allgemein umstritten. In den EBSt der Jugendämter von Berlin wurden von dem dediziert analytischen Ansatz her hauptsächlich Psychotherapeuten bzw. Psychiater eingestellt. Der Anteil der Psychologen war gering, und darüber hinaus war ihnen »ebenfalls das Gebiet der Tiefenpsychologie bekannt«¹⁷⁵. In Berlin gliederten sich die EBSt überwiegend in Stellen für einen Erziehungsberater (Psychotherapeut, Sozialpädagoge, Psychologe oder Psychagoge), einen Sozialarbeiter mit spezieller Ausbildung und meist einem Psychagogen.

In Anlehnung an die Erweiterung des amerikanischen Modell-teams in England wurden in Berlin Psychagogen (›play therapists‹) hinzugezogen, und die psychagogische Behandlung wurde zu einer abgespaltenen Funktion innerhalb der Arbeitsteilung in der EB. Eine entsprechende Ausbildung wurde durch das Institut für Psychotherapie durchgeführt.¹⁷⁶ Die sich hieraus ergebende gerade auch berufständische Problematik für die Psychologen wurde in verschiedenen Zusammenhängen seit 1948 berührt. Sie wurde auf der Arbeitsstagung des BDP im Oktober 1952 schon mehr vom Ergebnis her kontrovers diskutiert. Einige Teilnehmer wandten sich entschieden gegen eine Psychagogenausbildung von der These her, daß nur derjenige Psychagogik ausüben könne, der eine volle psychologische Ausbildung erhalten habe. Diese Absicht wurde von anderen als nicht realisierbar angesehen. »Dr. Däumling (München) entgegnete in der Diskussion, daß es für Maßnahmen gegen die Psychagogen zu spät sei, und empfahl statt dessen, die Psychologen so auszubilden, daß sie konkurrenzfähig werden, damit sie den neu aufgekommenen Stand der Psychagogen überflügeln können.«¹⁷⁷ Die Problematik verschob sich so mehr auf die mögliche Ausbildung, insbesondere auf die Relevanz und den Umfang psychoanalytischer Kenntnisse in der Ausbildung der Psychologen, wobei überwiegend in Richtung einer Ausbildung in Psychagogik teilweise auch in analytischer Psychotherapie diskutiert wurde.

Generell sah man die Diplompsychologen als besonders ge-

eignet im Bereich der Diagnostik und Prognose an. Von einigen wurden auch die Kenntnisse des Diplompsychologen in den nichopathologischen psychischen Erscheinungen hervorgehoben. »Der Psychologe dürfe im Rahmen des Teams nicht fehlen, weil die Kenntnisse der normalen Entwicklungsphasen des Kindes für die Arbeit unbedingt notwendig sei, und weil viele Erscheinungsbilder abartiger Form lediglich die Folge von Entwicklungshemmung sei.«¹⁷⁸

In den gemeinsamen Richtlinien des Sozial- und des Kultusministeriums für die Erziehungsberatung im Lande Nordrhein-Westfalen von 1951 (die erste auf Landesebene) werden die Psychologen als Sachverständige neben Psychiatern, Jugendärzten, Pädagogen und Sozialarbeitern aufgeführt. Die tatsächliche Entwicklung lässt sich ungefähr an dem schon erwähnten Verzeichnis der EB für 1953 ablesen.¹⁷⁹ Die dort dargestellten Verhältnisse können in etwa auf die vorherige Entwicklung übertragen werden, da in dem vorangegangenen Zeitraum keine strukturellen Brüche insbesondere in der Stellung der Psychologen zu verzeichnen sind. Die 96 EBSt, von denen 67 kommunal organisiert waren und zehn teilweise oder ganz Universitätsverwaltungen unterstellt waren – sechs in Verbindung mit psychologischen Instituten (Berlin, Bonn, Göttingen, Hamburg, Marburg und Münster) –, wurden etwa zu einem Drittel von Psychologen geleitet. In 55 EBSt waren Psychologen beschäftigt.

(d) Ansatzpunkte zukünftiger schulpsychologischer Tätigkeit

Im Gegensatz zur Erziehungsberatung entstanden institutionalisierte Formen eines schulpsychologischen Dienstes erst ab etwa 1950. Obwohl auch den ersten schulpsychologischen Diensten nur ein eingeschränkter Wirkungskreis zukam, zeichnete sich ihre Stellung von vornherein durch eine größere Verbindlichkeit gegenüber der Schulverwaltung aus, von der eine solche Einrichtung zumindest mitgetragen werden musste.¹⁸⁰

Relativ klare Konzeptionen schon bei Beginn der Tätigkeit der Schulpsychologen stellten eine notwendige Voraussetzung dar, um die organisatorische und rechtliche Verankerung der schulpsychologischen Tätigkeit zu realisieren. Bis auf die erste schulpsychologische Beratungsstelle in Mannheim (1922), die kontinuierlich weiterarbeitete (Lämmermann)¹⁸¹, bestanden aber weder entsprechende Einrichtungen noch auch nur praktikable Vorhaben. Unter diesem Aspekt ist die Herausbildung der Hamburger schulpsychologischen Arbeit als charakteristischer Sonderfall anzusehen. Da mit der Schülerhilfe (bzw. -kontrolle) eine festgefügte, innerhalb des Schulsystems eingordnete Institution existierte, die mit der Wiedereinrichtung

der Schulen weitergeführt wurde, konnten sich innerhalb dieser Institution schrittweise als Weiterung ihres Arbeitsgebietes psychologische Fragestellungen und Tätigkeitsfelder herauskristallisieren. Neben diesem Problem ließ zum andern die materielle Situation der Schulen (Lehrermangel, fehlende Gebäude und Lehrmittel) eine psychologische Beratung der Schulen als ein wenig drängendes Anliegen erscheinen.

Beide Momente formuliert Rahn in seiner Kritik an Simoneits Forderung nach einer staatlichen Anstellung der Schulpsychologen: »1. Die äußereren Verhältnisse, unter welchen der deutsche Lehrer in den weitaus meisten Fällen heute arbeiten muß, sind so schlecht, daß es keiner besonderen psychologischen Einrichtung bedarf, um die daraus fließenden Schäden festzustellen. [...] 2. Es kann vom Staat billigerweise nicht die Einrichtung eines neuen Berufes erwartet werden, bevor nicht ein starkes Bedürfnis danach besteht. M. a. W.: nicht die Psychologen müssen den ›Schulpsychologen‹ fordern, sondern die Schulräte und Lehrer.«¹⁸²

Die spätere Institutionalisierung schulpsychologischer Dienste hatte allerdings vorangegangene Diskussionen und praktische Ansätze zur Voraussetzung, bei denen drei Hauptstränge auszumachen sind:

1. eine generelle Durchdringung der Schule mit psychologischen Problemstellungen besonders über die Lehrerbildung;
2. einzelne gezielte psychologische Untersuchungen, die von den Schulverwaltungen angeregt wurden, insbesondere auf dem Gebiet der Diagnostik zum Zwecke der Auslese;
3. eine breite Beschäftigung mit schulischen Problemen nicht nur des ›schwererziehbaren‹ Kindes, sondern auch des ›normalen‹ im Rahmen der Erziehungsberatung.

Lehrerbildung

In dem Maße, wie die Psychologie innerhalb der Schule nur vermittelt wirksam werden wollte bzw. konnte (hauptsächlich über Lehrerbildung) — also nicht über selbständiges praktisches Eingreifen —, traten die Ungenauigkeit und die Widersprüchlichkeit in den theoretischen Auffassungen nicht unmittelbar zutage, d. h. die Situation drängte nicht auf durch die Praxis erzwungene mehr oder weniger gelungene Integrationsbestrebungen wie in der Erziehungsberatung. Die tatsächlich vorhandenen Differenzen in den Auffassungen der pädagogischen Psychologie sowie ihr in bezug auf die Analyse von Lehr- und Lernprozessen unentwickelter Stand mußten die Funktionsbestimmungen der psychologischen Ausbildung von Lehrern notwendig im ungefähren lassen. Sie wurde nur in allgemeinster Form angegeben: »Von alters her hat sich

daher sinnvolle pädagogische Tätigkeit auf psychologische Einsicht gestützt, auch wenn diese nicht in Form wissenschaftlicher Erkenntnis ausgesprochen wurde, sondern unmittelbar in praktischer Menschenbeobachtung und Menschenbehandlung sich ausdrückte, [...] und so ist ganz allgemein eine gründliche Kenntnis vom Menschen überhaupt und insbesondere vom Kinde und Jugendlichen für die Pädagogik als Theorie und als Praxis ebenso notwendig wie eine klare Zielforderung.¹⁸³ Hillebrand gibt zwar einige zu behandelnde Gegenstände an wie ›Psychologie des Lehrens und Lernens‹, ›Psychologische Voraussetzungen des Bildungszieles‹, ›Psychologie des Bildungsgutes‹, versucht auch die Methode der Psychologie zu fassen¹⁸⁴, kann aber keinen stringenten theoretischen Zusammenhang darstellen, der inhaltlich nun die zu vermittelnde Psychologie charakterisieren würde und so die Funktion psychologischer Kenntnisse für Lehrer erhellen könnte. Festzuhalten bleibt bei Hillebrand vielleicht eine, wenn auch sehr vorsichtige und allgemeine Zurückhaltung gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik unter Betonung des »empirische(n) Elemente(s) und (der) experimentelle(n) Methodik«¹⁸⁵.

Vor dem Hintergrund der »Krisis der Didaktik«¹⁸⁶, d. h. der Unsicherheit der Lehrer in der Gestaltung von Unterrichtsprozessen, konnte allerdings allein schon das Versprechen einer Relevanz der Psychologie für die Gestaltung pädagogischer Prozesse eine gewisse Bedeutung erhalten.

Im kleineren Umfange entstanden Arbeiten, die eine Anleitung für konkretes Lehrerverhalten und didaktische Maßnahmen zu geben versuchten, die aber über meist recht allgemeine Feststellungen nicht hinauskamen.¹⁸⁷ Versuche, auch einzelne Unterrichtsfragen von der Psychologie her wissenschaftlich aufzulösen, kristallisierten sich besonders vor dem Hintergrund gestalttheoretischer Konzeptionen. »An unsere Arbeit müssen wir immer den Maßstab der psychischen Gestalt anlegen.«¹⁸⁸ Im Zusammenhang mit Bestrebungen der Ganzheitspädagogik (Ganzwörtermethode etc.) wurde ansatzweise versucht, empirische Ergebnisse der Gestalt- und Ganzheitspsychologie für die Analyse von Unterrichtsprozessen fruchtbar zu machen. Über allgemeine plausible, im einzelnen nicht in ihrem Zusammenhang zur Gestaltpsychologie abgeleitete didaktische Aussagen kam man aber kaum hinaus.

Die spezifischen Formen, in denen die Psychologen die Erziehungsprozesse erfaßten, hatten bei aller Randständigkeit der Psychologie in diesem Bereich einen direkten oder indirekten Bezug zu den Diskussionen um die Schulreform. Die aufgezeigte allgemeine Unsicherheit über die zukünftigen gesellschaftlichen Verhältnisse, die für die Bildungsfragen sich

einerseits konkretisierten in den an verschiedenen Punkten entstehenden Reformdiskussionen und andererseits in einer verklärten Innenwendung, spiegelte sich in den unterschiedlichen Konzeptionen, die seitens der Psychologie in die Lehrerschaft hineingetragen wurde, wider. In die von uns dargestellte, schon unmittelbar nach 1945 einsetzende Bewegung zur »sittlichen Umstellung« (Spranger 1946) ordneten sich die tradierten psychologischen Anschauungen mit ihren charakterologischen Orientierungen als zusätzlicher Akzent dieser Innenwendung ein. Insbesondere kam zusammenfassenden Pädagogischen Psychologien, die von Hillebrand zu Recht als »große Zusammenschau« kritisiert wurden, bei der allgemeinen Unsicherheit in der pädagogisch-psychologischen Forschung mehr die Funktion zu, bei den Erziehern eine nach innen gewandte Sichtweise, denn praktische Verhaltensweisen in der Gestaltung des Unterrichts zu bewirken.

In diese Richtung ordnet sich etwa Keilhackers Pädagogische Psychologie ein – eine der ersten Darstellungen der pädagogischen Psychologie nach 1945.¹⁸⁹ Sie beruhte im wesentlichen auf der verstehenden Psychologie, Momenten der Jungschén Tiefenpsychologie und der Charakterologie nach Klages.¹⁹⁰

Innerhalb des Prozesses der verstärkten Abwehr progressiver Reformbestrebungen, der 1949/50 an Schärfe gewann, formulierte Pädagogen von der sich zunächst mehr unpolitisch gebenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik her deutlichere politische Stellungnahmen. Von der nicht zu umgehenden allgemeinen Verbreitung der Reformwünsche ausgehend, tendierten jene Ideologen dazu, die fortschrittlichen Bestrebungen nach Vereinheitlichung unter dem Schild einer Reform »von innen nach außen«¹⁹¹ zu bekämpfen. Polemisch kritisierte man Strukturveränderungen in der Schule als »Vereinseitigung von Organisationsmaßnahmen«¹⁹². Keilhacker stellt nun die Beziehung seiner Anschauungen zu diesen Tendenzen explizit her. Die von seiner Sicht aus zusammengefaßte deutsche Psychologie wäre nach ihm in der Lage, »in gemeinsamer Arbeit mit dem Lehrer eine wirkliche innere und sehr nötige Schulreform durchzuführen«¹⁹³, was letztlich nur auf eine Verfestigung schon bestehender durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik geprägte Anschauungen der Lehrer hinauslaufen konnte.

Diese Wendung auf die »innere Schulreform« entspricht zum einen einer vorherrschenden Tendenz seitens der Psychologie und Pädagogik nach 1945, die »innere Mächtigkeit« (Krueger) des Menschen in das Zentrum der Betrachtung zu stellen, bringt diese aber noch einmal in einen expliziteren politischen Zusammenhang zu den Bewegungen der Schulreform bzw. deren Verhinderung.

Theoriebildung

Keineswegs können alle Versuche pädagogisch-psychologischer Theoriebildung als ausdrücklich reformfeindlich angesehen werden. Trotz des Überwiegens jener pädagogischen Vorstellungen, die Veränderung nur als eine verschwommene geistige Erneuerung begriffen, reflektierte doch auch dieser Bereich die allgemeine Offenheit der Diskussion gesellschaftspolitischer Zielsetzungen in der unmittelbaren Nachkriegszeit, was sich auch in psychologischen Konzeptionen zumindest programmatisch niederschlug. So wurde u. a. die Funktion der psychologischen Analyse schulischer Prozesse als wissenschaftliche Begründung und Absicherung auch organisatorischer Schulreform angesehen.¹⁹⁴

Die Gegentendenz gegen eine geisteswissenschaftlich orientierte pädagogische Psychologie konstatierte einen zunehmenden Bereich planender Handlung und sah in der Pädagogik ein dem entsprechendes rational orientiertes wissenschaftlich geleitetes Handeln:¹⁹⁵ »So bedeutet die neuromantische, irrationalistische Strömung unserer Gegenwart – deren bedeutsamste theoretische Vertreter etwa Klages und C. G. Jung sind – eine Rückschlagbewegung.«¹⁹⁶

Ihren theoretischen Ansatz konnte allerdings diese Tendenz (bei Haseloff z. B. nur ein kurzer Hinweis auf die Einbeziehung der Gestalttheorie) nicht ausformulieren, sondern blieb ähnlich wie Hillebrand in der Benennung von Möglichkeiten stecken. Vor dem Hintergrund einer kaum entfalteten empirisch ausgerichteten pädagogisch-psychologischen Forschung und der überwiegend ganzheitlichen Sichtweise enthielten auch solche Versuche eine Reihe affirmativer Setzungen allgemeiner Art, die mit wissenschaftlich überhaupt nicht ausgewiesener Sicherheit vorgetragen wurden. »Dieser Eigenrhythmus der Entwicklung ist durch exogene Einflüsse, etwa durch Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen, weit weniger modifizierbar als gemeinhin angenommen wird.«¹⁹⁷

Auf dieser Basis entfaltete sich häufig eine ambivalente Stellung den Reformen gegenüber. Den begrenzten Einsichten in den tatsächlichen Verlauf der durch die institutionellen Bedingungen der Schule vermittelten empirischen Subjektivität – insbesondere das Festhalten an einer starren endogenen ›Entwicklungsrythmik‹ – entsprachen die reduzierten Vorstellungen über die »methodischen und organisatorischen Forderungen«, die »von Seiten der Psychologie an eine Schulreform zu stellen sind«¹⁹⁸. In der psychologisch-didaktischen Analyse des Fremdsprachenunterrichts wendet sich z. B. Höhn einerseits gegen Begründungen, die eine Schulreform unter Verweis auf die Notwendigkeit des frühen Lateinunterrichts verhindern wollen. Zum anderen spricht sie sich, ohne es ge-

nauer als mit Allerweltsvorurteilen zu begründen, gegen eine allgemeine Vereinheitlichung des Schulsystems aus. Ihre Konzeptionen münden in solchen Vorstellungen, die als mittlere Reformtendenz 1948/49 Bedeutung gewannen.¹⁹⁹ Ohne den Gedanken einer äußeren Reform völlig aufzugeben, richtet sie sich gegen eine von Sozialisten und fortschrittlichen Pädagogen intendierte Einheitsschule und beschränkt sich auf eine Verlängerung der Grundschulzeit. Die Tendenz stellte in der damaligen Situation nur ein Schritt in der Auflösung der Reformvorhaben dar. Gleichwohl deutet sich in dieser ambivalenten Stellung ein allgemeineres Moment der Funktion der Psychologie insbesondere für die kommenden Jahre an: die Aufgabenstellung, durch eng begrenzte psychologisch begründete Reformen Friktionen im Ausbildungswesen zu überbrücken, was sich insbesondere in der Herausbildung eines institutionalisierten schulpsychologischen Dienstes in den fünfziger Jahren manifestieren wird.

Erwähnt seien noch die Versuche, mit psychoanalytischen Ansätzen innerhalb der Gestaltung schulischer Prozesse Fuß zu fassen. Neben der Vermittlung psychoanalytischer Erkenntnisse in der Schule via Erziehungsberatung gab es in sehr begrenztem Rahmen Bestrebungen über die allgemeine Lehrerausbildung, »die Einsichten der Tiefenpsychologie für die allgemeine Pädagogik«²⁰⁰ nutzbar zu machen. »Der Psychologieunterricht muß an allen Ausbildungsstätten unbedingt tiefenpsychologische Einsichten einschließen! [...] wie gut es wäre, wenn Lehrer an Höheren Schulen eine wirklich einigermaßen gründliche tiefenpsychologische Ausbildung hätten [...] Ferner müßte die Ausbildung der Volksschullehrer einen solchen Psychologieunterricht vorsehen.«²⁰¹ Als Stoff wollte Bondy nicht die »Streitigkeiten der Tiefenpsychologen untereinander« und auch nichts über tiefenpsychologische Behandlungstechnik vermitteln, sondern von einigen Begriffen der Theorie der Tiefenpsychologie ausgehend, sollten »Folgerungen« gelernt werden, die sich aus der Tiefenpsychologie für die Pädagogik ergeben.²⁰²

Diese Folgerungen sind recht ungenau umrissen. So hebt Bondy die Bedeutung »der Liebe und Geborgenheit und das Gefühl der Anerkennung für das Kleinkind« hervor sowie »die Gefahren der Überforderung des Kindes« und einer »übermäßigen Verwöhnung« und schließlich die Notwendigkeit, zu vermeiden, »daß ein Kind sich eine Menge von Schuldgefühlen auflädt«.²⁰³ Die Lehrer sollten durch die Vermittlung psychoanalytischer Kenntnisse ihre eigenen Reaktionen besser verstehen lernen. »Die Bewußtmachung des Erziehers scheint mir für die ganze Erziehung überaus wichtig zu sein.«²⁰⁴ Eine Analyse für alle Lehrer wollte Bondy nicht so

ohne weiteres als notwendig ansehen, wohl aber sollte eine »tiefgehende Aussprache« über die »eigenen Schwierigkeiten des Erziehers«²⁰⁵ durchgeführt werden. Fischer hingegen, der eine ähnliche Konstruktion wie Bondy realisieren wollte, forderte die Analyse.²⁰⁶ Die nur ansatzweise inhaltliche Ausführung möglicher Relevanz der Tiefenpsychologie in der Lehrerbildung hatte ihre Entsprechung in der ›normalen Psychologie‹ und spiegelte hier wie dort die sehr begrenzte Wirksamkeit wider. So kann Kroh rückblickend über den Versuch in der Nachkriegszeit, Psychologie durch die Ausbildung der Lehrer in die Schule hineinzutragen, feststellen: »Gelegentliche Versuche einer Verbesserung der Lehrerbildung durch eine intensive, dem individuellen jungen Menschen und seinen Lebensschwierigkeiten zugewandte Ausbildung sind nicht zur Vollendung gekommen: Den Lehrer der Höheren Schule haben sie während seines Studiums in seiner praktischen Berufsausbildung nur sehr selten erreicht, an den Pädagogischen Hochschulen ist das Bild der psychologischen Ausbildung sehr uneinheitlich, und die Lehrer der Sonderschulen aller Art, aus denen sich herkömmlich die Mehrzahl der psychologischen Aktivisten rekrutiert hat, haben, soviel ich sehe, ihrer Ausbildung noch keine vollbefriedigende Form geben können.«²⁰⁷

Psychologie und Auslese

Bei der allgemeinen Offenheit der Diskussion über gesellschaftspolitische Zielsetzungen, die auch in den Ausbildungsinstitutionen ihren Niederschlag fand, wurden neben der Unsicherheit in den Methoden und Zielsetzungen des Unterrichts die Differenzierung der Schüler bzw. die Übergänge zu den einzelnen Schultypen zum Problem.

Fortschrittliche Pädagogen und teilweise auch die Besatzungsmächte sahen unter der »unabweisbaren Forderung« einer »Einheitsschule für das Alter der pflichtmäßigen Bildung«²⁰⁸ die bisherige deutsche Bildungsorganisation als unvereinbar mit dem Recht jedes einzelnen an, »seine Anlagen in einem Bildungsgange von gleicher Dauer und gleicher Gründlichkeit zur Entfaltung zu bringen«²⁰⁹. Die Begründungen und Zielsetzungen der Befürworter der Einheitsschule, die die überkommene Stufung in Volks-, mittlere und höhere Schule überwinden wollten, wiesen im einzelnen erhebliche Unterschiede auf. Da die Einheitsschule mehr oder weniger unterschiedene Bildungsgänge vorsah²¹⁰, stellte die strukturelle Gestaltung der Differenzierungsformen einen wesentlichen Punkt der Diskussion dar. Innerhalb der Bewegung für eine Einheitsschule und erst recht in der Auseinandersetzung mit ihren Gegnern, die an der starren Trennung der Schultypen fest-

halten wollten, waren somit Fragen der Differenzierung (verschiedene horizontale Stufenbildung, Probleme des Kern-Kurs-Systems) aufgeworfen. Jene Richtung bei den Vereinheitlichungsbestrebungen, die die Effektivität des Bildungssystems als Angelpunkt begriff, verstand »eine messende Verfolgung der Entwicklung des jungen Menschen oder die messende objektive Beurteilung seiner Leistung«²¹¹ als Beitrag zu der Frage, »ob und inwieweit gewisse [...] Schulformen zweckmäßig und brauchbar sind«²¹². Der »unwissenschaftliche Charakter aller unserer Erörterungen über Schulreformfragen«²¹³ sollte so aufgehoben werden.

Über abgehobene Begründungen und Legitimierungen hinaus²¹⁴ realisierten diese Absichten sich nicht. Praktisch konnten sie nicht werden. Die Schulreform in Westdeutschland blieb, wenn sie überhaupt stattfand, bei einer Verlängerung der Grundschulzeit stehen. Die Entscheidungen gegen die Schulreform vermittelten sich nicht über langwierige Schulversuche, die gewisse Möglichkeiten der Erprobung unterschiedlicher Differenzierungsformen und ihrer wissenschaftlichen Begleitung eröffnet hätten.

Weder die innere Effektivität des Schulsystems noch die Struktur des Arbeitsmarktes erzeugten einen wirklichen Problemdruck, der Modellversuche im Bildungssystem als Moment der Anpassung an neue Bedürfnisse erzwungen hätte. Auch von den fortschrittlichen Tendenzen gingen, ganz abgesehen von ihrer allgemeinen Schwäche, nur wenige Initiativen in diese Richtung aus. Sie zielten eher unmittelbar auf die Schulgesetzgebung. Konnten sich Differenzierungsuntersuchungen zur Analyse verschiedener Schulformen nicht durchsetzen, so erhielten allgemeine Begabungserhebungen innerhalb der Legitimation des Kampfes gegen die strukturelle Schulreform ein gewisses Gewicht. Nicht zufällig veröffentlichte der Sozialanthropologe K. V. Müller gerade 1948/50 die Ergebnisse seiner mehrjährigen im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums durchgeführten umfangreichen Begabungserhebungen. Die Beantwortung seiner Ausgangsfrage, »welche Wirkung eine so oder so geartete Nachwuchslenkung, Schulpolitik, Erziehungsform, Sozialform erwarten lassen kann«²¹⁵, hängt für ihn wesentlich davon ab, ob Begabung umweltabhängig oder -unabhängig sei: »In diesem Falle (der Abhängigkeit, d. V.) würde z. B. vieles an den oft beobachteten und beklagten Leistungs- und Begabungsschäden tatsächlich Schuld der Schule sein und gegebenenfalls durch Besserung im Felde der Erziehungspolitik wettgemacht werden können; im ersten Falle (der Unabhängigkeit, d. V.) würde die Anklage gegen die Schule weithin gegenstandslos sein, allerdings auch von Reformen in ihrem Bereiche keine ent-

scheidende Besserung erwartet werden können; vielmehr schiene in solchem Falle tatsächlich die Zukunft des Volkes im Schoße der Familie zu liegen und unser Hauptanliegen eine eugenisch fruchtbare Familiengesittung zu sein.«²¹⁶

Mit geradezu atemberaubender methodischer Unverfrorenheit²¹⁷ kommt Müller mit seinem ›begabungs-soziologischen‹ Ansatz zu dem Ergebnis, daß die Schulbegabung, die für ihn mit der allgemeinen Begabung weitgehend identisch ist, »praktisch fast eindeutig erbbestimmt ist«²¹⁸. Im Rahmen der »ganz natürlichen Sozialsiebung« entsprächen den Selektionen der Schule die erblich bestimmten Unterschiede der Begabungsverteilung zwischen den einzelnen Schichten. »An der Tatsache einer biologisch bedingten Gliederung der Sozialpyramide ist nicht zu zweifeln.«²¹⁹ Hinzu kommt für Müller ein von ihm als Ergebnis diagnostizierter ›Begabtenschwund‹, »ein Absinken des Begabtenpegels«²²⁰, da die »Fruchtbarkeit der Begabungsträgerfamilien« zurückgegangen sei. Nicht Schulreform kann das »Vaterland vor dem gänzlichen Verfall retten«²²¹, sondern nur die »Wiederkehr geordneter Zustände, einiger Sicherung ehrlicher Lebensleistung und redlich erworbenen Besitzes«²²², sowie eine »große seelisch-religiöse Wiedergeburt«²²³, könnten die »Gefahr der Gegenauslese«²²⁴ bannen. Die »biologische Aufartung durch blühenden Zuwachs aus geistig wie sittlich wertvollstem Familienerbe«²²⁵ soll sich gegenüber den »breiteren, profilärmeren Massenmenschen«²²⁶ durchsetzen.

Diese biologistische Apologie gesellschaftlicher Verhältnisse ist nicht als einsame Schrulle zu begreifen, sondern bezeichnender Ausdruck der dargestellten Situation im Erziehungssystem. Die in der Nachkriegszeit den kapitalistischen Reproduktionsbedürfnissen genügenden Formen der Ausbildung der Arbeitskraft innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems waren aufgrund der allgemeinen gesellschaftlichen Labilisierung in Frage gestellt worden. Die eher gesellschaftspolitische denn ökonomische Basis der Reformbewegung fiel im Zuge der Verfestigung kapitalistischer Verhältnisse in dem Sinne in sich zusammen, daß nun offensiver auf politischer Ebene die ökonomischen Bedürfnisse der Kapitalverwertung sich durchsetzten. Dieser Prozeß mußte politisch sich notwendig als die Abwehr aller fortschrittlichen Bestrebungen und Hoffnungen darstellen, die im Bildungswesen als ›pädagogisches Utopia‹ (K. V. Müller) denunziert wurden. Solche Konstruktionen wie Müllers Sozialanthropologie erhielten ihre Glaubwürdigkeit aufgrund dieser faktischen Interessenkonstellation, auf die sie wiederum zurückwirkte.

Müller grenzt seinen ›sozialanthropologischen‹ Ansatz von psychologischen Untersuchungen ab. Er will so die Schwierig-

keiten der Begriffsbestimmung des Begabungskomplexes, die sich in der ›Sphäre psychologischer Kontroversen‹ ergeben, auf der ihn interessierenden ›Ebene der soziologischen Wirklichkeit‹ vermeiden. Tatsächlich spielen solche Begabungserhebungen von Seiten der Psychologie eine untergeordnete Rolle. Abgesehen von dem teilweise direkten Bezug auf diese Arbeiten von Müller und z. B. der Beteiligung von Hische mit einem Projekt innerhalb dieser Untersuchungen, begründen die mit diesen Erhebungen verbundenen Auffassungen gleichwohl einen Rahmen, innerhalb dessen die charakterologischen Auffassungen mit ähnlichen praktischen Implikationen sich entfalten. Insbesondere drang auch in vielen charakterologischen Untersuchungen der Gedanke vor, »daß durch eine natürliche Auswahl sich die soziologische Schichtung von selbst herstellt, derart, daß eine Hierarchie der biologischen Gesamtwerte entsteht«²²⁷. Dabei wurde die unterschiedliche Erziehungsumwelt noch einmal als Bestärkung dieser Momente angesehen. So führt Huth z. B. noch 1961 seine schon vor 1945 entwickelten Auffassungen über das Begabungspotential an, die zu einer sicherlich nicht zufälligen Übereinstimmung von nationalem Begabungspotential und tatsächlicher Berufs- und Schulstruktur führte.²²⁸ Als entscheidend für die Genese der Begabung sah Huth die Erbanlagen an. »Das eigentliche Wesen eines Menschen ist in seinem Erbe begründet und nicht in dem, was an ihm von außen herangetragen wird.«²²⁹

Ausgehend von Thesen, wie denen des allgemeinen Begabungsschwundes, wurde von Psychologen die besondere Bedeutung der ›Begabungspflege‹ hervorgehoben. Sie leite sich zum einen aus dem Recht des einzelnen ab, die Erfüllung seiner Entwicklungsmöglichkeiten voll zu erreichen. Zum anderen könne »es der deutschen Wirtschaft bei dem festgestellten zunehmenden Begabungsschwund nicht gleichgültig sein, ob die geringe Begabung oder die mittelmäßige Begabung unterentwickelt bleibt, oder voll entwickelt wird«²³⁰. Eine ebenso große Gefahr seien aber die »Fälle überschätzter Schülerbegabungen«²³¹. Über das »trübe Schulschicksal dieser Schüler«²³² hinaus sei »schulpraktisch viel bedenklicher [...], daß diese Schüler in Schularten und Bildungsgängen hineingeschoben werden, in die sie nach ihrer Begabung nicht gehören. Je größer die Anzahl solcher Schüler in einer Schulart ist, umso mehr wird durch sie die gesamte Schule gefährdet.«²³³

In dieser Konzeption zeichnet sich die für diese Zeit spezifische psychologische Sichtweise ab. Sie beruhte auf einem weitgehend durch Vererbungsmechanismen bestimmten Begabungsbegriff, der innerhalb der Legitimierung unterschiedlicher Schultypen eine Funktion übernahm. In diesem Rahmen wird

den Psychologen die Entfaltung und die richtige Selektion der Begabung zum Problem. Gegenüber z. B. den Auffassungen von K. V. Müller, dem in der »heutigen, nüchternen Wirklichkeit« das Urteil der »zu diesem Beruf bereitstehenden, hierfür besonders geschulten und vorbereiteten und dazu vom Staat und Gesellschaft autorisierten pädagogischen Beamten«²³⁴ als völlig ausreichend für die Auswahlentscheidungen erschien, definierten die Psychologen von dem bestehenden dreigliedrigen Schulsystem ausgehend ihre Aufgabe, »die Begabten für den Besuch von höheren Schulen oder zur Förderung durch Stipendien vorzuschlagen, Minderbegabte in Förderklassen, Hilfsschulen etc. zu überweisen und schließlich auch die Studienbewerber auf ihre Studienwürdigkeit zu überprüfen«²³⁵.

Unterschiedlich ordneten sie diese Aufgabenstellungen ein. Die im gewissen Maße vorhandene Funktion, durch psychologische Auswahlverfahren die Unsicherheit gegenüber den scharfen Selektionsmechanismen aufzuheben, durch ihre zusätzliche Absicherung, das vorhandene Schulsystem zu verfestigen und allgemein zur Stabilisierung gesellschaftlicher Verhältnisse beizutragen, wurde in teilweise überstiegener Form reflektiert. »Jeder Auslese kommt eine ungemein bedeutsame Funktion für die seelische Gesundheit im Leben des Einzelnen, sowohl als auch der sozialen Ordnung im ganzen zu. [...] Mit der Übernahme dieser Funktion der Auslese wird der Psychologe zugleich zu einem der wichtigsten Wächter der sozialen Ordnung.«²³⁶

In den tatsächlich durchgeführten Untersuchungen war der Anspruch mehr den realen Möglichkeiten entsprechend formuliert. Meist zustimmend hervorgehoben wurden die von der Schulverwaltung gesetzten Grenzen. »[...] vielmehr war von vornherein selbstverständlich, daß die psychologische Methode nur ergänzend und korrigierend zu dem bisher geforderten Nachweis von Wissen und Können und dem Urteil des Grundschullehrers hinzutreten solle.«²³⁷

Ebenso verhielten sich bis 1950 die Psychologen gegenüber den gesetzten Auswahlentscheidungen selbst. Neben ihrer vehementen Verteidigung und den nur begrenzten Bestrebungen, zur Reform beizutragen, wurden sie überwiegend als vielleicht etwas problematische, aber hinzunehmende Tatsachen angesehen. »Solange die höheren Schulen in Deutschland diesen Charakter haben, daß sie besondere Anforderungen an die Intelligenz, und zwar an die sog. theoretische Intelligenz stellen, muß die Auslese auch die Frage nach der hinreichenden Begabung stellen.«²³⁸

Während die einen in dem großen Interesse bürgerlicher und kleinbürgerlicher Schichten zu einer Aufnahme in eine höhere

Schule eher den Ausdruck eines ›Bildungswahns²³⁹ sahen, brachten andere Verständnis für die »erklärlichen Zukunfts-sorgen« der Eltern auf, die aber nichtsdestotrotz aufgrund »sozialpolitischer Notwendigkeit« und schulorganisatorischer Grenzen abzuweisen seien.²⁴⁰

Die vereinzelten Möglichkeiten, psychologisch untermauerte Verfahren in Ausleseprozesse einzubringen, die von Schul-reifeuntersuchungen²⁴¹ bis zur Selektion für das Lehrerstu-dium reichten²⁴², entwickelten sich vor dem Hintergrund en-ger Grenzen der Ausbildungskapazitäten, die von der Situa-tion des Arbeitsmarktes her nicht in Frage gestellt wurden.²⁴³ Psychologische Methoden der Auswahl, die immer nur zusätz-lich eingesetzt wurden, konnten in dieser Situation als Er-weiterung der Möglichkeit angesehen werden, die Auswahl zu effektivieren und zu legitimieren. Der Einsatz psychologi-scher Auslesemethoden ergab sich weniger aus fest verankerten, auf konkreten Erfahrungen beruhenden Begründungs-zusammenhängen, sondern er hatte immer eher die Form des Versuches. Dem entsprach seitens der Psychologen die allge-meine Unsicherheit und die Heterogenität der Auffassungen über den einzuschlagenden Weg.

Einen gewissen Einfluß übten auf die Entwicklung die von den amerikanischen Besatzungsstellen getragenen in München, Bremen und Wiesbaden seit 1947 sowie in Berlin seit 1948 bestehenden Institute für Testforschung aus. Es wurden in Zusammenarbeit mit den Schulbehörden Begabungs- und Leistungsprüfungen innerhalb der Schulen und Hochschulen durchgeführt.²⁴⁴ Die sich daraus ergebenden theoretischen Konsequenzen zur Entwicklung der »neuen deutschen Test-forschung«²⁴⁵ sollten jedoch nicht überschätzt werden. Ähn-lich wie über die vereinzelten Veröffentlichungen, in denen die amerikanischen psychologischen Tests vorgestellt wur-den²⁴⁶, bewirkte die Beratung durch ›amerikanische Testfach-leute nur ein erstes Kennenlernen der in den USA entwickel-ten neueren psychometrischen Ansätze. Sie wurden im großen und ganzen von den deutschen Psychologen nicht wirklich umfassend aufgearbeitet und angeeignet. Überwiegend herrschte eine gewisse Bewunderung für die Exaktheit der amerikanischen Methoden vor, die immer aber zugleich mit Vorbehalten verbunden war: »Ob wir den Amerikanern auch in der Technisierung bei der quantitativen Auswertung der Prüfungsergebnisse folgen wollen und können, steht auf einem anderen Blatte.«²⁴⁷

Das vorwiegende Anliegen der deutschen Psychologie in der Begründung der psychologischen Auswahlmethoden entsprang ihrer anders ausgerichteten Konzeption. Nicht so sehr die Er-gbnisse einzelner Leistungen, sondern die »personale Ge-

samtbewertung«²⁴⁸ sollte im Mittelpunkt stehen. Die verschiedenen Tests wurden von einer typologischen und charakterologischen Orientierung bestimmt, die insbesondere auch die Basis zur Interpretation der Ergebnisse lieferte. Von daher erhielten Ganzheitstests, wie Rorschach-, Wartegg-, Hetzer-, Sceno- oder Szondi-Test ihren Stellenwert. Die Kritik an den vergangenen deutschen Versuchen der zwanziger Jahre, psychologische Auswahlmethoden innerhalb der Ausbildungsinstitutionen einzubringen, gründete in diesen gegenüber den älteren Ansätzen hervorgehobenen Intentionen der »ganzheitlich diagnostischen Untersuchung«.²⁴⁹ »Zuguterletzt aber bestand ein entscheidender Mangel der früheren Int.-Prüfungen darin, daß sie zu sehr bei der quantitativen Auswertung stehen blieben und nicht genug zu der qualitativ-personalen Ausdeutung vordrangen. Die Ergebnisse der einzelnen Leistungen erhielten ihre Punktzahl, und das Insgesamt der Auswertung bestand dann darin, daß der Schüler einen Rangplatz erhielt; das Individuelle und Charakterologische an der Intelligenz und damit auch die personale Gesamtbewertung des Schülers kamen also zu kurz. Gerade an dieser Stelle werden wir nun den Hebel ansetzen müssen, wenn wir unsere Int.-Prüfungen mit den Ergebnissen der neueren Int.-Forschung in Einklang bringen wollen.«²⁵⁰

Die zunächst berechtigte und z. B. bei Mirke recht genau vorgetragene Kritik an einer solchen vereinzelnden Sichtweise war aber in ihrer typologischen und charakterologischen Auflösung von zahlreichen Mystifikationen durchdrungen. So genannte Fähigkeiten sind nicht aus der Metaphysik der Person, sondern aus dem konkreten gesellschaftlich vermittelten Lebens- und Entwicklungsprozeß des Individuums herzuleiten. Die Blickrichtung auf das »Gesamtgefüge der Persönlichkeit« ließ die Aufgabe im ungefähren, durch psychologische Verfahren Begabungen »deutlicher und klarer« hervortreten zu lassen und gegenüber Lehrerurteilen ein »in gewisser Hinsicht objektiveres Maß zur Geltung« zu bringen.²⁵¹

Der auch innerhalb der ganzheitlich orientierten Diagnostik erhobene Anspruch, nur »eindeutig geeichte« Einzeltests zu benutzen, bezieht sich nur auf eine generelle Zuordnung zu vergleichbaren Gruppen, genügt aber nicht den psychometrischen Kriterien der Skalierung. Die Einzelleistungen in den Tests wurden zwar auf Erfahrungswerte bezogen, die man teilweise auch an recht großen Gruppen von Probanden gewann, aber diese sind kaum als eine Stichprobenauswahl anzusehen, die sich aus den Regeln der Verteilungs- und Prüfstatistik ableitet. Es ging weniger darum, Ergebnisse quantitativ zu analysieren, als vielmehr Ergebnisse im Rahmen von

Einzelfallbeurteilung zu deuten. Der Hauptakzent lag bei der die Gesamtpersönlichkeit wertenden Interpretation. »Die Ergebnisse dieser Tests werden auch dann irgendwie eine festlegbare quantitative Bewertung erfahren müssen. Aber der Schwerpunkt der Lösung wird in der qualitativ-psychologischen Analyse bzw. in der personalen Deutung liegen.«²⁵² Von daher ergab sich die Notwendigkeit, nur psychologisch geschultes Personal mit der Aufgabe der Diagnose zu vertrauen. Die Kriterien der Beurteilung blieben, von ihrer Bindung an allgemeine charakterologische und typologische Theoriefragmente abgesehen, ungeklärt. »Was demnach die Methode als solche nicht allein zu verbürgen vermag, gewährleistet bis zu einem gewissen Grade der Psychologe, der mit ihr operiert.«²⁵³

Die Eignungsuntersuchungen bis 1952 entstanden überwiegend nicht aus isolierten Initiativen einzelner Psychologen, sondern waren von den Schulverwaltungen (häufig den Kultusministerien) angeregt, und die Vorbereitungen und Durchführungen der Untersuchungen führten meist Universitätsinstitute durch. Die auf einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft Schulpsychologie 1951 gemachte Feststellung: »An einigen Stellen sind wissenschaftliche Institutionen die Träger schulpsychologischer Maßnahmen«²⁵⁴, gilt besonders für den Bereich der psychologischen Auswahlverfahren in der unmittelbaren Nachkriegszeit. So kam die von Höhn referierte Erhebung auf Wunsch des südwürttembergischen Kultusministeriums zustande und wurde im Frühjahr 1948 im Psychologischen Institut der Universität Tübingen durchgeführt. Eine zwar neu zusammengestellte Testserie, die aber nur schon bekannte Tests enthielt, wurde zusätzlich zur Aufnahmeprüfung nach einer Eichung an ungefähr 200 Kindern bei etwa 1000 Kindern angewendet.²⁵⁵ Eine ähnliche Untersuchung zur Aufnahme in die Höhere Schule wurde im März 1949 auf Wunsch des Kultusministers bei 210 Kindern vom Göttinger Psychologischen Institut durchgeführt, die im folgenden Jahr für alle Schulen Göttingens (650 Kinder) und für eine ausgewählte Anzahl auf dem Lande (430 Kinder) unter der Zielsetzung, Vergleichsmaterial auf breiter Basis herzustellen, wiederholt wurde.²⁵⁶ Ebenso wie für den Übergang zur höheren Schule entwarfen Psychologen auch Ausleseverfahren für die Aufnahme in die Universität.²⁵⁷

Außer zur direkten Teilnahme an der Auslese wurden Psychologen zur allgemeinen Beratung in entsprechende Kommissionen berufen; beispielsweise nahm Bornemann an der Arbeit der Kommission für Ausleseprüfungen an höheren Schulen beim Kultusminister NRW teil²⁵⁸; Wellek erstellte ein Gutachten zur zentralisierten Reifeprüfung in Rheinland Pfalz

und war zugleich Vorsitzender bei den Reifeprüfungen 47/48 in Kreuznach, 1949 in Mainz²⁵⁹; Mierke arbeitete mit dem Landesausleseausschuß in Schleswig-Holstein zusammen. Ebenso verbreitete Hillebrand seine Auffassungen als ein Mitglied einer vom Kultusministerium einberufenen »Konferenz von Psychologen und Schulmännern«, die u. a. als Vorbereitung einer zentralen Kommission für ein »neuzeitliches Prüfverfahren« diente.

Die spezifische theoretische Struktur der psychologischen Auswahlverfahren, d. h. ihre Zentrierung um den personalen Bezug, begründete u. a. die Erweiterung der bloßen Selektionsentscheidungen hin zu allgemeiner schulpsychologischer Tätigkeit. Es mußten sowohl jene »Lehrkräfte, die bei den Ausleseprüfungen entscheidend mitwirken«, eine »allgemeine und spezielle psychologische Ausbildung erhalten«²⁶⁰ als auch das gesamte Verfahren in den Händen von Psychologen liegen. Bevor nicht psychologisch-pädagogische Arbeitsgemeinschaften mit »psychologisch geschulten und erfahrenen« Kräften ausgebaut seien, wollte z. B. Hillebrand vorerst auf eine Intelligenzprüfung verzichten.²⁶¹ Besonders auch die Schulreifeuntersuchungen zeigten die Grenzen der Diskriminierungsfähigkeit vorhandener Gruppentests und schienen auf die Notwendigkeit einer Individualdiagnose zumindest bei einem Teil der Kinder²⁶² und somit auf eine Intensivierung der schulpsychologischen Bemühungen zu verweisen. Neben Diagnosen für unmittelbare Selektionsentscheidungen wurden Erhebungen durchgeführt, die generelle Aussagen über den Erfolg pädagogischer Prozesse und über mögliche Differenzierungen und Selektionen zur Verfügung stellen wollten.²⁶³

Die einzelnen Ausleseuntersuchungen für die verschiedenen Schulstufen waren, wenn auch teilweise von Kultusministerien angeregt, in ihrem Umfang und ihrer Wirkung begrenzt und wurden nur in seltenen Fällen zu ständigen Einrichtungen. Eine gewisse Stabilisierung bewirkten entsprechende spezielle Einrichtungen, so das schon erwähnte Testinstitut, das entsprechend überarbeitetes Testmaterial zur Verfügung stellte. Auf einer breiteren Ebene verankerte die vorangegangenen Arbeiten die im Oktober 1951 als Stiftung des Öffentlichen Rechts von der Hessischen Regierung gegründete »Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung« (das spätere Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung). Die Hochschule hatte u. a. die Aufgabe, »im Rahmen der pädagogischen Tatsachenforschung« vorhandenes Testmaterial zu sammeln und über seine Verfügbarkeit Auskunft zu geben.²⁶⁴

Erziehungsberatung und Schule

Die entsprechend den Bestimmungen des Reichsgesetzes für Jugendwohlfahrt, das den Funktionsbereich der Organe der öffentlichen Jugendhilfe explizit abgrenzt von denen »anderer öffentlicher Einrichtungen, insbesondere der Schule«, durch Ingenkamp 1957 vertretene These »schulpsychologische Arbeit können sie (EBSt, d. V.) ihrem Wesen nach nicht leisten«²⁶⁵, wird von ihm selbst im gewissen Umfange modifiziert, entspricht jedenfalls in dieser Rigidität nicht der tatsächlichen historischen Entwicklung, die den schulpsychologischen Diensten vorausging. Waren zwar im Gegensatz zu den EBSt die meist später eingerichteten Beratungsstellen der Schulpsychologen in unmittelbarer Weise mit der Schulverwaltung verbunden und griffen auch in größerem Umfange spezifische schulische Probleme auf²⁶⁶, so arbeiteten andererseits EBSt und schulpsychologische Dienste in einem breiten Bereich ähnlicher und identischer Aufgaben. Die EBSt können zwar weniger institutionell, jedoch von ihrem inhaltlichen Arbeitsfeld her als Wegbereiter der schulpsychologischen Einrichtungen angesehen werden.

Erwähnt wurde schon die seit 1948 durchgeführte Weiterbildung von Lehrern, um sie stärker an die Arbeit der EBSt heranzuführen.²⁶⁷ Diese Verbindungen zur Schulverwaltung wurden noch weiter verfestigt und konkretisiert. »Eine sehr enge Zusammenarbeit hat sich ebenfalls mit den *Schulen* angebahnt, besonders in der letzten Zeit, seitdem die Schulen dazu übergegangen sind, sogenannte B-Klassen für die schwererziehbaren, gefährdeten Kinder einzurichten. So verlangen die Schulämter z. B. auch einen Bericht von der EB-Stelle über das Kind, bevor die endgültige Überweisung in eine B-Klasse verfügt wird.«²⁶⁸ Ähnlich wird die »Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberatungsstelle und Schule«²⁶⁹ für die EB des Stuttgarter Jugendamtes hervorgehoben. War ihr schon bei ihrer Gründung 1928 »die Aufgabe gestellt [...], die Amtsvormünder, Fürsorger, Schulen und gerichtlichen Stellen in Erziehungs- und Sorgerechtsfragen psychologisch-pädagogisch zu beraten«²⁷⁰, so setzte sie diesen Ansatz in der Nachkriegszeit fort.

»Neben den Eltern und Erziehern selbst sind es vor allem die *Schulen*, die an der Errichtung von Erziehungsberatungsstellen interessiert sind, weil sie häufig vor Schwierigkeiten bei Schülern stehen, deren Ursachen sie nicht aufzuklären und deren Auswirkungen zu behandeln sie nicht in der Lage sind. Umgekehrt wird keine Erziehungsberatungsstelle ihren Aufgaben ganz gerecht werden können – sofern es sich um Kinder handelt, die noch zur Schule gehen –, wenn sie nicht in

geeigneter Weise Fühlung mit dem zuständigen Lehrer nimmt.«²⁷¹

Aus diesem Zusammenhang heraus schlägt Scholl gemeinsame Institutionen der Jugendämter und der Bezirksschulämter vor, die »Forderung und Bedürfnis der Schulen nach einem Schulpsychologen mit dem gleichgearteten Bedürfnis der Jugendämter verbinden« sollten. Der Zusammenhang von Schule und EBSt bestand nicht nur in dieser unmittelbaren Form, sondern war häufig durch Zwischenglieder vermittelt — so in der Tätigkeit der Erziehungsberatungsstelle des Psychologischen Instituts der Freien Universität und der späteren ebenfalls von Kroh aufgenommenen Ausbildung von Schulpsychologen und ›Beratungslehrern‹²⁷², wie sich überhaupt häufiger solche Verbindungen an den Universitätsinstituten ergaben.²⁷³

In Hessen wurde mit finanzieller Unterstützung der USA innerhalb der Pädagogischen Institute jeweils ein Lehr- und Forschungsauftrag für Elternbildung eingerichtet, dessen Inhaber u. a. an der Fortbildungsarbeit (Eltern, Lehrer) und auch an der EB beteiligt waren bzw. sie mit aufbauten.²⁷⁴ Obwohl »die Kultusministerien und Schulabteilungen weniger interessiert sind an den EBSt als die Sozialabteilungen und Jugendämter«, kam es auch in diesem Bereich zu einem direkten Kontakt mit den Schulen — etwa ein Drittel der Fälle wurden nach Küppers auf Antrag der Lehrer in der EB untersucht. W. Küppers ordnet den gesamten Bereich der EB in jene ein, die auch »im Rahmen einer schulpsychologischen Tätigkeit notwendig« seien.²⁷⁵

Die Berührungspunkte von Erziehungsberatung und schulpsychologischem Dienst verweisen auf den allgemeineren Zusammenhang von psychologischem Berufsfeld und pädagogischem Prozeß. In welcher Arbeitsteilung auch immer die Psychologen in Erziehung und Ausbildung eingreifen, in welchem Maße gerade in diesen Absonderungen ihr Selbstverständnis gründet, ihre Tätigkeit ist eingebettet in die allgemeinen Strukturen des gesellschaftlich vermittelten pädagogischen Prozesses. Nicht ein abstraktes ›Helfenwollen‹ und die Be trachtung der ›Ganzheit der Person‹, sondern die Formbestimmungen dieses Prozesses bilden den Schlüssel, um die wirklichen Verhältnisse, in denen sich die Psychologen bewegen, zu begreifen. Auf diese Problemstellung sei kurz verwiesen, obwohl die hiermit verbundenen Fragen etwas eingehender erst in der Darstellung der folgenden Zeitabschnitte behandelt werden. Die immanenten Friktionen der psychologischen Tätigkeit, die den Ansatzpunkt für eine solche Fragestellung darstellen, werden eher aus einem längeren Entwicklungszeitraum deutlich. Zum anderen führen gerade die

späteren Zeitabschnitte aufgrund allgemeiner gesellschaftlicher Veränderungen in bestimmter Weise zu einer Beschäftigung mit dem hier skizzierten Problem seitens der Psychologen selbst.

Organisatorische Ansätze eines schulpsychologischen Dienstes
Eine eigenständige institutionalisierte Schulpsychologie mit auf schulische Probleme spezialisierten Funktionsbereichen, die etwa ab 1950 einsetzte²⁷⁶, konnte sich erst nach dem hier untersuchten Zeitraum im breiteren Umfang entfalten (vgl. Zweiten Teil dieser Arbeit). Zwar hatte es unmittelbar nach Kriegsende Forderungen und teilweise konkrete Pläne – insbesondere in der sowjetischen Zone einschließlich Berlin – zur Errichtung schulpsychologischer Dienste gegeben, sie konnten sich aber nicht durchsetzen.²⁷⁷

Abgesehen von der Fortführung der Schulpsychologischen Beratungsstelle in Mannheim realisierte sich in Hamburg relativ umfassend und zentralisiert organisiert der früheste Ansatz eines schulpsychologischen Dienstes in der Nachkriegszeit. Er hatte für seine Entfaltung in Form einer schon bestehenden Behörde, die sich immer mehr von sozialpädagogischen und psychologischen Fragestellungen her begriff, gegenüber den anderen Ländern eine spezifische Bedingung zur Voraussetzung. Eine der Schule auf Landesebene beigeordnete Institution entwickelte von ihrer besonderen Aufgabenstellung her schrittweise schulpsychologische Fragestellungen. Zunächst war die im Zusammenhang mit der Einführung der Berufsschulpflicht schon nach dem 1. Weltkrieg entstandene ›Schülerkontrolle‹ (teilweise auch ›Schülerpolizei‹), die ihren Funktionsbereich bald auf die Kontrolle der Schulpflicht aller Schüler überhaupt ausdehnte, relativ eng auf die Kontrolle als solche begrenzt. Nach 1945 versuchte man in verstärktem Maße, Schulversäumnisse pädagogisch und psychologisch zu analysieren und zu verhindern, ein Ansatz, der auch rasch allgemeinere schulpsychologische Fragen einschloß.²⁷⁸

Die ansatzweise begonnene Arbeit konnte sich immer mehr institutionalisieren – 1950 wurde auch der Name ›Schülerkontrolle‹ geändert. »Mit dieser neuen Arbeit, die die Kontrolle einschmolz, erhielt die Dienststelle nach 6jähriger Bewährung den Namen ›Schülerhilfe‹.«²⁷⁹

Das 1950 in Stuttgart gegründete Institut für Jugendkunde, die spätere Abteilung für Jugendkunde in der Landesanstalt für Erziehung und Unterricht, ebenfalls der Schulverwaltung auf Landesebene unterstellt, aber andere Funktionen ausfüllend, leistete im Gegensatz zur Hamburger Schülerhilfe kaum Einzelfallberatung, sondern

1. schulbezogene psychologische Forschung – so wurden 1952

Forschungen zur Bewährung der Auslese für weiterführende Schulen durchgeführt –;

2. Unterrichtung von Eltern und Lehrern in jugendpsychologischen Problemen durch Tagungen, Kurse etc. und schließlich

3. auch Untersuchungen von Kindern, die aber »vor allem als Grundlage für die in Vorträgen angeführte Kasuistik und der wissenschaftlichen Verarbeitung«²⁸⁰ dienten.

Hingegen war der Schwerpunkt der Schulpsychologischen Beratungsstelle beim Stadtschulamt Heidelberg, die auch 1950 ihre Arbeit aufnahm, wie die in Hamburg auf Einzelberatung ausgerichtet. Der dort arbeitende Psychologe verstand sich als Mittler zwischen Eltern und Schule, dabei stets von den Interessen des einzelnen Kindes ausgehend. »Nach beiden Seiten hin, nach der familiären und nach der schulischen, muß daher der Schulpsychologe aufklären und seine Tätigkeit gleichsam als ›Anwalt des Kindes‹ ausüben.«²⁸¹

Auf einer anderen Ebene versuchte die Schulverwaltung in München neben dem schon erwähnten Testinstitut die Psychologie in verstärktem Maße in der Schule zu verankern, indem sie nicht unmittelbar mit Psychologen einen Schulpsychologischen Dienst aufbaute, sondern ab Herbst 1949 damit begann, aus jeder Volksschule je einen Lehrer im gewissen Umfange psychologisch auszubilden, um diese Lehrer so als ›Schuljugendberater‹ einsetzen zu können. Lückert und Gräser führten die Ausbildung unter Anleitung von Lersch im Rahmen der Arbeit des Universitätsinstitutes durch. Dieses Konzept wurde von einigen weiteren bayerischen Städten (Augsburg, Nürnberg, Fürth, Regensburg) und schließlich auch vom bayerischen Kultusministerium übernommen (später dann auch als Bestandteil der schulpsychologischen Einrichtungen anderer Länder).²⁸²

Wurde zwar bis 1950 in wenigen Fällen Schulpsychologie als institutionalisierte eingeführt, so fanden doch auf breiterer Ebene intensivere Diskussionen und praktische Versuche statt, die spätere Gründungen vorbereiteten. In diesem Rahmen wurden detaillierte Konzepte entwickelt, häufig noch immer reale Möglichkeiten überschätzend, aber doch zumindest mit der Chance einer Verwirklichung in einigen Bereichen.²⁸³ Schließlich drückte sich diese reale Perspektive auch in einer verbindlicheren Organisationsform aus. Nach der Einrichtung einer Arbeitsgemeinschaft ›Der Schulpsychologe‹ auf dem BDP-Kongress 1949²⁸⁴ wurde 1951 die Arbeitsgemeinschaft für Schulpsychologie im BDP gegründet.²⁸⁵

3. ›Aussöhnung des Menschen mit der Arbeit‹ – die Herausbildung einer Betriebspyschologie

(1) Selbstverständnis und Aufgabenstellungen der Arbeitspsychologie

Die Interpretation der allgemeinen gesellschaftlichen Situation nach 1945 und die daraus abgeleiteten Aufgabenstellungen werden zunächst wesentlich von der Position der allgemeinen Psychologie und nicht so sehr von den spezifischen Problemen des Gebietes der Arbeitspsychologie aus vorgenommen.

So führt auch hier der Eindruck über die materielle und ›seelische‹ Not und über den Zusammenbruch aller regelnden staatlichen Institutionen im Verein mit der in bürgerlichen Kreisen verbreiteten Einschätzung des Faschismus als eines großen Unglücks, das zur Infragestellung oder gar Zerstörung aller moralischen Werte des Menschen und schließlich zu einer großen sozialen Unordnung geführt habe, zu der Auffassung, an einem gesellschaftlichen Nullpunkt angelangt zu sein, der sich vor allem als sittliche und geistige Krise darstellt.²⁸⁶

In der sittlichen Aufrichtung und ›Regeneration‹ des Individuums wird eine Möglichkeit zur Wiederherstellung der ›sozialen Ordnung‹²⁸⁷ gesehen, und entsprechend formulieren auch die Arbeitspsychologen einen zunächst sehr abstrakten Anspruch psychologischer Hilfe: »Die Aufgabe der Psychologie ist es [...], nach der Seele des Menschen zu fragen, und das Ziel der praktischen Psychologie, Sorge zu tragen, daß unsere Lebensordnung so gestaltet wird, daß alle Einrichtungen wirklich der Seele des Menschen gerecht werden.«²⁸⁸

Es geht um einen Beitrag der Psychologie zur »Selbstgesundung des Menschen«, um die »Herstellung einer allgemeinen Harmonie zwischen seelischer und sozialer Ordnung«.²⁸⁹

Werden für Krieg und Faschismus psychologische Ursachen verantwortlich gemacht, so kann konsequent nur über die Psychologie die Überwindung der ›vergangenen Fehlleistungen‹ erfolgen. Die psychologische Analyse der Vergangenheit verbindet sich mit den Aufgaben der Psychologie in der Zukunft nun etwa folgendermaßen: Nachdem während der Dauer des Krieges ›der Mensch im Menschen‹ abgeschrieben gewesen ist, setzt er sich nun zur Wehr. »Er fühlt, daß die Ursachen der vergangenen Fehleinstellungen, Fehlhandlungen usw. im Menschlichen, Allzu-Menschlichen liegen, also letzten Endes *psychologischer* Natur sind.«²⁹⁰ »Bei vielen haben die ungeheuren psychischen und physischen Beanspruchungen die Grenzen der ihnen von Natur aus möglichen Ertragsfähigkeit [...] überschritten. Ihr daraus resultierender psychophysischer Erschöpfungszustand verlangt nach Wieder gesundung.«²⁹¹ Es entstehe daher ein Bedürfnis sowohl nach

Regeneration als auch nach Psychologie, die sich gegenseitig bedingen und das Eingreifen der Psychologie als ›Lebenswissenschaft‹ als ›Lebenspsychologie‹ auf die Tagesordnung setzen.²⁹²

Neben solchen Psychologisierungen der Nachkriegssituation als Begründung für das Eingreifen der Psychologie werden auch allgemeinere Momente für die veränderten Bedingungen menschlicher Existenz — vornehmlich der Arbeit — verantwortlich gemacht. So konstatiert A. Mayer im Zusammenhang mit dem allgemeinen Entwicklungsstand der Industriegesellschaften eine »Differenzierung und Spezialisierung der modernen Industriearbeit«, die die mitmenschlichen Beziehungen ›atomisiert‹ und eine »allseitige soziale Desintegration« bewirkt, in der »eine wirksame Verbindung zwischen Einzelnen und Gruppen nicht mehr entsteht«.²⁹³ Und R. Werner spricht von den »Schadenswirkungen der anonymen, rationalisierten modernen Arbeit«, die es durch »Verbesserung der menschlichen Beziehungen in den Fabriken« auszugleichen gelte.²⁹⁴ Die Arbeitspsychologie sieht sich in diesem Zusammenhang hauptsächlich dazu berufen, dem Menschen die Arbeit wieder als wertvolle Aufgabe und erstrebenswertes Ziel vor Augen zu führen, um ihn so zu sich selbst finden zu lassen. So leitet Herwig die Aufgaben der Arbeitspsychologie aus der psychologischen Analyse des Gesamtkomplexes ›menschliche Arbeit‹ ab: »Seiner innersten seelischen Struktur nach braucht der Mensch eine Aufgabe, eine Arbeit, ein Ziel, um als Persönlichkeit erfüllt zu werden, sonst bleibt er hohl, ohne innere Werte und schließlich auch ohne Halt, wie es sich jetzt täglich unter den zerrütteten allgemeinen und wirtschaftlichen Verhältnissen in erschütternder Weise zeigt.«²⁹⁵

Diese ›Erfüllung‹ der ›individuellen Persönlichkeit‹ durch die menschliche Arbeit scheint aber aufgrund der allgemeinen gesellschaftlichen Probleme der Nachkriegszeit und der spezifischen Konflikte im Arbeitsprozeß gefährdet zu sein. »Vom einzelnen Betrieb aus betrachtet, liegen die Verhältnisse vielfach so, daß durch die turbulenten Vorgänge der Kriegs- und Nachkriegszeit auch die Belegschaften der Betriebe schwer betroffen worden sind. In normalen Zeiten wächst die Belegschaft eines Werkes im allgemeinen organisch auch in Bezug auf den Kreis der leitenden Männer bis hin zum Meister und Vorarbeiter. Nach dem Zusammenbruch strömten vielfach neue Menschen in die Betriebe, die erst allmählich zusammenwachsen konnten; die menschlichen Probleme mußten daher in jeder Beziehung schwieriger werden und zeigten in allen Betrieben deutlich ihre außerordentliche Wichtigkeit. Dazu kommen die zunehmenden Komplikationen durch die verschärften sozialen Spannungen, für die man überall Lösungen sucht und

hinter denen weitgehend mit Recht das Bestreben steht, der individuellen Persönlichkeit wieder zu ihrem Recht zu verhelfen.«²⁹⁶

Daher sehen die Arbeitspsychologen ihre Aufgabe darin, durch Herstellung eines möglichst positiven Verhältnisses zwischen Mensch und Arbeit »alle Widerstände und Hemmungen, die sich aus der Arbeit für den Menschen ergeben können, zu überwinden«.²⁹⁷

Jedoch sind das Ideal der vollkommenen individuellen Persönlichkeit und die Herstellung einer ›subjektiv positiven Befindlichkeit‹ in Anlehnung an die vorherrschenden theoretischen Positionen der allgemeinen Psychologie nur der allgemeine und abstrakte Rahmen, innerhalb dessen sich eine Praxis zu entwickeln beginnt, deren konkrete Ansatzpunkte und Auswirkungen immer schwerer von diesen allgemeinen Postulaten her ableitbar sind.

Im Bestreben der praktischen beruflichen Umsetzung ihrer Erkenntnisse gewinnt das Moment der Effektivität und Wirtschaftlichkeit ihrer Maßnahmen für die Psychologen selbst zentrale Bedeutung — und diese Wirtschaftlichkeit besteht wesentlich entweder in der Verhinderung eines Leistungsabfalls oder der Herstellung einer Leistungssteigerung durch psychologische Maßnahmen zur Förderung der subjektiven Leistungsbereitschaft im Betrieb.

Nicht so sehr auf das Individuum schlechthin, sondern auf die Leistung des Individuums hat sich daher die Aufmerksamkeit arbeitspsychologischer Untersuchungen und Maßnahmen zu konzentrieren: »Die Aufgabe der Betriebspsychologie wäre, im Sinne der Ganzheitsbetrachtung die sich vielfältig wechselseitig bedingenden Wirkungszusammenhänge zu untersuchen, die im Betrieb vorhanden sind und auf die Leistung des Einzelmenschen psychologisch entweder hindernd oder förderlich einwirken.«²⁹⁸

Hatte sich entsprechend den beiden Hauptproblemen der Psychotechnik — Eignung des Menschen für verschiedene Funktionen im Arbeitsprozeß und äußere Leistung — in der Folgezeit eine systematische Einteilung eingebürgert, die unter dem Dachbegriff der Wirtschaftsprüfung die Spezialgebiete der Eignungspsychologie (Subjektpsychotechnik) und der ›Arbeits- und Leistungspsychologie‹²⁹⁹ (Objektpsychotechnik) vorsah, so werden nach 1945 einerseits in Fortsetzung dieser Spezialisierungen Eignungspsychologie als Berufs- bzw. Berufseignungspsychologie (in Arbeitsämtern, später beim TÜV, in staatlichen und anderen Institutionen) und naturwissenschaftlich orientierte Arbeits- und Leistungspsychologie als ›Arbeitspsychologie‹ (vornehmlich als Forschungs- und Untersuchungsarbeit in verschiedenen Instituten, an den Universitä-

ten und THs) praktiziert und gelehrt. Für das sich daneben aufgrund praktischer Bedürfnisse entwickelnde Arbeitsgebiet, das auf der Ebene des Industriebetriebes beide Funktionen praktisch unter sich subsumiert und in bestimmter Richtung erweitert (Menschenführung), wird der Begriff Betriebspsychologie eingeführt.

Felix Scherke ist einer der ersten, der den Begriff, in der inhaltlichen Gewichtung repräsentativ für das zeitgenössische Selbstverständnis der Betriebspsychologie, definiert: »Neben der Wirtschaftspsychologie und der Psychotechnik hat sich noch ein anderes Arbeitsgebiet der Psychologie in der Wirtschaft herausgebildet, das in Deutschland unter dem Namen *Betriebspsychologie* bekannt geworden und bearbeitet worden ist. Die terminologische Unterscheidung dieses neuen Gebiets der angewandten Psychologie von der Wirtschaftspsychologie und der Psychotechnik ist sinngemäß und sachlich gerechtfertigt, insofern als das spezielle Arbeitsfeld der Betriebspsychologie nicht das Wirtschaftsleben ist, sondern dessen kleinste Zelle, der Betrieb. Und zwar der Betrieb in seiner Gesamtheit, d. h. sowohl die einzelnen Arbeiter, die Arbeitsgruppen wie auch der Betrieb als Ganzheit. Die Betriebspsychologie gehört also – systematisch betrachtet – einerseits zur individuellen Psychologie (soweit sie den einzelnen Menschen im Betrieb untersucht) und andererseits zur sozialen Psychologie (insofern als sie sich mit den Einzelnen als Glied einer Gruppe, mit den Arbeitsgruppen und dem Betrieb als Kollektivverscheinung beschäftigt. Die Betriebspsychologie geht, im Unterschied zu jenen beiden anderen Richtungen der angewandten Psychologie, nicht von der Sache, also der Arbeit, aus, sondern vom Menschen, vom Arbeiter. Ihr theoretisches *Bezugsfeld* ist deshalb weder die psychologische Berufskunde noch die Arbeitskunde, sondern die *wissenschaftliche Menschenkenntnis* (Psychognostik – nach W. Stern – anthropologische Psychologie)«.³⁰⁰

Auch eine Reihe bisher vor allem auf dem Gebiet der ›Arbeits- und Leistungspsychologie‹ arbeitender Psychologen beginnt sich langsam als Betriebspsychologe in Richtung der integrierenden und erweiterten Beschäftigung mit den darunter gefassten Arbeitsgebieten zu verstehen – ohne deshalb immer in einem Industriebetrieb beschäftigt zu sein. So faßt Herwig 1948 das zu bearbeitende Gebiet zwar schon weitgehend in dieser erweiterten Form (wenn auch die ›soziale Psychologie‹ noch nicht so akzentuiert wird), aber noch unter dem Begriff der ›Arbeitspsychologie‹³⁰¹, während er 1949/50 in diesem Zusammenhang von der Betriebspsychologie spricht³⁰².

In der Folgezeit wird dieser Begriff als Bezeichnung einer eigenen Teildisziplin neben die der ›Arbeitspsychologie‹ und Berufspsychologie gestellt. Zusammenfassend wird das ganze

Gebiet etwas uneinheitlich mit Begriffen wie angewandte Psychologie i.e.S., Arbeitspsychologie, Arbeits- und Betriebspsychologie oder Industriepsychologie bezeichnet.³⁰³

(b) *Die Tendenz zum praktischen Eingreifen*

Die Intention, praktisch einzugreifen, in Verbindung mit einer bestimmten theoretischen Sichtweise der zu lösenden Aufgaben als Veränderung einer abstrakt gefaßten Persönlichkeit, die faktisch als Arbeitskraft behandelt wird, ist Ausgangspunkt und Charakteristikum vieler arbeitspsychologischer Bemühungen in dieser Phase.

Dabei ist bei aller Unsicherheit über konkrete Tätigkeitsfelder und Methoden im einzelnen und ungeachtet der Heterogenität der praktisch entstehenden Bemühungen relativ schnell eine zunehmend deutlicher werdende Tendenz festzustellen, zur praktischen Bewältigung allerdings noch sehr allgemein gestellter Probleme in den konkreten Arbeitszusammenhängen von Verwaltung und Industrie beizutragen. Ein relevanter Teil der insgesamt allerdings noch recht kleinen Gruppe der Arbeitspsychologen beginnt sich zusehends nicht mehr nur als Forscher, der zu Untersuchungszwecken in die Betriebe geht, sondern als ein für bestimmte praktische Aufgaben einsetzbarer, mit der Lösung betrieblicher Probleme der Menschenführung und -schulung, der Arbeitsplatzgestaltung und der Eignungsbegutachtung beauftragter *Betriebspsychologe* zu verstehen. »Dieser Wandel von der Psychotechnik zur modernen Arbeits- und Betriebspsychologie bringt zwangsläufig eine neue Stellung des Psychologen zum Betriebsgeschehen mit sich. Ging früher der Psychologe irgendwo still geduldet seinen Untersuchungen nach, so spielt sich jetzt seine Tätigkeit unmittelbar im Betrieb selbst ab. Die Ausweitung seiner Funktionen erfordert engste Zusammenarbeit mit Ingenieuren, Werksleitung und Betriebsrat.«³⁰⁴

Die eingehendere und systematischere Behandlung der ›Seele des Arbeiters‹ als Menschenführung im Betrieb wird eine wesentliche Bedingung dafür, daß dieser Wandel sich vollzieht. »Zu den dringendsten Fragen, die sich die Betriebspsychologie stellt, gehört die nach der Menschenführung im Betrieb. Dabei kommt es vor allem darauf an, die Leistung zu heben, ohne dem arbeitenden Menschen weitere Belastungen aufzuerlegen.«³⁰⁵

Im Zusammentreffen theoretischer und praktischer Ansätze der Arbeitspsychologie als auch der Theorien der allgemeinen Psychologie aus der Weimarer Republik und dem Faschismus mit bestimmten gesellschaftlichen Bedürfnissen vor allem in den Bereichen der Betriebspolitik und der ›Berufsversorgung‹³⁰⁶ entsteht daher eine Spannung zwischen individual-

psychologisch-ganzheitlichen und tiefenpsychologischen Sichtweisen einerseits und pragmatisch auf die Beeinflussung und Veränderung menschlicher Einstellungen und Verhaltensweisen im Arbeitsprozeß gerichteter Konzeptionen andererseits, die sich in den Besonderheiten der weiteren Entwicklungsformen besonders der Betriebspychologie niederschlägt.

(c) Das Moment der Kontinuität

In bezug auf die Entwicklung der Arbeitspsychologie kann man nicht davon sprechen, daß man 1945 vor einem Neubeginn stand. Einmal ist der Rückstand gegenüber der Entwicklung der Psychologie in den USA nicht primär auf die Hemmung der Psychologie durch den Faschismus zurückzuführen³⁰⁷, sondern wesentlich auch auf die spezifische Art der qualitativen Entwicklung wesentlicher Gebiete der deutschen Psychologie, die etwa mit der Leipziger Schule oder der Psychotechnik schon lange vor dem Faschismus begann. Zum anderen ist zwar zu sehen, daß einige wichtige Richtungen der deutschen Psychologie bzw. ihre Repräsentanten emigrieren mußten und ihre Konzeptionen unterdrückt wurden, aber gerade im Bereich der Arbeitspsychologie blieb der überwiegende Teil in Deutschland, setzte die Arbeit unter starker Anlehnung an die irrationalistisch-ganzheitlichen Konzepte von Klages, Jaensch, Lersch u. a. fort und trug auch nach 1945 zunächst stark zur Weiterentwicklung der Arbeitspsychologie bei.³⁰⁸

Neben dieser wesentlich theoretischen Arbeit vollzog sich auch praktische Tätigkeit im Faschismus in einem nicht unerheblichen Ausmaß. Zentrum war die Wehrmachtspsychologie mit der Entwicklung von Ausleseverfahren für Offiziersanwärter. Aber auch Arbeitspsychologen wurden im Rahmen des Arbeitseinsatzes und in einer Reihe von Großbetrieben beschäftigt, so bei Messerschmidt, BMW und den IG Farben. In Fortsetzung der Bemühungen um die Werksgemeinschaftsidee der Weimarer Republik, die im Rahmen des ›Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen‹ (DATSCH) und dem ›Deutschen Institut für Technische Arbeitsschulung‹ (DINTA) zur Erstellung verschiedener psychologischer und arbeitspädagogischer Lehrprogramme und in der ›Anstalt für Arbeitskunde‹ (AFAS) auch schon zu ersten psychologischen Kursen in Menschenbehandlung führten³⁰⁹, werden unter der Ideologie der Volksgemeinschaftsidee im Faschismus z. B. vereinzelt Schulungskurse in ›Menschenführung im Betrieb‹ durchgeführt, etwa in den von A. Vetter und Dr. Zeise geleiteten Aussprachewochen der IG Farben auf dem Kohlhof bei Heidelberg. Und in einigen Fällen werden Psychologen für Lehrlings- und Volontärprüfungen sowie Einstellungsuntersuchungen in

Großbetriebe dienstverpflichtet.³¹⁰ Einige dieser psychologischen Tätigkeiten in losen Vereinigungen und Betrieben werden nach 1945 relativ bruchlos fortgesetzt.

Die vor allem methodische Grundlage der Entwicklung der Arbeitspsychologie bildet die industrielle Psychotechnik.³¹¹ Sie konnte sich, nach ersten Ansätzen vor und im 1. Weltkrieg, besonders in den zwanziger und dreißiger Jahren entwickeln, nachdem einerseits die wissenschaftlichen Voraussetzungen zu einer praktischen Wendung der Psychologie gegeben waren³¹², andererseits die industrielle Entwicklung des Kapitalismus allgemein und die speziellen ökonomisch-technischen Probleme kapitalistischer Betriebsweise in Deutschland die Intensivierung der Arbeit zu einer über das ›normale‹ Maß hinausgehenden Notwendigkeit werden ließen, die die Zuhilfenahme und Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse über den Arbeitsprozeß zu einem gesellschaftlichen Bedürfnis werden ließen.³¹³

Da zudem schon während des Krieges einige Erfahrungen mit Prüfmethoden für einzelne Berufsgruppen gesammelt wurden, konnte die auf Grundlage auch amerikanischer Erfahrungen (Taylorismus) von Münsterberg u. a. zu dieser Zeit entwickelte und propagierte ›Wirtschaftspsychologie‹ einen allerdings noch sehr begrenzten und meist indirekten³¹⁴ Einzug in das ›Wirtschaftsleben‹ halten.

Ihre Blütezeit erfährt die Psychotechnik im Zusammenhang der allgemeinen Intensivierungs- und Rationalisierungsbestrebungen des deutschen Kapitals in den zwanziger Jahren – besonders zwischen 1925 und 1929. Ziel der Psychotechnik ist es, einen wirkungsvollen Beitrag zur Arbeitsrationalisierung zu leisten. Dazu gehört einmal die Erhöhung der Arbeitsleistung durch die Bestgestaltung der Arbeit und des Arbeitsplatzes – zunächst wesentlich über das Taylorsche Prinzip des ›one best way‹ – als Objektpsychotechnik.³¹⁵ Hier wurden wesentlich grundlagenwissenschaftliche Untersuchungen über die ›Psychologie der Arbeitsweise‹ und die ›Psychologie der Arbeitsmittel‹ vorgenommen. Zum anderen geht es um die ›zweckdienliche Auslese der Arbeitskräfte als Subjektspsychotechnik‹³¹⁶. Unter der Parole ›Der beste Mann an den besten Platz!‹ wird Eignungsdiagnostik als ›Konkurrenzauslese‹, ›Bestauslese‹ betrieben.³¹⁷ Die Arbeitsbedingungen werden in der Psychotechnik als äußere Gegebenheiten aufgefaßt, es geht um Ausschaltung unnötiger Bewegungen, Bestgestaltung von Arbeitsgeräten und Arbeitsplatz etc. Der Mensch wird wie eine Maschine studiert und behandelt.³¹⁸

Waren zunächst die Aufgabengebiete der Psychotechnik sehr weit gefaßt worden – Münsterberg verstand darunter die Anwendung psychologischer Verfahren praktisch auf die ge-

samte Kultur³¹⁹, so trat in der praktischen Anwendung »die Eignungsprüfung immer mehr in den Vordergrund, so daß in der Folgezeit Eignungsprüfung und Psychotechnik fast gleiche Begriffe wurden«³²⁰. Zum Zwecke der Auslese der Geeigneten für den Arbeitsprozeß entwickelte die eignungsdiagnostisch ausgerichtete Psychotechnik ein reichhaltiges Angebot verschiedener quantitativer Verfahren und Apparaturen. Das Spektrum der Prüfverfahren ging von einfachen Intelligenzprüfungen über Prüfungen praktischer Anlagen und Fertigkeiten bis hin zu verschiedenen Formen von Arbeitsproben. Bei den Intelligenzprüfungen etwa fragte die Psychotechnik gegenüber ganzheitspsychologischen Ansätzen weniger nach dem Wesen der Intelligenz, nach bestimmten kognitiven und psychischen Prozessen als nach ihren Äußerungen.³²¹ Einzelne Tests sollten isolierte Funktionen der Intelligenz testen: Daueraufmerksamkeit, Kombination, Begriffsfähigkeit, Urteilsfähigkeit etc.³²² Hierzu wurden Satzergänzungstests, Lückentests, Behalten sinnloser Silben, der Rangiertest u. ä. verwendet.

Das Schwergewicht lag auf dem Registrieren und Auswerten von einzelnen Eigenschaftstatsachen, der Messung interindividueller Unterschiedsgrade hierbei und der schließlichen Zusammenziehung der Einzelergebnisse. Für jeden Beruf wurden umfangreiche Prüfserien zusammengestellt, die bald in die Legion gingen. Aus wiederum ganzheitspsychologischer Sicht stellt Heitbaum fest, die psychotechnische Eignungsprüfung habe ihren Zweck nicht erfüllt! Einzelne Eigenschaften würden zwar genau erfaßt, das Zusammenwirken mit dem »Gesamtbild des Menschen, das man Charakter nennt, wurde aber außer acht gelassen«³²³. Außerdem wußte man nicht, ob die Tests tatsächlich das messen, was es gerade zu messen galt. Auch genaue Kenntnisse über die in den Berufen geforderten Eigenschaften lagen nicht oder allenfalls in Form der Sammlung konkreter Beispiele vor.

Stand so in der Psychotechnik die mit experimentell-detaillistischer Akribie vorgenommene Untersuchung einzelner isolierter Fähigkeiten im Vordergrund³²⁴, und war dies auch der Anknüpfungspunkt der ganzheitspsychologischen Kritik an diesen Ansätzen, so wurden mit der naturwissenschaftlichen und empirischen Orientierung und den z. T. auf praktische Umsetzung zielenden Konzepten der Psychotechnik auch wichtige Grundlagen für eine wirklich praktischen Bedürfnissen entsprechende und kontrollierte Wissenschaft gelegt. Die subjektiven und kollektiven Reaktionen der Arbeiter auf den mechanisierten und arbeitswissenschaftlich intensivierten Arbeitsprozeß als bestimmte Form von Anpassungsproblemen lagen allerdings noch nicht im Blick dieser Psychotechnik³²⁵.

Obgleich nun nach 1945 die Psychotechnik wesentliche Basis der Entwicklung vor allem eignungsdiagnostischer und arbeits-technischer Verfahren in der Arbeitspsychologie wird, kommt die Kritik der Arbeitspsychologie an der Psychotechnik einer Abrechnung mit der Vergangenheit gleich.³²⁶ Herwig sieht in der Tradition der Psychotechnik eine Belastung für die Betriebspyschologie. Letztere hätte einen ständigen Kampf gegen die alte Psychotechnik zu führen, da man in vielen Betrieben von Psychologen fertige Testverfahren erwarte, die dann von irgendeinem Laien angewandt würden.³²⁷ Borne-mann betont vehement: »Die Psychotechnik der 20er Jahre entspricht keineswegs dem Ideal der heutigen Psychologie. Psychotechnik wurde im Zuge der Rationalisierungsbestrebun-gen zu einseitig vom Standpunkt des Arbeitgebers aus be-trieben.«³²⁸

Diese Haltung gegenüber einer Psychotechnik, die doch faktisch eine wesentliche Basis der weiteren Entfaltung der Arbeitspsychologie auch nach 1945 ist, erklärt sich z. T. sowohl aus dem Einfluß ganzheitspsychologischer Positionen als auch aus dem Bestreben der Arbeitspsychologen, auf der Suche nach beruflichen Tätigkeitsfeldern nicht mit einer selbst von der Kapitalseite kritisierten Wissenschaftskonzeption identifiziert zu werden. Man kann daher insgesamt eher von einer gewissen Kontinuität, denn von einem Neubeginn der Arbeitspsychologie sprechen — einer Kontinuität freilich, die sowohl auf einer personell sehr schmalen Basis stattfand als gerade auch aufgrund der Nachkriegssituation bald wichtige Akzentuierungen erhielt.

(d) Die Entfaltung arbeitspsychologischer Ansätze und ihre gesellschaftlichen Bezugspunkte

Versucht man das relativ breite Spektrum der einsetzenden arbeitspsychologischen Tätigkeiten und Konzeptionen auf die sich an den Erscheinungsformen der Nachkriegssituation fest-machenden Vorstellungen, Bedürfnisse und bestimmte reale Probleme zu beziehen, so lassen sich grob vier Bezugslinien festmachen.

1. Die gerade in bürgerlichen Kreisen verbreitete Unsicher-heit über das Wie und Wohin der gesellschaftlichen Entwick-lung, die Irritierung über die faschistische Katastrophe und die Verunsicherung und ›Seelennot‹ im Angesicht der Vielzahl materieller, sozialer und moralischer Probleme³²⁹ bildeten einen der Ausgangspunkte für eine relativ breite Tendenz zur Psychologisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Diese schlug sich nicht nur in den Programmatiken der allgemeinen Psychologie, sondern auch in einer regen Aktivierung

verschiedenster psychologischer Praktiken konkret niederr. Das Spektrum solcher Praktiken reichte von verschiedenen selbstgefertigten und subjektiv verkürzten Eignungsdiagnosen bis hin zu den pseudowissenschaftlichsten phrenologischen, chiro-mantischen u. a. Methoden. Kolbeck bemerkt: »Ein untrügliches Zeichen für das Bestehen einer allgemeinen Seelennot ist das kometenartige Aufsteigen von Wundertätern, Erscheinungen, die in einer sittlichen und materiell gefestigten Zeit wohl kaum über eine örtliche Bedeutung im engsten Kreise hinausgelangt wären, heute aber über Nacht eine Sturmflut zu entfesseln imstande sind, vor der sich selbst der Staat und seine kulturellen Einrichtungen vorübergehend ducken müssen, bis die ersten Sturzwellen vorüber sind.«³³⁰

Aber auch die im Rahmen der wissenschaftlichen Psychologie verwendeten und an den vorherrschenden irrationalistisch-ganzheitspsychologischen und tiefenpsychologischen Theorien orientierten Charakterologien, Typologien und Ausdrucks-kunden spiegeln in ihrer Ausbreitung innerhalb der Psychologie wie auch in der Resonanz, die ihre Anwendungsformen in Teilen des gesellschaftlichen Berufs- und Alltagslebens finden, nicht zuletzt die Verunsicherung von Teilen der Gesellschaft wider, die auf der Suche nach ideellen und praktischen Bezugspunkten in ihnen eine Möglichkeit sehen. Nicht zuletzt aus diesem Zusammenhang heraus erklärt sich das intensive Bemühen der in ihrem Titel nicht geschützten Psychologen, sich von allen Tendenzen zur Verkürzung und Diskreditierung ihrer Wissenschaft abzugrenzen.

Auch die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Graphologie ist in diesem Kontext ein gerade unter Psychologen diskutiertes Problem.³³¹ In ihrem Grundansatz Teil ausdruckspsychologischer theoretischer und vereinzelt auch experimenteller Wissenschaftstradition, führen die Formen ihrer Anwendung zu dieser Zeit und die dabei besonders oft auftretenden Verkürzungen immer häufiger auch zu generellerer Kritik. Gerade in den ersten Jahren erfreute sich dabei die Graphologie bei vielen Firmen im Rahmen von Einstellungsverfahren großer Beliebtheit. Mit ihrer Hilfe wird das Problem der Auslese oft durch eine schnelle und daher billige Beurteilung der Handschrift des Bewerbungsschreibens gelöst. Und über die unmittelbare Handschriftenanalyse hinaus werden ganze Systeme der ›Psychologie des Bewerbungsschreibens‹ entwickelt.³³²

Allgemein resultiert aus dem ›Syndrom der Verunsicherung‹ heraus nicht nur bei den Psychologen, sondern auch bei einer Reihe von mit den Problemen industrieller Arbeit befaßten Ingenieuren und Arbeitstechnikern sowie bei zumindest einigen Vertretern des Kapitals eine gewisse vage Bereit-

schaft, es einmal mit psychologischen Ansätzen bei der Gestaltung der Arbeitsbeziehungen zu versuchen: »Man schenkt heute dem ›Seelenleben‹ des arbeitenden und schaffenden Menschen größere Beachtung als früher, weil man erkannt hat, daß dies für das Gedeihen eines Betriebes wie der gesamten Wirtschaft von großer Bedeutung ist.«³³³

2. Daneben führen die – wenn auch unterschiedlich intensiven – Bestrebungen nach vor allem ökonomischem Wiederaufbau der Gesellschaft, Ingangsetzung der Produktion und materieller Versorgung zu öffentlich weitgehend akzeptierten Forderungen nach erhöhter Anstrengung bei der Arbeit, die gerade in den Arbeitswissenschaften und den entsprechenden Institutionen und Vereinigungen die erhöhte Konzentration der Bemühungen um das Problem der Entwicklung von Methoden zur Leistungserhöhung und ihre Umsetzung in der Betriebspraxis nach sich ziehen. Dabei wird sehr schnell von allen grundsätzlichen Problemen hinsichtlich der Gestaltung der zukünftigen Struktur der Produktionsverhältnisse abstrahiert und sich allein mit den technischen, organisatorischen und evtl. subjektiven Hindernissen betrieblicher Arbeitsintensivierung beschäftigt.

Schon 1945 gründet sich in Stuttgart die ›Gesellschaft für Arbeitsstudien und Lohngestaltung‹ (Gefael), die Lehrgänge für Arbeits- und Zeitstudien durchführt, 1947 wird in der britischen Zone in Wuppertal der ›Verband für Arbeitsstudien – Refa – e.V. Düsseldorf‹ gegründet und 1948 als ›Verband für Arbeitsstudien Refa e.V.‹, Nachfolgeorganisation des ehemaligen Reichsausschusses für Arbeitsstudien (1936 gegr.) für die Westzonen neu konstituiert. 1947 wird das ›Rationalisierungskuratorium der deutschen Wirtschaft‹ (RKW) zunächst als ›Berliner Kuratorium für Wirtschaftlichkeit‹ eingerichtet und auf Anordnung der Besatzungsmächte in seiner Tätigkeit auf Berlin beschränkt. 1948 wird eine Verbindungsstelle in Frankfurt/M. etabliert (Reichsausschuß der deutschen Wirtschaft, RAW), die ab 1950 wieder als Zentrale der deutschen Rationalisierungsbewegung fungiert.³³⁴

Diese Organisationen tragen über RKW-Tagungen³³⁵ und Schulungskurse für Refa-Spezialisten³³⁶ nach Kräften zur Verbreitung des fortgeschrittenen ›know how kapitalistischer Betriebsweise, der Vermittlung eines entsprechenden Bewußtseins an die die Rationalisierung tragenden Techniker und damit sowohl zur Reorganisation der alten Produktionsverhältnisse als auch vor allem zur Intensivierung der Arbeit im Interesse des Kapitals bei. Gerade in diesen Institutionen arbeiten von Anfang an die hauptsächlich an psychotechnischen bzw. arbeitstechnischen Aspekten der ›Arbeitspsycholo-

gie« (Anpassung der Maschine an den Menschen) orientierten Psychologen wie Bramesfeld, Böhrs, Graf, Hische, Herwig, Moede u. a. mit. Zusammen mit Arbeitsphysiologen, Arbeitstechnikern und Ingenieuren werden in diesem Zusammenhang die Probleme des Verhältnisses von Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft und die Möglichkeiten der Intensivierung der Leistungsbereitschaft durch verschiedene psychologische oder materielle Anreize (Leistungslohn) bearbeitet.³³⁷

3. Durch die Berufsnot und Arbeitslosigkeit im Nachkriegsdeutschland, die bei den Jugendlichen durch die schlechte Ernährungslage und den Verlust ihrer Eltern häufig noch verschärft werden³³⁸, erlangt das Problem der ›Berufsversorgung‹ (Arbeitsvermittlung, Umschulung, Beratung etc.) besondere Bedeutung. So wird in der *Wirtschaft* von der Tatsache berichtet, daß die 6 Millionen Jugendlichen, die in den Jahren 1933 bis 1944 in die Berufslehre getreten sind, höchstens zwei Jahre Berufserfahrung gesammelt haben und durch Kriegsgefangenschaft, Krankheiten, Militärzeit etc. das meiste wieder verlernt oder vergessen haben und einer völligen Neuausbildung bedürfen.³³⁹ Berufskunde und Berufsvermittlung sind daher gerade in den ersten Jahren wichtige Probleme, und Psychologen spielen bei der Entwicklung einer ›vergleichenden Berufskunde‹ und eignungsdiagnostischen Untersuchungsreihen in den Arbeitsämtern eine gewisse Rolle.

Arnold berichtet von ersten psychologischen Berufseignungsuntersuchungen an Dentisten, die schon ab 1945 in Bayern durchgeführt wurden.³⁴⁰ Schon 1947 errichtet der Senat von Hamburg ein Prüfungsamt für den öffentlichen Dienst, in dem der Nachwuchs für den Verwaltungsdienst auf seine Eignung untersucht wird.³⁴¹ Und seit 1948 werden über die einzelnen Arbeitsämter (z. B. in NRW) ›Kernserien‹ von Tests und Arbeitsproben erstellt, die über die im Aufbau befindlichen psychologischen Stützpunktsysteme in allen westlichen Zonen erprobt werden³⁴².

Die Aufgabe vor die sich die Psychologen in den Arbeitsämtern vor allem auch im Zusammenhang mit der Verschlechterung der Lebensmittelversorgung und der Wohnungsnot 1947 gestellt sahen, schildert anschaulich A. Hille: »Die gegenwärtige arbeitspsychologische Situation ist in einem Absinken der Arbeitsleistung gekennzeichnet, die sich im wesentlichen quantitativ auswirkt, aber auch hier und dort ein Nachlassen der qualitativen Leistung aufweist. Neben unzureichender Ernährung spielen noch psychologische Ursachen eine Rolle, so unzureichende Wohnung, fremde Umgebung, Ungewißheit der Zukunft, Sorgen um vermißte Angehörige, scheinbare Ausweglosigkeit unserer Lage. Ein großer Teil der

arbeitsfähigen Personen geht der geregelten Arbeit aus dem Wege und verdient in ungeregelter ›Schwarzarbeit‹ viel mehr [...] Den Arbeitsbehörden bleibt nichts anderes übrig, als mit einem Höchstmaß an psychologischem Einfühlungsvermögen durch fachlich und psychologisch geschultes Vermittlungspersonal das Vermittlungsergebnis an die Grenze des Möglichen zu bringen. Die psychologische Aufgabe der Arbeitsvermittlung besteht darin, bei den Vermittelten das Gefühl des Objektseins zu beseitigen. Der Mensch muß wieder in den Mittelpunkt gerückt werden. Arbeitszwang soll nur dort angewendet werden, wo offenbar notorische Arbeitsscheu vorliegt.«³⁴³

Neben der Tendenz zur Psychologisierung der objektiven Tatbestände wird hier auch ein Selbstverständnis deutlich, über psychologische Maßnahmen eine integrative Funktion für die westdeutsche Gesellschaft wahrzunehmen.

4. Im Rahmen der anfänglichen Unklarheiten über die weitere Entwicklung der Eigentumsverhältnisse zusammen mit den intensiven Forderungen und den Aktivitäten der fortgeschrittensten Teile der Arbeiterklasse nach Sozialisierung der Schlüsselindustrie und Enteignung der Kapitalisten waren die Notwendigkeiten für das Kapital entsprechend groß, durch ideologische und praktische Bemühungen zunächst Enteignung und Verstaatlichung zu verhindern und dann die gesellschaftliche Legitimation des Unternehmertums und die Integration der Arbeiter in den Betrieb zu erreichen.³⁴⁴

In diesem Kontext werden von einer Reihe von Betrieben und Unternehmervereinigungen, je nach Problemlage, Initiativen zur Gründung von Freundeskreisen zur Beschäftigung mit Problemen der Betriebs- und Menschenführung ergriffen, die Betriebsgemeinschaftsidee vor allem in Worten propagiert, Belegschaftsbefragungen durchgeführt, Beraterverträge mit Industriberatern, Arbeitspsychologen und entsprechenden auch ausl. Institutionen zur Schulung in Führungsstilen, zur Durchführung von Eignungsauslesen und Arbeitsplatzgestaltung, zur Entwicklung von Lohnanreizsystemen und allgemein zur Betriebsrationalisierung durchgeführt, entsprechende Wissenschaftler vereinzelt direkt in den Betrieben angestellt und in Zusammenarbeit mit dem RKW, den Industrie- und Handelskammern (IHK) und anderen Institutionen wird begonnen, vor allem die amerikanischen Erfahrungen auf diesem Gebiet systematisch auszuwerten.³⁴⁵

In gewissem Sinne neu im Verhältnis zu früheren Aktivitäten ist daran lediglich die etwas stärkere – wenn auch in bezug auf die Zahl der Betriebe immer noch geringe – Betonung des Faktors Mensch im Betriebsgeschehen.

Die in der Arbeitspsychologie sich abzeichnende Schwerpunktverschiebung hin zur theoretischen und vor allem praktischen Beschäftigung mit Ansätzen der Schulung von Meistern und Vorgesetzten in Menschenführung und mit Maßnahmen zur Steigerung der Anteilnahme der Belegschaft am Betriebsgeschehen korrespondiert mit dieser Entwicklung. Dabei sind nicht so sehr die Ausführungen der Arbeitspsychologen als solche als vielmehr die Häufigkeit der Aufnahme entsprechender Artikel in Zeitschriften wie dem *Betrieb*, dem *Zentralblatt für Arbeitswissenschaft*³⁴⁸ und der *Wirtschaft* sowie die Erwähnung solcher Aspekte durch andere Wissenschaftler und vornehmlich die praktischen Aktivitäten der Arbeitspsychologen Indiz für die relative Bedeutung dieser Form arbeitspsychologischer Konzeptionen.

An einigen Beispielen sollen solche Konzeptionen und Eingriffe in dieser Phase verdeutlicht werden.

So wird schon 1945 in einer süddeutschen Textilfabrik eine betriebspсhologische Untersuchung durch eine »außenstehende Einrichtung« durchgeführt, da die Betriebsleitung nach dem Krieg, wie es heißt, »keinen Kontakt zur weiblichen Belegschaft fand«. Die Belegschaftsbefragung sollte vor allem die ›Stimmung‹ unter den Arbeiterinnen ermitteln, und man kam zum Ergebnis, daß die Vergabe von Prämien für die Zufriedenheit der Arbeiterinnen das entscheidende Moment war. Als Neuerung wird allerdings lediglich die Einrichtung von Betriebsführungen zur Information der Belegschaftsmitglieder angeführt.³⁴⁷

In einem Gespräch mit einem Redakteur berichtet ein Psychologe, der auch schon im Faschismus bei einem Konzern dienstverpflichtet war, über seine Arbeit in einem Betrieb. Er betont, daß der Betriebspсhologe nicht nur als Psychologe arbeiten könne, sondern auch andere Funktionen zu übernehmen habe (z. B. die Leitung der Abteilung Gehaltsempfänger, Führung der Betriebsbibliothek etc.).³⁴⁸ Als Psychologe ist er für die Lehrlings- und Volontärprüfungen verantwortlich, die nach dem Muster der Arbeitsamtspraxis durchgeführt werden. Wichtig sei die Selbsteinführung des Psychologen in den Betrieb. Der Betrieb habe bei dem Vorgänger »gegen alles Psychologische gebockt!«³⁴⁹ In einem Kommentar im *Betrieb* von 1949 wird behauptet: »um den arbeitenden Menschen kreisen die Probleme der deutschen Rationalisierungsbewegung«, und es wird versucht, Erfahrungen des amerikanischen Managements mit Problemen der Menschenführung für die westdeutschen Verhältnisse fruchtbar zu machen. So soll in westdeutschen Betrieben eine dem amerikanischen ›foreman‹ ähnliche Funktion geschaffen werden, die in der Belegschaft Vertrauen zur Unternehmensleitung herzustellen hat. In Deutschland

stehe die Pflege und der richtige Einsatz der Arbeitsmittel, in den USA die des Menschen im Vordergrund.³⁵⁰

Das hauptsächliche Charakteristikum dieser ersten Phase betriebspsychologischer Arbeit nach 1945 besteht aber in der Gründung einer nicht unerheblichen Anzahl von verschiedenen arbeitswissenschaftlichen Forschungs- und Beratungsinstitutionen, in denen viele der tätigen Betriebspsychologen unterkommen.³⁵¹

Als ›Träger betriebspsychologischer Arbeit in der Praxis‹ weist die von der Rationalisierungsgemeinschaft ›Mensch und Arbeit‹ des RKW durchgeführte Bestandsaufnahme der deutschen Betriebspsychologie von 1952³⁵² zehn betriebspsychologische Institutionen und vier arbeitswissenschaftliche Institute³⁵³ sowie neben den Inhabern psychologischer Lehrstühle an Universitäten und Hochschulen »aus der Fülle der Namen von Einzelpersönlichkeiten« beispielhaft die Professoren Braunesfeld, Friedrich und Riedel aus.

Auf drei dieser Institutionen sei wegen ihrer quantitativen Bedeutung bzw. wegen ihrer spezifischen Arbeitsweise näher eingegangen:

1. Arbeitsgemeinschaft für soziale Betriebsgestaltung (ASB) e.V. Heidelberg. 1947 gegründet. Mitglieder sind zahlreiche Firmen und Einzelpersonen. Aufgaben: wissenschaftliche Forschung und Beratung in praktischer Betriebsgestaltung, insbesondere durch Vorträge und Schulungskurse. Bornemann schreibt: »In psychotherapeutischer Absicht versuchen die einwöchigen Stiftmühlenkurse der ASB [...], Aussprachen über menschliche Spannungen im Betriebsgeschehen herbeizuführen.«³⁵⁴ Teilnehmer sind Personal- und Sozialleiter, Werkmeister, Unternehmer u.a.m. Bis 1951 wurden 70 Veranstaltungen mit über 4100 Teilnehmern durchgeführt.

2. Forschungsinstitut für Arbeitspsychologie und Personalwesen (FORFA), Braunschweig. 1948 von Herwig auf Anregung der braunschweigischen Wirtschaft gegründet. 1951 Gründung einer Zweigstelle in Düsseldorf. 1952 Überführung in eine Stiftung. Aufgaben: wissenschaftliche Forschung, praktische Beratung und Untersuchungen in Industrie und Verwaltung. Themen: Eignungsbegutachtung (u. a. der Anwärter für REFA-Kurse), Ausbildung, Anlernung, Arbeitsgestaltung, Ordnung der menschlichen Beziehungen im Betrieb. Bis Mai 1952 130 Tagungen und innerbetriebliche Kurse mit etwa 4000 Teilnehmern; meist keine Vorträge sondern Wechselgespräche.

3. Stuttgarter Arbeitskreis – TWI – zur Förderung innerbetrieblicher Arbeitsbeziehungen e.V. Frankfurt/M. Arbeitete seit 1948, gefördert durch die amerikanische Militärregierung, als loser Verein. 1951 Eintragung ins Vereinsregister. Auf-

gaben: das in den USA entwickelte TWI (Training Within Industry)-Programm den Verhältnissen der deutschen Industrie anzupassen. Erarbeitung und Weiterentwicklung von Kursen zur Verringerung innerbetrieblicher Reibungsverluste und zur Förderung der ›Arbeitnehmer-Arbeitgeber-Beziehungen‹. Kurse werden nach der Konferenzmethode, d. h. als geleitete Diskussionen in kleinen Arbeitsgemeinschaften durchgeführt. Später auch Kurse zur Verfahrensverbesserung im Sinne eines gelenkten Vorschlagswesens.³⁵⁵

(e) *Ergebnisse der arbeitspsychologischen Teildisziplinen und die Vorrangstellung der Betriebspychologie*

›*Arbeitspsychologie*‹

Auch die Teildisziplin der ›Arbeitspsychologie‹ als Bereich der Erforschung der psychologischen Auswirkungen industrieller Arbeit auf den Menschen und der daraus abzuleitenden organisatorischen und technischen Veränderungen zur ›Anpassung der Arbeit an den Menschen‹ ist in der Nachkriegsphase wesentlich durch ein Moment der Kontinuität in der Fortführung der psychotechnischen Arbeiten im Bereich der Physiologie und der Arbeitstechnik der zwanziger bis vierziger Jahre gekennzeichnet.

In Publikationen, die sich vor allem auf die Arbeiten von Psychotechnikern wie Atzler, Graf, Lippmann oder Moede stützen bzw. von ihnen selbst stammen, wird deutlich, daß viele der psychotechnischen Verfahren einschließlich ihrer mechanistischen Aspekte übernommen werden.

Gleichzeitig werden unter dem Einfluß der allgemeinen Psychologie die verschiedenen Ansätze durch ganzheitspsychologische und charakterologische Theorien und Verfahren neu interpretiert und andere Akzente gesetzt; was sowohl zu einer Ausweitung bestimmter Untersuchungen, etwa über die Einflußfaktoren der Arbeitsumwelt auf den Menschen, als auch zu mystifizierenden und praktisch schwer umsetzbaren Auffassungen über das Wesen der Arbeit und den Charakter der Persönlichkeit führt.

Besonders an der Entwicklung der Untersuchungen über die Ursachen und Charakteristika von Ermüdung und Monotonie bei entwickelter industrieller Arbeit (etwa Fließbandarbeit) und des Zusammenhangs von Arbeitssituation und Leistung lassen sich Veränderungen der Auffassungen feststellen.

Moede und Herwig hatten in den zwanziger und dreißiger Jahren, in denen das Problem der Überwindung von Ermüdung vor allem durch richtige Arbeitszeit- und Pausenregelung angegangen wurde, festgestellt, daß es keine allgemeinen Regeln für Länge und Häufigkeit von Pausen gibt, sondern daß sie abhängen von der Arbeitsart, dem Arbeiter und

dem Zeitpunkt des Einsatzes. Etwa zur gleichen Zeit wiesen Lehmann und Atzler auf den Aspekt hin, daß die Ermüdung keine lokale, Muskel- und Nervensystem allein betreffende, sondern eine den gesamten Organismus als biologische Einheit umfassende Erscheinung ist.³⁵⁶ Und Moede unterschied schließlich die dynamische Ermüdung — als durch die Bewegung des Körpers verursachte — von der statischen, die bei der Anstrengung auftritt, den Körper in einer bestimmten Haltung aufrecht zu halten.³⁵⁷

Auf dieser Grundlage konzentrierte man sich nun zunächst vor allem auf die Untersuchung verschiedener Arbeitsarten, auf verschiedene Grade geistiger und psychischer Beanspruchung und ihre Beziehung zur Ermüdung. So stellt Bornemann in einer solchen Untersuchung fest, daß der geistige Beanspruchungsgrad bei Freizeitarbeit fast genauso hoch sein kann wie z. B. bei Bürotätigkeit (angeblich fast 100 %; gemessen wurde die Menge »geistiger Arbeit«, die neben der jeweiligen Berufsaarbeit noch ausgeführt werden kann). Daraus wird geschlossen, daß nicht geistige, sondern »seelische Beanspruchung« Ursache von dieser Art von Ermüdung sei und es zu ihrer Überwindung auf die richtige »Antriebsgestaltung« ankomme.³⁵⁸ Entsprechend der Auffassung, daß der Erfolg des Verhältnisses zwischen Mensch und Arbeit primär durch die »natürlichen körperlich-geistig-seelischen Anlagen des arbeitenden Menschen« bedingt sei³⁵⁹, werden, im Anschluß an Wunderlich (1929), Menschentypen konstruiert, die sich für unterschiedliche Arbeitstätigkeiten eignen: solche, die problemlos monotone Arbeit ertragen, wenn die Möglichkeit zum Träumen gegeben ist (!), solche, die ihre Arbeit automatisieren können, und solche, die das nicht können usw. Dabei wird »frei schaffende geistige Arbeit«³⁶⁰ als eigentlich schöpferische Arbeit mystifizierend in Gegensatz zu körperlicher Arbeit in der Produktion gesetzt.

Dennoch deutet sich in der stärkeren Beschäftigung mit »psychischen Funktionen wie Aufmerksamkeit, Konzentration, allgemeine geistige oder seelische Beanspruchung«³⁶¹ im Rahmen der Ermüdforschung auch eine Akzentverschiebung an, die die Formveränderungen eines mechanisierten Arbeitsprozesses widerspiegelt, in dem psychische Beanspruchungen einen immer größer werdenden Anteil an der Gesamtarbeitsbelastung ausmachen.³⁶²

Das Bedürfnis nach solchen Untersuchungen artikuliert sich jedoch zunächst wesentlich als Konstatierung eines Mangels. Man beklagt, daß es noch weitgehend an »Untersuchungen zur Bestimmung der Ermüdung bei psychischer Belastung« fehlt.³⁶³ Allgemein wird, vor allem von Arbeitsingenieuren und Refa-Fachleuten, beklagt, daß bisher zwar viele Zeitstu-

dien gemacht wurden, eine systematische Untersuchung des Arbeitsablaufes (psychophysische Bedingungen des maschinellen Arbeitsrhythmus und Konsequenzen für Maschinenanordnung und -konstruktion, Transportwege und allgemeine Arbeitsorganisation) zum Zwecke umfassenderer Rationalisierungsmaßnahmen aber noch in den Anfängen stecke.³⁶⁴

Hisches ›Arbeitspsychologie‹ von 1950 widmet sich u. a. diesem Problem und kann als charakteristisch für den Stand der ›Arbeitspsychologie‹ in Westdeutschland zu dieser Zeit gelten. Die Anpassung der Arbeit an den Menschen soll durch »Herstellung und Sicherung des logischen Flusses der Arbeit durch Raum, Zeit, Dinge (= Arbeitsformen) und Menschen«³⁶⁵ mittels einer entsprechenden Organisation der Arbeit geleistet werden.

Besondere Aufmerksamkeit widmet er dem Problem der ›Fließarbeit‹ (›Wandertische‹). Aus der Darstellung ihrer Folgen (das Arbeitstempo wird zwangsläufig, nicht mehr vom Arbeiter bestimbar, die Arbeit immer mehr unterteilt, so daß jeder Arbeiter immer weniger Material in immer weniger Handgriffen mit der Konsequenz ihrer schnelleren Aufeinanderfolge zu bearbeiten hat) konstatiert er einerseits besondere Beanspruchungen (Anpassungsfähigkeit an neue Anforderungen, besondere Leistung der Daueraufmerksamkeit, Konzentration, Fähigkeit zu monotoner Arbeit), die als Anlage und Eignung gesehen werden und einer entsprechenden Auswahl der Arbeiter bedürfen, zum anderen leitet er daraus Fragestellungen für die Untersuchung kontinuierlicher Reiz-Reaktions-Verhältnisse bei unterteilter Arbeit ab, mit denen die optimale Arbeitsgeschwindigkeit festgestellt werden soll. Diese Untersuchungen haben zum Ergebnis, daß ein zeitlicher Abstand zwischen den Reizen vorhanden sein muß (Identifikationszeiten), da sonst die einzelnen Reize nicht mehr voneinander unterschieden werden können und die Ermüdung sehr schnell ansteigt.³⁶⁶

Im Zusammenhang seiner Überlegungen zur Intensivierung der Arbeit in einer Form, die die physische und psychische Konstitution des Menschen noch zuläßt, warnt Hische in ›humanistischer‹ Absicht auch vor den Gefahren der Überbeanspruchung als Folge der Fließbandarbeit und ihrer Intensivierung. Gleichzeitig tragen aber Arbeitspsychologen in Zusammenarbeit mit dem RKW und Refa-Verbänden zur unmittelbaren Fortsetzung und ›Verbesserung‹ tayloristischer und psychotechnischer Prinzipien durch die Erstellung physiologischer und psychologischer Kriterien für Arbeitsplatzbewertungen als Grundlage neuer Lohnfindungssysteme bei. Daneben werden Untersuchungen über Bedeutung und Bedingungen von Übung (Übungsfähigkeit und -festigkeit etc.)

gemacht, die zu Konzeptionen industrieller Anlernprozesse führen, und vereinzelt finden Untersuchungen über Unfallursachen statt, die neben Bemühungen um unfallsichere Konstruktion der Maschinen zur Erstellung anlagebedingter Unfälle-Typen führen.

In den Untersuchungen zur Arbeitszeit, Pausenregelung und Arbeitsgestaltung entwickeln sich – z. T. beeinflußt durch ganzheitspsychologische, charakterologische und typologische Vorstellungen – Einsichten in die Relevanz der ›ganzen Arbeitssphäre‹ für die Erhöhung der Arbeitsleistung. Aspekte wie die Abhängigkeit der Arbeitsleistung vom Persönlichkeitsbild (Hische) und die Bedeutung der ›seelischen Begleiterscheinungen der Ermüdung‹ (Graf, Bornemann) werden versucht durch Maßnahmen zur Verbesserung möglichst aller Faktoren der Arbeitsumgebung zu berücksichtigen.³⁶⁷ Die Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt tritt in gewisser – wenn auch verkürzter – Weise wieder deutlicher in Erscheinung.³⁶⁸ Zu der Intensivierung der Untersuchungen über die optimale Wirkung von Licht, Farbgebung, Raumtemperatur u. ä. auf die Arbeiter (Herstellung von ›Milieu-Konstanz‹; »Selbst leichtes Frösteln bei Untertemperaturen von 2 bis 3 Grad soll durch ›warmen‹ Zimmeranstrich ausgeglichen werden können!«³⁶⁹) treten stärker Ansätze, die sich mit den Einflüssen des ›psychischen Klimas‹ (Hische) auf die Arbeitsleistung, die Arbeitsbereitschaft und die Möglichkeiten zur Herstellung von ›Arbeitsfreude‹ befassen.

Zwar wird dieses ›psychische Klima‹ aus der einseitigen Sichtweise ›arbeitspsychologischer‹ Anpassung der Arbeit an den Menschen zunächst lediglich als die psychische Wirkung gegenständlicher Bedingungen der Arbeit interpretiert, über deren Verbesserung der konstatierte Mangel an ›Arbeitsfreude‹ behoben werden soll. Die aufzählige Hereinnahme weiterer allgemeiner und außerhalb der unmittelbaren Arbeit liegender Faktoren behebt diese einseitige Sicht der Mensch-Umwelt-Beziehung noch nicht. So treten etwa bei Hische die verschiedenen Faktoren als ›außerhalb des arbeitenden Menschen‹ liegend, als ›nicht anpassungsfähiger Rest‹ auf.

Die Arbeitsbereitschaft hängt von der Sicherheit der Arbeitsstellung, gerechtem Lohn, Aufstiegsmöglichkeiten, Stellung des Arbeiters im Beruf, dem Interesse an der Arbeit, von der Anerkennung der Leistung und von Wetteiferkomponenten ab. Hier wird eine Verlängerung der bedingenden Faktoren vorgenommen, die einerseits, bis auf vage Vorschläge über die Wirkung von Lohnanreizen auf das Arbeitsinteresse, gar nicht mehr in die arbeitspsychologische Untersuchung eingeschlossen werden und an denen andererseits die Abstraktheit, Ferne und Eindimensionalität der gesellschaftlichen, speziell

betrieblichen Beziehungen auffällt.

Dennoch rückt aufgrund der verschiedenen den betrieblichen Arbeitsprozeß in dieser Phase mit beeinflussenden Faktoren – etwa die Auseinandersetzung um die Gestaltung der zukünftigen Produktionsverhältnisse, die zu einer Reihe von Forderungen und Aktivitäten auf Betriebsebene führen und als Spannungen und Hemmungen eines reibungslosen Produktionsprozesses betrachtet werden, oder Formen zunehmender psychischer Beanspruchung durch Mechanisierung und Intensivierung³⁷⁰ der Produktion sowie die Reaktionen der Arbeiter darauf – mehr und mehr ein Moment in den Vordergrund, das praktisch immer schon mit behandelt wurde, nun aber einen neuen Stellenwert erhält und die ›arbeitspsychologische‹ Sicht der Mensch-Umwelt-Beziehung überschreitet: das Problem der Menschenbehandlung und -führung. Unter dem Eindruck vorgängiger amerikanischer Ansätze auf diesem Gebiet wird in der systematischen Einbeziehung dieses Faktors als Beeinflussung des Menschen durch den Menschen (Anpassung des Menschen an den Menschen) der Mensch als Teil der Umweltbeziehung und die Beziehung zwischen Mensch und Umwelt als Wechselverhältnis zwischen Arbeiter und einer sozialen Betriebsumwelt gefaßt³⁷¹ – und damit der traditionelle Bereich ›arbeitspsychologischer‹ Veränderung der technischen und organisatorischen Bedingungen der Arbeitsumwelt verlassen. Die Abtrennung einer Betriebspshychologie als Sozialpsychologie des Betriebes von der ›Arbeitspsychologie‹ ist äußeres Anzeichen dieser Entwicklung.

Berufspshychologie

Die Berufspshychologie, der es um die ›Anpassung des Menschen an die Arbeit‹ oder, mit Herwig etwas vornehmer ausgedrückt, um die »Heranführung des Menschen an die Arbeit« geht, erhielt in dieser Zeit drückender Arbeitslosigkeit und Berufsnot schnell wieder eine gewisse Bedeutung. Sie entwickelte sich auf der methodischen Grundlage der psychotechnischen Eignungsprüfungen der zwanziger Jahre und im theoretischen Rahmen der aktuellen Ganzheitspsychologie und Ausdruckskunde.

In psychologischer Hilfe bei der Arbeitsvermittlung und der Erstellung von Berufskunden und neuen eignungsdiagnostischen Testreihen in den regional schon ab 1945 wieder eingerichteten Arbeitsämtern bestand vorwiegend die Tätigkeit von Berufspshychologie. Hatten im Rahmen der Psychotechnik quantitativ-messende Verfahren und die Prüfung der Kandidaten auf einzelne physiologische und Intelligenzmerkmale vorgeherrscht, so wird nun die Notwendigkeit betont, theoretisch von einer reinen Intelligenz- und Begabungsprüfung

wegzukommen und in stärkerem Maße allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, wie Temperament, Aufmerksamkeitstyp und seelische Antriebsquellen, aber auch Gesinnung zu untersuchen.³⁷² In den entwickelten qualitativ wertenden Verfahren der Persönlichkeitsdiagnostik steht daher die Untersuchung des Charakters im Mittelpunkt. Die rein funktionalen Testprüfungen werden zugunsten einer »vollen Strukturanalyse« der Person aufgegeben bzw. ergänzt. Herwig meint, Untersuchungen hätten erwiesen, daß es bei den alten funktionalen Testprüfungen bis zu 50 Prozent Fehlurteile gegeben hätte, »aber volle Strukturanalysen eine fast 100 %oige Übereinstimmung [...] ergaben«³⁷³. 1952 wird festgestellt: »In methodischer Hinsicht gewinnen z. B. bei der Eignungsdiagnostik die subjektiven Verfahren anstelle der exakt-messenden an Bedeutung.«³⁷⁴ Die theoretischen Positionen, von denen aus derartige Ansätze angegangen werden, sind allerdings alles andere als einheitlich. Geht man zwar noch relativ geschlossen von den traditionell die Anlagemerkmale betonenden Theorien, etwa bei der Konstruktion von Charaktertypen, aus, so ist man über die Anzahl und Merkmale der Anlagen schon verschiedener Ansicht. So liegt die Betonung bzw. Benutzung ganzheitlicher oder tiefenpsychologischer Theorien und introspektiver Verfahren in der Eignungsdiagnostik in einem im Laufe der Jahre immer breiter werdenden Spektrum.

Da als methodisch halbwegs gesicherte Verfahren, zumindest für Zwecke der Leistungsmessung, zunächst nur die psychotechnischen vorliegen, theoretisch aber Ganzheitspsychologie und Ausdruckskunde vorherrschen³⁷⁵, entspringt die von Praktikern³⁷⁶ schon bald propagierte und praktizierte Verbindung von psychotechnischen mit charakterologischen Methoden mehr einer Notwendigkeit, als daß sie schöpferische Synthese wäre, wie einige Psychologen glauben machen wollen.

So werden in die psychotechnischen Eignungsprüfungen Methoden der Charakteruntersuchung eingebaut. Neben die schriftlichen Intelligenztests (Lückentests etc.), die Überprüfung des Schulwissens und ausgeweitete praktisch-experimentelle Verfahren (Arbeitsproben, Handgeschicklichkeitstests, Tests zum technischen Verständnis) treten z. T. auf deren Kosten mehr und mehr die projektiven Testverfahren. Sie dienen der Erforschung der Neigungen, Interessen, Gefühle und Triebrichtungen. Hier wird mit Interessenfragebogen, Bücherkatalogen, Rorschach-Test, Wartegg-Deuttest, Wartegg-Zeichentest, Baumtests u. v. a. gearbeitet.

Im Zusammenhang mit der akuten Arbeitslosigkeit und Be- rufsnot werden die von Huth und Bornemann schon in den

dreißiger Jahren begonnenen Ansätze zur Erstellung vergleichender Berufskunden wieder intensiviert.³⁷⁷ Der Feststellung psychologischer Anlagenschwerpunkte versucht man die systematisch untersuchten Anforderungen verschiedener Berufe gegenüberzustellen und sie über Berufsberatung und Einstellungsempfehlungen in den Arbeitsämtern praktisch in Übereinstimmung zu bringen.³⁷⁸ Dabei betonen die einen³⁷⁹ stärker die charakterlichen Anlagemarkmale wie Temperament, seelische Antriebsquellen und mehr und mehr auch Einstellung und Leistungsbereitschaft, während die anderen, ausgehend von Untersuchungen über die Verlaufsformen menschlicher Leistungen³⁸⁰, als Anlageschwerpunkte stärker theoretische und praktische Intelligenz sowie motorische Tüchtigkeit annehmen. In den aufgestellten Strukturbildern wird versucht, der Erkenntnis Rechnung zu tragen, daß »im Regelfall [...] ein und dasselbe Individuum immer für mehrere Berufe geeignet«³⁸¹ ist. Allerdings wird dabei noch von den tradierten Vorstellungen festumrissener Qualifikationen für je bestimmte Berufe ausgegangen.

In bezug auf die nicht in messbare Größen umzusetzenden Charakteruntersuchungen problematisiert Heitbaum, der gleichwohl diese Verfahren als sinnvolle Ergänzung der psycho-technischen Verfahren ansieht, daß gerade bei Jugendlichen, die im »Gärungsprozeß der Reifezeit« stehen, sehr fraglich sei, ob wirkliche seelische Veranlagungen von »augenblicklichen Äußerungen des Reifungsprozesses« zu unterscheiden sind³⁸² – ein Hinweis, der in den folgenden Diskussionen über die Konstanz bzw. Variabilität der Persönlichkeitsmerkmale wieder aufgenommen werden wird.³⁸³

Betriebspychologie

In der Untersuchung der Wirkungszusammenhänge der ›betrieblichen Umwelt‹ auf den Menschen spielt mit der Entwicklung einer Betriebspychologie als auf konkrete Veränderung gerichtete Berufspraxis das Moment der Beziehung des Arbeiters zu Vorgesetzten und Kollegen als Problem zwischenmenschlicher Beziehungen mehr und mehr eine Rolle. »Die Betriebspychologie setzt Arbeits- und Berufspychologie voraus und bemüht sich um eine gute Zusammenarbeit der Menschen im Betrieb, besonders um das Verhältnis zwischen Vorgesetzten und Untergebenen und um die Anteilnahme der Belegschaft am Betriebsgeschehen. Die Betriebspychologie geht im Unterschied zu den zuvor genannten Richtungen der angewandten Psychologie ›nicht von der Sache, also der Arbeit, aus, sondern vom Menschen, vom Arbeiter selbst‹. Sie gehört in den Rahmen der Sozialpsychologie.«³⁸⁴ Und an an-

derer Stelle: »Der Psychologe hat vielmehr weitgehend eine menschliche Vermittlerrolle zu übernehmen, nicht nur zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, sondern auch in der Anpassung des einzelnen Menschen an seinen Arbeitsplatz und im richtigen Zusammenfügen von Arbeitsgruppen.«³⁸⁵ Allerdings erhält die Behandlung der ›mitseelischen‹ Probleme des Arbeiters im Betrieb eine für diese Phase charakteristische Akzentuierung. Die Ursachen für die in den Blick geratenen zwischenmenschlichen Beziehungen werden entsprechend dem individualpsychologischen Ansatz und den vorherrschenden ganzheitlich-charakterologischen Theorien vor allem in naturgegebenen ›innerseelischen Bedingungen‹ gesehen, die nur durch ›ganzheitliche‹ Fassung der Betriebsprobleme gelöst werden können.³⁸⁶ Nur über die Analyse allgemeiner ›mitseelisch wirkender Grundkräfte‹, wie etwa das ›urtümliche, starke Bedürfnis gesellig zu arbeiten‹, das ›Führungsstreben‹³⁸⁷ oder das Streben aller Menschen nach Anerkennung³⁸⁸ seien die sozialpsychologischen Probleme des Betriebes zu fassen. So wird selbst die Bedeutung der Gruppenarbeit vornehmlich darin gesehen, daß Gruppen aus Individuen mit unterschiedlichen positiven und negativen ›soziologischen Reizwerten‹ und unterschiedlicher ›Gruppenfähigkeit‹ bestehen, die daher durch entsprechende Auswahl der Individuen und Zusammensetzung der Gruppe in der gewünschten Richtung beeinflußbar sind.³⁸⁹

In der wissenschaftlichen Beschäftigung mit diesen Problemen wird das ›Soziale‹ also oft als mehr oder weniger angeborene seelische Fähigkeit aufgefaßt und entsprechende Reihen von Triebklassifikationen vorgenommen.³⁹⁰ Zugleich wird noch relativ allgemein von ›zwischenmenschlichen Beziehungen‹, von ›sozialem Klima‹ und guter Zusammenarbeit der Menschen im Betrieb und von den Notwendigkeiten einer allgemein positiven Beeinflussung des ›Arbeitserlebens‹ gesprochen.³⁹¹

A. Mayers Ansatz ist ein Beispiel für die theoretische Grundlegung einer im Entstehen begriffenen westdeutschen Variante der Sozialpsychologie des Betriebes. Er stützt sich zur theoretischen Grundlegung seiner ›Sozialpsychologie des Betriebes‹ auf die schichttheoretische Betrachtungsweise der Persönlichkeit, wie sie von Rothacker, Lersch u. a. vertreten wird. Rothackers Theorie dient Mayer als Ausgangspunkt (sie wird ergänzt durch Überlegungen von C. G. Jung und Kroeber-Kenneth). H. Heitbaum skizziert das Grundmuster der Schichttheorie Rothackers 1951 folgendermaßen: »Die Bewußtseinschicht umfaßt die bewußten Verstandesfunktionen, in erster Linie Funktionen des Denkens und Gedächtnisses, den bewußten Willen und das was man Selbstbewußtsein nennt.

In den unbewußten Schichten unterscheidet man die Vital-schicht, welche die Lebensfunktionen steuert, die Triebsschicht, die der Sitz der mannigfaltigen Triebe ist, welche als Stre-bungen, Wünsche und Bedürfnisse nach Befriedigung drän-gen, und die Gefühlsschicht, in welcher Gefühle, Empfindun-gen und Stimmungen eingebettet sind.«³⁹²

Aufbauend auf diese Theorie macht Mayer innerhalb der »seelischen Kräfte« solche »mitseelischen, sozialpsychologischen Charakters« aus: die »mitseelischen Strebungen, Gefühle, Ge-sinnungen«³⁹³, die er für die zwischenmenschlichen Bezie-hungen im Betrieb verantwortlich macht. Die Ergebnisse der Hawthorn-Untersuchungen interpretiert er dahingehend, daß »gefühls- und gesinnungsmäßige Einstellungen« ausschlagge-bend die Höhe der Arbeitsleistung bestimmen. Solche »Strebungen« und »Wirkkräfte« gehen vom »Gesellungsstreiben« über das »Führungsstreiben« und das »Unterordnungsstreiben« bis hin zum »Spieltrieb« und sind der Bezugsrahmen, auf den sich betriebspсhologische Beeinflussungsmaßnahmen zu richten haben. So werden aus den Bedingungen des »Gesel-lungsstrebens« Formen der Gruppenarbeit, aus dem »Führ-ungs- und Unterordnungsstreiben« bestimmte Vorgesetzten-eigenschaften abgeleitet (der wahre Betriebsvorgesetzte wird als ein Mensch definiert, »welcher die Eignung besitzt, kraft seiner menschlichen und fachlichen Überlegenheit in den ihm Untergebenen, zu deren Wohl und im Dienst des Betriebs-ganzen, sein Wollen zu ihren Interessen zu machen«³⁹⁴. Das »Nachahmungsstreiben« ist bei der Schulung von Vorarbeitern und Meistern, Formen der »Neugier« bei Raumgestaltungs-maßnahmen zu berücksichtigen usw. So wird, ausgehend von der These, »daß alle äußereren menschlichen Institutionen weit-gehend Manifestationen innermenschlicher Wirklichkeiten sind und auch deshalb denselben Gesetzen unterliegen«³⁹⁵, beansprucht, die ganze Institution Betrieb »sozial« zu ratio-nalisieren.

Allgemeiner sind die vornehmlichen Ziele der Betriebspсholo-gen zur Lösung der betrieblichen Probleme: Weckung »innerer Anteilnahme« und einer gefühls- und gesinnungsmäßig positiven Einstellung, Schaffung eines »gesicherten Selbstwert-gefühls«, Herstellung einer richtigen »Antriebsgestaltung« oder auch Heilung »neurotischer Schiekhaltungen«. Sowohl in den theoretischen Grundlagen, etwa der Schichttheorie, als auch in der praktischen Zielrichtung werden in diesen Ansätzen tiefenpsychologische Komponenten deutlich. Vor allem in den Versuchen, praktische Möglichkeiten des Eingreifens in das Betriebsgeschehen zu formulieren, heben die tiefenpsychologischen Ansätze sich von den übrigen ab.³⁹⁶ Zwar im Sinne der »neueren Psychologie« die »Zusammenhänge des seeli-

schen Geschehens unter dem Begriff der Ganzheit³⁹⁷ fassend, konzentrieren diese Ansätze sich jedoch weitgehend darauf, die Ursachen betrieblicher Konflikte in den Dispositionen und Triebeschicksalen des Einzelmenschen zu sehen bzw. dann umgekehrt die Auswirkungen betrieblicher Reibungen als Formen kranken Verhaltens zu behandeln.

Eine solche Form der individuumzentrierten Betrachtung des Lohnarbeitsverhältnisses und seiner sozialen Konsequenzen im Betrieb ist der tiefenpsychologisch orientierte Ansatz von F. Scherke, der psychologische Betriebsberatung als »seelische Verlustquellenforschung« mit »psychotherapeutischer Grund-einstellung« betrachtet. Soziale Konflikte als »abweichendes« und »krankes Verhalten« interpretierend, geht es ihm über »Betriebsanamnesen« um die »Abgrenzung der kranken Stellen«.³⁹⁸

Für R. H. Werner ist, neben der seelischen Erziehung (Psychagogik) in leichten Fällen, vor allem die »psychische Hygiene im Betriebsleben« von praktischer Bedeutung. Die als verbreitet angenommene Verschärfung von Gefühlen und Affekten und ihre psychologischen Konsequenzen im Betrieb sind ihr Ausgangspunkt. »Erreichen gefühlsmäßige psychische Verstimmungen, Fehleinstellungen des Gemütslebens eine bestimmte schärfere Kontur, so bezeichnet man sie als Neurosen. Sie können den Menschen bis hinein in die leibliche Seite seiner ganzheitlichen Erscheinung erfassen.«³⁹⁹

Die psychotherapeutische Behandlung des breiten Spektrums unterschiedlicher Neurosen⁴⁰⁰ der Betriebsangehörigen wird daher wesentlich zum Aufgabengebiet einer so verstandenen Betriebspshychologie.⁴⁰¹

Im Konzept der individualtherapeutischen Behandlung sozialer Konflikte stehen diese Ansätze den amerikanischen psychotherapeutischen und psychologischen Modellen einer ›Umerziehung‹ der ›geistig kranken Deutschen‹ durch ›Mental Hygiene‹ und ›Mental Health‹ recht nahe.⁴⁰²

Weniger allerdings aufgrund des Einflusses der amerikanischen Umerziehungskonzeptionen als vielmehr durch direkte Initiative der amerikanischen Militärregierung zur Vermittlung ihres arbeitswissenschaftlichen know how in Westdeutschland und des objektiven Vorsprungs amerikanischer Theorien zur Sozialpsychologie des Betriebes, werden gerade auch aufgrund der praktischen Bedürfnisse und Anforderungen der deutschen Betriebe allmählich die amerikanischen Erfahrungen auf dem Gebiet der Human Relations von den Psychologen rezipiert.

Neben der direkten Propagierung amerikanischer ›HR-Programme‹ zur Rationalisierung durch US-Firmen, die zur Gründung entsprechender Vereine und Institutionen in den West-

zonen führen⁴⁰³, beschäftigt sich gegen Ende der vierziger Jahre eine Reihe von Betriebspsychologen u. a. — oft noch mit großen Vorbehalten⁴⁰⁴ — wieder stärker mit den Möglichkeiten der Verwendung von sozialpsychologischen Konzepten amerikanischer Industriepsychologie in Westdeutschland.⁴⁰⁵ Den referierten betriebspsychologischen Vorschlägen und Maßnahmen dieser Zeit ist als Charakteristikum gemeinsam, daß sie sich — teilweise auch wegen der neuen Tätigkeitsfelder, die angegangen werden sollen — kaum auf entwickelte Verfahren stützen bzw. stützen können. Gerade das Gebiet mit den methodisch am weitesten entwickelten psychologischen Verfahren, die Eignungsdiagnostik, spielt noch eine relativ untergeordnete Rolle.

So sind in den Betrieben zunächst nur wenige Psychologen direkt mit Personaleinstellungs- oder Lehrlingsuntersuchungen befaßt, sie haben meist nur beratende Funktion, die sie überwiegend in Form von charakterologischen und ausdruckspsychologischen Begutachtungen anfertigen — z. T. auch mit dem Anspruch, nicht mehr psychotechnische Auslese, sondern Funktionen »menschlicher Eignungsbegutachtung« zu übernehmen.⁴⁰⁶ Formen von Beratung und charakterologischer oder graphologischer Beurteilung sind häufiger als die aufwendigeren psychotechnischen Leistungstests. Die Betriebspsychologen arbeiten zunächst daher vor allem mit mehr oder weniger systematisierten Gesprächsformen, mit sog. Betriebsfibeln oder Fallsammlungen und mit der empirischen Sozialforschung entlehnten Meinungs- und Einstellungserhebungen per Fragebogen oder Interview, die primär aus der amerikanischen Literatur übernommen werden.

Entsprechend der ganzheitlichen Betrachtung der Persönlichkeit neigen viele Betriebspsychologen dazu, charakterliche Merkmale höher als solche der Leistung zu bewerten.⁴⁰⁷ Allerdings ist das Spektrum der Positionen zu diesem Problem nicht einheitlich. Dirks hält gerade für wichtig, »die Untersuchungsverfahren vorwiegend von der Leistung her aufzubauen«⁴⁰⁸ und sie mit strukturpsychologischen Einsichten zu verbinden. Dariüber hinaus zieht man von ohne zu großen Aufwand umsetzbaren methodischen Verfahren der Psychotechnik oder beginnt auf die jeweiligen Probleme bezogene Ansätze selbst zu entwickeln. G. Spengler meint rückblickend, man habe zehn Jahre lang methodisch von der Heerespsychologie und Selbstentwickeltem gelebt, und erst gegen Ende der fünfziger Jahre hätte die psychologische Methodenforschung wieder eine größere Hilfe für die Betriebspsychologie bedeutet.⁴⁰⁹

Auf Grundlage dieser theoretischen und praktischen Bemühungen konzentriert sich um 1950 die Arbeit der Betriebs-

psychologen etwa auf die Punkte: »1. der Personalleitung und Arbeiterannahme, 2. der betrieblichen Berufsausbildung, 3. der beruflichen Fortbildung und des innerbetrieblichen Aufstiegs, 4. der Auswahl der Vorarbeiter und Meister und der Schulung aller Vorgesetzten im Führungsverhalten, 5. allgemeiner Maßnahmen zur Steigerung der Anteilnahme der Belegschaft am Betriebsgeschehen und 6. schließlich durch Feststellung der Meinungen der Belegschaft zu den Geschehnissen im Werk.«⁴¹⁰

Dabei kommt, entsprechend dem Gewicht, das auf die Förderung der zwischenmenschlichen Beziehungen im Betrieb gelegt wird, den Punkten 4 und 5 besondere Bedeutung zu.

Da »nicht die Maschine, sondern der Vorgesetzte dem Arbeiter und Angestellten als schlimmster Feind« gilt⁴¹¹ und andererseits Vorarbeiter und Meister die wichtigsten Mittler zwischen Betriebsleitung und Belegschaft sind⁴¹² wird ihrer psychologisch-charakterologischen Begutachtung zwecks Auslese und ihrer Schulung in Führungsfunktionen und Menschenbeurteilung besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Die Betriebspсhologen werden zu Vermittlern der ›Kunst der Menschenbehandlung‹ (meist als Angestellte solcher Institute, die verschiedene Firmen beraten), die die Vorgesetzten in die Lage versetzen soll, ihren Arbeitsgruppen ein »Zusammengehörigkeitsgefühl« und »frohe Arbeitsstimmung« zu vermitteln.⁴¹³

Als Maßnahmen zur ›Förderung der Mitarbeit der Belegschaft‹ werden Gewinnbeteiligung und Mitbestimmung, breitere Informationen über die Betriebsentwicklung (Werkszeitung), betriebliches Vorschlagswesen, sowie Meinungsumfragen im Betrieb zur Ermittlung der Einstellung der Arbeiter und Aussprachen mit den Arbeitern vorgeschlagen. Gerade an der Zielsetzung von Maßnahmen wie Mitbestimmung und Gewinnbeteiligung im Kontext der sozialpsychologischen und sozialintegrativen Versuche zur Leistungssteigerung wird deutlich, daß hier mit der Forderung nach Mitbestimmung nicht etwa ein Ausflug der Betriebspсhologen auf das Feld sozialpolitischer Gesellschaftsveränderung erfolgt, sondern diese Vorschläge als motivierende incentives in einem grundsätzlich schon (wieder?) nicht mehr hinterfragbaren und veränderbaren Rahmen betrieblicher Arbeits- und Besitzverhältnisse gemeint sind.

Daß der Betriebszweck nicht anders denn als gesetztes Faktum gedacht werden kann, wird auch bei Herwig deutlich, wenn er formuliert, das Betriebsleben solle eine »menschlich so vernünftige, im wahrsten Sinne menschenwürdige Form erhalten, wie es im Rahmen der Notwendigkeiten der Arbeit und des Betriebes möglich ist«⁴¹⁴.

Obwohl, wie wir gesehen haben, gerade in den ersten Nachkriegsjahren die ökonomische und politische Situation sich durch eine gewisse Offenheit auszeichnete und es zumindest so schien, als wäre die gesellschaftliche Entwicklung nach vielen Seiten hin offen und in der Tat eine Reihe fortschrittlicher wirtschafts- und sozialpolitischer Konzeptionen, etwa in bezug auf das Arbeitsrecht und Fragen der Betriebsverfassung diskutiert und z. T. zunächst auch realisiert wurden⁴¹⁵, hatten die Arbeitspsychologen an den Versuchen der Verwirklichung derartiger Ansätze keinen Anteil.

Die Innenwendung der Psychologie mit ihrer Konzentration auf Seele und Charakter des ganzheitlich betrachteten Individuums und dem Anspruch, durch sittliche Aufrichtung des Individuums einen Beitrag zur Stabilisierung der sozialen Ordnung zu leisten, konnte mit einer gewissen Notwendigkeit in der praktischen betriebspyschologischen Arbeit nur zum Verzicht auf Beteiligung an gesellschaftlicher Veränderung führen. Man redete einerseits allgemein davon, der ›Seele des Menschen‹ wieder zu ihrem Recht zu verhelfen, und trug andererseits durch Verbreitung harmonistischer Ideologien und Praktizierung zunehmend sozialtechnologischer Konzepte faktisch zur Befriedung der gesellschaftlichen Auseinandersetzungen auf Betriebsebene gerade zu ungünstigen derjenigen bei, für die man sich unter dem Pathos der Menschenhilfe so wortreich einzusetzen vorgab. Schon 1950 kann wieder befriedigt festgestellt werden: »Die Verbreitung der arbeitspsychologischen Erfahrungen hat bewirkt, daß die Antithese Arbeitnehmer-Arbeitgeber oder Untergebener-Vorgesetzter an Wirkung verliert und der Überzeugung von der Zweckmäßigkeit der beiderseitigen Zusammenarbeit Platz macht.«⁴¹⁶

Die immer wieder postulierte abstrakte Absicht der Aussöhnung des Menschen mit der Arbeit gerät den Arbeitspsychologen auch deswegen zur affirmativen Floskel, weil sie ihre Bemühungen lediglich als Maßnahmen zur individuellen Anpassung an vorgefundene Gegebenheiten auffassen können, die wesentlich nur hinsichtlich ihrer subjektiven Wirkung auf das Individuum modifizierbar sind. Seien es die organisatorischen oder technischen Bedingungen des Arbeitsplatzes, das Verhältnis zu den Kollegen oder den Vorgesetzten — Veränderungen sind immer nur im Rahmen der vom Betriebszweck der Profitmaximierung gesetzten Strukturen und auf der Grundlage der bestehenden Eigentumsverhältnisse möglich.

So wird von den Formbestimmungen der Arbeit als historisch bestimmte gesellschaftliche Arbeit und damit auch von der Frage nach der Struktur der Produktionsverhältnisse grundsätzlich abstrahiert. Von den intensiven Auseinandersetzung-

gen um die zukünftige Gesellschaftsform, auf die hin ja erst ein Ziel der Arbeit zu bestimmen wäre, scheinen die Betriebspsychologen weitgehend unberührt. Für sie ist ein positives Verhältnis zwischen Mensch und Arbeit eben dann gegeben, wenn zumindest für das subjektive Bewußtsein »alle Widerstände und Hemmungen, die sich aus der Arbeit ergeben können«, weitgehend beseitigt oder doch wesentlich reduziert sind.

In nur wenigen Fällen wird Kritik laut gegen diese umstandslose Teilnahme der Betriebspsychologie an den Maßnahmen zur Intensivierung der Arbeit und Integration der Arbeiter in den Betrieb. Von einem gewerkschaftlichen Standpunkt formuliert H. Heitbaum in seinem vom Wirtschaftswissenschaftlichen Institut der Gewerkschaften herausgegebenen Buch »Psychologie im Betrieb« Kritik an der bisherigen und der aktuellen Wirkung und Funktion betriebspsychologischer Arbeit: »Die psychologische Forschung wird bewußt oder unbewußt in den Dienst einer Gesellschaftsordnung gestellt, die das Recht auf der Seite des wirtschaftlich stärkeren sieht und den wirtschaftlich schwächeren in seine Abhängigkeit bringt.«⁴¹⁷ In diesem Zusammenhang »verliert auch die Einführung von »sozialen Einrichtungen« im Betrieb viel von ihrem »sozialen« Charakter [...] Wenn die Psychologie den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebt, dann darf sie nicht ihre Aufgabe darin sehen, einer Gruppe von Menschen das Rüstzeug in die Hand zu geben, die andere Gruppe in ihren Machtbereich zu ziehen.«⁴¹⁸ Zur Situation nach 1945 führt er aus: »Die Psychologie, die nach und nach wieder in die Betriebe Eingang fand, knüpfte an altüberlieferte Formen der Vergangenheit an.« Es wurden zwar einige amerikanische Erkenntnisse über die Literatur aufgegriffen, aber es blieb bei der alten Einstellung zum Arbeiter. »Je lauter die Arbeiterschaft ihren Anspruch auf Mitbestimmung verkündete, umso intensiver setzte die Arbeiterbeeinflussung im Sinne der Werksabhängigkeit ein.« Auch psychologische Einrichtungen auf neutraler Basis täuschten darüber nicht hinweg. »Die häufig genannten »sozialen Spannungen im Betrieb« beruhen mehr auf realen Hintergründen als auf »neurotischen Störungen!«⁴¹⁹ »Solange der Psychologe – gezwungenermaßen, um seinen Lebensunterhalt zu verdienen – einseitige Interessen vertreten muß, kann er das Vertrauen des Arbeiters niemals erringen.«⁴²⁰ Allerdings bleibt auch Heitbaum soweit bürgerlicher Psychologe, als es ihm nicht um eine grundlegende Veränderung, sondern um eine Verbesserung des Verhältnisses zwischen Lohnarbeit und Kapital geht. »Leider ist das Verhältnis zwischen Unternehmer und Arbeitnehmer in Deutschland durch viele Vorurteile getrübt. Die Psychologie

könnte hier viel zur Klärung beitragen, wenn ihr die Möglichkeit einer objektiven Einflußnahme gegeben wäre.«⁴²¹

(f) *Probleme und Tendenzen betriebspsychologischer Berufspraxis*

Am Beispiel der allmählichen und zunächst in bezug auf Inhalt und institutionellen Ort noch zögernden Konstitution einer betriebspsychologischen Berufspraxis nach 1945 werden ansatzweise Probleme und Tendenzen sichtbar, die die weitere Entwicklung dieser Disziplin kennzeichnen und auch allgemeinere Problemstellungen psychologischer Berufspraxis enthalten.

Trotz der gerade anfangs recht erheblichen Anzahl verschiedener theoretischer Konzeptionen und praktischer Ansätze ist die quantitative Entwicklung betriebspsychologischer Tätigkeit – vor allem in Form eines Anstellungsverhältnisses in Betrieben – eher bescheiden.⁴²²

Die Psychologen sehen den Grund dafür vor allem in der Skepsis der Unternehmer gegenüber der Psychologie – einer Skepsis, die sie allerdings auch auf Fehler ihrer eigenen Vergangenheit zurückführen: Sowohl Unternehmer als auch Arbeiter stehen den Betriebspsychologen mißtrauisch gegenüber. Die Arbeiter »aus trüben Erfahrungen der Vergangenheit heraus«⁴²³, weil die Psychotechnik in den zwanziger Jahren »im Zuge der Rationalisierungsbestrebungen zu einseitig vom Standpunkt des Arbeitgebers aus betrieben« wurde⁴²⁴. Die Unternehmer angeblich, weil »nur wenige Großbetriebe in der Lage sind, sich einen eigenen Werkspsychologen zu halten«⁴²⁵, oder weil »nach alter Überlieferung, nur wenige Fabrikleiter bereit (sind), sich mit persönlichen Beratern für die menschlichen Belange im Betriebe zu umgeben«.⁴²⁶

Einerseits richtete sich diese Skepsis aber weniger gegen die Psychologen allgemein als gegen bestimmte Formen der Arbeitspsychologie, mit denen man in der Vergangenheit z. T. Erfahrungen gesammelt hatte. Heitbaum berichtet, daß die Unternehmer aufgrund der vielen Fehlurteile mit den psychotechnischen Verfahren, speziell zu den Eignungsprüfungen, das Vertrauen verloren hatten.⁴²⁷

Andererseits war man anfänglich im Bestreben bei aller Suche nach den historisch adäquaten Formen kapitalistischer Betriebsweise, möglichst kostenökonomisch zu verfahren, eher geneigt, wissenschaftlich nicht gesicherte aber unaufwendige Verfahren zu erproben. Hier boten sich zum einen die dem allgemeinen Syndrom der Verunsicherung entspringenden pseudowissenschaftlichen oder qualitativ wertenden Verfahren, zum anderen die sozialpsychologischen Ansätze der Schulung und Beratung in Methoden der Menschenfüh-

rung an. Beider Angebote bediente man sich jedoch eher von Fall zu Fall in Form der Beratung als in der einer festen Anstellung von Betriebspsychologen.⁴²⁸

Diese Beratungsfunktionen nahmen vornehmlich öffentlich bekannte Repräsentanten der Arbeitspsychologie wahr, in der Regel die Universitätspychologen.⁴²⁹ Daneben wurden von den Universitätspychologen aus auch Initiativen zur praktischen Umsetzung ihrer Konzepte in der Industrie unternommen. »Bestimmt durch Neigung und praktische Erfahrung der leitenden Persönlichkeit haben sich einzelne Hochschulinstitute darüber hinaus mehr der Anwendung psychologischer Verfahren in der Wirtschaftspraxis gewidmet.«⁴³⁰

Als ersten Schritt der Kontaktaufnahme boten sich auch von Seiten der Psychologen her Beratungstätigkeiten für die Betriebe an. So entwickelt sich in den ersten Jahren die Tendenz, Beraterverträge mit freiberuflichen Betriebspsychologen oder an Universitäten angestellten Betriebspsychologen oder entsprechenden Instituten abzuschließen⁴³¹ und vor allem betriebliche Führungskräfte zu zentralen oder ›betriebsnah‹ in wechselnden Betrieben durchgeführten Schulungskursen in Menschenführung abzustellen. Als offensichtlich geeignetste Form, der anwachsenden Nachfrage nach solcher Art psychologischer Tätigkeit zu entsprechen, entsteht eine Anzahl privater oder öffentlicher betriebspsychologischer Forschungs- und Beratungsinstitutionen.⁴³²

Diese Institutsgründungen, die dem Selbstverständnis der Betriebspsychologen entsprachen, ein eigenständiges wissenschaftliches Arbeitsgebiet auch praktisch zu vertreten, vollzogen sich fast ausschließlich im Zeitraum zwischen Ende der vierziger und Anfang der fünfziger Jahre. Danach findet zwar eine weitere quantitative Zunahme betriebspsychologischer Berufspraxis statt, aber verteilt auf die unterschiedlichsten Funktionen und Institutionen. Unsere These ist, daß der geschlossene Gründungsboom arbeitspsychologischer Institute als Ausdruck real vorhandener — wenn auch insgesamt verhältnismäßig beschränkter — Nachfrage nach betriebspsychologischer Schulungs- und Beratungstätigkeit aus einer mit psychologisierenden Tendenzen behafteten gesellschaftlichen Verunsicherung auch im Produktionsbereich zu erklären ist, die zu einer Überbewertung der Möglichkeiten rein betriebspsychologischer Funktionen führte und sich im Laufe der fünfziger Jahre durch die stärkere Spezifizierung aber auch Beschränkung rein psychologischer Aufgaben im Betrieb sowie die Ausweitung nichtpsychologischer Funktionen der Betriebspsychologie korrigierte.⁴³³

Zu dieser Korrektur trugen u. a. die Erfahrungen mit den und durch die von Anfang an in den Betrieben arbeitenden Psy-

chologen bei. Denn neben der gerade von den Universitätspsychologen mit eingeleiteten Formen institutionalisierter Beratungstätigkeit entwickelte sich die Praxis von den direkt in den Betrieben angestellten Psychologen unter anderen Problemstellungen. Als »Praktiker« mit der betrieblichen Realität konfrontiert, waren sie darauf angewiesen, möglichst schnell und billig psychologische Maßnahmen zur Lösung der verschiedensten Einstellungs-, Organisations- und Menschenführungsprobleme zu entwickeln — ohne daß die Betriebsleitungen oft genau wußten, was sie von den Psychologen eigentlich wollten.

Mit den Weisheiten aus ihrer Ausbildung bald am Ende und unter dem Druck, für den Betrieb effizient arbeiten zu müssen, entstand schon früh die Tendenz, einerseits etwa bei Eignungsuntersuchungen selbstgefertigte und wissenschaftlich meist in keiner Weise haltbare Kurzverfahren zu entwickeln, deren einzige Funktion dann darin bestand, entweder der Betriebsleitung oder den Probanden das Bewußtsein zu vermitteln, eine wissenschaftlich fundierte Entscheidung getroffen zu haben; zum anderen waren sie gezwungen, durch Übernahme auch nichtpsychologischer Aufgaben ihre Effizienz für den Betrieb zu erhöhen. So berichtet ein Betriebspyschologe 1948 von seinen Erfahrungen, die dazu geführt hätten, daß er nach »ersten Nackenschlägen« nie mehr nur als Psychologe gearbeitet habe.⁴³⁴ Allerdings entwickelten sich auf der anderen Seite aus den Problemen dieser praktischen Arbeit — vor allem dort, wo mehrere Betriebspyschologen oder andere Praktiker gemeinsam an der Lösung derartiger Probleme arbeiteten — wesentliche Anstöße für die weitere inhaltliche und methodische Gestaltung und Konkretisierung der betriebspyschologischen Verfahren.⁴³⁵

Ein weiteres Problem, das sich bei dieser Art der Tätigkeit andeutet, resultiert aus der Stellung der Betriebspyschologen, die als Betriebsangestellte dem Interessenkonflikt zwischen Lohnarbeit und Kapital insofern ausgesetzt sind, als sie einerseits die Interessen ihrer Arbeitgeber zu vertreten haben, auf der anderen Seite, von den Inhalten ihrer Wissenschaft her, zur Erleichterung der menschlichen Arbeit beitragen sollen. So muß der subjektive Anspruch, psychologische Hilfe für den arbeitenden Menschen im Betrieb zu leisten, mit dem ökonomischen Interesse der Betriebsleitung nach Leistungssteigerung kollidieren. In den Überlegungen der Psychologen, wie diesem Dilemma zu entgehen sei, schlägt sich dieser Konflikt nieder. Immer wieder wird dabei in Variationen die Wichtigkeit betont, daß der Betriebspyschologe seine Aufgabe »absolut« objektiv zu lösen habe, daß er um eine »neutrale Position«, eine »Plattform« bemüht sein muß, um zwischen

den verschiedenen im Betrieb wirksamen Interessen zu vermitteln, sie auszugleichen. Dabei muß er, entsprechend seines Berufsethos, eine ›vorbildliche charakterliche Haltung‹, viel ›Taktgefühl‹, ›Geduld‹ und neben fachlichem Können vor allem ›Anpassungsfähigkeit‹ und ›Geschick‹ zeigen, um von unten her in die Betriebsprobleme hineinzuwachsen und nicht ›psychologisch ungeschickt‹ zu früh bestimmte Forderungen zu stellen.⁴³⁶ In der Argumentation wird deutlich, daß es den Psychologen mit der Forderung nach einer ›neutralen Stellung‹ nicht zuletzt um das berufsständische Problem der Wahrung ihrer ›äußereren Freiheit‹ entsprechend dem Bild eines freien und ungebundenen, nur seinem Gewissen verantwortlichen Forschers geht – eine Freiheit, die in der Ausübung des sich heranbildenden Berufes eines Betriebspyschologen erstmals ernsthaft gefährdet scheint. So formuliert auch Dirks 1951 eigentlich als Absage an diese Tendenzen: »Denn der Psychologe wird immer in einen Zwiespalt mit den sittlichen Anforderungen seines Berufes geraten, wenn er sich auf eine Organisation, gleich welcher Art, verpflichtet und von dieser abhängig wird.«⁴³⁷

Gleichzeitig deutet sich in Formulierungen wie ›Anpassungsfähigkeit‹ und ›Geschick‹ eine Haltung der Betriebspyschologen an, die die berufsethischen Gewissenskonflikte des bürgerlichen Wissenschaftlers hinter die pragmatische Arrangierung mit den Interessen der Unternehmer stellt.

Zweiter Teil

›Anruf der industriellen Welt¹ – der Aufbau einer professionellen Psychologie (1950–1960)

I. Die Stabilisierung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse in der Adenauerzeit

Mit der Währungsreform 1948 und der Gründung der BRD 1949 war im großen und ganzen der ökonomische und politische Prozeß abgeschlossen, der die Fortsetzung und weitere Entfaltung kapitalistischer Produktionsverhältnisse in einem selbständigen westdeutschen Staatsgebilde sicherstellte. In den nächsten Jahren findet nun eine Periode außerordentlichen wirtschaftlichen Wachstums in Westdeutschland statt, die vielfach mit dem Begriff des Wirtschaftswunders belegt wird und dazu beiträgt, die nach dem Faschismus weithin als überholt geltende kapitalistische Wirtschaftsordnung als in positiver Weise überwunden bzw. verändert erscheinen zu lassen. Aus dem schon während des Faschismus ausgebildeten disproportionalen Verhältnis zwischen Grundstoff- und Investitionsgüterindustrie auf der einen und der Konsumtionsgüterindustrie auf der anderen Seite, das durch die Spaltung Deutschlands noch verschärft wurde, versuchte man nach anfänglichen Schwierigkeiten durch eine diese Disproportionalitäten betonende Wirtschaftspolitik das Beste für den BRD-Kapitalismus zu machen. Die Formen des Marshallplans, Investitions- und Produktionsgüterindustrie bevorzugende Investitionsunterstützung des Staates und die Integration Westdeutschlands in den Weltmarkt mit der Konsequenz der Expansion der exportorientierten Branchen, spitzten diese Disproportionalität noch weiter zu und bestimmten wesentlich die weitere Struktur der BRD-Wirtschaft. Ein günstiges Moment für die beschleunigte Kapitalakkumulation in den fünfziger Jahren lag in den vorhandenen Produktionskapazitäten, so daß zunächst wesentlich eine sukzessive Ausnutzung und Erweiterung dieser Kapazitäten stattfand. Die Lage der Arbeiter war nach dem Krieg durch hohe Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung gekennzeichnet. Der Druck dieser industriellen Reservearmee ermöglichte über hohe tarifliche Arbeitszeiten, relativ niedrige Löhne und Intensivierung der Arbeit einen hohen Ausbeutungsgrad der Arbeiterklasse. Der Wachstumsprozeß des BRD-Kapitals vollzog sich nun keineswegs so gleichförmig, wie der Anstieg der Produktion zwischen 1950 und 1960 es vorspiegelt. Vor allem gegen Ende der fünfziger Jahre zeugen geringer werdende Wachstumsraten von einem Abschwung in der wirtschaftlichen Entwicklung. Die wachsende Absorption der vorhandenen Arbeitskräfte in den Produktionsprozeß führte zu einem Verhältnis von Nachfrage

und Angebot an Arbeitskräften, das es der Arbeiterklasse erlaubte, günstigere Bedingungen für ihre Reproduktion durchzusetzen. Eine wenn auch zunächst vor allem Facharbeiter betreffende Verknappung von Arbeitskräften, hauptsächlich aber steigende Löhne und abnehmende Wochenarbeitszeiten, verweisen das Kapital auf die Notwendigkeit, die zur Akkumulation erforderliche Mehrwertmasse stärker als bisher auch über eine Steigerung der Produktivkraft der Arbeit herzustellen. Hinzu kommt, daß auch die über die Wiederherstellung der freien Beweglichkeit des Kapitals und den allmählichen Abbau der Zollschränken in der EWG sich vollziehende Rekonstruktion des Weltmarktes dazu zwingt, mit der damit verbundenen Verschärfung der internationalen Konkurrenz zur nationalen Entwicklung des Niveaus der Produktivkräfte überzugehen. Allerdings haben diese Friktionen und Veränderungen in der Argumentation des Kapitals für die Lage der Arbeiterklasse auch andere Folgen. Mit der u. a. durch die Entwicklung neuer Technologien und Arbeitsverfahren steigenden Produktivkraft der Arbeit nimmt auch ihre Intensivierung, soweit an Unfall- und Krankheitsraten sowie der Zunahme der Invalidität ablesbar, zu.

Bis in die sechziger Jahre hinein findet eine zunehmende Konzentration und Zentralisation des Kapitals und ein damit verbundenes Wachsen der Anzahl der Lohnarbeiter durch die Expropriierung von Kleinkapitalisten und den Übergang von nichtproletarischen Schichten in das Gros der Lohnabhängigen statt. Diese Tendenz der Polarisierung der Klassen von Lohnarbeit und Kapital auf Kosten der Zwischen- und Mittelschichten wird auf der Oberfläche der Gesellschaft durch eine Art Gegenbewegung verdeckt. Die Erhöhung des Anteils der Angestellten und Beamten an den Lohnarbeitern, besonders in der Industrie und im öffentlichen Dienstleistungswesen, erscheint als Stabilisierung des ›Mittelstandes‹ und bildet eine der Grundlagen für Ideologien über die ›zentrale Rolle des Mittelstandes‹ oder die ›nivellierte Mittelstandsgesellschaft‹.

Die spezifische Ausprägung der Politik innerhalb des parlamentarischen Regierungssystems führte insgesamt zu einer beschleunigenden Rückwirkung auf die ökonomische Entwicklung und zu einer Stabilisierung der ihr zugrunde liegenden Produktionsverhältnisse. Gelang es der Politik der Regierungsparteien verhältnismäßig rasch, die von alliierter Seite erlassenen Einschränkungen zu beseitigen und ökonomisch und politisch Teil einer ›europäischen‹ bzw. ›atlantischen Integration‹ zu werden, so war das von den Neoliberalen vorgetragene Konzept der sozialen Marktwirtschaft ideologischer Ausdruck der Emanzipation des deutschen Kapitals von allierten ›Zwangsgesetzten‹. Allerdings entsprach die sich auf dieses

Konzept berufende staatliche Wirtschaftspolitik wenig dem »freien Spiel der Kräfte« des Marktes, sondern der Staat griff über das bloße Aufheben störender Bestimmungen hinaus strukturell in die ökonomische Entwicklung ein. Neben der unmittelbaren Rückwirkung der Staatstätigkeit auf den Wertungsprozeß ist die beschleunigende und stabilisierende Wirkung der eher vermittelnden Aktionen des Staates hervorzuheben. Abgesehen von gesetzlichen Sanktionen gegebener Kräfteverhältnisse der Klassenauseinandersetzungen in verschiedenen Konfliktfeldern sowie den diesen Prozeß flankierenden direkt repressiven Maßnahmen, konnte der Staat nur erfolgreich sein, da er in der Lage war, auch die materielle Basis einiger Konflikte in Form von sozialpolitischen Programmen zumindest zu reduzieren. Die Sozialpolitik machte quantitativ wie qualitativ einen wesentlichen Faktor der staatlichen Aktivität aus. Das Schwergewicht der sozialpolitischen Maßnahmen des Staates lag auf dem Gebiet der materiellen Abschwächung einschneidender Kriegsfolgen (Kriegsopferversorgung, Lastenausgleich), der Fürsorgezahlungen und der Sozialversicherung, während dagegen die Bereiche Gesundheits-, Familien- und Bildungspolitik nur einen geringen Anteil staatlicher Reformprogramme ausmachten.

II. ›Konsolidierung des Psychologenberufs?‹

Zur Zeit der Gründung der Bundesrepublik gab es an allen westdeutschen Universitäten Psychologische Institute, die nach im wesentlichen übereinstimmenden² Prüfungsordnungen Diplompsychologen ausbildeten – nur an der Freien Universität Berlin und an der Universität des Saarlandes wurden entsprechend den besonderen Bedingungen der institutionellen Entwicklungen dieser Hochschulen erst ab 1951 bzw. 1955 Diplomprüfungen durchgeführt. Ab September 1955 war dann die Diplomprüfungsordnung in allen Ländern der BRD und in Westberlin auch bis ins Detail vereinheitlicht. Sie sah ein Psychologiestudium von mindestens vier Jahren vor.³ Nach frühestens fünf Semestern mußte eine Diplom-Vorprüfung in den Fächern Allgemeine Psychologie, Entwicklungspsychologie, Biologische Hilfswissenschaften (Biologie und Physiologie in den für das Psychologiestudium bedeutsamen Ausschnitten) und Philosophie abgelegt werden, wozu eine schriftliche wissenschaftliche Arbeit über ein Teilgebiet der Psychologie, die ›Vordiplomarbeit‹, angefertigt werden mußte. Nach frühestens drei weiteren Semestern, in denen in der Regel drei sechswöchige Praktika in einer Psychologen beschäftigenden Institution abgelegt werden sollten, konnte die Diplom-Hauptprüfung gemacht werden, die neben zwei schriftlichen Klausuren aus folgenden mündlichen Fächern bestand: Psychologische Diagnostik, Angewandte Psychologie, Pädagogische Psychologie, Tiefenpsychologie und Psychagogik, Sozial- und Völkerpsychologie, Allgemeine Psychopathologie. Form und Inhalt verweisen wiederum auf die relativ unerschütterte Kontinuität und Stabilität, in deren Zeichen psychologische Lehre und Ausbildung nach dem Faschismus angetreten war und die sie weiter in die fünfziger Jahre hinein bewahren konnte. Wirklich neu war gegenüber der Prüfungsordnung von 1941 nur die Hereinnahme von ›Tiefenpsychologie und Psychagogik‹, äußerlich der einzige Reflex einer sich weiter entwickelnden psychologischen Berufspraxis – hier der Erziehungsberatung. Selbst Wellek meint: »Das letztere (Psychagogik, d. V.) ist die einzige wesentliche Neuerung, die die westdeutsche Neufassung bringt, welche im übrigen die wenigen Spuren des ›Zeitgeists‹ von 1941 schon seit 1945 in wenig verschiedenen Lesarten abgestoßen hatte und seither, ange-sichts der grundsätzlichen Bewährung des Verfahrens, in relativ konservativer Weise behandelt wurde.«⁴

Nach dieser Prüfungsordnung wurden bis 1955 908 Psychologen diplomiert⁶, 1958 weitere 107 und 1959 weitere 119⁸, d. h. es wurden nach Kriegsende bis 1959 (nach interpolierender Schätzung⁷) annähernd 1400 Diplompsychologen neu ausgebildet. Dem entsprechen die kontinuierlich steigenden Studentenzahlen: von 739 im WS 1950/51 über 927 im WS 1954/55 auf 1472 im WS 1959/60.⁸

Auch die Mitgliederzahlen der berufsständischen Organisationen weisen in den fünfziger Jahren ein rasches und beständiges Wachstum auf. Die vorwiegend wissenschaftlich ambitionierte Psychologen organisierende Deutsche Gesellschaft für Psychologie weist 1949 nur 68 Mitglieder aus, 1954 schon 153, 1956 197 und 1958 immerhin 229⁹ – also eine Verdreifachung binnen eines Jahrzehnts.

Im Berufsverband Deutscher Psychologen sind 1949 erst 118 Psychologen¹⁰ zusammengeschlossen, 1952 dann 647¹¹, 1956 867 und zu Beginn des Jahres 1960 dann 1231¹² – hier kann man ungefähr eine Verdoppelung für den Zeitraum von 1950 bis 1960 annehmen.¹³

Angesichts der geringen Zahl von außerhalb der Universitäten berufstätigen Psychologen in den ersten Jahren nach Kriegsende zeigt der Zuwachs im darauf folgenden Jahrzehnt eine auf den ersten Blick erstaunliche Entwicklung an. Haben sich die optimistischen Perspektiven, die sich Psychologen in der Aufbruchsstimmung nach 1945 zuschrieben, nun realisiert? Immerhin waren sich die praktisch tätigen Psychologen über ihre Position und ihre Aussichten zu Beginn des in Frage stehenden Zeitraums noch keineswegs endgültig sicher – trotz Verankerung und Anerkennung der akademischen Psychologie.

Im Rechenschaftsbericht anlässlich des Münchener Kongresses stellt der BDP auf der einen Seite fest: »Im Gegensatz zu den Schwierigkeiten in den ersten drei Jahren nach dem Kriege ist im letzten Jahr eine beachtliche Festigung der Position der praktischen Psychologie zu beobachten gewesen. Eine ganze Reihe von Kollegen hat wieder Stellung gefunden bzw. konnte ihr Arbeitsfeld erheblich erweitern. Der Kontakt zu den verschiedensten Staatsstellen, zu Vertretern anderer Fakultäten, zu ausländischen Kollegen ist sichtlich belebt und gefestigt worden. An den BDP werden in ständig wachsendem Umfang Anfragen sachlicher und personeller Art gerichtet.«¹⁴ Andererseits muß man aus anderen Passagen dieses Rechenschaftsberichts, aus der Betonung der Bedeutung freier psychologischer Praxis, aus den Hinweisen auf die schwierige wirtschaftliche Situation, ja ernste Notlage von praktizierenden Psychologen auf eine zunächst noch keineswegs breitere Verankerung des Psychologenberufs in privaten und öffent-

den psychologischen Verfahren »Gefahren der Vermassung und Entpersönlichung« und in der »Verabsolutierung eines partikularen Erkennens« eine »Verwahrlosung des Menschenbildes« sahen.⁴⁰⁵

Am weitestgehendsten konnten psychologische Methoden sich in Schulreifeuntersuchungen durchsetzen. Psychologische Schulreifeuntersuchungen stellten eine mögliche Ergänzung zu den Beurteilungen durch Lehrer und Ärzte dar. Es wurden mehr oder weniger statistisch abgesicherte Verfahren entwickelt, die auch von Lehrern durchgeführt werden konnten, wie etwa der Grundleistungstest von Kern.⁴⁰⁶ Allgemeine Schulreifeuntersuchungen aller Schulanfänger mit Hilfe psychologischer Testverfahren wurden, teilweise unter Anleitung von Psychologen⁴⁰⁷, in Form von Versuchen durchgeführt. Gegen Ende der fünfziger Jahre sind Planungen der Schulbehörden dokumentiert, Schulreifetests verbindlich einzuführen.⁴⁰⁸ Größtenteils wandten Lehrer ohne besondere Ausbildung Schulreifetests an. Schulverwaltungen in Ländern mit Beratungslehrern definierten als ihre spezifischen Arbeitsgebiete die Schulreifeuntersuchung. Dort, wo schulpsychologische Einrichtungen entwickelt waren, wurden die Untersuchungen meist unter Anleitung der Schulpsychologen abgenommen. Kinder, bei denen die Schulreife aufgrund der Testergebnisse fraglich schien, stellte man Schulpsychologen oder auch Psychologen der Erziehungsberatungsstelle für eine umfassendere Diagnose vor.

Daß die bloß selektive Funktion der Schulreifeuntersuchung abgelehnt wurde, charakterisiert die Situation einer innovativ wirkenden Psychologie und das Selbstverständnis der Psychologen, als Anwalt des Kindes zu wirken.⁴⁰⁹ »Alle Bemühungen, die Schulreife der Kinder festzustellen, haben letztlich nur dann einen Sinn, wenn diese Untersuchungen nicht mehr als ein Mittel der Auslese, sondern als ein ›Mittel der Erziehungshilfe‹ gehandhabt werden.⁴¹⁰ Die Schulreifeuntersuchung sollte sowohl Ansatzpunkt für die Unterrichtsgestaltung des unterrichtenden Lehrers als auch »für die einem noch schulunreifen Kind angemessene Erziehungsmaßnahmen sein, dessen Leben [...] auf Grund der Schulreifeuntersuchung seinen Bedürfnissen entsprechend geordnet werden«⁴¹¹ müßte. Psychologen forderten für die zurückgestellten Kinder, besonders auch berufstätiger Mütter⁴¹², Schulkinderärten und halfen auch bei deren Einrichtung.⁴¹³

Verschiedentlich konnten Psychologen auch die Einweisung auf die Hilfsschule beeinflussen. In den fünfziger Jahren schälte sich erst langsam eine wissenschaftlich ausgearbeitete Sonderschulpädagogik im Zusammenhang mit der spezialisierten Ausbildung für Hilfsschullehrer heraus.⁴¹⁴ Zusammen

Tests überhaupt anwandte, auf der Interpretation der Ergebnisse der Tests, die nur als psychodiagnostisches Hilfsmittel galten.³⁹⁶ Der Wert einer diagnostischen Prüfung wurde weniger von einer guten Methode abhängig gesehen, als von dem Psychologen, der mit der Methode arbeitete.³⁹⁷ Dieses schon Ende der vierziger Jahre berührte Problem konnte zwar die Notwendigkeit von Stellen für Schulpsychologen untermauern, mußte aber zugleich bei der geringen Anzahl von Schulpsychologen auf die Grenzen des Einsatzes psychodiagnostischer Methoden in den schulischen Ausleseentscheidungen verweisen. Von daher konzidierte man den Einsatz psychologischer Einzeltests oder kurzer Testserien, mit denen die »moderne Testpsychologie« zumindest nicht gerne arbeitet.³⁹⁸ Die Durchführung solcher Tests sollte in den Händen von Lehrern liegen, die neben ihren Grund- und Fachstudien auch Psychologie studiert bzw. nach Abschluß des Studiums eine Zusatzausbildung erhalten hatten. Allerdings blieb die Frage, ob diagnostische Untersuchungen auch durch Lehrer mit Ergänzungsausbildung (Beratungslehrer, Schuljugendberater) bzw. durch Lehrer allgemein durchgeführt werden sollten, umstritten. Psychologen beantworteten sie eher negativ. Beratungslehrer führten, was sich auch in ihrer Ausbildung niederschlug³⁹⁹, Untersuchungen sowohl zur Feststellung der Schulreife als auch zur Schullaufbahnberatung durch.⁴⁰⁰ Überwiegend gestand man seitens der Psychologen den Beratungslehrern aber nur die Verwendung von Gruppentests und einiger weniger Intelligenz- und Entwicklungstests zu – eine umfassendere psychologische Diagnostik, besonders in schwierigen Fällen, könne nur von voll ausgebildeten Schulpsychologen durchgeführt werden.⁴⁰¹

So schlug eine Tagung des Bayrischen BDP unter dem Gesichtspunkt, daß Schuljugendberatern nicht die Verantwortung für diagnostische Tätigkeit zugemutet werden könne, eine Änderung ihrer Tätigkeitsmerkmale vor.⁴⁰² Diagnostik sollte von Zentralstellen übernommen werden, die von Psychologen zu leiten wären. Andererseits schien dies nur begrenzt realisierbar. Diagnostik wurde aber wiederum als notwendig angesehen, damit der Schuljugendberater dem Lehrer beratend zur Seite stehen könne. Zwischen Anspruch und tatsächlicher Lage einigte man sich auf den Kompromiß, »der Schuljugendberater soll nur sichten, aber nicht diagnostizieren«⁴⁰³.

Trotz der zunächst überwiegend ganzheitlichen Sichtweise wurde von Pädagogen die Anwendung von Tests und psychologischer Diagnostik überhaupt als ein Schritt zur »Depersonalisierung des Menschen« teilweise heftig abgelehnt. Psychologischen Verfahren aufgeschlossen gegenüberstehenden Lehrern (besonders jüngeren⁴⁰⁴) standen solche gegenüber, die in

tion schulischer Auswahlentscheidungen bestand. Mit dem Aufbrechen begrenzter Widersprüche im Schulsystem und der zunehmenden psychologischen Kritik schulischer Strukturen unter dem Aspekt der Blockierung von Lernmöglichkeiten setzte eine selbständiger Auseinandersetzung auch mit den unmittelbaren Selektionsentscheidungen ein.

Die sich gegen Ende der vierziger Jahre in verschiedenen Versuchen andeutende Möglichkeit, daß psychologische Auswahlverfahren zu den wichtigen schulischen Ausleseentscheidungen (Einschulung, Übertritt zu weiterführenden Schulen, Einweisung in die Hilfsschule) generell herangezogen würden, fiel nach 1950 in sich zusammen. Wenn sich die Perspektive der psychologischen Diagnostik innerhalb schulischer Selektionsprozesse drastisch reduzierte, brach andererseits weder die psychologische Diagnostik in diesem Bereich noch die ›Testforschung‹ völlig ab.³⁸⁷ Zur psychologischen Testforschung im pädagogischen Anwendungsbereich trug besonders die Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung bei. Hier wurde sowohl die Entwicklung von standardisierten Schulleistungstests (Rechentests³⁸⁸, Rechtschreibetests³⁸⁹, Wortschatzlesetests³⁹⁰) wie auch von standardisierten psychodiagnostischen Tests, etwa der Frankfurter Begabungstest ›Aufgaben zum Nachdenken‹ vorangetrieben³⁹¹. Darüber hinaus wurden die verschiedenen Tests zu Testbatterien für die Verwendung im pädagogischen Bereich zusammengestellt.

In der praktischen Tätigkeit war psychologische Diagnostik zum Zwecke der Auslese ein zentraler Aufgabenbereich der langsam entstehenden schulpsychologischen Einrichtungen. Es handelte sich aber nur um mögliche zusätzliche ergänzende Entscheidungshilfen, die seitens der Schulen meist bloß in Problemfällen herangezogen wurden. Ein Grund für den relativ geringen Einsatz psychologischer Diagnostik ist in der Unsicherheit der Verfahren und, damit eng verbunden, in ihrer geringen Praktikabilität zu sehen. Dieser Tatbestand wurde auch – allerdings positiv gewendet – immer wieder konstatiert. Entsprechend der Kompliziertheit der zu ergründenden Menschenseele müsse das Werkzeug zu ihrer Erforschung und »mehr noch die Arbeit mit diesem Werkzeug äußerst subtil«³⁹² sein. Dieser Sichtweise entsprach, daß die von Schulpsychologen angewandten Tests zumindest bis 1955 überwiegend nicht standardisiert und nur von Psychologen zu interpretieren waren.³⁹³ Der Anspruch, »jede seelische Funktion oder Anlage aus ihrem Integrationsverhältnis zu anderen Funktionsbereichen und zum insgesamt der Persönlichkeit«³⁹⁴ zu verstehen, die »Gesamtpersönlichkeit zu erfassen«³⁹⁵, verwies auf ganzheitliche Untersuchungsmethoden. Hauptgewicht psychologischer Diagnostik lag, soweit man

schiedlichen Verfahren »die Möglichkeit einer umfassenden und objektiven Bewährungskontrolle der Unterrichtswirkung«³⁸⁶ eröffne.

Sie ordnen sich so in eine allgemeine Tendenz pädagogisch-psychologischer Tätigkeitsformen ein. Die noch mehr programmatischen Absichten der psychologischen Erforschung pädagogischer Prozesse sind Resultat einer Bewegung, deren übergreifendes Moment die Hinwendung der Psychologie auf konkrete Erziehungsprobleme im Bereich des öffentlichen Schulwesens darstellte. Dies fand besonders in den Formen institutionalisierter schulpsychologischer Tätigkeit seinen Ausdruck. Hiermit brach zugleich mehr oder weniger deutlich gespürt, der Widerspruch zwischen Anspruch und den Grenzen, die durch die ungenügenden wissenschaftlichen Voraussetzungen gegeben waren, auf. Von hier aus resultierten Bestrebungen, diese Lücke zu schließen, was zu Versuchen mit neuen Methoden und Verfahren führte. In diesem Kontext entwickelten sich neben mehr praktisch umsetzbaren Ansätzen auch scheinbar eher abgehobene, empirisch orientierte wissenschaftliche Arbeiten, die nur fragmentarisch einen theoretischen wie praktischen Bezug zu der Gestaltung von Erziehungsprozessen herstellen konnten. Aber auch diese Arbeiten zeigten neue Forschungsmethoden und -fragen auf, deren unmittelbar praktische Bedeutung allerdings nur in einer schrittweisen Umstrukturierung pädagogischen Denkens auf einer vermittelten wissenschaftlichen Ebene war. Sie halfen mit, ein Gegengewicht zu der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als auch zu der ganzheitlichen Sichtweise in der Psychologie zu bilden, und unterstützten so zumindest indirekt innovative Bestrebungen. Für eine unmittelbare praktische Umsetzung griffen diese Ansätze zu kurz, da sie in ihren theoretischen Konzepten noch zu wenige Verbindungen zu dem Erziehungsgeschehen enthielten. Unter der Bedingung, daß der schulpsychologischen Dienst die fast ausschließliche Basis der Psychologie darstellte, praktische Konzeptionen innerhalb der Schule zu realisieren, fehlten zum anderen auf der institutionellen Ebene breitere und vermitteltere Voraussetzungen, um z. B. solche lerntheoretischen und motivationsanalytischen Ansätze wirksam werden zu lassen.

Zur schulischen Auslese

Von uns aufgezeigte theoretische und praktische Ambivalenzen des Eingreifens der Psychologie innerhalb des Ausbildungswesens machten sich besonders auch in ihrem Beitrag zu den Ausleseentscheidungen geltend. Mit der inneren Stabilität der Selektionsprozesse kam der Psychologie nur eine randständige Funktion zu, die in einer ergänzenden Legitima-

Situationen hatten einen weitgehend grundlagenwissenschaftlichen Charakter ohne konkreten Bezug zu pädagogischen Prozessen³⁷⁸. Auch Untersuchungen, die die Schulsituation mit aufnahmen, wie die vergleichende empirische Arbeit von Wendt zu Motivation und Werthaltung deutscher und amerikanischer Schüler³⁷⁹ hatten diesen Grundzug. Sie stellen keinen expliziten Bezug zum pädagogischen Verhalten her und bleiben bei der Deskription der in den unterschiedlichen ›psychologischen Räumen‹ differenzierenden spannungsgeladenen Konstellationen der untersuchten Faktoren stehen.

Dennoch sind diese Untersuchungen besonders von ihrem methodischen Vorgehen her, ›phänomenologische‹ mit operationistischen Methoden zu integrieren³⁸⁰, als Vorbereitung von Fragestellungen etwa über den Zusammenhang von Erziehungsstilen und Motivation anzusehen. In einigen wenigen Fällen wurden schulpraktische Konsequenzen der Motivationsuntersuchungen mitaufgenommen. So etwa in der schulpraktisch orientierten Analyse von Fuchs über die »Möglichkeiten der Beeinflussung von Anspruchsniveau und Leistungsstreben durch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht«³⁸¹. Von seiner eigentlichen Untersuchungsthematik der Wirkung von Erfolg und Mißerfolg im Unterricht her, in denen er die Bedeutung der Erfolgs- und Mißerfolgserlebnisse der Schüler für ihr Anspruchsniveau, ihr Leistungsstreben und für Aufbau und Zerfall ihrer Denkspannung herausarbeitet³⁸², schließt er auf mögliche Variationen der Unterrichtsmerkmale – ohne dies allerdings zum Gegenstand seiner *empirischen* Erhebung zu machen. Solche Variationsmöglichkeiten des ›institutionell gesteckten soziologischen Rahmens der Schule‹³⁸³ könnten einen ›Denkzerfall‹ der ›das Maß der Minderbegabung bei weitem überschreitet‹³⁸⁴, fördern oder aufhalten. Diese Variationen ergeben sich für ihn auf der Dimension der Leistungsanforderungen der Lehrer, der Entfaltungsfreiheit für das Denken der Schüler, der Kooperation und der Konkurrenz der Schüler untereinander, des Autoritätsanspruchs des Lehrers und schließlich der wertenden und affektiven Einstellung des Lehrers gegenüber den Schülern.³⁸⁵

Die Konsequenzen der unterschiedlichen Möglichkeiten des Lehrerverhaltens waren unter der Fragestellung der Dominanz auch Gegenstand der oben erwähnten Untersuchungen der beiden Tauschs. In ihren Arbeiten stellten diese allgemeine Bezüge zur Motivation her, ohne sie aber im einzelnen zu untersuchen.

Wichtig für diese keimhaften Ansätze pädagogisch-psychologischer Motivationsforschung war die bei Fuchs formulierte Hoffnung und Zielsetzung, daß die Kombination der unter-

bung« hinausreden³⁷². Diese Sicht der Begabung, die die Bedeutung der Umwelt hervorhob, war in wachsendem Maße von Untersuchungen des Lernprozesses, in Form von Analysen der Faktoren, die einen erfolgreichen Lernprozeß konstituieren³⁷³, begleitet. Hierin sah man zunehmend eine zentrale Vermittlung, die in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Begabungsbegriff und den strukturellen Bedingungen der schulischen Sozialisation gewonnenen Einsichten zu verdeutlichen und praktische Konsequenzen abzuleiten.

Gegenüber ganzheitlich orientierten Darstellungen³⁷⁴ standen Bestrebungen, durch Rezeptionen besonders der amerikanischen Lernforschung den Lernvorgang unter dem Aspekt der Ausgangslage und der Lernziele aufzuschlüsseln, damit durch adäquate Lernschritte und entsprechende Lernhilfen der Lernprozeß durchführbar wurde. Allerdings hatten diese Ansätze noch mehr den Charakter einer Programmatik. In ihr deuteten sich schon sowohl die späteren verstärkten praktischen Bestrebungen an, schulische Lernprozesse von psychologischen Theorien her zu gestalten, als auch der Prozeß der Verselbständigung psychologischer Lernforschung: »Bemühungen um eine brauchbare Lerntheorie, die aus solcher Forschung hervorgehen kann, sind für den pädagogisch interessierten Psychologen das Praktischste, was er für Pädagogen tun kann.«³⁷⁵

Ähnliches gilt auch für Untersuchungen zur Motivation im schulischen Lernen. Rolle und Auswirkung der Schulmüdigkeit, die als Resultat einer in die Schule hineingetragenen Überforderungstendenz angesehen wurde, war eine wichtige praktische Fragestellung schulpsychologischer Tätigkeit. Entsprechend den Bestrebungen, mehr auf ›Grenzfälle‹ einzugehen, wurden aber sich ergebende Fragen weniger in Richtung von Motivationsproblemen aufgelöst. Untersuchungen von ›Wille und Widerwille‹³⁷⁶ waren mehr Teil der Erklärung der Ursachen von zu diagnostizierenden und zu behandelnden Fehlhaltungen, z. B. von der in der Diskussion der fünfziger Jahre eine größere Rolle spielenden Konzentrationschwäche. »Die dadurch (durch den Auslesecharakter der Grundschule, d. V.) wiederum verursachten Frustrations- und Überforderungserlebnisse führen regelhaft in Aggressions- und Regressionskrisen, d. h. in neurasthenische oder fatalistische Notwehrreaktionen und damit in Konzentrationschwierigkeiten.«³⁷⁷

Die seit etwa 1955 in Anschluß an Ergebnisse der neueren amerikanischen Motivationsforschung (speziell dem von McClelland entwickelten operationistischen Verfahren zur Messung der Stärke der Leistungsmotivation mit Hilfe von TAT-Bildern) einsetzenden Untersuchungen zum Motivationsverhalten bei der Setzung des Anspruchsniveaus in sozialen

Welt«³⁶² Begabung herausbilde. Roth möchte so eine Auflockerung des Begabungsbegriffes³⁶³ erreichen, um herauszuarbeiten, daß es bei den Begabungen wesentlich auf die Umwelt ankomme.³⁶⁴ Es sei von einer weitgehenden menschlichen Plastizität auszugehen, wobei die entwickelten Begabungen nicht einfach Anlagen entsprächen. Die historisch gewordenen Erkenntnis- und Gestaltungsformen gegenwärtiger Kultur könnten auf keinen Fall als bestimmten Genen entsprechend angesehen werden.

Der wissenschaftliche Begründungs- und Ableitungszusammenhang der Begabungsauffassungen Roths ist sehr komplex. Er ergibt sich sowohl aus einer Kritik charakterologischer Persönlichkeitstheorien (Lersch, Klages)³⁶⁵, die noch weitgehend die Charaktereigenschaften »auf eine gegebene Ausstattung« zurückführten und auf »erbpsychologische Forschungen«³⁶⁶, deren starker Einfluß besonders auf die deutsche Pädagogik noch bemerkbar sei, als auch aus einer Kritik der standardisierten Intelligenzmessung.³⁶⁷ Mit der Kritik an der letzteren verwirft er indes nicht allgemein »exakte Forschungsmethoden der Amerikaner«, die er zur Begründung seiner Aussagen ebenso wie empirisch orientierte kulturanthropologische und sozialpsychologische Vergleichsuntersuchungen verarbeitet.³⁶⁸ Es geht ihm nicht um eine methodische Differenz zur Intelligenzmessung, sondern um den Versuch, durch eine immanente Kritik und Spezifizierung der Möglichkeiten standardisierter Tests den Unterschied von Begabung und gemessener Intelligenz aufzuzeigen. »Wir haben versucht, Intelligenz und Begabung zu unterscheiden. Wir wollen unter Intelligenz das verstehen, was der Intelligenztest mißt, also die spezifischen Anfangsleistungen neuartigen Aufgaben gegenüber und wir wollen unter Begabung die gesamte Lernfähigkeit in einem kulturellen Leistungsreich verstehen.«³⁶⁹

Aus seinem Begabungsbegriff ergeben sich für Roth unmittelbar praktische Konsequenzen. Die Fähigkeiten, die produktives Denken ermöglichen, könnten aufgebaut und verschüttet, zu ihnen könne erzogen werden, und sie könnten ersticken werden. Falls z. B. das Niveau der Universitäten sinke, könne dafür nicht ein irgend geartetes natürliches Begabungspotential verantwortlich gemacht werden.³⁷⁰ Seine Kritik richtet sich auf die vorhandenen Strukturen der Erziehung. Alle Kinder hätten Anspruch auf weiterführende Schulen und schulische Aufwendungen, »die eine optimale Selbstverwirklichung im Dienst der Gesellschaft in Aussicht stellen«³⁷¹, denn bevor man nicht bei einem Kind Bescheid wisse, »was alles diesen Entwicklungs- und Lernprozeß des Denkens verhindert und gehemmt hat, dürfen wir uns nicht einfach auf eine nicht vorhandene ›Bega-

oder nur keimhaft zeigten, sich mit den schulpsychologischen Diensten reale Eingriffsmöglichkeiten ergaben, konnten von solchen Positionen her hoffnungsvolle Perspektiven dargestellt werden. Im Gegensatz etwa zu dem sich in Schelskys »reiner Wirklichkeitsanalyse« ergebenden Grundzug einer zynisch resignativen Auffassung war die Erwartung auf wachsende Entfaltungsmöglichkeiten der Individuen durch die Ausgestaltung von Anpassungsprozessen im Erziehungssystem zunehmend eine Grundstruktur der Auffassungen jener Psychologen, die versuchten, reformerische Konzeptionen auszuarbeiten. Das bedeutet nicht, daß sie in einen glatten Optimismus verfielen, sondern durchaus Schwierigkeiten und Brüche in der Adaption an neue Tendenzen in der »industriellen Gesellschaft« betonten.

Veränderung des Begabungsbegriffes – Konsequenzen für die Auffassung des Lernprozesses

Die Tendenzen, die Bedingungen der Hemmung psychischer Entwicklung nicht nur im Kinde, sondern auch in den Milieubedingungen aufzuspüren und die Kritik besonders auf die institutionalisierten schulischen Erziehungsprozesse zu legen, da sie gleichsam als Hebel für wirksame Veränderungen angesehen wurden, kommt besonders in der Modifikation des Begabungsbegriffes zum Ausdruck. Die andere Sichtweise der Beziehung von Anlage und Umwelt zeigt sich an Akzentuierungen und Erweiterungen – sie beinhaltet nicht eine völlig neue begriffliche Aufarbeitung des Problems. Es lassen sich aber dennoch deutlich Strukturen ausmachen unter der Fragestellung, ob der Begabungsbegriff innerhalb einer kruden Apologie abweisender Selektionsmechanismen eingebettet war oder auf Verbesserung der Lernbedingungen der Kinder und Jugendlichen durch Veränderung des Bildungssystems zielte.

Die Vertreter der letzteren Richtung führten die Auseinandersetzung um eine adäquate Auffassung der Begabung ausdrücklich als theoretisches wie praktisches Problem, so etwa der in Grenzgebieten von Psychologie und Pädagogik arbeitende Roth. Er geht, ebenso wie Keilhacker und Remplein u. a., von den sich gegenüberstehenden Voraussetzungen der Entwicklung Anlage und Umwelt aus. Roth spricht auch von demjenigen, »was von innen heraus reift« und von »phasenspezifische(r) Empfänglichkeit für bestimmte Materialien«³⁶⁰ und meint, daß Begabung »in einer Hinsicht Anlage, Selbstentfaltung, Reifung, potentielle geistige Mitgift«³⁶¹ sei. Zugleich grenzt er aber die Bedeutung der Anlagen als solche entschieden ein und hebt hervor, daß sich erst in einem »Wechselprozeß von Subjekt und Objekt, Mensch und

fehle es in der Kleinfamilie an der »Rückhaltigkeit des sozialpsychischen Geschehens«³⁵⁵. Dies führe zu einer Leere des Familienlebens. Die Trennung von der rationalisierten und durchorganisierten Betriebswelt, die für die Jugendlichen nicht mehr überschaubar sei, führe dazu, »daß der Jugendliche bei dem Eintritt in die heutige Arbeitswelt in viel stärkerem Maße unfertiger und unselbständiger empfindet als in früheren Zeiten«³⁵⁶. Diese Situation führe zu einer »eigenständlichen Wurzellosigkeit« der Jugendlichen. Die institutionalisierte Erziehung, die viele Erziehungsfunktionen übernahm und selbst Ausdruck der Trennung der Lebensbereiche sei, zeige sich nicht in der Lage, dem Interesse der Jugendlichen nach technischen Dingen und »Erfassen der sozialen Wirklichkeit« nachzukommen.³⁵⁷ »Von seiten der Erziehungsschaft wird über mangelnde Konzentration, über Begabungsschwund und Leistungsrückgang geklagt. Alle drei Tatbestände können unter anderem auf ein mangelndes Interesse der Jugendlichen an dem Lehrstoff der Schule zurückgeführt werden, und zwar sowohl hinsichtlich der Form der Darbietung als auch hinsichtlich des Inhalts.«³⁵⁸ Eine Schule, die auf die das tägliche Leben bestimmende technische Errungenschaften und sozialen Gegebenheiten keine Rücksicht nehme, müsse als unzeitgemäß gelten. Im Gegensatz zu ganzheitlichen Positionen wie denen Keilhackers versucht Bornemann hier also soziale Tendenzen auszumachen und ihnen die institutionelle Erziehung anzupassen, hingegen nicht von dem ›sittlichen Prinzip‹ der Person her die Schule auf eine wertorientierte Bildung zu verpflichten. Es gehe darum, die allgemeinbildenden aber auch die Berufsschulen im stärkeren Maße mit den wirklichen Lebensbedingungen zu verbinden, wobei insbesondere Veränderungen der Betriebs- und Arbeitswelt aufzunehmen seien, in der immer weniger der Beruf als der Betrieb entscheidend für die soziale Verwurzelung anzusehen sei.³⁵⁹

Die sich in diesem Zusammenhang verstehenden praktischen und theoretischen Bestrebungen der Psychologie hatten nicht wie die ganzheitlicher Positionen eine affirmative Bestätigung der Formen der institutionellen Erziehung vor Augen, sondern deren Anpassungsprozeß an die Entwicklung der ›modernen Industriegesellschaft‹. Die Grenzen der praktischen Vorschläge ›Aktivierung informeller Gruppen‹, ›psychologische Durchdringung der Schule‹, Reform der Unterrichtsweise und des Unterrichtsstoffs, Schullaufbahnberatung waren verbunden mit den Grenzen der Erkenntnis, die beobachteten Phänomene als Ausdruck einer bestimmten Gesellschaftsformation zu begreifen. Da aber die Grenzen und Widersprüche der Veränderungsvorstellungen sich in der Praxis noch nicht

tigen, »die zwischen der Lernfähigkeit eines Kindes, seinen schulischen und außerschulischen Erfahrungen, seiner bisherigen Entwicklung und dem Druck durch seine gesamte soziale Umwelt« bestehen.³⁴⁹

Die Kategorien und Begriffe, die die gesellschaftlichen Verhältnisse faßten, wurden nicht so sehr von den Psychologen entwickelt, sondern von soziologischen Theorien übernommen. Insgesamt läßt sich eine zunehmende Anlehnung an soziologische Vorstellungen beobachten. Die Psychologen suchen die Anknüpfung an die gerade in den fünfziger Jahren sehr umfangreichen Untersuchungen seitens der Soziologie zur Stellung der Jugend in der ›industriellen Gesellschaft‹, die die Probleme der Arbeitslosigkeit, der Erscheinung der ›Halbstarkenkrawalle‹, des Antimilitarismus der Jugend und andere zur Zeit der fünfziger Jahre heftig diskutierte Probleme in soziologischen Analysen aufnahmen.³⁵⁰

Unter Einbeziehung soziologischer Kategorien versucht etwa Bornemann die verschiedenen psychologischen Probleme einzuordnen. Hinter den verschiedenen Schlagworten wie Akzeleration, Konzentrationsschwäche, Begabungsschwund und Halbstarkenproblem, die nur Teilprobleme berührten, verborge sich ein »größeres grundsätzliches Problem, nämlich die Frage nach der Stellung der Jugend in unserer industriellen Gesellschaft«³⁵¹. Jugend sei wesentlich von der jeweiligen sozialen Umwelt mitbestimmt. Der Gedanke, man könne von einer Jugend schlechthin oder von einer für alle Zeiten gültigen Jugendpsychologie sprechen, wie es etwa bei der Hypostasierung der Sprangerschen Jugendpsychologie geschähe, sei zu verwerfen. Der Ausgangspunkt zur Darstellung der Jugend und zur Herleitung von Prognosen über ihre Entwicklung müsse vielmehr die »sozialwissenschaftliche Analyse der Zeitgegebenheiten« sein.³⁵² Ohne den wirklichen Zusammenhang von der entwickelten bürgerlichen Gesellschaft eigentümlichen Jugend darstellen zu können, erfaßt Bornemann einzelne wichtige Erscheinungen, gibt einige analytische Kategorien an und zeigt in der Richtung seiner Aussagen ein Gespür für die realen Entwicklungsbedingungen der Jugendlichen. Der sich hinter wechselvollem politischen Geschehen verborgende Umwandlungsprozeß der Industrialisierung bewirke, daß die Einheit von Arbeits- und Lebensstätte aufgelöst würde und dem Jugendlichen die »gesamte Anschauungsfülle des werktätigen Arbeitslebens«³⁵³ fehle. Dieser hier eingeschlossene äußere Wandel der Familienstruktur bedinge einen »inneren Wandel des Familienlebens«³⁵⁴, das durch eine wachsende Intimität charakterisiert sei, der etwas Einengendes und Verkümmерndes anhafte. Ganz abgesehen von der räumlichen Enge der Häuslichkeit,

über dieser Aufgabe zunehmend hilflos erscheinen. In den verschiedenen Formen begannen sich Vorstellungen zu entwickeln, die einen Zusammenhang von psychischen Problemen und den sozialen Lebensprozessen herstellen wollten.³³⁶ Dieser Bezug wurde häufig allerdings noch bloß auf den »natürlichen Ausgangspunkt« (= die Familie) reduziert.³³⁷ »Familiäre Disharmonie«³³⁸, die Krisen der Familie als »Ausgangspunkt so vieler auf rein psychischem Gebiet liegender Verhaltensstörungen der Kinder und ihres Versagens in der Schule«³³⁹ wurden selbst wiederum nicht abgeleitet, woraus sich konsequent eine abstrakt geforderte rückwärts gewandte Stabilisierung der Familie ergab. »Eine Besserung ist [...] nur möglich, wenn die Familie über das Materielle hinaus eine feste geistige Grundlage und Bindung zurückerhält und den Kindern das naturnotwendige Klima elterlicher Liebe und Führung bietet.«³⁴⁰

Ähnlich ambivalent bleiben Einsichten und Konsequenzen, die sich etwa bei Zulliger mit der Forderung, die »sozialpsychologischen Bezüge der psychischen Fehlentwicklung«³⁴¹ herzustellen, verbinden. Die »Zerstörung der Familie im technischen und Fabrikzeitalter« führe zu »Verheerungen« in Form psychischer Fehlentwicklungen.³⁴² Durch Sozialpolitik müsse die Familie als »Wurzel von allem«³⁴³ gestützt werden.

Die soziale Bedingtheit der Erziehungsprozesse und ihre konkrete Vermittlung über Institutionen mußte in dem Maße eine wachsende Rolle spielen, wie sich die Tendenz durchsetzte, die öffentlichen Erziehungsprozesse unter dem Aspekt einer stärkeren Durchgestaltung im Sinne des Abbaus von Hemmungen psychischer Entwicklung zu betrachten. Wie wir schon darstellten, hatten diese Bestrebungen ihren Kristallisationskern im Umkreis schulpsychologischer Ansätze³⁴⁴. In einer Stellungnahme zum schulpsychologischen Dienst des Schulpsychologischen Ausschusses der Landesgruppe NRW im BDP ist der Ausgangspunkt der praktischen Bestrebungen die »gegenwärtige Gesellschaftsstruktur« der »modernen industriellen Gesellschaft«.³⁴⁵ Im Gegensatz zu den klagenden Be trachtungen der geisteswissenschaftlichen Psychologie werden die »radikalen Veränderungen unserer technischen Verfahrensweisen«³⁴⁶ als zwiespältig angesehen. »Gänzlich neuen Verhaltenschancen« stehen »Gefährdungen« gegenüber.³⁴⁷ Aus dem »Nachhinken der institutionell-geistigen Kulturbereiche« gegenüber dem materiellen Kulturbestand ergebe sich eine »der modernen Technik innenwohnende soziale und menschliche Spannungsgeladenheit«.³⁴⁸ Von dieser Situation her müsse die Schule »die Einzigartigkeit jedes Kindes« und »die Fälle der Wechselwirkungen« berücksich-

d. h. sozialpsychologisch begründete Milieuänderung als Therapieform.

In einer Analyse von über 400 abgeschlossenen Beratungsfällen kommt Bornemann zu dem Ergebnis, daß nur knapp die Hälfte der Kinder und Jugendlichen Anomalien in konstitutioneller Hinsicht (körperlich, seelisch, geistig) aufwiesen, hingegen lägen in über 90 Prozent der Fälle beeinträchtigende Milieueinflüsse vor, wobei häufig mehrere Milieubelastungen zusammenträfen.³²⁹ Unter den Milieueinflüssen faßt Bornemann soziale Konstellationen und Erziehungseinstellungen zusammen.³³⁰ Die Behebung der aus diesen sozialen Konstellationen resultierenden Erziehungsschwierigkeiten, deren Symptome sich häufig auf gestörtes soziales Verhalten bezögen³³¹, zielen auf Beeinflussung des Verhaltens der Eltern sowie auf Beratung und Behandlung der Kinder, die sich besonders durch verschiedene Formen der Milieuänderung auszeichneten. Zentral bei dieser Beeinflussung der Milieubedingungen war hierbei durch verschiedene Formen der Gruppenprozesse, »persönliche Ichverhaftung« durch »sachliche Haltungen« abzubauen.³³² Diese Form der sozialpsychologisch fundierten Erziehungsberatung betrachtet Bornemann in etwa 80 Prozent der untersuchten Fälle als erfolgreich.³³³

In ähnlicher Weise wurden besonders auch Behandlungsformen von heilpädagogischen Heimen begründet. So sieht etwa Flosdorf gegenüber den Tendenzen in der »Klein- und Kleinstfamilie«, die »das Kind bedingungslos der individuellen Eigenart seiner Eltern« aussetze, ohne daß es für »deren Fehlverhalten oder Überspannungen ausreichend Kompensationsraum finden« könne³³⁴, im Heim die Möglichkeit, durch Gruppenprozesse die soziale Bedürftigkeit des Kindes anzusprechen und dem Kind das Finden seiner Identität zu ermöglichen. Das Kind soll so von der »überdeterminierten emotionalen Gebundenheit an die Familie erlöst werden. Auch nach der Entlassung aus dem Heim müsse das Kind einen »Anschluß an die Gruppe« haben. »Dieses Aufgehobensein in der Gruppe macht ihn unabhängiger und widerstandsfähiger gegenüber den neurotischen Erwartungen der Familie.«³³⁵

Von solchen sozialpsychologischen Konzeptionen, wie überhaupt von den prophylaktisch-praktischen Bestrebungen her, ergab sich mit einer gewissen Notwendigkeit der Anspruch, die Erziehungsprozesse als durch soziale Verhältnisse bestimmte zu analysieren und darzustellen. Erklärungsweisen, wie die oben angeführte von Mayer, die die Atomisierung natürlicher Lebensganzheiten beklagten und die Rolle der Psychologie in der Wertverkündung sahen, mußten gegen-

wurde schließlich auch der Vorgang der Erziehungsberatung als solcher zum Gegenstand sozialpsychologischer Untersuchungen, damit so »viele in der Begegnung sich abspiehende Vorgänge klarer und vielleicht auch steuerbarer werden«³²⁰.

Die Beratungssituation wird bei den letzteren Ansätzen selbst als ein Prozeß der Gruppenbildung verstanden, wobei durch ihn die »Kommunikation zunehmend wirkungsvoller«³²¹ werde. Der Berater ist in diesem Prozeß selbst involviert, womit sich die sozialpsychologische mit einer sozialethischen Frage verbinde.³²² Mit schon entwickelteren Kategorien der Sozialpsychologie analysiert Holzkamp die Beratungssituation als »dynamischen sozialpsychischen Prozeß«³²³. Ähnlich wie Bergius geht es ihm um die Darstellung der »Beratungssituation als Ganzes«³²⁴, um die »Tatsache der Beeinflussung beider Partner«³²⁵. In der Beratungssituation sei das Bild vom anderen, wobei jeder zugleich wahrgenommenes Objekt und wahrnehmendes Subjekt sei, in dauernder Veränderung begriffen.³²⁶ Dieser Zusammenhang bestimme auch das Verhalten. Die Verhaltensänderungen wirken wiederum auf das Bild zurück etc. In diesem Prozeß der funktionalen Steuerung sei die intentionale eingebettet.³²⁷ Gelungene Steuerungsprozesse seien die Voraussetzung der Konstituierung von Kleingruppen und einer Rollenspezialisierung, die in Anlehnung an Bergius als Bedingung für eine erfolgreiche Beratung angesehen werden. Wie überhaupt viele Versuche zur Begründung von neuen Verfahren und Konzeptionen in den fünfziger Jahren bleiben die Vorstellungen noch weitgehend programmatisch, verweisen aber sehr wohl auf Veränderungstendenzen in der Psychologie und der Tätigkeit der Psychologen.

»Das eigentliche Geschehen während der Erziehungsberatung ist noch sehr wenig wissenschaftlich erforscht; und das, obwohl in eng benachbarten Gebieten – etwa der Lebensberatung und Psychotherapie – experimentelle sozialpsychologische Forschungsmethoden schon vielfach mit Erfolg angewandt wurden. Um zu einer genaueren Kenntnis der Erziehungsberatungssituation zu gelangen, müßten zunächst natürlich viel gründlichere Beschreibungen gegeben werden, als das hier geschehen ist. Weiter müßte aber auch mit Hilfe von Experimenten die tatsächliche Wirkung der verschiedenen Faktoren untersucht werden.«³²⁸

Neben diesen Versuchen, die Beratung als soziale Situation und sich konstituierende Kleingruppe aufzufassen, zielten mit weniger ausgearbeitetem methodischem Instrumentarium die zuerst genannten sozialpsychologischen Konzeptionen auf eine sozialtherapeutische Methode der Erziehungsberatung,

Eine der Maßnahmen, die von den Tauschs für die Realisierung eines nicht-autokratischen Verhaltens als notwendig angesehen wurden, war eine vorwiegend auf Gruppenarbeit beruhende Organisationsform des Unterrichts. Diese Vorschläge ordneten sich in die Tendenz ein, Unterrichtsprozesse innerhalb der Schulkasse als Gruppenprozesse zu betrachten. Zunehmend ging es bei den Fragen um Gruppenbildungen nicht um eine bloße Anwendung trauriger Gruppenpädagogik, sondern, entsprechend der Aufnahme der Sozialpsychologie in betriebspsychologischen Untersuchungen³¹¹, um die sozialpsychologische Analyse der »Gruppenstruktur«³¹² mit dem Ziel, durch ihre Veränderung »gruppenbildenden Prozessen Raum«³¹³ zu geben. Das Schulklassensystem sollte so zu einem System von Gruppen »in echtem Sinne«³¹⁴ werden. Die hierarchisch-institutionelle Gruppe³¹⁵ des Klassenverbandes sollte »die informellen Gruppen«, als Ausdruck »spontaner Bedürfnisse« des Sozialkörpers aktiv zur Förderung des Gruppenlebens aufnehmen. »Je reicher die gruppenbildenden Vorgänge sind, ein desto größeres Gegengewicht besteht in einem Schulwesen und einer einzelnen Schule gegenüber den geläufigen Tendenzen zur Kollektivierung, Vermassung, Nivellierung.«³¹⁶

Diese sozialpsychologisch orientierten Ansätze der Erklärung des Erziehungsprozesses waren trotz der Aufnahme von Momenten operationistischer Sozialpsychologie noch weitgehend von betrachtenden, ganzheitlichen, »sozialanthropologischen Grundkonzeption(en)«³¹⁷ bestimmt oder überlagert. Allerdings kristallisierten sich mehr und mehr Auffassungen heraus, die die Struktur der Klasse als Gruppe mit ihrer »mannigfaltigen Sozialkonstellation«³¹⁸ als eine gruppendynamische Organisationsform ansahen, die ein Optimum an Leistungsbereitschaft und schulischem Erfolg verbürge³¹⁹. Sie stellten so eine Brücke zu späteren sozialtechnologischen Vorstellungen dar. Als wichtigstes Verfahren, um die zwischenmenschlichen Prozesse in der Klasse als Basis für pädagogische Steuerungsmaßnahmen zu analysieren, setzte sich das von Moreno zunächst eher unter dem Aspekt der sozialen Rolle des einzelnen entwickelte Soziogramm durch. Es erfuhr eine auch innerhalb der Lehrerausbildung rasche Ausbreitung.

In der unmittelbaren Beratungstätigkeit wurden sozialpsychologische Untersuchungen mit der Tendenz, die Verfahren für psychologisch-pädagogische Prozesse zu effektivieren, unter zwei in sich zusammenhängenden Aspekten eingebracht: Einmal analysierte man die Genese von Erziehungsschwierigkeiten sozialpsychologisch und wandte entsprechende sozialtherapeutische Methoden zu ihrer Behebung an – zum anderen

men. Tauschs experimentelle Untersuchungen zielten darauf zu zeigen, wie ein den Prinzipien der nicht-directiven Orientierung entsprechendes Verhalten im Gegensatz zu dominanten Erziehungshaltungen in der Lage ist, unangebrachte Verhaltensweisen der Klienten aufzulösen. Hierbei reichten die »richtigen wissenschaftlichen Erkenntnisse«²⁹⁸ für das adäquate psychologisch-therapeutische Verhalten nicht aus, vielmehr müßten sie durch ein »langes Training in Haltungen und Einstellungen«²⁹⁹ umgesetzt werden. Erst so ergebe sich »in einem kunstvollen Geschehen unter Vermeidung aller Fehler das Verhalten des Therapeuten, das in seiner optimalen Art unbedingt notwendig ist, wenn dem unangepaßten Kinde erfolgreich Hilfe gebracht werden soll«³⁰⁰. In diesen Vorstellungen zeichnet sich eine Tendenz zu einer stärkeren Professionalisierung der Beratungstätigkeit ab.

Das Verständnis der Therapiesituation als »gleichsam ein pädagogischer Vorgang von höchster Intensität und Konzentration«³⁰¹ sowie die Hervorhebung des sozialen Verhaltens als Problemstellung in der nicht-directiven Therapie, stellten einen im Detail entfalteten Bezug zur Frage her, wie allgemeine »Erziehungsvorgänge besser zu gestalten«³⁰² seien. Entsprechende empirische Untersuchungen³⁰³ deckten für die Tauschs den Widerspruch zwischen pädagogischem Anspruch nach weitgehender Entfaltungsmöglichkeit der Kinder und dem realen Unterrichts- und Erziehungsgeschehen auf, das von autokratischer und lenkender Lehrertätigkeit bestimmt sei. Von diesen Ergebnissen her ergab sich die Forderung nach weiterer Erforschung der tatsächlichen Unterrichtsprozesse³⁰⁴, nach einer Ausbildung der Lehrer, die »die Realisierung psychologisch-pädagogischer, wissenschaftlicher Kenntnisse im praktischen Unterrichts- und Erziehungsgeschehen«³⁰⁵ beinhalte sowie auch nach einer Änderung äußerer Bedingungen (Senkung der Klassenfrequenz)³⁰⁶. Ziel des Einsatzes geeigneter psychologisch-pädagogischer Maßnahmen, die das »hohe Ausmaß der Lenkung von Schulkindern durch Lehrer«³⁰⁷ reduzieren solle, müsse es sein, die Kinder im Schulunterricht fortlaufend auf die »Gegebenheiten unserer gesellschaftlichen Verhältnisse« vorzubereiten, die im wachsenden Maße die Erarbeitung eines eigenen kritischen Urteils verlangten.³⁰⁸ Gegenüber dem methodischen Einwand zu den Untersuchungen, daß ihr Verfahren nur eng begrenzte Teilausschnitte der »kompletten Fülle des Unterrichtsgeschehens«³⁰⁹ fassen könne, verweisen die beiden Tauschs nur auf die Bedeutung empirischer objektiver quantitativer Ergebnisse und auf die zunehmenden Möglichkeiten der Erweiterung der Forschung durch technische Hilfsmittel.³¹⁰

ten«²⁸⁸, d. h. sie ist »demnach keine Kennzeichnung unabhängig von der Besonderheit des Kindes bestehender Sachverhalte, sondern eher eine Kennzeichnung der besonderen Eigenart des Kindes selbst«²⁸⁹. Die Einlösung des Anspruches der genauen Diagnostik durch die Situation vermittelter Erlebnisqualitäten, insbesondere innerhalb »verwickelter Gruppendynamik«, wurden von den Vertretern der Themenanalyse als noch ungenügend, gleichwohl als zu realisierendes Ziel verstanden.²⁹⁰

Die vorherrschenden Formen des charakterologisch-ganzheitlich orientierten Gespräches in der Beratungstätigkeit konnte nur sehr schwer dem Anspruch eines »lern- und lehrbaren«²⁹¹ empirisch kontrollierten Behandlungsverfahrens gerecht werden. Neben der Ausweitung der Verfahren durch Gruppentherapie, autogenem Training, analytischer Spielbehandlung wie der kritischen Integration von Aspekten der Tiefenpsychologie und der Weiterentwicklung der Psychagogik versuchte man aufgrund genauer durchdachter und analysierter praktischer Erfahrungen, Gesprächsformen zu ausformulierten Anweisungen umzuwandeln.²⁹² Daneben reicherte man durch Hereinnahme neuer Therapieformen das Beratungsgespräch an. So sieht Heckhausen in der Methode der Themenanalyse die Möglichkeit, »Ergebnisse der Allgemeinen und Tiefenpsychologie auf eine befreiende Weise zu verbinden«²⁹³. Sie sei imstande, »das Verständnis des gestörten Menschen und seiner Welt, sowie der Reifungsprozesse in der allgemeinen Entwicklung als auch in der Therapie zu fördern«²⁹⁴.

In Form eines weitgehend neuen Ansatzes wollten Anne-Marie und Reinhard Tausch dem Anspruch nach Exaktheit und einer für die Beratung praktikablen ›Kurztherapie‹²⁹⁵ mit der Propagierung der von Rogers und Axline begründeten ›nicht-direktiven Methode‹ nachkommen. »Der Tatbestand, daß zahlreiche Menschen dringend seelischer Hilfe bedürfen, aber daß es noch sehr schwierig ist, diese Hilfe in Form von Psychotherapie wirklich erfolgreich und befriedigend in einer kürzeren Zeit zu gewähren, war der Anlaß, sich dem therapeutischen Gebiet in empirischer Forschung zuzuwenden.«²⁹⁶

Die empirische Kontrolle der Verfahren schloß eine Erfolgskontrolle der Therapie ein.²⁹⁷ Durch experimentelle Untersuchungen versuchte Tausch zu konkretisieren, welches psychologisch-therapeutische Verhalten Bedingungen setzt, die den »Drang zu wachsen, zu Reifen und zur Selbstverwirklichung zu kommen« zur Entfaltung bringen. Entsprechend der Auffassung Rogers wurde dieses Streben nach einem reifen Verhalten als in jedem Individuum vorhanden angenom-

Herausbildung neuer Sichtweisen und Verfahren

Die Ausweitung und Intensivierung der Begutachter- und Beratertätigkeit durch Psychologen, die erweiterten Beziehungen zu den Problemen besonders der schulischen Erziehungsprozesse ließ häufig den Mangel theoretischer Fundierung und abgesicherter Verfahren spüren. Das machte sich in der Erziehungsberatung wie in der schulpsychologischen Tätigkeit geltend. So konstatiert Ruth Rudert auf der unter der Fragestellung der Verbindung von theoretischer und praktischer Psychologie einberufenen Arbeitstagung des BDP in Hannover »den Vorsprung der Praxis in der Erziehungsberatung gegenüber der Theorie«²⁷⁷. Auffassungen, die die Unsicherheit in den Methoden unter Berufung auf Einfühlung und Intuition hochstilisierten²⁷⁸, wurden als problematisch angesehen.²⁷⁹ Es sollte statt dessen auf »theoretische und methodische Sicherung«²⁸⁰ geachtet werden. Die praktische schulpsychologische Hilfe entstand in dem Bewußtsein, daß eine unverbindliche Betonung der Bedeutung der Psychologie nicht ausreiche.²⁸¹ Sie mußte ihren Anspruch einlösen, die »eindeutig psychologische Aufgabe, das Zusammenwirken einer Vielzahl von Anlage- und Umweltfaktoren zu erhellern«²⁸².

In den vor diesem Hintergrund entwickelten Verfahren ging es vor allem um größere empirische Absicherung und Exaktheit sowie um das Einholen des sozialen Kontextes der individuellen Entwicklung. Die Ablösung von vorherrschenden ganzheitlich-charakterologischen Auffassungen fand in unterschiedlicher Ausprägung statt. Die Rezeption angelsächsischer Theorien hatte unter anderen Bedingungen die Suche neuer Ansätze zur Voraussetzung, stellte aber zugleich die Möglichkeit für die Formulierung neuer Konzeptionen dar.

Neben den Auseinandersetzungen um praktikablere messende Methoden der Diagnostik²⁸³, sowie einer klaren Trennung von Symptomerfassung und Diagnoseerstellung²⁸⁴, spielte auch in der Diagnostik die Frage eine Rolle, wie der Bezug des Individuums zu seiner Umwelt aufzunehmen sei. So begründet Graefe in Anlehnung an Verfahren der ›Themenanalyse‹ (Murray) die Notwendigkeit eines Überganges von der Individualdiagnose zur Situationsdiagnose. Diese müsse »die positive oder negative Tendenz der Situation oder des Gegenübers, ihren Anreiz, Aufforderungscharakter, Druck und Bann«²⁸⁵ einbeziehen. »Man muß das Kind im Zusammenhang mit der Umgebung betrachten.«²⁸⁶ Nur sekundär geht es hierbei allerdings »um objektive Attribute des Gegenübers oder um soziologisch ableitbare Fakten«²⁸⁷. ›Psychologische Situationserfassung‹ zielt hier auf »phänomenale Attribute« und »phänomenale quasi-soziologische Fak-

»der Fürsorge, Erzieher, Jugendleiter, Kindergärtner, Jugendpfleger und Lehrer« Verständnis für die »Verwickeltheit der psychischen, sozialen und organischen Faktoren« zu erzielen.²⁷¹

Die Zusammenarbeit mit der Schule wurde als Bedingung einer erfolgreichen Tätigkeit innerhalb der öffentlichen Erziehung angesehen. »Es ist sehr schnell die Erkenntnis gewachsen, daß mit Hilfe der institutionellen Erziehungsberatung allein die großen anstehenden Aufgaben nicht bewältigt werden können. Sie bedarf daher der notwendigen Ergänzung durch die funktionale Erziehungsberatung. Zu einer solchen Aufgabe individueller und sozialer Erziehungshilfe sind alle aufgerufen, die durch Amt und Beruf erzieherische Verantwortung tragen, oder im pädagogischen oder sozialen Bereich bestimmte Erziehungsfunktionen auszuüben haben [...]«²⁷² »Eines dürfte aber sicher sein, wenn es nicht gelingt, die Schule als langjährige Erziehungsstätte der gesamten Jugend mit dem ihr zustehenden Gewicht aktiv einzubauen, dann fehlt das Herzstück, das entscheidende Glied in der Kette.«²⁷³ Nicht nur von der allgemeinen Zielsetzung her, sondern allein auch schon wegen der unmittelbaren Probleme der Klienten wurde diese Zusammenarbeit notwendig. »Die überwiegende Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen wird wegen Erziehungs- bzw. Schulschwierigkeiten vorgestellt.«²⁷⁴ Die Erziehungsberatung intendierte wie auch die psychologischen Bemühungen in der Schule in den familialen und schulischen Erziehungsprozessen »alles (zu vermeiden), was die körperliche und seelische Gesundheit in Gegenwart und Zukunft schädigen kann«²⁷⁵. Die erzieherische Aufgabe, die man vom »Standpunkt der psychischen Hygiene aus betrachtet(e)«²⁷⁶, wurde in den Vordergrund gestellt.

Hatte Erziehungsberatung zwar ihren eigenen Wirkungs- und Funktionsbereich, so wurde ihr andererseits, etwa am Beispiel der Schulschwierigkeiten, auch die entscheidende Bedeutung der übergreifenden Erziehungsinstitutionen zur Erfüllung dieser prophylaktischen Ansätze bewußt. In diesem Sinne trug auch die Erziehungsberatung zur Hinwendung der Psychologie auf schulische Probleme bei.

gebieten, da innerhalb beider Auffassungen der Zusammenhang mit den allgemeinen schulischen Erziehungsprozessen theoretisch und praktisch hergestellt wurde.

Die von Kroh aufgestellte Forderung einer »psychologisch wirksame(n) Durchgestaltung der Begegnung zwischen Schule und Leben«²⁶⁷, einer »Intensivierung der Bemühungen um eine Steigerung des psychischen Einflusses der Schulen auf das Kulturleben ihres Umkreises«²⁶⁸ wurde innerhalb beider Auffassungen in Form des Bestrebens einer psychologischen Durchdringung der Unterrichtsprozesse aufgenommen. Die ›Aktivierung der Erziehungsfunktion‹ in und durch die Schule war die einheitliche Basis aller psychologischen Bestrebungen im Schulwesen.²⁶⁹

Unsere Auffassung einer wachsenden Relevanz schulischer Problemstellungen für die Entwicklung einer auf pädagogische Prozesse bezogenen Psychologie widerspricht nicht der Tatsache, daß dem quantitativen Umfang nach auch in den fünfziger Jahren in der psychologischen Beratungstätigkeit die Erziehungsberatung dominierend war. Im Gegenteil unterstützen die sich herausbildenden Strukturen der Erziehungsberatung diese Tendenz. Die weitausholende Zielsetzung einer ›Überwältigung der Not der Jugend‹, die mit der Initierung der Erziehungsberatung verbunden war, reduzierte sich im Prozeß ihrer Institutionalisierung immer mehr auf die konkreten Möglichkeiten und Grenzen der Erziehungsberatung. Zwar nahmen Psychologen allgemeinere Zusammenhänge der Situation der Jugendlichen auf, aber zunehmend in einer mehr analytischen Absicht, um so u. a. die Bedingungen des eigenen Eingreifens erfassen zu können – nicht hingegen in der Hoffnung über Erziehungsberatung, die Lage der Jugendlichen generell verbessern zu können. Man kann sagen, daß mit der Konsolidierung der Erziehungsberatung sich eine realistische Einschätzung ihrer Möglichkeiten durchsetzte. So wird z. B. anlässlich der neunten Jahrestagung der World Federation for Mental Health (Berlin 1956) ein ausführlicher Bericht über die Situation der Kinder- und Jugendpsychotherapie, insbesondere der Erziehungsberatung, gegeben. Trotz der breiten Begriffsbestimmung von psychischer Hygiene in einleitenden Bemerkungen liegt der Hauptakzent der praktischen Bestrebungen auf der Darstellung von Detailfragen der Diagnostik und Therapie innerhalb der Beratungssituation sowie institutioneller Einzelprobleme der verschiedenen Einrichtungen (Kinderheime, Kliniken, Erziehungsberatung, Familienberatung).²⁷⁰ Dort wo weitergehende Perspektiven angesprochen werden, beziehen diese sich auf konkrete Möglichkeiten, Einfluß auf die »funktionale Erziehungsberatung« zu gewinnen, d. h. innerhalb des Kreises

gekennzeichnet war.

Man verstand die Aufgaben der Psychologie als Ergänzung der etablierten schulischen Einrichtungen und Theorien. Von der Realisierung »psychologischer Spezialaufgaben«²⁵⁴ ausgehend, wurde eine allgemeinere »psychologische Durchdringung der Schularbeit«²⁵⁵ angezielt. Argumentiv wurde der Zusammenhang auch umgekehrt dargestellt. Dort, wo eine im Erzieher gegenwärtige Psychologie nicht zum Ziele führe, »soll der Erziehungs-Psychologe ihm zur Seite stehen, beratend, nicht ›Erziehungersatz‹ liefernd«²⁵⁶. Durchwegs bestimmd war jedenfalls eine Struktur, die in Busemanns emphatischem Statement zum Ausdruck kommt: »Lassen wir der Schule, was der Schule ist, aber bieten wir ihr die Hand, wo sie ihrem Wesen nach an Leistungsgrenzen stößt.«²⁵⁷

Mit den sich ausweitenden Möglichkeiten, psychologische Beratung institutionell zu verankern, konzentrierten sich die Psychologen zunächst hauptsächlich auf jene Bruchstellen des pädagogischen Prozesses, an denen eine »sich ungünstig bemerkbarmachende(n) Zunahme von Erziehungs- und Lernschwierigkeiten [...] dringend eine fürsorgende Behandlung verlangte(n)«²⁵⁸. Nicht zufällig beschäftigt sich die erste von der Sektion Schulpsychologie getragene Veröffentlichung mit Fragen konzentrationsschwacher Kinder²⁵⁹ und die zweite mit solchen kontaktgestörter Kinder²⁶⁰. Diese Themenstellung korrespondierte mit einer Hinwendung auf Einzelfälle: einmal durch Verfahren psychologischer Diagnostik in Grenzfällen kritischer Ausleseentscheidungen (Probleme der Schulreife, der Hilfsschulbedürftigkeit, der Eignung für weiterführende Schulen und Berufsberatung²⁶¹, zum anderen auch durch Beratung schulschwieriger Kinder und der Einrichtung entsprechender Förderklassen (Kleinklassen für Legastheniker und Erziehungsschwierige²⁶². Von dieser Basis aus wurden weitergehende »psychohygienische Hilfen« für Lehrer ausgearbeitet²⁶³, die umfassendere Analysen des Unterrichtsprozesses zum Gegenstand hatten.

Die teilweise mit Heftigkeit geführte Auseinandersetzung zwischen der hessischen Konzeption auf der einen Seite (Lippert u. a.), die die letztgenannte Aufgabe, das »Hauptgebiet der Schulwirklichkeit«, »den Unterricht im engeren Sinne«²⁶⁴, zum Ausgangspunkt machen wollte und die Normalentwicklung der Lebensalter ins Zentrum rückte²⁶⁵, sowie auf der anderen Seite der »Hamburger Konzeption« (Kirchhoff u. a.)²⁶⁶, die psychische Störungen als Schwerpunkt ansah, allgemeine Analysen von Unterrichtsprozessen aber als sekundär betrachtete – diese Differenz hatte für die tatsächliche Entwicklung eine untergeordnete Bedeutung. Sie ergab nur leicht unterschiedliche Akzentuierungen in den Arbeits-

Absolut gesehen und auf die Zahl der Schüler bezogen bleibt während des gesamten Zeitraumes der Umfang von mit Diplompsychologen besetzten schulpsychologischen Diensten gering.²⁵⁰ Für die Erweiterung der Möglichkeiten der Psychologie, innerhalb der Erziehung praktisch einzugreifen und reale Verbindungen zu den wesentlichen Formen institutionalisierter Erziehungsprozesse herzustellen, kam dieser Ausdehnung schulpsychologischer Tätigkeit aber eine herausragende praktische und theoretische Bedeutung zu. Die anlässlich der Ersten Tagung der deutschen Schulpsychologie²⁵¹ von Kirchhoff vor dem Hintergrund neu entstehender schulpsychologischer Dienste formulierte Aussage: »Es war nicht zuletzt das beglückende Gefühl, einer Avantgarde anzugehören, das die familiäre Atmosphäre der Hamburger Tage bestimmte«²⁵² charakterisiert treffend die Bedeutung schulpsychologischer Tätigkeit im Selbstverständnis der Psychologen und entspricht auch trotz der nur geringen quantitativen Ausdehnung der tatsächlich relativ großen Wirkung dieser Ansätze innerhalb der Entwicklung der Psychologie im Erziehungswesen. Vom Blickwinkel eines unbeweglichen Schulsystems aus gesehen erhält der als solche sicherlich beschränkte Aktionsradius schulpsychologischer Tätigkeit seine Relevanz. In der Situation der fünfziger Jahre konnte auch eine solch begrenzte Reform als Anpassungsmechanismus an veränderte Bedingungen angesehen werden.

Im Verlauf der Institutionalisierung schulpsychologischer Erziehungsfelder kristallisierten sich nur langsam klarer umrissene Aufgabenstellungen heraus. »Der Aufgabenbereich der Schulpsychologie kann bei ihrem unentwickelten oder einseitig entwickelten Zustand in der Gegenwart nur in Grundzügen programmatisch bestimmt werden. Zunächst ist praktische schulpsychologische Einzelarbeit notwendig. Sie wird ihre Aufgaben nicht als allgemeine, die Schulen verpflichtende Aufträge einer Behörde erfüllen. Sie wird sie aus den inneren Notwendigkeiten einer einzelnen Schule entwickeln und in freier Entscheidung aus der Fülle der Möglichkeiten auswählen. Der einzelne Lehrkörper wird in Zusammenarbeit mit dem Lehrer und Schulpsychologen das schulpsychologische Problem bestimmen und selbstständig lösen. Es ist selbstverständlich, daß bei der Auswahl der praktisch möglichen Aufgaben nicht nur die sachlichen inneren Notwendigkeiten der schulischen Bildung berücksichtigt werden. Auch die Interessen und Neigungen des Lehrkörpers und des Schulpsychologen bestimmen die Auswahl der Probleme.«²⁵³ Dieser ›programmatischen‹ Absichtserklärung entspricht weitgehend der tatsächliche Gang der Entfaltung der Psychologie im Schulwesen, in dem Sinne, daß er von einer Vielfalt der Konzeptionen

weniger die höhere Schule, steht, was ihre Schüler betrifft und was unsere Zeit anbelangt, in einer besonderen Situation. Sie wird einerseits weitgehend das bleiben müssen, als was sie angelegt ist, die Erziehungs- und Unterrichtseinrichtung, sie muß sich aber andererseits von einer etwa schon gegebenen Verhärtung lösen; sie muß über die Klasse zum Einzelnen vordringen, und diesen sehen und betreuen [...] Es geht heute um die stärkere psychologische und pflegerische Durchdringung der Schule [...]«²⁴⁵

Die unter dieser Zielsetzung entfalteten psychologischen Ansätze konnten nicht umhin, in welch verzerrter Form auch immer, Beziehungen zwischen den Erziehungsproblemen der Schüler und den Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen einschließlich der Schulwirklichkeit herzustellen.

Praktische Bezüge zur Erziehung

Innerhalb der praktischen und theoretischen Ansätze der Psychologie im Erziehungswesen begleitete die Kritik schulischer Sozialisationsbedingungen zunehmend eine Hinwendung der Psychologie auf schulische Probleme. Die teilweise in der unmittelbaren Nachkriegsphase entwickelten Zielsetzungen gegenüber der Schule wurden einerseits eingeschränkt, andererseits aber auch auf praktikablere Aufgabenstellungen ausgerichtet. Im Selbstverständnis der Psychologen war der Ausgangspunkt der »Zustand einer psychologischen Unversorgtheit«²⁴⁶ der Schule. Beklagt wurde die »ungeschriebene Parole «die Schule dem Lehrer», die »eine enge Zusammenarbeit mit Fachleuten nichtpädagogischer Herkunft«²⁴⁷ erschwere. Dies ginge einher mit einem Mangel »psychologisch umfassend durchgebildeter Lehrer«²⁴⁸. Ebenso wurde für die gleiche Zeit (1954) eine nur geringe Ausdehnung schulpsychologischer Einrichtungen konstatiert. Gegenüber dem »gut entwickelten Zustand der Erziehungsberatungsstellen« sei der Zustand von Einrichtungen der Schulpsychologie »unterentwickelt(en) oder unentwickelt(en)«.²⁴⁹

Im Vergleich zu dieser Ausgangslage konnte im Verlauf der fünfziger Jahre die Psychologie innerhalb der Schule, besonders durch die Formen der schulpsychologischen Beratung, kontinuierlich an Einfluß gewinnen. Mit der Ausbildung von Beratungslehrern (Schuljugendberater, schulpsychologischer Mitarbeiter), die in einer Zusatzausbildung für bestimmte psychologische Tätigkeiten ausgebildet wurden, sowie der Einrichtung schulpsychologischer Dienste konnte die Psychologie einen über die allgemeine Lehrerbildung hinausgehenden institutionalisierten Zusammenhang zur Schule herstellen. Hatte dieser einerseits konkrete Arbeitsgebiete zur Voraussetzung, so begründete er andererseits neue Tätigkeitsfelder.

zu den Gleichaltrigen.«²³⁹ Die Verhinderung solcher psychischen Störungen – »eine dringende Forderung der psychischen Hygiene«²⁴⁰ konnte für Schenk-Danzinger »nur von der Schulorganisation her erfolgen«²⁴¹. In Anlehnung an das amerikanische Schulsystem formuliert sie, daß das mittel-europäische Schulsystem so lange unzulänglich sei, »als man sich der prinzipiellen Notwendigkeit von Differenzierung und Individualisierung im Bildungserwerb verschließt«²⁴².

In seiner Auseinandersetzung mit Disziplinproblemen nennt Pietrowicz als verursachend auch die Schulform und weist auf konkrete Mißstände hin (»Klassenfrequenzen von 40, 50 und oft noch mehr Kindern«²⁴³). Er spricht auch die Möglichkeit einer Veränderung der Schulorganisation bzw. der ›gesamten Kultursituation‹ an, verwirft dieses aber als nicht realisierbar. Letztendlich beschränkt er seine Vorstellungen auf die Änderung des Lehrerverhaltens. »Man könnte die genannten Faustregeln, die natürlich erweiterungsfähig und ergänzungsbedürftig sind, in dem Satz zusammenfassen: Berücksichtigt der Erzieher die Phaseninvarianten, d. i. die Altersgemäßheit seiner Zöglinge und die individuellen Formen, so nehmen die Zöglinge auch auf ihn Rücksicht. Paradox könnte man diesen Satz zu der Formulierung zuspitzen: Ruhe [...] wird am ehesten dadurch gestiftet, daß ein wenig Unruhe [...] zugestanden wird. Disziplin fordert die Achtung der Persönlichkeit und die ehrenvolle Behandlung eines jeden auch noch so jungen Menschen. [...] Wo die Schuldisziplin nicht mehr ein bloß formaltechnisches Mittel zur Durchführung des Unterrichts ist, sondern in den Dienst der Charakterbildung gestellt wird, da ist sie ein pädagogischer Gegenstand ersten Ranges.«²⁴⁴

Mit der Verfestigung des dreigliedrigen Schulsystems schälte sich für die Psychologie eine eigentümliche Ambivalenz heraus. Sie unterstützte einerseits diesen Prozeß, indem sie mit krudesten Apologien die unterschiedlichen Schultypen oder das Versagen in der Schule als vom Individuum bedingt interpretierte. Andererseits zielten die Ansätze besonders der psychologischen Beratung und Behandlung auch auf eine Entlastung der Kinder und Jugendlichen gegenüber dem als starr empfundenen Bildungssystem. »Die meisten Schulgattungen sind in ihrer inneren Organisation und in ihrem Betrieb auf eine Durchschnittlichkeit der Begabung und des Ein- und Anpassungsvermögens hin angelegt. Die Schule als Ganzes verlangt und fordert. [...] Die Schullaufbahn, wir denken vor allem an die von jedem Kind zu durchlaufende Pflichtschule, und den gestellten Anforderungen gerecht zu werden ist für jedes Kind eine physische, geistige und seelische Zumutung; [...] Die Schule, besonders die Volksschule, aber nicht viel

ärztlichen Untersuchung zuzuführen,

d) die Kenntnis und technische Beherrschung der erprobten und der dem Stand der wissenschaftlichen Psychologie entsprechenden Methoden (Ausdrucksmethoden, Intelligenz- und Entwicklungstests, Funktions- und Leistungstests sowie die große Gruppe der projektiven diagnostischen Verfahren und der explorativen Methode und gründliche Beherrschung der psychologischen Behandlungsmethoden, der Einzel- und Gruppenpsychagogik, Spieltherapie usw.). «²³⁶

Wird hier zwar einerseits die letztlich nur interpretierende Rolle der Psychologie gegenüber ‚Schulversagern‘ etc. gekennzeichnet, so werden andererseits auch mit dem Hereinnehmen schädlicher Umwelt- und Erziehungseinflüsse und dem Benennen von Behandlungsmethoden Möglichkeiten angedeutet, die sowohl in Richtung auf tatsächliche Beseitigung verfestigter psychischer Störungen gehen, als auch auf eine mögliche Kritik der konkreten Formen von Erziehungsprozessen — einschließlich der durch das Bildungssystem realisierten. Schenk-Danzinger etwa bringt diese theoretische wie praktische Ambivalenz zum Ausdruck. Vor dem Hintergrund charakterologischer Persönlichkeits- und Entwicklungstheorie geht sie aus von einer »Synthese von Bewußtseins- und Tiefenpsychologie«²³⁷. In Anlehnung an Charlotte Bühlers Versuche, einzelne Symptome in der Komplexität dynamischer Strukturen, d. h. in ihren Zusammenhängen — dem dynamischen Kräftekspiel — zu begreifen und durch der Dynamik entsprechende Beratungsformen zu beseitigen²³⁸, ergibt sich bei Schenk-Danzinger zwar auch noch recht unkontrolliert und mehr durch Kasuistik als durch systematische Untersuchungen empirisch erklärt eine allgemeinere Kritik der Schulorganisation. Sie geht von einem äußerst festgefahrenen Begabungsbegriff aus. Die aufgrund der Testkonstruktion notwendig sich ergebende Normalverteilung der Messungen der Intelligenztests belegte ihr die entsprechenden Begabungsunterschiede. Andererseits sind für sie diese Begabungsunterschiede eine Aufforderung an das Schulsystem, ihnen differenzierter als durch bloßes Sitzenbleiben und schablonenhaftes Einordnen zu begegnen. Das könnte nur Erlebnisse des völligen Versagens provozieren, die wiederum zu psychischen Störungen führen müssten. »In den Schulen der Type II (entspricht der Schulorganisation der BRD der fünfziger Jahre, d. V.) werden die psychischen Auffälligkeiten und Charakterverbiegungen der Sitzenbleiber nicht immer auf ihre wahre Ursache, nämlich die Mißerfolgs erlebnisse der Kinder, zurückgeführt. Nicht immer sind sich die Lehrer im klaren über die seelische Bedrängnis des Sitzenbleibers, über seine sich ständig verschlechternden Beziehungen zu Eltern und Geschwistern, über die gestörten Kontakte

seellschaftliche Bewegungen allerdings in völlig verkehrter und verzerrter Form aufnimmt, bleibt nur der Blick auf das Individuum, das in spekulativen Kategorien der Charakterologie und Typologie gefaßt wurde. Diese Zusammenhänge trugen dazu bei, die bestehende Struktur des Erziehungssystems zu verteidigen, indem sie die Sicht von dieser weg auf die Werte und auf die Herausbildung solcher Werte im Individuum lenken. Pädagogischer Psychologie kam die Funktion zu, die Lehrer und Erzieher in die Lage zu versetzen, entstehende Konflikte als die der einzelnen Schüler, aber auch der einzelnen Lehrer zu behandeln. So leitet Busemann z. B. den Tiefpunkt »unserer Schule« von der »Neurotisierung der Lehrer durch die Zeitumstände« ab.²³³ Zugleich enthielt diese Sichtweise aber auch zumindest potentiell einen wirklichen Gegenstand zu der »Härte der Organisation« (Ederer) der Schule. Die Widersprüchlichkeit psychologischer Tätigkeit kommt u. a. auch in den Erwartungen und Anforderungen an den Psychologen in Beratungsfunktionen zum Ausdruck. Die Aufgabenstellung der psychologischen Beratung wurde außer vom »Nachlassen der Erziehungskraft der Familie«²³⁴ auch von der mangelnden Fähigkeit der staatlichen Erziehungseinrichtungen abgeleitet, subtilere Erziehungsprobleme ohne enge Zwänge aufzunehmen. »Es muß eine Stelle geben, bei der sich Eltern sowohl wie Kinder in ihren gegenseitigen Schwierigkeiten Rat und innere Hilfe holen können, bei der sie in vollem Vertrauen auf strenge Verschwiegenheit ihre Probleme rückhaltlos aussprechen können, und von der sie keinerlei behördliche Maßnahmen, keine richtenden Vorwürfe und keine Androhung irgendwelcher Strafen zu fürchten brauchen.«²³⁵ So nennen die Richtlinien für die Fachkräfte und Mitarbeiter der EB-Stellen in Bayern folgende Gesichtspunkte, die eine Tätigkeit des Psychologen begründen: »Die Erfahrungen haben gezeigt, daß die Schwierigkeiten der Kinder, die einer Erziehungsberatungsstelle zugeführt werden, vorwiegend auf Entwicklungshemmungen und -störungen durch schädliche Umwelt- und Erziehungseinflüsse zurückzuführen sind. Die Bearbeitung dieser Fälle setzt Kenntnisse der gesamten Psychologie, sowohl der allgemeinen als auch der Charakterologie unter Einschluß der tiefenpsychologischen Zusammenhänge voraus. Im einzelnen erscheint erforderlich:

- a) die Kenntnis der Kinder- und Jugendpsychologie, besonders der Krisenstellen seelischer Entwicklung,
- b) die Kenntnis der Sozialpsychologie unter besonderer Berücksichtigung der Psychologie der Familie,
- c) die Kenntnis der psychopathologischen Zustandsbilder, um die nach den Erfahrungen relativ seltenen Fälle psychopathologischer Störungen rechtzeitig zu erkennen und einer fach-

Die durch die charakterologische Psychologie bestimmte Sichtweise der »richtigen Beobachtungen« »typische(r) seelische(r) Schädigungen« und »von Auffälligkeiten im Verhalten eines Kindes und Jugendlichen«²²⁸ trugen dazu bei, die durch das Schulsystem verstärkten spezifischen Formen gesellschaftlich bedingter Hemmung von Lernprozessen als individuelle erfahrbar zu machen. Es wurde anhand Keilhackers pädagogischer Psychologie gezeigt, wie die Verbindung von biologistischen Begabungskonzepten mit Begründungen der Bildungsanforderungen aus allgemeinen Wertvorstellungen zu selektiven Mechanismen kommt, diese mitaufbaut und legitimiert. Diese Strukturen wurden bestärkt durch die allgemeinsten Bewußtseinsformen der Psychologen (vgl. oben Kap. III, 1). So wird etwa das Schwinden der verpflichtenden allgemein anerkannten Wertbilder zur Ursache erklärt für das Nachlassen der Erziehungskraft der Familie, die mangelnde Erziehungsbereitschaft und die wachsende Erziehungsunsicherheit der Eltern²²⁹, nicht also die Veränderung der materiellen Lebensverhältnisse führte zum ›Verlust der Werte‹, sondern umgekehrt, Ausgangspunkt für den Funktionsverlust der Familie war das Schwinden der Wertvorstellungen. Die Beziehungen wurden also sprichwörtlich auf den Kopf gestellt; letztlich ging es nur darum, wieder zu solch allgemeinen Werten zu kommen. So verweist Keilhacker dann auch darauf, daß die »weitgehende Spezialisierung der modernen Kultur« die Bildungslage der Jugendlichen nicht einfacher sondern schwieriger mache.²³⁰ Nur in der Herstellung »eines für jeden innerlich verpflichtenden Ideals« sei eine »gesunde organische Jugendbildung [...] im Zusammenhang mit dem Neuaufbau einer allgemein menschlichen Bildung möglich«.²³¹ Ähnlich, enger auf die Schule bezogen, formuliert z. B. Mayer in seinem Geleitwort zur Freiburger Arbeitstagung des BDP 1956, daß die Schulpsychologie gegenüber der »der industriellen Welt eigenen Atomisierung natürlicher Lebensganzheiten« in »vorderster Front« mitwirken solle »bei der Gestaltung der Stoffpläne im Sinne einer einheitlichen Ordnung zum Ganzen«, um so »die Schulen aus Stätten einer technisierten Wissens- und Kenntnisvermittlung zu Stätten wahrer Erziehung umzuformen«.²³²

Diese Begründungen pädagogisch psychologischer Tätigkeit waren konstituierende Bestandteile des Selbstverständnisses und des professionellen Bewußtseins der in der Praxis tätigen Schulpsychologen und Erziehungsberater zu Beginn der fünfziger Jahre. Gegenüber dem als negativ empfundenen Wandel der Gesellschaft, der die Persönlichkeit bedrohe, soll die Psychologie das Individuum stützen. Als Ergebnis der weit-ausholenden Argumentation, die zunächst auch allgemeine ge-

Schulsystems gegenüber sich verändernden Ausbildungsansprüchen hätten herstellen können, konnte das strukturell und von der inhaltlichen Gestaltung her sehr festgefaßte Schulsystem, die Aufgabe, wie Schelsky es formulierte, soziale Ansprüche abzuweisen, nur in starren Formen realisieren. Das Schulsystem selbst wurde so ein verstärkendes Moment in der Herausbildung von Erziehungskonflikten. In dieser Situation war die Funktion der Psychologie und der im Erziehungsprozeß tätigen Psychologen ambivalent. Von ihren allgemeinsten Aussagen her ging es ihnen um den Schutz des Individuums. »Der wesentliche Sinn der Schuljugendberatung sei, die Härte der Organisation der Schule, die Enttäuschung, Entmutigung, und Gefährdung der Schüler mit sich bringt, zu mildern.«²²⁵

Es ist genauer herauszuarbeiten, was die ›Milderung‹ der ›Härte‹ des Schulsystems implizierte, eher eine Apologisierung vorherrschender Strukturen oder ein Bestreben ihrer realen Auflöckerung. Von hierher erhalten das Selbstverständnis der Psychologen, ihre theoretischen Aussagen sowie die daraus resultierenden Verfahren ihre praktische Funktion. Die von Kroh geforderte »psychologisch wirksame Durchgestaltung der Begegnung Schule und Leben [...], die Intensivierung der Bemühung um eine Steigerung des psychischen Einflusses der Schulen auf das Kulturleben ihres Umkreises«²²⁶, ihre Umsetzung durch die psychologische Schulung aller, die Erziehungsfunktionen auszuüben haben (Lehrer, Kindergärtnerinnen, Jugendfürsorgerinnen etc.)²²⁷ konnten die individuumzentrierte Betrachtung gesellschaftlicher Konflikte verstetigen und so eher ablenken von strukturellen Reformen oder durch die kritische Beobachtung psychischer Störungen einzelner Individuen Strukturen des Erziehungssystems als zumindest mitverursachend aufgreifen und ihre Veränderung fordern. Die institutionalisierte Erziehungsberatung und die sich institutionalisierende Schulpsychologie übernahmen auch nach dem Selbstverständnis der dort Tätigen gleichsam verdichtet die allgemeinen Aufgaben der Diagnostizierung, Beratung und erzieherischen Hilfe und sind, von den allgemeinen Funktionen her, in der gleichen Ambivalenz einzzuordnen.

Allerdings stellt die in den fünfziger Jahren sich durchsetzende organisatorische Ausweitung der Erziehungsberatung und insbesondere der schulpsychologischen Dienste als solche schon eine, wenn auch begrenzte, Modifikation institutionalisierter Erziehung dar. Es wird zu entwickeln sein, ob und wie diese Erweiterung der psychologischen Beratung als eine Antwort auf zunehmende Frictionen in den vorherrschenden Strukturen des Bildungssystems zu verstehen sind.

allerdings sehr kurz – auf den gestaltpsychologischen Aspekt des Lernens ein, unter der Fragestellung, wie nach gestaltpsychologischer Auffassung Prozesse des Strukturierens und des Umstrukturierens bei der Lösung von Aufgaben gelernt werden können.²²¹

In der Erziehungsberatung verwiesen die praktischen Erfordernisse auf die Notwendigkeit, Erziehungsberatung als wirkliche Erziehungshilfe aufzufassen, d. h. über bloße der charakterologischen Persönlichkeitstheorie eigentümliche Formen der Diagnostik und des Gesprächs hinaus, effektive empirischen Erfolgskontrollen unterwerfbare Behandlungsformen psychischer Störungen einzusetzen.²²² Solche wurden zunächst nur von der psychoanalytisch bestimmten Therapie und Psychagogik angeboten. Ihnen gegenüber mußten in der therapeutischen Situation die spekulativ konstruierten Persönlichkeitstheorien hilflos erscheinen. Die Vertreter der charakterologischen Persönlichkeitstheorien und der ihr gemäßen Form der Beratung versuchten, den Zusammenhang so umzudeuten, daß die Tiefenpsychologie bestimmte oder besser begrenzte Funktionen in der Erziehungsberatung übernehmen könne, die psychologische Beratung hingegen »die echten und offenen sowie entwicklungsbedingte Konflikte« lösen könnte.²²³ Hinzu kam mit der Rezeption pragmatistischer Psychologie ein in wachsendem Maße eklektisches und zufälliges Zitieren einiger ihrer Ergebnisse, die aber weder für die allgemeine Auffassung des Entwicklungsprozesses noch für die Methoden des Vorgehens von umfassender Konsequenz waren. So etwa in der Pädagogischen Psychologie Engelmayers, wenn er zur Frage des Erfolges im Lernprozeß Thorndikes »Law of effect« in drei Sätzen positiv heranzieht, ohne sich mit dem prinzipiell anderen Ansatz zur Erklärung der Persönlichkeit Thorndikes auseinanderzusetzen.²²⁴

Die u. a. bei Keilhacker explizit hervortretende Legitimationsabsicht von Selektionsprozessen durch die ganzheitlich orientierte pädagogische Psychologie verweist auf einen zentralen Funktionszusammenhang der der Erziehung zugewandten Psychologie. Das von schroffen Selektionsmechanismen durchsetzte dreigliedrige Schulsystem und die spezifische Form der Lehrerausbildung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als Kern konnte weder auf differenzierte Bildungsbedürfnisse noch auf Erziehungsprobleme eingehen, die sich aus der der allgemeinen Entfaltung des Kapitalverhältnisses und der besonderen Kriegs- und Krisenerschütterung Westdeutschlands geschuldeten Zerrüttung der Lebensverhältnisse sowie der resultierenden Tendenz zur Auflösung überkommener Lebensformen besonders der Familie ergaben. Nach Abkehr von umfassenderen Erneuerungen, die eine gewisse Flexibilität des

führung der häuslichen Gegebenheiten geschieht allein, um die ›Anlagen‹ des Schülers durch die Charakteristik der Eltern noch zu untermauern, denn auch den Eltern werden aus Vorurteilen sich speisende Merkmale zugeordnet: »Vater ein tüchtiger strebsamer kleiner Handwerker.«²¹⁵ »Der Vater (Ran-gergehilfe) ein derber Polterer.«²¹⁶

Zur Vervollständigung der Schülerpersönlichkeit gehört für Engelmayer die Feststellung des ›typologischen Erscheinungsbildes‹ des Schülers, das schon eine Prognose der künftigen Schullaufbahn beinhaltet. Für ihn ist der Typusbegriff »ein prognostisches Prinzip von hoher Zuverlässigkeit, das zweifellos ein neues Licht auf die Bedingungszusammenhänge der Schulleistung zu werfen in der Lage ist«²¹⁷.

Der bei Keilhacker aufgewiesene methodische Grundzug, von einer charakterologischen Persönlichkeitstheorie und von einer dieser entsprechenden Entwicklungstheorie ausgehend einzelne Phänomene des Erziehungsprozesses auszudeuten, sie nur in einen scheinbaren, nämlich spekulativen Zusammenhang zu stellen, ist sowohl für die über die Ausbildung von Lehrern und Erziehern sich durchsetzende pädagogische Psychologie, als auch für ihre Umsetzung durch spezifische Berufsfelder von Psychologen im Erziehungsprozeß eine bis zum Ende der fünfziger Jahre vorhandene und zunächst dominierende Tendenz. Im gewissen Umfange sind allerdings innerhalb dieser Struktur des methodischen Vorgehens mehr oder weniger empirisch abgesicherte Einsichten und Verfahren eingewoben.

Im Bereich der schulischen Lernprozesse hatten sie besonders in gestaltpsychologischen Experimenten und Theorien ihre Basis. Vermittlungsprobleme mathematischer Aufgabenstellung versuchte man, unter gestaltpsychologischen Gesichtspunkten aufzulösen. Jorswieck etwa greift auf M. Wertheimers ›Über das Denken der Naturvölker‹ zurück, um die Behandlung von Zahlen bei Kindern zu analysieren. Er hebt die Bedeutung gestaltpsychologischer Regeln für die optische Erfassung einer Anzahl von Gegenständen bei Kindern hervor. Er versucht so, den Lösungsprozeß von den sinnlich-an-schaulichen und gestalthaften Momenten bei der Umwandlung der Anwendung von Zahlwörtern zum operativen Umgang mit Zahlenbegriffen herauszuarbeiten.²¹⁸ Ebenso wurden gestaltpsychologische Untersuchungen in den Auseinandersetzungen um den Erstleseunterricht zur Begründung der analytischen (Ganzwort)Methode herangezogen.²¹⁹ Schließlich berief man sich auf die gestaltpsychologischen Experimente besonders auch zur Begründung didaktischer Verfahren zum Aufbau eines »fruchtbaren Denkens«²²⁰. So geht auch Hillebrand in seiner Psychologie des Lernens und Lehrens —

In Verbindung mit der Forderung nach psychologisch fundierter Schülerbeobachtung durch die Lehrer in Form von Schülerbeobachtungsbögen bekommt dieses Moment eine besondere Wirksamkeit. Diese Beurteilung soll eine Darstellung der »ganzen Persönlichkeit«²⁰⁴ des Schülers sein und »alle drei Dimensionen von Leib, Seele und Geist«²⁰⁵ umfassen, denn: »Der Schulerfolg in der erneuerten Schule wird mehr als bisher von den charakterlichen Qualitäten, der Willens- und Gemütsbegabung, der Vitalität, der Härte, der Zuverlässigkeit, der Harmonie und Stabilität des Gefüges und den eingeborenen Werthaltungen und Gesinnungen abhängen.«²⁰⁶

Neben den Verfahren von Fragebogen, Hausbesuchen, Methoden der Ausdrucksforschung, Graphologie, Tests komme dem diagnostischen Verfahren der »systematischen Beobachtung«²⁰⁷ eine zentrale Bedeutung bei der Erstellung der Schülerbogen zu.²⁰⁸ Zwar verlangt Engelmayer beispielsweise bei der Fixierung der Beobachtungsergebnisse »Straffheit und Konkretion der Beobachtungsführung, Sauberkeit und Tragfähigkeit der Begriffe«²⁰⁹, gibt jedoch keine weiteren Normierungen oder Kriterien an, nach denen der Lehrer einen Maßstab zur Schülerbeurteilung hätte. Offensichtlich soll der Lehrer hier aufgrund seiner »natürlichen Menschenkenntnis«²¹⁰ Kinder und Jugendliche beurteilen. So führt Engelmayer in seinen Beispielen von ausgefüllten Schülerbögen dann auch nicht verschiedene Beobachtungen in ihrem Situationszusammenhang auf, sondern beschreibt den Charakter, die Begabungsrichtung usw. als etwas Statisches. Ebenso verfährt Huth, wenn er dem Beobachter drei bis fünf Auswahlantworten zur Charakteristik vorgibt. Eigenschaften und Verhalten werden zu etwas Angeborenem und Unveränderlichem.²¹¹ Wenn man sich nun vor Augen hält, daß Diagnostik der Schülerpersönlichkeit bestimmd für die zukünftige Schul- bzw. Berufslaufbahn werden kann, dann muß man feststellen, daß »Be-Urteilung häufig zur Ver-Urteilung«²¹² wird. Anders kann folgende Charakteristik eines zehnjährigen Hilfsschülers nicht mehr erklärt werden: »Bedenkenloser Lügner und Stehler. Streuner. [...] Gewisse geistige Wendigkeit, wenn es sich um die Kunst der Aushilfen und Ausflüchte handelt; heimtückische Berechnung.«²¹³

Zwar erscheint Engelmayer die Ursachenaufdeckung ebenso wichtig wie die Beurteilung, jedoch verweist er die »Klärung untergründiger Bedingungszusammenhänge«²¹⁴ an die psychologischen und psychotherapeutischen Methoden und nimmt sie somit aus dem Kompetenzbereich des Erziehers.

Die Kenntnis ungünstiger sozialer Verhältnisse eines Schülers tragen nicht einmal dazu bei, ihn mit Verständnis zu beurteilen. So kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, die Auf-

tungsprozesses. Nicht zufällig verweist Keilhacker hier auf das »Grundaxiom des Bildungsprozesses« von Kerschensteiner, daß die »Struktur des zu Bildenden und die Struktur des Bildungsgutes einander ähnlich seien«.¹⁹⁹ Bei Berücksichtigung eines gewissen Spielraumes, »wo eine Überbrückung der Spannung zwischen individueller Anlage und geistigem Werk noch möglich« sei, gäbe es »immerhin [...] gewisse überschaubare Wahrscheinlichkeiten, und so wird man das Grundaxiom des Bildungsprozesses auch als einen Ausgangspunkt sowohl für die Organisation des Schulwesens wie für die Auslese und Zuweisung der Schüler ansehen können«.²⁰⁰ So ist auch nur »erste Berührung« mit geistigen Werten durch die Schule möglich; dort wo das »eigene geistige Streben« fehle, sei die äußere Einwirkung machtlos, hier lägen die »wichtigsten Hindernisse für die Entwicklung einer wirklichen Persönlichkeit«.²⁰¹ »Das Streben kann in der Ebene des Triebhaften steckenbleiben. Wer nur dem Gelderwerb oder der Pflege seiner Gesundheit und Bequemlichkeit lebt, vermag in den geistigen Bereich und damit in den Bereich der Persönlichkeitsbildung überhaupt nicht einzudringen.«²⁰²

Die Genese dieses geistigen Strebens wird nicht aufgezeigt, es kann nur als endogene Kraft verstanden werden, die einem eben eigen oder nicht eigen ist. Mit der Schicht des geistigen ist zugleich in ebenso unbestimmter Weise wie in dem Interpretationsraster der »Anlage« die Verbindung zu allgemeinen sich als anthropologisch begreifenden Ideologismen geknüpft. Materieller Kern dieser Ausführungen (Idealismus der Jugend, der bei ihr »immer etwas Letzthinniges und damit religiöses an sich hat«²⁰³ Herzensbildung, Einstellung auf das Absolute etc.), die sich auch in ihren konkreten Ausführungen auf die verstehende Psychologie stützen, sind bestimmte Erscheinungen des bürgerlichen Jugendlichen. Nicht zufällig findet sich auch ein expliziter Rückgriff auf die Jugendbewegung.

Gab das Phasen- bzw. Anlagen-Umwelt-Konzept scheinbar empirisch begründete Erklärungsmuster an die Hand, so wird hier der Weg für alle möglichen Überhöhungen der »geistigen Werte« eröffnet, wie sie auch von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik formuliert wurden, die neben der allgemeinen Legitimationsfunktion bei Keilhacker zugleich eine unmittelbar selektive Funktion übernahm! Erscheint in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die »Selbstverwirklichung des educandus« noch als allgemeine Aufgabe des pädagogischen Prozesses, so wird bei Keilhacker die Möglichkeit der geisteswissenschaftlichen »Persönlichkeitsbildung« selbst wieder als letztlich konstitutionell bedingt angesehen. Der Mangel des Strebens nach dem »Ideal« bürgerlicher Jugendideologie wird zum Selektionskriterium.

nächst unerklärbar bzw. in sich widersprüchlich erscheinen, können unter wissenschaftlichen Anspruch als Anlageprobleme identifiziert werden. Die spezifische Form der Keilhackerschen pädagogischen Psychologie konnte den überhöhten Anspruch der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, dem Individuum seine Selbstverwirklichung zu ermöglichen, mit der tatsächlichen Wirklichkeit im Klassenraum versöhnen, indem die vermeintliche empirische pädagogische Psychologie entlastend die schlechte Wirklichkeit als natürliche interpretierte. »Auch der beste Unterricht und die vollkommenste Erziehung können fehlende Anlagen nicht ersetzen.«¹⁹² Dies Moment wurde noch verstärkt in den fibelartigen, noch dogmatischer und verkürzter verfaßten Schriften, deren Bedeutung für das Bewußtsein von Pädagogen einige Relevanz gehabt haben muß, wenn man von ihrer Anzahl und Auflage ausgeht.¹⁹³

Die enge biologistische Auffassung Keilhackers läßt sich auch an seinem Triebbegriff und seiner Typenlehre¹⁹⁴ verdeutlichen. Parallel zur phasenhaften Entwicklung der Persönlichkeit differenziere sich das Triebssystem immer mehr aus. Es handle sich hier zunächst um einen Prozeß natürlicher Reifung – erst im »Anschluß an die Reifung« könne die »Ausbildung der Kräfte« in »ein Wechselspiel«¹⁹⁵ treten. Stufen dieser Reifung diskriminieren besonders zwischen jenen »Erziehungsformen«, die »im Biologischen und Triebssystem« wurzeln und jenen, die mit »willentlichen Entscheidungen« verbunden sind.¹⁹⁶ Aber auch die letzteren sind nach der Keilhackerschen Theorie an das Triebssystem gebunden. So stellt er für die zweite Stufe den Trieben zwar »Interessen« bzw. »geistiges Streben« gegenüber, aber Interessen seien »vermutlich nichts anders als differenzierte Triebe, die sich auf einer höheren Ebene der Entwicklung auch seelischen und geistigen Gebieten zuwenden, während die Triebe selbst hauptsächlich biologischen (oder primitiven seelischen) Zwecken dienen.«¹⁹⁷

So ist es dann auch nur konsequent, wenn gesellschaftlich bedingte geschlechtsspezifische Sozialisationsauswirkungen quasi biologisch ausgedeutet werden. »Der Sinn der Knaben geht in die Weite, auf Abenteuer, fremde Völker und Erdteile. Die Interessen der Mädchen konzentrieren sich noch mehr als in der Grundschule auf sprachliche, ästhetische, auf dem Land auch auf praktisch – hausfrauliche Interessen.«¹⁹⁸

In der Ausfaltung des dritten Bereiches (geistiger) verbindet sich die biologistische Konzeption mit allgemein geisteswissenschaftlichen Postulaten charakterologischer Persönlichkeitstheorie. Die nun anstehende Auseinandersetzung mit ›geistigen Werten‹ und ›Kultur‹ – also der Bildung – bleibt bei aller Bedeutung exogener Einflüsse Teil des endogenen Ausfal-

In einer solchen Auffassung sind zunächst zwei unterschiedliche Tendenzen der Möglichkeit nach angelegt. Zum einen eine stärkere Hervorhebung der Umwelteinflüsse und somit der durch die Erziehungsinstitutionen vermittelten intentionalen Erziehung, zum anderen die Gegentendenz, möglichst alles durch Anlagebedingungen zu erklären und der Erziehung allenfalls die Funktion der Förderung vorhandener vererbter Anlagen zukommen zu lassen. Innerhalb der fünfziger Jahre zeigen sich unserer Auffassung nach beide Tendenzen mit ständig wachsender Relevanz (besonders seit etwa 1955) der ersteren. Trotz dieser Differenzierung ist festzuhalten, daß allen diesen Auffassungen letztlich eine biologistische Sicht eigen ist. Zum einen ist dies, soweit die Auffassungen innerhalb von Phasentheorien auftreten, allein schon darin angelegt, daß Anlagen bestimmte Entwicklungsphasen tragen. Die Phasen sind schon gleichsam mit Geburt eingegeben. Es handelt sich nur noch um einen endogenen Ausfaltungsprozeß hin zu den einzelnen Phasen. Zum anderen ist mit der schlichten Gegenüberstellung von Anlage und Umwelt die historische Gewordenheit der damit gemeinten Tatbestände zudeckt. Die individuelle Entwicklung erscheint immer mehr oder weniger als Addition zweier Welten – Anlage als solche bleibt ein gesetzter aber wissenschaftlich nicht aufzuhellender Erklärungsgrund menschlichen Verhaltens, d. h. eine wirkliche Erklärung individueller Entwicklung findet nicht statt.¹⁸⁸

Dies muß um so problematischer angesehen werden, da nach breiter Auffassung z. B. auch Keilhackers keinesfalls abgesicherte Ergebnisse zur isolierten Darstellung der Anlagen vorliegen. So bemerkte Keilhacker in diesem Zusammenhang kritisch, daß man »speziell bei Vorgängen im seelischen und geistigen Bereich, noch auf sehr unsicherem Boden«¹⁸⁹ stehe. Auch seien die Anlagen meist nicht unmittelbar zugänglich, vielmehr nur »das Ergebnis des Zusammenwirkens von Anlage und Umwelt, d. h. in der Regel nicht das Erbbild, sondern nur das Erscheinungsbild«¹⁹⁰. Ohne daß Keilhacker bis auf allgemeine Hinweise ein methodisches Verfahren angeben würde, wie Anlagen zu erschließen seien, argumentiert er fortwährend mit ihnen bis hin zu solchen Feststellungen, die »individuellen Anlagen« des einen befähigten mehr zum Soldaten, die anderen mehr zu Kaufleuten.¹⁹¹ Hier zeigt sich zum einen, daß Keilhacker über die allgemein biologistische Tendenz der Phasentheorien und der Vorstellung vom Dualismus Anlage – Umwelt hinaus, die Anlagen trotz aller problematisierenden Formulierungen zum unmittelbaren Bezugspunkt auch verwickelter Entwicklungstatbestände macht, zum anderen die Entlastungsfunktion einer solchen Theorie für den Pädagogen. Phänomene im Erziehungsprozeß, die diesem zu-

sollen, nicht mitgeteilt werden. Sodann wird im weiteren diese Aufstufung der Persönlichkeit nicht als ein mögliches theoretisches Modell oder Konstrukt verstanden, das einzelne Erscheinungen sinnvoll zusammenfaßt, sondern mit ihr soll die Person und ihre Entwicklung als vermeintlich empirischer Tatbestand beschrieben sein. Seine sich anschließenden Ausführungen zu den drei Bereichen versteht er als eine Darstellung der »Entwicklung selbst«¹⁸¹, die die Basis einer planvollen und zweckmäßigen Beeinflussung der Persönlichkeit sei. Die Auffassung des »Wesen(s) der Person« als eine dreigliedrige Aufstufung bestimmt auch die Vorstellung über den ebenfalls dreistufigen Entwicklungsprozeß. Dieser Prozeß verläuft in Phasen, die eng an chronologische Lebensalter gebunden sind. Zeichnen sich alle Phasenmodelle der Entwicklung darin aus, daß die Klasseneinteilungen der schubförmig verlaufenden Phasen und die Zuordnung der Phasen zum Lebensalter nicht als das, was sie sind, als bloß theoretische Abstraktion, sondern als empirisch vorfindlicher Prozeß dargestellt werden, so haben bei Keilhacker die Kriterien dieser Klasseneinteilung einen äußert unpräzisen Inhalt. »Die Welt des Kleinkindes ist in erster Linie eine Welt des Lebendigseins, der Bewegung und der Laute«¹⁸², »die Welt der realistischen Periode ist zum erstenmal eine Welt ungefähr im Sinne der Erwachsenenwelt«¹⁸³, aber: »In der Art der Erfassung der gegenständlichen Welt geht das Kind ausschließlich von den eigenen Erlebnissen und Erfahrungen, nicht von Begriffen aus, wie dies beim Erwachsenen weitgehend der Fall ist.«¹⁸⁴ In der Pubertät schließlich öffne sich dem Jugendlichen der geistige Bereich, d. h. die »Gesamtheit der Erlebnisse, in denen er zu geistigen Werten, vor allem zu den Werten des Wahren, Guten, Schönen und Religiösen in Beziehung tritt.«¹⁸⁵

Der Angelpunkt der Theorie Keilhackers unter dem Gesichtspunkt ihrer praktischen Funktion ist das Problem einer Verhältnisbestimmung von Anlage und Umwelt. Im Kern faßt Keilhacker Anlage und Umwelt als zwei völlig unvermittelt nebeneinanderstehende Gegebenheiten auf, wobei Anlage letztlich das dominierende Moment bleibt. Schon aus dem Interesse heraus, in seiner pädagogischen Psychologie Raum für die »planvolle und zweckmäßige Beeinflussung einer Entwicklung« anzugeben, kann Keilhacker die Feststellung des Primats der Anlage nicht unmittelbar vollziehen. Vielmehr grenzt er sich von »extremen Auffassungen«, die die Anlagen bzw. die Umwelt für völlig determiniert halten, ab¹⁸⁶. Auch die Frage, »Was ist wichtiger ›Anlage oder Umwelt?«¹⁸⁷, erscheint ihm zu allgemein und unbestimmt. Er möchte vielmehr je nach spezifischer Anlage den Grad möglicher Beeinflussung der Umwelt differenzieren.

zug zu pädagogischen Fragestellungen in der direkten Anwendung allgemeiner psychologischer Theorien und diagnostischer und therapeutischer Verfahren auf als unmittelbar psychologisch verstandene Problemstellungen (z. B. therapeutische Fragen der Erziehungsberatung).

Im folgenden wird diese Differenzierung nur am Rande aufgenommen. Alle Beiträge der Psychologie, die innerhalb der Erziehungsvorgänge eine Rolle spielten, werden zusammengefaßt unter dem Gesichtspunkt der Relevanz der Psychologie für den Erziehungs- und Ausbildungsprozeß, gleichgültig, ob sie innerhalb der pädagogischen Psychologie im engeren Sinne explizit eingeordnet wurden oder nicht.

Ganzheitlich-charakterologische Persönlichkeitsauffassungen, wie sie in den Konzeptionen von Lersch oder auch in der Jugendkunde von Remplein¹⁷⁴ zum Ausdruck kommen, bestimmten auf theoretischer Ebene weitgehend die Struktur der Einflußnahme gegenüber dem Erziehungssystem. Dies besonders auch dort, wo es darum ging, innerhalb des institutionalisierten Erziehungswesens Bewußtseinsformen der Lehrer und Erzieher von psychologischen Theorien her zu prägen. Als zu Beginn der fünfziger Jahre kennzeichnend für die vorherrschende Tendenz der Auffassungen, die sich innerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens hauptsächlich über Lehrerbildung niederschlugen, können u. a. die pädagogischen Psychologen von Keilhacker und Engelmayer angesehen werden.¹⁷⁵

Die Aussagen Keilhackers und Engelmayers über Erziehungsprozesse haben folgende Struktur: allgemeine psychologische Theorien werden mit Alltagserfahrungen der Erziehung in Bezug gesetzt. Ohne dieses Handwerkswissen der Pädagogen systematisch aufzulösen oder überhaupt erst einmal in seiner Widersprüchlichkeit aufzunehmen, wird diese bloß angedeutete Beziehung zu den allgemeinen psychologischen Theorien als Erklärung des Erziehungsprozesses angeboten. Keilhacker geht in Anlehnung an Rothacker und Klages von einer charakterologischen Persönlichkeitstheorie aus. Er sieht den Menschen als ein »biologisch-seelisch-geistiges Wesen«, das in einer »dreifachen Aufstufung verstanden werden muß«.¹⁷⁶ Die höheren der drei Bereiche¹⁷⁷ (biologischer, seelischer, geistiger Bereich) hätten jeweils die niedrigeren zur Voraussetzung. Eine Veränderung in einem Bereich ziehe »notwendigerweise auch eine Veränderung in den anderen Bereichen nach sich«¹⁷⁸. Zunächst verweist Keilhacker noch auf die mangelnde einheitliche Auffassung zum Aufbau der Person und führt seine Betrachtung der Persönlichkeit bloß als am »fruchtbaren«¹⁷⁹ ein, wobei die »Erwägungen« und »praktischen Beobachtungen«¹⁸⁰, die dieser Entscheidung zugrunde liegen

tische Forschung erst möglich, müsse dann aber von ihr bestimmt werden.¹⁷⁰ Roth bezieht die methodische Diskussion nicht mehr auf das Verhältnis zwischen empirisch arbeitender Psychologie und geisteswissenschaftlicher Pädagogik, sondern ruft die Pädagogik dazu auf, sich selbst empirischer Verfahren zu bedienen.¹⁷¹

Die dominante Theorie der Erziehung – die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit der ihr zentralen Methode, alle Widersprüche durch harmonisierende Begriffslogik aufzulösen – hatte eine beharrende Funktion innerhalb des Prozesses der Stabilisierung des tradierten Schulsystems. Der von der Psychologie erhobene und von der Pädagogik zugestandene Anspruch, als empirische Wissenschaft die Wirklichkeit zu untersuchen, den Blick auf »das Wirkliche (zu) lenken, auf die Jugend, wie sie wirklich ist, auf das wirkliche Unterrichten und Erziehen ohne jene Illusionen, die man sich leicht hinter dem Schreibtisch macht«¹⁷², dieser Anspruch eröffnet der Psychologie zumindest die Möglichkeit, real auftretende Diskrepanzen des Erziehungsprozesses zu analysieren und darzustellen.

Inwieweit und in welcher Form die Psychologie tatsächlich empirische Verhältnisse aufgrund ihres Forschungsstandes und ihrer wissenschaftlichen Methoden erfassen konnte und welche Strukturprobleme ihr zum Gegenstand wurden, wird im folgenden genauer zu untersuchen sein. Zugleich ist hiermit die Frage aufgeworfen, wie sie unter der Bedingung der Vorherrschaft der bildungstheoretischen Erziehungstheorie mit ihren wissenschaftlichen Möglichkeiten auf die institutionalisierten Erziehungs- und Ausbildungsprozesse zurückwirkte, welche Funktion den spezifischen psychologischen Tätigkeitsformen und Erkenntnissen zukam. Dies geschieht unter dem leitenden Gesichtspunkt, ob bzw. in welchem Maße von der Psychologie her im Gegensatz zur bildungstheoretischen Pädagogik Begründungen für praktische Veränderungen (Reformen) gegeben werden konnten.

(c) *Die 'psychologische Durchdringung' der institutionalisierten Erziehung*

Verfestigung vorherrschender Strukturen

Der Beitrag der Psychologie zur wissenschaftlichen Darstellung des Erziehungsprozesses vollzog sich auf zwei theoretischen Ebenen: Zum einen in der Ausformulierung explizit pädagogisch-psychologischer Konzepte, wobei entsprechend den Bestimmungen von Hillebrand Pädagogische Psychologie als »Teildisziplin von eigener Zielsetzung, spezifischem Gegenstandsbereich und eigenartigem Wissenschaftsgepräge«¹⁷³ verstanden wurde; zum anderen ohne herausgearbeiteten Be-

letztere, den Anspruch ihrer Wissenschaft weiter als in Derbolavs Verhältnisbestimmung zu begründen. Diese Auseinandersetzung konzentriert sich um die Frage, wieweit die Psychologie auch Aussagen über die Gestaltung des Erziehungsprozesses machen kann. Sie wurde auf zwei eng zusammenhängenden Begründungsebenen ausgetragen. Zum einen wurde betont, daß die Psychologie selbst zu einer anthropologischen Wissenschaft geworden sei, die auf die ganze menschliche Person gerichtet sei und den unentbehrlichen Teil zu dem Gesamtbild des Menschen beisteuere.¹⁶⁴ Wurde dies zwar von den bildungstheoretisch orientierten Pädagogen zugestanden, so sahen sie hierin bloß eine notwendige Voraussetzung der Psychologie, um überhaupt innerhalb der Erziehung von Relevanz zu sein, bauten aber zugleich eine Kluft gegenüber der ›Pädagogischen Anthropologie‹ auf, indem sie der empirisch arbeitenden Psychologie nur eine ›gegenständliche Anthropologie‹ zuschrieben. Demgegenüber betont z. B. Hillebrand, daß die Psychologie als anthropologische Psychologie, die sich durchaus bewußt sei, daß der Mensch ein auf Bildung angelegtes Wesen ist, ein konstituierender Bestandteil einer Erziehungstheorie zu sein hat.¹⁶⁵ »Was sie hier an wissenschaftlichen Untersuchungen leistet ist offenbar mehr als methodische Hilfe, ist vielmehr ein Ertrag an Einsichten, ohne die sich eine pädagogische Lehre vom menschlichen Lernen nicht sachgerecht aufbauen läßt.«¹⁶⁶

Die zweite Ebene, auf der die theoretische Auseinandersetzung um die Beziehung zwischen Psychologie und Pädagogik geführt wurde, war die Relevanz der empirischen Tatsachenforschung innerhalb der Pädagogik selbst. Überwiegend wurde der »empirische Horizont«¹⁶⁷ den pädagogischen Tatsachenwissenschaften Psychologie, Soziologie und Biologie¹⁶⁸ zugeschrieben. Während der fünfziger Jahre wurde kaum empirische Forschung innerhalb der Pädagogik betrieben.¹⁶⁹ In dem Maße, wie die Pädagogik selbst empirisch arbeitete, mußte notwendig die postulierte methodische Kluft zwischen Psychologie und Pädagogik problematisch erscheinen. Die skizzierte Position Derbolavs stellt diese Kluft deutlich heraus, hingegen nehmen andere, wie z. B. der in der Bundesrepublik einflußreiche Holländer Langeveld, eine mehr vermittelnde Position ein. Zwar habe die Pädagogik als normativ-praktische Anthropologie die Bestimmungen des jugendlichen Seins des Menschen phänomenologisch aufzuweisen und dabei auch die von ihr vorgefundenen Wertbeziehungen dialektisch herauszuarbeiten, aber sie dürfe nicht in die Gefahr geraten, ein Appendix ›axiologisch-spekulativer Art‹ zur Physiologie, Psychologie und Soziologie zu werden. Die pädagogische Anthropologie mache eine wirklichkeitsanaly-

sich vollziehenden Prozesse, speziell bei Störungen, die den ›normalen‹ Gang von Unterricht unmöglich machen, sowie bei der Schülerbeurteilung. Die Auseinandersetzung um die praktische Einflußnahme stand im Wechselprozeß zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der dominierenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die wissenschaftstheoretisch geführte Verhältnisbestimmung zwischen Pädagogik und Psychologie im Erziehungswesen wurde zu einer zentralen Thematik.

Neben der mehr inhaltlichen Bestimmung, sie habe die psychische Seite des Erziehungsvorganges zu analysieren, wurde von der Pädagogik das Spezifische der Psychologie in ihrer Methode gesehen. Als »pädagogische Tatsachenwissenschaft«, in einer Mittelstellung zwischen Natur- und Geisteswissenschaft, bewege sie sich selbst mit ihren »Ausgriffen ins Geisteswissenschaftliche« auf einer »funktionalen Bezugs Ebene«.¹⁶⁰ Als Wissenschaft könne sie aufgrund ihrer eigenen Methode einerseits über die geisteswissenschaftliche Forschung hinaus ›Strukturgesetzmäßigkeiten‹ der Erziehung aufspüren, eine »Realitätskontrolle« realisieren und innerhalb der »gestörten Erziehungssituation« therapeutisch eingreifen.¹⁶¹ Andererseits wurde von der methodischen Ebene her zugleich der untergeordnete praktische und wissenschaftstheoretische Rang der Psychologie begründet. Sie nehme als empirische Wissenschaft nur die »Erziehungswirklichkeit« »in gegenständlicher Weise« auf, »insofern sie die Suspendierung des Erziehungsgespräches bereits ›hinter sich‹« haben. »Damit verwandelt sich ihnen das ›Du‹ des Kindes, wie es die ›réflexion engagée‹ des Erziehers anspricht und in Anspruch nimmt, in ein ›Es‹ [...]«¹⁶² Die Erziehungswissenschaft hingegen wird ähnlich wie die Philosophie aufgrund »eines reflexiven Verhältnisses zu den Einzelwissenschaften«¹⁶³ als über dieselben übergreifend verstanden.

Für den gesamten Zeitraum der fünfziger Jahre war die innerhalb der angeführten Argumentation Derbolavs deutlich werdende Grundstruktur sowohl von den Pädagogen als auch von Psychologen allgemein akzeptiert.

1. Die Psychologie sei im Erziehungsfeld entsprechend der wissenschaftstheoretischen Begründung der Pädagogik unterzuordnen.
2. Im Vergleich zur Pädagogik ist Psychologie im stärkeren Maße als Erfahrungs- bzw. Tatsachenwissenschaft anzusehen.

Die allgemeine Struktur der Verhältnisbestimmung von Psychologie – namentlich Pädagogischer Psychologie – und Pädagogik setzte sich allerdings in nuancierten Positionen bei Pädagogen und Psychologen durch; insbesondere versuchten

torischen Aspekte verloren«¹⁵⁶ gehen.

Zum anderen werden in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik alle aufgefundenen Problemstellungen auf die Ebene einer »selbständigen, wenn auch oft, wie Dilthey das formuliert hat, scheinlosen Macht des Geistes«¹⁵⁷ transformiert. Von einer solchen Position aus läßt sich dann leicht die Hauptblickrichtung auf das ›pädagogische Verhalten‹, auf ›das Bestehen auf die Freiheit des Menschen‹, auf den ›Bildungsgehalt‹ (Weniger) und das ›Bildungsgespräch‹ (Derbolav) hinlenken. Es ist kennzeichnend, daß Weniger 1952 unter Bezug auf Alexander Rüstow eine »Ortsbestimmung der Gegenwart«, die auf das Selbstverständnis der Erzieher zielt, zum Angelpunkt der Erziehungswissenschaft macht — einer Erziehungswissenschaft, die sich »an das erzieherische Ethos, die Verantwortung für die Menschen gebunden weiß«¹⁵⁸. Das Problem der gesellschaftlichen Erziehung wird auf eine innere Haltung reduziert.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik konnte in den fünfziger Jahren von ihrer Struktur her zwar wesentliche Funktionen erfüllen, mußte aber sich entwickelnden Problemstellungen hilflos gegenüberstehen. Sie erfüllte die Aufgabe, ein professionelles Bewußtsein der Lehrer zu erzeugen, das sich von seinen allgemeinen Auffassungen her in die herrschenden Bewußtseinsformen der fünfziger Jahre einordnete. Zum anderen ermöglichte sie über die Ableitung der »didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung« (Klafki) und das exemplarische Lernen eine Verbindung der »gehobenen wissenschaftlichen Legitimierung der Lehrerprofession«¹⁵⁹ mit dem Unterrichtshandwerk und stellte zugleich Methoden zur Verfügung, das Unterrichtsmaterial neuen Bedürfnissen anzupassen und unter diesem Gesichtspunkt zusammenzufassen. In der ihr eigentümlichen Weise des Vollzugs beider Aufgaben unterstützte sie die politisch gefaßte Entscheidung, keine breiten strukturellen Reformen des Schulsystems zu realisieren. Andererseits mußten die Unverbindlichkeit und die leere Begriffs dialektik ihrer zentralen theoretischen Aussagen, die auch noch in mehr schematisierten und handwerksbezogenen Formen — etwa in der kategorialen Bildungslehre Klafkis — alle Analysen in Kategorien wie »Leben als verpflichtende Aufgabe« und »freie — geistige Möglichkeit« (Klafki) auflöste, in dem Maße ungenügend erscheinen, wie reale Struktur- und Unterrichtsprobleme deutlicher nach außen traten.

Struktur- und Unterrichtsprobleme, für die der geisteswissenschaftliche Erklärungsansatz ungenügend erschien und zu denen die Psychologie Antworten bereitzustellen versprach, ergaben sich bei der genaueren Erfassung der im Unterricht

tet werden. Über einen tautologischen Argumentationszirkel, in dem der Staat als Einheit des Kampfes der Bildungsmächte gesetzt wird, tritt der Staat als vermittelnde geistige Macht zugleich als Bewahrer der Autonomie der Erziehung wie auch in der Überhöhung als Verkörperung des pädagogischen Prinzips auf. »Alle anderen Mächte müssen sich, um Bildungsmächte zu werden, eine Transposition ihrer Ziele und Gehalte in der Form der zweckfreien Bildung gefallen lassen, der Staat selbst ist diese zweckfreie Form der Bildung in der Begegnung der Bildungsmächte und der Generationen im Lebensraum der Schule.«¹⁵¹

Bei allem historischen Bemühen hypostasiert die geisteswissenschaftliche Pädagogik völlig unhistorisch ihr zentrales Anliegen des autonomen Anspruchs der Bildung: Allen Widrigkeiten zum Trotz und in Aussöhnung mit allen ›Mächten‹ wird die Selbständigkeit der Erziehung zu einem ahistorischen abstrakten Prinzip. »Die Struktur des pädagogischen Lebens ist immer dieselbe und kann es sein, weil sie wie dargetan wurde, eine polare ist: immer steht der Selbstwert des Individuums und sein kleines Leben den großen Objektivitäten gegenüber, die sein Opfer und seinen Dienst verlangen... Und mag Politik und Religion immer bereit sein, ihn (den anderen Pol) zu vergessen, so hat die Erziehung doch die ewige Aufgabe, ihn treu zu bewahren, denn ihr autonomes Ziel bleibt der Mensch.«¹⁵² Der geisteswissenschaftliche bildungstheoretische Ansatz beansprucht in Abgrenzung von normativer Setzung, d. h. dem Deduzieren von Erziehungspostulaten aus theoretischen Systemen, von der wirklichen historisch vorfindlichen Erziehungspraxis auszugehen. So bestimmt etwa Derbolav den Gegenstand der Erziehungswissenschaft »als den ›Ort‹, wo Erziehung wirklich geschieht, sich vollzieht, geleistet wird«¹⁵³. Dieser Anspruch wird aber innerhalb des bestimmten wissenschaftstheoretischen Rahmens nur in ganz spezifischer einengender Weise aufgenommen. Ohne im einzelnen den Verlauf dieser Einengung hier zu verfolgen, sei doch auf zwei methodische Mechanismen hingewiesen, die für die Funktionsbestimmung dieser Erziehungswissenschaft von besonderer Bedeutung sind.

Blankertz¹⁵⁴ hebt zwar hervor, daß zunächst von dem in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Anwendung kommenden hermeneutischen Verfahren nicht notwendig die Beschränkung auf das »literarisch faßbare Selbstverständnis der Erzieher«¹⁵⁵ und im weiteren auf den Lehrplan angelegt war, stellt aber zugleich fest, daß diese Begrenzung auf das ›begrifflich Faßbare‹ sich faktisch durchsetzte. Schon von hierher müssen, wie Huisken in seiner Analyse der Didaktik herausarbeitet, »von vornherein die institutionell-organisa-

von außen herangetragene Ansprüche in ›Bildungsaufgaben‹ umzusetzen. »Aber die pädagogische Autonomie ist auch notwendig und möglich trotz institutioneller Unfreiheit des Erziehungswesens und der Erzieher.«¹⁴⁶

Das methodische Vorgehen des geisteswissenschaftlichen Ansatzes führt dazu, daß auf der einen Seite auf dem Wege der Untersuchung vielfältige Widersprüche im Erziehungssystem aufgezeigt werden und einzelne Momente des Unterrichtsgeschehens analytisch gefaßt werden, daß aber auf der anderen Seite das Bestreben besteht, festgestellte Diskrepanzen harmonisierend einzuebnen in Richtung auf eine Reduzierung zu Fragen eines »aus der Verantwortung und dem Amt des Erziehers erwachsenen Verhalten(s)«¹⁴⁷. Der pädagogische Bezug und die Autonomie der Pädagogik werden zum zentralen Anliegen. »Die Autonomie der Pädagogik vermag kein reales Verhältnis der Erziehungswirklichkeit und des pädagogischen Denkens zu den geistigen Mächten zu Kirche und Staat und dahinter zu den letzten Stellungnahmen der Menschen von sich aus aufzuheben, wohl aber vermag sie dieses Verhältnis in eine neue, die pädagogische Beziehung zu setzen.«¹⁴⁸

Die aufgrund der Aufgabenstellung des Schulsystems vorhandene relative Selbständigkeit der Schule wird zu einer geisteswissenschaftlich gefaßten Autonomie verzerrt, in der der Bezug zu der wirklichen gesellschaftlichen Grundlage verschwindet. Die Situation der fünfziger Jahre, in der an der Oberfläche die gesellschaftliche Grundlage des Schulsystems sich nur äußerst vermittelt auf politischer Ebene darstellte, legte die Basis für die Bedeutung einer solchen Theorie. Diese wirkte dann wiederum zurück auf die Verfestigung vorherrschender Strukturen, indem sie mit dem Hervorheben der Autonomie der Erziehung verhinderte, daß die Erziehungsprozesse von allgemeineren Bedürfnissen her in Frage gestellt wurden. Die nur der pädagogischen Aufgabe verpflichtete, allen geöffnete Schule konnte ihren Beitrag leisten, die Reproduktion von Klassen als Problem je individueller Vermögen erscheinen zu lassen. Innerhalb dieses Legitimationszusammenhangs hatte die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit ihrer Forderung nach Autonomie der Pädagogik ihren zentralen Bezugspunkt.¹⁴⁹

In der Untersuchung der bürgerlichen Didaktik läßt sich an Hand des Ableitungszusammenhangs der Didaktik bei Weniger herausarbeiten¹⁵⁰, wie in der Darstellung des »Kampfes der geistigen Mächte um den Lehrplan« (Weniger) widersprüchliche Interessen, die sich letztlich aus den konkreten Antagonismen der bürgerlichen Gesellschaft ergeben, zwar berührt, aber zugleich in harmonisierender Weise zugeschüt-

(b) Psychologie im Bezugssystem der übergreifenden bildungstheoretischen Pädagogik

Der Verfestigung trtierter Strukturen im Ausbildungssystem entsprach auf der wissenschaftlichen Ebene die Dominanz des geisteswissenschaftlichen Ansatzes mit seiner verstehtenden Methode in der Pädagogik.

Die prominenten Vertreter dieser pädagogischen Auffassung (Nohl, Litt, Weniger, Spranger, Flitner) hatten um 1950 Lehrstühle inne und bestimmten maßgeblich die Entwicklung der pädagogischen Auffassungen der fünfziger Jahre.

Ein zunächst eher äußerlicher Zusammenhang zwischen der in den zwanziger Jahren entwickelten bildungstheoretischen Pädagogik und dem dreigliedrigen Schulsystem gründet in der Tatsache, daß dieser Ansatz auf der Basis eben dieses Schulsystems Gestalt annahm und im weiteren mehr oder weniger ausdrücklich die koexistierenden Strukturen des Schulsystems bejahten. Zwar hatte er einzelne Momente der Reformpädagogik aufgenommen und in ein geschlosseneres Bezugssystem gebracht, aber zugleich alle entschiedeneren Forderungen nach realer organisatorischer Umgestaltung der Schule, die innerhalb der Reformbewegung aufgestellt wurden, ausgeblendet.¹⁴⁵ Diese geisteswissenschaftliche Hinwendung auf die ›innere Reform‹ war auch zentrales Moment der aktuellen Relevanz des bildungstheoretischen Ansatzes, der einerseits Ausdruck der Verfestigung des trtierierten Schulsystems war und andererseits aktiv und affirmativ in diesen Prozeß eintrat.

Trotz der Differenzen der verschiedenen Positionen innerhalb des geisteswissenschaftlichen theoretischen Ansatzes lassen sich doch wesentliche gemeinsame theoretische Aussagen ausmachen, die die Funktion dieser pädagogischen Auffassung innerhalb des gegebenen historischen Kontextes erhellen. Die Differenzen liegen mehr im Bereich der Ausformulierung im einzelnen bzw. im Umfang der Ableitungen.

Die geisteswissenschaftliche bildungstheoretische Pädagogik zielt auf die ›begriffliche Fassung‹ der Wirklichkeit, indem sie hermeneutisch den Erziehungsprozeß unter einem spezifischen leitenden Erkenntnisprozeß ausdeutet. Sie möchte in der Erziehungswirklichkeit die ›Autonomie‹ der Pädagogik (d. h. hier des Erziehens) aufzeigen und somit den Anspruch des ›Educandus‹ nach ›Selbstverwirklichung‹ (Derbolav) begründen. Sie will andererseits diese Autonomie nicht absolut oder abstrakt setzen, sondern sie auf historische Möglichkeiten beziehen. Hierbei spielen Fragen der realen Abhängigkeit bzw. Unabhängigkeit der Lehrer etc. eine untergeordnete Rolle — zentral ist vielmehr, ob es dem Erzieher möglich ist,

unbestreitbar vorhandenen Unzulänglichkeiten im Schulwesen der Bundesrepublik seien schon durch die vorgesehenen Maßnahmen der Ministerpräsidentenkonferenz zu überwinden. [...] Auch in der vorgeschlagenen Namensgebung sieht er die Gefahr eines Vorgriffes auf den sachlichen Inhalt einer späteren Regelung.«¹⁴²

Die Einflußmöglichkeiten des Deutschen Ausschusses waren allerdings äußerst begrenzt. Er fungierte als unabhängige staatliche Beraterkommission, hatte aber keinen unmittelbaren Adressaten. Finanzielle Berechnungen seiner Vorschläge, die einen engeren Bezug zu politischen Entscheidungen angezeigt hätten, wurden von dem Ausschuß nicht vorgenommen. Als Gremium, in dem die wichtigsten erziehungs- und bildungspolitischen Positionen vertreten waren, konnte der Ausschuß häufig nur zu Empfehlungen mit einem unklaren Kompromißcharakter kommen. Ihm kam auch die Funktion zu, entstehende Widersprüche zu kanalisieren. Gerade in dem ersten größeren Schritt des Ausschusses, strukturelle Vorschläge zu machen, in dem ›Rahmenplan‹ zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens ist diese Ambivalenz festzumachen.

Ab etwa 1956 beginnt sich im Zuge einer gewissen Verknappung am Arbeitskräftemarkt, von Rationalisierungsbestrebungen und der Anwendung neuer Technologien, eine Tendenz zur Reform des Bildungswesens zu entwickeln, die zwar erst in den sechziger Jahren deutlich nach außen tritt, aber sich schon damals an einigen Punkten äußerte. Die Legitimation der Organisationsform des Schulwesens und der Bildungsinhalte wurde häufiger in Frage gestellt. Im ›Ettlinger Kreis‹ zusammengefaßte Industrielle forderten eine Strukturreform. Die AGDL beschloß 1958, ein Programm zur Umgestaltung des Schulsystems zu entwickeln. Auf der Vertreterversammlung in Bremen wurde der dritte Entwurf der Planungskommission 1960 gebilligt. Die AGDL unterstützte den Rahmenplan, hielt aber in ihrem Bremer Plan an ihren weitergehenden Forderungen fest¹⁴³. Der in dieser Situation verfaßte Rahmenplan verlangte zwar wichtige Umgestaltungen: besonders Schaffung der Hauptschule mit 9. und 10. Schuljahr, Einrichtung einer Förderstufe (5. und 6. Schuljahr) als differenzierter Übergang zum Gymnasium, kostenlose Ausbildung und ausreichende Erziehungsbeihilfe, paßte sich aber zugleich mit seinen Vorschlägen, so z. B. mit der Studienschule und in seinen Begründungen, konservativen Vorstellungen an.¹⁴⁴

Tabelle 2

Schulart	Absolut	1950 %	1950 %	Absolut	1960*%	Gesamtausgaben in Mill. DM	Zunahme/Abnahme 1960 gegenüb. 1950 in %
Volksschulen	1 382,8	74,4		3 990,3	67,7		+ 189
Mittelschulen	74,9	4,1		417,2	7,1		+ 447
Höhere Schulen	399,7	21,5		1 483,5	25,2		+ 271
Allgemeinbildende Schulen zus.	1 857,4	100,0		5 891,0	100,0		+ 217
			Schüler				
Volksschulen	6 705 579	88,5		5 304 662	81,5		- 21
Mittelschulen	216 596	2,9		365 077	5,6		+ 69
Höhere Schulen	657 485	8,6		838 667	12,9		+ 28
Allgemeinbildende Schulen zus.	7 579 660	100,0		6 508 406	100,0		- 14
			DM je Schüler				
Volksschulen	206	84		752	83		+ 265
Mittelschulen	345	141		1 142	126		+ 231
Höhere Schulen	607	248		1 769	195		+ 191
Allgemeinbildende Schulen zus.	245	100		905	100		+ 269

* Ruhm-Brechungsjahr auf zwölf Monate geschäzt

Quelle: Palm 1963, S. 6

zesse weitgehend eingelöst wurden. Begrenzt wachsende Qualifizierungsanforderungen wurden bei Beibehaltung einer scharfen Selektion durch eine gewisse Ausweitung der mittleren und höheren Schulen aufgefangen, was zugleich die Legitimation des Schulsystems erhöhte.

Die strukturellen Eigentümlichkeiten des Bildungssystems spiegeln sich auch in den finanziellen Aufwendungen wider. Die Bildungsausgaben stiegen insgesamt während der fünfziger Jahre kontinuierlich an. »Die Gesamtausgaben für Schulen und Hochschulen sind von 2,5 Mrd. DM im Jahre 1950 auf 8,5 Mrd. DM im Jahre 1960 gestiegen. Dies bedeutet eine relative Zunahme von 240 %.«¹³⁸ Die absolute Steigerung hat allerdings nur eine geringe Aussagekraft. So hat die Steigerung der Personalausgaben (192 %) nur in geringem Umfange zur Erhöhung der Zahl hauptamtlich tätiger Lehrpersonen beigetragen (21 %).¹³⁹ Huisken faßt spätere Berechnungen Palms für den Zeitraum 1950 bis 1962 wie folgt zusammen: »Die Entwicklung der Bildungsausgaben in konstanten Preisen verlief dagegen völlig anders. In Preisen von 1954 wuchsen die Bildungsausgaben zwar absolut ebenfalls von ca. 3,6 Mrd. DM auf ca. 6,5 Mrd. DM. Dies bedeutet jedoch nur eine Steigerungsrate von 183,1 %, der eine Steigerungsrate des Bruttosozialproduktes von 238,9 % gegenübersteht. Folglich sank der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt von 3,04 % auf 2,33 %.«¹⁴⁰

In dem statistischen Material zeigt sich der rasche Ausbau der Mittelschule und der Höheren Schule bei einem gewissen Rückgang des Gefälles der Ausgaben für die Schüler der einzelnen Schularten (vgl. Tabelle 2).

Die Personalstellen hatten bei den Volksschulen eine Zuwachsrate von 4 %, bei den Höheren Schulen 46 % und bei den Mittelschulen 124 % (1950 bis 1960).¹⁴¹

Innerhalb der staatlichen bzw. halbstaatlichen Institutionen war der 1953 von den Kultusministerien und dem Bundesinnenministerium berufene »Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen« eine der wenigen Institutionen, die zumindest in Ansätzen über eine bloß administrative Vereinheitlichung des starren dreigliedrigen Schulsystems hinwegkommen wollten. So führte er in einer Stellungnahme zum Düsseldorfer Abkommen von 1955 aus: »Einige dieser Maßnahmen, die leicht durchführbar sind, decken sich mit Vorschlägen, die der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen in seiner Empfehlung vom 26. 6. 1954 gegeben hat. Diese Vorschläge gehen freilich von der Voraussetzung aus, daß solche Einzelmaßnahmen »einer sorgfältigen, ernsthaften Neuordnung nicht vorgreifen« dürfen. Der Deutsche Ausschuß hält eine Auffassung für verhängnisvoll, die

Schulwesens zur ›Bekämpfung des Schulchaos‹ eher reformhemmend aus. Unter Schulchaos wurden u. a. genau jene administrativen Unterschiede in den einzelnen Schulverwaltungen verstanden, die zumindest teilweise auch auf Versuche einer stärkeren Integrierung der einzelnen Schultypen zurückzuführen waren (z. B. Ausdehnung der Grundschule auf sechs Schuljahre, Schultypen, Sprachenregelung etc., zum anderen Angelegenheiten wie Ferienregelungen u. ä.). Die Vereinheitlichung und Vereinfachung wurde unter Prämissen wie »Man sollte endlich aufhören zu experimentieren!« (Ministerpräsident Arnold)¹³⁶ vorangetrieben. Sie erhielt innerhalb dieses Kontextes einen bloß administrativen und reformfeindlichen Charakter. In der Kultusministerkonferenz konnte ein Konsens erzielt werden, soweit das dreigliedrige Schulsystem in seiner starren Form fester verankert wurde. Eine Stärkung von Reformtendenzen in Form bundeseinheitlicher Maßnahmen war nicht zu verzeichnen. Die Empfehlungen hatten jeweils einen restriktiven Charakter. Die föderative Organisationsform mit ihrer spezifischen Übereinstimmung in einer Situation, die nach Vereinheitlichung drängte, andererseits nur von begrenzten Kontroversen über Bildungspolitik bestimmt war, mußte sich als Moment der Stagnation des Bildungssystems auswirken. Diese sich spätestens 1951 abzeichnende Tendenz setzte sich in der Empfehlung zur besonderen Stellung der Mittelschule 17. 12. 1953 weiter durch. Frühere Experimente zum Ausbau der Volksschule wurden hiernach größtenteils aufgegeben und die Mittelschule als tragendes Element einer mittleren Allgemeinbildung durchgesetzt. Mit dem ›Düsseldorfer Abkommen‹ fand der Prozeß der verwaltungsmäßigen Vereinheitlichung seinen Höhepunkt. Die Ministerpräsidentenkonferenz vom 5. 2. 1954 forderte die Ständige Konferenz der Kultusminister auf, im Zeitraum von fünf Monaten ein Konzept zur Vereinheitlichung des Schul- und Erziehungswesens vorzulegen. 1955 wurde im Düsseldorfer Abkommen eine Übereinkunft erreicht, die der Höheren Schule in ihren drei Hauptzweigen die Bezeichnung Gymnasium zuwies, die Mittelschule als eigenständigen Schultyp klar umriß, die Sprachenfolge bestimmte und die Anerkennung der Reifezeugnisse regelte.¹³⁷

Das Schulsystem konnte seine gesellschaftliche Aufgabe der Herstellung des Arbeitsvermögens entsprechend den historischen Bedürfnissen des Kapitals relativ reibungslos erfüllen. Trennt man analytisch diese Aufgabenstellung mit dem Sozialwissenschaftler Fend in die Funktionen der Qualifikation, der Selektion und der Legitimation, die zusammen den Problemdruck des Schulsystems kennzeichnen, so kann man sagen, daß sie von den herrschenden Strukturen der Erziehungspro-

steigen des Anteils der Schüler über 15 Jahre an der 15–30-jährigen Wohnbevölkerung.¹³³ Die vorhandenen Bildungsbestrebungen wurden durch diese Ausdehnung aufgefangen.

Die Verbesserung der materiellen Lage breiter Schichten der Arbeiterklasse auf gegebenem Bildungsniveau im Zuge des ökonomischen Aufschwungs ließ Bildungsprobleme in der Arbeiterklasse nicht vordringlich erscheinen. Hinzu kam die Implikation des um eine dreigliedrige Struktur organisierten Bildungssystems selbst, das von seiner inneren Struktur her (mangelnde Information, offensiv vorgetragene biologistische Begabungstheorie, bildungsbürgerliche Zielsetzung der Gymnasien etc.) darauf angelegt war, Bildungsbestrebungen zu unterdrücken. Kuhlmann vertritt die These, daß »es damals Anzeichen für eine erweiterte Nachfrage nach längerer beziehungsweise weiterführender Schulbildung« gab. »Diese Wünsche wurden ohne Änderung von Struktur und Inhalt der Schule in erster Linie mit Hilfe erheblich verschärfter Selektion und auch durch Nichtbeachtung vorhandener Bildungsbedürfnisse abgefangen.«¹³⁴ Er berichtet, »daß ‚bildungswillige Volksschüler‘ in Ermanglung anderer Bildungseinrichtungen zweimal die Abschlußklasse acht an der Volksschule durchliefen« (1950 in Baden).¹³⁵

Zu der allgemeinen Entwicklung von Bildungsaspiration sind nur sehr vorsichtige Aussagen möglich. Ihnen kommt eine Relevanz in der Ausformulierung von Bildungspolitik zu, sie werden aber nur über sekundäre, institutionalisierte Prozesse (Interessenverbände, Parteien etc.) faßbar oder als durchgesetzte Bildungsansprüche (statistische Angaben über den Schulbesuch). Aus dem vorliegenden Material zeichnet sich jedenfalls ab, daß die staatlichen Entscheidungen auf eine Zunahme der Bildungsaspiration kaum Rücksicht nehmen mußten. Die Bildungsbestrebungen konnten innerhalb des dreigliedrigen Systems kanalisiert werden und trugen aufgrund der Form, in der sie als schichtspezifische Interessen geäußert wurden, selbst noch zu seiner Verfestigung bei. Dies zeigt sich im besonderen Maße in der sich erst nach 1950 als selbständiger Schultyp deutlicher herauskristallisierenden Mittelschule, die damit zugleich den Ausbau der Volksschule verhinderte.

Unangefochten von größeren Strukturproblemen, konnte die Ministerialbürokratie auf dem ihr naheliegenden Gebiet der administrativen Regelung Aktivitäten entwickeln. Die föderative Organisationsform des Bildungswesens (Kulturautonomie der Länder), unter der sich in der Nachkriegsphase noch heterogene Reformansätze entfalten konnten, wirkte sich in den fünfziger Jahren im Zuge der ›Vereinheitlichung‹ des

Tabelle 1

Art der Bildungseinrichtung	Zahl der Schüler (Studierenden) in 1000				
	1950	1955	1961	1965	1967
1. Schulkinderärten	—	—	6	10	14
2. Volksschulen	6 734	5 130	5 343	5 607	5 754
3. Sonderschulen	98	114	142	182	228
4. Realschulen	218	383	385	539	694
5. Gymnasien	667	871	848	958	1 194
6. Abendschulen und Kollegs	—	—	9	15	19
7. Berufsschulen	1 733	2 341	1 635	1 780	1 780
8. Berufsaufbauschulen	—	—	—	53	58
9. Berufsfachschulen	89	157	140	168	197
10. Fach- und Höhere Fachschulen	113	147	121	120	134
11. Ingenieurschulen	—	—	47	61	62
Zwischensumme	9 652	9 143	8 676	9 493	10 134
in % der unter Zwanzigjährigen	83,9	79,9	84,5	86,1	87,2

der von veränderten Anforderungen der zweiten industriellen Revolution ausging und von hierher die Notwendigkeit von Reformen ableitete. Ein noch geringerer Einfluß auf die Gestaltung des allgemeinbildenden Schulwesens ging von der Gewerkschaftsbewegung aus. Als symptomatisch können hierfür die Diskussionen der DGB-Kongresse gelten. Eine Durchsicht der Diskussionsprotokolle der DGB-Kongresse der fünfziger Jahre zeigt, daß kaum konkrete Forderungen zur allgemeinbildenden Ausbildung gestellt wurden. Eigenständige Reformziele wurden nicht genannt, sondern bestenfalls schon in anderem Zusammenhang formulierte Forderungen übernommen. So wurde der »Rahmenplan« des Deutschen Ausschusses unterstützt. Nur in Fragen der Jugendschutzgesetzgebung und der Berufsbildung griff der DGB selbständig in die Diskussion ein.

Lediglich innerhalb der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (AGDL – Zusammenschluß von GEW und bayrischem Lehrer- und Lehrerinnenverein) kam eine etwas deutlichere Opposition gegenüber den vorherrschenden Tendenzen im Erziehungs- und Bildungswesen zum Ausdruck. So forderte Rosenstein auf dem Kongreß der AGDL 1952 eine »Allgemeine Deutsche Volksschule«, deren Mittelstufe sich an Ergebnissen des differenzierten Mittelbaus in Niedersachsen orientieren sollte.¹⁸⁰ In ihm sollten die Lehrer aller bisherigen Schultypen zusammenarbeiten. Mit dem »Bremer Plan« legte die AGDL 1960 den weitestgehenden Reformvorschlag am Ende der fünfziger Jahre vor.

Die innere Struktur des Bildungssystems war in sich relativ stabil, sie erfüllte im großen und ganzen die unmittelbaren und offen auftretenden Bildungsbestrebungen und -bedürfnisse. Neben der schon skizzierten Situation eines für den Verwertungsprozeß ausreichenden Arbeitskräftemarktes wärfen auch die demographischen Strukturen keine Probleme auf und wirkten in gewissem Maße stabilisierend. War vor 1950 eine »abrupt anwachsende Schülerpopulation« zu verzeichnen – ähnlich in den sechziger Jahren –, so wuchs die Anzahl der Schulanfänger zwischen 1950 und 1962 nur geringfügig (um 16 000 von 800 000 auf 816 000).¹⁸¹ Die Gesamtzahl der Schüler ging in diesem Zeitraum zurück.

War die »Gesamtnachfrage« nach Bildung rückläufig, so ist hiervon »die Entwicklung der Nachfrage in den verschiedenen Institutionen des allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesens«¹⁸² zu unterscheiden. Wie aus der Tabelle 1 ersichtlich, stieg der absolute und relative Besuch der Höheren Schule und der Mittelschule bei einem allerdings immer noch geringen Umfang des Besuches der weiterführenden Schulen. Dem entspricht ein, wenn auch sehr langsames, An-

politik in allererster Linie zu einem Gegenstand der Arbeit unserer Partei gemacht wird. Denn auf diesem Gebiete haben wir Eigenstes zu sagen und hier sehen wir die Waffe zur Abwehr des östlichen Bolschewismus, des Materialismus und des Egoismus.¹²⁶ In den programmatischen Aussagen der CDU/CSU waren die wichtigsten Positionen der übrigen Gruppierungen des ›konservativen Blockes‹ aufgehoben.

Die SPD leistete gegen die hier skizzierten vorherrschenden Tendenzen keinen Widerstand, sondern paßte sich unter Her- vorhebung einzelner weniger wichtiger Differenzen an. »Im ganzen hat die SPD nach dem Kriege der Dreigliedrigkeit des Schulwesens – zögernd – ihr Plazet gegeben. Man akzep- tierte beziehungsweise tolerierte im Grunde elitäre Theorien und übersah dabei die im gleichen Zeitraum vorgelegten wis- senschaftlichen Arbeiten, die die Berechtigung der Schultypolo- logie von der Leistungsmessung, von dem schichtspezifischen Verhalten, von Frustrationserfahrungen und von neuen Schul- versuchen her in Frage stellten.«¹²⁷

1947 hatte die SPD noch als zentrale Forderung aufgestellt: ›Staatsrecht bricht Elternrecht; Staatsschulen seien als Si- multanschulen einzurichten; Einführung der differenzierten Einheitsschule; gemeinsame Ausbildung der Lehrer aller Schu- len.¹²⁸ In dem ›Umriß eines Programms zur Mobilisierung der geistigen Kräfte‹ der SPD 1959 geht es hingegen, basie- rend auf einem nicht mehr hinterfragten Begriff des ›Begab- ten‹, zentral nur noch um »das Finden und Fördern von Be- gabten«. Anknüpfend an Untersuchungen von Arlt wird aus- geführt: »Die Zahl der Begabungen ist nicht so groß, daß auf einen Teil dieser Reserven ohne Schaden verzichtet werden kann. Es wird für möglich gehalten, die schlechter begabte untere Hälfte der Studierenden an Universitäten und Hoch- schulen bei intensiver Begabtensuche und Förderung durch eine der besser begabten Hälften entsprechende zu ersetzen. Wenn dies für die ausgesprochen wissenschaftlichen Begabungen gilt, dürfen auch für die anderen Arten der Begabun- gen ähnliche Ergebnisse erwartet werden.«¹²⁹

Die Ausdehnung der Schulpflicht, die eine im ganzen fort- schrittliche Zielsetzung darstellte, wird in diesem ›Umriß‹ unter Bezug auf das Gutachten ›Empfehlung zum Ausbau der Volksschule‹ des Deutschen Ausschusses für das Erzie- hungs- und Bildungswesen in Form einer Verlängerung der Volksschule bis zum zehnten Schuljahr gefordert; für die Lehr- erbildung eine wissenschaftliche Ausbildung, aber nicht mehr eine gemeinsame Ausbildung an den Universitäten. Eine ge- wisse Bedeutung hat neben diesen organisatorischen Forde- rungen, die auch von der CDU/CSU nicht prinzipiell abge- lehnt wurden, der etwas andere Begründungszusammenhang,

treffend: »Die dominierende Ursache für die Verhinderung von Schulreformen in der Bundesrepublik [...] wird in der politischen Dimension zu finden sein [...]«¹²⁰

Der skizzierte übergreifende Zusammenhang fand seinen Ausdruck im einzelnen auf unterschiedlichen politischen Ebenen (staatliche Aktionen, Parteien, Verbände, wissenschaftliche Begründungen). Kuhlmann faßt die verschiedenen reformhemmenden Institutionen und Interessen zu einem »konservativen Block« zusammen. »Daß die Großgruppen oft unbewußt und unbemerkt koalierten, galt besonders für den starken konservativen Block, der auf Schulreformen lähmend wirkte. Er setzte sich zusammen aus den christlich-demokratischen, liberalen und Flüchtlingsparteien, aus der katholischen und teilweise auch der evangelischen Kirche, der Universität und verschiedenen Vereinigungen von Akademikern, den Spartenverbänden der Wirtschaft, den Lehrerverbänden weiterführender Schulen einschließlich der Berufsschulen und Direktorenvereinigungen und der organisierten Elternschaft.«¹²¹

Die CDU/CSU von einer naturrechtlichen christlichen Anschauung ausgehend lehnte Strukturreformen als »Experimentieren« und als rein »konstruktive Pläne« ab.¹²² Innerhalb der im voraufgegangenen Kap. 1, b dargestellten ideologischen Vorstellungen ging es ihr um die Sicherung des Elternrechts, der Einrichtung von Bekenntnis- und Privatschulen (Ablehnung des staatlichen Bildungsmonopols), einer inneren Schulreform, mit der der »drohenden Vermassung« entgegengewirkt und die »personale Würde« und die »individuelle Geistigkeit der einzelnen Menschen« gesichert werden sollten.¹²³ Die »organischen Gruppen« wurden als selbstverantwortliche Einheiten verstanden, die die Grenzen staatlicher Eingriffe bestimmten: »Den naturhaften Gegebenheiten von Familie, Landschaft und Volk, den soziologischen und weltanschaulichen Gliederungen ist freie Entfaltung gegeben.«¹²⁴ Dies letztere war zugleich ein zentrales Theorem für die Jugendarbeit überhaupt, da es das Subsidiaritätsprinzip, also auch die Ablehnung einer breit angelegten staatlichen Jugendpolitik, begründete.

Die von der CDU/CSU anvisierte innere Schulreform fand ihren Ausdruck auch in einem militanten expliziten Antikommunismus, der zugleich eine expansive Ausrichtung gegenüber der DDR hatte. »Der Widerstand der Jugend gegen den Marxismus in der Sowjetzone ist da, aber ich glaube, daß es eine Aufgabe unserer Bevölkerung [...] ist, diese Jugend in ihrem Kampf gegen die Kulturbarbarei des Ostens zu unterstützen.«¹²⁵ »Der Arbeitskreis des Parteitages für Kulturpolitik stellt ebenfalls den Anspruch, daß die Kultur-

menhang mit dem ökonomischen Aufschwung politisch eine Konstellation heraus, in der innerhalb des Staates jene Kräfte die Übermacht gewannen, die diesen kapitalistischen Aufschwung unterstützten (Steuergesetzgebung, Subventionen) und politisch u. a. dadurch absicherten, daß die weitergehenden Forderungen der Arbeiterklasse aus der unmittelbaren Nachkriegszeit durch ein vehementes Eintreten für die freie Marktwirtschaft möglichst weit zurückgedrängt wurden. In einer solchen Situation, in der sich in allen gesellschaftlichen Bereichen restaurative Tendenzen durchsetzten, mußten sie dort um so mehr durchschlagen, wo die Funktionalität überkommener Strukturen nicht in offener und manifester Form in Frage gestellt wurde, wie z. B. auf dem Gebiet der Sozialversicherung durch die äußerst schlechte materielle Lage der Betroffenen.

So sind auch die zu Beginn der fünfziger Jahre innerhalb des Bundesjugendplanes sich entwickelnden staatlichen Aktionen zur Eindämmung der Jugendarbeitslosigkeit einzuordnen.¹¹⁶ Die Beseitigung der Jugendarbeitslosigkeit war eine von den Gewerkschaften mit Vehemenz vertretene Forderung. Die Jugendarbeitslosigkeit barg die Möglichkeit von die politische Stabilisierung gefährdenden Desintegrationsprozessen in sich. Die vergleichsweise umfangreichen Unterstützungsaktionen (wie z. B. der Bau von Lehrlingsheimen zur Erhöhung der Mobilität der Jugendlichen), die unter der Leitlinie des Subsidiaritätsprinzips¹¹⁷ zugleich die eingerichteten Jugendverbände entwickeln halfen, waren nicht nur ein Tropfen auf dem heißen Stein, hatten aber auch nicht eine umfassendere Sicherung von Ausbildungsmöglichkeiten im Sinn. Sie intendierten, das Problem der Jugendarbeitslosigkeit nicht zu scharf nach außen treten zu lassen. Mit dem Abklingen der Jugendarbeitslosigkeit richteten sich die Maßnahmen des Bundesjugendplanes u. a. aufgrund des latent anhaltenden Antimilitarismus der Jugendlichen auf Versuche der politischen Aktivierung der Jugendlichen durch ›politische Bildung‹¹¹⁸, wozu auch eine begrenzte Entwicklung von Jugendfreizeithämen gehörte. Umfassendere staatliche Institutionen außerschulischer Erziehungshilfen wurden trotz der teilweise heftig geführten Diskussion über Erziehung der Jugendlichen und Kinder (besonders im Zusammenhang mit den sogenannten Halbstarkenkrawallen) nicht eingerichtet. So wurden, obwohl die Frauenerwerbstätigkeit ständig stieg, keine entsprechenden außерfamilialen Erziehungseinrichtungen geschaffen.¹¹⁹ Ordnet man die relative Selbständigkeit des Schulsystems selbst noch einmal in den oben angedeuteten ökonomisch-politischen Zusammenhang ein, dann wird Kuhlmanns Einschätzung der Determinanten der schulischen Entwicklung zu-

typen überhaupt nicht mehr aufnimmt, ist die frühe Aufgliederung der Schule fest verankert: »Die vierjährige Dauer der Grundschule ist überwiegend beibehalten worden. Nur die drei Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg haben ihre Dauer auf sechs Jahre ausgedehnt, dabei aber Vorsorge getroffen, daß vom fünften Schuljahr ab nach Begabung differenziert und Fremdsprachenunterricht eingeführt wird.«¹¹⁰

Zu Recht weisen verschiedene Autoren darauf hin, daß zur Erklärung dieses Umschwungs in der Bildungspolitik es nicht darum gehen könne, »eindeutige kausale Beziehungen«¹¹¹ herzustellen. »Jeder eindimensionale Determinismus geht an der Komplexität und Widersprüchlichkeit der Entwicklung von gesellschaftlicher Realität und theoretischer Reproduktion dieser Realität vorbei.«¹¹² Kuhlmann zieht zur Analyse der »eigenständlichen Stabilität einer restaurativen Schulpolitik der fünfziger Jahre« »Dimensionen« heran, denen allen zweifelsohne für die konkrete Gestaltung des Bildungswesens Relevanz zukam. »... normalisierte Wanderungsbewegungen, stabile Wirtschaft, ausgeglichener Arbeitsmarkt, soziale Sicherheit, mäßige soziale Mobilität, eine Innen- und Außenpolitik ohne Experimente, eine erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Forschung ohne Provokation des Bestehenden, eine auf strukturelle Vereinheitlichung zielende Kulturpolitik der Länder, eine Konsolidierung organologischer Vorstellungen in Fragen der Schulgliederung.«¹¹³

Doch läßt sich aus dem vorliegenden Material ein Zusammenhang herausfinden, der die verschiedenen Momente gewichtet. Er wird in den Untersuchungen auch schon mehr oder weniger explizit angedeutet.

Der im großen und ganzen ununterbrochene ökonomische Aufschwung im Felde eines sowohl quantitativ wie auch qualitativ genügend vorhandenen Arbeitskräftepotentials (Arbeitslosigkeit, Flüchtlinge; Ansteigen der Frauenerwerbstätigkeit) war die grundsätzliche Bedingung dafür, daß ein breites und zugleich genauer bestimmtes Bedürfnis zu einer Veränderung des Ausbildungs- und Erziehungswesens von dem unmittelbaren kapitalistischen Reproduktionsprozeß her sich nicht entwickeln konnte.¹¹⁴ Zugleich waren mit diesen gegebenen Verhältnissen von Nachfrage und Zufuhr der Arbeitskräfte die Möglichkeiten der Arbeiterklasse begrenzt, eine Verbesserung der Ausbildungsverhältnisse durchzusetzen.¹¹⁵

Unter dieser Voraussetzung konnte das Schulsystem — eingebettet in ein mehr politisch bestimmtes Bedingungsgefüge, das nur vermittelt seinen Ausgangspunkt in ökonomischen Bewegungen hatte — sich mit einer gewissen Eigendynamik entwickeln.

In dem Gründungsprozeß der BRD bildete sich im Zusam-

duzenten von den Produktionsmitteln außerhalb des nur vermittelt gesellschaftlichen materiellen Produktionsprozesses herzustellen sind. Als zentrales Bindeglied zwischen der scheinbar vereinzelten Familienerziehung und den Anforderungen der kapitalistischen Produktion bilden die Strukturen der schulischen Erziehung den wichtigsten Bezugspunkt auch für Erweiterungen der unmittelbar gesellschaftlichen Erziehung, die etwa mit dem Heim- und Fürsorgebereich gegeben sind. Die unterschiedlichen Formen von Auflösungstendenzen der Familie verlangen als Ausdehnung staatlicher Erziehungsprozesse staatliche oder quasistaatliche Institutionen, die zur Aufrechterhaltung minimalster materieller und erzieherischer Reproduktionsbedingungen Aufgaben übernehmen, die durchschnittlich der familialen Sozialisation anheimfallen.

In den fünfziger Jahren wird die Gestaltung der gesellschaftlichen Erziehungsprozesse wesentlich von der Konsolidierung des dreigliedrigen Schulsystems bestimmt. Die Entwicklung der Form der Schulgliederung drückt symptomatisch einen komplexeren historisch spezifischen Zusammenhang zwischen ökonomischer und politischer Situation und der Stellung der Jugend im Reproduktionsprozeß aus, der im folgenden in seinen Grundzügen zu skizzieren ist. Es ergibt sich so ein Schlüssel, die vielfältigen Entwicklungsformen der pädagogischen Psychologie und der entsprechenden Felder der Berufspraxis in ihrer inneren Struktur zu fassen.

Hatte, wie dargestellt wurde, die Entwicklung des Schulwesens und der Jugendpolitik während der unmittelbaren Nachkriegsphase zumindest einen ambivalenten Charakter in dem Sinne, daß zwar überkommene Strukturen im Vollzuge der Wiedereinrichtung der Erziehungsinstitutionen beibehalten wurden, aber doch eine breitere Reformtendenz bestand, die sich auch partiell realisieren konnte, so wurden parallel zu dem Gründungsprozeß der BRD die Ansätze struktureller Reformen immer mehr zurückgenommen bzw. kaum noch aktiv gefordert und die tradierte Form des Ausbildungsvertrags, die sich besonders durch Gliederung in drei Schultypen (Volksschule, Realschule, Gymnasium) auszeichnete, offensiv vertreten. Die in Berlin vorhandenen Ansätze einer gegliederten Einheitsschule wurden zurückgenommen, und die Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre wurde in den Stadtstaaten modifiziert beibehalten (teilweise nur als zusätzliche Förderstufe)¹⁰⁹. Man baute sie aber nicht weiter aus, noch übertrug man sie auf andere Länder – in Schleswig-Holstein wurde die zuvor durchgesetzte Verlängerung der Grundschulzeit sogar wieder abgeschafft.

In einem Bericht der ständigen Konferenz der Kultusminister von 1952, der die Frage einer Integration der einzelnen Schul-

tivismus stehen. Das gilt dann selbstverständlich nicht nur für die Vorhersage von Leistungen oder sonstigem Verhalten im objektiven Testverfahren, sondern erweitert sich auf die Beschreibung des Verhaltens allgemein als Meß- und Skalierungsproblem, für die Planung und Auswertung von Experimenten, und für die Art und Weise, wie verallgemeinernde Aussagen zu treffen sind.

Der Disput zwischen Verstehender Psychologie, Charakterologie, traditioneller Gestalt- und Ganzheitspsychologie und der positivistischen Psychologie trägt sich so aus als Methodenstreit. Tatsächlich hat er seinen Grund in einer allgemeineren Bestimmung der Wissenschaft Psychologie: Ist sie aufgefordert, Methoden und Techniken für beschränkte praktische Aufgaben zu entwickeln, bestimmt sich der Wert ihrer Aussagen in deren oberflächlicher Brauchbarkeit oder hat sie ›Wahrheiten‹ zu verkünden, deren Wert sich nur aus Geistesgeschichte und idealistischer Weltanschauung rechtfertigen lässt? Das ist letztlich der Streit zwischen Pragmatismus und Irrationalismus.

2. ›Aktivierung der Erziehungsfunktionen – die theoretischen und praktischen Bestrebungen der Psychologie im Erziehungswesen

(a) Die Verfestigung des dreigliedrigen Schulsystems

Der Zusammenhang der auf pädagogische Prozesse bezogenen Psychologie mit den ökonomischen und politischen Bewegungen in den fünfziger Jahren wird greifbar, wenn man die Verfestigung des dreigliedrigen Schulsystems als zentral für die Gestaltung der Erziehungsprozesse in diesem Zeitabschnitt hervorhebt.

Für die Funktionsanalyse der Psychologie im pädagogischen Bereich gilt nach unserer Auffassung generell, daß die über das allgemeinbildende Schulsystem vermittelten Erziehungsprozesse den Angelpunkt der Einordnung spezifischer psychologischer Tätigkeitsformen und Konzeptionen darstellen. Mit dem der entwickelten bürgerlichen Gesellschaft eigentümlichen Prozeß der Heraussonderung wesentlicher Teile der Bildung aus der Sphäre der materiellen Produktion sowie aus der familialen Sozialisation wird die Erziehung zu einer unmittelbar gesellschaftlichen Aufgabe, die hauptsächlich über das staatlich vermittelte Schulsystem wahrgenommen wird. Durch die schulischen Einrichtungen realisieren sich jene für die Herausbildung des Arbeitsvermögens notwendigen Bildungsprozesse, die die familiale Sozialisation nicht zu erbringen vermag, die aber zugleich aufgrund der Trennung der Pro-

contemplativa, die der angelsächsischen hingegen in der vita activa. Auch ein gänzlich unverstandener Zusammenhang kann diagnostische Valenz besitzen, sofern sich nämlich auf ihn gegründete Voraussagen häufig genug bewähren; er diente damit dem Handeln — er ließe die Schau aber durchaus unbefriedigt.«¹⁰³

Hofstätter, der mit diesen Ausführungen die Differenz zwischen Charakterologie und angelsächsischer Persönlichkeit-psychologie, resp. ihrer jeweiligen Methodik, treffend herausgearbeitet hat, wird in der Folgezeit zum Sprecher der Opposition gegen die Herrschaft der Ganzheits- und Gestaltpsychologie und baut das Hamburger Psychologische Institut zu einem ersten Zentrum der quantitativen Methodenlehre in der BRD aus. Sein Disput mit Wellek über Methodenfragen zieht sich über Jahre hin¹⁰⁴, verschärft den Widerspruch zwischen Operationalisten und Verstehenden Psychologen und führt schließlich zum Sieg des Neopositivismus in der wissenschaftlichen Psychologie der BRD, zur vollen Übernahme der empirisch und pragmatistisch ausgerichteten Psychologie, wie sie sich vor allem in den USA schon lange entwickelt hatte. 1957 auf dem Bonner Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, auf dem die Hauptredner Sander und Lersch noch einmal die anthropologische Wendung, das Bild des gestalthaften, einmaligen Menschen feiern, schließt Wellek sein Referat »Der Rückfall in die Methodenkrise der Psychologie als Ausdruck der Divergenz der Menschenbilder« schon mit nur noch verbissenen Wendungen über Methodenmonismus und Intoleranz der Neopositivisten und einem Aufruf zu einer Art innerer Emigration, bis — wie er hofft — die Amerikaner selbst vom Amerikanismus abrücken.¹⁰⁵

Hofstätter registriert die demgegenüber praktischen Schwierigkeiten der charakterologischen Diagnostik, vor allem die, vor der nahezu unlösabaren Aufgabe zu stehen, für nicht spezifizierte, mannigfaltige Bewährungssituationen Aussagen treffen zu müssen.¹⁰⁶ Er wirft den so arbeitenden praktischen Psychologen vor, sie praktizierten ihre Methode der Intuition schlicht als Raten und behaupten, jedenfalls aber auf einem Wege, dessen Einzelschritte sie nicht rational kontrollierten.¹⁰⁷ Sein Konzept, das Wellek von seinem Standpunkt aus richtig als unvereinbar mit einer charakterologischen Wesensdiagnose sieht¹⁰⁸, lautet dagegen: Trefft konkrete kontrollierbare Aussagen über die Wahrscheinlichkeit eines bestimmten Ereignisses, Verhaltens oder Kriteriums! Solche Aussagen lassen sich nur im System einer auf Wahrscheinlichkeitskalküle aufbauenden beschreibenden und prüfenden Statistik machen, die Methoden der Psychologie müssen demnach quantitativ sein und im logischen System des Neoposi-

leistungen, sondern sein mitgebrachtes und entwicklungsfähiges Menschentum Entfaltung finden kann«¹⁰¹. Den quantitativen Methoden der Psychodiagnostik wurde ein relativ untergeordneter Platz dort zugewiesen, wo es um einzelne Teifunktionen ging. Obwohl das als problematische, dem eigentlichen Auftrag der Psychologen zuwiderlaufende Sache erklärt wurde, erklärte man sich dann noch ›keineswegs zu Gegnern quantitativer Methodik‹¹⁰², sondern rühmte sich seines universellen, integrativen Ansatzes.

Die Verpflichtung der Psychologen — ›Die Achtung der menschlichen Person in allem Tun und Lassen!‹ — brachte sie jedoch zunehmend in Widerspruch zu den begrenzten Aufgaben der Psychologie in der Praxis und den dieser begrenzten Praxis eher angemessenen Methoden und Theorien.

Hofstätter hatte nach einem Aufenthalt in den USA die Kontroverse mit seinem Buch ›Einführung in die quantitativen Methoden der Psychologie‹, 1953, eröffnet. Er greift seine oben erwähnte frühere Feststellung über den Unterschied zwischen Beschreibung und Vorhersage wieder auf und wendet sie jetzt offensiv zur Propagierung der operationalistischen, neopositivistischen Psychologie und ihrer Methodik: »Die spekulative Psychologie ordnet und systematisiert Sachverhalte, sie ›versteht‹ diese im Gefüge einer bestimmten Ordnung; Voraussagen sind aber nicht ihr eigentliches Wesen. Anders steht es um die empirische Psychologie, die das Anliegen der Ordnung und des systematischen Verstehens hinter dem der Vorhersage zurücktreten läßt. Ihre Begriffe sind daher weniger kategoriale Perspektiven und mehr Werkzeuge, deren Tauglichkeit sich an der Menge, der Bedeutung und der Richtigkeit der erstellbaren Voraussagen bemäßt. Letztlich hofft auch die empirische Psychologie, zu einer systematischen Ordnung der von ihr untersuchten Phänomene zu gelangen; sie hofft, daß diese Systematik selbst die Erstellung von Voraussagen wesentlich erleichtern und zugleich bereichern wird. Im Grunde handelt es sich hier um zwei verschiedene Wissensbegriffe. Es geht im einen Fall um die Herstellung einer geschlossenen Ordnung, innerhalb deren sich das Einzelphänomen aus der Struktur des Ganzen versteht. Es geht im anderen Fall um die Verringerung der Domäne des Unbekannten auf Grund berechtigter Erwartungen. Der erste Begriff steht der ›vita contemplativa‹ näher, der zweite der ›vita activa‹. Die Grundhaltungen, die sich hier unterscheiden, haben viele Entsprechungen: die liebevolle Schau Goethes, der sich die Metamorphose der Pflanzen und das Urphänomen der Farbe darbot, gipfelt in einem Verstehen; Newtons Analyse zielt auf Voraussagen ab. Die Tradition der deutschen Psychologie hat tiefere Wurzeln in der vita

Leistungsfunktion reduzieren lässt. [...] Die diagnostische Psychologie will nicht den Menschen unter technischen Gesichtspunkten messen, sondern sie entstammt der Idee, der Persönlichkeit in ihrer Vielzahl und ihren Verzweigungen, in ihrer Wandelbarkeit und Ganzheit möglichst umfassend gerecht zu werden.«¹⁰⁰

Der Dominanz ganzheitlicher Persönlichkeitspsychologie und ihr adäquater Verfahren wie Ausdrucksdiagnostik, Gespräch und projektive Tests entsprach das nur geringe Angebot an standardisierten, sog. objektiven Testverfahren. Zu Beginn der fünfziger Jahre gab es lediglich Adaptationen des alten Binet-Simon-Intelligenztests (Hylla 1951, Norden 1953, Kramer 1954), einige grob quantifizierende Entwicklungstests (Bühler-Hetzer, Schulreifeprüfungen) und die alten psycho-technischen Verfahren. Erste den Kriterien der Objektivität und Quantifizierbarkeit auf Intervallskalenniveau genügende, an einheimischen Stichproben standardisierte und einige Angaben zu ihrer Reliabilität und Validität vorweisende Verfahren waren der Persönlichkeits-Interessen-Test von Mitteneger/Toman 1951, der Intelligenz-Struktur-Test von Amthauer 1953, die Eignungsuntersuchungsreihen der Bundesanstalt für Arbeit, schließlich der Hamburg-Wechsler-Intelligenz-Test für Erwachsene (HAWIE), 1955, und für Kinder (HAWIK), 1956.

Sie konnten sich allerdings zunächst nur in einer »mehrdimensionalen Diagnostik« (Heiss) durchsetzen als Bestandteil innerhalb einer Batterie aus mehreren Tests, gemischt und dominiert von projektiven Verfahren, Ausdrucksdeutung, Gesprächsauslegung und dem allgemeinen Eindruck, da sie der Forderung nach ganzheitlicher Betrachtung und dem Diktum der Nicht-Messbarkeit des Persönlichkeitsganzen nicht entsprachen. Die Forderung nach Würdigung des ganzen Menschen stand der hauptsächlichen Anwendung von tatsächlich oder scheinbar isolierte Funktionen messenden Verfahren entgegen. Es wurde so eine anspruchsvolle, wenn auch unklare und spekulative Diagnostik von der Schulpsychologie propagiert, die für die Arbeit der Psychologen in Betrieb, Arbeitsamt und Schule zumindest aufwendig und unpraktisch war. Immer wieder wurde dafür die Kompliziertheit der Erlebniswelt, die Eingebettetheit jedes einzelnen Symptoms in das Person-Ganze ins Feld geführt, auf den Auftrag des Psychologen verwiesen, Lebenshilfe für den Probanden zu geben durch Ermöglichung seiner Selbstfindung. Mayer fordert auf der Freiburger BDP-Tagung 1956 von Berufsberatung und Eignungspsychologie »den Ratsuchenden in den weiteren Raum der seiner individuellen und sozialen Gesamtstruktur entsprechenden Berufswelt (zu) führen, in der nicht nur Einzel-

weiligen Äußerungen projiziere sich das Innere der Person quasi nach außen, so daß aus der Analyse dieser Äußerungen Schlüsse auf Dynamik, Struktur und auch die unbewußte oder verdeckte persönliche Geschichte des Probanden gezogen werden könnten. Diese Vorstellung war bis dahin nirgends als in sich stringendes theoretisches Prinzip formuliert oder gar überprüft worden und ist noch am ehesten in der Konfliktobjektivierung psychoanalytischer Provenienz beheimatet. Außer dem Wartegg-Zeichentest steht auch keines der Verfahren in unmittelbarer Ableitung zu den Persönlichkeitskonzepten der Charakterologie. Die Auswerteregeln sind nur wenig kanonisiert (Ausnahme: Rorschach) und lassen der Beliebigkeit bzw. Eigenständigkeit des einzelnen Auswerteers viel Raum. Deswegen bedarf es der Anstrengung des Auswerteers, im je einzelnen Fall nach nicht eindeutig bestimmten Regeln ein Gutachten als Persönlichkeitsbild zu entwerfen, eben zu beschreiben und zu deuten. Die projektiven Verfahren, da einzeln oder in Kombination keiner entwickelten Persönlichkeitstheorie entsprungen — übrigens noch am wenigsten der Charakterologie selbst — bedürfen zu ihrer Auswertung eines spezifischen Persönlichkeitskonzepts, für das die Systeme der Charakterologen zur Verfügung standen. »Nur eine zielbewußte Auswahl und Anordnung der Untersuchungsmittel kann sinnvoll und nützlich sein, wie auch nur eine Persönlichkeitstheoretisch begründete Auswertung der gewonnenen Befunde zum Erkennen des jeweiligen Individuums führen kann.«⁹⁸ Darin liegen ihre Schwierigkeiten wie ihre Offenheit für jedwede Spekulation, und es ist schwer zu entscheiden, ob Welleks Forderung nach Intuition Tugend oder Not ist.

Heiss, an dessen Institut intensiv Forschung und Entwicklung projektiver Verfahren betrieben wurde, sieht⁹⁹ den Vorteil der projektiven Verfahren gerade im diffusen Reizgesamt, das als nicht klar umrissene Wahrnehmungs- oder Auffassungsaufgabe nicht isolierbare Funktionen anspricht, sondern wo »Mischreaktionen« untersucht werden könnten, deren Ineinander mehr der Wirklichkeit entspräche. Er äußert sich folgendermaßen: »Die Psychodiagnostik will [...] nicht wie die Psychotechnik den Menschen anhand seiner Leistungsdimension, anhand seiner Fähigkeiten bestimmen, sondern das letzte Motiv in der Psychodiagnostik liegt in der Idee, die den Humanismus trägt, den Menschen zu erkennen und zu sehen, wie er ist, und nicht wie in jener Illusion, die in der Meßbarkeit und Graduierung das oberste Maß des Menschen sieht. Ziel der Wissenschaft muß die Persönlichkeit als vieldimensionales Gefüge und lebendiges Wesen sein, das sich niemals auf einzelne Funktionen, wie zum Beispiel die

setzungen, nicht aber als er selbst zu fassen. Die Aussichten naturwissenschaftlicher, zumal ›messender‹, d. h. quantifizierender Methoden sind dementsprechend in der charakterologischen Diagnostik denkbar gering — während sie allerdings in der allgemeinen Typendiagnose und in der Diagnose der Sonderbegabungen (weniger: der Intelligenz) durchaus ihren Platz haben. [...] Alle behauptete *Exaktheit* (das Wort im naturwissenschaftlichen Verstande genommen) in der *Charakterdiagnostik* ist *Pseudoexaktheit*. Entscheidend ist letzten Endes doch stets die *Intuition* (Hervorh. d. V.), der nun freilich gewisse Hilfen, Stützen und (am besten nachträgliche) Kontrollen beigegeben werden können und auch sollen.«⁹⁵

Unter den Methoden der Psychodiagnostik führt Wellek denn auch an erster Stelle die Ausdrucksdiagnostik an, d. h. das Erschließen von Persönlichkeitseigenschaften und -strukturen aus Form und Verlauf der mimischen, pantomimischen, graphischen und Sprechstimmbewegungen. Die Ganzheitlichkeit der Persönlichkeit spiegelt sich im ganzheitlichen Ausdruck wider, eine Position, die die Charakterologen bis hin zum Arbeitspsychologen Herwig⁹⁶ teilen. Es ist kein Zufall, daß fast alle Charakterologen Arbeiten zur Ausdruckspsychologie und -diagnostik veröffentlicht haben, ja teilweise ihre Charakterologie in Einheit mit einer Wissenschaft vom Ausdruck (so Klages) entwickelt haben.

An zweiter Stelle der diagnostischen Methoden führt Wellek⁹⁷ die explorativen Methoden an, worunter er das individuell-biographisch orientierte Gespräch als Rückgrat der Persönlichkeitsdiagnostik betrachtet.

Erst an dritter Stelle handelt er Tests ab, wobei er den klassifizierenden Wahrnehmungsversuchen (Zuordnung von Reaktionen in tachistoskopischen, in Täuschungs- und Nachbildversuchen zu Charakter- und Konstitutionstypen) und den projektiven Verfahren den größten Raum widmet. Die am weitesten verbreiteten projektiven Verfahren waren Formdeuteverfahren wie der Rorschach-Test und seine Modifikationen (Behn-Rorschach, Zulliger-Z-Test, ähnlich auch Deutetests wie der von Wartegg und Vetter), Erzähltests wie TAT, CAT, Lennep (Bilder oder Bildserien werden vorgelegt, auf die Geschichten erzählt werden sollen); Gestaltungstests wie SCENO, Welttest (mit vorgegebenen Figuren und Gegenständen soll eine Szene gebaut werden), der Wartegg-Zeichentest (in acht Feldern sind unspezifische, ›unfertige‹ Zeichen vorgegeben, die komplettiert werden sollen), Farblege- oder Farbpräferenztests wie der Farbpyramidentest oder der von Lüscher, schließlich weitgehend freie Erzähl- und Assoziationsverfahren. Gemeinsam liegt ihnen die — allerdings kaum differenziert entwickelte — Vorstellung zugrunde, in den je-

ausführt: »Wenn ich auf die Eigenart meines psychologischen Denkens zurückblicke, so war es von dem Anliegen bestimmt, dem Reichtum der Mannigfaltigkeit, der Hintergründigkeit und Tiefgründigkeit der seelischen Erscheinungen Rechnung zu tragen.«⁸⁹ Wenn er Praxis meint, ist das einmal Erkennen und Wirken »aus der Verantwortung für den Menschen motiviert«⁹⁰, zum andern Erziehung zu einem Ideal von »Person, insofern diese ein Streben nach Vervollkommenung, nach größerer Wahrheit, nach Echtheit oder nach mehr Einklang mit sich selbst oder auch nach seelischer Gesundheit besitzt«⁹¹. Die Position, die einem solchen Wirken diametral gegenübersteht und die sich auch in der wissenschaftlichen Psychologie der BRD später durchsetzen sollte, charakterisiert Rudert einigermaßen zutreffend: »Ein großer Teil der gegenwärtigen psychologischen Forschungsbemühungen verfolgt das Ziel, das Menschliche durch mathematisch formulierbare Gesetze zu bestimmen. Wenn so der Mensch berechenbar wird, so steht dies im Einklang mit den Bedürfnissen der industriellen Massengesellschaft, in der wir leben: der Mensch soll als feststellbare Größe in Planung und Berechnung eingesetzt werden können.«⁹²

Der Widerspruch, in den sich die Charakterologie verstrickte, trug sich entsprechend seinem Anstoß aus der Praxis der Individuen vergleichenden und begutachtenden Psychologen nicht direkt als Auseinandersetzung über Menschenbilder, Persönlichkeitstheorien usw. aus, sondern tauchte auf als Methodenproblem, gestellt in der Psychodiagnostik unter dem Schlagwort »Ist der Mensch messbar?«

»Ist der Mensch messbar?« – die Praxis der Psychodiagnostik Um »das lebendige Wesen als bleibende Bedingung aller seiner Funktionen und Tätigkeiten«⁹³ in der alltäglichen diagnostischen und gutachterlichen Arbeit zu entdecken, bedarf es Methoden, die der komplex gedachten Persönlichkeitsstruktur eines je einzelnen Individuums Rechnung tragen. Die Charakterologen wendeten sich dementsprechend gegen Methoden der isolierten Erfassung von Einzelfunktionen und -fähigkeiten in der Psychodiagnostik und befürworteten eine charakterologische Diagnostik, die Hilfsmittel zum Verstehen der Person sein sollte. Wellek⁹⁴ wendet sich scharf gegen exakte, den Naturwissenschaften abgelauschte Test- und Experimentalmethodik, die gegenüber der komplizierten Charakterdiagnose nur Pseudoexaktheit sei:

»Der Charakter, wie die gesamte Persönlichkeit, ist Gegenstand der Verstehenden Psychologie. Mit naturwissenschaftlichen Methoden ist der Charakter höchstens indirekt, in seinen biologischen, zumal konstitutionstypologischen Voraus-

Widersprüchen geht es vorbei. Der tatsächliche Unterschied liegt ganz woanders: nicht in einer so oder so gearteten Vorstellung vom Aufbau der Person, sondern in dem Postulat eines normativen Konzepts von Persönlichkeit hier und der Frage nach der Brauchbarkeit praktisch verwendbarer Persönlichkeitsindizes dort.

In schärferer Weise bringt Hofstätter (1951) diesen Widerspruch auf den Begriff. Er unterscheidet zunächst drei Schemata, nach denen sich Psychologen dem nähern, was sie Persönlichkeit nennen. Persönlichkeit wird betrachtet (1) als Summe von Eigenschaften, das Individuum wird rein äußerlich dargestellt als ein System aus auf statistische Normen bezogenen Dimensionen oder Zügen. (2) In der typologischen Denkweise werden Einzelwesen auf einen (ordnenden) Zielpunkt hin interpretiert. (3) In der strukturellen Betrachtung wird das Äußere bezogen und gedeutet aus einem Kern, dem wahren Wesen der Persönlichkeit. Unschwer läßt sich im zweiten und dritten Schema das Erkenntnisinteresse der Typologie und Charakterologie erkennen, mit der ersten Position meint Hofstätter faktorenanalytische Persönlichkeitsmodelle.⁸⁷ Alle drei Schemata faßt Hofstätter dahingehend zusammen, daß sie ein Individuum beschreiben, daß sie auf die Frage zu antworten versuchen »Wie ist dieser Mensch?« Den praktischen Diagnostiker interessiert jedoch etwas anderes, ein viertes Schema, das bei Hofstätter noch nebengeordnet ist: Welches Verhalten wird dieser Mensch in den Lagen X, Y und Z zeigen? Der Eignungsdiagnostiker z. B. soll Auskunft geben über die Wahrscheinlichkeit der Bewährung seines Probanden in einer zukünftigen Arbeits- oder Ausbildungssituation. Die Frage nach Wesen und Wert der Person des Probanden, die Aufgabe, der Würde seiner Individualität Rechnung zu tragen, ist demgegenüber ziemlich idealistisch. Angewandte Persönlichkeitspsychologie hat vor allem praktisch prognostische Aufgaben in eng umschriebenen Bereichen. Die Psychologie in den USA hat inhaltlich und methodisch dem weitgehend Rechnung getragen und sich von daher anders entwickelt.

Die deutschen Charakterologen stehen vor diesem Widerspruch: ihrer ideologischen Verankerung in herrschenden Anschauungen stehen andersgeartete Anforderungen dort gegenüber, wo mit zunehmender Professionalisierung der Psychologie pragmatische Aufgaben gestellt werden, die andere Ausgangspunkte und andere Zielsetzungen haben und in Konfrontation mit dem Angebot der akademischen Psychologie geraten werden.⁸⁸

Rudert, einer der ordinierten Charakterologen, sieht – allerdings in später Rückschau – diesen Widerspruch, wenn er

logie angehören«.⁸² »Die Frage, was ich mir unter ›Person‹ vorstelle, wie ich mir das Verhältnis von Leib und Seele oder Leib, Seele und Geist vorstelle u. a. m., sind mit den Mitteln der empirischen Psychologie nicht lösbar.«⁸³ D. h. Fragen wie die der Schichtung, des Kerns, des Wesens, der Bestimmung — das was für charakterologisches Denken im Zentrum steht — werden bewußt ins Reich idealistischer Spekulation verlegt. Bei Revers heißt das ›philosophisch-anthropologische Grundlegung! Über den unterschiedlichen Modellen der von unten nach oben, vom Lebensgrund zum geistig-sittlichen Oberbau, stammesgeschichtlich, biographisch oder wertbezogen geschichteten Persönlichkeit stehen sog. Prinzipien ›personaler Wirklichkeit‹ im Zentrum verschiedener Systeme: Bei Lersch ist das Personenzentrum zur Transzendenz hin geöffnet und damit auf die ›Wertwelt‹ bezogen; bei Wellek ist ›Charakter‹ der Kern der Persönlichkeit, ›aus dem heraus der Mensch verantwortlich wertet und handelt‹. Lersch und Wellek werden deshalb höher gewertet als die in ihren Modellen bloß aufschichtenden Heiss und Rothacker. »Charakterologische Entwicklung hat aber bei Wellek eine ganz andere Bedeutung als bei Heiss und Rothacker. Sie ist nicht nur Prozeß oder Aufschichtung von unten nach oben, sondern erstreckt sich vor allem von der Peripherie zur Mitte hin, ist Kernbildung, sozusagen Verselbstlung.«⁸⁴ Lersch schließlich wird als der führende Charakterologe angesehen, er ist es, der alle Ordnungsgesichtspunkte zu integrieren vermag und die Person gleichzeitig als psychologisches Kategoriensystem wie in ihrer anthropologisch-sittlichen Bedeutung darzustellen vermag. Nur am Rande interessant ist in unserem Zusammenhang das Referat von v. Bracken über anglo-amerikanische Persönlichkeitspsychologie.⁸⁵ Seinen Gegenstand von vornherein vom Standpunkt der Charakterologie her bestimmend⁸⁶ versteht er die funktionalistischen und quantifizierenden Eigenschafts- oder Faktorensysteme nur von ihrer scheinbar qualitativ-beschreibenden Oberfläche und sucht sich darüber hinaus vor allem Autoren wie G. W. Allport heraus, die den erwünschten ganzheitlich-wertbezogenen Aspekt in ihren Systemen berücksichtigt haben. Ihm kann so die Entwicklung der Psychologie in den USA als Hervortreten einer ›humanistischen‹ gegen eine ›eklektizistische‹ Richtung erscheinen. Er sucht sich Passendes heraus, um eine Konvergenz zu der deutschen Persönlichkeitspsychologie und letztlich deren Überlegenheit zu beweisen. Sein Résumée — daß sich die deutsche psychologische Forschung nicht als Almosenempfänger sondern eher als Gläubiger vorkommen solle — mag die Selbstzufriedenheit einer etablierten akademischen Position widerspiegeln, an den wirklichen und in der Folgezeit immer mehr wirkenden

In diesem Zusammenhang hat sich die phänomenologische Methode [...] an ihrem Ort behauptet und hat alle Aussichten, dies auch in Zukunft zu tun.«⁷⁷ Diese Vorhersage erwies sich als falsch. Schon zwei Jahre später mußte der gleiche Autor einer Streitschrift den Titel geben: »Der Rückfall in die Methodenkrise der Psychologie«.

Die Auseinandersetzungen und die Widersprüche entwickelten sich an der Oberfläche in der Überwindung des sog. Nachholbedarfs, der durch eine weitgehende Isolierung von der Entwicklung vor allem in den USA während des Faschismus entstanden war. Inwieweit der Charakter der Wissenschaft Psychologie in der BRD sich jedoch änderte als Folge konkreter, außer ihr liegender Anstöße, wird im folgenden zu untersuchen sein.

Deutsche und amerikanische Persönlichkeitspsychologie

Der 19. Kongreß der DGfPs in Köln 1953 beschäftigte sich in seinen Hauptreferaten mit der mittel- und westeuropäischen Sozialpsychologie (Sodhi) und Persönlichkeitspsychologie (Revers), gegenübergestellt der angloamerikanischen Sozial-(Thomae) resp. Persönlichkeitspsychologie (v. Bracken). Ein weiteres Hauptreferat (Briegelmann) setzt sich mit den deutschen und angloamerikanischen Methoden der Persönlichkeitsforschung auseinander.

Das Referat von Revers faßt gut Positionen und Geschichte der Charakterologie zusammen. Für ihn dreht sich in der deutschen Psychologie alles um die »anthropologische Wendung«⁷⁸, ein charakterologisch-persönlichkeitstheoretisches System ohne Verankerung in einer philosophischen Anthropologie sei ausgeschlossen.⁷⁹ Auch hier steht die Welt der Technik und der »Objekte«, in der sich zu verlieren der Mensch fürchtet, am anderen Pol⁸⁰ – d. h. ein Teil der Wirklichkeit des entwickelten Kapitalismus, vor dem der metaphysische Rückzug in die Ordnungskräfte des Individuell-Seelischen angetreten werden soll.

Schon für die historischen Wurzeln der Charakterologie, bei Bahnsen (1867) wird herausgearbeitet, was Charakterologie allgemein kennzeichnet: »Die empirischen Voraussetzungen seiner neuen Wissenschaft bestehen nicht in Messungen von Leistungen, sondern in Beschreibung und Deutung von Handlungen und Haltungen.«⁸¹ Auch für andere Vorläufer und Begründer, von denen Revers Klages, W. Stern, Scheler und Krueger nennt, gilt als methodische Voraussetzung, daß »die Art des Systemaufbaus und sogar das Gelingen oder Mißlingen einer widerspruchsfreien Ordnung der Persönlichkeitspsychologie maßgeblich abhängt von der Klärung von Problemen, die nicht mehr dem Bereich der empirischen Psycho-

Entwicklungen diese Positionen zu fördern und zu stabilisieren geeignet waren. Mitte der fünfziger Jahre fühlten sich Ganzheits- und Persönlichkeitspsychologen so fest im Sattel, daß sie glaubten, die Auseinandersetzung mit angelsächsischem Pragmatismus und der dort herrschenden Methodik aus einer Position der Stärke heraus führen zu können. Wellek sieht zwar deren Einfluß auf vereinzelte institutionelle Gebiete, erwartet jedoch keine Zunahme des methodologischen Einflusses der amerikanischen Psychologie.⁷³ Er hat (noch) recht, wenn er sagt, daß sich 1955 reiner Behaviorismus und Operationalismus als herrschende Methode an keinem Universitätsinstitut findet.

Von 17 Ordinarien in der BRD lassen sich sechs der Tradition der experimentell arbeitenden Gestaltpsychologie unter grund-sätzlicher Beibehaltung ihrer überkommenen Methodik⁷⁴ zutordnen, acht der Tradition der genetischen Ganzheits- und Strukturpsychologie. Oder nach Arbeitsschwerpunkten geordnet: mindestens sechs beschäftigen sich hauptsächlich mit Struktur und Entwicklung der Persönlichkeit, sieben betreiben experimentelle Forschung bei prinzipieller Übereinstimmung in den Rahmenvorstellungen aus Allgemeiner oder Persönlichkeitspsychologie, drei Ordinarien widmen sich Teilbereichen wie Kinder- und Jugendpsychologie, einer macht Arbeitspsychologie, einer Forensische Psychologie.⁷⁵ Keiner der Ordinarien – und man kann in jener Zeit deren Arbeitsschwerpunkte mit denen »ihrer« Institute grob gleichsetzen – betreibt inhaltlich oder methodisch eine Psychologie im Geist der neopositivistischen Experimental-, Test- oder Sozialpsychologie. Es kann gesagt werden, daß die traditionelle Ganzheits- und Gestaltpsychologie mit ihrer Affinität zu einer charakterologischen Persönlichkeitspsychologie weiterhin das Bild der akademischen Psychologie bestimmte.

Wellek gründet seinen Optimismus über die Zukunft der Psychologie in der BRD und ihrer theoretischen Positionen in der Behauptung einer Konvergenz und Integration natur- und geisteswissenschaftlicher, nomothetischer und verstehend-phänomenologischer Psychologie, wie er sie in der deutschen Psychologie verwirklicht sieht. Selbstsicher schreibt er: »Eine weitere Zunahme des methodologischen Einflusses der USA (ist) kaum zu erwarten. Mathematische, zumal statistische Methoden [...] werden nach wie vor intensiv gepflegt⁷⁶, haben aber keine Aussicht, das Bild in dem Maße zu beherrschen wie zur Zeit in den USA oder den skandinavischen Ländern. Insbesondere das Anliegen der Charakterologie, der »verstehenden« und geisteswissenschaftlichen Psychologie, das als ein geschichtlicher Auftrag des kontinentalen Europa empfunden wird, würde eine solche Einseitigkeit ausschließen.

bloße Koinzidenz, ihr realer Zusammenhang stellt sich über die aktiv ideologische Funktion der Geisteswissenschaften in der Aufbauphase der BRD her.

Ein Zitat aus einem Referat über die kulturpolitischen Zielsetzungen der CDU auf ihrem Goslarer Parteitag 1950⁷¹ soll das noch einmal deutlich machen, wo genau das, was den Charakterologen als Produkt ihrer wissenschaftlichen Untersuchungen erscheinen mag, klar als politisches Kampfziel propagiert wird: »In dem Kampf, in dem wir heute stehen, geht es nicht um ein Teilgebiet der menschlichen Existenz, um wirtschaftliche, soziale, politische, soziologische Entscheidungen allein, sondern es geht um die menschliche Existenz überhaupt, um den Menschen selbst, um seinen Wert, um seinen Adel, um seine Freiheit und dieser Kampf wird nicht im politischen Raum allein, sondern auch in uns selber, in jedem einzelnen von uns ausgekämpft. Es geht darum, ob der Mensch ein Rädchen in einer Staats- oder Wirtschaftsmaschine ist, oder lebendiges Glied in einer lebendigen Gemeinschaft, ob er anonyme Zahl in einer Masse ist oder Individuum, ein Unteilbares, ob er ›Reflexsystem‹ ist, das vom Staat gesteuert und diesem dienstbar gemacht wird (wie ein englischer Physiologe von dem Menschenbild des offiziellen Rußland sagt) oder ob er ein seiner selbst bewußtes und sich selbst verantwortliches Geistwesen ist, es geht darum, ob er ein Nichts ist oder ob jeder einzelne der einmalige, unwiederholbare, unersetzbare Ausdruck eines göttlichen Schöpfergedankens.

Dieser Kampf um den Menschen wird heute und morgen entschieden und mir scheint es die Aufgabe der Kulturpolitik der CDU zu sein, für diesen Kampf die geistigen Waffen zu schmieden, alle geistigen Kräfte wachzumachen, sie appellierend anzurufen und zu stärken. Nach dem unsagbar tiefen Abfall des Menschen in Faschismus und Kollektivismus ist es unsere Aufgabe, das Bewußtsein von dem echten Menschenwesen lebendig zu machen. Kultur kann nur sein, wo Achtung vor dem Geheimnis ist, das wir menschliche Persönlichkeit nennen.«⁷²

(c) Die Front gegen Pragmatismus und Neopositivismus

Im Abschnitt dieser Arbeit über die Jahre 1945 bis 1949 hatten wir dargestellt, wie sich die Restauration an den Universitäten vor allem vollzog über die Wiedereinsetzung bürgerlicher, traditionell ausgerichteter Wissenschaftler, was die personelle Grundlage zur Wiederaufnahme und Festigung eines ethisierenden, idealistischen Menschenbildes im Rahmen der akademischen Psychologie schuf. Zunächst versuchten wir zu zeigen, welche politischen und allgemein ideologischen

Bewegung in der Aufbauphase der BRD werden. Wie bewußt oder unbewußt einzelnen von ihnen diese Tatsache auch gewesen sein mag, die maßgeblichen Psychologen mit ihren Anschauungen befinden sich an der Seite der Kapitalistensklasse und ihrer Regierung.

Sicher entsteht solche Parteinaahme im allgemeinen nicht in Erfüllung eines explizit gegebenen und bezahlten Auftrags. Direkt auf die dargestellten Zusammenhänge hingewiesen, würden nicht wenige protestieren, zumal auch der bürgerliche Staat und seine Parteien ihnen als individualitätsbedrohende Apparate erscheinen mögen, sie sich in einer scheinbar politisch neutralen Haltung gefallen. Dahrendorf hat auf »eine Prise Distanz« bei den konservativen Intellektuellen hingewiesen⁶⁷, eine Distanz, die subjektiv schon dadurch entstehen kann, daß Gelehrte ihr Geschäft als abgehoben reflektierendes und verkündendes empfinden, orientiert an Überdauerndem und nicht an aktuellen Tageskämpfen. Wenn sie sich eine politische Funktion zuschreiben, dann allenfalls die des unanfechtbar scheinenden Dienstes an der Wahrheit.⁶⁸ Sie orientieren sich an dieser Wahrheit, am abendländischen Geist, ohne zu merken, daß sie den Geist des Bürgertums, des Feudalismus oder des klerikalen Thomismus konservieren, ein scheinbarer Anachronismus, was sich nur dadurch durchsetzen kann, daß es den aktuellen ökonomischen, politischen und ideologischen Verhältnissen adäquat ist.

Objektiv unterstützend für ihre Parteinaahme wirkt, daß es niemand anderes als die Bourgeoisie und ihr Staat ist, der ihnen ihre Privilegien, ihren Status, ja Inhalte ihrer Tätigkeiten schafft. Spontan mögen ihnen in gewisser Weise folgerichtig Kollektivismus, Materialismus, Massenbewegung als ihrer unmittelbaren Perspektive feindlich vorkommen, und sie schlagen sich auf die andere Seite — allerdings in dem Empfinden, Kinder von Wahrheit und überdauernden Werten zu sein.

Besonders den Geisteswissenschaften, denen sich die Psychologen nicht nur der organisatorischen Form nach zurechnen⁶⁹, wird dieser Auftrag erteilt. Heisenberg, Präsident des Deutschen Forschungsrates, erklärt 1951 die Pflege der Geisteswissenschaften als eine auf die Zukunft gerichtete Aufgabe, als das Ringen um Werte, die in ihrer Tradition angelegt seien und die dafür sorgen würden, »daß das Nützliche auch segensreich sein wird«.⁷⁰ Die an den Universitäten lehrenden Psychologen reihen sich in diese Bewegung ein, getragen und gestärkt als konforme Mitglieder ihrer sozialen Schicht. Die Übereinstimmung der »Erkenntnisse« der Charakterologen mit Elementen der reaktionären, antikommunistischen Propaganda der Adenauer-Regierung und -partei ist mehr als

form⁶¹ – dagegen war die CDU in ihrer sozialpolitischen Propaganda angetreten. Die Hoffnung nach materiellem Wohlergehen und das Ausnützen der eingetretenen relativen Verbesserung der Lebenslage sollte die Massen an den wiedererstarkenden westdeutschen Kapitalismus binden, sie »zur Selbstbesinnung bewegen«, sie »dem verderblichen Einfluß des Kollektivs« entreiben.⁶²

In der CDU-Programmatik werden die Werte privates Eigentum und Würde der individuellen Person als Garanten sozialen Friedens gefeiert.

In der CDU-Kulturpolitik wird in unmittelbarer Fortsetzung einfach an bildungsbürgerlichen Vorstellungen angeknüpft, entsprechend einem Teil der sozialen Basis der CDU, um diese Vorstellungen, die eine Rolle schon in den bürgerlich-antifaschistischen Ideologien spielen konnten, jetzt zur staatstragenden Weltanschauung zu machen.

Auf dem Goslarer Parteitag der CDU 1950 hält der damalige Kultusminister von Hessen, Stein, eine Rede über die »konservative Revolution«, die – in Verbindung mit klerikal-romantizistischen Vorstellungen – »abendländische Wesenswandlung«, »Suchen nach Bindung« und »nach Ganzheit« genannt wird.⁶³ Konservative Revolution, das meint Überwindung des ›Ungeists der jüngeren Geschichte‹ durch Besinnung auf höhere Werte, die einer selbst von den Forderungen der bürgerlichen Revolution unberührten Ideologenkaste der Jahrhundertwende und der Anfangszeit des Kapitalismus in Deutschland entlehnt sind: »Es scheint unser Schicksal zu sein, ein Jahrhundert zu liquidieren, das über der Entwicklung des Verstandes die Läuterung der Seele und über dem Nationalismus die Erhöhung der Menschlichkeit vergessen hat.«⁶⁴ Zerfallserscheinungen der Angst, Furcht und des Existentialismus bedrohen Kultur und Geistesleben und bahnen Schlimmerem den Weg: dem ›Materialismus‹ und der ›Haltlosigkeit‹. Und nachdem auch in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit materiellen Wohlergehens nicht ausgelassen wird, wird das Erziehungsziel der CDU formuliert: »Was uns bleibt ist die Pflicht zur Erfüllung unserer geschichtlichen Aufgabe und die seelische Festigung unserer Mitbürger dort, wo der Einzelne der Hilfe der Gemeinschaft bedarf. [...] Wahres Selbstsein und rechtes Sozialverhalten korrespondieren einander.«⁶⁵ Das den Werten abendländischer Kultur, der Ganzheit, dem Menschlichen und Höheren⁶⁶ verpflichtete Individuum wird als Ziel der Jugend- und Volksbildung gesetzt.

Insofern ist die Blüte der Charakterologie in den fünfziger Jahren kein Hinterstubenanachronismus alternder Gelehrter, sondern kann zum Bestandteil der besonderen politischen

Ordnung zu legitimieren und auch in Worten zu verteidigen. Wilhelm Röpke, ein sozialpolitischer Gutachter der Adenauerregierung, hatte in seinem Gutachten für die Bundesregierung 1950 dazu einleitend ausgeführt:

»Ein Streben nach weiter und umfassender Sicht in der Wirtschaftspolitik verlangt eine tiefe Besinnung, die über das eigentlich Wirtschaftliche hinausgeht. Man muß sich eine möglichst genaue Übersicht über die möglichen Wege verschaffen und für jeden Weg eine Bilanz aller Aktiva und Passiva aufstellen. Man muß wissen, wohin dieser oder jener Weg führt und dann seine Entscheidung auf Grund der *allgemeinen Wertvorstellungen* treffen, die man bei einem Volke, das sich selbst, sein Erbe, seine Art zu leben nicht aufgeben will, ohne weitere Diskussion voraussetzen muß. Die Entscheidung über die Wirtschafts- und Sozialverfassung muß so getroffen werden, daß ein Maximum an wirtschaftlicher Ergiebigkeit, Stabilität und Gerechtigkeit verbunden wird mit der Wahrung der wesentlichen Grundlagen unseres Staats- und Gesellschaftslebens: der bürgerlichen Freiheit mit allen ihren Attributen, des Rechts- und Verfassungsstaates, der nicht der Massenherrschaft anheimfallenden Demokratie mit freier öffentlicher Meinung, mit einem wohlgegliederten Parteileben, mit tunlicher Dezentralisation der Verwaltung, mit dem Respekt vor jeder Minderheit und mit einem arbeitsfähigen Parlament, der Begrenzung des Staates auf die wesentlichen Fragen des Gemeinschaftslebens, der Unantastbarkeit der Person wie der natürlichen Gemeinschaften der Familie, der Nachbarschaft, der Kirche, des Berufs, der menschlich angemessenen Existenz des Einzelnen, der internationalen Gemeinschaft.«⁶⁰

Dieser Aufgabe, nämlich der Verbindung der Politik für die ökonomische Gesundung des Monopolkapitals mit der ›Wahrung der wesentlichen Grundlagen unseres Staats- und Gesellschaftslebens‹ kam die CDU nach mit der Errichtung und Absicherung der ›freiheitlich-demokratischen Grundordnung‹ und mit der Propaganda der ›Freien und Sozialen Marktwirtschaft.‹

Gegenüber den Massen der Werktätigen kam es darauf an, sie trotz Ausbeutung und Entrichtung an das neue (alte) System zu binden. Neben der gewaltsamen Unterdrückung der revolutionären Arbeiterbewegung versuchte es die CDU ideologisch mit zwei Hebeln: der Anpreisung eines angeblich immer wachsenden Wohlstands für jedermann und der Vernebelung der sozialistischen Länder, dem Schreckgespenst des Kollektivismus.

Gegen Kollektivismus, totalitäre Staatsallmacht, Materialismus – alles Synonyme für eine sozialistische Gesellschafts-

Bestandteil kapitalistischer Produktionsverhältnisse überhaupt ist, in denen sich die Warenbesitzer als gleiche und freie auf dem Markt gegenüberstehen, ihre Verschiedenheit und die ihrer Waren das Motiv für ihre gesellschaftliche Beziehung als Tauschende bildet, wohinter sich die wirkliche Ungleichheit im Produktionsprozeß, die Abhängigkeit von den als sachliche erscheinenden gesellschaftlichen Mächten und der Klassenantagonismus verbergen. Insoweit ist die Ideologie der freien Person allgemein bürgerliche Weltanschauung, die in der kapitalistischen Gesellschaftsordnung notwendigerweise entstanden ist, in allgemeiner Weise Ideologie der herrschenden Klasse darstellt.⁵⁸

Insofern ist Psychologie, soweit sie ausgeht von einer abstrakten Person, die gesellschaftlichen Einflüssen und Normen gegenübersteht bzw. »polar-koexistentiell zugeordnet«⁵⁹ ist, einfache bürgerliche Ideologie, Ausdruck der an der Oberfläche der bürgerlichen Gesellschaft sich reproduzierenden Verhältnisse der freien Individuen. So lassen sich die Charakterologen der fünfziger Jahre zunächst einmal einordnen in die Tradition idealistischer Philosophie und Anthropologie.

Trotzdem läßt sich mit diesen allgemeinen Hinweisen auf die Herausbildung einer Psychologie der Person als Bestandteil bürgerlicher Weltanschauung, woraus sich die zitierten Autoren als unbewußte Apologeten der herrschenden Gesellschaftsverhältnisse beweisen würden, nicht ausreichend die konkrete Bestimmung dieser Wissenschaft in der damaligen Zeit leisten. Es soll im folgenden der Versuch gemacht werden, zu zeigen, wie die besonderen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse solche Anschauungen förderten und wie sich ihre Träger einordneten in die Reihe der aktiven Ideologen der herrschenden Klasse gegen die Interessen der Arbeiterklasse und der anderen ausgebeuteten und unterdrückten Schichten des Volkes.

Im voraufgegangenen Kapitel I hatten wir die Phase nach 1950 bestimmt als die eines großen ökonomischen Aufschwungs des Kapitals bei Stärkung der Monopole, wobei der CDU-Staat durch Steuer- und Abschreibungserleichterungen, Subventionen, Außenhandelspolitik und anderes die Rahmenbedingungen für die Entfaltung des »freien Marktes«, d. h. für Bedingungen möglichst ungestörter Kapitalakkumulation zu sorgen hatte. Unter Verschleierung der tatsächlichen ökonomischen Funktionen des Staates nannte man das das »System der freien und sozialen Marktwirtschaft«. War auch die grundsätzliche Entscheidung gegen die Interessen der Arbeiterklasse und für die der westdeutschen Kapitalistenklasse schon gefallen, so galt es dennoch weiterhin, die herrschende

nung beklagend.⁵¹ »Die Menge ist auf einmal sichtbar geworden und nimmt die besten Plätze der Gesellschaft ein. Früher blieb sie, wenn sie vorhanden war, unbemerkt; sie stand im Hintergrund der sozialen Szene. Jetzt hat sie sich an die Rampe vorgesoben; sie ist Hauptperson geworden. Es gibt keinen Helden mehr, es gibt nur noch den Chor.«⁵² Auch Ortegas Massenmensch trägt ganz offenbar die Züge des vom Standpunkt der herrschenden Klasse anmaßenden und hemmungslosen Proletariats⁵³: »ungehemmte Ausdehnung seiner Lebenswünsche«, »grundsätzliche Undankbarkeit gegen alles, was sein reibungsloses Dasein ermöglicht hat«⁵⁴, unzugänglich und unbelehrbar⁵⁵. »Rein weil dem Mittelmäßigen Welt und Leben offen standen, hat sich seine Seele geschlossen. Nun wohl, diese Verhärtung der Durchschnittsseelen, behaupte ich, hat den Aufstand der Massen verschuldet, der seinerseits das schwerste Problem bedeutet, das der heutigen Menschheit aufgegeben ist.«⁵⁶

Lersch knüpft an beide Autoren an, indem er als Krise der Gegenwart die Züchtung des Massenmenschen erlebt. In »Der Mensch in der Krise der Gegenwart« diagnostiziert er das Schwinden der Persönlichkeit; seine Reaktion darauf ist der Appell zur »Verinnerlichung«: Individualität als Kampfaufgabe.

Im »Aufbau der Person« wird die Vermengung von Beschreibung und Programm, die Setzung des Gegenstandes als soziale Norm deutlich. Lersch meint, die Ergreifung und Ansteckung durch die Massen komme einer Verschiebung des endothymen Grundes unter gleichzeitiger Entmachtung des personellen Oberbaus gleich.⁵⁷ Beide Schichten sind nun aber im Lersch-schen Konzept notwendige Teilstrukturen der entwickelten Persönlichkeit, integrativ zusammenhängend. Ihre Dissoziation ist bei ihm ein pathologischer Fall! Der von Lersch entworfene, zur Allgemeingültigkeit erhobene Aufbau der Person wird von ihm also als Modell der Abwehr des Niedern und Bedrohlichen, als sittliches Prinzip verstanden. Die Pflege der Person soll zum Garanten gegen die Gefahren der Vermassung werden: bürgerliche Individualität als aktiv zu betreibende Distanzierung von den Lebensnotwendigkeiten der proletarischen und werktätigen Schichten.

(b) Individualität gegen Kollektivismus – Ideologie als Waffe

Es ist nun zu fragen, ob und inwieweit die dargestellten Wertvorstellungen der Psychologen Ausdruck der besonderen politischen und sozialen Verhältnisse der BRD in ihrer Anfangsphase waren.

Zunächst müssen wir festhalten, daß die Erscheinung des freien, gleichen, seine Interessen realisierenden Individiums

sich eine auf den Massenwillen eingestellte und mit ihm im Takt pulsierende Seele einsetzen lassen. Bleibt Menschen mit eigener Seele!«⁴⁵

Für Lersch, den anerkannt führenden deutschen Psychologen jener Zeit, ist die Frage, woher die Individualität kommt, zwar Metaphysik – wo sie aufhört, weiß er konkret zu benennen: in der Masse. »In der Masse hört der einzelne vorübergehend auf, Person zu sein«⁴⁶, und »sobald der einzelne Teil einer Masse wird, wird alles, was zu seiner Individualität gehört und sie ausmacht, eingeklammert und außer Kurs gesetzt«⁴⁷. Lersch übernimmt hier in pointierter Weise die ›Erfahrungen‹ der ›Massenpsychologie‹, Erfahrungen, die in ihrem historischen Ursprung zur Zeit des in sein imperialistisches Stadium übertretenden Kapitalismus nichts anderes signalisieren als die Angst des Bürgertums und der sich an es anlehnnenden Schichten vor den seinen Besitzstand, seine Macht, seine Bildung und Kultur bedrohenden Arbeiter- und Volksmassen. Lersch fußt explizit auf Le Bon und Ortega y Gasset, deren Schriften in den fünfziger Jahren in hohen Auflagen⁴⁸ wieder vertrieben wurden.

Le Bon hatte seine Schrift 1895 angesichts einer Situation verfaßt, die er als eine Periode des Verfalls der moralischen und intellektuellen Kräfte des Bürgertums, als eine Periode des Übergangs und der Anarchie erlebte, auf deren Ruinen das Zeitalter der Massen entstehen würde. Unfähig, die überkommene Ordnung weiterhin hochzuhalten⁴⁹, sieht er in den Massen die niedrigen Triebe und Regungen, die das Gegenbild zum freien, bewußten, vernünftigen und beherrschten Individuum ausmachen – sie seien triebhaft, leicht erregbar, beeinflußbar, extrem affektiv, unduldsam, herrschsüchtig usw. Le Bon konstruiert eine ›Massenseele‹, die die bewußte Persönlichkeit schwinden lasse, die bestimmt sei durch Mittelmäßigkeit, Unverantwortlichkeit und Beeinflußbarkeit. »Die Hauptmerkmale des einzelnen in der Masse sind also: Schwinden der bewußten Persönlichkeit, Vorherrschaft des unbewußten Wesens, Leitung der Gedanken und Gefühle durch Beeinflussung und Übertragung in der gleichen Richtung, Neigung zur unverzüglichen Verwirklichung der eingeflößten Ideen. Der einzelne ist nicht mehr er selbst, er ist ein Automat geworden, dessen Betrieb sein Wille nicht mehr in der Gewalt hat.«⁵⁰

Ortega y Gasset führt diese Gedanken fort, dabei allerdings nicht mehr nur die sich aus bestimmten Anlässen zusammenfindenden Massen im Auge habend (›akute Massenbildung‹), sondern die ›progressive Vermassung‹ beschwörend, das Heraufkommen der Massen zur sozialen Macht, die »Herrschaft des Durchschnittsmenschen« als allgegenwärtige Zeiterschei-

standteil einer ihren Gegenstand mystifizierenden Weltanschauung. Die gesellschaftliche Berechtigung ihrer Wissenschaft leiten die Universitätspsychologen vor allem daraus ab, daß die Besinnung auf und die Würdigung des Person-Seins ihnen als aktuelle gesellschaftliche Aufgabe erschien.

Gegen welche Gefahren sollte nun die Individualität kultiert werden, was schien es notwendig zu machen, der ›Seele zu ihrem Recht zu verhelfen?‹

Zwei Varianten lassen sich, obgleich vielfach vermischt, teilweise auch auseinander abgeleitet, feststellen: 1. die Gefährdung durch die ›technisierte Welt‹, die Vereinsamung und Vereinzelung des Menschen in ihr, und 2. die Gefährdung durch die ›Vermassung‹.

Zur Eröffnung der Freiburger Tagung des BDP 1956 hielt der Vorsitzende Mayer ein Referat zu den ›Forderungen der Gegenwart an die Psychologie‹. Im Gefolge von A. Gehlen⁴² und Treyer⁴³ zeichnet er das Bild einer industriellen Gesellschaft, die »den homo faber inthronisiert« habe, in der »Stoffe und Sachen gemacht und bearbeitet« würden und das lebendige Wesen demgegenüber zu kurz käme. Er sieht den Menschen von der Maschine überfremdet, auf seine elementare Natur reduziert, zum Fall geworden, wirkend nur in seiner Funktionalität. Die Aufgabe der Psychologie wird demgegenüber positiv bestimmt: »Der Psychologie [...] ist der Auftrag, den Menschen in der technischen Apparatur zu retten, die Kultur mit der Zivilisation zu versöhnen, in vordringlicher Weise erteilt.« Sie soll das können, indem sie den Grund erforscht, »in den der konkrete Mensch hier und jetzt verwurzelt ist. Dieser Grund aber ist die individuelle Person (Hervorh. d. V.) im Wirk- und Prägegefüge der sozialen und kulturellen Bedingungen.«⁴⁴ Dort wo es gelänge, »Anerkennung und Achtung der Würde des anderen«, »Entfaltung von mitgebrachtem und Entwicklungsfähigem Menschentum«, »befreites Menschentum« zu schaffen, dort sei eine Alternative zu bloßem technischen und sozialen Funktionieren zu erreichen. Unfähig, die Mystifikation der bürgerlichen Gesellschaft zu durchbrechen, in der den Menschen ihre gesellschaftlichen Beziehungen als sachliche erscheinen — hier als scheinbar eigengesetzliche Technik und Industriearbeit ihnen gegenüberstretend —, bleibt nur der moralische Appell an Kräfte der Innerlichkeit, der Weg des individuellen Rückzugs. Psychologen sollen auf diesem Weg Lebenshilfe geben, wobei seine Gangbarkeit nicht in Frage gestellt wird. Die BDP-Psychologen müssen durchdrungen gewesen sein von dieser Weltanschauung, denn Mayer gibt unwidersprochen der Tagung praktisch arbeitender Psychologen eine Äußerung A. Schweitzers zum Motto: »Werdet nicht Menschendinge, die

gebenheiten erst ihren »Sinn für das Ganze des menschlichen Seins«³⁸ offenbaren könnten. Er stellt den Psychologen die Aufgabe, den ›philosophischen Horizont‹ wiederzugewinnen, und meint damit eine Weltanschauung, in der eine »Idee des Menschen« entwickelt und »die dem seelischen Leben *immanenten* (Hervorh. d. V.) Sinngesetze zur Sicht gebracht werden« sollen.

Aus einer solchen Position folgt: (1) Es ist der Begriff der ›Person‹, der als übergeordneter alle psychologischen Teilespekte und -disziplinen in sich aufnehmen kann.³⁹ Das heißt dann zunächst, daß psychologische Forschung und Praxis auf ein Konzept von Person orientiert und von ihm bestimmt wird. Das erweitert sich dann (2) zur Mystifikation der menschlichen Person als sittliches Prinzip, als nicht mehr weiter ableitbarer ethischer Wert. Verschiedene Autoren bestimmen so Persönlichkeit, Person oder Charakter explizit zu einem Ziel menschlicher Vollendung, das nur eine Minderheit durch Selbsterziehung, Selbstüberwindung und Hingabe an höhere Werte erreicht. So z. B. Remplein und Prinhorn: »Persönlichkeit ist das schlechthin erstrebenswerte Ziel des Menschentums.«⁴⁰ Auch Arnold, Huth und Simoneit haben ähnliche Positionen. Zumindest kommt keine Charakterologie ohne werhafte Dimensionen aus, die auszufüllen erst das dem jeweiligen System entsprechende vollendete Individuum ausmache, sei es ›Lebensfülle‹, ›Niveau‹, ›Echtheit‹, ›Tiefe‹ oder ähnliches.

Lerschs Buch schließt mit einer Anbetung der Metaphysik der menschlichen Individualität: »Das seelische Leben ist eingebunden in den geschichtlichen Wandel der Zeiten und zugleich die Wiederkehr von Urphänomenen menschlichen Seins. Und in all diesen Bezügen ist das seelische Leben des Menschen je und je das Sein eines einmaligen, unvertauschbaren und unwiederholbaren Einzelwesens, herkommend aus und verankert in einem metaphysischen Urgrund. [...] Das metaphysische Geheimnis der Individualität, das, was Gott mit jedem Einzelwesen gemeint hat, der Sinn seiner Einmaligkeit, Unvertauschbarkeit und Unwiederholbarkeit kann nicht mehr rational gefaßt und zum Gegenstand einer Aussage gemacht werden. Es ist allein die Liebe, die es ahnend zu begreifen vermag. Um so mehr aber ist es Gebot aller psychologischen Bemühung, es in Ehrfurcht zu respektieren. Nur indem sie dieses Gebot erfüllt, kann die Psychologie als Wissenschaft vom Menschen ihre eigene Menschlichkeit erweisen.«⁴¹

Wie wir zeigen wollten, ist Psychologie für ihre maßgeblichen Vertreter damals keineswegs bloße Erfahrungswissenschaft, auch nicht in erster Linie Forschungsbemühen zur Lösung praktischer Probleme, sondern durchdrungen von und Be-

Individuum in seiner Einmaligkeit, Würde und Eigenverantwortlichkeit den gebührenden Platz zuzuweisen und zu seiner Entfaltung beizutragen. Trotz untergeordneter Differenzen und Widersprüche wird dies zum bestimmenden Moment der Psychologie der fünfziger Jahre in Westdeutschland.

Bornemann formulierte 1949/50, wie schon oben zitiert: »Die Aufgabe der Psychologie ist es aber, nach der Seele des Menschen zu fragen und das Ziel der praktischen Psychologie, Sorge zu tragen, daß unsere Lebensordnung so gestaltet wird, daß alle Einrichtungen wirklich der Seele des Menschen gerecht werden.«³² Von Allesch, der sich durchaus der empirischen Untersuchung praktischer Fragen verpflichtet sehen will, sagt 1952: »Das öffentliche Leben ist ein Leben des Menschen. [...] Er ist Ursprung und Ziel zugleich.«³³ Arnold führt im Eröffnungsartikel der Zeitschrift *Psychologie und Praxis* emphatisch aus: »Die Achtung der Würde der menschlichen Person in allem Tun und Lassen! Wenn so die menschliche Person [...] als das Erlebnisprinzip der Sittlichkeit betrachtet werden muß, so folgt daraus, daß im Rahmen der dem Menschen möglichen Freiheit die individuelle Entscheidung und Selbstbestimmung geachtet werden muß.«³⁴ Für die angewandte Psychologie steht im Mittelpunkt »die Würdigung der individuellen menschlichen Person«³⁵. Die Anerkennung des Person-Seins als sittliches Prinzip, zu dessen Realisierung und Verteidigung sich die Psychologen als Stand aufgerufen fühlen, verdeutlicht eine Schlußpassage aus Thomaes Artikel »Die Stellung der praktischen Psychologie in der modernen Gesellschaft«: »Die vornehmste Aufgabe des Psychologen, zu deren Lösung ihn seine Wissenschaft immer mehr befähigt und ermutigt, besteht in der unbeirrbaren Bemühung um den Aufweis der Komplexität seelischer Vorgänge. Insofern ist er in erster Linie ein Anwalt der Vielfalt menschlicher Innerlichkeit im Kampf gegen ihre Standardisierung zugunsten eines glatten Verlaufs der äußeren Dinge. In der Fürsorge für die Anerkennung der Vielfalt seelischen Geschehens und die Einzigartigkeit jedes menschlichen Geschicks leistet der moderne Psychologe Seelsorge auf einem durchaus weltlichen Boden. Er stellt sich vor die Innerlichkeit und erhebt sie zur Norm und zum Maßstab für das äußere Tun.«³⁶

Die Wissenschaft Psychologie in jener Zeit findet ihr einheitstiftendes Moment in einer Psychologie der Persönlichkeit (der Person, des Charakters) und fühlt sich der Philosophie näher als den Sozialwissenschaften oder gar Naturwissenschaft und Technik. Lersch proklamiert in »Aufbau der Person«, Standardwerk der damaligen deutschen Psychologie, die »anthropologische Fragestellung« als legitime und notwendige Aufgabe der Psychologie³⁷, in deren Rahmen seelische Ge-

III. Geisteswissenschaftliche Psychologie und institutionalisierte Praxis

1. Seelenkunde als Weltanschauung

(a) Die Würdigung der menschlichen Person

In einer Übersicht über die Lage der Psychologie in den europäischen Ländern Mitte der fünfziger Jahre versteht Weltek die Fixierung der westdeutschen Psychologie auf Charakterologie, Verstehende und Geisteswissenschaftliche Psychologie als »geschichtlichen Auftrag des kontinentalen Europa«²⁹. Tatsächlich war es der damaligen Universitätspychologie eigen, die Beschäftigung mit Entwicklung und Struktur der menschlichen Person nicht als eine nüchterne Arbeit an einem Untersuchungsgegenstand unter möglichen anderen, prinzipiell gleichgeordneten, zu sehen, wie es etwa positivistischer Einstellung entsprochen hätte. Sie begriffen ihre Aufgabe gleichermaßen auch als moralisch-verpflichtende und verkündende.

Selbst der keineswegs der Tradition der Charakterologie zuzuordnende Hofstätter formuliert als Abschluß seines Buches »Die Psychologie und das Leben«: »Für Sterne, Papyri, Insekten und Blumen dürfte es recht belanglos sein, wie man sie beschreibt, für den Menschen unserer Epoche, dieses im Selbstgespräch so unendlich bange, fragende und höchst liebenswert unsichere Wesen, liegt aber sehr viel an den Deutungen, die wir ihm für sein eigenes Zumutesein angeben. Damit ist unsere Verantwortung dem Leben gegenüber umrissen.«³⁰ Immerhin später ein Promotor der operationalistischen Methodik in der BRD, weist er in dieser Schrift der Psychologie den besonderen Status zu, menschliche Grundanliegen zu deuten: »Ich meine, daß die Psychologie in erster Linie darum bemüht ist, Antworten auf Fragen zu formulieren, die sich im menschlichen Selbstgespräch erheben, um die Selbstdeutung des Individuums also, und erst in zweiter Linie um die Auffindung von Fakten, die einen Gebrauchswert im praktischen Leben besitzen.«³¹

Die gesellschaftliche Aufgabe der Psychologie wird somit als Orientierungshilfe bestimmt, Orientierung am und auf das menschliche Individuum. Das Individuum-Sein erscheint den Psychologen als ein nicht weiter zurückführbarer Wert. Die Beschäftigung mit diesem Wert stellt die Daseinsberechtigung der Psychologie über pragmatische Zielsetzungen hinaus dar – auch der praktischen Psychologie, soweit sie es verstehe, dem

einerseits die praktischen Probleme als unmittelbare Erfordernisse anzeigen und wie andererseits Psychologie darauf zu reagieren bereit war. Das wird auch zu der Frage führen, was der materielle Kern solcher Erfordernisse war und aus welchen — vielleicht ganz anders vermittelten — Anstößen die Psychologie der fünfziger Jahre ihren Verlauf nahm.

Vorerst festzuhalten bleibt, daß die Zahl der fachlich qualifizierten und trotz aller Schwierigkeiten in ihrer Mehrheit berufstätigen Psychologen auch außerhalb der Lehr- und Forschungsinstitutionen zunahm. Schwerpunkte breiter werdender Betätigungsfelder lagen im Erziehungswesen im weitesten Sinne, besonders jedoch in der Erziehungsberatung, in Betrieben und in der Berufseignungsauslese. Die Funktion und die Aufgabenstellungen, die Psychologen dort innehatteten, werden bestimmt von der Grundlage der institutionellen Entwicklung dieser Bereiche. Mit der Ausformung staatlicher Instanzen, der Überwindung der ersten »Aufbauschwierigkeiten« schienen die äußeren Entwicklungsbedingungen günstig auch zur Erfüllung der Ansprüche der Psychologen, »im menschlichen Bereich ordnend und helfend einzugreifen«²⁸.

wußtsein erworben, die zur Durchsetzung einer Berufsordnung die elementare psychologische Voraussetzung sind.«²³ Trotz funktionierender Ausbildung mit wachsendem Ausstoß an diplomierten Psychologen und trotz des hohen Anspruchs der akademisch etablierten Wissenschaft Psychologie müssen die Praktiker nach anfänglichem Schwanken zwischen Euphorie und Unsicherheit schon bald von Desillusionierung sprechen, sie erleben, daß »die Entwicklung des jungen Berufsstandes und -verbandes jetzt den Übergang aus der ›magischen Phase‹ dumpfer Vorstellungen, gefühls- und phantasiegeladener Erwartungen, Hoffnungen und Ansprüche in das desillusionierende Stadium der Begegnung mit der Realität« durchläuft²⁴.

Dieser Widerspruch zwischen akademischer Psychologie und ›nüchterner Realität‹ wird später genauer aufzunehmen sein. Es wird zu überprüfen sein, welche Art von Wirklichkeit psychologische Theorie ausdrückte und wie sich dieser eine andere Realität als ›nüchterne‹ gegenüber stellen konnte. Die Auswirkungen dieses Widerspruchs werden allerdings den praktisch tätigen Psychologen schon klar: »Die Berufschancen sind für tüchtige und gut ausgebildete Psychologen an sich gut, denn die Mitarbeit tüchtiger Psychologen wird gewünscht, unsere jungen Kollegen sind aber für die praktischen und speziellen Aufgaben und Erwartungen, die an sie herangetragen werden, ungenügend ausgebildet.«²⁵

Der BDP kämpfte mit verschiedenen Vorschlägen für eine höhere Berücksichtigung unmittelbarer Praxiserfordernisse in der Ausbildung. Häufig wird bedauert, daß an den Universitäten die Vermittlung praktischer Fähigkeiten nicht ausreichend gewährleistet sei, die Angewandte Psychologie nur eine untergeordnete Rolle spiele, sie z. B. nur durch Lehrbeauftragte und selten durch Ordinarien vertreten werde. 1949 beschloß die Mitgliederversammlung u. a. die Forderung eines praktischen Jahres vor Beginn des Studiums und eine Erweiterung der Prüfungsordnung in Richtung von Zusatzprüfungen in Spezialgebieten der praktischen Psychologie.²⁶ 1951 wurde beschlossen, ein ›Assistentenjahr‹ einzuführen als praktisches Ausbildungsjahr für alle von der Hochschule abgehenden Psychologen.²⁷ Auch diese Empfehlung an Psychologen beschäftigende Stellen – und mehr konnte es angesichts der nicht zu verwirklichenden Berufsordnung nicht sein – konnte sich nicht allgemein und konsequent durchsetzen.

Es wird allerdings zu analysieren sein, ob solche äußerlich-pragmatischen Vorschläge überhaupt geeignet gewesen sein könnten, den Widerspruch zwischen wissenschaftlicher Theorie und sich entwickelnder Berufspraxis aufzuheben. Sicher ist dieser Widerspruch daraufhin näher zu untersuchen, was

bare Notwendigkeit von Psychologie in weiten und vielfältigen Bereichen; in erster Linie den der Erziehung im weitesten Sinne (Schule, Erziehungsberatung, Heim- und Fürsorgebereich), psychologische Berufsberatung, Gestaltung des Arbeitsprozesses: »Jeder Mensch an seinen rechten Platz, jede Arbeit in ihrer besten Form, jeder Lebensbereich von Menschlichkeit her geregelt.«²⁰ Auch wenn er wie Bornemann von konkreten Arbeitsgebieten ausgeht, schreibt er dennoch der Psychologie, die sich anschicke, über »das Stadium des Utilitarismus hinauszuwachsen und zu einer Betreuerin des Menschen zu werden«²¹, sehr generelle Funktionen zu.

Auf dieser Tagung kommt nun allerdings auch eine gewisse Reserve der anderen Teilnehmer gegenüber dem Anspruch der Psychologen zum Ausdruck. Wiederholt ist die Rede von ›Animosität gegen die Psychologie‹, von Widerstand aus unsachlichen Gründen. Schließlich ist das Interesse der Staatsvertreter eher freundlich-unverbindlich und theoretisch – so wenn der Innenminister Meyers lapidar zusammenfaßt, daß »diese junge Wissenschaft sicher Erkenntnisse, die wir auch im öffentlichen Leben verwerten können, zu vermitteln vermag«²².

Mit der wachsenden Zahl ausgebildeter Psychologen und ihren erklärten Ansprüchen kam einer offiziellen Anerkennung ihres Berufs erhöhte Bedeutung zu. Der BDP machte es zu einem seiner Hauptanliegen, von der Bundesregierung eine gesetzliche Garantie und den Schutz des Psychologenberufs zu erlangen, analog den staatlich legitimierten und konzessionierten Berufs- und Standesordnungen der Ärzte. Dieses Bemühen scheiterte trotz reger Aktivitäten des BDP und seiner intensiven Anstrengungen, sich gegen ›Pfuscher‹ und ›Scharlatane‹ in Worten und Taten abzugrenzen. Bis heute ist lediglich der akademische Grad des Diplom-Psychologen, nicht die Berufsbezeichnung Psychologe gesetzlich geschützt. Der Vorsitzende des BDP muß 1956 feststellen: »Die Durchsetzung der Berufsordnung ist gescheitert. Das ist ein eindeutiger äußerer Mißerfolg. Nicht aus Gründen der Verteidigung, sondern aus sachlicher Einsicht in seine Ursachen erkennen wir in diesem negativen Ergebnis auch ein wesentliches Positivum: Viele bisherige, vorwiegend nebulos-gefühlshafte und, wie sich erwies, unrealistische Vorstellungen und Erwartungen in dieser Hinsicht fanden in der realen Begegnung mit dem öffentlichen Urteil über uns und unsere Arbeit ihre Korrektur und ihre, wir möchten sagen, heilsame Transposition auf die Ebene der nüchternen und realitätsangepaßten Einsicht und Erfahrung. [...] Wir Psychologen haben durch unsere bisherige Arbeit noch nicht jenes Gewicht und Ansehen, jene Anerkennung und Würdigung im öffentlichen Be-

lichen Institutionen außerhalb der Universitäten schließen. Für praktisch angewandte Psychologie ist zunächst eher eine gewisse Unsicherheit kennzeichnend.

Dirks stellt 1951 fest, »daß wesentliche Voraussetzungen für die Berufstätigkeit des praktischen Psychologen noch nicht geklärt sind und daß wir uns hier noch immer im Stadium des Probierens und des Tastens befinden«¹⁵.

Sicher zweifeln die Psychologen ihre Möglichkeiten, in Wirtschaft, Fürsorge-, Erziehungswesen und im Bereich unmittelbarer staatlicher Lenkungsaufgaben eine wichtige Rolle spielen zu können, nicht an. Die Anpreisung der Psychologie als notwendige Praxis, die in allen gesellschaftlichen Bereichen banale Technik zu übergreifen und korrigieren bereit sei, hält an. Bornemann schreibt im Jahr 1950: »Es scheint, daß mit fortschreitender Kultur die Psychologie immer notwendiger wird. Das erwachende Bewußtsein des Menschen hat dazu geführt, zunächst die Gesetze der Natur zu erkennen und mit dieser Erkenntnis von der Natur Besitz zu ergreifen. Zivilisation, Kultur und Technik entstanden und bewirkten eine Umgestaltung der menschlichen Lebensweise nach bewußten und rationalen Zielsetzungen. Spannung zwischen unbewußtem Lebensgrund und bewußtem Zweckwillen sind oft die Folge. Unsere gegenwärtige Lebensordnung leidet darunter, daß vor dem Übermaß an technischen und organisatorischen Regelungen die Seele des Menschen oft vergessen wird. Die Aufgabe der Psychologie ist es aber, nach der Seele des Menschen zu fragen und das Ziel der praktischen Psychologie, Sorge zu tragen, daß unsere Lebensordnung so gestaltet wird, daß alle Einrichtungen wirklich der Seele des Menschen gerecht werden. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet, wird die Psychologie zu einer der wichtigsten und fundamentalsten Wissenschaften, um die Probleme unserer Gegenwart zu lösen.«¹⁶ Ähnlich äußert sich Dirks.¹⁷

Der BDP-Geschäftsführer Munsch spricht ausdrücklich vom »universell-übergreifenden Charakter psychologischen Wirkens«¹⁸, woraus sich dann ableiten läßt, daß Psychologen nahezu überall, jedenfalls »in verschiedenartigsten Arbeitssektoren« notwendig beschäftigt werden müssen. »Die Schwächen des Spezialisten — ganz gleich wo er wirkt — in der Richtung des Universellen auszugleichen, das ist das eigengesetzliche Berufsanliegen des praktischen Psychologen.«¹⁹

1952 befaßte sich die Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, ein Planungs- und Beraterstab der Landesregierung, mit den Möglichkeiten und Grenzen praktischer Psychologie. Obwohl der Berichterstatter v. Allesch auch auf noch ausstehende empirische Überprüfung und weitere Forschung abhebt, betont er dennoch die unabding-

mit diesen noch keimhaften Tendenzen wuchs auch das Bedürfnis, sich eine genauere Erfassung psychologischer Bedingungen des Hilfsschulbesuches zum Problem zu machen. Die Untersuchungen und Entscheidungen zur Hilfsschulauslese blieben aber fast ausschließlich in der Hand der aufnehmenden Hilfsschulen. Besonders bei Einsprüchen und Beschwerden fertigten Schulpsychologen gelegentlich als »neutrale Gutachter und Vermittler« eine zusätzliche Beurteilung an.⁴¹⁵

Im Gegensatz zu Ende der vierziger Jahre vorhandenen Bemühungen, besonders auf dem Gebiet der »Übertrittsauslese« psychologische Methoden zum Einsatz zu bringen, blieben nach 1950 fast ausschließlich pädagogische Lehrerentscheidungen bestimmd für die Aufnahme auf die Mittelschule bzw. auf das Gymnasium (Grundschullehrergutachten, Aufnahmeprüfungen, Probeunterricht). Nur selten wurden von den Schulen bei problematischen Einzelfällen Gutachten angefordert, um die psychische Eignung für den Besuch einer weiterführenden Schule feststellen zu lassen. Eher schon wandten sich einzelne Eltern, speziell bei einer Ablehnung, an den Schulpsychologen, um über das Lehrerurteil hinaus Aussagen über das Kind zu erhalten.⁴¹⁶ Neben dem Aufweis möglicher Alternativen konnte die differenzierte schulpsychologische Einzelfalluntersuchungen aber kaum die Entscheidungen der Schulen verändern. Sie konnte ihnen andererseits allerdings eine zusätzliche Legitimation zukommen lassen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Äußerung, der Schulpsychologe habe durch eine objektive Hilfe die Schüler vor überhöhten Schulzielen der Eltern zu schützen.⁴¹⁷

Einen allgemeineren realen Einfluß auf Selektionsentscheidungen für weiterführende Schulen gewannen Psychologen nur in besonderen Ausnahmesituationen mit spezifischen Selektions- und Legitimationsproblemen – so z. B. bei den Aufnahmeprüfungen auf das Braunschweig Kolleg, einer Institution des zweiten Bildungsweges. Das Braunschweig Kolleg eröffnete einer sehr begrenzten Anzahl von 20- bis 30-jährigen mit abgeschlossener Berufsausbildung die Möglichkeit, das Abitur zu erlangen. Die Auslese für diese Einrichtung wurde unter maßgeblicher Mitwirkung des Institutes für Psychologie der TH Braunschweig (Leitung: Herwig) durchgeführt, das auch innerhalb der Ausbildung eine ständige Beratung vornahm. Es galt, in einer sehr scharfen Auswahl neben dem Probeunterricht mit Hilfe psychologischer Diagnostik, die »eigentlich gewünschten Bewerber« herauszufinden.⁴¹⁸

Über solch spezielle punktuelle Einflußmöglichkeiten hinaus wurden psychologische Methoden in den Selektionsentscheidungen zu den weiterführenden Schulen nur in einigen Versuchen angewandt, wobei die Testergebnisse die Entscheidun-

gen meist nicht beeinflußten. Ihre Bedeutung lag mehr in den wissenschaftlichen Untersuchungsabsichten.

Mit der Verfestigung der Strukturen des dreigliedrigen Schulsystems und seiner entsprechenden bildungstheoretischen Legitimation wurde die »schuleigene« Begabtenauslese in Form einer pädagogischen Aufnahmeprüfung bzw. Begutachtung als »handhabbares Instrument« angesehen, um den teilweise großen Andrang auf die weiterführenden Schulen zu kanalisieren.⁴¹⁹ Sie schien den Schulverwaltungen ausreichend, um sicherzustellen und zu legitimieren, daß nur eine begrenzte Quote die Realschulen bzw. Gymnasien besuchte. Wie an früherer Stelle ausgeführt wurde, trugen die Äußerungsformen der Bildungsaspirationen besonders der »alten« und »neuen« Mittelschichten selbst noch einmal zur Bestärkung des selektiven Schulsystems bei, da sie sich an den starren Formen der unterschiedlichen Schultypen orientierten.⁴²⁰ So war der Zugang zu den gehobenen Schulen zwar ein Springpunkt von möglichen Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Schulen. Sie wurden aber nur als je individuelles Problem des einzelnen Kindes unter der Fragestellung, ob es den Anforderungen genügt oder nicht, betrachtet, nicht hingegen unter dem Aspekt einer Problematisierung der Art der Auswahlverfahren und schon gar nicht der Struktur der Selektion allgemein. Der zunächst sehr begrenzte Problemdruck auf die Auswahlverfahren spiegelt sich auch in der relativ unbedeutenden Stellung psychologischer Methoden wider. Von Psychologen wurden so auch die »schuleigenen Verfahren«⁴²¹ nolens volens unterstützt. Die Forderung einer Verbesserung bzw. psychologischen Durchdringung zielte mehr auf »die Psychologie im Lehrer«⁴²² und auf durch Psychologie zu betreuende »Grenz-, Zweifels- und Beschwerdefälle«⁴²³. Die sich so artikulierenden Intentionen der »betreuenden Beobachtung des ganzen Menschen«⁴²⁴ richteten sich nicht so sehr auf eine Auflöckung der Auslese, sondern eher auf ihre Verschärfung unter dem Aspekt des »echten Selbstbildungsprozesses«⁴²⁵. Mit der gegen Ende der fünfziger Jahre einsetzenden Problematisierung von Strukturen der Auswahlverfahren und ihrer Zielrichtung, was sich symptomatisch in den Reformvorschlägen des Deutschen Ausschusses zur Einrichtung einer Förderstufe äußerte⁴²⁶, und einer wachsenden Auseinandersetzung mit schulischen Problemen in der Psychologie entfaltete sich allerdings eine ausgeprätere Kritik an bisherigen Ausleseverfahren seitens der Psychologen. Auslesemethoden, die nur auf dem bisherigen Schulerfolg gründeten, wurden als nicht ausreichende Grundlage für eine Schullaufbahnberatung angesehen. Hingegen müsse die psychologische Struktur des Kindes, seine Neigungen und Interessen Gegenstand eingehender Un-

tersuchungen sein. »Die Verantwortung dem Kind gegenüber erfordert daher den vollen Einsatz aller Methoden und Erkenntnisse der Psychologie.«⁴²⁷ Ihren hauptsächlichen Bezugspunkt hatten solche Aussagen während der fünfziger Jahre in den sporadisch durchgeführten Erhebungen über die Effektivität von Ausleseverfahren und der versuchsweisen Verwendung psychologischer Tests bei Aufnahmeprüfungen. So wurden z. B. von der Mannheimer Schulpsychologischen Beratungsstelle Zusatztests erprobt, die neben dem Lehrerurteil und den pädagogischen Prüfungsverfahren eingesetzt wurden.⁴²⁸

Von größerer Bedeutung waren die Untersuchungen zur Bewährungskontrolle der Aufnahmeprüfungen in Baden-Württemberg von Ostern 1952 und 1954.⁴²⁹ Bei beiden Erhebungen kamen psychologische Tests zur Anwendung.⁴³⁰ Als Ergebnis stellte man wie in anderen Untersuchungen auch⁴³¹ eine nur geringe Korrelation der schulischen Ausleseverfahren mit dem späteren Schulerfolg fest. Gleiches mußte man aber auch für psychologische Verfahren konstatieren. Vom Psychologischen Institut der Universität Köln (Leitung: Undeutsch) wurden daraufhin Vergleichsuntersuchungen in Oberhausen und Herne (Aufnahmejahrgang 1956) mit dem Hamburg-West-Yorkshire Gruppentest, dem schon erwähnten Frankfurter Test: Aufgaben zum Nachdenken und Wortschatztest, dem Kretschmer-Höhn-Test sowie dem Pauli-Arbeitsversuch durchgeführt. Als Ergebnis konnten Hitpaß und Gebauer eine relativ hohe prognostische Aussage der psychologischen Tests und eine geringe der schulischen Aufnahmeprüfungen ausmachen.⁴³² Die Entwicklung solcher Untersuchungen verweist auf die Tendenz, die Kluft zwischen der praktischen Absicht von Psychologie innerhalb des Erziehungssystems und den ungenügenden Methoden mittels empirisch abgesicherter Verfahren zu überbrücken.

In seinem Sammelreferat auf dem 22. Kongreß der DGfPs betonte Undeutsch von diesen Ergebnissen ausgehend die Notwendigkeit, die Ausleseverfahren unter dem Aspekt der Validität zu verbessern. Er zielte hierbei nicht nur auf eine technische Veränderung der Verfahren. Seine Intention war, zu verhindern, daß Kinder mit ausreichender Eignung in der Aufnahmeprüfung abgewiesen werden. Darüber hinaus kritisiert er die scharfe und einseitige Selektion durch die der Aufnahmeprüfung folgende Schulwirklichkeit, die einseitig philologische Begabungen fördere. Beide Momente würden eine ausreichende Förderung der vorhandenen Fähigkeiten – »eine Existenzfrage [...] unserer deutschen Gegenwart«⁴³³ – verhindern. Undeutsch knüpft mit seiner Kritik an die immer mehr zum Tragen kommende Tendenz der Psychologie

im pädagogischen Bereich an, reformerische Absichten im Sinne einer breiteren Entwicklung der Kinder durch die Schule zu fordern. Indem er am Gymnasium festhält, lehnt er sich jedoch, partiell sehr eng, vorherrschenden Strukturen an. Auch schwingt in seinen Absichten nach einer gerechten Auslese zugleich fast notwendig schon eine Tendenz nach bloß technologischer Effektivierung mit, die sich in der Reduzierung auf die Validitätsaspekte andeutet. In einer Situation aber, wo ein solches Konzept einerseits ein allgemeines Unbehagen an den schulischen Ausleseentscheidungen und andererseits das Streben der praktisch tätigen Psychologen, bei Ausleseentscheidungen gehört zu werden, repräsentiert, hatten die Vorschläge den Charakter von Forderungen. Es dominierte der Wunsch nach Veränderung.

(d) *Institutionalisierte Berufsfelder (Erziehungsberatung, Schulpsychologischer Dienst)*

Die beiden wichtigsten institutionalisierten Berufsfelder von Psychologen im pädagogischen Bereich waren von unterschiedlichen Tendenzen gekennzeichnet. Während sich die psychologische Tätigkeit im Rahmen der Erziehungsberatung quantitativ in den fünfziger Jahren ausdehnte und konsolidierte, sich aber zugleich auf die ihr eigentümlichen Grenzen innerhalb des öffentlichen Erziehungswesens besann, stellte die Ausweitung der schulpsychologischen Dienste eine neue Möglichkeit der Psychologie im Bildungsbereich dar, auch mit übergreifenden Konzepten innovativ in dem institutionalisierten Bildungssystem zu wirken.

Die Anzahl der Erziehungsberatungsstellen wuchs nach 1950 mehr oder weniger kontinuierlich an, jährlich kamen etwa zwanzig neue Beratungsstellen hinzu.⁴³⁴ 1960 existierten ungefähr 230 EBSt.⁴³⁵ Diese relativ rasche Ausdehnung der Erziehungsberatung realisierte sich vor dem Hintergrund nur zögernder staatlicher Maßnahmen im Bereich der ›Jugendhilfe‹ und den schulischen Einrichtungen. Insbesondere entwickelten sich keine umfangreicheren staatlichen pädagogischen Einrichtungen, die den Verlust möglicher familialer Erziehung aufgrund ständig steigender Frauenerwerbstätigkeit kompensiert hätten. Die zunächst (bis etwa 1952) besonders mit US-amerikanischer Unterstützung vorangetriebene institutionelle Erziehungsberatung reflektierte diese Situation in dem Sinne, daß sie bei aller quantitativen Ausdehnung den in der unmittelbaren Nachkriegszeit formulierten Anspruch, über Erziehungsberatung umfassend Erziehungsprobleme zu lösen, fallen ließ. Sie verstand sich mehr als ein punktuelles spezifisches Moment in der Gestaltung der Erziehungsprozesse. Für eine breitere auch prophylaktische Tätigkeit fehlte trotz aller An-

sätze in diese Richtung eine systematische Verknüpfung von ‚funktionaler‘ und ‚institutioneller‘⁴³⁶ Erziehungsberatung. Gerade wegen der geringen Dynamik in den staatlich vermittelten Erziehungseinrichtungen konnte sie nur schwer ihre genauen Bezugspunkte als Teil des öffentlichen Erziehungssystems ausmachen.

Gegenüber den verharschten Strukturen der übrigen Erziehungseinrichtungen repräsentierte die Erziehungsberatung Möglichkeiten, flexibler und individueller ohne besondere institutionelle Zwänge auf Erziehungsprobleme von Kindern und Jugendlichen einzugehen. Teilweise mit Heftigkeit wurden die beiden »Arbeitsprinzipien«⁴³⁷ der Verschwiegenheit und der Freiwilligkeit des Besuches der EBSt verteidigt. Obwohl nicht selten Gegenstand der Tätigkeit der Mitarbeiter der Erziehungsberatung, lehnte man die Erstellung von Gutachten für Behörden, insbesondere für Gerichte, weitgehend ab. Nur so schien das nötige Vertrauensverhältnis gegenüber den Eltern aufrechtzuerhalten zu sein. Ebenso war die räumliche Trennung von den Behörden ein immer wieder diskutierter und betonter Punkt. Diese intendierte Distanz brachte aber zugleich eine gewisse Ferne zu den schulischen und übrigen staatlichen Erziehungsinstitutionen (z. B. Heime). Aufgrund von Erkenntnissen aus der Erziehungsberatung sich ergebende gezielte Veränderungen innerhalb der übrigen Sozialisationsagenturen ließen diese Distanz nur schwer möglich werden. Mehr oder weniger zufällig waren zwar von lokalen Unterschieden geprägte intensivere Kontakte zu anderen Institutionen vorhanden. Diese Kooperation hatte aber innerhalb der Erziehungsberatung keinen durchgehend systematischen Ort. Die Möglichkeiten der Erziehungsberatung über die unmittelbare Beratungssituation hinaus, auf die öffentliche Erziehung einzuwirken, stellten sich sowohl von der theoretischen Konzeption wie vom institutionellen Zusammenhang her als eingeengt dar. Auf der anderen Seite konnte die Beratung, auch wenn sie die Eltern einbezog, häufig an der Erziehungssituation in der Familie wenig ändern. Das »Gespräch mit den Eltern«⁴³⁸ konnte zwar eine gewisse »Auflockerung«⁴³⁹ der familialen Erziehung erreichen. Einige Berichte verweisen sehr euphorisch auf die Erfolge. Von vielen Psychologen wurden aber die Ergebnisse der reinen »Verbaltherapie« (Bornemann) gegenüber den Eltern eher skeptisch beurteilt. Besonders bei schweren Störungen des Erziehungsverhaltens der Eltern ließen sich kaum Veränderungen herstellen. In solchen Fällen hatte aber auch die Möglichkeit, Kinder aus gestörten Familienverhältnissen herauszunehmen, aufgrund der pädagogisch meist völlig unzureichenden Heime und des angedeuteten geringen Einflusses auf die Heime seitens der Mitarbeiter in den

EBSt einen äußerst ambivalenten Charakter.⁴⁴⁰ Die Elastizität der Erziehungsberatung, die gerade ihre spezifischen Möglichkeiten im Erziehungsfeld erschloß, verband sich mit dem Problem, daß sie ohne genaue Bezugspunkte im Erziehungssystem weitgehend auf sich gestellt war. Dies wurde häufig auch in Form einer mangelnden ›planvollen Benutzung‹ der EBSt beklagt.⁴⁴¹ Der spezifische Charakter der institutionellen Erziehungsberatung komme besonders wegen ungenügender Klärung der Aufgaben der funktionalen Erziehungsberatung nicht richtig zur Geltung. Resultat sei eine Überlastung der Erziehungsberatung einerseits mit Probanden, deren Schwierigkeiten durch funktionale Erziehungsberatung hätten gelöst werden können, und andererseits oft zu spät zugeführte Problemfälle. In der Diffusität der herangetragenen Aufgaben wurden zusammen mit der daraus resultierenden Überlastung und dem Mangel an ›ergänzenden Einrichtungen‹ die Gefahr gesehen, daß die Erziehungsberatung ›verflacht‹, d. h. ihre begrenzten spezifischen Möglichkeiten nicht zur Entwicklung kommen.

Die mangelnde Einordnung kommt in der Vielfalt der Formen der Institutionalisierung zum Ausdruck. Sowohl die äußere Verankerung wie die inneren Organisationsformen weisen große Unterschiede auf. Überwiegend hatten die EBSt einen kommunalen Träger, ein beachtlicher Teil war freien Trägern zugeordnet. Im geringen Ausmaß verband man die EBSt mit Stätten von Lehre und Forschung. Innerhalb der Kommunen hatte meist das Jugendamt die verwaltungsmäßige Aufsicht über die EBSt. Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt differierte allerdings erheblich. Tendenzen zur organisatorischen und konzeptionellen Vereinheitlichung bestanden zwar, sie brachen sich aber sowohl an inneren Differenzen jener, die Erziehungsberatung betrieben, als auch an vielfältigen politischen Besonderheiten auf Landes- und Kommunalebene. Einen gewissen Einfluß sowohl für die berufspolitische Organisation als auch für die staatliche Gestaltung hatten die im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitswesen und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge erarbeiteten Richtlinien für die Erziehungsberatung. Neben den allgemeinen Begründungen und finanziellen Forderungen zielten sie besonders auf die Verankerung des ›Teamgedankens‹ in der Erziehungsberatung (gemeinsame Repräsentanz ärztlicher, psychologischer bzw. psychotherapeutischer, heilpädagogischer und sozialpädagogischer Kompetenz). Entsprechend dieser Ausarbeitung verfaßte man ministerielle Richtlinien in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Bayern und Baden-Württemberg.⁴⁴² Über die Bindung finanzieller Zuschüsse konnte man auch eine gewisse Vereinheit-

lichung innerhalb der einzelnen Länder erreichen. Die Tätigkeit zumindest einer Hauptkraft wurde zur Voraussetzung für materielle Unterstützung, wobei in der Hervorhebung der dringlichsten Qualifikationen zwischen den Ländern wiederum Unterschiede bestanden.

Während teilweise auf Landesebene in Form von Landesarbeitsgemeinschaften der EBSt ein überkommunaler Zusammenschluß der in der Erziehungsberatung Tätigen möglich war und ein Arbeitszusammenhang sowie eine Interessenvertretung entstand, versandeten Versuche, auf Bundesebene eine Organisationsform für einen Zusammenschluß zu finden. Nach der Auflösung der bestehenden ›Arbeitsgemeinschaft für Erziehungsberatung‹ (1955; faktisch schon eher) scheiterten vorläufig weitere Versuche im wesentlichen an den häufig vorherrschenden inneren Differenzen über die /Ausgestaltung der Erziehungsberatung bzw. über die Stellung der einzelnen Mitglieder des Teams. Besonders seitens der Psychologen wurde der von Villinger konzipierte Zusammenschluß in einer autonomen Arbeitsgemeinschaft für Erziehungsberatung innerhalb der deutschen Zentrale für Volksgesundheitspflege aus Angst vor der Dominanz der ärztlichen Aspekte verhindert.⁴⁴³

Innerhalb der in den Verbandskontroversen sich widerspiegelnden Auseinandersetzungen um die Gestaltung der Teamarbeit lag bei den Psychologen durch ihren spezifischen Beitrag zur Erziehungsberatung ein besonderes Gewicht. Gerade wegen der nur ungenau definierten Positionen im öffentlichen Erziehungswesen leitete die Erziehungsberatung ihre Stellung weniger von strukturellen Gegebenheiten als von spezifischer fachlicher Kompetenz ab. Abgesehen von den mehr standespolitischen Motivationen in der Auseinandersetzung um die Gestaltung der Teamarbeit kam in der Bestimmung des Charakters der Erziehungsberatung im Vergleich zu den medizinischen, pädagogischen und sozialen Aspekten der Psychologie eine relativ tragende Funktion zu. Von den psychologischen bzw. psychotherapeutischen Konzeptionen bestimmte sich im professionellen Bewußtsein der Berater das Spezielle der Erziehungsberatung als unterschieden zu anderen Formen der institutionalisierten Erziehung. Weit über die Hälfte der EBSt wurden von Psychologen geleitet.⁴⁴⁴ Die wissenschaftliche Begründung und Ableitung der Formen der Beratung nahmen einen hervorragenden Platz in der Legitimation der Erziehungsberatung ein. Dem stand allerdings die schon dargestellte mangelnde Spezifität der wissenschaftlichen psychologischen Konzeptionen gegenüber. Ergab sich so zwar ein Anstoß für die weitere wissenschaftliche Aufarbeitung der Probleme der Erziehungsberatung durch die Psychologie, so

lag andererseits in der ungenügenden Realisierung des Anspruches einer wissenschaftlichen Begründung der Beratungstätigkeit noch einmal ein Moment der Verunsicherung der Aufgabenstellung der Erziehungsberatung. Die Psychologie war wissenschaftlich bloß in begrenztem Umfange und nur an einzelnen Punkten in der Lage, die auf unmittelbarer Erfahrung beruhende handwerkliche Lösung der Probleme in der Erziehungsberatung zu überwinden. Eine einheitliche Struktur der Erziehungsberatung und so einen Beitrag für ein fest umrissenes professionelles Bewußtsein der Erziehungsberatung konnte sie nicht herstellen. Die aus diesem Zusammenhang sich ergebende verdoppelte Unsicherheit kommt unter anderem auch in der besonders gegen Ende der fünfziger Jahre eher stagnierenden Arbeit der Sektion Erziehungsberatung im BDP zum Ausdruck.

Dem standen die intensiven Aktivitäten der Arbeitsgemeinschaft (bzw. später Sektion) Schulpsychologie gegenüber, die sich in ihren Rundschreiben und Berichten zu Arbeitstagungen dokumentiert finden. Sie wurden durch die Arbeitsgemeinschaften auf Landesebene noch weiter unterstützt und konkretisiert. Wäre es auch sicherlich verfehlt, hieraus allein weitergehende Schlüsse zu ziehen, so kann dies doch als ein Indiz für die praktische und theoretische Wirksamkeit der Schulpsychologie angesehen werden. Während der fünfziger Jahre verdichtete sich parallel zur Verfestigung des dreigliedrigen Schulsystems die theoretische Diskussion um die schulpsychologische Beratung, und der schulpsychologische Dienst realisierte sich in größerem Umfange. Die sich eher ungeplant und naturwüchsig herausbildenden schulpsychologischen Dienste bekamen die Funktion, in einem allerdings sehr reduzierten Rahmen Friktionen eines starren Bildungssystems aufzufangen. Absolut gesehen ist die Anzahl der Schulpsychologischen Dienste gering. 1960 existierten 46.⁴⁴⁵ Zur gleichen Zeit hatte die Sektion 95 Mitglieder und 30 Gäste – eine Zahl, die auf die knapp über 1000 BDP-Mitglieder zu beziehen ist. Noch mehr relativiert sich die Bedeutung, wenn man die Anzahl der Schulpsychologen mit den zu betreuenden Schülern in Beziehung setzt. Selbst wenn nur die tatsächlichen Einzugsbereiche berücksichtigt werden, war man weit davon entfernt, auch nur annähernd das von der UNESCO-Tagung 1954⁴⁴⁶ angestrebte Verhältnis 1 : 2000 zu erreichen. Die Schulpsychologischen Dienste setzten sich bis 1960 nur in einigen Ländern durch. Es bildeten sich unterschiedliche Organisationsformen aus.⁴⁴⁷ In den meisten Flächenstaaten (bis auf Hessen) gingen die Initiativen zur Gründung Schulpsychologischer Dienste mehr von den Kommunen aus. So ist es nicht verwunderlich, daß sich die Städtetage mehrmals mit Fragen schul-

psychologischer Tätigkeit beschäftigten.

Aber auch bei mehr verstreuten nur in einigen kommunalen Schwerpunkten vertretenen Schulpsychologischen Diensten wie etwa in Bayern und Nordrhein-Westfalen hielten die Schulpsychologen einen engen Kontakt über Arbeitsgemeinschaften. Nicht zuletzt diese Form der Zusammenarbeit, die sich auch in relativ breiter Publikationstätigkeit über die Probleme der schulpsychologischen Beratung niederschlug, sicherte, verbunden mit der Tendenz, eine modifizierte Anpassung an das Schulsystem umzusetzen, den Schulpsychologen eine Wirkungsmöglichkeit, die den quantitativen eher bescheidenen Rahmen transzendierte. Es entwickelten sich konkrete Erklärungsansätze der schulischen Schwierigkeiten, die einen weiteren Ausbau der schulpsychologischen Dienste vernünftig erscheinen ließen. Andererseits konnten ebenfalls Ansatzpunkte aufgezeigt werden, wie eine breitere Berücksichtigung der Psychologie in der Schule darüberhinaus auch auf anderen Ebenen (wie Lehrerbildung und Schulversuche) zur Verbesserung der Situation in der Schule beitragen könnte. Mit der Zielsetzung der Schulpsychologischen Dienste, »individuell abgestimmte Hilfen«⁴⁴⁸ zur Lösung von Konflikten in der Schule beizutragen, wurden sie wichtiger Katalysator für eine sich auf das Erziehungssystem beziehende Psychologie.⁴⁴⁹

Diese Funktion erhielten sie in den fünfziger Jahren unserer Auffassung nach auch dort, wo sie sich mehr auf die Einzelfallhilfen einschränkten. Zwar war in der schon erwähnten hessischen Konzeption die Zielsetzung, übergreifend den Zusammenhang von Pädagogik und Psychologie herzustellen, expliziter betont. Das Festhalten an dem ›Doppelberuf‹ Lehrer und Psychologe sollte hier auf der institutionellen Ebene gewährleisten, daß psychologische und pädagogische Tatbestände eng miteinander verflochten sowohl in der praktischen wie theoretischen Arbeit aufgenommen würden. Die Forschungsfragen zielen unmittelbar auf den Zweck, generell »Erziehungs- und Unterrichtsmethoden zu verbessern sowie psychologische Untersuchungsverfahren an die Bedürfnisse der Schule anzupassen und zu verfeinern«⁴⁵⁰. Eine solche Auffassung lehnte die Arbeitsgemeinschaft Schulpsychologie überwiegend als zu weitgehend ab – nicht zuletzt unter dem Blickwinkel des Doppelberufes.⁴⁵¹ Es wurde teilweise eine Trennungslinie gezogen zwischen der Schulpsychologie, die man als Anwendung der Psychologie überhaupt verstand, und einer speziellen pädagogischen Psychologie, die die in der hessischen Konzeption in Forschung und praktischer Tätigkeit subsumierten weiteren Fragestellungen zu bearbeiten habe. Wie aber schon früher dargestellt, sollte diese Differenz in ihrer Relevanz nicht überschätzt werden. In beiden Konzepten

tionen wurden vom praktischen Ansatz her Fragen allgemeiner Schulprobleme wie z. B. der Unterrichtsgestaltung oder der Ausleseverfahren mitaufgenommen. In der theoretischen Begründung zur Einrichtung schulpsychologischer Dienste mußte notwendig immer wieder an allgemeinere Fragestellungen der schulischen Erziehung angeknüpft werden. Es wurden so Perspektiven möglicher psychologischer Forschung über die Schule eröffnet, zunächst unabhängig davon, ob sie auch programmatisch als Teil der Aufgaben eines Schulpsychologen begriffen wurden. Schulpsychologische Tätigkeit verstand sich mit mehr oder weniger klarer Ausrichtung als Moment der Auflösung verharschter Strukturen innerhalb tradierter Erziehungsprozesse, sei es auch in der reduzierten Form, den >erziehungsschwierigen Schülern< Lernmöglichkeiten zu erschließen. Sie erfuhr ihre Legitimation aus der Aufnahme neuer Konstellationen, die verstärkt nach »psychohygienischen« Maßnahmen verlangten. Nicht zufällig wurde die Forderung nach schulpsychologischen Einrichtungen auch von der reformerischen GEW übernommen. In Bayern bildete sich eine relativ enge Zusammenarbeit zwischen BDP und GEW heraus.⁴⁵²

War die Institutionalisierung schulpsychologischer Dienste unabhängig von ihrer besonderen Ausgestaltung Anstoß für die Entwicklung von Konzeptionen einer »psychologischen Durchdringung der Schule«, so verwiesen andererseits ihre konkreten institutionellen Voraussetzungen doch auch schon bald auf die geringen Möglichkeiten, durch schulpsychologische Beratung dieses Ziel zu erreichen. Zum einen hatte schon aufgrund der quantitativen Begrenzung das Eingreifen der Schulpsychologen einen eher zufälligen denn systematischen Charakter.⁴⁵³ Allein hierdurch wurden auch Unterschiede in den Prinzipien zur Gestaltung der Dienste eingebettet. Zum anderen bewirkte die festere Bindung an das Schulsystem, die positiv im Vergleich zur Erziehungsberatung gerade die Bedingung breiterer Möglichkeiten schulpsychologischen Einwirkens darstellte, auch negativ, daß von der Schulverwaltung aus die schulpsychologische Tätigkeit auf fest umrissene ausgrenzbare Tatbestände festgelegt wurde.

Außer der relativ abstrakten Forderung nach mehr Stellen gab es nur wenige Ansatzpunkte, die zumindest perspektivisch die Überwindung gesetzter Grenzen andeuteten. Unter anderem wurde mit der Einrichtung von Beratungslehrern bzw. Schuljugendberatern der Aktionsradius der Schulpsychologen ausgeweitet.⁴⁵⁴ In einigen Fällen erschlossen sie, über die Möglichkeit hinaus, einfach mehr Schüler zu erfassen, Perspektiven, innerhalb der Schule konkreter einzuwirken und eine »Atmosphäre praktischer Hilfe«⁴⁵⁵ zu schaffen. Zwar

wandten sich aus standespolitischen Interessen auch einige Psychologen im BDP gegen die Weiterbildung von Lehrern zu Beratungslehrern, da sie in ihnen eine Konkurrenz und die Gefahr von halbgebildeten Psychologen sahen, aber die innerhalb der Sektion Schulpsychologie organisierten Schulpsychologen verteidigten und unterstützten die Institutionalisierung von Beratungslehrern. Für sie stellte diese Form der Beratung eine wichtige Vermittlungsebene der eigenen Tätigkeit dar.⁴⁵⁶ Sowohl von Konzeptionen aus, die mehr die individuelle Beratung erziehungsschwieriger Kinder vor Augen hatte, als auch von jenen, die die Erforschung und Veränderung des Unterrichtsgeschehens in den Mittelpunkt rückten, wurden die Beratungslehrer als eine Brücke angesehen, die Kluft zwischen Anspruch und tatsächlich gegebenen Möglichkeiten zu überwinden.

Selbst bei der weitestgehenden programmativen Absicht wie in Hessen zeigten sich bald große Schwierigkeiten, die gestellten Aufgaben einer Erforschung der Schulsituation mit den geringen Möglichkeiten der doch relativ vereinzelten Schulpsychologen zu verwirklichen.⁴⁵⁷ Trotz der Vorbehalte der Schulpsychologen in Hessen gegenüber der Einzelfallhilfe wurde auch hier diese in größerem Maße durchgeführt, wobei aufgrund der Überlastung nur wenige Fälle berücksichtigt werden konnten. Noch mehr wurde in den anderen Ländern die schulpsychologische Tätigkeit von der Einzelfallberatung bestimmt. War dies zunächst auch durchaus in gewissem Maße beabsichtigt, so reduzierte sich darüber hinaus mit der Zunahme der Klienten für die einzelnen Psychologen die Beratung auf bloße diagnostische Tätigkeit. Zwar wurden etwa in Hamburg unter dem Gesichtspunkt differenzierter Pädagogik Kleinklassen eingerichtet, um Lese-, Rechtschreibbeschwächungen und Anpassungsschwierigkeiten von Kindern durch psychologisch untermauerte Didaktik zu überwinden, aber das Schwergewicht der Tätigkeit zielte auf die Feststellung und Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten. Auf eine aktive Veränderung schulischer Bedingungen, die die Schulschwierigkeiten mit produzierten, konnte nur begrenzt eingewirkt werden. Von daher erschien die ›neutrale Position‹ der Psychologen bzw. ihre ›Mittlerstelle‹ zwischen Eltern, Kind und Schule eher als eine hilflose. Seitens der Schulverwaltung wurden die Möglichkeiten der Schulpsychologen eher restriktiv bestimmt, bzw. die faktischen Rahmenbedingungen besonders die verfügbare Zeit beschränkten prophylaktische Ansätze der Schulpsychologen und begrenzten so ihre Aktivität auf bloße Diagnostik. Mit einer solch engen Ausformung des Berufsfeldes mußten bei Verfestigung der Strukturen Ansprüche und Zielsetzungen in Widerstreit geraten.

3. Die sozialpsychologische Wende in der Arbeitspsychologie

Die Entwicklung der Arbeitspsychologie in den fünfziger Jahren ist allgemein durch die deutlichere Herausbildung und die Durchsetzung von in der unmittelbaren Nachkriegsphase gelegten Schwerpunkten gekennzeichnet: vor allem einer sozialpsychologisch orientierten und auf den unmittelbaren Verwendungszusammenhang betrieblicher Praxis gerichteten Betriebspsochologie.

Die Untersuchung der Besonderheiten dieser Entwicklung wird ausgehen von den Formen der Rückwirkung des spezifischen Zusammenhangs von Entfaltung des Produktionsprozesses und allgemeiner gesellschaftlicher Entwicklung auf Vorstellungen und Konzeptionen von Sozialwissenschaftlern und Unternehmern in Westdeutschland.

Auf diesem Hintergrund wird der Prozeß betrachtet, in dem aus der Vielfalt der zunächst wesentlich von den Positionen der allgemeinen Psychologie bestimmten theoretischen und methodischen Ansätze heraus sich nicht zuletzt unter dem Druck praktischer Erfordernisse gewisse theoretische, methodische und praktische Schwerpunktsetzungen der Arbeitspsychologie vollziehen.

Dabei wird einerseits neben Konzepten, die beispielsweise zu Maßnahmen wie der ›Steigerung der Anteilnahme der Belegschaft am Betriebsgeschehen‹ und zu Personalschulungsprogrammen führen, die weitere Entwicklung eignungspsochologischer Ausleseverfahren sowohl in oder für Institutionen von Verwaltung und Industrie als auch im Rahmen der Berufsberatung und -vermittlung zu untersuchen sein.

Zum anderen sind die berufspraktischen Konsequenzen zu analysieren, die sich im Schnittpunkt dieser Entwicklung mit den gesellschaftlichen, speziell betrieblichen Anforderungen an die Betriebspsochologie im Zuge der Ausdehnung und Differenzierung betriebspsochologischer Berufspraxis ergeben.

(a) Veränderungen und Determinanten des Produktionsprozesses in der Sicht von Sozialwissenschaftlern und Unternehmern und das Konzept der ›Human Relations‹

Im folgenden soll versucht werden, anhand der Darstellungen und Kritik sozialwissenschaftlicher Erklärungsansätze technischer Veränderungen und ihrer Auswirkungen im Westdeutschland der fünfziger Jahre sowie an den Motiven und Konzeptionen unternehmerischer Betriebspolitik einige für uns relevante Gesichtspunkte über diese Veränderungsprozesse selbst und vor allem über die nicht zuletzt aus deren Widerspiegelung in den Köpfen von Wissenschaftlern und Unternehmern resultierenden Ansätze zur Beeinflussung die-

ser Prozesse zu gewinnen. Die soziologischen Konzeptionen sind für uns insofern von Bedeutung, als die in ihrer Fassung gesellschaftlicher Prozesse verwendeten Kategorien und Positionen, die sich durchaus an realen industriellen Veränderungen festmachen (einschließlich ihrer Verkürzungen und Verkehrungen⁴⁵⁸) als Versatzstücke der Beschreibung gesellschaftlicher Zustände bei den Psychologen wieder auftauchen – so etwa im Begriff der ›industriellen Gesellschaft‹. Die Konzeptionen unternehmerischer Betriebspolitik werfen ein Licht auf den Wechselwirkungszusammenhang zwischen ökonomisch-technischen, sozialen, politischen und wissenschaftlich-ideologischen Zwängen und Einflüssen, denen die Unternehmer ausgesetzt sind, die sie ausüben oder die sie mit verschiedenen Maßnahmen versuchen zu beeinflussen. An den Begründungen und Inhalten der ›Human Relations‹ soll schließlich verdeutlicht werden, inwiefern sie Ausdruck der zeitgenössischen Tendenzen kapitalistischer Betriebsweise sind.

Sozialwissenschaftliche Darstellungen

Der Prozeß der Veränderung industrieller Produktionsformen und ihrer Arbeitsvollzüge und die damit auftretenden Probleme werden in einer Reihe sozialwissenschaftlicher Untersuchungen mit unterschiedlichen Akzentuierungen behandelt. Dabei lassen sich grob mehr allgemeine Reflexionen über die Auswirkungen dieser Prozesse von eingehenderen meist empirischen Untersuchungen einzelner Momente unterscheiden. Bei ersteren findet sich unter dem Eindruck von als umfassend und einschneidend empfundenen Mechanisierungs- und Automationsprozessen eine Einschätzung der sozialen Folgen dieser Prozesse, die oft von kulturpessimistischen Tendenzen getragen ist und sich in einer Psychologisierung der Soziologie bei der Suche nach individuellen Qualitäten und einer Philosophie äußert, die ein Gegengewicht zur Vereinzelung und Entfremdung des Menschen in der unmenschlichen Produktion bieten könnten.⁴⁵⁹ Gerade an diese Positionen knüpfen die Ausgangspostulate vieler Arbeitspsychologen an.

Bei der zweiten Gruppe ist die Feststellung über die zunehmende Technisierung und Rationalisierung der Industrie Ausgangspunkt empirischer Untersuchungen über den Zusammenhang von zunehmender Arbeitsteilung und den Veränderungen in den Formen der Kooperation der Arbeiter und der Koordination des Arbeitsprozesses. Hier wird relativ einheitlich eine Verlagerung von einer diskontinuierlichen zu einer mehr kontinuierlichen und durchlaufenden Organisation des Arbeitsprozesses konstatiert.⁴⁶⁰ Im Anschluß an die Untersuchungen von Popitz, Bahrdt, Jüres, Kesting wird auch von anderen

Autoren die Unterscheidung von teamartiger Kooperation einerseits und gefügeartiger oder kolonnen- bzw. linienartiger Kooperation andererseits gemacht und festgestellt, daß letztere mehr und mehr zur vorherrschenden industriellen Kooperationsform wird. Für die teamartige Kooperation als typisch für relativ gering mechanisierte Arbeitsvollzüge gilt, daß sie in bezug auf wechselseitige Unterstützung und relativ häufige Interaktion einen stark kollektiven Charakter hat. Demgegenüber ist die gefügeartige Kooperation mehr durch eine von der Maschinerie vorgegebene technisch bedingte Zusammenarbeit charakterisiert.⁴⁶¹ Hierbei werden der zeitliche Ablauf und das Ineinandergreifen der einzelnen Tätigkeiten von einer technischen Anlage vorgegeben, die die Arbeiter einerseits stärker voneinander abhängig macht als zuvor, andererseits die Möglichkeiten direkter Zusammenarbeit, Kommunikation und Gestaltung eines gewissen individuellen Spielraums im Arbeitsvollzug erschwert. Lepsius stellt daher zwei wesentliche Konsequenzen für die Formen der Zusammenarbeit aufgrund arbeitstechnischer Veränderungen fest: »Erstens erfolgt von der Arbeitsaufgabe her eine außerordentliche *Disziplinierung der Arbeitsleistung*. Die Leistungsbereitschaft wird vom Arbeitsvollzug selbst erzwungen und bedarf daher immer weniger sozialer Kontrollen, etwa in Form der Beaufsichtigung durch einen Vorgesetzten oder eines von der Arbeitsgruppe ausgeübten Gruppenzwanges auf das individuelle Verhalten. Zweitens führt die Arbeitsdisziplinierung des einzelnen aus seinem Arbeitsvollzug heraus zu einer *Versachlichung der sozialen Beziehungen*. Er bleibt abhängig von der Erfüllung der Arbeitsleistung seiner Mitarbeiter, er wird aber zunehmend unabhängiger von deren Persönlichkeit.«⁴⁶²

So stellen Lepsius und auch eine Reihe anderer Autoren (z. B. Schelsky) aufgrund der neuen Arbeitsvollzüge gestiegene Leistungsansprüche an die Arbeiter fest (schon Mitte der fünfziger Jahre wird von zunehmender ›technischer Sensibilität‹ und ›präziser Zuverlässigkeit‹ gesprochen) und folgern daraus vorschnell und einseitig größere Unabhängigkeit und ein steigendes Selbstbewußtsein der erhöhten Zahl spezialisierter und technisch kompetenter Arbeiter.⁴⁶³

Den in diesen Untersuchungen betonten qualitativen Veränderungen der Sozialformen der Industriearbeit – vor allem die zuerst von H. P. Bahrtdt in der chemischen Industrie festgestellte und dann auch allgemeiner konstatierte tendenzielle Bedeutungszunahme der gleichrangigen horizontalen Zusammenarbeit gegenüber der hierarchischen Unterordnung – wird eine wesentliche Bedeutung für den zunehmenden Zwang zur Neugliederung formaler Organisations- und Leistungsstrukturen der Betriebe zugesprochen. Es entstehe »ein Zwang, neue

formale Organisationsprinzipien zu entwickeln, die den neuen Kooperationsformen entsprechen, denn gerade aus dem Fortbestehen traditioneller Organisationsformen bei gewandelten Leistungsansprüchen und Kooperationsformen sind immer wieder nachhaltige Spannungen entstanden.«⁴⁶⁴

In differenzierter Form geht H. P. Bahrdt auf dem Deutschen Soziologentag 1959 in Berlin auf den Konflikt der beiden Organisationsebenen ein. Er stellt fest, daß die Adaptation der bürokratischen Hierarchie durch die Industrie zu Organisationsplänen der Betriebe geführt habe, die schon lange die gleiche Gestalt hätten – auch Stabsstellen hätten prinzipiell nichts an der vertikalen Linienorganisation geändert. Die Eigentendenzen der Führungsorganisation einerseits und der organisierten Arbeit (Kooperation) andererseits im Gesamt der organisatorischen Wirklichkeit der Großbetriebe böten Konfliktmöglichkeiten zwischen beiden Tendenzen, die durch die strukturellen Veränderungen des Arbeitsprozesses mehr und mehr zum Ausdruck kämen.

Der Konflikt zwischen Führung und Arbeit würde vor allem an zwei Punkten hervortreten: einmal dort, »wo ein technisch vermittelter horizontaler Produktionszusammenhang, z. B. die Fertigungsstraße, [...] zugleich auch ein Kooperationsgefüge der an ihm arbeitenden Menschen ist«⁴⁶⁵; hier entstünden Frictionen zwischen den zunehmenden und sachlich notwendigen horizontalen Kontakten und den weiterbestehenden vertikal gegliederten hierarchischen Führungsorganisationen, die sich in »unendlichen Kompetenzschwierigkeiten« und einer »Woge von bürokratischer Kasuistik« niederschlägen, und hier sei auch das Problem der ›Meisterkrise‹ angesiedelt⁴⁶⁶; zum anderen werde das ›Ein-Mann-Prinzip‹ bürokratischer Hierarchie, das darauf beruht, daß jede Instanz durch eine Person verkörpert ist, die über den Mitarbeitern dieser Instanz steht, aufgrund der zunehmenden Komplexität der Probleme und entsprechend wachsender Spezialisierungen mehr und mehr disfunktional – und damit die gesamte bürokratische Hierarchie. Bahrdt schließt daraus etwas euphorisch, daß Teamarbeit immer wichtiger und notwendiger und die Auflösung der alten Herrschaftsformen und ihre Verwandlung in ein kooperatives Führungssystem neuen Typs eine durch die Natur der Arbeitsmittel diktierte technische Notwendigkeit werde. Die Thesen von einer Tendenz zur Enthierarchisierung, von der ›Krise der Hierarchie‹ werden zum geflügelten Wort der Sozialwissenschaften dieser Zeit.

Tatsächlich entstehen aus den vor allem seit Mitte der fünfziger Jahre breiter einsetzenden Veränderungen des Arbeitsprozesses durch Einführung teilautomatisierter Produktionsverfahren⁴⁶⁷ Spannungen und Widersprüche zur Struktur

der Produktionsverhältnisse, die dem Kapital u. a. auch eine Anpassung der betrieblichen Organisations- und Leistungsstruktur an die neuen Arbeitsbedingungen aufzwingen – wobei der Prozeß der ›Lösung‹ dieser Spannungen selbst, durch den für das Kapital nicht auflösbaren Gegensatz zwischen gesellschaftlicher Produktion und privater Verfügung über die Produktionsmittel, notwendig widersprüchlich verlaufen muß.

Schon Art und Umfang der technischen Veränderungen verlaufen keineswegs etwa gradlinig in Richtung zunehmender Automatisierung der Produktion. Abgesehen von durch den Stand der wissenschaftlichen Entwicklung sowie strukturell (Industriebranchen und ihre aktuellen Verwertungsbedingungen) gesetzten Schranken der Entfaltung der Produktivkräfte produziert das Kapital in seiner Bewegung immer wieder erneut Hindernisse für seine weitere Verwertung: so in der zyklischen Bewegung der Kapitalakkumulation (hohe Preise, niedrige Löhne) und im Prozeß der vom Verwertungszwang diktierten Entwicklung der Produktivkräfte, innerhalb dessen mit der Substitution von Arbeit durch Kapital die einzige wertschaffende Potenz, die Arbeitskraft, relativ reduziert wird.

Diese Gesetzmäßigkeiten bestimmen auch den Prozeß der breiteren Einführung moderner Technik in die Produktion ab 1957 und führen zu einem Spektrum von – auch im Verhältnis zum technologisch Möglichen – unterschiedlich weit entwickelter Mechanisierungs- und Automatisierungsformen.⁴⁶⁸

Die sich an den Erscheinungsformen dieses Prozesses festmachenden referierten sozialwissenschaftlichen Untersuchungen blenden nun in ihrer Beschäftigung mit den organisatorischen und sozialen Folgen dieser Veränderungen deren historisch spezifische gesellschaftliche Geprägtheit durch den kapitalistischen Produktionsprozeß als Einheit von Arbeits- und Verwertungsprozeß von vornherein aus. Sie müssen daher notwendig zu Auffassungen über die Determiniertheit der Struktur des Arbeitsprozesses durch eine auf ihre gesellschaftlichen Ursachen nicht mehr hinterfragbare technische Rationalität kommen, die sowohl zu Verkürzungen als auch zu falschen Verallgemeinerungen führen. Unter dem Eindruck technischer Veränderungen erscheinen die Dispositionsmöglichkeiten und Kooperationsformen der Arbeiter allein noch von der Produktionstechnik und ihrer selbstverständlichen Rationalität abhängig, personale Herrschaft und hierarchische Strukturen im Arbeitsprozeß gelten als zunehmend obsolet und horizontale Kooperationsformen sowie ›kooperative Führungsstile‹ immer mehr als technische Notwendigkeit. Wenn gleich im Rahmen der technischen Veränderungen auch partiell

Arbeitssituationen entstehen, die zunächst relativ viel Gestaltungsspielraum bieten und daher subjektiv als ›herrschaftsfreier Raum‹ erlebt werden können, bleibt – abgesehen davon, daß diese Arbeitsplätze quantitativ gerade in den fünfziger Jahren eine noch verschwindende Minderheit bilden⁴⁶⁹ – »der Herrschaftscharakter des Industriebetriebes nach wie vor erhalten«⁴⁷⁰.

Die als technologische Rationalität erscheinende ›Logik der Produktionserfordernisse‹ ist selbst Ausdruck der Herrschaft des Kapitalinteresses und bestimmt die Organisation und Leitung der Arbeit, nicht als autonome Macht, sondern entsprechend den Verwertungsbedürfnissen des Kapitals. Das, was sich dem Arbeiter oder auch dem Sozialwissenschaftler als ›Produktionslogik‹ darstellt, ist Ausdruck der Tatsache, daß im Verwertungsprozeß »die Arbeitsbedingung den Arbeiter anwendet«⁴⁷¹.

Die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit den organisatorischen und sozialen Auswirkungen technischer Veränderungen scheint nun in gewisser Weise die Matrix einer allerdings immer weniger aus den dabei gewonnenen Ergebnissen ableitbaren zunehmenden Beschäftigung mit sozialpsychologischen Problemstellungen der Industriearbeit zu sein.

*Motive und Konzepte unternehmerischer Betriebspolitik*⁴⁷²

Unterscheidet man mit Baethge vier Aspekte bzw. Motive unternehmerischer Betriebspolitik (und hier vor allem der betrieblichen Bildungspolitik), nämlich gesellschaftspolitische, sozialpolitische, betriebspolitische und technologisch-ökonomische⁴⁷³, so fällt auf, daß zumindest für den Zeitraum der fünfziger Jahre in den entsprechenden Verlautbarungen in bezug auf die Notwendigkeiten der Veränderung sozial- und bildungspolitischer betrieblicher Maßnahmen recht deutlich Argumente und Konzeptionen überwiegen, die die zu treffenden Maßnahmen weniger aus sachlichen technisch-ökonomischen Erfordernissen als vielmehr aus allgemein gesellschaftspolitischen und sozialgeschichtlichen Erwägungen ableiten.

So nehmen Überlegungen und Argumente zur Gesellschaftspolitik einen breiten Raum unternehmerischer Veröffentlichungen ein. Gewicht und Inhalt der Argumente zielen neben der allgemeinen Legitimation kapitalistischer ›Unternehmensverfassung‹ vor allem auf die Integration der Arbeiter und Angestellten in den Betrieb. Begleiten diese Versuche auch relativ kontinuierlich die ganze Geschichte kapitalistischer Wirtschaftsordnung, so unterscheiden sie sich doch in Form und Intensität.

In dieser Periode steht am Beginn solcher Ausführungen – beispielhaft sei auf die ›Gedanken zur sozialen Ordnung‹ des

BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) von 1953 hingewiesen – das Bemühen um Darstellung der unternehmerischen Loyalität gegenüber der demokratischen Staatsform⁴⁷⁴, das Bekenntnis zur abendländischen Kultur, zur sozialen Gerechtigkeit der Wirtschaftsordnung, zur Bedeutung der Familie, des Privateigentums, der schöpferischen Einzelpersönlichkeit und natürlich das Bekenntnis zur freien und sozialen Marktwirtschaft.

Daraus wird die Abgrenzung gegenüber der Vermassung, dem Kollektivismus, kurz dem Kommunismus abgeleitet. Baethge versucht zu zeigen, wie »liberale common sense Philosophie«, »nationalistisch-biologische Vorurteile« und »religiös-kulturelle Überzeugungen« zu einer »Vermischung von Wirtschaftsordnung, Kultur und einem – nur negativ als Antikommunismus bestimmten – Demokratieverständnis«⁴⁷⁵ führen.

Diese Anschauungen sind nun nicht nur ideologischer Mummenschanz einer verschleiernden Public-relations-Politik der Unternehmer, sondern dienen – teilweise Moment des verkehrten Bewußtseins der Kapitalisten – als Grundlage konkreter betriebspolitischer Maßnahmen.

Auf der Ebene betrieblicher Sozialpolitik konzentriert man sich in den fünfziger Jahren mehr und mehr auf eine Verstärkung der Bildungsarbeit. Hatten nach dem 2. Weltkrieg bis zu Beginn der fünfziger Jahre die Betriebe zu Zwecken der Integration der Arbeiter und Angestellten sozialfürsorgerische Maßnahmen noch stark selbst übernommen – vor allem die Unterstützung bei Wohnungssuche und -bau sowie in bezug auf die Altersversorgung –, so werden parallel zu einer entsprechenden Entfaltung sozialstaatlicher Aktivitäten diese Maßnahmen zugunsten engerer und gezielterer Sozialleistungen⁴⁷⁶ zurückgestellt.

In der Zeitschrift *Mensch und Arbeit* geht Guido Fischer 1959⁴⁷⁷ auf die Veränderungen betrieblicher Sozialpolitik ein. Er unterscheidet drei Richtungen betrieblicher Weiterbildung: die fachliche (in der die Betriebe den Schulen und Berufsschulen weit voraus seien!), die gemeinschaftsfördernde und die charakterliche – wobei auch er den Hinweis darauf gibt, daß gerade die letzteren unter Effizienz-Aspekten für die Betriebe immer wichtiger und daher auch zunehmen würden. Es »soll die Pflege der betrieblichen Gemeinschaft unter den arbeitenden Menschen immer mehr als ein neues Rationalisierungsmittel in Erscheinung [...] treten können.«⁴⁷⁸ Über die Förderung formeller und informeller Gruppen und bestimmter Prozesse betrieblicher Meinungsbildung, über entsprechende Vorgesetzten Schulungen und allgemeine charakterliche Bildung der Betriebsangehörigen sollen die sozialen Störfaktoren eines kontinuierlichen Produktionsablaufs beseitigt und die

Integration von Arbeitern und Führungskräften in das Betriebsganze vorgenommen werden. Solche Konzeptionen, die sich in vielfachen Schattierungen in den Äußerungen der Unternehmer und ihrer Verbände wiederfinden⁴⁷⁹, verdeutlichen die spezifische Unterlegung unternehmerischer Effizienzbestrebungen gerade auch in der betrieblichen Bildung mit humanistischem Pathos und geisteswissenschaftlich-bildungsbürgerlichen Vorstellungen und Überzeugungen. So ist die Parole von der ›Pädagogisierung des Betriebes‹ in vielen Veröffentlichungen der Unternehmerverbände in dieser Zeit zu finden. Der Ausbau der Bildungsarbeit soll daher auch vor allem in drei Richtungen erfolgen: 1. stärkere ›Pädagogisierung‹ des Betriebes, 2. verstärkte Aktivitäten in der Jugendarbeit in Zusammenarbeit mit Schulen, Volkshochschulen und Kirchen, 3. stärkere Einflußnahme auf staatliche Bildungspolitik und Propagierung der Ideen unternehmerischer Bildungspolitik.⁴⁸⁰

Die Belange betrieblicher Bildungspolitik sind im wesentlichen die Ausbildung von Meistern, betriebliche Lehre, Fort- und Weiterbildung (die von den Betrieben, zugeschnitten auf ihre jeweils bornierten Bedürfnisse, immer stärker über die gesetzlich vorgeschriebenen Maßnahmen hinaus vorgenommen werden), und vor allem die Ausbildung des Führungsnachwuchses in betrieblichen und überbetrieblichen verbandlichen Einrichtungen.⁴⁸¹

Die betriebsbezogene Bildungsarbeit wird als Teil der Maßnahmen zur Entwicklung eines neuen ›Betriebsstils‹ verstanden, der vornehmlich aufgrund von sozialen Veränderungen in der Gesellschaft notwendig sei.⁴⁸² Erziehung wird dabei als wesentliches Führungselement verstanden. Es sollen Einsicht und Verständnis für die Entscheidungen der Führung, Vertrauen, Wille zur Mitverantwortung und zur Zusammenarbeit vermittelt werden.⁴⁸³

Auch wenn man eine Reihe dieser Begründungen als Versuche der Konstruktion eines sozialpolitisch fortschrittlichen Images durch die Unternehmer abtun kann, die eine bildungspolitische Kopflastigkeit unternehmerischer Aktivitäten vortäuschen, welche real nicht in diesem Ausmaß vorhanden war, so geht doch aus der Tatsache der faktischen Erweiterung betrieblicher Ausbildung und den realen Veränderungen der Führungs- und Herrschaftstechniken eine sich vollziehende Wandlung dieser Betriebspolitik hervor. Geht es weiterhin um Betriebspolitik im Sinne der absoluten Verfügung über die Produktionsmittel und die alleinige Entscheidung über Produktionsziele, -techniken und ihre Organisation, so ändern sich »die Durchsetzungsmethoden des betrieblichen Führungsstils«⁴⁸⁴. Hatte man bisher die Bindung der Betriebsangehöri-

gen, ihre Integration in den Betrieb einerseits durch Formen betrieblicher Sozialfürsorge und andererseits durch propagandistische Bemühungen um die gesellschaftliche Anerkennung der kapitalistischen Betriebsverfassung zu erreichen versucht, so treten zu diesen Maßnahmen nun stärker Versuche der Integration der Betriebsangehörigen und der Verschleierung sozialer Spannungen durch spezifische Erziehungsmaßnahmen und Führungsstile: »Die betriebliche Aus- und Fortbildung zielt, wie alle betriebliche Sozialpolitik, auch auf Bindung an das Unternehmen ab.«⁴⁸⁵

Dabei verfolgt die Ausbildung der Führungskräfte einen doppelten Zweck. Einerseits sollen sie selbst über eine bestimmte Vermittlung wirtschafts- und sozialpolitischer Probleme im Betrieb in das »aus der privatwirtschaftlichen Eigentumsverfassung abgeleitete gesellschaftliche Wertesystem«⁴⁸⁶ der Unternehmer total integriert werden. Zum anderen sollen sie durch geschickteres Auftreten, durch die partielle Delegation von Entscheidungen, die Vermittlung von Selbstbewußtsein bei den Untergebenen, kurz durch bestimmte ihnen vermittelte soziale Techniken mit Möglichkeiten zur Lösung der Betriebskonflikte ausgestattet werden.

So ergibt sich auch aus dem Kontext unternehmerischer Betriebspolitik dieser Zeit eine Reihe von Möglichkeiten der Einbeziehung bestimmter vor allem auf die ›Sozialstruktur‹ des Betriebes und ihre ›psychischen Korrelate‹ zielenden arbeitswissenschaftlichen Techniken. ~

Das Konzept der ›Human Relations‹

In Idee und Konzeption der ›Human Relations‹-Bewegung finden die Tendenzen zur stärkeren Beschäftigung mit den ›menschlichen Beziehungen‹, mit der ›Humanisierung‹ des Arbeitsklimas ihren charakteristischen Ausdruck, die als Reflex auf zunehmende Spannungen und Widerstände im Rahmen industrieller Arbeit und als Versuch, die verschärfsten Bedingungen der Abpressung des absoluten und relativen Mehrwerts nicht mehr als unmenschlich empfinden zu lassen, gesehen werden müssen.

Die Konzeption der ›Human Relations‹⁴⁸⁷ entsteht im Rahmen der amerikanischen Entwicklung des Kapitalismus. Parallel zur raschen Entfaltung der kapitalistischen Produktionsweise in Amerika entwickelten sich gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf den Produktionsprozeß gerichtete Wissenschaften, die von vornherein »als integraler Bestandteil des profitorientierten Verwertungsprozesses fungiert(en)«⁴⁸⁸. Zunächst ging es im ›scientific management‹ Taylors um die im Zuge des gestiegenen Grades der Arbeitsaufteilung neue Anstrengungen erfordernde Intensivierung und

Rationalisierung der Arbeit über die quantitative Analyse immer differenzierter und undurchschaubar gewordenen Arbeitsvollzüge und eine entsprechende Umorganisation der Arbeit einschließlich neuer Lohnanreizsysteme.⁴⁸⁹

In der weiteren Entwicklung lenken die sich auf unterschiedlichen Ebenen herausbildenden und durch den Taylorismus noch verstärkten Folgen kapitalistischer Produktionsweise – Zunehmen der repetitiven Teilarbeit, gestiegene Arbeitsgeschwindigkeit am Fließband und die psycho-physischen Konsequenzen von Monotonie, Erschöpfung, Nervosität, Desinteresse und Aggressivität, sowie auch der Kampf der Arbeiterklasse und ihrer Organisationen gegen diese Formen der Ausbeutung – das ›wissenschaftliche Interesse‹ auf die als ›technologisch verursacht‹ begriffenen sozialen Auswirkungen, die zunächst allgemein mit dem in der bürgerlichen Wissenschaft schillernden Begriff der ›Entfremdung‹ (alienation) beschrieben werden. Ausgelöst durch die ›Entdeckungen‹ der Hawthorn-Untersuchungen von Elton Mayo u. a. in den zwanziger und dreißiger Jahren finden sozialpsychologische Theorien und Konzeptionen verstärkt Einzug in die amerikanische Industrie. Die Entdeckung der Existenz ›informeller Gruppen‹ neben den formell durch die Betriebs- und Arbeitsorganisation vorgegebenen, »die die psychischen und sozialen Dispositionen der Arbeiter gegenüber dem Arbeitsprozeß stark beeinflussen«⁴⁹⁰ und sich sowohl positiv als auch negativ auf den Produktionsablauf auswirken können, wird zum Ausgangspunkt der Entwicklung sozialtechnologischer Integrationstechniken zur Verbesserung des Betriebsklimas. »Das Ziel des Unternehmens – maximaler Produktionserfolg bei minimalen Kosten – sollte fortan nicht mehr durch unmittelbaren Zwang, sondern durch den gezielten Einsatz manipulativer Humantechniken, die Harmonisierung der zwischenmenschlichen Beziehungen erreicht werden.«⁴⁹¹ Die Herstellung von Haltungen, die Vermittlung instrumenteller Motivationen nach der Devise »Hebt ihr Ichgefühl statt ihre Löhne!« wird als Mittel zur Aufrechterhaltung verschärfter Arbeitsintensivierung trotz zunehmender Widerstände von Seiten der Arbeiter versucht zu nutzen.⁴⁹²

Zunächst finden diese Konzeptionen in den USA große Verbreitung. Von verschiedenen Wissenschaftsrichtungen – wenn auch in spezifischer Weise und z. T. in ›kritischer Modifizierung‹ – propagiert, von amerikanischen Firmen und ihren Beratern teilweise als ganzer Systemkomplex westdeutschen Firms verkauft, erfährt dieses Konzept in den fünfziger Jahren nun auch in Westdeutschland eine recht erhebliche Ausbreitung. In den Begründungen zur Einführung der entsprechenden Verfahren in Westdeutschland finden wir das Neben-

einander von ökonomisch-technischen und sich auf die physischen und psychischen Bedingungen der lebendigen Arbeit richtenden Aspekten wieder. Einerseits wird auf die zunehmende Komplexität der Unternehmen (schon fast vollständige Mechanisierung, schwierige Konkurrenzsituation, nur noch geringe Unterschiede in den Produkten und die Ausdehnung von Kommunikationsmitteln und Verkehrsnetz) hingewiesen, die es notwendig machen, die Arbeiter so sinnvoll und wirtschaftlich wie möglich einzusetzen. »Die objektive ökonomische Lage zwingt also dazu, nachdem technische Marktfaktoren nicht mehr allein konkurrenzentscheidend sind, nach einem Faktor der Produktivitätssteigerung zu suchen. Dies sind die menschlichen Beziehungen im Betrieb, die ›Human Relations.«⁴⁹³ Hinzu käme, daß die traditionelle Betriebswirtschaftstheorie, die noch immer entscheide, welche Faktoren zu bemessen seien, Faktoren der Motivation und Variablen menschlichen Verhaltens weitgehend vernachlässige und die darauf aufbauenden Theorien des Management, die ihre Herkunft aus der militärischen Organisationstheorie nicht verleugnen könnten, sich dementsprechend nur mit der Messung von Kosten, Gewinn und technischer Produktivität, nicht aber mit den menschlichen Aspekten der Organisation und einer dazu notwendigen Führungstheorie beschäftigten.⁴⁹⁴

Die damit stattfindende Konzentration der Rationalisierungsbestrebungen gerade auf dem Faktor der lebendigen Arbeit versucht Ch. v. Ferber so zu erklären: »Die kapitalintensiven Großbetriebe sind zu durchgreifenden technischen Umstellungen kurzfristig nicht mehr fähig, die Beschäftigung von mehreren tausend Arbeitern summiert Reibungsverluste, wie Fehlschichten, Arbeitsplatzwechsel in einem für die Kalkulation relevanten Maße. Die kurzfristigen Rationalisierungsreserven stecken daher vor allem in der Arbeit. Es ist darum zu verständlich, daß sich Hoch- und Spätkapitalismus, wenn auch nicht allein aus diesem Grunde, dem Problem der Ausschöpfung der menschlichen Leistungsreserven zugewendet haben.«⁴⁹⁵

Die Verschiebung des ökonomisch begründeten Interesses auf die stärkere Ausnutzung der lebendigen Arbeit über Berücksichtigung ihrer physischen, psychischen und sozialen Komponenten bietet nun gleichzeitig den Ansatzpunkt für den zweiten Argumentationszusammenhang: der profitorientierte Blick auf den Arbeiter und die Arbeitsgruppe verklärt sich zur humanistischen Beschäftigung mit den zwischenmenschlichen Beziehungen.⁴⁹⁶

Die von verschiedenen Wissenschaftlern (vor allem dann von Psychologen) und von den Unternehmerverbänden laut verkündeten Forderungen nach Humanisierung der Arbeit, um

das »Menschliche im industriellen Milieu zu retten«⁴⁹⁷, können so – losgelöst von ihrem ökonomischen Zusammenhang – als fortschrittliches Interesse an der Verbesserung der industriellen Arbeit erscheinen. Da das Kapital gezwungen ist, zur Sicherung der Effizienz des Arbeitsprozesses sich stärker auf die menschliche Arbeit zu beziehen, sie ›menschlicher‹ zu machen, kann in diesem bornierten Sinne von ›Humanisierung‹ der Arbeit gesprochen werden.⁴⁹⁸

Realiter dient das Humanisierungspostulat der Rechtfertigung und Verschleierung des Beitrages bürgerlicher Arbeitswissenschaften an der Intensivierung der Arbeit und der dazu notwendigen sozialtechnologischen Integrationstechniken.

(b) Die Zunahme sozialpsychologischer Konzeptionen im Rahmen der Betriebspychologie

Schon in der Betrachtung der Entwicklung der Arbeitspsychologie in der unmittelbaren Nachkriegsphase, die von unterschiedlichsten theoretischen und methodischen Positionen ausgeht, wird deutlich, daß die Arbeitspsychologie allgemein die Problematik ihrer Gegenstands- und Methodenbestimmung, die Tatsache, daß sie keinen fest umrissenen Komplex von Fragestellungen und Verfahren hat, wesentlich der Lage der allgemeinen Psychologie und der Existenz verschiedener wissenschaftstheoretischer Positionen verdankt.⁴⁹⁹ Diese Situation bestimmt in gewissem Maß auch die weitere Entwicklung in den fünfziger Jahren.

Während in der praktischen betriebspychologischen Tätigkeit eine Verwischung bzw. Annäherung unterschiedlicher Ansätze sowie eine Akzentuierung vor allem des Problems der zwischenmenschlichen Beziehungen zu beobachten ist, existieren deutlich unterscheidbare und sich z. T. feindlich gegenüberstehende Positionen am längsten im Rahmen der akademischen Psychologie – was sowohl Konsequenzen für das Verhältnis von Ausbildung und Berufspraxis als auch für die Formen der theoretischen Orientierung der Praktiker hat.

Der Kölner Kongreß der DGfPs 1953 hatte neben der Auseinandersetzung um die Persönlichkeitstheorien die Gegenüberstellung der ›mittel- und westeuropäischen‹ mit der ›anglo-amerikanischen‹ Sozialpsychologie zum Thema.⁵⁰⁰ Die Notwendigkeit dieser Gegenüberstellung ergibt sich für den Referenten Sodhi aus zwei Fragen: 1. Gibt es eine innere Einheit der westeuropäischen Sozialpsychologie gegenüber der amerikanischen? 2. Was hat es auf sich mit dem (z. B. von Hellpach, Beck) behaupteten Vorsprung der amerikanischen Sozialpsychologie? Zur ersten Frage zieht er das Resumee einer ›Appetitlosigkeit‹ deutschsprachiger Wissenschaftler gegenüber sozialpsychologischen Forschungen, die sie von den eigentlich

psychologischen Problemen ablenke. Sozialpsychologie sei ein Feld, auf dem sich deutsche Psychologen punktuell je nach Belieben betätigten und seine Außerachtlassung nicht weiter als Versäumnis empfänden⁵⁰¹; zumal sie dieses Gebiet weitgehend einer spekulativen Soziologie überließen, die ihrerseits in relativer Beliebigkeit Anschauungen dazu mal unter Soziologie, mal unter Sozialpsychologie laufen ließen. Nach einem Aufriß der von deutschen Psychologen behandelten Fragen und Probleme kommt er zu folgendem Schluß: »Die Probleme, die in der traditionellen Sozialpsychologie behandelt worden sind, lassen sich deshalb in einer entscheidenden Hinsicht nicht in die Aufgaben der Allgemeinen Psychologie einfügen: während dort mit soziologischen Einheiten, Gemeinschaft und Gesellschaft, operiert wird, ist nach übereinstimmender Meinung aller Psychologen hier allein eine psychologische Einheit, das Individuum«, und »(es) erweist sich die vielbeklagte Scheu der deutschen und westeuropäischen Psychologen gegenüber der Sozialpsychologie nicht als Rückständigkeit, sondern als ein Symptom für eine instinktive Reaktion gegen die Vermengung zweier miteinander unverträglicher Begriffssysteme – oder doch wenigstens als ein Zeichen unserer Abneigung, auf einem Gebiet zu arbeiten, das nichts Wesentliches zu einer Vermehrung unserer eigentlichen wissenschaftlichen Erkenntnisse beizutragen verspricht.«⁵⁰² Sozialpsychologie wird hier also gemessen mit der Elle des abgehobenen Erkenntnisinteresses des reinen Psychologen, den ausschließlich ›das Individuum‹ als Forschungsgegenstand interessiert – ein Verständnis, das an der pragmatischen Orientierung der amerikanischen Sozialpsychologie notwendig vorbeigehen muß. Was Sodhi fordert ist Verfeinerung und Bereicherung der vorhandenen Kenntnisse, notwendige Vervollständigung ›unserer wissenschaftlichen Theorie‹, ›keine angewandte Psychologie‹: auf der nächsten Stufe der Psychologie (?) könnte und sollte erst den sozialen Beziehungen des Individuums Beachtung geschenkt werden – als ›Sozialpsychologie des Individuums‹. Die Struktur der sozialen Welt existiert dieser Anschauung gemäß als die ›des‹ Individuums, allein ›gegeben in dessen Erleben‹, das zu erforschen erste und letzte Aufgabe der Psychologen sei. Kritik und Programm einer Sozialpsychologie, wie sie von Sodhi auf dem Kölner Kongreß formuliert werden, sind nichts anderes als Verteidigung der an Individuum- und Persönlichkeitserkenntnis ausgerichteten herrschenden Psychologie – eine Position, die ihre Sicherheit aus der noch ungebrochenen abstrakten Wahrheitssuche nach Struktur und Wesen des Individuums, seines Erlebens und (allenfalls) Verhaltens bezieht. Das am Schluß von Sodhis Referat dann doch noch geäußerte Unbehagen über

den mangelnden Bezug solchen Vorhabens zu den dringenden sozialen Problemen der Gegenwart wird schnell übergangen mit dem Hinweis auf die eben erst zu schaffende Theorie, die dann die Bearbeitung praktischer Fragen erlaube.⁵⁰³

Auf solcher Grundlage können sich die deutschen Charakterologen und ihnen verwandte Gestalt- und Entwicklungspsychologen preisen lassen, mit ihren Aussagen über soziale Beziehungen und Gerichtetheiten des Individuums wissenschaftlich verbindliche Aussagen gemacht zu haben, und Sodhi attestiert ihnen: »Diese Autoren könnten sich mit größerer Berechtigung Sozialpsychologen nennen als manche andere, die als solche gelten.«⁵⁰⁴

Dieser Selbstgefälligkeit und ideologisch wie institutionell abgesicherten Einsicht in das vermeintlich eigentliche Wesen des psychologischen Gegenstandes entspricht dann auch die Rezeption der amerikanischen Sozialpsychologie auf dem gleichen Kongreß durch Thomae. Ähnlich wie von Bracken die Geschichte der amerikanischen Persönlichkeitspsychologie zu einer ›humanistischen Wende‹ uminterpretiert, findet Thomae eine Einteilung der amerikanischen Sozialpsychologen, die es ihm schließlich erlaubt, Unvereinbares als angelsächsische Denktradition abzuklassifizieren, Übernehmbares als zu ganzheitlichen und phänomenologischen Ansätzen Konvergierendes darzustellen.

Gruppe I der amerikanischen Sozialpsychologen, vorgestellt unter dem Titel ›Die Erfassung des Individuums und seiner sozialen Bezüge‹, zeigt eine ›vorsichtige phänomenologische Annäherung an menschliche Sachverhalte‹, wenn auch die behavioristisch-operationalistische Orientierung noch (!) die führende sei.⁵⁰⁵ Gruppe II – die Kulturanthropologen – bedienen sich des psychoanalytischen Ansatzes, wobei sich für Thomae nur einige Bedenken melden, nicht zuletzt jenes, psychoanalytische durch charakterologische Nomenklatur zu ersetzen. Gruppe III: Der Gruppenprozeß. Nur hier sieht Thomae pragmatische Problemlösungsversuche und praktische Verwertbarkeit als Motor der Forschung. Er enthält sich auch, sie – wie die Einstellungsforschung – gleich wieder einem rein theoretisch motivierten Erkenntnisinteresse zu subsumieren. Offenbar ist ihm aber das Gebiet nicht fein genug, denn einer Einschätzung oder Auseinandersetzung enthält er sich ebenso. Nach einer solchen, die Konvergenzen betonenden, die Differenzen in der grundsätzlichen Orientierung bagatellisierenden resp. als fremde Denktradition isolierenden Darstellung kann Thomae schließen: »Eine Übernahme für uns in vieler Hinsicht unentbehrlicher Denk- und Arbeitsergebnisse der amerikanischen Sozialpsychologie kann nur als Ergebnis einer echten Auseinandersetzung erfolgen. Nichts wäre schädlicher als

eine kritiklose Übernahme, nichts aber verhängnisvoller als ein weiteres Verharren in einem der vielen Vorurteile gegenüber der amerikanischen Sozialpsychologie«.⁵⁰⁶

Die auf dem Kongreß 1953 entwickelte Linie der ›echten Auseinandersetzung‹ lief hinaus auf eine eklektische Hereinnahme von die bestehenden Konzeptionen vom Individuum und ›seiner‹ Umwelt stützenden Arbeiten und Theorien, die aber über die pragmatistische Herausforderung durch die amerikanische Sozialpsychologie schlicht hinwegging.

Als Hinweis auf eine solche Entwicklung sei ihre Verwendung auf empirisch-experimentellem Gebiet erwähnt: die Rezeption der Social-Perception-Forschungen. Sie wurde einerseits zum Ausbau einer personzentrierten Wahrnehmungslehre aufgenommen (Graumann 1956, 1961; Kaminski 1961), zum anderen als Theorie zur Erhellung der Reaktionen unstrukturierte Reize wie bei projektiven Testverfahren (Hörmann 1954). Das heißt, man rezipierte ausschnittweise das, was ein weiteres Fortschreiten innerhalb gegebener und diese natürlich nicht grundsätzlich in Frage stellenden theoretischen Wissenschaftsinteressen erlaubte und diese weiter rechtfertigte.

Eine ausführliche Diskussion wurde zum Thema Gruppe geführt, wo wieder einmal Hofstätter als Wortführer herausragt.⁵⁰⁷ Oben wurde im Zusammenhang der Gegenüberstellung Individuum – Masse der große Einfluß der Ideen Le Bons und Ortega y Gassets dargestellt, die allgemeine Verbreitung der These von der Vermassung als der Gefährdung der abendländischen Kultur, von dem Aufgehen in der Masse als der Aufhebung des Person-Seins.

Hofstätter stellt nun die Dynamik des Gruppenprozesses den von ihm kritisierten Ideologemen der Massen- und Vermassungsscheinungen als Gegenthese gegenüber. Das für unseren Zusammenhang Bezeichnende ist, daß er dabei – trotz Kenntnis und ausführlicher Diskussion der amerikanischen, an betrieblichen, pädagogischen und therapeutischen Problemen orientierten Sozialpsychologie des Gruppengeschehens – den unmittelbar praktischen Kontext wegabstrahiert⁵⁰⁸ und Gruppendynamik einföhrt unter dem Thema ›Kritik der Massenpsychologie‹ (so explizit der Untertitel seines Buchs von 1957). Der ›Gruppenvorteil‹ wird von Hofstätter im Modell zunächst als reiner Leistungssteigerungseffekt vorgestellt: im ›Typ des Tragens und Hebens‹ wird er erzielt durch Addition gleichgerichteter Kräfte; beim ›Typ des Suchens‹ liegt die kombinierte Erfolgswahrscheinlichkeit der Gruppe höher als das Mittel der einzelnen Erfolgswahrscheinlichkeiten der Mitglieder; beim ›Typ des Bestimmens‹ schafft die Gruppennorm ein verbindliches Regulativ für die als einzelne divergierenden Leistungen. In einer eigenwilligen Verdinglichung der statisti-

schen Voraussetzungen seines formalen Modells erhebt Hofstätter dann Unabhängigkeit, Kommunikation und Akzeptierung zum Agens des Gruppenprozesses und erkennt in ihnen die Bedingungen autonomen, verantwortungsvollen und demokratischen Verhaltens: »Die behauptete eigene Freiheit und die geschonnte Freiheit des anderen.⁵⁰⁹ Die ›flexible, zweckorientierte Gruppe‹ stellt ›die menschliche Kulturerfindung‹ dar, sie ist der Ort der Abwehr der Vermassung wie der Vereinsamung – Garant der Entfaltung des Individuums in der bürgerlichen Demokratie.

Hofstätter steht damit in gewissem Gegensatz zu den Charakterologen, die die Entfaltung der Person als Abwehr gegen Kollektivierung und Vermassung bloß als metaphysischen Appell erheben können, indem sie bestimmte Züge des Person-Seins als zu erstrebenden Wert propagieren. Die Gruppe wird bei ihm ja zunächst als empirischer Tatbestand, in den Verweisen auf die amerikanischen Untersuchungen als praktisch lebensnah und aktiv gestaltbar behandelt, die Verheißung der in ihr und durch sie funktionierenden Demokratie regt zur konkreten Planung und Handlung an. Tatsächlich wurde dieser Wert der Gruppe in praktische Überlegungen im Rahmen industriellen Managements auch damals schon in der BRD in gewissem Umfang einbezogen.

Das Kennzeichnende an Hofstättters Rezeption der pragmatistischen Gruppenforschung ist jedoch – und das hat er gemeinsam mit den auf Idealismus und Irrationalismus fußenden Ganzheitspsychologen und Charakterologen: psychologische Erkenntnis ist nicht orientiert auf das Machen profaner Praxis, sondern ›die gesellschaftliche Aufgabe‹ der Psychologie liegt darin, ›Ordnungen sichtbar und begreifbar zu machen‹. Das heißt, er benutzt das Konzept zur Rechtfertigung und Propaganda bestehender Verhältnisse in Worten – Sozialpsychologie als ein weiterer Baustein in der Ideologie des sich gegen Kollektivismus und technisierte Welt wehrenden Individuums. »Das vereinsamte Individuum [...] dünkt sich Masse, obwohl – oder eigentlich: weil – es in der Gruppe ist, in einer Gruppe freilich, deren Ordnung nicht mehr unmittelbar zu überschauen und damit zu erleben ist. Das ist die Geschichte vom Rädchen im Getriebe, das sich für ein Sandkorn im Getriebe hält. Der Dienst den die Psychologie in dieser Situation zu leisten hat, besteht nicht unwesentlich in der Überschaubarmachung der Gruppenordnungen, in denen das Individuum heute wie seit eh und je lebt.⁵¹⁰ Auch die von Hofstätter repräsentierte Variante der Psychologie der fünfziger Jahre sieht sich also in erster Linie als Verkünder der Retter des Individuums.

Der pragmatistische Gehalt der amerikanischen Sozialpsycho-

logie, ihre unmittelbare Ausrichtung auf praktische Probleme des Betriebs, der Armee, der Erziehungs- und Versorgungsinstitutionen, konnte unter diesen Vorzeichen die Grundtendenz der damaligen akademischen Psychologie noch nicht erschüttern. Autoren wie Beck, der wenigstens der Intention nach planmäßiges Handeln zu Lösung der Aufgabe der Verbindung der Persönlichkeit mit dem Sozialgefüge fordert und erklärt: »Sein erster Zweck (des Buchs, d. V.) ist also ein pragmatischer«⁵¹¹, blieben Ausnahmen. Nur vereinzelt wurden sozialpsychologische Untersuchungen und Theorien zur Aufhellung praktischer Probleme in Beratung und Diagnostik herangezogen.⁵¹²

Die Verheißung der Machbarkeit sozialer Verhältnisse haben Arbeits- und Betriebspychologen frühzeitig aufgegriffen und konkret umzusetzen versucht, während die herrschende akademische Psychologie sich hauptseitig in der Suche nach Wahrheit über die Person, in einer explizit werhaften anthropologischen Ausrichtung erschöpfte. So ist es korrekt, wenn Scharmann für die theoretische, akademische Position noch 1959 in einem Sammelreferat feststellt, daß sich die Betrachtung von Gruppenbildung und -kooperation als »Remedium gegenüber den Vermassungerscheinungen unserer Gesellschaft« in der Psychologie, Sozialpsychologie und Sozialanthropologie durchsetzt.⁵¹³

Die sozialpsychologische Fundierung der zunächst noch recht vagen und allgemeinen Beschäftigung mit dem Problem der zwischenmenschlichen Beziehungen und ihrer psychologischen Implikationen spielt für die sich nach 1945 herausbildende Betriebspychologie eine wichtige Rolle. Die Öffnung zu diesen Problemstellungen ist eine wesentliche Bedingung ihrer Ausbreitung. Betriebspychologie kann in dem Maße zu einer praktisch wirksamen und institutionalisierten Wissenschaft in den fünfziger Jahren werden, indem sie (a) den Blick stärker auf die psychologischen Auswirkungen sozialer Prozesse im Betriebsgeschehen richtet, (b) die Beschäftigung mit diesen Problemen mehr und mehr mit »modernen« sozialpsychologischen Erkenntnissen und z. T. daraus abgeleiteten und praktisch einsetzbaren Methoden unterlegt und (c) in der betrieblichen Praxis darauf verzichtet, weder nur rein psychologische Tätigkeiten auszuüben noch diese allzu strikt an den in der Ausbildung erlernten wissenschaftlichen Standards zu messen. Allerdings wird diese »sozialpsychologische Wende« der Betriebspychologie noch lange von den tradierten persönlichkeitspsychologischen ganzheitlichen Positionen der allgemeinen Psychologie geprägt.

Die Frage ist nun, aufgrund welcher Bedingungen sich in den fünfziger Jahren die Ausbreitung sozialpsychologischer Frage-

stellungen und bestimmter sozialwissenschaftlicher Verfahren als ein Schwerpunkt der Betriebspyschologie entwickelte und welchen Verlauf sie nahm. War die theoretische Situation der allgemeinen Psychologie in Deutschland eher ein Hindernis für die Entwicklung praktischer Verfahren zur Bearbeitung sozialer Spannungen und Konflikte im Betrieb, so reicht auch der Hinweis auf die amerikanischen sozialpsychologischen Erkenntnisse und Verfahren sowie ihre Aufarbeitung durch westdeutsche Sozialwissenschaftler und Psychologen als Erklärung nicht aus – diese geben allenfalls einen Anstoß.

Unsere These ist, daß nicht so sehr durch die akademische Rezeption dieser Ansätze, sondern vermittelt über eine Reihe von Problemen in bestimmten Bereichen der gesellschaftlichen Realität und über institutionelle Versuche ihrer praktischen Lösung die spezifische auch wissenschaftliche Ausformung und Verbreitung einer Sozialpsychologie des Betriebes stattfindet.

Im Anschluß an die in der ersten Phase entstandenen praktischen Bestrebungen setzen sich in den fünfziger Jahren – allerdings nicht mehr so eng arbeitspsychologisch orientierte – Versuche fort, über die – zunächst private, später von Ländern, IHKs, den Arbeitgeberverbänden etc. direkt geförderte – Institutionalisierung von Arbeitskreisen, Vereinen, Seminaren und wissenschaftlichen Instituten einen Teil dieser Aufgaben durch unterschiedliche Methoden der Erziehung, Aus- und Fortbildung vor allem von Personen, die selbst ausbildende und leitende Funktionen in wichtigen Bereichen der Gesellschaft erfüllen sollten, zu übernehmen. Im Mittelpunkt der Arbeit dieser Institutionen standen nun weniger bestimmte zu vermittelnde Inhalte als immer mehr die *Formen der Ausbildung*, z. B. gruppendifnamisch oder sozialpsychologisch orientierte Schulungskurse; dabei waren indirekt (Literatur) oder direkt (Einrichtungen und Initiativen der Alliierten) amerikanische oder englische Erfahrungen mit solchen Methoden von nicht geringem Einfluß.

Nicht zuletzt aus der praktischen Arbeit und den Problemen dieser Institutionen – an denen eine Reihe von Sozialwissenschaftlern und Psychologen regen Anteil nahmen – resultierten konkrete Anstöße für die weitere Entfaltung gerade auch sozialpsychologischer Theorien und Methoden. Hier wurden die amerikanischen Erfahrungen, aber auch verschiedene deutsche Ansätze, auf ihre konkrete Verwertbarkeit, die Möglichkeiten der methodischen Umsetzung befragt und den jeweiligen Bedingungen und Bedürfnissen entsprechend modifiziert und pragmatisch operationalisiert. Die Arbeit des Hauses Schwalbach ist beispielhaft für diese Form praktischer Sozialforschung und Ausbildung. 1949 als ›Pflegestätte grup-

penpädagogischer Methoden^c gegründet, die ihre Aufmerksamkeit zunächst der Erwachsenen- und Jugendbildung in Form der Abhaltung von Arbeitskreisen widmete, in denen Jugendleiter, Kindergärtnerinnen, Lehrer u. a. über ›Erleben‹ und ›Mitmachen‹ Einstellungen und Haltungen vermittelt bekommen sollten, »die an Stelle der autoritären die kooperativ geleitete Gruppe« anstreben⁵¹⁴, entwickelte sich dieses Haus bald zu einer wichtigen Institution für die Ausbildung von Gruppenleitern und betrieblichen Vorgesetzten in Methoden der Menschenführung⁵¹⁵, die mit dem hessischen Innenministerium und Landesarbeitsamt sowie den IHKs zusammen Modellehrgänge wie ›Hilfe für den Lehrmeister als Erzieher‹ entwickelte und z. B. 1951 und 1952 größere Tagungen über ›Menschenführung und Gruppenpflege im Betrieb‹ durchführte.⁵¹⁶ Im Rahmen der ›Schriftenreihe für Gruppenforschung und Gruppenpflege‹ dieses Hauses (›Die Gruppe in Praxis und Forschung‹) erscheinen 1952 und 1953 die ersten deutschen Veröffentlichungen, die sich nicht nur allgemein mit den zwischenmenschlichen Beziehungen auf der Grundlage der amerikanischen Erfahrungen, sondern in pragmatischer Reduzierung systematisch mit den Problemen der Relevanz von Gruppenprozessen für die Herstellung optimaler Kooperationsbeziehungen, den Abbau von sozialen Spannungen und die Steigerung der Arbeitsproduktivität beschäftigen.⁵¹⁷ Damit nimmt der angeführte Zusammenhang zwischen der Konstituierung der Betriebspychologie als angewandte Wissenschaft und der Aufnahme sozialpsychologischer Erkenntnisse konkretere Gestalt an: »Die wachsende Beachtung, welche ein anderes Teilgebiet der Psychologie, die Betriebspychologie, erfahren hat, steht weitgehend unter dem Einfluß einer Forschungsrichtung und -praxis, die sich geradezu um den Begriff der ›Gruppe im Betrieb‹ zentriert«.⁵¹⁸

Den genannten sozialpsychologischen Untersuchungen über Gruppenprozesse folgen eine ganze Reihe weiterer Arbeiten zu bestimmten Problemen der ›Human Relations‹ und der ›Psychology in Management‹, die intensiv vom RKW gefördert werden⁵¹⁹ und in ihrer Entwicklung eine zunehmende Betonung empirischer und operationalistischer Methoden der Sozialforschung aufweisen.

In den Begründungen für die Entstehung und Bedeutung der Gruppenforschung und -pflege tauchen immer wieder drei Aspekte auf, die deutlicher Hinweis auf den Bedingungszusammenhang sind, aus dem heraus sich in den fünfziger Jahren gerade auch diese Ansätze ausbreiten.

1. *Integration in die bürgerliche Gesellschaft als humanistische und politische Aufgabe:* Die »Vereinsamung des Einzelnen durch Massenorganisationen« und durch die Technik habe

zum »Verlust der personalen Mitte« geführt. Der Mensch brauche neue »Ordnungen, die ihn in überschaubaren Lebens- und Arbeitsweisen wieder beheimaten und verwurzeln«.⁵²⁰ Wenn die Mechanisierung zur Vereinzelung und Isolierung der Arbeiter führt, »dann ist im Ausgleich dazu seine Vermassung durch kollektivistische Zwangsgemeinschaften die unausbleibliche Folge. ›Gruppe‹ und ›Gruppenarbeit‹ sind aber der mittlere Weg zwischen Vereinzelung und Vermassung.«⁵²¹

2. *Integration in die Sozialstruktur des Betriebes:* Hier geht es nun um die konkrete Lösung der »industriellen Unruhen« und »sozialen Spannungen im Betrieb«, deren Symptome »seelische Unbefriedigung, Verkümmерung und Monotonie« sowie fehlende »Arbeitsfreude« seien und deren Ursachen man entweder in der übermächtigen Technik⁵²² oder in der »ständigen Machtvergrößerung von Industriebetrieben«, -verbänden und Gewerkschaften sieht⁵²³. Es geht um die Frage »Wie kann erreicht werden, daß die Menschen in den industriellen Betrieben zu optimaler Kooperation zusammengeführt werden und außerdem genügend Befriedigung von ihrer Arbeit erhalten, daß die gesellschaftliche Ordnung erhalten bleibt?«⁵²⁴ Maßnahmen zur Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen, speziell zur »Verbesserung des seelischen Klimas in der Gruppe«, motivierende Maßnahmen zur Hebung der Arbeitsfreude und Leistungsbereitschaft sollen hier abhelfen. Entscheidende Aufgabe der ›Gruppenpsychologie für die Betriebspraxis‹ ist, »das seelische Interesse am Betriebsgeschehen zum gruppenbildenden Prinzip zu machen«.⁵²⁵

3. *Steigerung der Produktivität und Intensität der Arbeit:* Hierin liegt das eigentliche Ziel der Förderung betrieblicher Gruppenarbeit – und auch anderer ›sozialer‹ oder ›humanistischer‹ Maßnahmen. Dabei wird der Gruppenarbeit ein direkter und ein indirekter Rationalisierungseffekt zugeschrieben: indem sie einmal produktiver als Einzelarbeit ist⁵²⁶ und zum anderen, als ›harmonische‹, ›ausgeglichene‹ Spannungen und Widerstände und damit Reibungsverluste vermeidet – wobei evtl. durch entsprechend positive Motivierung der Gruppenmitglieder sogar eine zusätzliche Intensivierung der Arbeit und damit wieder ein direkter Rationalisierungseffekt erreicht werden kann. »Die Bedeutung der Gruppe für den technisch-wirtschaftlichen Sektor des Betriebes liegt vor allem in dem Zusammenhang zwischen Gruppenarbeit und Leistung. Das Arbeiten in der Gruppe fördert bekanntlich die Gemeinschaftsarbeit, und Gemeinschaftsarbeit bedeutet erfahrungsgemäß eine Steigerung der Leistung des ganzen Betriebes. In dieser Steigerung der Produktion besteht der betriebswirtschaftliche

Wert der Gruppe für die Arbeit im Betrieb.«⁵²⁷

In den Begründungen für die Gruppenarbeit wird nun allerdings meist nicht die Verbesserung des Betriebsklimas als bloßes Mittel zur Steigerung der Arbeitsleistung, sondern die beiden Momente als Doppeleffekt von ›Humanisierung‹ und Produktivitätssteigerung hingestellt. »Die gelungenen Anwendungsfälle der ›Gruppenarbeit‹ haben eindringlich bewiesen, daß durch echte Gruppenarbeit und richtiges ›Teamwork‹ stets ein Doppelvorteil entsteht, nämlich: laufende Erhöhung der Produktivität und größere menschliche und soziale Befriedigung durch Erhöhung der Arbeitsfreude.«⁵²⁸

Wenn auch nur ein – allerdings wichtiger – Forschungsansatz, ist die Konzeption der Gruppenforschung und Pflege in mehrerer Hinsicht paradigmatisch für die Entwicklung arbeitswissenschaftlicher und speziell arbeitspsychologischer Fragestellungen zu dieser Zeit. Die zunächst gegenüber der an alltäglichen Teilproblemen orientierten amerikanischen Sozialforschung mehr ›makrosoziologische‹ Aspekte betonende westdeutsche Sozialforschung, von der auch Stirn sagt, daß sie »aus der Praxis, insbesondere aus der Gestaltung der Sozialpolitik und der sozialen Betriebspolitik [...] entscheidende Anregungen« empfangen habe, erhält praktische Relevanz nicht zufällig gerade auch in dem Maße, indem es ihr gelingt, praktische Problemstellungen in Gesellschaft und Betrieb in Begriffe zu fassen und mit Methoden anzugehen, die verallgemeinerbare, quantifizierbare soziale Prozesse erfassen und damit effektiv für die bestehenden Probleme praktisch umsetzbar sind. Diese Bedingungen erfüllen u. a. die Gruppenforschung und die in der Gruppenpflege angewandten Methoden.

So wird der Gruppenforschung etwa auch von Thomae bestätigt, daß sie anders als die »Abstraktheit der Gesetze, welche etwa aus den ersten Experimenten über das Willensphänomen oder das Denken hervorgegangen« sind, von Anfang an in Zusammenhang mit Problemen der ›praktischen Verwendung‹ standen. »Die Idee des Studiums und der praktischen Verwertung der ›Gruppenprozesse‹ hat in den verschiedenen Bereichen der Sozialarbeit ihre Wegbereiter und Förderer: in der psychischen Hygiene, der Psychotherapie, der Betriebspychologie, Pädagogik usf.«⁵²⁹

Die arbeitswissenschaftliche Psychologie erhält in der Beschäftigung mit der Gruppe, die etwa im Rahmen der ›Merk- und Wirkwelt der Betriebe‹ mit einem spezifischen Klima behaftet ist, in der Erforschung des psychodynamischen Feldes der Gruppe⁵³⁰ einen Untersuchungsgegenstand, der es erlaubt, die schon vereinzelt auch vorher festgestellte Differenz zwischen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft, die

Probleme der seelischen Unbefriedigkeit und fehlender Arbeitsfreude in einem auch methodisch eingrenzbaren Bereich praktisch anzugehen. Die Möglichkeiten des Ausgleichs sozialer betrieblicher Spannungen durch die Herstellung harmonischer Gruppengefüge (entsprechende Behandlung und Führung von Gruppen) lenken den Blick psychologischer Forschung von der Untersuchung individueller Befindlichkeiten im Arbeitsprozeß auf die Frage der sozialen Aktivität, das Handeln und die darin eingeschlossenen Erlebnisse und Gefühle sowie auf die Art der Beeinflussung dieses sich als Gruppenverhalten äußernden Bedingungsgefüges durch Vermittlung neuer Haltungen, Einstellungen und Gefühle.⁵³¹ In der Einleitung gruppenpädagogischer Prozesse z. B. über Formen vorbeugender, begleitender und heilender Gruppenpflege sowie die Einrichtung von ›Auffanggruppen‹⁵³² werden die gewonnenen Erkenntnisse praktisch umgesetzt, werden die den Bedingungen und Widersprüchen des Arbeitsprozesses geschuldeten seelischen Spannungen als solche zwischen Individuum und Gruppe umdefiniert, reduziert und etwa als ›Gruppeneffekte‹ behandelbar, manipulierbar gemacht.⁵³³ Vollzieht damit die Betriebspsychologie den Schritt von der Individual- zur Sozialpsychologie bzw. enger Gruppenpsychologie, so ist das – wie schon angedeutet – für sie und ihr theoretisches und methodisches Selbstverständnis nicht ohne Konsequenzen.⁵³⁴

Die Positionen eines geisteswissenschaftlichen Humanismus in der Gruppenforschung werden unter dem Zwang der praktischen Erfordernisse nach und nach zugunsten empirischer Methoden und entsprechender Theorien aufgegeben. In der deutschen Entwicklung ist es daher von der humanistischen Beeinflussung zwischenmenschlicher Beziehungen bis zum sozialtechnologischen Training von Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen⁵³⁵ von Gruppenmitgliedern und ihren Führern ein relativ zwangsläufiger – wenn auch nicht geradliniger – Weg.

Mit der schrittweisen theoretischen Umorientierung und stärkeren Betonung des Milieueinflusses innerhalb der Anlage-Umwelt-Konzeptionen sowie mit dem zunehmenden Verzicht auf ganzheitliche Betrachtungsweisen korrespondiert zu einem großen Teil eine entsprechende methodische Wende. Steht für den Gesamtbereich praktischer Psychologie am Ende zwar die weitgehende Übernahme der amerikanischen quantitativen Testverfahren, so verläuft die Entwicklung dahin auf Wegen, die von den praktischen Problemen der verschiedenen Anwendungsbereiche bestimmt sind. Im Bereich der Betriebspsychologie ist ein erster wesentlicher Schritt in dieser Entwicklung die Aufnahme der Verfahren der amerikanischen empirischen

Sozialforschung.

Mit der Entdeckung der zwischenmenschlichen Beziehungen durch die Betriebspyschologie begibt sie sich in der praktischen Verwendung empirischer Sozialforschung methodisch auf ein Gebiet, das im Rahmen der Arbeitsteilung in den bürgerlichen Wissenschaften wesentlich der Soziologie zuzuordnen ist. Man kann feststellen, wie die Betriebspyschologie auf der Suche nach einem Anwendungsfeld im Rahmen der in der praktischen Arbeit eine gewisse Resonanz findenden Konzeptionen der ›Human Relations‹ Methoden der empirischen Sozialforschung als ihre eigenen propagiert und anwendet: Meinungsumfragen mit Interview und Fragebogen zu Problemen der Arbeitszufriedenheit, der Haltung gegenüber der Betriebsleitung, kurz des Betriebsklimas, Interessentests u. a. m. Dienen diese Untersuchungen auch oft nur als Voraussetzung weiteren praktischen Eingreifens der Psychologen in Form von betrieblicher Aus- und Weiterbildung, Schulung von Vorgesetzten, Auswahlverfahren und von Maßnahmen zur Steigerung der Anteilnahme der Belegschaft am Betriebsgeschehen⁵³⁶, so sind sie doch – auch mangels anderer Möglichkeiten – eine Zeitlang ein verhältnismäßig dominierender Bestandteil praktischer betriebspyschologischer Verfahren.

Der eingeschlagene Weg der pragmatischen Reduktion des Problems der sozialen Spannungen auf das der formellen und informellen Gruppen und die Bedeutung ihres seelischen Klimas und ihrer produktiven Potenzen für den Betrieb und die Gesellschaft bringen nun notwendig auch Probleme positivistischer Wissenschaft mit sich. Die Gruppe wird mit gesellschaftlichen Bedingungen schlechthin gleichgesetzt, vom Abbau psychischer Spannungen in der Betriebsgruppe wird bruchlos die Überwindung sozialer Spannungen im Betrieb erwartet, von der positiven Beantwortung der Frage auch der Produktivität von Gruppenarbeit erhofft man sich die Lösung des Problems der adäquaten Betriebsführung für die deutsche Wirtschaft.⁵³⁷ In der Begeisterung über das gefundene Feld für praktische betriebspyschologische Tätigkeit werden die Gruppenbeziehungen mit dem ›Sozialgefüge des Betriebes‹ und dieses mit dem Betrieb schlechthin gleichgesetzt – es findet eine Psychologisierung betrieblicher Arbeits- und Kooperationsprozesse statt. Zwar wird mit dem Hinweis auf die Produktivität von Gruppenarbeit und harmonischen Gruppenbeziehungen – auf ihren betriebswirtschaftlichen Wert also – der Betrieb als Verwertungszusammenhang angesprochen, aber welche ökonomisch-technischen, organisatorischen und sozialen Wechselwirkungszusammenhänge daraus resultieren und welchen Stellenwert darin die zwischenmenschlichen Beziehungen der formellen und informellen Gruppen haben, kommt

nicht in den Blick bzw. deren Bedeutung wird stark über-schätzt. So wird von manchen Psychologen behauptet, die Leistung nehme etwa im selben Grade zu, wie die Intensität der informellen Gruppen wachse.⁵³⁸

Die zunehmende Beschäftigung mit sozialpsychologischen Problemen, speziell den Gruppenbeziehungen, in der deutschen Betriebspshychologie bleibt jedoch nicht ohne Wider-spruch. Neben der Problematisierung der Tragweite und Be-deutung der Gruppenbeziehungen im Betrieb wird vor allem die ›kritiklose‹ Übertragung amerikanischer Ansätze auf die deutschen Verhältnisse angegriffen.

Im Rahmen der Betriebspshychologie erfolgt diese Kritik we-sentlich von Vertretern charakterologisch, typologisch oder psychotherapeutisch orientierter Ansätze, die allgemeine – von humanistischem Pathos und der eigenen bornierten theo-retischen Position getragene – Einwände gegenüber den prag-matisch-operationalistischen Verfahren haben und/oder in der Betonung der Vorteile der Gruppe gegenüber dem Individuum einen Angriff auf die Einmaligkeit der je individuellen Person, ihrer Leistung und den auch leistungsmäßig nützlichen Prin-zipien von Befehlen und Gehorchen sehen.⁵³⁹ Gemeinsam ist dieser Kritik vor allem, daß sie in allgemeinstter Weise auf die ganz anderen amerikanischen Verhältnisse und die Unmög-lichkeit der Übernahme der dort entwickelten Methoden hin-weisen.⁵⁴⁰

Die Intention dieser Kritik, die Verteidigung des traditionel-ler eigenen Ansatzes gegenüber dem ›Neuen‹, schlägt deutlich auf die Argumente dieser Positionen durch und wird von den Verfechtern sozialpsychologischer Techniken relativ einfach widerlegt. So gehen Stirn, Bornemann, Hofstätter u. a. auf die Einwände bezüglich Begrenztheit und Übertragbarkeit der Verfahren ein und versuchen eine im Rahmen dieser Konzeptionen relativ realistische Spezifizierung und pragmatische Eingrenzung der Anwendungsmöglichkeiten solcher Ansätze unter spezifisch deutschen Bedingungen vorzunehmen.⁵⁴¹

Demgegenüber bleibt die Kritik am manipulativen Charakter dieser sozialtechnologischen Konzeptionen insgesamt verein-zelt, inkonsistent und wirkungslos. Sie erfolgt mal in redu-ziertter Weise als halbherziges Anhängsel an Ausführungen über die positiven Verwendungsmöglichkeiten der Verfahren (z. B. bei Stirn), mal von Gewerkschaftsseite unter sozialpoliti-schen Gesichtspunkten, die sich gegen bestimmte Auswüchse wendet, oder vereinzelt von Sozialwissenschaftlern, die mehr oder weniger genau bestimmte Probleme dieser Verfahren aufgreifen und die damit verbundenen Tendenzen und Ge-fahren anprangern.⁵⁴²

Das Problem der Motivation

Im Zuge der sozialpsychologischen Wende in der Betriebspsychologie beginnt in den fünfziger Jahren auch der Begriff der Motivation eine gewisse, wenn auch theoretisch untergeordnete, Rolle zu spielen – geht es doch in den Ansätzen der ›Human Relations‹ wesentlich um die Überwindung der festgestellten oder behaupteten Leistungszurückhaltung, darum die Arbeiter über Anreize und die Vermittlung bestimmter Haltungen zu einer möglichst großen Verausgabung der Arbeitskraft zu ›motivieren‹. Umschreibungen wie ›fehlende Arbeitsfreude‹, ›mangelnde Leistungsbereitschaft‹, Arbeitsunlust, schlechtes Betriebsklima etc. verweisen mehr oder weniger direkt auf das Problem der Motivation.

Die u. a. in den Hawthornstudien festgestellte mangelnde Übereinstimmung zwischen Leistungsnormen der Arbeiter bzw. Arbeitsgruppen und den Erwartungen der Betriebsleitung lenkte die Aufmerksamkeit der Arbeitswissenschaften auf die Arbeitsmoral und ihre Beeinflussung. Dabei erfolgte die Klassifizierung von positiven und negativen Motiven immer schon auf dem Hintergrund des Unternehmerinteresses an Leistungs- und Produktivitätssteigerung, und ein direkter Zusammenhang zwischen subjektiven Motiven und messbarer Arbeitsleistung wurde stillschweigend vorausgesetzt. »Dieser Aspekt bedeutet allerdings eine beträchtliche Vereinfachung der Sachlage, da er die Analyse auf eine bereits gesellschaftlich-normierte Situation einschränkt [...] Die Institutionalisierung der Produktivitätssteigerung als gesellschaftlicher Norm und die Chancen ihrer individuellen Motivierung machen das Motivationsproblem der industriellen Arbeit aus.«⁵⁴³

Die Form der Interessenentwicklung und -beeinflussung, die aus diesem Kontext hervorgeht, macht ›Motivation‹ zu einem spezifischen Problem der bürgerlichen Gesellschaft, das allgemein aus dem Grundwiderspruch von Kapital und Arbeit resultiert und erst auf einer bestimmten Entwicklungsstufe der kapitalistischen Produktionsweise deutlich hervortritt.

Der Konflikt zwischen Lohnarbeit und Kapital impliziert, daß eine grundsätzliche Übereinstimmung von gesellschaftlichen und individuellen Interessen nicht vorhanden ist: also etwa im Ziel der Profitmaximierung nicht die individuellen Interessen der Arbeiter an der Verwirklichung von Arbeits- und Lebensverhältnissen, die dem Stand der Produktivkräfte entsprechend aufgehoben sind. In dem Maße nun, in dem durch die zunehmende Stärke der Arbeiterklasse und die sich verändernden Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse – zumal in Phasen der Arbeitskräfteknappheit – die Anwendung direkter Zwangsmittel im Arbeitsprozeß immer weniger möglich wird,

wird die ›freiwillige Mitarbeit‹ zu einem Erfordernis, ist es notwendig, patriarchalische Aufsicht und Gewalt zu ersetzen »durch ein kunstvolles System indirekter Arbeitsanreize«⁵⁴⁴ und eine allgemeine Motiviertheit, eine abstrakte Arbeitsbereitschaft zu erzeugen.⁵⁴⁵ In diesem Sinne geht es um die ›Motivation‹ zur individuellen Anpassung an die unveränderten, aber subjektiv erträglich gemachten oder zu machenden Verhältnisse.

Obwohl in der Folge der Hawthorn-Untersuchungen mit den ›Human Relations‹ schon praktisch angewendet, ist eine eingehendere wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Problem der Motivation sowohl in den USA als auch in der BRD (hier aber auch noch begrenzt auf die allgemeine Psychologie) erst zu Beginn der fünfziger Jahre festzustellen.⁵⁴⁶

Neben dieser vereinzelten Aufnahme in der allgemeinen Psychologie ist vor allem in der Betriebspyschologie eine intensivere Beschäftigung mit den Kategorien der Motivation und des Interesses, ähnlich etwa der der Gruppe, nicht festzustellen. Bleiben die Syntheseversuche der allgemeinen Psychologie praktisch unfruchtbar, so werden die pragmatischen – allerdings auch theoretisch entwickelteren – amerikanischen Ansätze vereinzelt und unsystematisch mit aufgenommen (Bornemann, Mayer, Erdélyi u. a.), spielen aber bei der Behandlung der zwischenmenschlichen Beziehungen und Konflikte, vor allem der Menschenführung, im Betrieb keine wissenschaftlich prägnante Rolle.

Arbeits- und Arbeitsplatzgestaltung

Auch in der auf die Gestaltung der Arbeitsbedingungen konzentrierten ›Arbeitspsychologie‹ liegen bei aller Breite der Untersuchungen⁵⁴⁷ die Akzente mehr und mehr auf der Beobachtung und Beeinflussung nicht nur des individuellen, sondern auch des kollektiven oder von Gruppen beeinflußten Verhaltens gegenüber den Bedingungen der Arbeit. Es geht nicht mehr einfach nur um eine Arbeitsplatzgestaltung, die hohe Leistungen ermöglicht, sondern darum, leistungshemmende Reaktionsweisen auf Arbeitsplatzgestaltungen, die die Intensivierung der Arbeit implizieren, in den Griff zu bekommen. Werden diese in psychischer Ermüdung, Unfällen oder bestimmten individuellen oder kollektiven Widerstandsformen der Arbeiter zum Ausdruck kommenden Reaktionen auf die Intensivierung der Arbeit psychologisch einerseits als ›Arbeitserlebnisse‹ interpretiert, die Auswirkung des ›Sinnverlustes‹ mechanisierter Teilarbeit seien, bei der der einzelne nur noch selten »Freude an der Gestaltung und Vollendung des Werkstücks« haben kann⁵⁴⁸, so verlegt man andererseits die Ursachen dieser Reaktionen in die Arbeiter selbst. Die

»gewissen Hemmungen«, die sich der Arbeitsgestaltung entgegensezten, werden als »im Menschen selbst«, in seinem ›Beharrungsvermögen‹ gegeben gesehen.⁵⁴⁹ Schon Poppelreuther sagt 1929: »Die Natur des Menschen widerstrebt der Rationalisierung.«⁵⁵⁰

Da die ökonomisch-technische Entwicklung gerade von den Psychologen unhistorisch als im wesentlichen unbeeinflußbarer Sachzwang aufgefaßt wird, fällt ihnen mit ihrer Propagierung der Herstellung eines ›positiven Arbeitserlebnisses‹ die Aufgabe zu, die ›unumgänglichen‹ Belastungen repetitiver Teil- und Fließbandarbeit durch verschiedene Maßnahmen zur Arbeitsplatzgestaltung, Interpretation der Gehalte bestimmter Arbeitsvollzüge oder durch bestimmte Stimuli (Lohn, persönliches Gespräch, Gruppenzusammenstellung) hinter einem Gefühl der Zufriedenheit mit der Arbeit zurücktreten zu lassen. Entsprechend richtet sich ›Arbeitspsychologie‹ auf die »Beziehung der menschlichen Seele zu Arbeit und Leistung«. Ziel der ›Arbeitspsychologie‹ ist, »daß das Arbeitserlebnis positiv, d. h. nachhaltig wirksam gestaltet wird«.⁵⁵¹ Die Mobilisierung positiver ›Arbeitsstimmungen‹ und Gemütskräfte steht als fortschrittlich verstandenes Bemühen um den ›personalen‹, den ›menschlichen Aspekt‹ innerhalb der Tendenzen einer zu starken Akzentuierung der technisch-organisatorischen Gesichtspunkte im Mittelpunkt ›arbeitspsychologischer‹ Absichten. »Dem Arbeitspsychologen geht es um die inneren Voraussetzungen, die ein Mensch mitbringen oder erwerben muß, damit eine positive Beziehung zwischen ihm und seiner Arbeit entstehen kann.«⁵⁵²

Auf dem Hintergrund der allgemein konstatierten Zunahme seelisch-geistiger Belastungen »bei abnehmender physischer Belastung durch Industrialisierung und Mechanisierung«⁵⁵³ und dem ständig steigenden Anteil angelernter repetitiver Arbeit⁵⁵⁴ konzentriert sich das ›arbeitspsychologische‹ Forschungsinteresse auf die arbeitsanalytische Ermittlung der Ermüdungswirkung psychischer Beanspruchung. Besteht noch Einigkeit über das Eintreten von Ermüdung infolge psychischer Aktivität, so bleibt umstritten, was mit ›echter Ermüdung‹ und was mit ›Ermüdungsgefühl‹ gemeint ist. Der Begriff der Ermüdung wird sowohl für subjektive als auch für objektive Tatbestände verwendet. So ist etwa für Rüssel Ermüdung gleichbedeutend mit dem Erlebnis der Müdigkeit, und objektive Ermüdung ist danach an die Arbeitsleistung geknüpft. Das Sinken der Arbeitsleistung ist ihm Indiz für eine Zunahme der Müdigkeit. Dies führt aber, wie Bartenwerfer darlegt, zu der grotesken Konsequenz, daß bei einer hohen Arbeitsleistung keine objektive Ermüdung vorliegen soll, obwohl dazu u. U. eine große Willensanstrengung erforderlich

war, weil etwa gegen Abend schon eine große Erschöpfung eingetreten ist. Bartenwerfer fordert daher, daß Müdigkeiterlebnis und wirkliche Müdigkeit streng getrennt werden sollten und für ersteres der Begriff ‚Müdigkeit‘, für letzteres der ‚Ermüdung‘ verwendet werden sollte.⁵⁵⁵ Für Bartenwerfer richtet sich der Grad der Ermüdung nicht nach der Arbeitsmenge, sondern nach dem seelischen Energieverbrauch, der u. U. bei langsamem Arbeitstempo größer sei, da gegen Monotonie angekämpft werden müsse. Über das Ausmaß des Einflusses etwa motivationaler Komponenten hat man allerdings noch kaum gesicherte Ergebnisse. »Motivation und Gestimmtheit beeinflussen das Erleben und die Leistung in erheblichem aber schwer kontrollierbarem Ausmaß.«⁵⁵⁶

Im Anschluß an Wyatt, Karsten und Lewin⁵⁵⁷ unterscheidet man zwischen Ermüdung, Monotonie und psychischer Sättigung als unterschiedliche mögliche Reaktionsformen auf gleichförmige Arbeit. Bartenwerfer definiert Monotonie als einen Zustand herabgesetzter psychischer Aktivität, der durch verminderte Umstellungs- und Reaktionsfähigkeit gefährliche Folgen haben kann. Psychische Sättigung und Langeweile wird nach Karsten und nach Lewin als nervös-unruhevoller Ablehnung der Arbeit gefaßt.

Dieser Erkenntnisstand⁵⁵⁸ bildet nun mit die Grundlage für ein Spektrum unterschiedlicher Untersuchungen und Verfahren der Arbeits- und Arbeitsplatzgestaltung, die die Leistungsfähigkeit des Arbeiters herstellen bzw. erhalten sollen.⁵⁵⁹ In bezug auf die Grundlage der Arbeitsgestaltung, die Arbeitsanalyse, besteht in dieser Phase ein buntes Gemisch unterschiedlichster spezialwissenschaftlicher Theorien und praktischer Vorschläge. Das Nebeneinander von Forderungen der Praxis und entsprechenden auf einzelne betriebliche Bedürfnisse zugeschnittenen Verfahren sowie verschiedene allgemeine wissenschaftliche Theorien zu diesen Fragen verweist dabei auf das Problem der Trennung zwischen wissenschaftlicher Forschung und Ausbildung einerseits und praktischer Berufstätigkeit andererseits.

Psychologische Funktionen bei der Aus- und Fortbildung in Verwaltung und Industrie

In den konkreten Verwendungszusammenhängen der arbeitswissenschaftlichen Psychologie: in privaten, staatlichen oder anderen öffentlichen Instituten (ASB, FORFA, DGP, TÜV, Bundesbahn, Bundespost etc.), in Verwaltung und Betrieben verdichten sich in den fünfziger Jahren auf dem Hintergrund der allgemeinen psychologischen Theorien vor allem die sozialpsychologischen und die eignungsdiagnostischen Theorien und Techniken zu zwei zentralen Tätigkeitsschwerpunkten der

Arbeits- und Betriebspyschologen, die eng miteinander verbunden sind: der *Auslese* und der *Ausbildung*.⁵⁶⁰

Dabei zeichnet sich mit dem Einfluß der ›Human-Relations-Konzeptionen die Tendenz ab, daß psychologische Eignungsuntersuchungen quasi als Handwerkszeug in einen Fächer von aufeinanderbezogenen Maßnahmen der Menschenführung und jeweils entsprechende Selektions- und Plazierungsverfahren eingebettet werden und nicht mehr so sehr ausschließlich als reine Ausleseverfahren mit eigenständiger Bedeutung fungieren. So findet sich 1951 auf dem Marburger Kongreß in der ›Arbeitsgemeinschaft Betriebspyschologie‹ der Hinweis, daß sich die psychologische Arbeit im Betrieb immer mehr von der reinen Auslesetätigkeit zu sozialpsychologischen Aufgaben verschiebe.⁵⁶¹ »In zunehmendem Maße wird die Psychologie zu einem Lehrgebiet im Rahmen von Ausbildungs- und Fortbildungskursen für Meister, Betriebsleiter und Unternehmensführer.«⁵⁶² Und I. N. McCollom stellt in seinem Bericht ›Industriepsychologie in Großbritannien und Westdeutschland⁵⁶³ fest, daß in den letzten Jahren Psychologen mehr und mehr mit Schulung in zwischenmenschlichen Beziehungen zu tun hätten.

Dort, wo Betriebe den Dienst von psychologischen Instituten, freiberuflich tätigen Psychologen oder im Betrieb angestellten Betriebspyschologen in Anspruch nehmen, steht also in den fünfziger Jahren meist ihre Beteiligung an Planung, Durchführung und Beratung von bzw. bei betrieblicher Ausbildungsmaßnahmen unter dem Aspekt der richtigen Menschenführung und -behandlung im Mittelpunkt.

Die beiden vornehmlich auf diesem Gebiet arbeitenden Institute, das FORFA und die ASB, führen während dieser Zeit einen quantitativ relativ großen Teil von Schulungskursen in Menschenführung durch.⁵⁶⁴ Das allgemeine Ziel der Ausbildung muß nach dem FORFA »immer die Gesamtanpassung der menschlichen Persönlichkeit in den Wirkungszusammenhang des Betriebes sein«⁵⁶⁵. Die verschiedenen Ausbildungs- und Beratungsmaßnahmen lassen sich nun nach Zielgruppen und innerhalb derer wieder nach Inhalten und Methoden aufgliedern. Hinsichtlich der Zielgruppen kann man nach Riedel⁵⁶⁶ die Anlernung und Ausbildung von ›ausführenden Mitarbeitern‹ von der Beratung und Schulung der ›anleitenden Mitarbeiter‹ unterscheiden.

1. *Anlernung und Ausbildung von ›ausführenden Mitarbeitern‹:* Hier geht es wesentlich um die Entwicklung und Durchführung von Anlern- und Ausbildungsverfahren für Lehrlinge und neue Arbeiter (Fach-, Spezialarbeiter und Hilfsarbeiter), die Ausarbeitung von Verfahren zur Um- und Nachschulung bei Minderleistungen, die Erstellung zweckmäßiger

Verfahren zur Arbeitsanweisung der Ausbilder und Meister und die Einrichtung von Lehrwerkstätten und Anlerngelegenheiten, mit deren Hilfe die Anlernzeiten verkürzt und die optimale Ausnützung der Qualifikation der Arbeitskräfte gesichert werden soll.⁵⁶⁷ »Nur durch eine richtige und zweckmäßige Ausbildung und Anlernung können die vorhandenen Möglichkeiten des einzelnen zur vollen Entfaltung gebracht werden.«⁵⁶⁸

Das ökonomische Kalkül dieser Anlern- und Ausbildungsprozesse liegt vor allem in der Kostenersparnis durch Überwindung der traditionellen und naturwüchsigen betrieblichen Ausbildung durch das Vorbild der am jeweiligen Arbeitsplatz Eingearbeiteten. »Nach den Ergebnissen moderner Untersuchungen können häufig bis zu 3/4 an Zeit und Kosten gespart werden, wenn anstelle des ›Beordinungsverfahrens‹ eine systematische Ausbildung tritt. Die gilt sowohl für eine reine Anlernung wie für eine Lehrausbildung [. . .] «⁵⁶⁹

Während die Anlernung von Jugendlichen meist durch spezielles Ausbildungspersonal geschieht – zu dem Psychologen gehören oder das sie ausbilden können –, erfolgt die Anlernung von Erwachsenen, Spezial- und Hilfsarbeitern meist durch die zuständigen Betriebsvorgesetzten (Einrichter, Vorarbeiter, Meister). Hier arbeiten u. a. die Psychologen bei der Erstellung von Anlernsystematiken und -verfahren, die von den Vorgesetzten bei der Anlernung und Ausbildung verwandt werden, sowie wiederum bei der direkten Ausbildung dieser Ausbilder durch Schulungskurse etc. In den fünfziger Jahren gehörte das amerikanische TWI (Training Within Industry)-Verfahren⁵⁷⁰ zu einer der wenigen systematischen Hilfen auch bei Anlernprozessen. Es wurde in der BRD für diese Zwecke als Vier-Stufen-Verfahren weiterentwickelt und vom Refa gelehrt: 1. Vorbereitung des Mitarbeiters; 2. Vorführung durch den Unterweisenden; 3. Ausführung durch den Mitarbeiter; 4. Abschluß der Unterweisung.⁵⁷¹

Der Fortschritt dieses Verfahrens bestand, neben den Versuchen der Einbeziehung von in der BRD allerdings noch recht vagen und allgemeinen Erkenntnissen über das Lernen, vor allem in einer größeren Systematisierung des Anlernens.⁵⁷²

2. Beratung und Schulung von Vorgesetzten und Führungskräften: In unserem Zusammenhang wichtiger, weil stärker mit für diese Zeit charakteristischen betriebspychologischen Fragestellungen verbunden, sind die verschiedenen Formen der Vorgesetzten- und Managementausbildung. Vor allem hier gehen die sozialpsychologischen Erkenntnisse der ›Human Relations‹ über Menschenführung, Meinungs- und Gruppenpflege, Führungsstile u. a. m. in Erstellung und Durchführung der Ausbildungsprogramme mit ein.⁵⁷³ Die zentrale Lösung

für die Weiterschulung von Führungskräften lautet: »Die beste Betriebsatmosphäre durch richtige Menschenführung!« Welches sind nun die spezifischen Ziele einer solchen Führungskräfteschulung? »Ziel der Ausbildung von Führungskräften ist die Anregung zur Selbsterziehung und zur Eigenverantwortung, zu persönlicher Initiative und zum Selbstwertgefühl als den Grundlagen bewußter Lebensgestaltung. Der Betrieb hat somit Aufgaben zu übernehmen, die früher anderen Institutionen zukamen, die jedoch durch den Umwandlungsprozeß unserer Kultur nicht mehr bestehen oder keinen Einfluß mehr haben.«⁵⁷⁴

Biäsch formuliert als »zwiefältiges« Ziel der Kaderausbildung die »Technik der Leitung« und die »Kunst der Führung« – wobei ersteres das lehr- und lernbare Wissen, Können, Verstehen, Urteilen meint, während letzteres die »persönliche(n) Souveränität« des technisch richtigen und sorgfältigen Handelns und Urteilens meint.⁵⁷⁵ Die Methoden und Inhalte dieser Schulung sind je nach Alter und Niveau der zu Schulenden und den jeweils spezifischen Zielen der Schulung unterschiedlich.⁵⁷⁶

Aus der Liste der gegen Ende der fünfziger Jahre existierenden und von der OECE zusammengestellten 150 Ausbildungsprogramme aus 16 europäischen Ländern seien hier einige auch in Deutschland einflußreiche Verfahren genannt: die Fall-Methode (Case Study Method) aus Harvard, das Rollenspiel, das von Moreno in die psychotherapeutische Praxis eingeführt und vom RKW ab Mitte der fünfziger Jahre propagiert wurde, das Planspiel (Business Game, War Game, Management Decision Simulation), die in den Schweizerischen Kursen für Unternehmensführung seit 1954 verwandte »SKU-Methode« (Vorkurs, Hauptkurs, Nachkurs), die Problemlösungskonferenz zur Verbesserung der Teamarbeit, die Konferenzmethode (vgl. TWI), das Brainstorming von Osborne u. a. m.⁵⁷⁷

In der Reihe dieser Ausbildungs- und Trainingsprogramme haben, wie Biäsch u. a. betonen, vor allem die gruppendiffamisch konzipierten Lehr- und Lernprogramme die größte Wirkung und sind die am meisten verbreitet. Daneben ist eine Differenzierung der Trainingsprogramme für unteres bis mittleres und höheres Management festzustellen: während erstere wesentlich mit den Techniken geschult werden, die die Vermittlung sozialpsychologisch günstiger Gruppenleiterfunktionen versprechen, wird das obere Management in Techniken der Planung und – gegen Ende der fünfziger Jahre – in ersten Formen des Kreativitätstrainings geschult.⁵⁷⁸

Bei den Schwerpunkten hinsichtlich der Zielgruppen lassen sich im Laufe der fünfziger Jahre gewisse Verschiebungen

feststellen. Zumindest die Betriebe, die schon relativ früh mit betriebsspezifischen Schulungsmaßnahmen beginnen, orientieren die Ausbildung von der anfänglichen Schulung und Anlernung von vor allem ›ausführenden Mitarbeitern‹ zu einer stärkeren Berücksichtigung der speziellen Schulung von mittleren und höheren Führungskräften um.

Auch allgemeiner ist eine immer stärkere Orientierung der Betriebspychologen an Problemstellungen des Managements zu konstatieren. Gefördert vom RKW, finden Mitte der fünfziger Jahre eine Reihe von Veranstaltungen zu Problemen des Management statt, in denen vor allem die amerikanischen Erfahrungen verwertet werden.⁵⁷⁹

Für diese Verschiebung hin zur Management-Schulung ist ein ganzer Komplex von Ursachen verantwortlich. Neben den ökonomisch-technischen, sozialen und politischen Entwicklungsbedingungen des Kapitalismus in der BRD mit seinen Konsequenzen für Organisation und Leitung der Betriebe⁵⁸⁰ setzt sich in der konkreten betrieblichen Arbeit mit verschiedenen Ausbildungsprogrammen bei den Betriebsleitungen die kostenökonomisch motivierte Ansicht durch, daß die Schulung der Mitarbeiter, die einen größeren Kostenfaktor darstellen und eine größere Wirkung in bezug auf Entscheidungsbefugnisse etc. haben, für das Unternehmen effektiver ist. Über die Konzentration der Ausbildung auf die untere Betriebshierarchie bis zum Meister heißt es zu diesem Problem in den Forfa-Briefen: »Eine Ausbildung [...] darf keine Begrenzung nach oben erfahren. Eine Meisterschulung allein ohne eine Ausbildung der höheren Führungskräfte ist wenig sinnvoll. Dem Meister kann auf die Dauer nicht die ›Umformung‹ falscher Anordnungen von ›oben‹ in richtige Maßnahmen nach ›unten‹ zugemutet werden. Die Ausbildung betrieblicher Führungskräfte darf sich daher nicht auf gewisse Schichten beschränken.«⁵⁸¹ Und auch McCollom erwähnt, daß bei der Schulung auf unterer Ebene oft Probleme auftreten, die in Äußerungen wie dieser deutlich werden: »Was ich jetzt gelernt habe, werde ich tun. Aber bitte bringen Sie das auch mal meinem Vorgesetzten bei!«⁵⁸² Spengler wiederum erklärt diese Entwicklung von ›unten‹ nach ›oben‹ psychologisierend damit, daß die mit diesen Aufgaben betrauten Mitarbeiter einen Trend hätten, sich zunehmend mit Menschen qualifizierter Ausbildung zu befassen!⁵⁸³

Nicht zufällig scheint die inner- und überbetriebliche Entwicklung und Durchführung von Ausbildungs- und Schulungsprogrammen in den fünfziger Jahren zu einem Hauptgebiet betriebspychologischer Tätigkeit geworden zu sein. Das Interesse der Unternehmer an wissenschaftlicher Beteiligung bei der Entwicklung sozialtechnologischer Integrationsstrategien

zur Bewältigung der konkreten Probleme kapitalistischer Betriebsweise, das seinen historisch besonderen Ausdruck in der Zunahme verschiedener Human-Relations-Techniken fand, korrespondiert mit der sozialpsychologischen Akzentuierung betriebspshologischer Ansätze, die gerade in der Form von Ausbildungs- und Schulungsprogrammen die ihren methodischen Möglichkeiten am optimalsten entsprechende Vermittlung und Konkretisierung finden.

So ist auch allgemeiner die Vermittlung von Anschauungen, Einstellungen, Haltungen und Dispositionen an die Arbeiter – vermittelt über Vorgesetzte oder direkt – zur Veranlassung bestimmter für den Betrieb positiver Handlungen (Intensivierung der Arbeit) oder zur Vermeidung bzw. Reduzierung bestimmter für den Betrieb negativer Reaktionen auf Ausbeutung und Intensivierung (Arbeitsverweigerung, slow down, Streik etc.) eine der wesentlichen Funktionen der Betriebspshologen bei einer solchen ›Ausbildung‹.

Damit dienen sie hier in der Tat vornehmlich als Ideologieproduzenten bei der Regulation des Grundwiderspruchs zwischen Lohnarbeit und Kapital⁵⁸⁴, indem sie zur Integration der Arbeiter in den kapitalistisch bestimmten Produktionszusammenhang beitragen.

(d) Psychologische Eignungsuntersuchungen zur Auslese von Arbeitskräften

Die im Rahmen der arbeitswissenschaftlichen Psychologie in den fünfziger Jahren zur Anwendung kommenden Verfahren der Eignungsdiagnostik spiegeln in ihrer Vielfältigkeit sowohl den theoretisch und methodisch relativ unentwickelten und im Umbruch befindlichen wissenschaftlichen Erkenntnisstand der deutschen Eignungspsychologie, als auch die Unsicherheit und Diffusität der vorhandenen praktischen gesellschaftlichen Bedürfnisse nach solchen Verfahren wider. Ist die unmittelbare Nachkriegsphase der deutschen Psychologie durch ein gewisses Nachholbedürfnis gekennzeichnet, das in verschiedenen Versuchen der Anknüpfung an die Psychotechnik und ihre Ergänzung bzw. vor allem auch ihre Überwindung durch ganzheitliche charakterologische und typologische Verfahren zum Ausdruck kommt, so vollzieht sich die Entwicklung nun in einer weiteren Auffächerung des Verfahrenskanons.⁵⁸⁵ Neben der Verwendung alter psychotechnischer Leistungstests und Arbeitsproben kommt es (1) zu einer zunächst zunehmend breiteren Verwendung ganzheitlicher Persönlichkeitsanalysen, die sowohl von den ›Grunddimensionen der Persönlichkeit‹ ausgehen als auch die ›Ganzdiagnose‹ als wesentliches methodisches Prinzip vertreten; (2) zur Ausbreitung von meist durch einzelne ›Psychologen‹ oder kleine Insti-

tute⁵⁸⁶ angebotenen graphologischen Verfahren oder auch zu pseudowissenschaftlichen astrologischen, phrenologischen, chiromantischen u. ä. Praktiken; (3) zur Propagierung und Anwendung methodisch völlig ungesicherter und unüberprüfbbarer Schnell- und Kurzverfahren mit »Kochbuchregeln« für ihre Auswertung sowie zur Publizierung von Fallsammlungen und Praktikerfibeln, die oft die banalsten Allerweltsweisheiten als letzten Stand wissenschaftlicher Verbesserung wirtschaftlicher Effektivität verkaufen; (4) schließlich – u. a. mit der Rezeption der amerikanischen Verfahren – zur Entwicklung standardisierter und an deutschen Stichproben geeichter quantitativer Testverfahren. Die Entwicklung der letzteren vollzieht sich vor allem innerhalb akademischer und einiger größerer staatlicher bzw. privater Institutionen (BfA, Deutsche Gesellschaft für Personalwesen in Frankfurt)⁵⁸⁷, u. a. weil nur hier der mit diesen Verfahren verbundene umfangreiche Zeit- und Mittelaufwand trotz unsicherer Ergebnisse möglich ist. Allerdings vollzieht sich die Entwicklung u. a. auch aufgrund der Widerstände der Ganzheitspsychologen gegen die Meß- und Testmethoden⁵⁸⁸ nur langsam.

Entsprechend den Tendenzen zur Synthese in der westdeutschen Psychologie und wegen der Unentwickeltheit der meisten Ansätze besteht bei den etablierten Betriebspyschologen zu dieser Zeit Einigkeit darüber, daß nur durch eine pluralistische Verbindung unterschiedlicher theoretischer und methodischer Verfahren eine auch praktisch effektive Eignungsdiagnostik entwickelbar ist.

Die beiden zentralen Teile der eignungsdiagnostischen Auslese von Arbeitskräften, die Untersuchung der psychologischen Berufsanforderungen (Berufs- bzw. Arbeitsplatzanalyse) und die psychologische Eignungsuntersuchung, sowie das Problem ihrer systematischen Beziehung aufeinander durch eine »vergleichende Berufskunde«, eine Funktionssystematik, stehen im Mittelpunkt der Überlegungen. Der bisherige Stand der Arbeit auf diesem Gebiet wird als noch wenig befriedigend angesehen. »Grundlage der Auslese sind genaue Arbeits-(Berufs-)Analysen. Auf diesem Gebiet ist noch eine große systematische Arbeit und Koordinierung aller Bemühungen notwendig. Die vorhandenen Berufsbilder sind für eine Abstimmung der Anforderungen eines Berufes mit den diagnostischen Methoden wenig brauchbar.«⁵⁸⁹ Auch Arnold betont, daß man bisher »ohne theoretische Fundierung (ohne Kenntnis der exakt ermittelten Berufsanforderungen) eigentlich ohne wissenschaftliche Begründung und deshalb ohne moralische Rechtfertigung in andere Menschenschicksale eingreift«⁵⁹⁰.

In den Ansätzen zu einer Berufsanalyse wird in der Regel das eindrucksmäßige Abschätzen der jeweiligen Berufsanfor-

derungen bzw. der relevanten psychologischen Merkmale praktiziert oder mit ›Eigenschaftslisten‹ für verschiedene Berufe (z. B. Scharmann) gearbeitet. A. O. Jäger weist darauf hin, daß sich diese Verfahren großer Beliebtheit erfreuten, obwohl schon Poppelreuter feststellte, daß bei dem Versuch, »aus vorgegebenen Anforderungsmerkmalen dieser Art den zugehörigen Beruf zu erschließen [...], z. B. die dem Herrenschneider zugesetzten Merkmale als Anforderungen für Museumsdirektoren usw. angesehen wurden«⁵⁹¹. Einer der ersten, der schon in den dreißiger Jahren Versuche zur Entwicklung einer ›vergleichenden Berufs-Eignungs-Kunde‹ unternommen hatte, war A. Huth. Er will die vielen verschiedenen Berufe nach ihrer psychologischen Verwandtschaft in einer Systematik auf wenige Berufsgruppen zusammenfassen. Seine auf der Grundlage einer extremen Anlagetheorie und der Annahme verschiedener Strukturstufen der Seele (6) aufgebaute Liste von 32 Anforderungsarten⁵⁹², nach denen schließlich immerhin 525 Berufe untersucht und verglichen wurden, kann jedoch auch mit dem Versuch der Bestimmung von notwendigen Eignungsschwerpunkten nicht zu eindeutigen Zuordnungen der für bestimmte Berufe ausschlaggebenden Merkmale gelangen. Praktischen Einfluß hatte sein Ansatz eine Zeitlang im Schulwesen, wo er Ausleseuntersuchungen für Förderklassen und Hilfsschulen sowie höhere Lehranstalten und Mittelschulen entwickelte, deren Normwerte sich an einer Klassifizierung der Begabungsverteilung in der deutschen Jugend orientierten, die ziemlich genau den durch das dreigliedrige Schulsystem verfestigten Aufteilungen entsprachen.⁵⁹³

Auf einem etwas anderen Wege versucht Bornemann eine vergleichende Berufskunde zu erstellen. 1941 hatte er mit Melcher versucht, eine psychologische Funktionssystematik für metallverarbeitende Berufe zu entwickeln.⁵⁹⁴ 1956 stellt er dann eine ›Psychologische Funktionssystematik zur Berufsanalyse, Eignungsdiagnostik und Personalbeurteilung‹⁵⁹⁵ vor die sich vor allem auf die Auswahl von Lehrlingen und Arbeitern richtet, auch eine einheitliche Systematik in bezug auf die Erstellung von Berufsanforderungsprofilen und Berufseignungsgutachten sowie grundsätzlich Bewährungsnachprüfungen fordert. Bornemann versucht hier die bisher dominierenden Konzeptionen über die Gesamtpersönlichkeit, ihre Charakter- und Verhaltenseigenschaften, ihre seelischen Kräfte und Funktionen (Klages, Rohracher, Lersch u. a.) sowohl mit den Forderungen der Praxis nach Kürze, Übersichtlichkeit, Prägnanz und Allgemeinverständlichkeit als auch mit neueren methodischen Ansätzen und Erkenntnissen über die Messung von kognitiven Funktionen (etwa der faktorenanalytische Ansatz von Thurstone) zu verbinden.

Diese Funktionssystematik, die Basis für die psychologische Eignungsanalyse und das Aufstellen von Berufsprofilen ist und ausweisen soll, welche der jeweiligen Fähigkeiten in welchem Grade vorhanden sein müssen⁵⁹⁸, birgt eine ganze Reihe von Problemen in sich, die exemplarisch für den Stand auch der mit diesem Beispiel fortgeschrittensten praktischen Eignungsdiagnostik zu dieser Zeit in Westdeutschland sind. Abgesehen von dem Hinweis auf das Problem der Konstanz bzw. Variabilität des Persönlichkeitsbildes in der Pubertät und die Notwendigkeit der Forschung in dieser Richtung, geht Bornemann weitgehend von individuell festgelegten Anlagen und Begabungsstrukturen aus. Das Problem der Differenzierung zwischen anlagebedingten und im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung erworbenen individuellen Strukturen (Prägungen durch die in Ausbildung und Beruf erfolgenden Tätigkeiten) und erst davon abzuleitender spezifischer zum großen Teil erlernbarer Eigenschaften und die Frage ihrer Konstanz spielt in Bornemanns Systematik keine Rolle.⁵⁹⁸

Die Aufnahme theoretischer Konzeptionen von Struktur und Dynamik geschieht, obwohl die entsprechenden Theorien nach wie vor umstritten und ungesichert sind, in ihrer Grundlegung in den einzelnen Theorien stark differieren und die willkürlich festgelegten qualitativen Merkmale sowohl bei einzelnen Vertretern dieser Theorien im Laufe ihrer Entwicklung immer wieder andere sind⁵⁹⁹, als auch bestimmte in den Beobachtungsbögen festgelegte Kategorien unterschiedlichen Verhaltens- und Erscheinungsweisen zugeschrieben werden. »In der persönlichkeitstheoretischen Ausgangskonzeption wird man allerdings wohl noch auf lange Sicht hin mit recht verschiedenen vorläufigen Modellen arbeiten. Die Grundlagenforschung hat noch keine ihrer zahlreichen Theorien von Struktur und Dynamik der Persönlichkeit und des Verhaltens zu allgemeiner Anerkennung bringen können. Für eine Vereinheitlichung der in der Eignungsdiagnostik benutzten Ausgangskonzeptionen, wie sie hier und da angestrebt wurde, bieten die Forschungsergebnisse bislang kaum eine tragfähige Grundlage.«⁶⁰⁰

In bezug auf die Auswahl der Merkmale geht Bornemann wesentlich von den Grunddimensionen der Persönlichkeit und nicht so sehr von speziellen berufsbezogenen Merkmalen aus – eine Vorgehensweise, die er zu dieser Zeit mit der Mehrzahl der eignungsdiagnostisch tätigen westdeutschen Psychologen teilt. In Anlehnung an die schichttheoretischen Vorstellungen über den Aufbau der Seele werden entsprechende Grunddimensionen und ihre jeweils unterschiedlichen Ausprägungen als wesentlich für bestimmte Berufe angesehen – wobei der Beruf, im Gegensatz zur realen Entwicklung der Lohnar-

beit in der entwickelten Industrie des Kapitalismus, mehr als Berufung mit bestimmten allgemeinen Haltungen und Begabungen, denn als eine zunehmend spezialisierte Tätigkeit mit einem breiten Spektrum von notwendigen und sich beständig auch wandelnden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen angesehen wird. Mit den aufgestellten Kategorien können diese Merkmale weder trennscharf differenziert werden, noch muß die »allgemein-psychologische und die eignungsdiagnostische Bedeutsamkeit der Merkmale« immer identisch sein. »Die Feststellung von Schweißhänden bei einem Feinmechaniker kann wichtiger sein, als eine Erhellung seiner Persönlichkeitsstruktur.«⁶⁰¹

Auch hinsichtlich der Alternative ›Ganzdiagnose‹ oder Beschränkung auf Einzelmerkmale bleibt Bornemann noch dem ganzheitlichen Ansatz verhaftet, der Aussagen über die ganze Person, alle Persönlichkeitsfaktoren, vor die Diagnose einzelner Merkmale etwa des kognitiven Bereichs stellt. Der Bereich der eignungsdiagnostischen Erfassung der allgemeinen Intelligenz wird jedoch zu einem zunehmend festeren Bestandteil der Eignungsuntersuchungen. Hier kommen immer stärker die amerikanischen operationalistischen Verfahren zum Tragen.⁶⁰² Dagegen bleibt für den Komplex des Arbeitsverhaltens und auch spezieller Fähigkeiten (etwa technische Intelligenz) das Problem der Unabhängigkeit der einzelnen Dimensionen voneinander ungelöst.

Die sowohl merkmals- als auch berufsspezifische Validierung der verschiedenen Methoden steckt u. a. aufgrund der noch weitverbreiteten Skepsis gegenüber dem Wert quantitativer Messung der Merkmale noch weitgehend in den Anfängen. Und der auch von Bornemann erhobene Anspruch der Bewährungsnachprüfung stößt auf große Schwierigkeiten hinsichtlich der Kriterien der Bewährung und der Methoden der Ermittlung (Urteile von Praktikern und ihr Aussagewert etc.). Am Ende seiner Funktionssystematik wird bei Bornemann denn auch – trotz seiner Einschätzung, daß sich das Eignungsuntersuchungswesen zu einem festgefügten System entwickelt habe – in der Formulierung der anstehenden Aufgaben deutlich, daß die wesentlichen Probleme nicht gelöst sind: »Der weitere Fortschritt des Eignungsuntersuchungswesens liegt heute nicht mehr so sehr darin, daß noch weitere neue einzelne Untersuchungsmethoden und Testverfahren gefunden werden, als vielmehr darin, die bestehenden Testverfahren auf ihren spezifischen Diagnosewert hin zu überprüfen, die Vielfalt der Tests zu koordinieren und in Zusammenarbeit vieler Institute die Klärung grundsätzlicher Probleme wie dasjenige der Analyse der Berufseignungsanforderungen und der Konstanz des Persönlichkeitsbildes in Angriff zu nehmen.«⁶⁰³

Die praktische Verwendung eignungsdiagnostischer Verfahren in Großbetrieben und arbeitswissenschaftlichen Institutionen

Wenn auch in bezug auf die Häufigkeit der Verwendung nicht repräsentativ, so doch in ihrer Art für die weitere berufseignungsdiagnostische Entwicklung richtungweisend, soll die praktische Umsetzung der behandelten komplexeren eignungsdiagnostischen Untersuchungsverfahren und -batterien an drei Beispielen dargestellt werden.

1. Das Beispiel eines Großbetriebes in Sindelfingen⁸⁰⁴

Die hier Ende der fünfziger Jahre verwandten Eignungsuntersuchungen legen den Schwerpunkt auf die Auslese von Führungskräften – eine charakteristische Tendenz der zeitgenössischen Bezugsgruppen betrieblicher Ausleseverfahren. In der Mehrzahl handelt es sich um Führungskräfte aus den eigenen Reihen, d. h. es geht um die Auswahl der zu Befördernden oder Umzusetzenden und ihre gezielte Beratung und Schulung. Hierzu werden neben der Auswertung der Personalbögen und etwaiger Initiativen (Verbesserungsvorschläge) der Probanden spezielle Beratungsbögen für Führungskräfte verwandt, die jährlich ausgefüllt und in Interviews mit den Betreffenden besprochen werden und an die sich Beförderungs- und/oder Schulungsmaßnahmen anschließen. Hauptsächlich für Nachwuchskräfte werden Bewerber von außerhalb genommen, die aufgrund von Empfehlungen aus den eigenen Reihen aus der Gruppe der beschäftigten Werkstudenten und seltener über Anzeigen oder das Arbeitsamt rekrutiert werden.

Die Eignungsuntersuchung erfolgt dann in mehreren Stufen, die einer noch relativ gering differenzierten Stufenauslese⁸⁰⁵ entsprechen:

1. Auswertung der ausgefüllten Personalbögen und des Lebenslaufes (teilweise unter Zuhilfenahme eines graphologischen Gutachtens).
2. Ausführliches Vorstellungsgespräch, das eine Kommission führt, die neben dem Personalchef aus höheren Vertretern des Betriebszweiges, in dem der Bewerber arbeiten soll, zusammengesetzt ist. Nach diesem Gespräch hat sich jedes Kommissionsmitglied für oder gegen den Kandidaten aufgrund der nicht näher spezifizierten Kriterien: fachliche Kenntnisse, Charaktereigenschaften, körperliche und geistige Fähigkeiten und Persönlichkeitswerte zu entscheiden.
3. Dreistufiger Test: (a) 30 Fragen zur Mechanik (Ohmsches Gesetz etc.); wenn bestanden, (b) 20 Fragen aus der Elektronik; (c) Intelligenz-Test: hier wird eine reduzierte Form der bestehenden Intelligenztests verwandt, die sich wesentlich nur aus der Lösung von Bilderreihen (Auffassungsgabe) und von Zahlreihen (Kombinationsgabe, rechnerisches Denken)

zusammensetzt.

Zur Auswertung der Tests wird als wesentlich der Eindruck der Beobachter hinsichtlich der Zielstrebigkeit, mit der die Bewerber die Aufgabe auffassen, und der Anlaufzeit, die sie benötigen, erachtet. Nach dieser Auswertung erfolgt die endgültige Entscheidung.

Neben diesen Formen der Eignungsuntersuchung für Führungskräfte werden in dem Großbetrieb weniger aufwendige Tests zur Einstellung von Loherinnen, für Verkäufer (Rosenzweig-Picture-Frustration-Test zur Untersuchung der Frustrationstoleranz), Angestellte in der Verwaltung (Zahlenrest, Rechenaufgabe, Wortauswahl und betriebswirtschaftliche Fragen) und Frauen in der Produktion (Fingerfertigkeit, Ausdauer, Pünktlichkeit) verwendet.

Bei technischen und kaufmännischen Lehrlingen werden die charakterlichen und persönlichen Voraussetzungen als wichtigstes, sowie Handgeschick und technisches Verständnis geprüft. Diese Untersuchungen werden bis auf wenige Fälle, in denen man bei sehr hohen Leistungspositionen Psychologen bzw. Beratungsfirmen hinzuzieht, vom betrieblichen Personalbüro (meist Betriebswirte oder Juristen) unter Verwendung fertiger Tests und ohne systematische Bewährungsprüfungen durchgeführt. Zur Einbeziehung von Psychologen als Berater wird betont, daß man sich auf diese bzw. diesen verlassen können und er den Betrieb gut kennen muß.⁶⁰⁶ Dieses charakteristische Beispiel macht deutlich, daß in den größeren Betrieben, in denen Eignungsuntersuchungsverfahren zur Personalauslese Verwendung fanden, diese aus relativ willkürlich zusammengesetzten Mischformen teilweise aus der Literatur übernommener, teilweise von entsprechenden Firmen fertig gekaufter Tests bestanden und die Beteiligung von Psychologie und Psychologen entweder überhaupt nicht, durch partielle Beratung von außen, vermittelt über die Erstellung der verwandten Tests oder in anderen zunächst relativ seltenen Fällen als vom Betrieb angestellte Betriebspyschologen vorkam.⁶⁰⁷

2. Das Forschungsinstitut für Arbeitspsychologie und Personalwesen (FORFA) in Braunschweig und Düsseldorf

Bei FORFA, dem größten und einflußreichsten arbeitspsychologischen Institut in Westdeutschland, werden unter Mitarbeit einer Reihe bekannter Arbeits- und Betriebspyschologen (Bräutigam, Dirks, Herwig u. a.) neben anderen Tätigkeits schwerpunkten des Instituts (Weiterschulung der betrieblichen Führungskräfte in Fragen der Menschenkenntnis und Menschenbeurteilung, Ausbildung und Anlernung von Lehrlingen, Arbeitern und Meistern, Gestaltung von Werkzeugen, Maschinen, Arbeitsplatz und Arbeitsumgebung u. a. m.) Eig-

nungsuntersuchungen für verschiedene Betriebe in folgenden Punkten durchgeführt: »1. Nachwuchsauslese (Lehrlingsuntersuchungen für alle Lehrbetriebe). 2. Begutachtung für die Anlernberufe (Einstellung und Umbesetzung von Anlernkräften). 3. Begutachtung des Vorgesetztennachwuchses (Vorarbeiter, Meister, Ausbilder usw.). 4. Graphologische Gutachten bei Personalbewerbungen. 5. Eignungsbegutachtung und Beratung für Anwärter der REFA-Kurse.«⁶⁰⁸

Dieses breite Spektrum wird mit dem expliziten Ziel eines Beitrags zur wirtschaftlichen Rationalisierung bearbeitet, die durch eine Auslese erreicht werden soll (Auslese der für den jeweiligen Arbeitsplatz Geeignetsten, nicht die Intelligenteren oder Besten), welche eine innere Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz und dadurch ausdauernde Arbeitsfreude herbeiführt.⁶⁰⁹

Neben diesen Formen der Auslese der Geeignetsten, vor allem Spezialarbeiternachwuchs, werden auf der Grundlage typologischer Auffassungen über die menschliche Persönlichkeit und ihre Arbeit⁶¹⁰ ›monotoniefeste Strukturtypen‹ für die ›Ausbildung in ausgesprochener Monotoniearbeit‹ ausgelesen.

Methodisch bedient man sich unterschiedlicher Eignungsbegutachtungsmethoden, die neben Tests zur Messung allgemeiner intellektueller Fähigkeiten sowie Untersuchungen und Arbeitsproben zur Klärung berufsspezifischer Merkmale charakterologischen und typologischen Persönlichkeitsgutachten relativ breiten Raum geben.

Der erhobene Anspruch der Arbeit mit wissenschaftlich genauen Untersuchungsverfahren (etwa zur Arbeitsanalyse), die »objektiv begründbare Ergebnisse bringen« sollen, ist allerdings noch weniger entwickelt als etwa die Bornemannschen Bemühungen. Im Bestreben, die Effektivität und Wirtschaftlichkeit der Verfahren den Betriebsleitungen deutlich zu machen, werden bei den betrieblichen Ausleseverfahren vornehmlich Leistungsaufgaben verwandt – was die bis in die zweite Hälfte der 50er Jahre vorherrschende Tendenz der Konkurrenzauslese unterstützt.

3. Die Deutsche Gesellschaft für Personalwesen e.V.

Die Deutsche Gesellschaft für Personalwesen e.V. (DGP), 1949 zur »Förderung des Aufbaues eines fortschrittlichen Personalwesens in Verwaltung und Wirtschaft« gegründet, hat als Arbeitsgebiete die »wissenschaftliche Personalauslese auf Grund psychologischer Eignungsuntersuchungen (Neueinstellungen, Beförderungen, Spezialausbildungen)«, die »methodische Weiterentwicklung der Untersuchungsverfahren« und die »Aufstellung von Berufsanalysen«.⁶¹¹ In der verfahrensmäßigen Zusammenstellung und – für den quantitativen Teil – der Auswahl und Validierung der Merkmale, der Formen der

Darstellung der Ergebnisse, der Standardisierung der Stichproben und der Durchführung von Bewährungsproben stellen diese Eignungsuntersuchungen, neben denen der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung, den entwickeltesten Stand praktisch umfassender eingesetzter Berufseignungsdiagnostik dar, was die diskutierten theoretischen und methodischen Probleme und den Kanon charakterologischer, typologischer, projektiver und quantitativer Verfahren mit einschließt. Die in Durchführung und Ergebnisdarstellung (Merkmalsprofile, Textgutachten) normierten Verfahren bestehen einmal aus Tests und Untersuchungen über 1. intellektuelle Fähigkeiten (IQ-Test [IST-Amthauer], der allgemeine Intelligenz, sprachliches Denken, rechnerisches Denken, räumliche Vorstellung und Merkfähigkeit misst); 2. berufsspezifische Leistungsmerkmale; sie werden von Beruf zu Beruf anders besetzt; etwa Textanalyse, Tabellenlesen und technisches Verständnis (letztere werden durch von der DGP entwickelte Tests gemessen) für das Berufsbild kaufmännischer Lehrling; 3. Kenntnismerkmale (Allgemeinwissen, Rechtschreiben, Grundrechnen) und 4. praktisches Arbeitsverhalten (Arbeitstempo, Sorgfalt, Ausdauer, Arbeitsgestaltung, die z. B. mit dem Konzentrationsverlaufstest von Abel, der Zahlenquadrat-Arbeitsprobe u. a. gemessen werden, Pauli-Test), die in Form eines Merkmalsprofils, in das die jeweiligen Standardwerte und Prozentwerte (in bezug auf durchschnittliche Schulbildung und Bevölkerung) einzutragen sind, dargestellt werden. Zum anderen aus charakterologischen, typologischen und projektiven Persönlichkeitsuntersuchungen (Wartegg-Tests, graphologische Auswertung von Lebensläufen etc.), die in einem Textgutachten zusammengefaßt werden.⁶¹²

Berufseignungsdiagnostik im Rahmen des ›Psychologischen Dienstes‹ der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung

1. Einrichtung, Organisation, Aufgaben und Grundsätze des ›Psychologischen Dienstes‹

Zu einem zentralen Bereich berufseignungsdiagnostischer Tätigkeit von Psychologen entwickelt sich in den fünfziger Jahren der ›Psychologische Dienst‹ der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (AVAV).

Anknüpfend an die Tradition der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung werden am 1. Mai 1952 der ›Bundesanstalt‹ als Körperschaft öffentlichen Rechts die Aufgaben der öffentlichen Arbeitsvermittlung, Berufsberatung, Lehrstellenvermittlung und Arbeitslosenversicherung übertragen. Im Rahmen der organisatorischen Aufgliederung

der ›Bundesanstalt‹ in Abteilungen, Unterabteilungen und Fachdienste wird in der Unterabteilung ›1b Berufsberatung, Lehrstellenvermittlung, Psychologischer Dienst, Frauenarbeit‹ ein ›Psychologischer Dienst‹ eingerichtet, für den 1953 Richtlinien verabschiedet werden, die die Aufgaben, Methoden und Organisation des ›Psychologischen Dienstes‹ (PD) regeln. Ab 1955 werden hier systematisch psychologische Berufseignungsuntersuchungen vorgenommen. Die psychologische Arbeit im Rahmen der Arbeitsvermittlung und Berufsberatung wird zentral in Nürnberg und über ein auf die einzelnen Landesarbeitsämter und regionalen Arbeitsämter verteiltes Stützpunktsystem durchgeführt. Innerhalb der zunächst 13 Landesarbeitsämter (später Reduktion auf 9) betreut jeweils ein leitender Psychologe das Stützpunktsystem in den einzelnen Arbeitsämtern (zunächst 180 mit 558 Nebenstellen, später 150). Gegen Ende der fünfziger Jahre arbeiten dort über 200 hauptamtliche Psychologen. Zunächst werden im Jahr etwas über 100 000 psychologische Eignungsuntersuchungen gemacht, später reduziert sich diese Zahl auf 87 000 (1961), wobei etwa 2/3 durch Fachpsychologen und 1/3 durch beauftragte Berufsberater durchgeführt wird.⁶¹³

Die in den ›Richtlinien‹ festgelegten Aufgaben des PD er strecken sich auf:

»Die Lebenslauferforschung,
die testmäßige und charakterologische Begabungsermittlung und Eignungsfeststellung,
das persönliche Gespräch (die diagnostische Exploration ohne therapeutische Ausrichtung),
die freie Beobachtung und die (psychologisch-charakterologische) Deutung von Ausdruck und Verhaltensweisen (einschließlich der Handschrift),
die psychologische und charakterologische Schulung von Berufsberatern und Arbeitsvermittlern,
Unterstützung der Fachkräfte für Berufsberatung und Arbeitsvermittlung bei einschlägigen Aufgaben in der Zusammenarbeit mit Schulen, Verwaltungen (insbesondere den Sozialbehörden), Betrieben und Wirtschaftsorganisationen, Jugendverbänden,

Psychologische Hilfe bei Erarbeitung und Anwendung berufskundlicher Mittel,

Durchführung von Bewährungskontrollen.«⁶¹⁴

2. Die eignungsdiagnostischen Verfahren des ›Psychologischen Dienstes‹

Wie aus den Grundsätzen schon ersichtlich, wird aus der allgemein bestehenden Situation der Existenz teilweise konkurrierender Richtungen eignungspsychologischen Vorgehens auch hier eine Tugend gemacht, indem Methodenvielfalt ausdrück-

lich angestrebt wird.⁶¹⁵ Die ›ganzheitliche Erfassung der Persönlichkeit‹ schließt ›ausdruckspychologische, intuitiv charakterologische und projektive Verfahren‹ ebenso ein, wie quantitative Funktions-, Leistungs- und Interessentests.

Werden theoretischer Hintergrund und Interpretationsrahmen der Verfahren noch bis in die sechziger Jahre hinein von den ganzheitspsychologischen und stark den Anlageaspekt akzentuierenden Positionen der Psychologie in Westdeutschland bestimmt, so werden gerade im PD der Bundesanstalt schon relativ früh Einschränkungen in bezug auf Funktionsbereich und Grenzen der qualitativen Verfahren gemacht. Es wird betont, daß statistisch relevante Ergebnisse über die Ergebzigkeit dieser Verfahren nicht vorliegen.⁶¹⁶ Man schreibt ihnen Bedeutung vor allem für die »Erhellung der Motivationssituation des erlebenden Subjekts« zu⁶¹⁷ und versucht immer stärker, auch unter Orientierung an amerikanischen Erfahrungen den Komplex der ›Leistungsbereitschaft‹ als Moment der zu untersuchenden Leistungsfähigkeit mit zu erschließen.

Stehen daher im Mittelpunkt vor allem der charakterologischen Analyse von Leistung zunächst die ›intellektuellen und charakterologischen Voraussetzungen, ihre Weite und Tiefe, ihre soziale Bedingtheit‹ und wird der Komplex der sittlich-ethischen Charaktereigenschaften als ›berufswichtig‹ erklärt⁶¹⁸, so konzentriert man sich bald mehr auf die auch quantitativ umsetzbare Untersuchung einzelner Haltungen, Einstellungen, Interessen und Motive und die Entwicklung entsprechender Verfahren.⁶¹⁹ Demgegenüber treten dann die traditionellen charakterologischen und projektiven Techniken in den Hintergrund.

Das Schwergewicht der eignungsdiagnostischen Untersuchungen des PD liegt allerdings von Anfang an auf den objektiv abgesicherten Funktions- und Leistungstests (Fähigkeitstests; Intelligenztests, etwa der IST-Amthauer, Untersuchung des Handgeschicks u. a.). »Tests und Arbeitsproben allein vermögen beweismittelhaft erfaßbare Leistungssituationen zu erzeugen und damit Leistungssymptome, aus denen Leistungsmerkmale erschlossen werden können, abzuwerfen. Das Schwergewicht der Psychologie in Berufsberatung und Arbeitsvermittlung liegt daher aus sachlichen Gründen bei jener Methodik und bei den Techniken, die Leistungsfähigkeit und Leistungseigenschaften zu ermitteln gestatten. Gewiß ist jede Leistung auch von gesinnungsmäßiger Haltung, von Einstellungen, Motiven, Zwecken und Zielen abhängig, aber keine Gesinnung und kein Ziel, kein Wunsch und kein Entschluß kann das in und an der Leistung verwirklichen, was effektiv aus Anlagen und Fähigkeiten heraus vollzogen werden muß.«⁶²⁰

Diese Position ist u. a. selbst schon als Reaktion auf Erfahrungen von Betriebspyschologen mit einer zu extensiven Interpretation charakterologischer Befunde bei der Ausleseentscheidung und die schließlich negative Haltung der Unternehmer dazu zu werten.⁶²¹

Neben dem persönlichen Gespräch, das als zentraler Bestandteil in der Berufsberatung und Arbeitsvermittlung des PD angesehen wird⁶²², und verschiedenen Interessen- und Performance-Tests, die mehr am Rande existieren, werden die Eignungsuntersuchungen in der Regel mit größeren Testbatterien durchgeführt, die die wichtigsten erwähnten Methoden kombinieren und die sich hinsichtlich der verschiedenen zu untersuchenden Aspekte ergänzen. Unter Anlehnung an die »General Aptitude Test Battery«, die in den amerikanischen Arbeitsämtern Verwendung findet, und auch unter Berücksichtigung der durch die (Thurstonesche multiple) Faktorenanalyse ermittelten 7 bis 8 Intelligenzfaktoren werden durch Untersuchungen des PD folgende Faktorenkomplexe, die jeweils zu verschiedenen Testserien zusammengestellt werden, behandelt:

1. Ganzheitliche Verfahren, 2. Gedächtnis, 3. begriffliches Denken (sprachgebunden), 4. sprachfreies Denken und praktisches Verhalten, 5. technische Begabung, 6. Formen- und Farbsinn, 7. Handfertigkeit, 8. Kenntnisüberprüfung, Rechenaufgaben und 9. ergänzende Verfahren (Verfahren zur Beurteilung allgemeiner und berufswichtiger Wesenszüge, insbesondere der allgemeinen Leistungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft und Arbeitsweise, wie Tempo, Konzentrationsfähigkeit, Sorgfalt, Stetigkeit, Belastbarkeit, Durchhaltevermögen usw.)⁶²³

Zwar weisen z. B. in Baden-Württemberg durchgeführte Bewährungskontrollen⁶²⁴ hohe Übereinstimmungen der psychologischen Eignungsgutachten mit der späteren praktischen Bewährung in Leben und Beruf auf (angeblich 90 % Übereinstimmung), aber im Zusammenhang mit noch wenig gesicherten Verfahren sowohl für die Ermittlung der ausschlaggebenden Leistungsanforderungen bestimmter Berufe⁶²⁵, als auch zur Gewinnung gültiger und repräsentativer Kriterien für die Berufsbewährung der Ausgelesenen sind gegen Ende der fünfziger Jahre die im PD verwandten Untersuchungsverfahren noch kaum auf ihre diagnostische Signifikanz hin überprüft. 1958 beginnen die Neuberechnungen der Mittel- und Maßwerte der Untersuchungsverfahren zunächst an einer für die Schulabgänger in der BRD repräsentativen Auswahl von 5500 Versuchspersonen. Anhand dieser Untersuchung sollen Item- und Faktorenanalyse sowie die Überprüfung von Reliabilität und Validität der Verfahren überprüft werden.

Zur Funktion psychologischer Eignungsuntersuchungen im Kontext betrieblicher und staatlicher Auslese- und Beratungstätigkeit

Welche ökonomischen und sozialpolitischen Interessen des Kapitals bilden nun den allgemeinen Rahmen für Möglichkeiten und Form der Einbeziehung eignungsdiagnostischer Verfahren in die betriebliche Personalpolitik? Für den Kapitalisten besteht einer der Faktoren in der Ökonomie der Anwendung des konstanten Kapitals darin, die lebendige Arbeit »unter den ökonomischsten Bedingungen anzuwenden, d. h. den Wert des angewandten konstanten Kapitals auf sein möglichstes Minimum zu reduzieren«⁶²⁶. Dazu gehört einmal die Ökonomie in den Lebensbedingungen des Arbeiters selbst, eine Ökonomie, die »Verschwendungen am Leben und der Gesundheit des Arbeiters« durch das Kapital bedeutet: Überarbeitung durch Intensivierung der Arbeit, »Überfüllung enger, ungesunder Räume mit Arbeitern, was auf kapitalistisch Ersparung an Baulichkeiten heißt; Zusammendrängung gefährlicher Maschinerie in denselben Räumen und Versäumnis von Schutzmitteln gegen die Gefahr etc.«⁶²⁷ Zum anderen wird das konstante Kapital um so ökonomischer verwendet, je produktiver die Arbeitskraft ist (Abkürzung der notwendigen Arbeit) und je reibungsloser und kontinuierlicher sie sich im Arbeitsprozeß an der Maschinerie verausgaben kann. Letzterem gilt die Aufmerksamkeit der bürgerlichen Arbeitswissenschaften in den Versuchen der optimalen Gestaltung des Verhältnisses von Mensch und Maschine. Ist die ›Anpassung der Arbeit an den Menschen‹ die eine Seite dieses Prozesses, so ist die ›Anpassung des Menschen an die Arbeit‹ die andere hier zentrale Seite. Die Verfahren zur Auslese von Arbeitskräften (Neueinstellung, Umbesetzung, Beförderung etc.) sind neben Anlernung, Aus- und Weiterbildung Teil einer ökonomisch möglichst optimalen Anpassung der Ausgelesenen an die jeweiligen Arbeitsbedingungen. Je effektiver die Auslese, desto geringer die Zeit und damit die Kosten für Anlernung, Ausbildung und Umschulung und desto seltener kostenverursachende Neubesetzungen von Arbeitsplätzen.

Allerdings müssen weitere Bedingungen hinzutreten, die zusammen erst die Effektivität der Anwendung von Ausleseverfahren für das Kapital ausmachen. Unter dem Gesichtspunkt der Wirtschaftlichkeit muß das Verhältnis von Aufwand und Ertrag bzw. Einsparung stimmen: wie hoch sind die Kosten für die Ausleseverfahren und wie hoch sind die Einsparungen durch ihre Anwendung? Die Beantwortung dieser Frage hängt wiederum von einer Reihe von Faktoren, wie Art der Produktion, entsprechende Arbeitsplätze und ihre Anforderungen an Qualifikation und etwa notwendige Anlern-

prozesse sowie von allgemeinen Bedingungen wie vor allem der Kapitalbewegung selbst ab.

Das Auf und Ab der kapitalistischen Produktionsweise und die damit verbundene Attraktion und Repulsion von Arbeitskräften gibt den Rahmen für die Möglichkeiten der Beschäftigungspolitik der Betriebe ab. So können sich die Betriebe in Phasen, in denen ihre Nachfrage nach Arbeitskräften einem durch hohe Arbeitslosigkeit großen Angebot gegenübersteht, dort, wo eine systematische Auslese überhaupt sinnvoll und rentabel ist, durch eine gegenüber der einzelnen Arbeitskraft rücksichtslose Auslesepolitik die ›besten‹ bzw. für sie geeignetsten Arbeitskräfte sichern und die übrigen Bewerber ohne Auskunft über ihre individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten wieder in die Reservearmee ›entlassen‹. In Phasen der Vollbeschäftigung dagegen, in denen der Zwang besteht, bei Bedarf fast jede Arbeitskraft nehmen zu müssen, können Verfahren zur Arbeitsplatzbesetzung lediglich dem Ziel einer optimalen Plazierung, nicht aber einer Auslese (Konkurrenz- auslese) der Arbeitskräfte dienen.

Hatten wir unter Einbeziehung auch allgemeiner politischer und ideologischer Entwicklungsbedingungen gesehen, welche Tendenzen sich hinsichtlich der Verwendung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse im Arbeitsprozeß in den fünfziger Jahren ergaben⁶²⁸, so gelten diese Tendenzen – wenn auch in modifizierter Form – auch auf dem Feld der psychologischen Eignungsuntersuchungen bzw. allgemeiner den betrieblichen Auslese- und Plazierungsverfahren. Auch hier bedeutet die optimale Gestaltung des Verhältnisses von Mensch und Maschine durch Auslese- und Plazierungsverfahren die Einbeziehung der subjektiven Befindlichkeit der Arbeitskraft ins ökonomische Kalkül. Damit ein bestimmter Arbeitsplatz optimal ausgenutzt wird, ist es nicht nur notwendig, daß er mit der dafür geeigneten Arbeitskraft besetzt wird, sondern auch, daß diese Arbeitskraft mit diesem Arbeitsplatz so zufrieden ist, daß sie ihre individuellen Leistungsmöglichkeiten voll entfaltet. Wenn auch die subjektive Zufriedenheit nicht ursächlich, oft nicht einmal notwendige Bedingung für die Entfaltung der individuellen Leistung bis zu einem relativ hohen Grade ist (der äußere ökonomische Zwang, sich reproduzieren zu müssen und dies nicht beliebig zu können, ist dies meistens viel mehr), so kann sie in Verbindung mit weiteren hinzutretenden Momenten doch zu ökonomisch spürbaren Leistungsrückhaltungen etc. führen. Auf jeden Fall ist nicht zuletzt dieser Zusammenhang Ausgangspunkt von betriebspshychologischen Vorschlägen oder Aktivitäten im Betrieb. Auf dem Gebiet der Eignungsdiagnostik sieht der Psychologe die Effektivität seiner Maßnahmen u. a. auch darin, durch die richtige

Zuweisung von Arbeitsplätzen aufgrund seiner Eignungsuntersuchungen subjektive Zufriedenheit über den zugewiesenen Arbeitsplatz herzustellen bzw. Unzufriedenheiten dadurch entgegenzuwirken. Gleichzeitig ist diese Seite der Eignungsdiagnostik wiederum Ausgangspunkt für das humanistische Pathos der Betriebspyschologen: »Das Personalauslese-Verfahren ist nicht nur dazu da, die Nutzbarkeit von Menschen karteimäßig erfaßbar zu machen. Jede verantwortungsbewußt ausgeübte Auslese dient genau wie dem Unternehmen auch dem Menschen, der sich ihrem Verfahren unterzieht.«⁶²⁹

Die Indienststellung ihrer Arbeit für die Interessen des Kapitals und die faktische Betrachtung der Bewerber als möglichst optimal auszuschöpfende Arbeitskraft werden von den Betriebspyschologen mit dieser Art von Hinweisen auf den Doppelaspekt ihrer Arbeit verwischt. In Abstraktion von den historisch spezifischen Produktionsverhältnissen, innerhalb derer sie in den Betrieben arbeiten, werden beide Momente gleichgewichtig nebeneinander gestellt, und es wird so getan, als ob ihre Arbeit tatsächlich Betrieb und Menschen gleichermaßen dienen könnte.⁶³⁰

Hatten wir festgestellt, daß auf der Grundlage der Vielfalt nebeneinander existierender eignungsdiagnostischer Verfahren in den fünfziger Jahren sich eine Tendenz entwickelte, zu komplexeren Verfahrensbatterien und quantitativen Testverfahren überzugehen, so wäre es falsch, von dieser Entwicklung umstandslos auf die praktische Bedeutungslosigkeit bzw. Disfunktionalität der verschiedenen pseudowissenschaftlichen und auch der charakterologischen, typologischen und projektiven Verfahren zu schließen, die Bedeutung dieser Ansätze lediglich in einer irrelevanten, die weitere Entwicklung eher behindernden Randexistenz zu sehen, die aus dem anachronistischen Stand der psychologischen Theorie in Westdeutschland nach dem Faschismus entspringt. Zwar deuten die praktischen Probleme ihrer Verwendung und auftretende negative Reaktionen seitens der Unternehmer⁶³¹ in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre auch ihre zunehmende Disfunktionalität an, dennoch verweist ihr im Verhältnis zu anderen Verfahren relativ häufiger Gebrauch im größeren Teil der fünfziger Jahre auf Momente ihrer Praktikabilität in der damaligen Situation.

Fanden sich Unternehmer auf der Suche nach Möglichkeiten der Kostenökonomie, nach Rationalisierungslücken, bereit, Betriebspyschologen oder entsprechende Institutionen mit der Durchführung von Eignungsuntersuchungen und entsprechenden Auslese- und Plazierungsprozessen zu betrauen, so sprachen einige Gründe für die subjektiv deutenden qualitativen Verfahren. Im Rahmen einer stärkeren Berücksichtigung so-

zialpsychologischer Probleme des Betriebes (Human Relations) sah man mit diesen Verfahren eher die Möglichkeit gegeben, Arbeitsplatzbesetzungen und -umbesetzungen in einer die Leistungsbereitschaft der Betroffenen stimulierenden Weise durchzuführen. So versprach man sich von der positiven charakterologischen Begutachtung von Strebungen und Eigenarten der schließlich Ausgelesenen hinsichtlich des zu besetzenden Arbeitsplatzes die subjektive Bejahung der aufzunehmenden Arbeit durch diese und damit die Förderung ihrer Leistungsbereitschaft. Darüber hinaus konnten über die theoretischen Inhalte dieser Verfahren die getroffenen Ausleseentscheidungen entsprechend den allgemein vorherrschenden Vorstellungen über die Bedeutung von Begabung und Charakter legitimiert werden. Und schließlich steckte die Entwicklung quantitativer Testverfahren – von wenigen Ausnahmen abgesehen – für die westdeutschen Verhältnisse noch in den Anfängen, und die vorhandenen Ansätze waren meist nur mit einem großen Aufwand von Zeit und Mitteln anwendbar.

Der erste Grund konnte eine gewisse Funktion insofern und so lange haben, wie im Rahmen eines großen und überschüssigen Arbeitskräfteangebotes und einer Arbeitsplatzstruktur, die im großen und ganzen mit dem vorhandenen Qualifikationspotential auskam, der Akzent der Einstellungskriterien sich von den relativ problemlos zu erfüllenden Qualifikations- und Leistungsanforderungen auf die Leistungsbereitschaft verschieben konnte.⁶³²

Mit der allmählich einsetzenden Knappheit von Arbeitskräften, zunächst besonders von Facharbeitern, und den Veränderungen der Arbeitsplatzstrukturen im Zuge von Mechanisierungs- und Automationstendenzen Ende der fünfziger Jahre gewinnt auch für die betrieblichen Eignungsuntersuchungsverfahren die wissenschaftlich gesicherte Bestimmung von Arbeitsanforderungen und Eignungsanforderungen zum optimalen Einsatz der knapper und teurer gewordenen Arbeitskräfte an Bedeutung – an die Stelle der Konkurrenzauslese tritt zunehmend die Plazierung. Auf diesen Sachverhalt wird von verschiedenen Psychologen hingewiesen. So betont Däumling 1962, daß mit der Vollbeschäftigung die Personalbeurteilungen und -tests mehr und mehr die Funktion erhielten, »das kostbar und anspruchsvoll gewordene Personal« richtig einzusetzen und zu halten.⁶³³

Die Funktion der eignungsdiagnostischen Tätigkeit des Psychologischen Dienstes (PD) der Bundesanstalt für Arbeit
Im Rahmen der vermittelnden Funktionen staatlicher Tätigkeit läßt sich nun am Beispiel des Psychologischen Dienstes der

Bundesanstalt für Arbeit zeigen, inwieweit die psychologische Eignungsdiagnostik hier gewisse Modifikationen erfährt. Der PD ist in seiner Tätigkeit allgemein unter die arbeitsmarktregulierenden Funktionen der Bundesanstalt für Arbeit zu subsumieren. Diese vertritt nicht spezifische Kapitalinteressen, sondern dient als staatliches Organ der Sicherung des allgemeinen Kapitalverhältnisses über Versuche der Herstellung eines gewissen Gleichgewichts auf dem Arbeitsmarkt. D. h. über diese Institution soll versucht werden, die durch die Bewegungszyklen des Kapitals verursachte Repulsion und Attraktion der Arbeitskräfte ausgleichend zu beeinflussen.

Entsprechend dem allgemeinen Stand der Kapitalentwicklung und der je spezifischen konjunkturellen Phasen impliziert dies unterschiedliche Maßnahmen und Zielgruppen. So werden zunächst die im Rahmen der allgemeinen Arbeitslosigkeit besonders große Berufsnot der Jugend, die Schwankungen der Nachwuchslage und entsprechende Probleme mit Lehrstellen zum Mittelpunkt der berufsberatenden und arbeitsvermittelnden Aktivitäten der Bundesanstalt⁶³⁴, während mit zunehmender Hochkonjunktur und Vollbeschäftigung die BfA einerseits bemüht ist, »dem teilweise ausartenden Wettbewerb um die Jugendlichen« entgegenzuwirken und mit neuen Ansprüchen aber auch Unsicherheiten in bezug auf die Berufswahl fertig zu werden, und während andererseits sich die Arbeitsschwerpunkte gerade auch des PD auf bestimmte Sonderfälle verlagern.

Die Aufgaben des PD sind jedoch noch genauer zu spezifizieren. Zwar gilt gerade auch für die eignungsdiagnostischen Verfahren des PD, daß der Ratsuchende als Arbeitskraft behandelt wird, die auf ihre Tauglichkeit für den kapitalistischen Produktionsprozeß und seine konjunkturell unterschiedlichen Bedürfnisse in verschiedenen Sektoren untersucht und vermittelt wird. Dabei kommt Psychologie und psychologischer Eignungsdiagnostik jedoch vor allem da eine Funktion zu, wo die Bearbeitung der gesellschaftlich produzierten ›Sonderfälle‹ als Eingehen auf die ›menschliche Person in ihrer Einmaligkeit‹ gesellschaftliches (ökonomisches und sozialpolitisches) Erfordernis wird. In der Tendenz zur quantitativen Beschränkung und qualitativen Konzentration der psychologischen Beratungstätigkeit wird die Zuweisung bzw. Übernahme solch eines bestimmten psychologischen Aufgabenbereiches im Rahmen von Berufsberatung und Arbeitsvermittlung deutlich.

Kann diese Arbeit als Einlösung der »Verpflichtung gegenüber der Wirtschaft« durch die Realisierung der »Verpflichtung gegenüber dem Menschen« schlechthin erscheinen⁶³⁵, so ist sie auf ihren bestimmten Verwendungszusammenhang und dessen gesellschaftliche Bedingungen zu befragen.

Hat das humanistische Pathos der Eignungspsychologen durch die Behandlung der ›Sonderfälle‹ eine gewisse Grundlage, weil es, ungeachtet der verursachenden Momente und der ökonomischen Zwecke, um Hilfe für aus dem Produktionsprozeß Gefallene geht, so ist das Gerede von der »Einmaligkeit, Lebendigkeit, Selbstverantwortlichkeit und Selbstbestimmbarkeit« der »menschlichen Person«⁶³⁶ angesichts der durchschnittlichen an der konjunkturell geprägten Arbeitsmarktlandschaft orientierten Arbeitsvermittlung und Berufsberatung, die notwendig und mit nur geringem Spielraum die Interessen der Ratsuchenden in das Korsett der Arbeitsplatz erforderisse des Arbeitsmarktes preßt und zu gefragten oder nicht gefragten Eigenschaftsmerkmalen verstümmelt, die ideologische Verklärung dieser bestimmten Form der Funktionalisierung des Individuums als potentielle Arbeitskraft.

In der staatlichen Institution der Bundesanstalt für Arbeit, die als Körperschaft öffentlichen Rechts unentgeltlich Berufsberatung und Arbeitsvermittlung vornimmt, sehen die Psychologen am ehesten die Möglichkeit zur Realisierung eines zentralen Problems ihrer Berufstätigkeit gegeben: das der Wahrung der Neutralität zwischen den Interessen des Auftraggebers und denen des jeweiligen Ratsuchenden. Entsprechend gilt die Arbeit in dieser ›neutralen Instanz‹ als Vorbild einer interessengebundenen psychologischen Tätigkeit. Auch den Betriebspyschologen wird daher immer wieder empfohlen, ihre Aufgaben besser ›von außen‹ wahrzunehmen und dadurch den Interessenkonflikt zu vermeiden.⁶³⁷ In einer Reihe gerichtlicher und berufsständischer Verfahren zum Problem der Berechtigung zur Berufsberatung und Arbeitsvermittlung wird jedoch immer wieder der Konflikt zwischen den ›betriebsinternen Sonderbedürfnissen größerer und moderner Firmen‹ und den allgemeinen Aufgaben der Bundesanstalt deutlich.

Die erfolgende Abgrenzung der Aufgaben und Kompetenzen zwischen den freiberuflich tätigen Psychologen (etwa als Unternehmensberater) und denen der Bundesanstalt wird an zwei Urteilen bzw. Stellungnahmen deutlich. Einerseits bestätigt »der Bundesgerichtshof mit Urteil vom 13. Dezember 1961 in einer Strafsache gegen einen Unternehmensberater die grundsätzliche Auffassung der Bundesanstalt, wonach private gewerbsmäßige Arbeitsvermittlung durch Aufgabe von Stellenanzeigen im Auftrage von Interessenten unzulässig und strafbar ist«⁶³⁸. Andererseits hat der Präsident der Bundesanstalt, Stothfang, 1958 »die Auslese von Bewerbern für Betriebe durch freiberuflich tätige psychologische Fachkräfte unter bestimmten Bedingungen ausdrücklich gebilligt«⁶³⁹.

(e) Die Ausdehnung arbeitspsychologischer Berufspraxis und die Zusitzung der Trennung von Ausbildung und Praxis

Im Laufe der fünfziger Jahre erfährt die arbeitspsychologische Berufspraxis allgemein eine relativ umfangreiche quantitative Ausdehnung in verschiedenste Institutionen in Staat, Verwaltung und Industrie. Die Gesamtzahl der Arbeitspsychologen als Angestellte von Betrieben, Mitglieder von Forschungs-, Hochschul- und Universitätsinstituten sowie von Verbänden, staatlichen Einrichtungen und der freien Praxis entwickelt sich von etwa 25 bis 30 (1951) auf 225 (1959/60).⁶⁴⁰ Gegenüber der Entwicklung bis 1949/50 ist zu beobachten, daß die bis dahin vorherrschenden Institutionen arbeitspsychologischer Berufspraxis, private und öffentliche Forschungs- und Beratungsinstitutionen sowie Universitäts- und Hochschulinstitute, insgesamt zwar noch quantitativ dominieren, jedoch mit der Ausdifferenzierung staatlicher Funktionen und der Nachfrage nach Arbeitspsychologen etwa bei der Bundesbahn, beim TÜV und in den Arbeitsämtern⁶⁴¹, sowie vor allem der stärkeren Tendenz, Betriebspyschologen in Verwaltung und Industrie als feste Angestellte einzustellen, ihr Gewicht als fast ausschließlicher Ort arbeitspsychologischer Tätigkeit zurückgeht. Damit korrespondiert die Tatsache, daß nach 1952 kaum noch Neugründungen nichtuniversitärer Forschungs- und Beratungsinstitutionen auf diesem Gebiet (wie etwa FORFA oder ASB) stattfinden.

Waren Einstellungen von Betriebspyschologen in der Industrie in den ersten Jahren in Westdeutschland eher die Ausnahme und ist der Zuwachs noch bis etwa 1954 gering, so läßt sich im Zeitraum zwischen 1954 und 1958 eine sprunghafte Zunahme an Stellen für Betriebspyschologen in der Industrie feststellen.⁶⁴² Wobei es sich im wesentlichen um Großbetriebe handelt, die bis auf wenige Ausnahmen⁶⁴³ ein bis zwei Betriebspyschologen und oft noch einen das Assistenzenjahr ableistenden Diplompsychologen einstellen⁶⁴⁴.

Die verschiedenen Angaben über die Anzahl der Betriebspyschologen sind nicht ganz einheitlich. Bornemann gibt für 1954 an, daß etwa 20 Betriebspyschologen in größeren Industrieunternehmen hauptamtlich tätig sind.⁶⁴⁵ Die Sektion »Arbeits- und Betriebspyschologie« des BDP verzeichnet für 1955 etwa 41 in Betrieben tätige Psychologen, nach McColloM gibt es 1958 etwa 80 Psychologen in größeren Industrieunternehmen⁶⁴⁶, und 1962 verzeichnet die Mitgliederliste der Sektion Arbeits- und Betriebspyschologie 85 Betriebspyschologen. Neben der Zunahme der Stellenanzeigen für Betriebspyschologen⁶⁴⁷ kann als weiteres Indiz für die Zunahme betriebspyschologischer Praxis die Verabschiedung von »Richt-

linien für die Tätigkeit von Werkspsychologen in den Unternehmen der Eisen- und Stahlindustrie vom Februar 1959 gelten.⁶⁴⁸

Führt diese Entwicklung dazu, daß Betriebspsychologie ein fester wenn auch insgesamt begrenzter Bestandteil arbeitswissenschaftlicher Tätigkeit in der Industrie wird, so werden nun zunehmend charakteristische Berufspraxisprobleme dieser Disziplin deutlich, die sich in den sechziger Jahren noch verschärfen. Methoden und Inhalte ihrer Tätigkeit sind immer weniger von den Betriebspsychologen aufgrund ihrer in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse bestimbar, sondern in den engen Rahmen eingespannt, den das Verwertungsinteresse des Kapitals in Form des kostenökonomischen Einsatzes des Psychologen im Betrieb bildet. Unter diesem Aspekt geht es den Unternehmern um die fungible Verwendung der Psychologen bei verschiedenen organisatorischen, arbeitstechnischen, juristischen, sozialen und schließlich auch psychologischen Problemen – wobei letztere aufgrund der untergeordneten bzw. partiellen Relevanz, die ihnen gerade anfänglich oft zugemessen wird, unter einem besonders starken Zeit- und Mitleiddruck stehen. Die extensive Praktizierung dieser Tendenzen einerseits – oft auch in Verkennung eines optimalen Einsatzes der psychologischen Funktionen – und eine Universitätsausbildung andererseits, die auch aufgrund der Dominanz bestimmter Positionen der allgemeinen Psychologie⁶⁴⁹ die Notwendigkeit der Praktikabilität betriebspsychologischer Theorien und Methoden ignoriert bzw. nicht in der Lage ist, diese herzustellen, vertiefen die Kluft zwischen Theorie und Praxis. Teilweise verzögern sie auch die weitere Institutionalisierung der Betriebspsychologie; so klagt der Vorstand des BDP 1956, daß »eine beträchtliche Zahl von einer technisch-wissenschaftlichen Organisation angebotener Stellen nicht besetzt werden konnte, weil zwar genügend Bewerber, aber zu wenig geeignete und genügend ausgebildete« vorhanden waren⁶⁵⁰. An derselben Stelle wird auch von einer Diskussion des Vorstandes des BDP mit »führenden Männern der Wirtschaft« berichtet, die ein Sündenregister über die bereits gemachten Erfahrungen mit Betriebspsychologen vortrugen und die Empfehlung aussprachen, wieder zusammenzukommen, »wenn einmal Leistungen und Kerle zu präsentieren seien«.

So stellt Kroh etwa 1955 nach dem Plädoyer für eine umfassendere Ausbildung des Psychologen fest, daß in der Praxis oft nicht das Ganze einer solchen Ausbildung gebraucht wird, daß dem Psychologen meist »nur eng umschriebene teilhafte Leistungen« abverlangt werden. Etwa in den Betrieben, »in denen man mehr nach der Fügsamkeit als nach der Bereitschaft zu umsichtiger und selbstverantwortlicher Entscheidung

fragt«. So bestünde auch eine »Bevorzugung der wenig leistungsfähigen psychologischen Kurzverfahren und der einfachen Praktiken«.⁶⁵¹ Und in einem Brief an die DGfPS stellt ein Betriebspsychologe die Probleme und Widersprüche, denen die praktische Arbeit ausgesetzt ist, recht zutreffend dar. Neben der Termin- und Geldknappheit, fehlenden Kompetenzen und der Unterstellung unter Fachunkundige⁶⁵² bestünden die Aufgaben der Betriebspsychologen meist darin, »Mißstände« schnell und billig und meist noch »unpsychologisch« zu lösen. Es ergebe sich die Alternative, entweder den Mißstand schnell, aber unfachlich zu lösen, oder das Problem fachlich, aber notwendig langsamer anzugehen und damit in den Augen des Auftraggebers zu versagen. In der Meinung der Industrie hätten sich viele Betriebspsychologen nicht bewährt, wahrscheinlich weil sie im Bemühen, fachlich nicht zu versagen, sich zwangsläufig als Betriebspsychologen nicht bewähren konnten. Er selbst habe sich deshalb »bewähren« können, weil er viele nicht-psychologische Probleme bearbeitet hätte.⁶⁵³

Bei vielen Betriebspsychologen führt diese Situation nach den anfänglich vehementen Bemühungen, in die Industrie Eingang zu finden, und neben der weiter konsequenzlosen Forderung nach einer neutralen Stellung der Psychologen im Betrieb zu einer Desillusionierung in bezug auf ihre Möglichkeiten, die in der Mehrzahl mit einer resignativen Anpassung an die Anforderungen der Unternehmer und damit sowohl mit dem Verzicht auf die Durchsetzung größerer Wissenschaftlichkeit der betrieblich verwandten Verfahren als auch mit dem der Parteinahme für die Interessen der den betrieblichen Rationalisierungs- und Intensivierungsmaßnahmen unterworfenen Arbeiter und Angestellten verbunden ist. Erst in den sechziger Jahren wird im Zusammenhang mit allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen auch bei den Betriebspsychologen der Anspruch humanistischer und sozialer Hilfe für die Betriebsangehörigen wieder eine gewisse Rolle spielen.

Dritter Teil

Expansion, Krise und technologische Ausrichtung – Die pragmatistische Ausrichtung der Psychologie (1960–1975)

I. Wachstumskrise und Zuspitzung der Widersprüche staatlicher Planung im Bildungsbereich

Psychologie in den sechziger Jahren hängt in ihren praktisch relevanten und theoretisch weiterreibenden Schwerpunktsetzungen eng mit Verlauf und Ergebnissen der Bildungsreform zusammen. Die verstärkt einsetzende Reformdiskussion zur Überwindung der »Bildungskatastrophe« macht sich zunächst vor allem an der von verschiedenen Seiten beklagten quantitativen und vor allem qualitativen Verknappung der Arbeitskräfte fest, die mehr oder weniger direkt als Ursache für die Probleme des wirtschaftlichen Wachstums in der BRD und die mangelnde Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt angesehen wurde. Führten die daraus resultierenden forcierten Bemühungen des Kapitals um Erhöhung von Arbeitsproduktivität und -intensität zunächst vor allem zu einem breiten Fächer arbeitsorganisatorischer Rationalisierungsmaßnahmen, so setzt sich schließlich die Notwendigkeit der breiteren Einführung neuer Produktionsverfahren durch; es kommt zu über Strukturkrisen sich durchsetzenden Verschiebungen der Branchenstruktur und der Umwälzung der technologischen Basis. Für die staatliche Wirtschaftspolitik spielten im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten der Sicherung hoher Wachstumsraten in dieser Phase Konzepte eine Rolle, die die Ursachen der Wachstumsprobleme aus Engpässen in wichtigen Wirtschaftsbereichen, vor allem denen der Infrastruktur, ableiteten. Das quantitative personelle und finanzielle Anwachsen dieser Bereiche machte in den sechziger Jahren dann auch die staatlichen Bemühungen sowie – hinsichtlich der Konzeptlosigkeit qualitativer Veränderungen – auch die Probleme auf diesem Sektor deutlich.

Im Prozeß der von Rezessionen gekennzeichneten ökonomischen Entwicklung und der sich nur fragmentarisch an einigen Punkten umsetzenden Bildungsreform wurde deutlich, daß der von Vertretern der Bildungsreform häufig hergestellte enge Zusammenhang von Bildungssystem und ökonomischem Wachstum nicht der Realität entsprach. Sowohl zeigte sich im Arbeitsprozeß eine weitgehende Elastizität, das Arbeitsvermögen an neue technologisch bedingte Tätigkeiten anzupassen, als sich auch schon allein mit den Schwierigkeiten der Bestimmung von Zielsetzungen in den Reformen die vielseitige Bestimmtheit des Erziehungswesens andeutete.

Staatliche Aktionen zur Veränderung von Ausbildungsgängen setzen zunächst nur sehr schleppend ein. An einigen

Punkten wurde reaktiv ohne längerfristige Konzeptionen eine quantitative Ausdehnung vorgenommen, die von einer inhaltlichen Anpassung und Vereinheitlichung innerhalb der überkommenen Strukturen begleitet war. Diese Bestrebungen erwirkten einen relativ raschen Ausbau des Hochschul- und Forschungsbereiches, eine Erweiterung der Ausbildungsgänge für mittlere Qualifikationen bei immer noch sehr engem Rahmen und Ansätze für eine Konsolidierung der Volksschule als Hauptschule. Der lediglich quantitativ bestimmte Ausbau der Bildungseinrichtungen kommt aber zunehmend mit der anarchischen Struktur des Ausbildungswesens in Konflikt und führt zusammen mit der sich verschärfenden ökonomischen Situation zu Beginn der siebziger Jahre zu einer neuen Phase der ›Reformpolitik‹, in der das ›Suchen und Tasten‹ durch eine restriktive formal-bürokratisch geprägte Rationalisierung und Effektivierung des Ausbildungswesens abgelöst wird. Dabei wird deutlich, daß ›kritische Potentiale‹ nicht für die Ziele der zunehmend enger werdenden Reformen genutzt werden können, was u. a. zu Disziplinierungs- und Loyalisierungsmaßnahmen führt. Schließlich führt Mitte der siebziger Jahre die zurückgehende Investitionstätigkeit und die damit sprunghaft steigende Arbeitslosigkeit auf Seiten der Staatsfinanzen zu einer scharfen Verknappung der Mittel. Es müssen Sparmaßnahmen einsetzen, die schon wegen ihres Umfangs nicht mehr allein durch innere Rationalisierungen aufgefangen werden können, sondern einschneidende Maßnahmen wie Stellenstop und Etatabbau, Lehrerarbeitslosigkeit bei Verschlechterung der Unterrichtsbedingungen usw. hervorbringen. Zusätzlich drücken die Kosten konjunkturfördernder Maßnahmen auf die Mittel zur Fortführung von Bildungs- und Sozialreformen.

II. Allgemeine Entwicklungslinien der Psychologie

1. Der Weg zur exakten Wissenschaft

Die Kritik an den irrationalistischen, spekulativen Konzepten und Methoden der in den fünfziger Jahren herrschenden akademischen Psychologie war vorgetragen worden als Methodenstreit; ihre Wortführer – auch soweit sie sich auf die pragmatische Zielsetzung einer anzuwendenden, Verhalten kontrollierbar zu bestimmenden und prognostizierenden Psychologie beriefen – kamen aus den Reihen der akademischen Psychologie. Es waren aber nicht etwa allein die noch in der Tradition der Gestaltpsychologie stehenden Experimentalpsychologen, die ihre inhaltlichen Interessen in den Vordergrund rücken wollten, die Auseinandersetzung hatte das gesamte Spektrum der als Wissenschaft betriebenen Psychologie erfaßt.

Die Veränderungen, denen die wissenschaftliche Psychologie zwischen den fünfziger und sechziger Jahren unterworfen waren, spiegeln sich auf den ersten Blick in der Thematik nur teilweise wider. Versucht man z. B. Zusammenstellungen der auf den Kongressen der DGfPs gehaltenen Referate auszuwerten¹, fällt folgendes auf: Das Ende der ganzheitlichen Persönlichkeitspsychologie und ihr adäquater Methoden wie ausdruckspsychologischer Diagnostik ist deutlich – bis 1959 fast ein Drittel, unter Einschluß projektiver Diagnostik bis zur Hälfte der Kongreßreferate ausmachend, ist diese Thematik ab 1962 nicht mehr vertreten. Psychodiagnostik und Differentielle Psychologie repräsentieren sich als Beiträge zur Objektivierung, Validierung und Interdependenzanalyse von Verhaltens- und Leistungsvariablen, ›Persönlichkeit‹ wird allenfalls zum Thema der Sozialpsychologie², projektive Diagnostik zum meßtheoretischen Problem³. Auf der anderen Seite nehmen die Beiträge zur Allgemeinen Psychologie und Methodenlehre zu – sie machen 1964 bis 1968 die Hälfte und mehr aus. Jedoch hat die Thematik Allgemeine Psychologie, als Arbeiten aus den Bereichen Wahrnehmung, Denken, Lernen, Motivation und Psychophysiologie auch in den fünfziger Jahren bis zu einem Drittel der Kongreßreferate ausgemacht. Von der Thematik her wäre also allenfalls von einer Schwerpunktverschiebung, aber nicht von einem Bruch zu sprechen.

Zu einem ähnlichen Ergebnis würde man gelangen, ginge

man vom quantitativen Anteil experimenteller Arbeiten an der wissenschaftlichen Produktion aus. Wir haben schon erwähnt, daß bei Wiedererrichtung der Psychologischen Institute eine ganze Reihe Gestalt- und experimentell arbeitender Ganzheitspsychologen die Lehrstühle besetzten⁴, an deren Instituten dann vor allem an die Tradition experimenteller Wahrnehmungsforschung angeknüpft worden war. In Marburg hatte Düker ein ausschließlich experimentell arbeitendes Institut aufgebaut.⁵ Auch auf den wissenschaftlichen Tagungen der ersten Jahre basierte bis zu einem Drittel der Referate im allgemeinsten Sinn auf empirisch-experimenteller Grundlage. Schon seit 1954 erschien die *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie* – für den deutschsprachigen Raum neben der *Psychologischen Rundschau* maßgeblich – und rechtfertigte in der Auswahl der Beiträge ihren Titel. Nach einer Umfrage aus dem Jahr 1960 gab es nur an den Instituten in Heidelberg und Freiburg damals noch keine regulären Einführungsveranstaltungen in experimentelles Arbeiten.⁶ An allen anderen Instituten in der BRD fanden auch damals schon mehrstündige Praktika im Rahmen der Grundausbildung der Studenten statt, teilweise verbunden mit Demonstrationsübungen und Forschungsmitarbeit – wobei man annehmen kann, daß diese Programme nicht erst im Jahr der Umfrage eingerichtet worden sind. Alles in allem kann man sagen, daß auch in den fünfziger Jahren trotz unbedingter Vorherrschaft der Ganzheits- und Persönlichkeitspsychologie sich einiges an experimentell orientierter Forschung und Ausbildung gehalten hatte.

Als sich im Frühjahr 1959 in Marburg zum erstenmal experimentell arbeitende Psychologen zum Erfahrungsaustausch trafen, war das gleichwohl noch eine kleine Gruppe, zu der längst nicht alle Institute Vertreter geschickt hatten. Anfänglich Sammelbewegung gleichgesinnter, vor allem junger Wissenschaftler, entwickelten sich diese jährlich in der Karwoche stattfindenden ›Tagungen experimentell arbeitender Psychologen‹ im Verlauf des folgenden Jahrzehnts zu Veranstaltungen, von denen aus entscheidende Anstöße für die Entwicklung der wissenschaftlichen Psychologie (und die Karrieren ihrer Protagonisten) ausgingen.

Untersucht man die Themen der Vorträge auf diesen Tagungen auf inhaltliche Entwicklungslinien, wird man schwerlich solche entdecken können. Es scheinen sich eine große Zahl von divergenten, eklektizistischen Beiträgen zu Einzelproblemen aus allen Bereichen der Allgemeinen, Differentiellen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie hintereinanderzureihen. Offenbar gelang es selbst den Veranstaltern lange Zeit nicht, die Tagungen nach Themengruppen zu strukturieren oder

Symposien zu veranstalten. Mit einigen bezeichnenden Ausnahmen: 1966 fand ein Symposium zur Faktorenanalyse statt, 1967 zu ›Neueren Entwicklungen in der Testtheorie‹, 1968 zu Problemen des Messens in der Psychologie und 1969 (neben ›Psycholinguistik des verbalen Lernens und Neurophysiologie‹) ›Formalisierte Theorien der Ähnlichkeit‹. Das zeigt das die wissenschaftlich arbeitenden Psychologen jener Zeit wirklich einigende Thema an: Methoden und Theorien des Messens, der beschreibenden und schließenden Statistik, Modelle der experimentellen Planung und ihre Logik, mathematisch-logische Kalküle. Psychologie war vorrangig methodisch bestimmt, auf dem Weg zur exakten Wissenschaft, die sich einen mathematisch formulierbaren, Regeln neopositivistischer Wissenschaftslogik folgenden Gegenstands- und Methodenbereich schaffen wollte.

Graumann führt 1970 in seinem Bericht ›Zur Lage der Psychologie‹⁷ rückblickend und zusammenfassend aus: »Wer immer sich heute überhaupt ernsthaft mit Theorie befaßt, ist weniger an einer Theorie des Verhaltens und/oder des Erlebens interessiert, als an den theoretischen Voraussetzungen der entsprechenden Wissenschaften. [...] In dem Maße, wie die Psychologie methodenbewußter und in ihrer ganzen Konzeption methodenzentrierter wurde, nahm das Interesse an einer allgemeinen wissenschaftlichen Methodologie zu, nicht zuletzt in dem Bestreben, der Methodenstrenge der exakten Naturwissenschaften nahezukommen. [...] Vor allem die Rezeption des Neopositivismus in Form des methodalen Behaviorismus (Operationalismus) band die experimentelle Psychologie eng an die moderne Wissenschaftstheorie. Hinter methodisch zu gewährleistender Sicherheit und Eindeutigkeit wissenschaftlicher Sätze trat die unmittelbare Erfahrung – früher einmal die letzte Quelle der Erkenntnis – als ›vorwissenschaftlich‹ zurück.«⁸

Die Tendenz, die die auf sinnhaftes, ganzheitliches Verstehen der Person und ihrer Welt bezogene Psychologie der fünfziger Jahre abgelöst hatte, entpuppt sich also keineswegs als praxis- und problemorientierte Erfahrungswissenschaft, die sich des Experiments als Mittel bediente, sondern als ein sich an naturwissenschaftlichen Standards orientierendes, Empirie entsprechend ihrer formalen Faßbarkeit bestimmendes Bemühen um exakte, mathematisch formalisierte Methodik.

Die Kongressberichte der DGfPs geben davon Kenntnis, wenn in Vorworten oder Grundsatzreferaten ausgeführt wird: Würzburg 1962: »Die Zahl der quantitativ orientierten Forschungsansätze (war) beachtlich. So erfreulich diese – die phänomenologische Methode einschließende – Tendenz zur Quantifizierung auch sein mag, zwei Erscheinungen sind of-

fensichtlich zu bedauern: einmal der Eklektizismus und Pragmatismus der einschlägigen Fragestellungen, zum andern der Mangel an Ansätzen zu einer übergreifenden Theorienbildung mit dem Ziel, diese durch Ableitung verifizierbarer Hypothesen zu prüfen.⁹ – Wien 1964: Heckhausen spricht von einer »mächtigen Erweiterung des Problemgesichtskreises und der theoretischen Durchdringung«, einer »Vermehrung und Vertiefung der methodischen Ansätze sowie insbesondere höhere Ansprüche in der messenden Erhebung, mathematischen Verarbeitung und statistischen Sicherung der Befunde«. Und: »Die Tendenz zur Quantifizierung tritt diesmal noch eindrucksvoller hervor«. Aber auch er fragt (wenn er auch letztlich beruhigende Worte findet), »ob die Sachproblematik nicht ein wenig hinter der formalen Methoden-Sophistikation verschwindet, ob die Fragestellungen immer erheblich und wie weit die scharfsinnige Versuchsplanung und operationale Strategie theorie- und phänomenangemessen sind«.¹⁰ – Münster 1966: Im Rückblick auf 25 deutsche Psychologenkongresse sagt Witte: »Es ist [...] erfreulich, daß heute wieder so viele Kollegen den Mut zur mathematischen Aufarbeitung – sie findet sich bei zwei Dritteln dieser Kongressreferate (1953 waren es erst 11, 1959 waren es 27 Prozent)¹¹ ja, sogar zur mathematischen Fassung ihrer Forschungsergebnisse haben, den einst G. E. Lipp, Wirth und ihresgleichen hatten und der dann einer Mathematikphobie wichen, die uns hinter die Entwicklung unserer Wissenschaft draußen zurückfallen ließ.« Aber wieder: »Quantifizierung und Experiment – drei Viertel der Referate dieses Kongresses berichten über Experimente – sind nur dann auf die Dauer Tugenden, wenn die Fragestellungen, die experimentell angegangen und quantitativ gefaßt werden, nicht [...] eklektizistisch und pragmatisch sind und wenn sie nicht ohne Ansatz zu einer übergreifenden Theorienbildung, mit dem Ziel, diese durch Ableitung verifizierbarer Hypothesen zu prüfen, bleiben.«¹²

Alle Kommentare heben hervor:

1. eine zunehmend quantitative, formal-methodische Orientierung;
2. Eklektizismus, inhaltliche und theoretische Beziehungslosigkeit bei der Tendenz, sich dem der Methode Naheliegenden zuzuwenden (»Pragmatismus«).

Beide Momente kennzeichnen tatsächlich den Wissenschafts- und Forschungsprozeß der akademischen Psychologie der sechziger Jahre, wobei diese Entwicklung der inneren Logik einer neopositivistischen Wissenschaft ebenso geschuldet ist, wie den Besonderheiten ihrer unmittelbaren Durchsetzung.

Eine der gegen spekulatives und subjektives Vorgehen der verstehenden und phänomenologischen Methodik erhobenen

Forderungen war die nach ›Objektivität‹ und Kontrollierbarkeit. ›Objektivität‹ heißt hier nichts anderes als intersubjektive Übereinstimmung: jeder Beobachtende, Untersuchende oder Auswertende klassifiziert ein Ereignis in gleicher Situation in gleicher Weise.¹³ Rechnung getragen wird diesem Kriterium durch sogenanntes operationales Definieren, d. h. ein Sachverhalt wird definiert durch die Weise seiner Herstellung oder Festlegung. Eine experimentelle Variable ist definiert durch Angabe der Situation, der Aufgabe und der Klassifikationsregeln aller möglichen Reaktionen. Gemessen wird durch Angabe und Einhaltung von Operationsregeln der Zuordnung von Ereignissen zu Zahlen.

Besonders der Herstellung von Objektivität durch Messung wandten sich die Streiter wider Subjektivität und qualitative Willkür des intuitiv-ganzheitlichen Verfahrens zu. War zunächst die Einführung quantitativer Testverfahren unter dem Gesichtspunkt der Vorhersagbarkeit und Kontrollierbarkeit in praktischen Bewährungssituationen sowie der leichteren Auswertbarkeit und Vergleichbarkeit in massenhafter Anwendung gefordert worden¹⁴, so stellten die forschenden Psychologen alsbald die Beschäftigung mit dem Meßvorgang selbst, dessen Voraussetzungen und den sich eröffnenden Möglichkeiten weiterer mathematischer Verarbeitung in den Vordergrund ihres Interesses. Z. B. finden 1960 erst an drei Universitätsinstituten psychometrische Übungen statt, es gibt noch kein deutschsprachiges Lehrbuch der Psychometrie, der Testkonstruktion oder der Skalierungsmethoden.¹⁵ Zehn Jahre später werden entsprechende Kenntnisse von allen Studenten als Teil eines Vordiplom- und eines Hauptdiplom-Prüfungsfaches erwartet.¹⁶ Über die ursprüngliche Rezeption des angelsächsischen Vorsprungs hinaus sind von deutschsprachigen Autoren weiterführende Modelle und Techniken vorgelegt und entwickelt.¹⁷ Höhepunkte der Experimentalpsychologen-Tagungen der zweiten Hälfte des Jahrzehnts stellten die oben erwähnten Symposien zu Meßproblemen dar. Das ursprünglich pragmatische Interesse nach Eindeutigkeit, einfacher Verwendbarkeit und angebbarer Vorhersagbarkeit war verschwunden unter der Entwicklung und Anwendung immer komplizierter werdender, außerhalb der Forschung nicht mehr praktikabler mathematisch-logischer Kalküle.¹⁸

Ähnlich erging es dem Wunsch nach Aussage- und Vorhersagegenauigkeit. Gegenüber den an Evidenz und allgemeinem Konsens orientierten verstehenden Psychologen hatten die Forderungen nach wahrscheinlichkeitsstatistischer Sicherung schlussfolgernder und verallgemeinernder Aussagen eine Art erschlagende Plausibilität. Anders als gegen objektive Testverfahren unter der Parole ›Ist der Mensch meßbar?‹ hatte

gegen die Hypothesensicherungsforderung nicht einmal ein Rückzugsgefecht stattgefunden. Systematische Beobachtung, planmäßige Variation und Isolation der Phänomene waren Tugenden gewesen, derer sich die in der Tradition der Gestaltpsychologie stehenden Experimentalpsychologen mit inhaltlich bestimmter Logik befleißigt hatten.¹⁹ Statistische Beschreibung, Beweissicherung durch Angabe der Wahrscheinlichkeit des Nichtzutreffens von Hypothesen, bis hin zur statistisch planmäßigen, multivariaten experimentellen Anordnung konnten als nahezu immanente, systematische Erweiterungen traditioneller Experimentalpsychologie aufgefaßt werden und wurden auch begierig aufgegriffen. Der aus den angelsächsischen Ländern importierte Methodenkanon erschien nicht als Affront gegen das aufweisende Experimentieren der älteren Psychologen, sondern als die Möglichkeit, dies exakter, wissenschaftlich und logisch ausgewiesener fortzuführen. Witte²⁰ spricht in diesem Sinn der Geschichte der deutschen Experimentalpsychologie zwischen 1904 und 1966 eine Kontinuität zu²¹, und 1966 wird in einem Lehrbuch²² die experimentelle Methodik – der das messende Verfahren inhärent sei²³ – zu den ›Selbstverständlichkeiten‹ der Psychologie gezählt.

Das Bezeichnende an der neuen Entwicklung war so weniger die Expansion der Experimentalpsychologie als solche, sondern die Verbissenheit, mit der sich die Wissenschaftler auf Rezeption, Anwendung und Erweiterung statistischer Verarbeitung, Planung und Auswertung stürzten. Auch dies kommt nur zum Teil in der zunehmenden Veröffentlichungsrate reiner Methodenarbeiten zum Ausdruck – obwohl diese Tendenz auf Kongressen, bei Dissertationen, Artikeln und Monographien unübersehbar ist.²⁴ Was aber z. B. an den vielfältigen Referaten auf den Karwochentagungen wirklich allgemein interessierte, was in der Diskussion die Auseinandersetzungen ausmachte, das waren nicht inhaltlich-konkrete oder -theoretische Fragen, sondern solche der Adäquanz der statistischen Aufarbeitung, des Designs oder der Angemessenheit von Modellannahmen. Holzkamp 1970: »Der generelle Trend der modernen psychologischen Forschung liegt also in dem Bemühen um den Ausbau der Design- und Meßtechniken und der Inferenz-Statistik unter weitgehender Vernachlässigung der übrigen Kriterien für den Wert wissenschaftlicher Forschung.«²⁵ Graumann spricht ebenfalls 1970 von einer »weitgehend als Beweissicherungsverfahren praktizierten Forschung«, die das Problembewußtsein des modernen Psychologen seinem Methodenbewußtsein assimiliert habe.²⁶ Selg stellt 1966 fest, »die Psychologie befindet sich noch mehr in der Methodensuche als in der daran anschließenden Faktensamm-

lung²⁷, und verschiedene Autoren²⁸ sehen bald den Wissenschaftscharakter der Psychologie bestimmt durch ihr Repertoire an empirisch-quantifizierender Methodik, wobei der Widerspruch, daß dies schlecht ein Spezifikum einer Einzelwissenschaft sein kann, beiläufig übergangen wird.

Nun aber zur anderen Seite des Prozesses, zu der auch aus den eigenen Reihen erhobenen Kritik. Es ist zu fragen, ob Eklektizismus, Beziehungs- und Theorielosigkeit nur einen individuellen Präferenzen geschuldeten Sündenfall darstellen. Ist der »Präokkupation mit Syntax«²⁹ mit moralischen Appellen beizukommen?

Ein so erhobener Vorwurf übersähe zunächst, daß die Logik neopositivistischer Verfahrensweise, insbesondere unter dem Regelsystem des Falsifikationismus nach Popper, eine Hypothese nie als endgültig bestätigt, eine Theorie nie als abgeschlossen betrachten kann. Eine Hypothese kann nie verifiziert werden, sie kann nur mit angegebener Wahrscheinlichkeit zurückgewiesen oder sie muß weiter beibehalten werden. Da in der Inferenzstatistik und allen auf ihr aufbauenden Analyseverfahren diese Hypothesen als sogenannte Nullhypothesen formuliert werden (müssen) – beide Werte entstammen der gleichen Grundgesamtheit, es besteht keine systematische Abweichung, kein Unterschied, kein Effekt – und der Experimentator im Sinne seiner Theorie die dazu formulierte Alternativhypothese eigentlich erwartet, kann der vom Experimentator unerwünschte Fall des Beibehaltenmüssens der Nullhypothese eintreten erstens dadurch, daß sie tatsächlich gilt, daß keine systematische Abweichung vorliegt und zweitens dadurch, daß sie zwar nicht gilt, die systematische Abweichung entsprechend der Alternativhypothese aber entweder sehr klein ist oder unter dem Einfluß weiterer unkontrollierter Effekte, die der Zufallsvariation im Sinne der Nullhypothese zufallen, überlagert wird. Ein dritter unerwünschter Fall liegt dann vor, wenn die Nullhypothese zwar verworfen werden kann, der gefundene Effekt jedoch nicht im Sinne der mit der Alternativhypothese gekoppelten inhaltlichen Erwartung interpretiert werden darf, sondern einem unbekannten, im gleichen Sinne variierenden Faktor zugeschrieben werden müßte. Das Dilemma liegt im zweiten und dritten Fall, dem der Untersucher nur durch immer feinere Kontrolle von immer mehr Bedingungen, möglichst in einem, multivariaten experimentellen Plan zu entrinnen versucht.. Das erfordert wiederum eine Einschränkung auf isolierbare und bestimmten mathematischen Voraussetzungen genügende Variablen, deren Charakter damit mehr von der formalen und artifiziellen Logik des Experiments bestimmt ist, als vom inhaltlich-systematischen Zusammenhang einer Theorie oder

eines Praxisfeldes.³⁰

Der Primat statistisch-mathematischer Kalküle ist damit aus innerer Notwendigkeit gesetzt. Immer feinere und kompliziertere Modelle müssen erdacht, die Wirklichkeit mußte zugeschnitten werden auf ihre bestimmten Methoden und Modellannahmen adäquaten Ausschnitte. Holzkamp beschreibt einen Aspekt dieses Vorgangs, den er den ›Weg in die Desintegration und Parzellierung‹ nennt: »Wenn man auf die gegenwärtige psychologische Forschungspraxis blickt, so mag man durchaus Belege [...] finden. Der wissenschaftliche Fortschritt besteht hier häufig in einer bestimmt gearteten experimentellen Kritik an jeweils früher durchgeführten Experimenten. Man weist nämlich nach, daß ein gewisser experimenteller Effekt garnicht durch die von dem anderen Experimentator gemäß seiner Theorie eingeführten Bedingungen hervorgerufen ist, sondern daß dieser Effekt auf einen anderen Faktor zurückgeht, der mit den eingeführten Bedingungen unbemerkt mitvariiert wurde. Das Ergebnis einer solchen fortlaufenden Kritik ist die immer weitere Aufsplitterung der einzuführenden Variablen, sodaß bei laufend verbesserter Präzision der experimentellen Technik die anfangs vielleicht noch halbwegs integrierte Theorie immer mehr zu einem Aggregat unverbundener Einzelansätze wird, in dem bald niemand mehr einen einheitlichen Sinn zu entdecken vermag.«³¹

Das wäre nur zu kritisieren, wenn damit eine subjektive Lust des einen zur Kritik am anderen angegriffen sein sollte. Der Weg in die Parzellierung und Desintegration, in die formale Reduktion erfahrener Wirklichkeit auf überprüfbare, abstrakt konstruierte Bedingungsgefüge ist jedoch von der immanenten Logik der übernommenen Methodik zwangsläufig diktiert.

Gegenüber dieser Zwangsläufigkeit gleicht manche Kritik aus den eigenen Reihen dem Versuch, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. Diese Kritik war übrigens kein spätes Erwachen, sondern war schon bald nach Beginn des Siegeszugs des Operationismus erhoben worden. Sie betrifft in dieser Form nicht nur den aktuellen Zustand der BRD-Psychologie, sondern bezieht sich vor allem auch auf die längere Geschichte der neopositivistischen experimentellen Psychologie in den angelsächsischen Ländern, woher die deutsche Psychologie ihren ›Nachholbedarf‹ gestillt hatte und worin sie ihr Vorbild sah.

1965 hatten Hardesty und Eyferth ein Buch ›Forderungen an die Psychologie‹ herausgegeben, in dem ein Artikel des Amerikaners Sargent dieses Problem themisierte³², wenn auch in der Meinung, überflüssige Überproduktion beschneiden zu können. Er berichtet den Standpunkt (Murray), die Wissen-

schaft vom Menschen habe die Wahl zwischen zwei Alternativen: entweder unwichtige Fragen mit Hilfe strenger, formaler Techniken zu lösen oder wesentliche Probleme mit inadäquaten Methoden zu erforschen. Er zitiert den Herausgeber der Zeitschrift *Journal of Abnormal and Social Psychology*, M. B. Smith, der als langjähriger Redakteur seinen Eindruck über durchgesehene (vorwiegend experimentelle) Arbeiten wie folgt zusammenfaßt: »Es hat den Anschein, daß ein hoher Prozentsatz der berichteten Forschungsvorhaben sauber, methodisch einwandfrei und wirkungsvoll durchgeführt wurde und strengen, unverdrossenen Fleiß und experimentelle Gewissenhaftigkeit widerspiegelt; darüber hinaus sind sie aber von einer bemerkenswerten Bedeutungslosigkeit gekennzeichnet.«³³

Den folgenreichsten Angriff führt Holzkamp 1969/70.³⁴ Er legt an den wissenschaftlichen Arbeitsprozeß die vier Kriterien des Bestätigungsgrades empirischer Hypothesen, des Integrationsgrades der übergeordneten Theorien, des Grads der inneren Relevanz und des Grads der äußeren Relevanz an. »Wenn man nun die Geschichte der neueren Psychologie betrachtet, so wird man feststellen müssen, daß hier das Kriterium des Bestätigungsgrades von Hypothesen allmählich immer mehr in den Vordergrund gekommen ist, und heute den entscheidenden Gesichtspunkt sowohl für die Steuerung der Forschungsaktivität wie auch für die Bewertung der Forschungsergebnisse darstellt. Dagegen hat das Kriterium des Integrationsgrades im ganzen gesehen an Gewicht verloren, was sich in der schrittweisen Demontage der großen theoretischen Systeme, wie etwa dem von Hull, von Lewin oder von Tolman und einem immer wachsenden Hang zum theoretischen Eklektizismus zeigt. Das Kriterium der inneren Relevanz ist ebenfalls ziemlich bedeutungslos; besonders durch die weitverbreitete Adaptation des reduktiv-operationistischen Ansatzes, dem gemäß psychologische Theorien möglichst nichts weiter enthalten sollen als begriffliche Fixierungen der jeweiligen experimentellen Handlungen.«³⁵

Holzkamp glaubt hier noch, daß die ersten drei Kriterien »im Prinzip mit Mitteln der formalen Wissenschaftslogik expliziert und präzisiert werden können«³⁶, und er hat dazu einen eigenen Ansatz, den Konstruktivismus, vorgelegt, der bei grundsätzlicher Beibehaltung der Forschungsweise durch andersgeartete logische Verknüpfung experimentell hergestellter Aussagen mit Theorie und Realisation das Dilemma lösen will.³⁷ Mit seinen ersten Kriterien, besonders dem der inneren Relevanz, reiht er sich zunächst ein in die immanente Kritik an theoretischer Bedeutungs- und Beziehungslosigkeit praktizierter wissenschaftlicher Psychologie.³⁸

1970 spricht der Vorsitzende der DGfPs, Graumann, im Bericht zur Lage der Psychologie aus, was als eine Art Schlußwort über die Entwicklung der wissenschaftlichen Psychologie im vorangegangenen Jahrzehnt gelten kann: »Die Fragen, die in unseren Tagen die Konzeption der Psychologie betreffen, sind nicht mehr die vergangener Jahre. Es geht eigentlich nicht mehr um Psychologie als Natur- oder Geisteswissenschaft, um Holismus oder Elementarismus. Selbst ›Erleben‹ kontra ›Verhalten‹ haben sich mit dem problemgeladenen Wörtchen ›und‹ assoziiert. Schulen im klassischen Sinne des Wortes sind ausgestorben; Eklektizismen beherrschen die Szene. Doch letztlich ist keine der alten Kontroversen wirklich entschieden worden; der Forschungsalldag ist mit wachsender Theorienscheu über sie hinweggegangen. ›Small-range‹ und ›middle-range‹-Theorien, die Konstruktion von Modellen, vorzugsweise mathematischen, sind an die Stelle der großen, vielen heute ›metaphysisch‹ anmutenden Theorien getreten.«³⁹

2. Das Aufbrechen der Widersprüche zur erneuten Krise der Psychologie

(a) *Zuspitzung der Entfremdung zwischen wissenschaftlichen und praktischen Ansprüchen*

Der sich innerhalb des Rahmens neopositivistischer Psychologie äußernde Widerspruch konnte kein immanentes Problem des Wissenschaftsbetriebs bleiben. Die Programmatiker der empirischen, intersubjektiver Kontrolle und Bewährung offestehenden Arbeitsweise waren einst angetreten mit dem Angebot, die Wissenschaft Psychologie fruchtbar zu machen für die Regelung praktisch-gesellschaftlicher Aufgaben.⁴⁰ Wie war es damit nach dem vollständigen Einbruch empirisch-exakter Forschungsweise bestellt, welche Antworten hatte die methodisch sich wie eine Naturwissenschaft ausweisende Psychologie zu geben?

Auf dem Tübinger Kongreß der DGfPs 1968 fand ein Symposium ›Bedeutung der lernpsychologischen Grundlagenforschung für die angewandte Psychologie des Lernens und Lehrens‹ statt, das der Veranstalter Weinert mit der provokativen Frage einleitete: Lehrt die Lernpsychologie lehren?⁴¹ Er muß sie verneinen.

»Vergegenwärtigt man sich den Beitrag der sogenannten Grundlagenforschung zur angewandten Psychologie des Lernens und Lehrens, so gewinnt man [...] den Eindruck, daß nach weit mehr als 50 Jahren sorgfältiger, redlicher und gelegentlich brillanter Forschung über die Natur des Lernens die Lerntheoretiker offenbar die einzigen Menschen sind, von

denen angenommen werden kann, daß sie praktischen Nutzen aus den Lerntheorien gezogen haben. Es scheint, als hätte es hier tatsächlich den vielberufenen Elfenbeinturm der Gleichgebildeten und Gleichgesinnten gegeben, die miteinander ihre Probleme diskutierten und sich trotz aller unterschiedlicher Auffassungen jeweils gegenseitig bestätigten. [...] (Es) ergibt sich die Frage, warum die Lerntheorien einen so bescheidenen Beitrag zur Psychologie des Lehrens geleistet haben. Ein wesentlicher Grund dürfte die von ihnen bevorzugte rigorose Vereinfachung der Lernsituation und die strikte Kontrolle einer möglichst klein gehaltenen Anzahl relevanter Bedingungen sein. Auf diese Weise fehlt den Befunden praktisch jede externe Validität. Es ergibt sich die Paradoxie, daß gerade jene Aussagen, die den höchsten Grad an Generalität und Universalität beanspruchen, im höchsten Maße speziell sind. [...] Welche praktikablen Entscheidungshilfen darf man erwarten, wenn z. B. Restle (1964) die optimale Klassengröße und das günstigste Tempo innerhalb eines Lehrgangs mit Hilfe mathematischer Modelle aufklären will und dabei unterstellen muß, daß innerhalb der Klasse keinerlei interindividuelle Differenzen bestehen, daß alle Lerneinheiten des Lehrgangs gleich schwierig sind, daß der Lehrer solange unterrichtet, bis auch der letzte Schüler das Lehrziel erreicht hat und daß schließlich ein nicht gelerntes Item die Wahrscheinlichkeit, das Folgende zu lernen, auf Null reduziert.«⁴²

Eyferth stellt auf dem gleichen Symposium fest, die Anwendung der gesamten Psychologie auf den Unterricht sei lächerlich oder erschreckend und dem Oberflächenschein entgegnetend: »Ähnlich wie die Gestaltpsychologie für den sogenannten Ganzheitsunterricht der Schulanfänger eher Quelle eines attraktiven Vokabulars als Kenntnisgrundlage ist, dient die Lerntheorie Skinners dem Programmierter Unterricht eher als Ideologie denn als empirische Basis.«⁴³ Als Ursache macht auch er die methodengeleitete Parzellierung in den Modellen der theoretischen Psychologie geltend. Foppa geht noch weiter, indem er behauptet, die Fortschritte lernpsychologischer Forschung vollzögen sich nicht im Laboratorium, neuere pädagogisch-therapeutische Techniken befänden sich nur in »vager Entsprechung« zu den theoretischen Grundlagen allgemeiner Lernpsychologie.⁴⁴

Wie – sollte das Ergebnis des Siegs der pragmatistischen, empiristischen Wissenschaft über die anthropologisch-wertsetzende Psychologie der fünfziger Jahre, die den Praktikern ein idealistisch-humanistisches Persönlichkeitsideal, aber wenig technisch taugliches Werkzeug an die Hand gegeben hatte, nach einem Jahrzehnt zu nichts anderem geführt haben als dazu, daß nun die Praxis von der Wissenschaft wieder nur den

ideellen Anstrich, diesmal in Form scheinbar wissenschaftlicher, tatsächlich aber analogiegeleiteter technologischer Vorstellungen, erben konnte? Mit einigen Differenzierungen wird man dies behaupten können.

Wir werden jedoch zunächst einen Blick auf die Berufspraxis von außerhalb der Lehr- und Forschungsanstalten tätigen Psychologen werfen müssen.

Die Anzahl berufstätiger Psychologen in der BRD lässt sich weiterhin nur schätzen.⁴⁵ Ausgehend von den Mitgliederzahlen im BDP (1960: 1325; 1963: 1542; 1965: 1596; 1968 1611)⁴⁶ ergeben sich unter Berücksichtigung des nachlassenden Organisationsgrads Steigerungen von ca. 2000 im Jahr 1960, über 2400 im Jahr 1963, 2700 im Jahr 1965 bis 1968 auf die Zahl von 3300 berufstätigen, diplomierten Psychologen. Nach der Schätzung nach Hochschulabgängen ergeben sich Zahlen für 1961 = 2400 (Basis), 1965 = knapp 3000 und 1970 = knapp 4500.⁴⁷ Einzelmitteilungen sprechen für 1969 von 5500 Fachvertretern⁴⁸, für 1971 von rund 3500 praktisch tätigen Psychologen.⁴⁹ Grob gesagt, wird man knapp eine Verdopplung der Zahl der berufstätigen Psychologen zwischen 1960 und 1970 annehmen können – d. h. weiterhin eine beachtliche quantitative Steigerung psychologischer Berufspraxis in der BRD, wenn auch gegenüber dem davorliegender Zeitraum mit leicht abnehmenden Zuwachsraten.

Allerdings vollzog sich dieser Zuwachs im wesentlichen in dem schon 1960 gegebenen institutionellen Rahmen. Die Arbeitsgebiete der Psychologen blieben im Überblick etwa die gleichen: 1. Beratung und Behandlung in Erziehungsberatungsstellen, Schulpsychologischen Diensten und Institutionen der Öffentlichen Wohlfahrtspflege; 2. Ausbildung und Forschung; 3. Eignungsauslese und Berufsberatung, auch bei Rehabilitationsprogrammen in der Bundesanstalt für Arbeit; 4. Arbeit in (vorwiegend psychiatrisch-neurologischen) Kliniken; 5. Tätigkeit in Betrieben; 6. Polizei und Bundeswehr; 7. Gutachtertätigkeit in den Medizinisch-Psychologischen Instituten der Technischen Überwachungs-Vereine. Dann noch die quantitativ gering repräsentierten Bereiche Werbepsychologie, gerichtliche und kriminologische Gutachtertätigkeit, schließlich freiberufliche Praxis.⁵⁰ Die Bereiche, die den stärksten Zuwachs zu verzeichnen hatten, sind die Bereiche Ausbildung und Forschung, besonders an den Hochschulen, gefolgt von klinischer Psychologie und Erziehungsberatung.⁵¹ An den Universitätsinstituten für Psychologie arbeiteten 1958/59 ca. 170 Wissenschaftler⁵², 1964 ca. 280⁵³ und 1970 ca. 730⁵⁴ – das ergibt eine Steigerungsrate von über 400 % in knapp zwölf Jahren, die von einzelnen Instituten noch übertroffen wird.⁵⁵ Dabei nicht eingerechnet, weil aus vorliegen-

den Daten nicht zu entnehmen, ist die Zunahme der Lehr- und Forschungstätigkeit an anderen Institutionen und in anderem fachlichen Kontext – doch kann man davon ausgehen, daß auch dort eine erhebliche Expansion stattgefunden hat⁵⁶ und viele Stellen neu geschaffen wurden. Immerhin blieb von den frisch diplomierten Psychologen zwischen 1962 und 1969 ein Viertel an der Hochschule.⁵⁷ Die in den Kliniken tätigen Psychologen, 1960 in den Aufstellungen der Bundesanstalt für Arbeit noch nicht explizit erwähnt, machen 1964 schon mehr als 40 insgesamt aus.⁵⁸ Bondy stellt als neuen Trend dar: »In jüngster Zeit findet der Psychologe in seiner Eigenschaft als Diagnostiker und in steigendem Maße als Forscher Eingang in psychiatrisch-neurologische Kliniken, in Kinderkliniken, in Kliniken für innere und psychosomatische Erkrankungen und in Spezialkrankenhäuser, z. B. für Hirnverletzte und Unfallgeschädigte.«⁵⁹

Bei den Studienabgängern nimmt neben dem Interesse für Lehre und Forschung insbesondere das für klinische Psychologie zu.⁶⁰ Schließlich wird auch in den sechziger Jahren das Erziehungsberatungswesen weiter ausgebaut, wenn auch hier die vielen Teilzeit- und Honorarbeschäftigungen die quantitative Expansion statistisch übertreiben. Diesen Bereichen steht eine geringe Expansion in Marktforschung, forensischer und Verkehrspychologie gegenüber⁶¹; die übrigen Bereiche behaupten ihre relative Stellung ohne bemerkenswerte Aufwärtsbewegung – was trotz ›Bildungskatastrophe‹ bis Mitte des Jahrzehnts auch für die institutionalisierte Schulpsychologie gilt.⁶²

Wie stehen aber nun diese Psychologen ihren Aufgaben gegenüber? Gelingt es ihnen, »immer mehr ohne die Intuition auszukommen und an ihre Stelle die kontrollierten Methoden einzusetzen«⁶³?

Jene Methoden, mit denen außerhalb des Ausbildung- und Forschungsbereichs gearbeitet werden mußte, waren 1961 ebenso wie 1970 vorwiegend Beraten, Explorieren, Diagnostizieren.

Däumling berichtet 1961 von einer Erhebung unter BDP-Mitgliedern⁶⁴, wonach die am häufigsten ausgeübte Tätigkeit die des Beratens (Erziehungs- und Eignungsberatung) auf Grundlage psychodiagnostischer und anamnestischer Untersuchungen darstellt. Bei den verwendeten Testverfahren dominieren schon objektive (oder objektivierbare) Intelligenz-, Leistungs- und Interessentests gegenüber den projektiven Verfahren.⁶⁵ Interpretiert und umgesetzt wird das, zu diesem Zeitpunkt nicht erstaunlich, nach charakterologischen Persönlichkeitsmodellen, gefolgt von psychoanalytischen und tiefenpsychologischen Systemen. Das entspricht der vorangegan-

genen akademischen Ausbildung jener Praktiker, an der – mit Ausnahme der Unterrepräsentanz der Tiefenpsychologie – keine inhaltliche Kritik geübt wird. Die Tatsache, daß aber nur 71 % die Herkunft ihrer theoretischen Position ›vorwiegend vom Universitätsstudium‹ und mehr als die Hälfte aus Quellen außerhalb des Hochschulstudiums angaben, interpretiert Däumling so: »Das spricht einmal für die (gelegentlich bezweifelte) theoretische Aufgeschlossenheit der Praktiker. Das kann aber auch [...] als ein dringlicher Appell an die Universitäten aufgefaßt werden, die theoretische Ausbildung stärker auf die Bedürfnisse der Praxis abzustellen.«⁶⁶ Was die Praktiker inhaltlich mehr erwarten, zeigen ihre Fortbildungswünsche an: Motivationstheorien, Sozialpsychologie, Psychotherapie, Projektive Tests, Klinische Psychologie und Pädagogische Psychologie – das sind Gebiete, die integrierenden Erklärungs- und Orientierungswert zumindest versprechen. Formale Methodenlehre, selbst Testtheorie taucht in diesem Katalog nicht auf.

Stellen wir dem einige Aussagen der Untersuchung von Aemlang und Tiedemann gegenüber, die neun Jahre später Examenabgänger ab 1962 befragt haben.

Dort ist mehr als die Hälfte der Befragten der Meinung, das Studium habe ihnen keine ausreichende Grundlage für ihre spätere Berufstätigkeit vermittelt, wobei dieser Anteil bei Erziehungsberatern, Klinischen Psychologen und Psychotherapeuten⁶⁷ mit zwei Dritteln besonders hoch ist. Zufrieden sind u. a. Wehrpsychologen, Berufsberater und Verkehrspychologen, d. h. diejenigen Sparten, deren Tätigkeit eng begrenzt ist auf psychodiagnostische Untersuchungen und daraus abgeleitete Eignungs- und Tauglichkeitsvorhersagen: bei ihnen macht Testen, Testauswertung und Gutachtenerstellung – bei einigen in geringem Umfang auch Testkonstruktion – bis zu 70 % ihrer Gesamtarbeitszeit aus.⁶⁸ Unterstellt, daß vorwiegend mit objektiven Methoden gearbeitet wird, kann man mit einiger Vorsicht daraus schließen, daß auf dem Gebiet der Leistungsmessung und der Messung isolierbarer Persönlichkeitsvariablen die Psychometrie den Praktikern handhabbare Werkzeuge zur Verfügung stellt, die als solche auch den mit der Ausbildung ansonsten Unzufriedenen ausreichend erscheinen.⁶⁹ Bis zur Hälfte ihrer Arbeitszeit sind aber 1970 auch die Klinischen Psychologen, Psychotherapeuten und Erziehungsberater mit Testen, Testauswertung und Gutachtenerstellung ausgelastet.⁷⁰ Auch sie kritisieren nicht die Diagnostikausbildung, die sie erfahren haben, wenn sie auch von einigen als im Studium unterrepräsentiert angesehen wird.⁷¹ Es kann also weiter gelten, was Hoyos 1964 und 1965 sagte: »In der Tat gilt die psychologische Diagnostik, d. h. die Beschreibung

von Menschen unter Anwendung verschiedenartigster gezielter und standardisierter Verfahren [...] als Aufgabe, die den meisten praktischen Tätigkeiten gemeinsam ist« und daß dafür die in den Beruf eintretenden Psychologen mehr oder weniger intensiv ausgebildet seien.⁷² Was alle mit ihrer Ausbildung unzufriedenen Psychologen außerhalb der Hochschulen eint, ist die Kritik an mangelnder ›Praxisorientierung‹ des Studiums, sekundiert von der Forderung nach mehr Angewandter Psychologie und nach mehr ›sonstigen Fächern‹.⁷³

Man kann darin schon die Forderung nach Aufhebung der Isolierung der grundlagen- und methodenorientierten akademischen Psychologie erkennen. So werden an erster Stelle der nach Meinung der Praktiker im Hochschulstudium überrepräsentierten Bereiche Allgemeine Psychologie, Methodenlehre und Hilfswissenschaften angegeben, als unterrepräsentiert Angewandte Psychologie und die den jeweiligen Praxisfeldern zuordenbaren Teildisziplinen. Bemerkenswert ist, daß auch Sozialpsychologie und Tiefenpsychologie von nicht wenigen als in der akademischen Lehre zu gering vertreten angegeben wird – weiterhin als Wunsch nach integrierenden Anschauungen? Die Forderung nach Persönlichkeitspsychologie erscheint allerdings nicht im Desideratenkatalog der befragten Psychologen. Ein Persönlichkeitideal als Leitlinie ist scheinbar endgültig von der Szene abgetreten.⁷⁴

Ganz andere Kritik äußern die in Lehre und/oder Forschung an Hochschulen Beschäftigten. Die Mehrzahl hält ihr Studium für eine ausreichende Grundlage für ihre Beschäftigung; die Unzufriedenen fordern ein Mehr an Methodenlehre deutlich vor Praxisorientierung; 34 Prozent setzen dieses Gebiet an die erste Stelle der in der Ausbildung unterrepräsentierten Gebiete.⁷⁵ Sie sind offenbar von der Richtigkeit der Grundlagen- und Methodenorientierung im großen ganzen überzeugt und möchten sie eher noch verstärkt sehen.

Nun hatte sich die Entwicklung an den Hochschulinstituten bis zum Ende der sechziger Jahre unter günstigen materiellen Voraussetzungen weitgehend ungestört und geradlinig vollziehen können. Der Ausbau der Hochschulen in der ersten Phase der Hochschulreform – Aufblähung auf gegebener Grundlage – hatte auch den Psychologischen Instituten eine Zuwachsrate an Stellen und Sachmitteln beschert, die zur Bestätigung und Forcierung des von den Wissenschaftlern eingeschlagenen Wegs einladen mußte, zumal Sprünge in der Aufwärtsentwicklung entsprechend der Praxis der Ordinarienuniversität i. a. die Realisierung von Berufungszusagen bzw. Rufabwendungsverhandlungen⁷⁶ darstellten – d. h. als Ausdruck des persönlichen Gewichts der einzelnen Wissenschaftler erschienen. Im Erfolgsfall konnte Berufung und da-

mit verbundene Etaterweiterung als Bestätigung der wissenschaftlichen Position des Trägers interpretiert werden.

Die erste Phase der Hochschulreform, die unter dem sehr allgemeinen Ziel der Erhöhung und Verbreiterung wissenschaftlicher Qualifikation die Studentenzahlen ansteigen ließ und wo die Hochschulen durch Stellenvermehrung dem Massenbetrieb begegnen wollten, hat im Fach Psychologie eine besonders klare Ausprägung gefunden. Von 2200⁷⁷ im Jahr 1960 stieg die Zahl der Studenten mit Hauptfach Psychologie auf 5000 im Jahr 1965 und 10 000 im Jahr 1970 – das ist eine Vervierfachung in diesem Jahrzehnt. Die Zunahme von 400 Prozent am akademischen Institutspersonal zwischen 1959 und 1960 (s. o.) korrespondiert damit, stellt aber nichtsdestoweniger eine gewaltige absolute Steigerung dar, was entsprechende Potenzen für Forschung und Wissenschaftsvermittlung schuf. Äußere Schranken schienen angesichts dieser Entwicklung fern. Die sich ergebenden Probleme waren solche des inneren Wissenschafts- und Ausbildungsbetriebs, die diesen nach Inhalt und Richtung grundsätzlich nicht in Frage zu stellen geeignet waren.

Die ›Denkschrift zur Lage der Psychologie‹⁷⁸, die, im Auftrag der DFG erstellt, die Zustimmung aller Universitätsinstitut-direktoren gefunden hatte⁷⁹ und 1965 vorgelegt wurde, ist bezeichnend für diesen Zustand. Ausgehend von der geschichtlichen Entwicklung und den verschiedenen Bereichen der Psychologie in Wissenschaft und Praxis, was nichts anderes als eine stetige Höherentwicklung und eine immer wachsende Bedeutung dieser Wissenschaft beweisen soll, im Vergleich mit Psychologendichte und Ausbildungslage in ›besser versorgten Staaten, kommt der Autor als erstes auf die Lage der Forschung an den Universitäten der BRD und klagt: »Die Universitätsinstitute als Träger der Forschung sind in ihren persönlichen und materiellen Möglichkeiten so begrenzt, daß Umfang und Intensität der Forschung weit hinter den sachlichen Anforderungen und persönlichen Bedürfnissen (!, d. V.) zurückbleiben.«⁸⁰ Nach Klagen über die geringe und verzettelte Drittmittelunterstützung wird das Defizit bestimmt aus einer vollkommen immanenten Bestandsaufnahme, was konsequent zur Forderung führen muß: »Aus der geschilderten Lage ergibt sich zwingend die Notwendigkeit, die Forschungsmöglichkeiten in Deutschland mit dem Schwergewicht auf der stark vernachlässigten Grundlagenforschung wesentlich zu erweitern.«⁸¹ Die praktisch-gesellschaftliche Relevanz würde sich dann, so hofft man, schon irgendwie herstellen.⁸² Als Beispiele für mögliche Anwendungen wird ein Katalog gerade aktueller Themen eher beiläufig erwähnt, nicht ohne sich gleich wieder zu distanzieren: »Diese Beispiele aus der Fülle

aktueller Probleme sollen nun nicht den Anschein erwecken, als käme es für die Psychologie in erster Linie auf eine pragmatische, gegenwartsbestimmte Forschung an. Über die Wichtigkeit der Grundlagenforschung ist das Nötige schon gesagt worden. Sie sollten vielmehr unterstreichen, welche Breite und Festigkeit das Fundament der Psychologie haben muß, wenn ein Erfolg bei der Bewältigung der ihr gestellten Aufgaben gewährleistet sein soll.⁸³ Was daraus abgeleitet wird, ist eine Reihe von Vorschlägen zur räumlichen, apparativen und personellen Mehrausstattung eines idealen Universitätsinstituts. Ähnlich geht die Denkschrift bei ihren Ausführungen zum Studium der Psychologie vor. Gänzlich auf Grundlage bestehender Ausbildungs- und Prüfungsordnungen wird nur das Problem der besseren Erfüllung von Lehraufgaben in der Relation Lehrkräfte-Studenten analysiert und in der Forderung nach mehr und speziell qualifiziertem Lehrpersonal angegangen. Eine Verlängerung des Studiums auf acht bis zehn Semester wird empfohlen und alles strukturell eingearbeitet in das Modell eines schön und reichlich ausgestatteten Lehr- und Forschungsinstituts.

Zwar nicht ganz so ideal, aber prinzipiell entsprechend dieser Linie vollzog sich die Entwicklung der Ausbildungssituation bis Ende der sechziger Jahre denn auch: unter dem Primat der Forschungsinteressen der Wissenschaftler, die die Inhalte der Ausbildung bestimmten, vollzog sich eine intensive und stark kodifizierte Ausbildung, wobei sich der Widerspruch zu späterer Berufspraxis sich zunehmend verschärfte.

Die Prüfungsordnungen waren weiterhin an der alten Krohschen orientiert. Zwar wurde nach 1960 an neun Instituten neue Prüfungsordnungen bestätigt⁸⁴, 1968 von der Konferenz der Kultusminister eine Rahmenprüfungsordnung erlassen⁸⁵, neu verfügt wurde dabei nur der Wegfall des Fachs Ausdruckspsychologie für das Fach Methodenlehre (selbstständig oder in Verbindung mit Allgemeine Psychologie) im Vordiplom, sowie die Anfertigung einer wissenschaftlichen Arbeit im Hauptdiplom. Das spiegelt also nur schwach die Ausrichtung des Studiums auf methodische Fragen wider. Deutlicher wird es bei den zu den Prüfungen geforderten Leistungsnachweisen. Schon Hoyos berichtet 1965, daß fast alle Institute vor dem Vordiplom Statistikkurse mit Abschlußklausuren fordern. Bis auf eine örtliche Ausnahme müssen 1969 an allen Instituten zwei solche Kurse nachgewiesen werden, vielerorts ergänzt durch weitere nach dem Vordiplom oder fakultativ. Daneben stehen die Pflichtexperimentalpraktika: an sechs Instituten drei Übungen, an sieben zwei und zweimal je eine Übung – das noch ergänzt durch die Pflicht, als Versuchsperson an Experimenten teilzunehmen.⁸⁶ Es gibt dann noch weitere

Pflichtveranstaltungen aus diversen Gebieten. Für das Haupt-diplom liegt der Schwerpunkt auf Diagnostik (zwei bis sieben Scheine), häufig mit Testtheorie und Testkonstruktion. Auch hier müssen noch weitere Pflichtveranstaltungen besucht werden. Das Schwergewicht der Ausbildung liegt also ganz klar auf methodischen Veranstaltungen, verschärft durch den mittels der Abschlußklausuren ausgeübten Leistungsdruck, was für nicht wenige Studenten eine unerwartete Barriere darstellte. »Wie in einem Universitätsgutachten festgestellt wurde, liegt der drop-out für das Fach Psychologie immer noch höher als in allen vergleichbaren Diplom-Ausbildungen. Da die meisten Studierenden, die das Studium aufgeben oder ein anderes Fach wählen, das Fach Psychologie in den ersten beiden Semestern verlassen, im Verlauf des zweiten Studienabschnittes dagegen nur wenige, ist zu vermuten, daß einer der Hauptgründe für den Studienabbruch in der falschen Erwartungseinstellung zum Studium der Psychologie liegt. [...] Man hat die erhebliche Mathematifizierung der Psychologie nicht erwartet und zieht alsbald die Konsequenzen.«⁸⁷ Die Forderung – als äußerlicher Reflex auf die Praxisferne der wissenschaftlichen Psychologie – nach Angewandter Psychologie als Forschungsdisziplin⁸⁸, nach stärkerer und systematischer Berücksichtigung dieses Fachs in Ausbildungsplänen bleibt Programm. Immer mehr wird eine ›Fremdheit zwischen Wissenschaft und Praxis‹⁸⁹, eine Entfremdung zwischen den an der Hochschule Lehrenden und den außerhalb der Hochschule praktisch Tätigen konstatiert: »Der Hochschullehrer hat meist wenig Verständnis für die in der Praxis von der streng wissenschaftlichen Arbeitsweise abweichenden Schüler, und der Praktiker sieht den Anspruch auf eine eigengesetzliche Entwicklung der Wissenschaft, die nicht von außerpsychologischen Zielsetzungen bestimmt ist, als praxisfeindlich an.«⁹⁰ Dieser Widerspruch wurde in der Ausbildung der Psychologiestudenten in keiner Weise aufgehoben; man vertraute einerseits auf die drei sechswöchigen Praktika außerhalb der Hochschule und manchmal auf Exkursionen – ansonsten sollte eine wissenschaftliche, methodische Haltung⁹¹ der Leitfaden für die spätere Berufspraxis werden.

Die Praktiker fühlen sich dem gegenüber mehr oder weniger alleingelassen, der Widerspruch zwischen akademischer Wissenschaft und Forschung und deren Vermittlung zu einer berufspraktischen Anwendung hat sich in den sechziger Jahren klar verschärft. Däumling fürchtet gar um die Eigenständigkeit des Psychologen, der sich mit dem methodischen Reduktionismus der experimentellen Wissenschaft in seinem Praxisbereich zurechtfinden will: »Die Wissenschaft pflegt bei dem Studierenden, je näher er sich damit befaßt, einen faszinierenden

Eindruck zu erwecken. . . Da kann es nicht ausbleiben, daß sich der junge Diplompsychologe ganz nach der exakten Forschung ausrichtet und in erster Linie Sicherheit im Methodischen anstrebt. Vor dem Leitbild des Experimentalpsychologen dürfte die Wirklichkeit der meisten Arbeitsweisen in der Praxis in keinem besonders günstigen Licht erscheinen. Manche Hochschullehrer tun in der verständlichen Wertschätzung reiner Forschung noch das ihre dazu, um Methodologie und Theorie als allein erstrebenswert herauszustellen; konkreter: sie bilden vor allem wissenschaftlichen Nachwuchs aus. Das ist insoweit zu begrüßen, als jeder Diplompsychologe von der Wissenschaft lebt. Aber leider gibt es nicht für jeden die Stelle eines Wissenschaftlichen Assistenten. Vermutlich 80–90 % der Diplompsychologen⁹², müssen in die Praxis, für die sie recht unterschiedlich vorbereitet sind. Die Folge davon: Sie versuchen das schlicht anzuwenden, was sie gelernt haben, z. B. Statistik und Tests. Treffen nun Psychologen im Beruf mit anderen Fachleuten zusammen, dann kommt es sehr darauf an, wie sie sich selbst einschätzen. Bieten sie lediglich ihre technischen Fertigkeiten im Experimentieren, Meinungsbefragen oder Diagnostizieren an, dann werden sie eben demgemäß in den Dienst genommen. [...] (Unser Psychologe) bleibt eine technische Hilfskraft in nachgeordneter Position – wenn er nicht eines Tages aus der Situation heraus eigene Ideen entwickelt oder gar neue Wege zu beschreiten versucht. Er verläßt dann den Boden des Gelernten und Gesicherten. Er wird zum Dilettanten im eigenen Beruf.«⁹³

Die Standesvertretung der nicht in Lehre und Forschung tätigen Psychologen, der BDP, verhält sich dieser Situation gegenüber weitgehend resignativ, bestenfalls kurzatmig-deklamatorisch. Er fordert eine stärkere Berücksichtigung der Angewandten Psychologie in Ausbildung und Forschung und möchte andererseits die Weiterbildung schon berufstätiger Psychologen institutionalisieren; schließlich glaubt er, durch Stiftung eines Preises zur »Anerkennung und Förderung empirisch-wissenschaftlicher Arbeiten aus der Praxis der Angewandten Psychologie«⁹⁴ einen Anreiz setzen zu können. Der Preis wurde nie verliehen.⁹⁵ Weiterer Ausdruck der Entfremdung zwischen Wissenschaftlern und außeruniversitären Praktikern ist die Tatsache, daß die DGfPs und der BDP weiter als getrennte Gesellschaften bestehen, wobei – nachdem vom BDP entwickelte Fusionspläne von der DGfPs wieder abgelehnt worden waren⁹⁶ – gerade ein loses Föderationsstatut⁹⁷ zustande kam, nach dem gemeinsame Kommissionen gebildet werden konnten und die Vorstände zusammen tagen bzw. sich abstimmen sollten.

Wozu die Entfernung der Wissenschaft betreibenden von

außerhalb der Universitäten praktisch arbeitenden Psychologen in dieser Phase führte, beschreibt Franke: »Das Ausklammern außerpsychologischer Zielsetzungen ist notwendig für die Förderung der Wissenschaft und didaktisch sinnvoll für die Ausbildung des methodischen Denkens bei den angehenden Psychologen. Dort aber, wo die Arbeit des praktischen Psychologen von außerpsychologischen Zwecksetzungen bestimmt ist, wo – wie in der Praxis in irgendeiner Weise die Lebensbewältigung für eine Person oder eine Personengruppe erleichtert werden soll, ist die Beschränkung auf rein psychologische Gesichtspunkte nicht mehr möglich. Die Bedingungsgrundlagen werden komplexer und damit bedarf es einer Umstellung auf einen geringeren Genauigkeitsgrad der Aussagen. Dadurch gerät der junge Psychologe, der während seiner Ausbildung in der Universität mit der Zielrichtung auf ein perfektes methodisches Vorgehen geschult worden ist, in einen unter dem Gesichtspunkt der Grundlagenforschung voll berechtigten Zweifel in Bezug auf die Vertretbarkeit der heute möglichen Modi der Anwendung der Psychologie. [...] Der praktische Psychologe ist oft durch die Konfrontation mit der Divergenz zwischen Nachfrage und sachangemessener Arbeitsweise überfordert. Er leidet in dieser Situation und fühlt sich von den wissenschaftlichen Institutionen mit seinen Problemen alleingelassen, oder aber er tendiert dazu, seine Existenz durch Anerkennung in der Praxis zu sichern, und paßt sich mehr der simplifizierten Nachfrage als den sachadäquaten Forderungen an. Es kommt dahin, daß sich der Praktiker von der methodenkritischen Einstellung löst, allmählich an seine intuitiven Möglichkeiten zu glauben beginnt und so in eine mit subjektiver Sicherheit verbundene Routine hineingerät. [...] Eine so eingeleitete Entwicklung endet häufig damit, daß der Psychologe auf Grund der Bestätigung durch Nicht-psychologen schließlich annimmt, daß eigentlich er die ›richtige‹, von lebensfernen methodischen Skrupeln freie Psychologie betreibe.«⁹⁸

Der Widerspruch zwischen der sich an den Hochschulen entwickelnden nomothetischen Psychologie⁹⁹ und der in einer sich kaum verändernden Praxis vorwiegend Einzelfallhilfe betreibenden Psychologie führt so zu einem Resultat, das die Verfechter der Kontrollierbarkeit und intersubjektiven Eindeutigkeit genau nicht angestrebt hatten: zu einer – den außerwissenschaftlichen Instanzen angelasteten – Regression auf Intuition und subjektiv geleitetes, pragmatisches Problemlösungsverhalten. »Bei der Lösung vieler Probleme ist die psychologische Praxis auf ihre Intuition und Fantasie angewiesen, weil einschlägige Forschungsergebnisse nicht vorliegen«, stellt der Vorstand des BDP im Jahr 1970 lapidar fest.¹⁰⁰

Basis dieses Dilemmas waren eine wissenschaftliche Entwicklung, die ihre eigene, immanent-logische Dynamik entfalten konnte, zum einen und zum andern eine institutionalisierte psychologische Berufspraxis, die sich zwar weiter verbreitern, aber ihren überkommenen Rahmen nicht verlassen konnte. In der Beratungspraxis, in der der größte Teil der Psychologen als Erziehungsberater, Schulpsychologe, Klinischer Psychologe etc. stand, galt es weiterhin ausschließlich, unter Berücksichtigung der je besonderen Umstände des je einzelnen Falles zu handeln – eine Anforderung, der die aus experimenteller Logik entwickelten Methoden einfach nicht gerecht werden konnten. Den Konstrukten wissenschaftlicher Methodik näher kamen allenfalls noch Eignungs-, Fähigkeits- und klassifikatorische klinische Diagnostik, wo per definitionem, entsprechend institutionellem Auftrag auf festlegbare äußere Kriterien vorhergesagt bzw. zugeordnet werden mußte. Aber auch hier konnte i. a. nur analogisch, keineswegs exakt kontrolliert und ausgewiesen gearbeitet werden.¹⁰¹ Für die meisten außerhalb der Hochschule tätigen Psychologen konnte auch die neue wissenschaftliche Psychologie in der BRD keine hinreichenden, zumal ihrem Anspruch genügenden Arbeitsmittel zur Verfügung stellen.

Doch – ist es möglich, daß sich eine Wissenschaft, die sich ausschließlich in staatlich vermittelter Organisation vollzieht, an ihren praktischen Aufgaben vorbei entwickelt?

Wollte man die Entwicklung einer Wissenschaft unter der Kontrolle des bürgerlichen Staates stets unmittelbar aus praktischen Erfordernissen des Produktions- und Reproduktionsbereichs bestimmt sehen, hieße das erstens, die Planbarkeit aller gesellschaftlicher Prozesse bei Herrschaft kapitalistischer Anarchie zu unterstellen, zweitens die allgemeinen Folgen der Trennung von Kopf- und Handarbeit zu negieren. Der Staat hat zwar den Auftrag, die Produktions- und Reproduktionsbedingungen des Kapitals abzusichern, u. a. durch Herstellen eines angemessenen wissenschaftlichen Qualifikationspotentials, durch die Organisation der Entwicklung verwertbaren Wissens, durch ökonomisch und technologisch optimale – und das kann sein: mit wissenschaftlichen Methoden gestaltete – Infrastruktur, Versorgung und Ausbildung; er wird diesen Auftrag jedoch nur durchführen können unter den widersprüchlichen Zwängen der zyklischen Bewegung der Kapitalakkumulation, für die die jeweils günstigen Bedingungen geschaffen werden sollen und die naheliegendsten Maßnahmen zur Garantie oder Sanierung der Profite getroffen werden müssen. Das heißt aber für die Wissenschaftsförderung, daß sie zunächst Entwicklung und Ausrichtung desjenigen Wissens zu sein hat, das der Produktion und Realisation von Mehr-

wert unmittelbar dienlich sein kann, dann der Aufrechterhaltung der Bedingungen für diesen Prozeß. Dies begünstigt zunächst Naturwissenschaften und Technik, daneben auch das in den Rang der Wissenschaftlichkeit erhobene anwendbare Herrschaftswissen wie Jurisprudenz, Ökonomie, Ausschnitte der Sozialwissenschaften.

Die experimentell orientierte Psychologie, obwohl häufig als Manipulationswissenschaft denunziert, hat in diesem Bereich schlecht abgeschnitten. Zwar knüpft sie in ihrer neopositivistischen Form an die Tradition des Pragmatismus und Functionalismus an, sie bringt sie im Operationalismus sogar durchaus auf die Spitze: es zählt, was herstellbar und kontrollierbar ist. Die äußere Relevanz, die der Experimentalpsychologie entspräche, wäre eine technische Umsetzbarkeit dahingehend, daß die Reaktionen von Individuen durch systematische Herstellung und Kontrolle äußerer, ihrem Einfluß entzogener Bedingungen determiniert würden: Steuerung und Kontrolle durch Manipulation sachlicher Verhältnisse.¹⁰²

Dieses Modell entspricht zwar formal einer unscharfen Abstraktion entfremdeter Arbeit, kann somit auch als ideeller Entwurf entstehen, läßt sich jedoch im strengen Sinne kaum umsetzen. Es übersieht erstens, daß die äußeren Bedingungen menschlichen Handelns auch von der herrschenden Klasse nicht frei manipulierbar sind und zweitens, daß Menschen auch als Angehörige einer unterdrückten Klasse bewußt handelnde Wesen sind bzw. sein können. Eine Analogie der experimentellen Situation, wo der freie Versuchsleiter beliebig Bedingungen schaffen und variieren kann, um Verhaltensweisen zu erkunden oder zu erzeugen, zur gesellschaftlichen Wirklichkeit der bürgerlichen Gesellschaft existiert bei aller Oberflächenähnlichkeit nicht. Insofern ist der Pragmatismus der modernen Psychologie teils (kapitalistisch notwendige) falsche Vorstellung menschlicher Verhältnisse, teils auch Ausdruck eines Bedürfnisses der herrschenden Klasse, Widersprüche auf der subjektiven Seite im Griff zu halten.

Neopositivistische experimentelle Psychologie spiegelt erst einmal nur vor, Verhältnisse und Verhalten machbar gestalten zu können – nach dieser Verheißung mögen Interessenten immer wieder greifen –; eine umfassend anwendbare Technologie ist sie jedoch nicht von vornherein und wird es in dieser reinen Form gerade bei Zuspitzung der Widersprüche auch nicht werden. Die ‚Bedingungen‘ individuellen und sozialen Verhaltens sind Ausdruck objektiver gesellschaftlicher Prozesse, sie stehen nicht zur Disposition, um sie entsprechend psychologischen Gesetzesaussagen zu modellieren oder auszunutzen.

Wegen des Interesses, das eine Verheißung der Machbarkeit

trotzdem anlocken muß, kommt der neopositivistischen Psychologie durchaus eine gewisse Beachtung zu. In begrenztem Umfang wird sie gefördert, vor allem in der Hoffnung, die Grundlagenforschung werde eines Tages doch entsprechende Techniken hervortreiben. Dem entspricht die im Vergleich mit Naturwissenschaften, Technik und Medizin minimale, aber eben doch gewährte Förderung durch Stiftungen. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft, maßgeblicher Vermittler der Forschungsinteressen der großen Industrie, der Verbände und des Staates, förderte 1962 zehn psychologische Projekte, 1967 25, was jedoch nicht mehr als 1 Prozent aller bewilligten Mittel ist.¹⁰³ Auch der Ausbau der Forschungseinrichtungen an den Universitäten unterliegt im Vergleich zum Gesamtwachstum universitärer Einrichtungen in den sechziger Jahren keinen Restriktionen, allerdings ebensowenig einer besonderen Förderung.

Hoffnung auf Psychotechnologie setzen die Agenturen des Kapitals besonders dort, wo im Rahmen anstehender Reformen der subjektive Faktor von Bedeutung zu sein scheint, wo ihm mit überkommenen oder naturwüchsigen Prozessen nicht oder nicht mehr angemessen beizukommen ist – in den sechziger Jahren besonders im Rahmen der Bildungsreform. Bezeichnenderweise besteht der Beitrag der experimentell orientierten Psychologie zunächst eher darin, zu formulieren, mit welcher Strategie bei noch zu entwickelnden Methoden vorgegangen werden sollte – eine Art technische Programmatik, deren Einlösung sich dann allerdings – wo überhaupt – unter Aufgabe der strengen Kriterien und reduktionistischen Erkenntnisse der nomothetischen Psychologie, d. h. unter Aufgabe ihres wissenschaftlichen Kerns vollzieht. Man vergleiche die Anwendung der Gruppendynamik und Einstellungsforschung in realen sozialen Konfliktbereichen, die der Lernpsychologie im programmierten Unterricht, die der Ergonomie im konkreten Produktionsprozeß.¹⁰⁴

Man könnte sagen, die pragmatistische wissenschaftliche Psychologie liefert rahmenhafte Vorstellungen darüber, wie sozial und subjektiv geregelt werden könnte, wenn bestimmte Voraussetzungen gegeben oder zu schaffen wären. Die konkreten Bereiche, in denen das umzusetzen versucht wird, liefern i. a. nicht diese Voraussetzungen – allenfalls können im Spielraum objektiver Grenzen Vorgehensweisen in Anlehnung an wissenschaftliche Konzepte interpretiert und modelliert werden. Die Verwissenschaftlichung der Handlungsweise stellt dann häufig nicht viel mehr dar als ein Aufpolieren konkreter Erfahrungen und Problemlösungsversuche.¹⁰⁵ Das hat dann auf einer neuen Ebene ideologische Funktion: ungenügender Praxis, weil nicht aus ihren Grenzen ausbrechen könnend,

wissenschaftliche Legitimation zu verpassen, sie selbst, ihre Voraussetzungen und Grenzen durch Verweis auf die Wissenschaftlichkeit des Ganzen gegenüber Kritik zu immunisieren.

Eine praktische Auswirkung dieser Sozial- und Individualtechnik verheißenden Ideologie der neopositivistischen Psychologie bleibt also nicht aus, bloß vollzieht sie sich nicht als Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse, und diese haben umgekehrt nicht das unmittelbare Korrektiv konkret-praktischer Umsetzung. Die Ansätze, die die Wissenschaft selbst bestimmen, bleiben damit hauptsächlich immanenten Faktoren geschuldet.

Die gesellschaftliche Bedeutung der nach dem Vorbild von Naturwissenschaft und Technik sich gestaltenden Psychologie hängt also von der Beachtung ab, die ihre Versprechungen finden können, auch diese Form der Psychologie ist zunächst primär ideologisch vermittelt. Die Widersprüche des unmittelbaren Produktionsprozesses treiben sie jedenfalls nicht zwingend hervor. Ihre Entwicklung ist geschuldet dem Bereich der verkehrten Vorstellungen, die sich bürgerliche Gelehrte über Struktur und Dynamik ihrer Gesellschaft machen, und der Resonanz, die ihre Vorstellungen im politischen Kalkül der herrschenden Klasse finden. Dies Charakteristikum teilt sie dann wieder mit der anthropologisch-wertenden Psychologie, von der sie sich in Programm und Methode ansonsten radikal unterscheidet.

Aus all dem ergibt sich, daß sich die praktische Relevanz der pragmatistischen gegenüber der irrationalistischen Psychologie nicht unbedingt erhöhen muß, sie ihre Funktion jedoch in anderen Bereichen und in anderer Weise entfalten kann. Psychologie als vorgebliche Sozial- und Individualtechnologie bricht sich in der BRD nur langsam Bahn, vorwiegend im Rahmen der Reformprogrammatik und -praxis, wie sie die politische Szene zunehmend beherrschte. Die institutionalisierte Berufspraxis wurde zunächst davon nicht erfaßt; sie verließ weiterhin in den objektiven und subjektiven Bahnen, denen sie ihre Entstehung und Institutionalisierung verdankte und wo qualitativ neue Erfordernisse noch nicht entstanden waren. Die als Wissenschaft praktizierte Psychologie konnte demgegenüber unter den günstigen Bedingungen des allgemeinen Ausbaus der Hochschulen ohne konzeptionelle staatliche Eingriffe ihren Weg gehen, wobei die Entfaltung ihrer inneren Logik den Widerspruch zur praktischen Tätigkeit der Psychologen außerhalb der Universität zusätzlich verschärfte. Die Praktiker fühlten sich allein gelassen; die Wissenschaftler beschworen Perspektive und Relevanz ihres emsigen Tuns und klagten wieder einmal, daß dies den ignoranten öffent-

lichen Repräsentanten noch nicht ausreichend aufgegangen wäre.

(b) *Die Kritik im Umkreis der Studentenbewegung – das Eingeständnis der Krise der Psychologie*

Der ideologievermittelten Funktion, ihrer praktischen Randständigkeit und ihrer inneren Entwicklung entsprechend vollzog sich die Herausforderung an die akademische Psychologie im Rahmen der eigenen Institution: »Zerschlagt die Psychologie!« prangte 1969 an Institutswänden.

Es war dies eine Lösung radikaler Studenten, die den ihnen vorgezeichneten Weg als Funktionäre und Ideologen der Bourgeoisie verlassen wollten und eine Perspektive im politischen Kampf suchten, ohne diese Perspektive schon konkret bestimmen zu können. Die Lösung war aufgestellt worden auf dem »Kongreß kritischer und oppositioneller Psychologie«, zu dem sich im Mai 1969 Studenten und vereinzelte junge Wissenschaftler getroffen hatten. Angesichts politischer Unklarheiten fand die Mehrheit ihre Einheit in radikaler Ablehnung aller reformerischen Handwerkelei, der Integrationsgefahren kritischer Aufklärung und aller Illusionen über die Möglichkeiten revolutionärer psychologischer Berufspraxis. Voll scharfer Kritik an eben erst formulierten Positionen, suchten die Studenten den Klassenkampf, ohne ihre eigene Rolle richtig bestimmen zu können. Die entscheidenden Abschnitte ihrer Mehrheitsresolution lauten: »Der Kongreß »kritische und oppositionelle Psychologie« hat in den ersten zwei Tagen nur eines geleistet: den Beweis seiner eigenen Funktionslosigkeit. Eine Mehrheit wollte sich lediglich mit »kritischer Theorie« aufmöbeln und in »kollektiver« psychoanalytischer Selbstbefriedigung das Bewußtsein der eigenen Isolation verdrängen. Dagegen hofften die angereisten »Genossen«, wenigstens zur Lösung ihrer eigenen Perspektiv- und Konzeptionslosigkeit in ihrer konkreten Praxis hier wenigstens Ansätze zu finden für eine Strategie der Umfunktionierung der Psychologie als Instrument für den Klassenkampf. Es spricht für den Irrationalismus beider Positionen, daß vom ersten Tage an, unbeleckt von jeder Reflektion der eigenen Praxis, die »Organisationsfrage« gestellt wurde. [. . .]

Facit: Alle *psychologischen* (im Original gesperrt, d. V.) Ansätze erweisen sich als unpolitisches Gewurstel. Wo Psychologen *politische* (dto.) Praxis betreiben (z. B. in Betriebsagitationsgruppen, in der Schüler- und Lehrlingsagitation), agitieren sie nicht als Psychologen: Denn die Psychologie ist traditionell und perspektivisch eine Wissenschaft, die systembedingte Konflikte zu eliminieren oder zu integrieren versucht. (Das gilt auch für die Psychologie der DDR.) Die Psychologie

war und ist immer ein Instrument der Herrschenden. Sie ist folglich nur als Wissen über das Herrschaftssystem brauchbar. Die konkrete Alternative zum Traum von der Umfunktionierung der Psychologie zum Instrument des Klassenkampfs ist ihre Zerschlagung.

Unsere praktischen Ansätze müssen nun sein: 1. Das vorhandene psychologische Wissen als Wissen über das System in den Kampf gegen das System einführen (z. B. Analysierung und Vervielfältigung von Intelligenztests und deren Aufhebung als Machtinstrument). 2. Die Zersetzung der Psychologie (z. B. in den Instituten). 3. Entwicklung einer Offensivstrategie an allen Punkten, wo die Psychologie im Verwertungsprozeß relevant wird. Es gibt keine »kritische« und »oppositionelle« Psychologie! D. h. es gibt keine revolutionäre Psychologie! Zerschlägt die Psychologie!«¹⁰⁶

Diese Resolution von Hannover spiegelt die Anliegen derjenigen Studenten wider, die beginnen, sich von der bloß antiautoritären Revolte gegen Ordinarienuniversität und Elfenbeinturmwissenschaft abzuwenden. Empörung über die Verbrechen der USA in Vietnam, Protest gegen faschistische Regimes und gegen staatlichen Terror im eigenen Land hatten in Teilen der Studentenbewegung eine antiimperialistische und sich gegen politische Repression wendende, gegen Gewalt und Unterdrückung im eigenen Land kämpfende Bewegung hervorgebracht. In dem Maße, in dem sie eine revolutionäre Perspektive suchten, wurde ihnen Wissenschaft von der Art der Psychologie, die nach Geschichte und Funktion bürgerlich bestimmt ist, als Werkzeug der herrschenden Klasse bewußt, das sie als solches dann bekämpfen und zerschlagen wollten. Hinzu war gekommen, daß einige psychologische Ansätze wie analytische Sozialpsychologie, die marxistischen Psychoanalytiker der späten zwanziger Jahre und neuere angelsächsische Sozialisationstheorien vorübergehend sich hatten verankern können, viele auf den Weg der individuellen Emanzipation verwiesen hatten, was von denen, die in der antiimperialistischen und antikapitalistischen Bewegung die Perspektive politischen Kampfs entwickeln wollten, abgelehnt werden mußte. So vorschnell und unbestimmt die Frage nach einer revolutionären psychologischen Berufspraxis gestellt worden war, so schnell und von der falschen Fragestellung vorprogrammiert wurde die triviale Antwort gefunden: es gibt sie nicht.

Die Folgerung »Zerschlägt die Psychologie« konnte nun allerdings auch keine Perspektive geben: weder für diejenigen, die den politischen Kampf unter Führung der Arbeiterklasse suchten, noch für diejenigen, die als berufstätige Psychologen oder Wissenschaftler Handlungsanweisungen für eine vernünftigere Praxis suchten. Nach einigen spektakulären Aktionen,

wie z. B. die Vertreibung des zur Berufung anstehenden Professors Eyferth und die Besetzung eines Teils des Instituts als Form des Kampfs gegen reaktionäre Wissenschaft in Berlin, fiel diese Bewegung in sich zusammen. Die verbleibenden Fragen, die an die Psychologie gestellt wurden, waren bald wieder von der Hoffnung auf eine – wenn nicht revolutionäre dann fortschrittliche – psychologische Ausbildungs- und Berufspraxis gerichtet.

Dieser Bewegung gebührt jedoch das Verdienst, Psychologie als Wissenschaft und Praxis nicht von inneren Widersprüchen her in Frage gestellt zu haben, sondern zum erstenmal in der neueren westdeutschen Wissenschaftsgeschichte deren Stellung und Funktion in der Klassengesellschaft reklamiert zu haben.

Als sich ein Jahr nach dem Kongreß von Hannover Vertreter der Basisgruppen am gleichen Ort versammelten, formulierten sie als Aufgaben: »So war zu klären, welche Funktion die Psychologie als Herrschaftswissenschaft im Spätkapitalismus erfüllt, und welche Konsequenzen sich für jene Psychologen ergeben, die an einer für eine proletarische Organisation funktionalisierten wissenschaftlichen Arbeit interessiert sind.«¹⁰⁷

Die ersten Versuche der Standortbestimmung aus der Klassenlage heraus wurden unternommen: »Aus der Erkenntnis der führenden gesellschaftlichen Rolle der Arbeiterklasse ergibt sich für unsere Praxis als Psychologen die Überlegung, woran wir objektiv unsere Arbeit derzeit orientieren oder zumindest während der antiautoritären Phase der Studentenbewegung orientiert haben. Wollen wir weiterhin den systemintegrierten Kleinbürger und den kleinbürgerlichen Linksinellektuellen dadurch emanzipieren, daß wir ihm helfen, seine persönlichen Freiräume, die er in seiner privilegierten Stellung bereits jetzt besitzt, weiter auszubauen, mit dem Alibi der Klassenkampffunktion. Oder wollen wir die Emanzipationsbestrebungen und damit die inhaltliche Arbeit der Psychologen an jedem Teil der Gesellschaft orientieren, nämlich der Masse der Lohnabhängigen, die aufgrund ihrer objektiven Klassenlage ihre Befreiung, wenn überhaupt, nur kämpfend erreichen können und bei diesem Kampf als Bündnispartner auch die Psychologen brauchen.«¹⁰⁸

Eine andere Variante der Kritik an der herrschenden Psychologie, die im Umkreis der Studentenbewegung zur Entfaltung kam, war die Kritische Psychologie. Angeregt von der Kritischen Theorie Adornos, Horkheimers und Habermas', vorge tragen als Wissenschafts- und Ideologiekritik, von den Studenten rasch rezipiert, stellte sie die vergleichsweise versöhn llerische Variante im Kampf gegen Beschränktheit und

ideologische Befangenheit akademischer Psychologie dar. Gegen die Hannoveraner Resolution von 1969 hatte sich auf dem gleichen Kongreß eine Gruppe Kritische Psychologie erhoben: »Wir sehen in Kritischer Psychologie nicht einen bloßen Reflex auf die vorherrschende, am logischen Empirismus ausgerichtete Psychologie, sondern einen Teil der Sozialwissenschaften, der seine Rechtfertigung aus dem emanzipatorischen Anspruch der Kritischen Theorie erhält und der schlechten Wirklichkeit die Möglichkeit eines befreiten Daseins entgegenhält und dies vorbereitet.«¹⁰⁹

Von vornherein hatte die Kritische Psychologie die Wendung zur Praxis des Wissenschaftlers und außeruniversitär tätigen Psychologen. Sie war es, die angesichts der Widersprüche zwischen Wissenschaft und ihrer Praxis die Relevanzfrage stellte und für beide Pole neue Aufgaben propagierte. Psychologen sollten ideologiekritisch tradierte Wissenschaft entlarven und in ihrer Funktion als kritische Intellektuelle Aufklärung über unverschuldete gesellschaftliche Zwänge leisten, dies als konkreten Beitrag zur Befreiung des Menschen. Sie wollten die Frage stellen und beantworten: »Wie wird aus der Unterdrückung in der Gesellschaft Unterdrückung im Individuum«¹¹⁰, sie konzipierten ihr Programm als wissenschaftliche Alternative. Holzkamp 1969: »Wir sehen in Umrissen eine kritische Psychologie als der Lehre von den sekundären Abhängigkeiten des Menschen. [...] Diese sekundären Abhängigkeiten können dadurch entstehen und persistieren, daß der Mensch das Bewußtsein dieser Abhängigkeiten verliert, daß ihm die Abhängigkeiten nicht mehr als von ihm selbst geschaffene erscheinen, sondern durch Attribuierung bzw. Objektionsprozesse als naturgegeben, schicksals- oder gottgewollt und deswegen unveränderlich quasi ›von außen‹ entgegentreten.«¹¹¹

Kritische Psychologie fand ihre Ansatzpunkte im ideologischen Kampf gegen die historischen und gesellschaftlichen Abstrahierungen, gegen die imperialistische Ideologie des kontrollierbaren menschlichen Subjekts und gegen das unreflektiert inhumane Theorie-Praxis-Verhältnis der neopositivistischen Psychologie. Ihre Sprecher waren Wissenschaftler wie Holzkamp und Brückner, die die Kritik auf der Ebene methodologischer Auseinandersetzung vortragen konnten¹¹² und dabei im Rahmen wissenschaftlicher Auseinandersetzung¹¹³ bald den Rang einer etablierten Alternative einnehmen konnten¹¹⁴.

Die Konstruktion der ›emanzipatorischen Relevanz‹ schließlich schien der technisch hilflosen und ihren humanistischen Ansprüchen fremd gewordenen psychologischen Praxis ein neues, fortschrittliches Programm zu eröffnen, das eine neue

Einheit im Widerspruch zwischen wissenschaftlicher Einsicht und konkreter Berufspraxis verhieß: »Emanzipatorisch relevant wäre psychologische Forschung, sofern sie zur Selbstaufklärung des Menschen über seine gesellschaftlichen und sozialen Abhängigkeiten beiträgt und so die Voraussetzungen dafür schaffen hilft, daß der Mensch durch Lösung von diesen Abhängigkeiten seine Lage verbessern kann.«¹¹⁵ Diese Aufklärung über gesellschaftliche und soziale Abhängigkeiten sollte vollzogen werden in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Randgruppen – also in Bereichen tradierter psychologischer Berufspraxis, jedoch nicht mehr mit dem Ziel der Anpassung und individuellen Versöhnung, sondern dem der Bewußtmachung objektiver Verhältnisse, unterstellend, daß daraus die Auflehnung dagegen als die wahre Selbstverwirklichung des Menschen resultiere. In der Rezeption des historischen und dialektischen Materialismus, der Auseinandersetzung mit marxistischen Studenten fand die ›Kritisch-Emanzipatorische Psychologie‹ neben der fachlichen eine politische Programmatik, die dem Psychologen als Wissenschaftler und Praktiker einen Weg an die Seite der Unterdrückten und Ausgebeuteten zu eröffnen schien:

»Psychologie wirkt insoweit emanzipatorisch, als sie ihre kritisch gewonnenen Einsichten aufklärerisch anderen zugänglich machen kann. Die aufklärerische Aktivität muß dabei einmal Inbegriff der gemeinsamen Anstrengung der psychologisch Forschenden sein, durch Kritik und Selbstkritik alle Ideologeme der ›reinen Forschung‹ und der allgemeinen humanitären Funktion der Psychologie immer wieder zu entlarven und die Eingebundenheit der Forschung in Klasseninteressen sichtbar zu machen. Zum anderen hat sich die aufklärerische Aktivität [...] an die Menschen dieser Gesellschaft [...] zu richten und diesen Menschen dabei zu helfen, zum Bewußtsein ihrer Klassenlage zu kommen.«¹¹⁶

Die kritisch-emancipatorische Psychologie war am Ende der sechziger Jahre die einzige ausformulierte Alternative zum menschen- und praxisfeindlichen Konzept operationalistischer Psychologie. Die Resonanz, die sie unter den politisierten Studenten fand, war nur die eine Seite ihrer faktischen Bedeutung. Sie wurde, äußerlich möglich durch ihre wissenschafts- und methodenkritische Attitude, auch von der akademischen Psychologie ernst genommen. Graumann hält sie (neben seiner eigenen ›neueren phänomenologischen Psychologie‹) in seinem Bericht zur Lage der Psychologie 1970 für die maßgebende Kritik an der »traditionellen Verkürzung der psychologischen Fragestellung auf die responses eines zum a-historischen, a-sozialen und a-psychischen Organismus reduzierten oder transformierten Menschen«¹¹⁷.

Wieder einmal fand sich die herrschende Psychologie in einer Krise, die sie sich dann auch selbst eingestehen mußte. Graumann spricht von Zweifeln, die »manchen unserer Kollegen daran hindern, im Sinne seiner positiven Lehrjahre einfach weiterzumachen« und muß die Berechtigung selbst radikaler Kritik anerkennen: »Diese Fragen finden sich auch im Zentrum der ernstzunehmenden Unruhe, die unsere Studenten und schon manches Institut erfaßt hat. [...] Die Fragen, zumindest soweit sie bisher artikuliert und begründet worden sind, betreffen tatsächlich unser wissenschaftliches Selbstverständnis.«¹¹⁸

Was den Ausweg betraf, war damit erneut die Frage aufgeworfen, wer ihn in der wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Praxis weisen konnte. Die Bedingungen der Hochschulreform der sechziger Jahre hatten es ermöglicht, daß die Psychologen weitgehend selbst die Entwicklung ihrer Wissenschaft betreiben konnten. Konnten sie sich angesichts der Situation, daß sie sich mit großer Konsequenz in eine Sackgasse manövriert hatten, selbst daraus wieder befreien? Oder standen etablierte Neopositivisten wie auch ihre radikalen Kritiker vor dem gleichen Problem der Realisierung ihrer unterschiedlichen Absichten unter dem Diktat sich verändernder äußerer Bedingungen?

Bevor wir den weiteren Weg der akademischen Psychologie aus ihrer Krise diskutieren, soll jedoch die Entwicklung außeruniversitärer psychologischer Berufspraxis untersucht werden.

III. Die Bedeutung der Psychologie in der Bildungsplanung

1. Ausgangspunkt und Entwicklungstendenzen institutionalisierte Berufsfelder

In der oben skizzierten öffentlichen Diskussion über die Mängel schulischer und universitärer Einrichtungen kam auch jene von Psychologen im Verlauf der fünfziger Jahre ansatzweise formulierte Kritik an der vorherrschenden Gestaltung der Erziehungsprozesse zur Geltung. Ähnlich wie an den schon vor der ‚Bildungskatastrophe‘ angestellten keimhaften bildungsoökonomischen Überlegungen entwickelte sich ein Interesse an Ergebnissen empirischer psychologischer Forschungen, die Schwächen in dem Bildungssystem aufzudecken und die Ausbildung über die wissenschaftliche Durchdringung der Lernprozesse zu intensivieren versprachen. Psychologische Konzeptionen, die in unterschiedlichen Nuancierungen eine genauere Abstimmung von individuellen Entwicklungsprozessen und strukturellen Bedingungen erzielen wollten, bestimmten aktiv die Formulierung der Reformbestrebungen. Andererseits ging von der sich spürbar machenden Dysfunktionalität des Erziehungssystems ein Anstoß aus, praktische und theoretische Vorhaben der Psychologie im Erziehungsfeld zu entwickeln.¹¹⁹

Hatte sich während der fünfziger Jahre die Kritik an den vorherrschenden Erziehungsformen hauptsächlich im Umkreis von schulpsychologischen Praxisfeldern bzw. auch der Erziehungsberatung herauskristallisiert, so schlossen sich Anfang der sechziger Jahre weitergehende Beziehungen der Psychologie zum Erziehungsgeschehen auf.

Die auf das staatlich vermittelte Bildungswesen gerichteten gesellschaftlichen Erwartungen nach inhaltlicher Veränderung sowie Ökonomisierung und Effektivierung artikulierten sich auch über die Resultate wissenschaftlicher Forschung. Sowohl in der Begründung möglicher Reformen als in der Planung neuer Formen der Vergesellschaftung des Erziehungswesens gingen sie ein. Abgesehen von bildungsoökonomischen Fragestellungen zielte das Interesse auf psychologische Untersuchungen, soweit sie in der Lage waren, Antworten auf die Probleme der Auslese und auf die Bedingungen des Lernens sowie der Sozialisationsprozesse zu geben. Psychologische Erkenntnisse wurden nun, als Strukturprobleme des Erziehungswesens allgemein und nicht nur vereinzelt in der Öffent-

lichkeit diskutiert wurden, in einen übergreifenderen, umfassenderen Zusammenhang gestellt. Die Psychologie wurde zum Bestandteil einer ›Bildungsforschung‹, die Veränderungs- und Planungsbestrebungen zielgerichtet strukturieren sollte.¹²⁰ Die neuen Anforderungen setzten sich in vielfältigen Formen in der Psychologie durch. Es handelt sich hierbei um einen sich zwar durch das Bewußtsein der Beteiligten realisierenden Prozeß, der aber als solcher nicht bewußt vollzogen wird, sondern sich naturwüchsig durchsetzt. An der Oberfläche dieser Bewegung lassen sich folgende Vermittlungsebenen ausmachen: das individuelle Bewußtsein des Psychologen (Forscher, Lehrender, Student) über die Anforderungen seiner Tätigkeit, Diskussionen und Stellungnahmen berufsständischer (wie BDP) und wissenschaftlicher Vereinigungen (wie DGfPs), Organisationsformen, die wissenschaftliche Entwicklung mit der allgemeinen staatlichen Wissenschaftspolitik verbinden (wie Bildungsrat, Wissenschaftsrat), staatliche Planungsinstanzen (wie Bund-Länder-Kommission).¹²¹

Wurden die Aufgabenstellungen zwar in mystifizierter Form aufgenommen und setzten sie sich nur in gegensätzlichen Tendenzen durch, so brachte dieser Vorgang es doch mit sich, daß innerhalb der Psychologie Reflexionen über Verwendungszusammenhänge aufkamen. Es ist dies der Prozeß, der mit der noch recht deskriptiven Zusammenstellung über die Entwicklung der Psychologie als Wissenschaft und Berufsfeld, die Graf Hoyos für die DFG zusammenstellt, begann, seinen Höhepunkt in der Diskussion um das ›Relevanzproblem‹ fand und während der 1969/70 breiter einsetzenden Versuche zur Planung im Bildungswesen immer wieder aufgegriffen wurde, so neuerdings von Straumann.¹²² Die Aufgabe der Psychologie als ›Instrument der Innovation‹ innerhalb der Neugestaltung des Bildungswesens verband man mit der Aufforderung, »daß sich die Psychologie eine spezifische Form kritischer Selbstkontrolle auferlegt, daß sie sich ihrer Auswirkungen in den gesellschaftlichen Bereichen und im politischen Raum bewußt ist [...]«¹²³ In den verschiedensten Nuancierungen ging es insbesondere darum, »ob psychologische Forschung innerhalb eines traditionalen und dysfunktionalen Bildungssystems eine stabilisierende Funktion erfüllt oder die Veränderungen dieses Systems selbst vorbereitet«¹²⁴.

Wie sich die neuen Anforderungen und die damit verbundenen Reflexionen auf die allgemeine wissenschaftliche Entwicklung in der Psychologie durchsetzen, haben wir im vorangegangenen Kapitel dargestellt. Für die hier interessierende Untersuchung der Formen des Eingreifens der Psychologie in die pädagogischen Prozesse bleibt als wichtige Voraussetzung festzuhalten, daß dies auf allgemeineren Vermittlungsebenen

als den Anfang der sechziger Jahre bestehenden Berufsfeldern im pädagogischen Bereich geschieht. Psychologen arbeiteten auf verschiedenen Ebenen in Reformkommissionen, die einerseits in Folge der öffentlichen Bildungsdiskussion eingerichtet wurden und andererseits diese wieder aktivierten. Psychologische Forschungsergebnisse konnten so in einer viel verbindlicheren Weise als über die bisherigen Formen wissenschaftlicher Kommunikation das öffentliche Bewußtsein strukturieren.

Auf breitesten Ebene gelang dies über die Mitarbeit im Bildungsrat und da insbesondere durch die Teilnahme bei der Erstellung des Gutachtens »Begabung und Lernen«¹²⁵, das das theoretische Fundament für den späteren Strukturplan des Bildungsrates darstellte. So stellt etwa Becker im Zusammenhang mit diesem Gutachten des Bildungsrates fest: »In it the expert opinion of 14 of the best German psychologists, sociologists und educationalists offer a new perspective. Aptitude is seen not so much as a prerequisite of learning but as the consequence of learning, as being not so much dependent on hereditary factors as on the challenge which develops aptitude. Schools should therefore not so much select as develop aptitude. This summary of modern psychological and sociological research of course provides the basis for a complete change of school structure. If most people's aptitudes can be developed, everybody could be given the constitutional right to this opportunity. Thus modern research has given us the basis for a total reform of the school system – against selection and in favour of comprehensiveness. *The individual studies on which the volume is based existed before but it was in response to a political need that they were published in this form.*«¹²⁶

Neben der Mitarbeit in Kommissionen für Planungsleitlinien und pädagogischen Versuchsprogrammen »entwickelten sich noch andere Formen des Zusammenspiels staatlicher Tätigkeit und wissenschaftlicher Arbeit, um den Prozeß der wissenschaftlichen Begründung und der Datenproduktion für die Bildungspolitik vorantreiben zu können: »Die Gutachtervergabe wurde von staatlicher Seite gefördert, Forschungsprojekte für den Bereich von Erziehung und Ausbildung wurden formuliert, initiiert und finanziert und das breite Feld der »freien Forschung« machte sich die Probleme dieses Bereiches zum Gegenstand.«¹²⁷

Psychologen beteiligten sich auf allen diesen unterschiedlichen Ebenen an der Ausrichtung der Fragestellungen und Untersuchungsgegenstände. Allerdings gelang es nur in wenigen Fällen, wie etwa bei der Einrichtung der Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg, diesen Einfluß der Psychologie über Kommissionen und wissenschaftliche Forschung hinaus

in Form neuer institutionalisierter Berufsfelder weiter zu verankern. Der entscheidende Einfluß verblieb auf der Ebene der allgemeinen Begründung und Strukturierung von Reformvorhaben.

Lehrerbildung

Die allgemeine Umstrukturierung pädagogischen Denkens durch die Psychologie vermittelte sich neben wissenschaftlicher Beratungstätigkeit über die Lehrerbildung. Allerdings war dies mehr der Verschiebung allgemeiner wissenschaftlicher Konzeptionen im pädagogischen Feld als veränderten institutionalisierten Strukturen in den Ausbildungsgängen geschuldet.

Weitgehend bleibt auch während der sechziger und siebziger Jahre die Klage der Psychologen bestehen, daß aufgrund einer zu geringen Anzahl von Semesterwochenstunden eine sinnvolle allgemeine Ausbildung in Psychologie nicht realisiert werden kann. So stellt etwa Pfistner für die Ausbildung an der PH Heidelberg fest: »In diesem sogenannten Grundstudium erahnt der werdende Lehrer bestenfalls das, was ihm an psychologischer Ausbildung fehlt; und es kann im Glückssfall nur eine günstige Motivierung für ein späteres Selbststudium installiert werden. Meistens wird jedoch dem Fach gegenüber eine Unsicherheit zurückbleiben, weil der Student gerade eben ein wissenschaftliches Neuland gezeigt bekommt, ohne daß er Zeit hat, eine relativ stabile Struktur zu sehen, geschweige denn, eine eigene Position zu entwickeln.«¹²⁸

Darüber hinaus blieb die Ausbildung in Psychologie in der Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen eine an den Interessen der Dozenten, die einem ›encyklopädischen Prinzip‹¹²⁹ verbunden waren, orientierte, sehr heterogene Angelegenheit. Als entscheidend setzten sich bei allen Differenzen jedoch eine Hinwendung zur empirisch-operationistischen Methodik »als Korrektiv einer bloß spekulativen Deduktion von pädagogischen und didaktischen Postulaten«¹³⁰ durch. »Der Beitrag der Psychologie zur Thematisierung von Lehrzielen ist in erster Linie darin zu sehen, daß sie zwischen den Akt der hypothetisch-spekulativen Auswahl und Konzeption eines ›Lernmilieus‹ und dem Akt seiner methodischen Darstellung im Prozeß des Erziehens und Unterrichtens Überlegungen über die empirische Kontrollierbarkeit der Repräsentativität und Gültigkeit der seligierten Ziele einschiebt.«¹³¹

Der sechste pädagogische Hochschultag (Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium) ist symptomatisch für einen Wendepunkt, der die »Verwandlung der Pädagogik in eine Erfahrungswissenschaft«¹³² bezeichnete. In diesem Kontext wurde der operatio-

nistischen Psychologie in einer Theorie der Erziehung ein viel breiterer Raum zugestanden. Pädagogik wurde immer mehr von psychologischen und soziologischen Modellen bestimmt. So wäre die »lerntheoretische« Didaktik von Heimann und Schulz ohne Rezeption von lern- und sozialpsychologischen Methoden und Forschungsergebnissen nicht denkbar.¹³³ Die Lernzielanalysen Magers bildeten unmittelbar in der didaktischen Ausbildung eine große Rolle. Ohne daß hier tatsächlich immer ein genauerer methodischer Zusammenhang entwickelt worden wäre, konnte Psychologie als empirisch-analytische Sozialwissenschaft bei der Umwandlung der Pädagogik in eine die Bedingungen des Lernens kontrollierende und effektivierende Wissenschaft eine Hoffnung darstellen. In diesem Sinne prägte die Psychologie die Lehrerbildung über ihre unmittelbare Verankerung als Fach hinaus. Sie wurde Moment einer sozialtechnologischen Tendenz der Unterrichtsforschung, die das Unbehagen an dem Unvermögen geisteswissenschaftlicher Pädagogik, Unterrichtsrealität zu erfassen, auflöste in eine »konsequente Außensicht aller Erscheinungen, die in der strategischen Handlungssituation Unterricht für den Lehrer immer schon angelegt ist«¹³⁴. Sie entsprach einem vorwiegend »technokratisch«¹³⁵ gewendeten innovativen Potential, das in dem Auseinanderklaffen von Ansprüchen und Realität im Bildungssystem freigesetzt worden war.

Ganz abgesehen von der Tatsache, daß geisteswissenschaftliche bildungstheoretische Didaktik bzw. eine völlig begrifflose Rezeptvermittlung auch noch weiterhin die Lehrerbildung mitbestimmte – gerade im Feld der pädagogischen Ausbildung sind immense Ungleichzeitigkeiten zu verzeichnen –, kam es allerdings über diese Ansätze nicht zur inhaltlich einheitlich strukturierten Lehrerbildung. Dem Scheitern der Versuche einer integrierten Lehrerbildung entsprach auf theoretischer Ebene die Tatsache, daß mit der erfahrungswissenschaftlichen Methode Pädagogik in ein Konglomerat einzelwissenschaftlicher Ergebnisse zerfiel und daß der Zusammenhang der Einzelwissenschaften für die Lehrerbildung nur äußerlich hergestellt werden konnte. So werden im »Strukturplan« erziehungswissenschaftliche, pädagogisch-psychologische und gesellschaftswissenschaftlich-pädagogische Ausbildung schlicht nebeneinander gestellt und überall ähnliche Unterpunkte aufgezählt, ohne daß das Zusammenhängende und auch das Spezifische der drei Ebenen entwickelt würde.¹³⁶ Aber auch dort, wo eine vermeintliche Bestimmung der Erziehungswissenschaft als »Integrationswissenschaft« vorgenommen wurde, blieb dies ein äußerliches Zusammentragen.¹³⁷ Weitgehendere Konzeptionen, wie z. B. das »Interaktionsverhältnis« von psychischer Entwicklung und pädagogischer Einwir-

kung systematisch in die Forschung aufzunehmen und die Lehrerbildung entsprechend zu strukturieren¹³⁸, blieben programmatisch. Doch sich so ergebende Widersprüche entwickelten sich erst im Laufe der Reformversuche, pragmatistisch orientierte Psychologie konnte zunächst vermittelt über Lehrerbildung zu einer Umstrukturierung pädagogischen Denkens beitragen.

Entwicklung bestehender Berufsfelder

Die Möglichkeiten psychologischer Theorien, auf die bildungspolitische Diskussion in einem allgemeineren und breiteren Rahmen einzuwirken, bedeuten nicht, daß die schon in den fünfziger Jahren entwickelten Formen institutionalisierter Berufsfelder, in deren Umfeld Veränderungskonzepte sich herauskristallisierten, für den Reformprozeß völlig bedeutungslos wurden. Sie waren aber in dem übergreifenden Wirkungszusammenhang der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Konzeptionen, die sich unmittelbar auf allgemeine quantitative und strukturelle Veränderungen beziehen ließen, ein- und auch untergeordnet. Andererseits hatten aber gerade wegen ihrer schon festgefügten Gestaltung die ansatzweise professionalisierten Bereiche pädagogisch-psychologischer Tätigkeit innerhalb lokaler, konkreter institutionalisierter Änderungsprozesse realiter häufig einen wirksameren Einfluß als weitgehende Reformprogramme, insbesondere was die berufliche Verankerung der Psychologen in dem Reformprozeß angeht. Dies mußte um so mehr ins Gewicht fallen, als die aus der bildungspolitischen Diskussion folgenden strukturellen Umstellungen nur sehr langsam in Gang kamen und sich auch nur bruchstückhaft und von gegensätzlichen Tendenzen gekennzeichnet realisierten (vgl. oben Kap. I). Kommissionen wie dem Bildungsrat wurden zunächst mehr die Funktionen zugeschrieben, eine neue Auffassung der Erziehung zu legitimieren, als schon konkrete Planungen einzuleiten.¹³⁹ Schließlich wurden mit der verstärkten Hereinnahme psychologischer Fragestellungen auch bestehende Berufsfelder in den Reformprozeß miteinbezogen (etwa in der Diskussion über ‚Bildungsberatung‘). Sie sind so selbst Moment von Veränderungsprozessen. In den entsprechenden Bereichen tätige Psychologen nahmen mehr oder weniger aktiv an der möglichen Ausformung neuer Arbeitsgebiete teil, wo notwendig immer wieder die allgemeine Entwicklung des Bildungssystems ins Blickfeld geriet. Am deutlichsten werden diese Zusammenhänge in der Entwicklung der Schulpsychologie.

Schulpsychologie

Hatten Schulpsychologen während der fünfziger Jahre immer schon ihre Tätigkeit als einen Anpassungsprozeß an geänderte Erfordernisse des Bildungssystems verstanden, so setzte sich diese Auffassung zu Beginn der sechziger Jahre verstärkt durch. Kam Mitte der sechziger Jahre der Schulpsychologie sowohl bezogen auf die Gesamtzahl der berufstätigen Psychologen als auch im Hinblick auf das angestrebte Verhältnis Schulpsychologe-Schülerpopulation noch ein enger Aktionsradius zu, so vergrößerte sich aber immerhin die Anzahl der schulpsychologischen Dienste um etwa ein Drittel (auf etwa 70).¹⁴⁰

Eine gewisse Konsolidierung der schulpsychologischen Tätigkeit zeichnete sich ab. »Zusammenfassend dürfen wir sagen, daß das Anfangsstadium beim Aufbau Schulpsychologischer Dienste in Deutschland überwunden ist. Die Notwendigkeit schulpsychologischer Hilfe wird heute von keiner Seite mehr in Frage gestellt«.¹⁴¹ Die vorhandene quantitative Zunahme, ebenso wie die Forderung nach einer weiteren Ausweitung, wurde von den Schulpsychologen als Teil einer notwendigen Veränderung der Bildungsprozesse verstanden.

In einer strukturell-funktionalen Analyse versucht z. B. Royl auf der zweiten Arbeitstagung der Schulpsychologen 1964, den Zusammenhang von gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen und der Einrichtung schulpsychologischer Dienste herzustellen. »Folgebedürfnisse von Erziehung, deren Befriedigung Schülerhilfe als Institution notwendig machten, sind Auswirkungen der hochindustrialisierten Gesellschaft. Insofern stellt Schülerhilfe als Rezeption der amerikanischen Guidance-Bewegung und -organisation einen Anpassungsvorgang an materiale Grundbedingungen dar, die mit der Entwicklung zur Industriegesellschaft zwangsläufig gegeben sind. Der zweite Weltkrieg hatte diesen Anpassungsprozeß unterbrochen.«¹⁴² Die als ›komplex anzusprechende hochindustrialisierte Gesellschaft‹ führe als ›offene Gesellschaft‹ mit ihren demokratischen Lebensformen zu einer Lockerung der Autoritätsstrukturen der Schule. »Soziale und personale Konflikte, die in der geschlossenen Gesellschaft durch Gewaltanwendung unterdrückt oder im Gleichgewicht gehalten werden können, treten nun als Erziehungsschwierigkeiten in der Schule zutage. Durch sie entstehen manifeste dysfunktionale Prozesse, welche die Ziele der Schule gefährden; die Enkulturation, Sozialisation und Personalisation junger Menschen wird durch dysfunktionale Erziehungsprozesse infrage gestellt.«¹⁴³

Aufgabe und Ziel der Schulpsychologen sei es, wissenschaftliche Entscheidungshilfen zur Lösung der pädagogischen und sozialen Konflikte zur Verfügung zu stellen, um so einen

demokratischen Erziehungsstil zu sichern¹⁴⁴. Dies laufe zusammen mit der Intention der Schulpsychologie, pädagogische Vorgänge wissenschaftlich zu erhellen, d. h. zur Verwissenschaftlichung des pädagogischen Handelns beizutragen. Die Schulpsychologie könne mit ihrer Integration pädagogischer und psychologischer Theorien eine Niveauhebung pädagogischen Handelns erreichen, indem sie Gesetzmäßigkeiten der pädagogischen Prozesse aufdecke. Diese weitreichende Programmatik ordnete sich mit ihren pragmatistischen Anklängen Bestrebungen zu, neue wissenschaftliche Erkenntnisse in das Bildungssystem hineinzutragen. Ein Symptom der anwachsenden Bedeutung der Psychologie für neue pädagogische Fragestellungen war das selbstbewußter gewordene Auftreten gegenüber der Pädagogik seitens der Schulpsychologie, die nichts weniger beanspruchte, als zur Versachlichung pädagogischen Handelns beizutragen bzw. teilzuhaben an der »Befreiung von der faktenverdeckenden Emotionalität«¹⁴⁵. Zugleich mußte aber die institutionalisierte Schulpsychologie gegenüber der Realisierung dieser neuen Ansprüche und Verheißenungen immer mehr den Mangel eines vermittelnden institutionellen Zusammenhangs spüren. Die realiter gegebenen praktischen Möglichkeiten und die wissenschaftlichen Aufgabenstellungen fielen auseinander, und zwar im doppelten Sinne:

Zum einen von den organisatorischen Möglichkeiten her, aktiv an der wissenschaftlichen Forschung teilzuhaben. So wurde zwar auf der zweiten Arbeitstagung gegenüber kasuistischen Betrachtungen den amerikanischen Untersuchungen, denen experimentell statistische Verfahren zu eigen seien, der Vorzug gegeben, da über sie eher Aufschluß von Schulerfolg und Schulversagen und über den Zusammenhang von Schülerleistung und Schülerpersönlichkeit zu gewinnen sei.¹⁴⁶ Insofern wurde an allgemein wissenschaftliche Tendenzen angeknüpft. Dabei zeigte sich aber auch, daß eine so verstandene empirische psychologische Forschung, die »gruppenspezifische Befunde«¹⁴⁷ im Auge hatte, nicht von Schulpsychologen erfüllt werden konnte, die überwiegend isoliert sich »hauptsächlich mit der Diagnose und Behandlungsberatung von schwierigen Schülern«¹⁴⁸ befaßten und unter einer ständigen Arbeitsüberlastung klagen. Diese Situation mußte um so mehr unvermittelt zu einer Kluft zwischen Forschung und praktisch tätigen Schulpsychologen führen, da dieses Problem zwar gelegentlich beklagt¹⁴⁹, aber nicht systematisch behandelt wurde. Die ›Dortmunder Resolution‹ (1964), die oberflächlich als Kompromiß zwischen der ›Hamburger‹ und der ›hessischen‹ Konzeption von Schulpsychologie verstanden wurde, in Wirklichkeit in ihrer Struktur bestimmt war von den sich ankündigenden Reformtendenzen im Bildungssystem, sieht die Er-

forschung von Konfliktquellen im pädagogischen Feld vor. Konstatiert wurde aber, daß die Beschränkung der personellen und materiellen Ausstattung der Dienste zum Verzicht auf die Wahrnehmung mancher Aufgaben zwinge.¹⁵⁰ Tatsächlich folgte von hier aus kein Anstoß in Richtung auf erhöhte Forschungsaktivität. Selbst die hessischen Schulpsychologen, die Unterrichtsforschung von ihrem spezifischen Ausgangspunkt her immer hervorgehoben hatten, sahen sich Mitte der sechziger Jahre immer mehr auf Einzelfallhilfe verwiesen¹⁵¹, was einherging mit einer Ausklammerung der Schulpsychologie aus den schulpolitischen und schulreformerischen Intentio-nen. Die Schulpsychologie in Hessen, die gerade als Vorreiter einer Verbindung von Schulpsychologie, Forschung und Reform gegolten hatte, konzentrierte sich nun auf Einzelberatung. In der Dienstordnung von 1968, die die Trennung nach Schularten, Unterstellung unter die lokalen Schulbehörden und keine zentrale Kooperation vorsah, fand diese Situation ihren juristischen Ausdruck. Sie wurde von den hessischen Schul-psychologen als Krise empfunden. Der Erlaß war von ihnen und dem BDP heftig bekämpft worden.¹⁵²

Die andere Ursache für die überwiegend sich durchsetzende Abtrennung der Forschung von den in der Praxis tätigen Psychologen lag in ihrer Methodik und Thematik begründet. Die zentralen wissenschaftlichen Fragestellungen zielten immer weniger auf phasentheoretisch kasuistisch orientierte Einzelfallprobleme, sondern auf die operationistische Erforschung allgemeiner Strukturen der Lernbedingungen, die es zu modifizieren galt. Berührten Bestrebungen der Schulpsychologen auch strukturelle Zusammenhänge, so beschränkten sich während des Beginns der Diskussion der Bildungsreform ihre Blickrichtung und noch mehr ihre reale Tätigkeit überwiegend auf eine ›Bildungshilfe‹, die von den Mängeln des Schulsystems ausgeht, aber nur die Reintegration des vorübergehend gestörten Schülers in diese Strukturen vor Augen hatte. »Der Schulpsychologe kann erst dort voll seine Aufgaben erfüllen, wo der Konflikt als Tatsache, Notwendigkeit und Aufgabe anerkannt wird. Hier wird er für einige Zeit in das Engagement und in das damit verbundene Risiko mit einbezogen, um den Prozeß der Integration bei einigen Schülern abzukürzen, um gefährliche Konstellationen rechtzeitig zu durchschauen, um für auffällige ebenso wie für unauffällige Schüler Bildungshilfen zu entwickeln.«¹⁵³

Von diesen Zielsetzungen her lag der Schwerpunkt des Interesses weniger auf einer umfassenden Umgestaltung des allgemeinen Schulsystems, gerade weil die Schulpsychologen in der Realisierung der schulpsychologischen Dienste eine wesentliche Reform des Bildungssystems sahen. Zwar nahmen

sich Schulpsychologen in Form kleinerer Erhebungen auch der pädagogisch-psychologischen ›Tatsachenforschung‹ zu Problemen der Ausschöpfung von Begabungsreserven und der Begabungsförderung an, aber die in den sechziger Jahren sich schnell durchsetzenden pädagogisch-psychologischen Diskussionen hatten ihren Kern im Umkreis von wissenschaftlichen Einrichtungen. Trugen häufig Schulpsychologen, wie z. B. bei den Untersuchungen über Leistungsmessung in Berlin, zunächst die Ansätze mit, so verselbständigen sich diese dann aber immer mehr (in diesem Fall im Pädagogischen Zentrum).

Die praktischen Bezüge dieser wissenschaftlichen Aktivitäten, soweit sie sich nicht völlig in eine Methodendiskussion verwandelten, stellten sich, wenn überhaupt, nicht über institutionalisierte Berufsfelder von Psychologen, sondern über die Teilnahme an der übergreifenden Bildungsplanung her. Erst mit diesem Umweg erreichten sie wieder die schon institutionalisierten Berufsfelder. Hierbei handelte es sich seitens der Schulpsychologen dann mehr um einen Anpassungsprozeß an vorherrschende Tendenzen in der Bildungsdiskussion (bzw. später auch an die tatsächlichen Reformversuche), als um eine aktive Beeinflussung. Dieser nachträgliche Anpassungsprozeß findet auf der Bundestagung 1970 (Gießen), also als die Bildungsreform schon ihren Höhepunkt erreicht hatte, ihren Ausdruck in Forderungen, die Schulpsychologie solle mehr sein als »psychologische Ambulanz hinter der pädagogischen Front«¹⁵⁴. Kritisch wird die Notwendigkeit einer »Schwerpunktverlagerung auf allgemein gesellschaftliche, schulorganisatorische und schulpädagogische Fragestellungen hin«¹⁵⁵ postuliert, zugleich aber wiederholt festgestellt, daß die organisatorischen Voraussetzungen hierfür noch nicht gegeben sind. Damit klingt wieder ein zentraler Topos schulpsychologischer Selbstdarstellung an. Die mangelnde Effektivität und Zielrealisierung wird als ein nur quantitatives Problem gefaßt.¹⁵⁶ Zu Recht zeigen Zeuch/Lemcke in ihrer Analyse der schulpsychologischen Dienste auf, daß diese Sichtweise unter zweifachem Aspekt nicht haltbar ist: »Sie setzen damit voraus, daß die gegenwärtige Effektivität ihrer Arbeit qualitativ nicht zu verbessern ist, sondern nur quantitativ oder daß sich durch eine quantitative Ausweitung der Institutionen eine qualitative Verbesserung der Effektivität quasi automatisch mitvollzieht. Beide Voraussetzungen sind höchst fragwürdig; wir können den darauf aufbauenden Argumentationen nicht zu stimmen.«¹⁵⁷

Selbst dort, wo sich während der sechziger Jahre und Anfang der siebziger neue Bezüge der Schulpsychologie zum Schulsystem abzeichneten, hatten diese sich durchsetzende allge-

meinere Reformversuche im Bildungssystem, in denen dann schulpsychologische Einrichtungen sekundär einen Platz bekamen, denn Initiativen der Schulpsychologen zum Ausgangspunkt. Dies gilt z. B. für neue Konzepte von ›Beratungsdiensten‹ überhaupt und insbesondere für die psychologische Beratung innerhalb der Gesamtschule. In der ersten Phase der Diskussion um die ›Bildungskrise‹ stellte sich mit dem Wunsch nach quantitativer Ausdehnung der höheren Bildungsabschlüsse (›Aufdeckung von Begabungsreserven‹) die Frage, ob nicht durch zusätzliche Informationen und Entscheidungshilfen bisher abgehaltene Schüler doch in weiterführende Schulen aufgenommen werden könnten. Speziell in Baden-Württemberg richtete man ›zur individuellen und kontinuierlichen Beratung über optimale Ausbildungswege‹¹⁵⁸ 1966 die ersten vier Bildungsberatungsstellen ein (1971: 11 Beratungsstellen).¹⁵⁹ Sie zielten zunächst auf Untersuchung und Beratung aller Schüler am Ende der Grundschule in den Gebieten geringer Bildungsdichte.¹⁶⁰ Wurden zwar die Beratungsstellen mit Diplom-Psychologen besetzt (zwei Psychologen für jede Beratungsstelle¹⁶¹) und spielten offensichtlich auch psychologische Eignungsuntersuchungen eine entscheidende Rolle¹⁶², so waren die Bildungsberatungsstellen nicht nur von ihrer Entstehungsgeschichte her, sondern auch im Bezug auf ihre tatsächlichen Tätigkeitsbereiche und organisatorischen Strukturen nicht identisch mit den üblichen schulpsychologischen Diensten. Konsequenterweise beschränkte der Entwicklungsplan von 1971 die geeignete Vorbildung für einen Bildungsberater nicht nur auf die Psychologieausbildung. Er nimmt positiv die Vorstellung des Bildungsrates auf, daß für Bildungsberater eigene Ausbildungsgänge zu entwickeln seien, bzw. auch Diplom-Pädagogen diese Funktion übernehmen könnten.¹⁶³

Die Bildungsberatungsstellen waren unter unmittelbarer Dienst- und Fachaufsicht des Kultusministeriums dem Institut für Bildungsplanung und Studieninformation zugeordnet. Der Tätigkeitsschwerpunkt der Bildungsberatung lag in der Schullaufbahnberatung und später dann auch in der Begleitung von Modellversuchen.

Im Zuge der Problematisierung der nur quantitativen Ausdehnung von Bildungseinrichtungen und der Erstellung erster umfassender Reformvorschläge, die auf eine strukturelle Veränderung des Bildungssystems zielten, wurde auf breiterer Basis Bildungsberatung als notwendige Begleitung bzw. als Teil der Veränderungen im Bildungssystem verstanden. Die nun hervortretenden Begründungen orientierten sich an zusätzlichen Informationsbedürfnissen in einem von den Reformen intendierten komplexen Schulsystem. Zugleich ver-

band sich hiermit die Forderung nach optimaler individueller Lernförderung, nach einer zusätzlichen institutionalisierten pädagogisch-psychologischen Betreuung der Schüler in dem Prozeß der Reform, die als Systemberatung auch auf den Charakter der Reform wieder zurückwirken könnte.¹⁶⁴ An Aufgabenbereichen ordnete im Strukturplan die ›Bildungskommission‹ der Bildungsberatung die Schullaufbahn- und Berufsbildungsberatung, die individualpsychologische Beratung (wobei hier auch Möglichkeiten therapeutischer Behandlung vorhanden sein sollten), sowie schließlich die Beratung der Eltern zu.¹⁶⁵ Es zeichnet sich hier also gegenüber der bisherigen schulpsychologischen Tätigkeit deutlich eine Ausweitung ab, die von den Ansprüchen der Reformkonzepte im Strukturplan bestimmt ist. So stellt dann auch die Bildungskommission fest: »Auch die bestehenden oder im Aufbau begriffenen Schulpsychologischen Dienste vermögen nur Teilfunktionen einer umfassenden Bildungsberatung wahrzunehmen.«¹⁶⁶ Andererseits blieben die Vorstellungen der Kultusministerien zur Bildungsberatung im ungefähren. Bis auf eine allgemeine Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Zusammenarbeit von Berufsberatung und Schule wurde die Bildungsberatung weder in ihrer Aufgabenstellung noch in ihrer inneren Funktionsteilung konkretisiert. Eine theoretische Fundierung setzte vor dem Hintergrund disperter Zielsetzungen und Entscheidungen innerhalb der Bildungspolitik nicht ein. »So ist eine in sich konsistente und abgeschlossene Theorie der Beratung nicht möglich. Jedoch auch das Verlangen nach pragmatischen, aber verantwortbaren Lösungen der Beratungsaufgaben der nächsten Jahre stößt auf Hindernisse. Wir suchen nach einem optimalen Beratungssystem in einem Schulwesen, das sich in einem Wandlungsprozeß befindet, von dem wir nur die ungefähre Richtung, nicht aber die besonders durch politische und wirtschaftliche Gegebenheiten mitbedingte Geschwindigkeit und konkrete Ausformung kennen.«¹⁶⁷

Bei aller weitgehenden sich von vorhandenen Institutionen abhebenden Programmatik blieben dann auch die existierenden schulpsychologischen Einrichtungen Orientierungspunkt für eine mögliche Form der Bildungsberatung. So ging der Bildungsgesamtplan (1973) nur noch von der Einstellung von Psychologen als Bildungsberater aus, die von Beratungslehrern unterstützt werden sollten.¹⁶⁸

Die den Schulpsychologen so zugewiesenen Aufgaben wurden von diesen zwar nicht abgelehnt, hatten sie ja die Schullaufbahnberatung schon 1964 in ihre Dortmunder Resolution mitaufgenommen. Man knüpfte allgemein an die gestellten Aufgaben einer umfassenden ›Bildungsberatung‹ an. In den

Verbandsäußerungen werden die Bestrebungen für eine Schulberatung begrüßt und der allgemeinen bildungspolitischen Situation entsprechende Formulierungen gebraucht. So verweist die »Stellungnahme der Sektion Schulpsychologie im BDP«¹⁶⁹, die als Antwort auf den Strukturplan formuliert wurde¹⁷⁰, darauf, daß »Beratung zweckdienliche Veränderungen für das Individuum in seinem sozialen Bezugssystem (zu) erreichen und gleichzeitig verändernd auf das Schulsystem ein(zu)wirken«¹⁷¹ solle. Die konkreten Aussagen kamen über Forderungen, den bisherigen Schulpsychologischen Dienst zu stärken und ihn an den Reformbestrebungen zu beteiligen (Bildungsplanung, Curriculumrevision, innere und äußere Differenzierung) nicht hinaus.

Zu einer über Postulate hinausgehenden tatsächlichen Funktionsverschiebung kam es nur dort, wo die Schulpsychologen sich in praktizierte Reformversuche hineingestellt sahen und sie sich hier innerhalb eines relativ deutlich umschriebenen Funktionsbereiches definieren konnten. Mit dem von übergreifenden institutionellen Zusammenhängen her geforderten innovatorischen Potential konnten Schulpsychologen teilweise die von Zeuch/Lemcke analysierte »Verwässerung« des Reformauftrages und die Gefahr einer bürokratischen bzw. institutionellen Erstarrung¹⁷² vermeiden und den Anspruch im Schnittpunkt neuer psychologischer Forschung und aktualisierter Umsetzung innerhalb der Schule »schulreformerische Potenz«¹⁷³ realisieren. Neben der wissenschaftlichen Begleitung von einzelnen Schulversuchen (Oberstufenreform, Förderstufe) zeichneten sich solche Tätigkeitsfelder bei den Gesamtschul- und Vorschulversuchen ab.

So wurde in Niedersachsen in Zusammenarbeit mit der zentralen Arbeitsgruppe für wissenschaftliche Begleitung niedersächsischer Schulversuche (ZAWIB)¹⁷⁴, teilweise auf Erfahrungen in den Berliner Gesamtschulen aufbauend¹⁷⁵, ein umfassendes Konzept für den Schulpsychologischen Beratungsdienst in der Integrierten Gesamtschule ausgearbeitet. Schwerpunkt sollte die Systemberatung sein, wobei das Gesamt der pädagogischen Prozesse als eine reflektierte und intendierte Verhaltensänderung des Schülers, Lehrers und auch der Eltern verstanden wurde. Schulpsychologie ordnete sich in der Herstellung von Voraussetzungen und Bedingungen für Lernprozesse ein, die das intendierte Verhalten ermöglichen sollten. Daraus resultierte eine weitgefächerte Zielsetzung.

»Im einzelnen ergeben sich innerhalb der Systemberatung die folgenden Aufgaben:

I. Integration neuer lernpsychologischer und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse und Konzepte in die curricular-

didaktische Planung in Zusammenarbeit mit der Didaktischen Konferenz;

II. Beratung bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Differenzierungs- und Fördermaßnahmen und bei der Strukturierung des Freizeitbereichs;

III. Beratung bei der Konstruktion und Revision von Instrumenten und Verfahren zur Lernverhaltenskontrolle und Einstellungsmessung, z. B. bei der Erstellung lernzielorientierter Tests, der Entwicklung von Schätzskalen und Beobachtungsmethoden zur Feststellung schriftlich nicht abrufbarer Lernziele, Beratung bei der Unterrichtsmitschau und der Unterrichtsanalyse;

IV. Planung und Realisierung von Projekten wissenschaftlicher Beratung und Begleitung in Abstimmung mit den Interessen und Bedürfnissen der Schule in Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Institutionen;

V. Beratung bei der Einweisung von Praktikanten, Lehrern z. A. und bei der Neueinstellung von Lehrern.¹⁷⁶

Von der Systemberatung her leiteten sich die Formen der Individualberatung bzw. auch die weiterführende Förderung und Betreuung zum Zwecke der Verhaltensänderung ab (besondere didaktische Maßnahmen, verhaltenstherapeutische Maßnahmen etc.). Dieses Modell, das von einer ausdifferenzierten Arbeitsteilung im Schulpsychologischen Dienst ausging¹⁷⁷, die schrittweise zu realisieren sei, hatte in Niedersachsen eine gewisse reale Basis. An den neuen integrierten Gesamtschulen waren bis auf eine mindestens ein Schulpsychologe tätig.¹⁷⁸ Sie hatten in der schon erwähnten zentralen Arbeitsgruppe für wissenschaftliche Begleitung und darüber hinaus in gemeinsamen intensiven Arbeitstagungen, auf denen sie ihre Erfahrungen austauschten und Zielbestimmungen vornehmen konnten, einen gewissen Rückhalt. Zumaldest einigen der Psychologen ist es gelungen, in dem Innovationsprozeß der Schule an einigen Punkten aktiv gestaltend einzugreifen und spezifisch psychologisch-pädagogische Kenntnisse in Verbindung mit der ›didaktischen Konferenz‹ bei der Kontrolle von Lernbedingungen einzubringen.¹⁷⁹ Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in der Systemberatung, die die einzelnen Schulpsychologen erarbeiteten, die Schwierigkeiten, verbindliche Arbeitszusammenhänge zu den Lehrern herzustellen, die häufiger den Schulpsychologischen Dienst als ein entlastendes Alibi, denn als eine Hilfe für eine Umstrukturierung pädagogischer Prozesse ansahen, verweisen andererseits doch auf die Zufälligkeit innovativer Möglichkeiten, die mehr persönlichem Engagement denn institutionalisierten Prozessen geschuldet waren.

Akademischen Berufen ist allgemein eine ›Unbestimmtheit‹¹⁸⁰

eigen. Das Charakteristische akademischer Tätigkeitsfelder, systematisiertes Wissen im Prozeß gesellschaftlicher Arbeit zur Geltung zu bringen, um Produktionsprozesse der Technisierung und Organisierung zu unterwerfen, impliziert Dispositionsspielräume, die unter kapitalistischen Bedingungen im umgekehrten Verhältnis zu den Handlungsspielräumen jener stehen, die rationalisierenden Organisationsprozessen unterworfen sind.¹⁸¹ Die »hochqualifizierten Arbeitskräfte« können allerdings selbst wiederum auf einer neuen Ebene solchen rationalisierenden Organisationsprozessen subsumiert werden.¹⁸² Beziehen sich diese Analysen zunächst mehr auf die unmittelbare Produktion, so enthalten sie bei Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen auch Aussagen über Tätigkeitsfelder in vermittelten gesellschaftlichen Reproduktionsbereichen. Insbesondere die Beobachtung, daß geringe Bestimmtheit beim Arbeitshandeln vorliegt, »das Produktionsprozessen zugehört, die entweder direkt oder nur mit sehr kurzen Produktionswegen ohne nennenswerten Einsatz technischer Mittel in hochgradig unbestimmten Produkten münden, und zwar unter institutionellen Bedingungen, die kaum die Setzung betrieblicher Leistungsnormen gestatten«¹⁸³, gilt ohne falsche Analogisierung für Tätigkeitsfelder in weiten Bereichen des Bildungssystems. Ebenso selbstverständlich ist aber auch ein ständiger Druck, dieses unbestimmte Arbeitshandeln einzuschränken und bürokratisch zu routinisieren. Die tatsächliche Ausgestaltung der Tätigkeitsfelder in dem Bildungsbereich ist nicht als ein vereinzelter Prozeß zu verstehen, sondern vermittelt sich über die übergreifenden gesellschaftlichen Zusammenhänge.

Innerhalb der Gesamtschulreform lag für alle unmittelbar Beteiligten (Lehrer, Schulleiter, Schulpsychologe) zunächst ein erhöhter Handlungsspielraum sowohl aufgrund von Schwierigkeit der Kontrolle als auch aufgrund positiv gesetzter Entscheidungskompetenz vor.¹⁸⁴ Die nicht genau vorgegebenen Ziele der Gesamtschulreform bzw. das unbekannte Feld detaillierter Umsetzung allgemeiner Ziele ermöglichten innerhalb eines nicht sehr strukturierten Sanktionsfeldes breite Dispositionsräume. Zugleich zielen die Gesamtschulversuche darauf, innerhalb dieses neuen Schulmodells Strukturen auf einem neuen Niveau zu erschließen, die solche Dispositionsspielräume organisierbar und kontrollierbar machen konnten und die insbesondere Handlungsräume erneut und verstärkt hierarchisierbar werden ließen. In dieser Tendenz hätten sich, wie von einigen angenommen wurde, im Sinne einer Aufspaltung von Handlungsmöglichkeiten längerfristig Dispositionsspielräume auf Kosten der Lehrer beim Gesamtschulpsychologen als Kontrolleur der Effektivität pädagogischer

Tätigkeit vereinigen können.¹⁸⁵ Realiter hatte er aber zunächst in den Versuchen der Gesamtschulreform nur insoweit eine Chance, seine spezifisch fachliche Kompetenz einzubringen, als es ihm gelang, sich in dem Planungsprozeß (Curriculum, Schülerlaufbahnberatung, Leistungsmessung etc.) durch Überzeugung beim Kollegium Gehör zu verschaffen. Administrativ-bürokratische Möglichkeiten standen ihm kaum zu. Vielmehr mußte er im Feld unbestimmten Arbeitshandelns gemeinsam mit den Lehrern Strukturierungsleistungen vollbringen.

Positiv gewendet wird diese Situation in dem Konzept einer »kommunikativen Beratung«, die auf möglichst große Kooperation und Integration abzielt, d. h. die nicht innerhalb verfestigter Strukturen Anleitungen geben will, sondern im Innovationsprozeß nach jeweils der Sache entsprechenden neuen Formen der Zusammenarbeit sucht.¹⁸⁶ Mag eine solche Konzeption zu einem Zeitpunkt, in dem reformerische Ansprüche an die Gesamtschule noch in ihrer Widersprüchlichkeit belassen bleiben und nicht in Richtung auf durchschlagende Zwänge gefaßt werden, sich einen realen Wirkungsraum erschließen, so werden bei zunehmender Kanalisierung bzw. der Aufhebung der Bildungsreform solche nicht institutionell gesicherten Strukturen eher wieder in sich zusammenbrechen. Ein bei ausgetrockneter Bildungsreform funktionslos gewordenes unspezifiziertes innovatorisches Potential der Schulpsychologen an den Gesamtschulen wird weniger, wie von einigen befürchtet wird, mit zunehmender Effektivierung eine kontrollierende Überwachung durch den Gesamtschulpsychologen hervorbringen.¹⁸⁷ Die Gesamtschulen haben keine entsprechenden Organisationsformen hervorgebracht. Bei erhöhter Rigidität in ihnen wird der Gesamtschulpsychologe wahrscheinlich in tradierte Einzelfallhilfe als einzig bleibendes Aktionsfeld zurückfallen. Darüber hinaus verliert zumindest vorerst die Gesamtschule bei allgemeiner Stagnation einer umfassenden Bildungsreform an Relevanz. Solche Ansätze einer kontrollierenden Funktion könnten, wenn sich moderne Unterrichtswissenschaft verstärkt durchsetzen sollte, nur in spezialisierter Form von übergeordneten, zumindest regional zusammengefaßten Einrichtungen realisiert werden, nicht aber von einem notwendig auf Kooperation angewiesenen vereinzelten Psychologen an den jeweiligen Schulen. Viel eher ist zu erwarten, daß die Schulpsychologen an den Gesamtschulen ihre besonderen Tätigkeitsbereiche und Möglichkeiten verlieren und wieder in die allgemeinen Aufgabenstellungen schulpsychologischer Dienste integriert werden. In dem Maße, wie die Reformversuche zurückgehen, verlieren jene Tendenzen an Bedeutung, in denen Schulpsychologen durch ihre unmit-

telbare Integration in den Schulen eine überkommene schulpsychologische Tätigkeit transzendernde Auswirkung haben konnten. Die sich im Rahmen schulpsychologischer Einrichtungen, die nicht in den Brennpunkten der Bildungsreform angesiedelt sind, sich abzeichnenden Strömungen gewinnen so wiederum eine größere Bedeutung.

Ist es auch schwierig, über die doch noch kleine Anzahl¹⁸⁸ schulpsychologischer Dienste verallgemeinernde Aussagen zu machen, so lassen sich im Kontext mit der Entwicklung im Bildungssystem doch einige Hauptlinien konstatieren. Durch alle im Laufe der sechziger und siebziger Jahre in unterschiedlichen Formen und Akzentuierungen sich wandelnden allgemeinen Begründungen und Zielsetzungen hindurch ist das hervorstechendste Merkmal das Beharrungsvermögen von schon in den fünfziger Jahren entwickelten Grundstrukturen schulpsychologischer Tätigkeit, das sich von dem Schwerpunkt der Einzelfallhilfe ergibt. Hiermit eng verbunden ist die von den Schulpsychologen zwar abgelehnte, aber sich immer wieder als übergreifend abzeichnende Funktion eines ›pädagogischen Pannendienstes‹.¹⁸⁹

Andererseits wäre es auch falsch, die sich wandelnden Ansprüche in bezug auf die Schulpsychologie nur als in der Realität keine Entsprechung findende ›Festtagsrede‹ zu charakterisieren. Zum einen wirkte sich die Aufnahme pädagogisch-psychologischer Forschung, die Fragen der Lernfähigkeit und der Lernstrategie in den Vordergrund rückte, auch auf die Einzelfallhilfe aus. Es bildete sich ein neuer Blickwinkel, der mit diagnostischen Schemata, die wesentlich auf Einteilung und Zuteilung abzielten, in Widerspruch geriet. Verstärkt wurden in der Einzelfallhilfe spezifische didaktisch-psychologische Verfahren eingesetzt (Kleinklassen, Lese-, Rechtschreibklassen).¹⁹⁰ Zum anderen gelang es Schulpsychologen, die Diskussion schulischer Probleme in Verbindung mit psychologischer Tatsachenforschung¹⁹¹ zu forcieren und tatsächliche Veränderungen durchzusetzen. So hatten die Berliner Schulpsychologen nicht geringen Anteil an der Berücksichtigung von Kleinklassen und Fördergruppen im Schulentwicklungsplan.¹⁹²

In diesem Zusammenhang ist auch auf die Beziehung zu den Vorschulversuchen hinzuweisen, neben der Gesamtschule dem zweiten Aktionsfeld der Schulpsychologie in den Brennpunkten der Bildungsreform. Im Zuge der hauptsächlich von Psychologen bestimmten Diskussion über die Relevanz vorschulischer Sozialisationsprozesse konnten Schulpsychologen im praxisnahen Bereich in die Vorhaben neuer Formen der Elementarerziehung eingreifen. Ihre Tätigkeit schloß begleitende diagnostische Auswahlverfahren innerhalb kompen-

satorischer Erziehungsprogramme¹⁹³, pädagogisch-psychologische Betreuung¹⁹⁴ und kleinere Evaluationsuntersuchungen¹⁹⁵ ein. Diese Einflußnahme fand vor dem Hintergrund einer expandierenden, aber halbherzig realisierten Reform statt. Euphorische Programmatik und Ausbaudaten kaschierten häufig die reale pädagogische Unzulänglichkeit.¹⁹⁶ Mit dem Rückgang der Bildungsreform trat der schon zuvor durch die Berufsbildungsreform von der prominenten Position abgelöste Vorschulbereich in staatlichen Planungsvorhaben weiter zurück. »Andererseits wird es kaum zu einem Rückfall in die totale Vernachlässigung dieses Bereiches kommen, wie das bis weit in die sechziger Jahre der Fall war.«¹⁹⁷

Da die Vorschulerziehung von ihrer Organisation her noch unbestimmt ist, wird innovatives mit wissenschaftlicher Forschung verbundenes Potential hier leichter Eingang finden können als in den schulischen (bzw. übrigen schulischen) Erziehungsprozessen. Inhaltlich hat Psychologie zu diesem Feld eine enge Beziehung. Sowohl auf der Ebene der allgemeinen Planung wie auch in der Herstellung der konkreten Bezüge von Forschung und Praxis¹⁹⁸, waren schulpsychologische Dienste an den Reformvorhaben beteiligt. Es bleibt allerdings noch völlig offen, ob sie in Zukunft hier zentrale Aufgaben übernehmen, oder ob diese Aufgaben abgespalten vom Schulpsychologischen Dienst speziell organisierten Psychologen zugewiesen werden. In dem vom Bildungsrat propagierten Konzept der Modellversuche wurde etwa, ohne Berücksichtigung der institutionalisierten Schulpsychologen, vorgeschlagen, Psychologen sowohl innerhalb der Modellkindergärten als auch in den Fachgruppen für Evaluation einzusetzen.¹⁹⁹ In der organisatorischen Konzeption des Planungsteams beim Berliner Senat für schulische und außerschulische Erziehung im Elementar- und Primarbereich wird zwar bei der Ermittlung des Bedarfs an ergänzenden Einrichtungen der Schulpsychologische Dienst miteinbezogen²⁰⁰, für die von dem Senator für Familie, Jugend und Sport getragenen Kindertagesstätten, die auch Aufgaben der Elementarerziehung übernehmen, sind aber von dem Schulpsychologischen Dienst völlig unabhängige Beraterteams (Psychologen, Erziehungswissenschaftler, Soziologen und Sozialpädagogen) vorgesehen.²⁰¹

Ergibt sich in dem Vorschulbereich auch längerfristig die Möglichkeit einer Beteiligung an einer Neugestaltung, so bleibt insgesamt aber festzuhalten, daß die ungenau definierten Reformvorstellungen der Schulpsychologen erstens einen Grundstrukturen der Bildungseinrichtungen nicht in Frage stellenden, ergänzenden Charakter haben. Zweitens bewegen sie sich im Rahmen längst allgemeiner, nur noch nicht erfüllter bil-

dungspolitischer Vorstellungen.²⁰² Verlängert man die sich abzeichnenden Tendenzen und nimmt sie zusammen mit den sich andeutenden Möglichkeiten, verstärkt in den Schulpsychologischen Dienst verhaltenstherapeutische Maßnahmen zu integrieren, so könnte die Schulpsychologie in der Zukunft bei einem allgemeinen reformunfähigen Bildungssystem auf einem neuen Niveau die Rolle eines durch begrenzte Innovation stabilisierenden Faktors darstellen.²⁰³ Dies würde allerdings organisatorisch gefestigte Strukturen der Schulpsychologischen Dienste zur Voraussetzung haben, die bei relativer Unabhängigkeit von den schulischen Zwängen durch Arbeitsteilung und Spezialisierung eine technologisch gewendete Intensivierung pädagogisch therapeutischer Prozesse erzielen könnten. Am ehesten ist ein entsprechendes Modell in Köln und Düsseldorf verwirklicht, wo zentrale und dezentrale Komponenten zusammengefaßt werden und innerhalb der Schulpsychologischen Dienste aufgrund der relativ großen quantitativen Ausdehnung eine Spezialisierung durchzusetzen ist, die sowohl Raum für Forschung als auch für die Weiterentwicklung spezieller Behandlungsmethoden gibt.²⁰⁴ Ähnliche Strukturen liegen auch der Hamburger Schülerhilfe zugrunde. Überhaupt sind die entsprechende Ausgangssituation berücksichtigende unterschiedliche Formen denkbar, wie der Schulpsychologische Dienst als Institution sein Gewicht und seine relative Selbständigkeit in ein erneut immobil gewordenes Bildungssystem einbringen könnte. Entscheidend für eine erhöhte Einflußnahme wäre in jedem Fall die Strukturierung der Schulpsychologischen Dienste in Richtung auf eine selbständige Organisierung, die aber nicht nur diagnostische Einzelfalluntersuchungen, sondern unmittelbare Eingriffe in die pädagogischen Prozesse zum Gegenstand haben müßte.

Außerschulische institutionalisierte Erziehung

Standen die Schulpsychologen doch in relativ enger Korrespondenz zu den im Bildungsbereich sich abzeichnenden Reformversuchen, so stellte sich für jene Psychologen, die in zwar öffentlichen, aber nicht in dem Schulsystem integrierten Bereichen der Erziehung arbeiteten, diese Beziehungen doppelt vermittelt dar. Bei aller Heterogenität von Institutionen der Jugendhilfe hatten sie ein gemeinsames Grundmuster in ihrer Entwicklung während der sechziger und siebziger Jahre. Die sich im schulischen Bildungsbereich geltend machende Verunsicherung durch Qualifikations- und Legitimationsanforderungen, die sich in Reformversuchen und neuen wissenschaftlichen Tendenzen niederschlug, wirkte mit Verzögerung auf die außerschulischen pädagogischen Institutionen. Sie wurden sekundär in die Reformen miteinbezogen, in denen sie dann

aufgrund ihrer jeweils speziellen Problematik (etwa Freizeitheime²⁰⁵, Erziehungsheime) eine eigene Dynamik hervorbrachten, allerdings immer wieder auf die allgemeine Bildungsreform rückbezogen blieben. Der objektiv bestehende Zusammenhang zwischen den verschiedenen Erziehungsinstitutionen (schulische, außerschulische, Familie) als Teile gesellschaftlicher Reproduktionsstrukturen begann sich an der Oberfläche des gesellschaftlichen Lebensprozesses mit der ‚Bildungskrise‘ an verschiedenen Punkten anzudeuten. Die in die Diskussion um eine Intensivierung und Effektivierung des Bildungsangebotes eindringenden pädagogisch-psychologischen Konzepte (wie z. B. die der Lernpsychologie) konnten mit der inhaltlichen und zeitlichen Verschiebung in den außerschulischen Jugendhilfeeinrichtungen Einfluß gewinnen.

Wenn auch die Erziehungsberatungsstellen nur geringer werdende Zuwachsrate zu verzeichnen haben, was teilweise durch einen Ausbau der vorhandenen Stellen kompensiert werden kann²⁰⁶, so bleibt für die Psychologen die Tätigkeit in den EBSt quantitativ bei weitem dominierend innerhalb des Bereiches der Jugendhilfe. Andererseits wird die EB als Institution der Einzelfallhilfe im Vergleich zum Beispiel der Heimerziehung im geringeren Maße von der Bildungsreformdiskussion in Frage gestellt bzw. in einen Reformprozeß miteinbezogen. Soweit Erziehungsberatung nicht nur zunehmend als diagnostische Schaltstelle eingesetzt wird, um für Institutionen im Bereich des JWG Hilfsdienste in Form von Ein- und Zuweisungsgutachten zur Verfügung zu stellen, sondern beratend bzw. auch behandelnd eingreift, steht sie von ihrer Zielrichtung als familienzentrierte Einzelfallhilfe eher beziehungslos Auffassungen gegenüber, die Veränderungen der Bildungsprozesse als gesellschaftlich vermittelte durch Strukturreformen der Institutionen erreichen wollten.

Die schon in den fünfziger Jahren einsetzenden Reflexionen über sozialpsychologische Bedingungen sowohl der Beratungssituation als auch der Erziehungsprobleme werden in den sechziger Jahren nicht aufgegeben²⁰⁷, berührten aber wegen ihrer Konzentration auf sozialpsychische Prozesse zwischen Kind, Eltern und Therapeut jene Bedingungen, die intendierten gesellschaftlichen Innovationen unterlagen, nur am Rande. Was sich schon vorher angedeutet hat, wird jetzt mit dem Aufbrechen der Bildungskrise noch manifester. Erziehungsberatung kann bei sich andeutenden realen Möglichkeiten unmittelbarer Umgestaltung gesellschaftlicher Erziehungsprozesse keine entsprechende innere Dynamik hervorbringen. Sie verharrt eher in überkommenen Konzeptionen, ohne neue Anforderungen mitaufzunehmen. Als symptomatisch kann vielleicht die Konzentration auf sekundäre innere

Probleme der EB Anfang der sechziger Jahre angesehen werden. So richteten sich im Zusammenhang mit der Gründung der ›Bundeskonferenz für Erziehungsberatung‹ die Aktivitäten der Sektion Erziehungsberatung fast ausschließlich auf das standespolitisch motivierte Interesse der Psychologen, sich in der Bundeskonferenz fester zu verankern.²⁰⁸ Aba stellte dann auch bei dem Versuch, neue Möglichkeiten für die EB zu bestimmen, 1973 rückblickend fest: »Nun haben wir Anlaß genug, uns die Frage nach dem gegenwärtigen Standort der EB zu stellen. Unterliegt etwa die EB, die sich anschickt, Vorreiter und Sachanwalt des pädagogisch Neuen und Sinnvollen zu sein und am Modell des neuen Menschen zu arbeiten, unterliegt sie etwa selbst einer institutionellen Erstarrung? Erziehungsberatung ist in der Substanz progressiv und realitätsorientiert. Und doch ist in den letzten Jahren in der Aktivität der Bundeskonferenz für EB und der Landesarbeitsgemeinschaften ein konservativer Zug nicht zu verkennen gewesen.«²⁰⁹

Die Ursache dieses ›konservativen Zuges‹ lag weitgehend in dem institutionellen Kontext der Erziehungsberatung begründet, von dem aus sich kaum eine Berührung zu sich durchsetzender neuerer Sozialisations- und Lernforschung finden ließ. Diese schließen, in welch verkehrten Bewußtseinsformen auch immer, den Zusammenhang von gesellschaftlich vermittelten Strukturen und individueller Entwicklung unmittelbar mit ein. Ihr praktischer Bezugspunkt sind institutionelle Reformen im Bildungsbereich. Demgegenüber erschienen Entwicklungsprozesse in der Erziehungsberatung, zumindest von den praktischen Verbindungsgliedern aus, weitgehend ebenfalls von den theoretischen Auffassungen her, als isoliert individueller Vorgang.²¹⁰ Praktische und theoretische Bezüge, die die Situation der EB transzendenten, machten sich nur sekundär geltend. Im größeren Umfange und mit realen Auswirkungen kamen die in der EB tätigen Psychologen erst Ende der sechziger Jahre und hauptsächlich über die Verhaltenstherapie mit der sich allgemein durchsetzenden pragmatistischen Lernforschung in Berührung.²¹¹ Bei relativ konstant bleibender Organisationsform der EB wird durch eine Modifikation der Therapieformen ein auftretendes Unbehagen über die Effektivität der Erziehungsberatung teilweise aufgefangen und an neue wissenschaftliche Tendenzen angeknüpft. Neben Verhaltenstherapien setzen sich die Gesprächstherapie und verschiedene gruppentherapeutische Verfahren durch. Die Forderung nach einem »gefächerten Therapieangebot«²¹² bzw. »multiformer Arbeitsweise«²¹³ verbirgt allerdings häufig mehr den Mangel einer integralen Theorie der Erziehungsberatung und die Tatsache eines disperaten und strukturier-

ten Praxisfeldes, als daß sie der Erziehungsberatung eine neue Basis gibt.

Bei aller institutionellen Erstarrung reflektiert die EB die Reformbewegungen im Erziehungsbereich. Im Selbstverständnis der Berater nehmen erneut prophylaktische Ziele einen breiten Raum ein.²¹⁴ Erziehungsberatung wird als Möglichkeit verstanden, im Sinne eines »Regulativs der gesellschaftstypischen Elternhaltung« die Erziehung in ihren progressiven Momenten zu stärken, um so an künftige Lebensbedingungen anzupassen.²¹⁵ Verstärkt interessierte man sich für die auch schon in den fünfziger Jahren festgestellten und teilweise beklagten Mechanismen, die Erziehungsberatung auf eine »Mittelschicht-Klientele begrenzen«.²¹⁶ Die Arbeits- und Organisationsform, gesellschaftliche Probleme und Konflikte als individuelle zu behandeln, kann materielle Bedingungen der Erziehungsprobleme der »Unterschicht« nicht adäquat aufnehmen und schreckt viele ihrer Familien ab, die EB aufzusuchen, um nicht ein angeblich individuelles Erziehungsversagen eingestehen zu müssen.²¹⁷ Nach Hiltner und Läsche müßte zur Veränderung dieser Situation in dem Team der EBSt ein höherer Grad an Bewußtheit für gesellschaftliche Probleme und sich daraus ergebende »neue Handlungsimpulse« gewonnen werden.²¹⁸

Diesem Infragestellen des Selbstverständnisses lag auch ein begrenzter struktureller Wandel zugrunde. Vorher nicht bekannte soziale Probleme, wie z. B. der Drogenmißbrauch, führten zu auch organisatorisch neuen Konzeptionen der Jugendberatung. Um Jugendliche überhaupt ansprechen zu können, mußten innovative Beratungsformen entwickelt werden. Das Vorfeld der Erziehungsheime wurde ausgeweitet. So wurden beispielsweise in Stuttgart »street workers« zur Kontaktaufnahme eingesetzt. Während der Betreuung durch die Jugendberatung konnten Jugendliche hier ihre Anonymität wahren. Überweisungen in sozialpädagogische Wohngemeinschaften sollten zur Stabilisierung beitragen.²¹⁹

Diese Versuche gehen einher mit organisatorischen Gesamtkonzeptionen, die den Mangel eines isolierenden Bezugsfeldes der EB aufheben und eine »funktionale Einordnung« erreichen wollen, um einer »problem-komplexen Klientel ein optimales Hilfeangebot unterbreiten«²²⁰ zu können, was bei den neuen Formen der Jugendberatung mit Bestrebungen, »Problem- und Bürgernähe« zu erreichen, verbunden ist. »Die EBSt wird stärker dorthin müssen, wo die Menschen wohnen. Die Ausdehnung der Großstädte hat durch die Gebietsreform stark zugenommen. Der Weg zur zentralen EBSt ist weit und zeitraubend. Zunehmend werden in den Randstädten Sozialstationen eingerichtet. Die EBSt werden in diesen mitarbeiten

müssen. Es gilt, die Quantitäten draußen abzufangen und draußen die Arbeit zu tun; die draußen möglich ist.«²²¹

Kooperation einerseits und Spezialisierung andererseits sollen so von den Aufgabenstellungen her funktional ermöglicht werden.²²² Teilweise verbirgt sich allerdings unter einer programmatisch neuen Wortschöpfung die Unfähigkeit, selbst minimalste Reformen im Jugendhilfebereich durchzusetzen.

Bislang konnte sich aus den umfassenderen Konzeptionen noch keine breite strukturelle Umgestaltung ergeben. Selbst den begrenzten Anforderungen an diagnostischer und therapeutischer Tätigkeit, die in den Konzeptionen diagnostisch-therapeutischer Zentren ja nicht negiert, sondern als Teilmoment integriert sein soll, kann nicht entsprochen werden. Monatelange Wartezeiten sind in den EBSt weiterhin die Regel. In dem Entwurf eines neuen Jugendhilfegesetzes wird zwar von einer bedarfsorientierten Bereitstellung personeller und finanzieller Mittel gesprochen, aber dies bleibt nur eine abstrakte Zielsetzung. »Demgegenüber bringt § 37 Ziff. 1 E lediglich eine Klarstellung des Inhalts, daß dies auch und besonders für die Beratungsstellen gelte. Die erstrebte institutionelle Absicherung der Erziehungsberatung wurde dadurch nicht erreicht, denn erforderlich soll nach § 13 IE nur sein, was sich in der Planung am Bedarf ausrichtet, ohne ihm schon zu entsprechen. Der verbrieftete Anspruch auf fachlich qualifizierte Diagnose und auch gegebenenfalls Therapie . . . kann jedoch nur erfüllt werden, wenn zwischen Konflikt und Möglichkeit, die Beratungsstelle zu konsultieren, ein kurzer Zeitabstand liegt [. . .] «²²³

Von daher erscheint dann doch wieder überwiegend im Selbstbewußtsein der Erziehungsberater der Mangel an Effektivität und prophylaktischer Potenz als ein primär quantitatives Problem²²⁴, eine verkürzte Sichtweise, die seit der Einrichtung der EBSt durchgängig ist.

Im Vergleich zu der auf Einzelfallhilfe zielenden Erziehungsberatung waren die Bereiche der Jugendhilfe, die kollektive Erziehungsprozesse erfaßten, im stärkeren Maße von der Bildungsreform beeinflußt. Das gilt sowohl für die Heimerziehung wie für die außerschulische Jugendbildung im engeren Sinne (Jugendpflege, Jugendverbandsarbeit). Es waren wesentlich hier wirkende Impulse, die dazu führten, daß die über Institutionen der Jugendhilfe vermittelte Erziehung sowohl theoretisch als auch praktisch als Einheit begriffen wurde. Theoretisch faßte man sie als unterschiedliche Formen von Sozialisationsprozessen²²⁵, praktisch wurde die Einheit der Jugendhilfe zumindest als Postulat aufgestellt.²²⁶ Jugendhilfe legitimierte sich als Möglichkeit, Lern- und Entwicklungspro-

zesse in Gang zu setzen, die ohne sie verschüttet wären. So schlug sich in dem Entwurf eines neuen Jugendhilfegesetzes eine Gesamtkonzeption nieder, die sowohl von der Zielsetzung der Bildungsreform als auch von der veränderten sozial-politischen Diskussion ausging, die im Zeichen der Bestimmung von ›Lebensqualität‹ soziale ›Daseinsvorsorge‹ in größere Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge stellt.²²⁷ »Der verpflichtende Charakter des Paragraphen 1, wonach das Recht auf Erziehung dem jungen Menschen ermöglichen soll, ›seine Anlagen und Fähigkeiten so zu entwickeln, daß er unter Achtung der Rechte anderer seine Persönlichkeit entfalten kann‹ und zugleich befähigt wird, ›seine Rechte und Interessen wahrzunehmen [...], verlangt eine umfassende Jugendhilfe, die sich nicht auf individuelle Erziehungshilfen zur Vermeidung von Gefährdung und Beseitigung von Entwicklungsstörungen beschränkt. Jugendhilfe hat [...] eine emanzipatorische Funktion im individuellen und gesellschaftlichen Bereich, indem sie jungen Menschen hilft, Abhängigkeiten zu erkennen und – wo nötig – abzubauen, Konflikte human zu bewältigen und für sich selbst einzustehen.«²²⁸ Die offenbar werdende Dysfunktionalität und ein erhöhter Legitimationsdruck führten zu einer Intensivierung der pädagogischen Anstrengungen in den außerschulischen Erziehungsinstitutionen, die allerdings nur sehr langsam und bruchstückhaft Realität wurden. Psychologen konnten innerhalb dieser Tendenz in verschiedenen Bereichen der kollektiven Lebenshilfe Aufgaben übernehmen – der Hauptakzent ihrer neuen Tätigkeitsfelder lag aber im Bereich der Heimerziehung.

Seit Anfang der sechziger Jahre wurden Psychologen zunehmend zu diagnostischen Beurteilungen bei der Heimeinweisung herangezogen. Dies sollte eine differenzierte Heimeinweisung veranlassen und pädagogische Hinweise für die Heimerziehung ermöglichen.²²⁹ Eine solche hauptsächlich bloß selektive Gutachtertätigkeit konnte bestenfalls innerhalb einer statischen Situation der Heimerziehung durch Zuordnung der Jugendlichen einige Reibungen vermeiden, keineswegs aber eine pädagogische Wirksamkeit entfalten. In dem Entwurf eines neuen Jugendhilfegesetzes wurde diese Aufgabe mit leicht unterschiedlichen Akzentuierungen und Ausweitungen auch weiterhin hervorgehoben. Die mehrdimensionale medizinisch-psychologische Begutachtung muß allen vorgesehenen Erziehungshilfen außerhalb des Elternhauses vorausgehen. Wenn hier auch eine engere Verbindung zu therapeutischen und pädagogischen Maßnahmen angestrebt wurde, bleibt doch die Fragwürdigkeit der isoliert diagnostischen Tätigkeit. Zu Recht bemerkt in seinem Kommentar zum Entwurf des Jugendhilfegesetzes M. Walter: »Die Zusammen-

arbeit des vorgeschalteten Diagnostikers, der schon im Großen Vorschläge zur Behandlung unterbreiten wird, mit den in den jugendhilfrechtlichen Einrichtungen beschäftigten Spezialisten bedeutet noch keine harmonische Kooperation, sondern unter Umständen eine Quelle ständiger Auseinandersetzungen. Einmal vermögen sich widersprüchliche wissenschaftliche Beurteilungen in ihrer Glaubwürdigkeit gegenseitig aufzuheben, zum anderen könnte ein Zusammenspiel der Fachleute in den verschiedenen Gremien dazu führen, für den Gang des Jugendlichen durch die jugendhilfrechtlichen Institutionen (z. B. von einem Heim zum anderen) das wissenschaftliche Alibi zu liefern.«²³⁰

Erst als Ende der sechziger Anfang der siebziger Jahre, die Bildungsreformdiskussion war schon längst im Gange, die unzulängliche Situation in der Fürsorgeerziehung an die Öffentlichkeit getragen wurde, begannen Psychologen in den nun einsetzenden Versuchen einer inhaltlich strukturellen Reform eine größere Rolle in der Gestaltung der Heime zu spielen. Im Zuge der Kritik an der Heimerziehung²³¹ wurde hier eine Aufgabe für ein pädagogisch-psychologisches Eingreifen gesehen. Eine Reform im Fürsorgewesen sollte die Erziehung durch pädagogische Fachkräfte garantieren und eine Differenzierung der Heime vornehmen. Wissenschaftliche Erkenntnisse diffundierten in Planung und Gestaltung der Heimerziehung. Dem steht gerade neuerdings vor dem Hintergrund des Scheiterns einer breiten Reform sowie sozialtechnologischer Konzepte eine Haltung gegenüber, die das Dilemma der Verwissenschaftlichung der Erziehung innerhalb bürgerlicher Erziehungswirklichkeit dadurch aus der Welt schaffen will, daß die gegenwärtige ›Praxis‹ hypostasiert wird.²³² Sie wendet sich zugleich mehr oder weniger offen gegen die ›Akademisierung der Sozialarbeit‹.²³³ »An einem – einmal zu Recht beklagten – Theoriedefizit leiden wir heute nicht mehr so sehr wie an einem Praxisdefizit; an einer Überdosis von Reflexionen über die Sache (oft dargeboten von solchen, welche die Kinder und diese Kinder selbst kaum kennen), während die Sache selbst immer düftiger bis gar nicht mehr versorgt wird. Auch heutige Jugendhilfe kann mit Innovationsberatern allein nicht leben. Sie braucht vor allem Jugendhelper, die dem Kind nahe sind und nahe bleiben. Um eine bestimmte Zahl von ›Soz.päd.grad.‹ – oder wie sie heißen mögen – geht es dabei gar nicht. Man sollte auch nicht zu viele ›aus dem Boden stampfen‹ wollen; die Zahl qualifizierter Kräfte dürfte nicht beliebig zu vermehren sein.«²³⁴

Zunächst und wohl als Haupttendenz weiterhin dominierend überwogen aber Bestrebungen, organisatorisch inhaltliche Veränderungen mit Hilfe neu zu erschließender wissenschaft-

licher Kompetenzen umzusetzen, wobei sich freilich immer schon das Problem der Vermittlung neuer Konzeptionen an die Erzieher stellte. In diesem Zusammenhang der Supervision wurde die erweiterte Funktion der Psychologen definiert. Neue lern- und sozialisationstheoretische Erkenntnisse sollten u. a. auch, um Reibungen zwischen den älteren und jüngeren Erziehern zu vermeiden, durch eine realitätsgerechte Fort- und Weiterbildung einerseits und durch Beratung im Heim andererseits in den Erziehungsprozeß eingebracht werden. Diese Beratungstätigkeit der Psychologen hatte sich als Erweiterung der diagnostischen Aufgaben unter allerdings großen Fiktionen schon vor den neuen Reformansätzen angedeutet.²³⁵ Ende der sechziger Jahre erhielt dann die ›Mitarbeit an der Gestaltung der pädagogischen Umwelt‹²³⁶ im Selbstbewußtsein der Heimpsychologen eine größere Bedeutung. Die Hinwendung auf pädagogische Beratung wurde als ›Akzentverschiebung‹ empfunden.

In die übergreifende Planung der Heimerziehung wurde der erweiterte mögliche Beitrag der Psychologen mit dem Einsetzen von Reformbestrebungen miteinbezogen. Psychologen sollten auf die Erzieher »durch Supervision, Konferenzen und Fallbesprechungen auf die pädagogische Haltung und Methoden Einfluß nehmen«²³⁷. Neben den vereinzelt zunehmenden Möglichkeiten des therapeutischen Eingreifens war dem Psychologen als Experte für pädagogisch-psychologische Effektivität der Erziehung die Beratung zugewiesen, wobei allerdings sein Handlungsrahmen und seine Einflußchancen sehr unterschiedlich konzipiert sein konnten. Insgesamt ist seine zukünftige Tätigkeit davon abhängig, wieweit in einer von verschärften Kriseneindrücken bestimmten Arbeitsmarktlage der Legitimationsdruck auf einen ökonomisch nicht mehr relevanten Erziehungsbereich anhält und so sozialintegrative Strategien fördert.

2. Das Dilemma der Einlösung pädagogisch-psychologischer Zielsetzungen

Zeigten sich aufgrund institutioneller Zwänge enge Grenzen, innerhalb derer neue pädagogische Aufgaben zur Erweiterung bzw. zur Neukonstituierung von Berufsfeldern führten, so enthielten die pädagogisch-psychologischen Konzeptionen selbst auch schon theoretische Widersprüche, die die Rückwirkung auf die gesellschaftliche Wirklichkeit problematisch werden ließ. Allgemein werden die sich aus der pragmatistischen Wende ergebenden theoretischen Probleme in den Kapiteln II und V dieses Teils dargestellt. Für die Psychologie im pädagogischen Bereich finden die dort herausgearbeiteten

Linien mit gewissen Brechungen ihre Entsprechung.

Die Orientierung an pragmatistischen operationistischen Verfahren geht in der pädagogischen Psychologie einher mit der Konzentration auf den Lernprozeß als Forschungsgegenstand. Neben der Propagierung und Ausweitung psychologisch-pädagogischer diagnostischer Verfahren²³⁸ war es hauptsächlich die Verheißung der Psychologie, zur Analyse der Bedingungen erfolgreichen Lernens empirisch gesicherte Aussagen machen zu können, die sie in den Reformprozeß miteinbezog. »Im Mittelpunkt der pädagogischen Psychologie steht die Erforschung des *menschlichen Lernens*. [...] Weitgehende Übereinstimmung besteht auch darüber, daß mit dem Terminus Lernen nicht nur die verschiedenen Formen des (schulischen) Kenntnisserwerbes, sondern alle erfahrungsbedingten Verhaltensänderungen bezeichnet werden.«²³⁹

Allerdings beschränkte sich im Bereich der Lernforschung die neue Entwicklung bei zunächst geringen eigenen Forschungsaktivitäten im wesentlichen auf die Rezeption amerikanischer Ergebnisse, die in ihrem theoretischen Stellenwert meist nur ungenau begriffen wurden. Eingeleitete selbständige Untersuchungen hatten enge Fragestellungen zum Gegenstand, in denen dann wiederum die methodischen Postulate zum Hauptproblem wurden²⁴⁰, oder hatten für pädagogische Prozesse wichtige Aussagen, wie z. B. die Relevanz von sinnerfülltem gegenüber mechanisch-assoziativem Lernen, zum Thema, konnten diese aber nur mit sehr begrenzten experimentellen und theoretischen Ergebnissen wissenschaftlich erschließen.²⁴¹ Von beiden Seiten wurden keine Angaben über den Zusammenhang zu konkreten institutionalisierten Erziehungsprozessen gemacht. Hatten die Untersuchungen einen speziellen, einzelne Faktoren extrem isolierenden Charakter, so beruhten sie andererseits mehr oder weniger explizit immer schon auf einer Sichtweise von Entwicklungsprozessen, die den Erfahrungs- und Erkenntnisserwerb als nicht festgefügte Größe (wie etwa in biologistischen Interpretationen), sondern als veränderbar ansahen. Die Formen, in denen intendierte Veränderungen vorgenommen werden könnten, waren Gegenstand und Zielsetzung der Untersuchungen und transzendierten so ein Problembewußtsein, dem es nur um die Entdeckung noch nicht erschlossener Begabungsreserven ging.²⁴² Heckhausen stellt etwa seine Ableitung im Bereich der Motivationsgenese in einen theoretischen Rahmen, mit dem er versucht, die Rolle des Lernens im Reifungsprozeß systematisch zu begründen. Er zeichnet nach, wie sachimmanente Entfaltungslogik von Strukturen und Systemen sowie die Aneignung bestimmter Verhaltensweisen durch Erfahrungsniederschläge für Motivationsstrukturen verantwortlich sind. Nicht zufällig gewinnt

daher später sein Ansatz in der Diskussion der Vorschulerziehung – also in der Frage der Gestaltung solcher, hier frühkindlicher, Erfahrungsniederschläge – an Relevanz.²⁴³

Parallel bzw. in Korrespondenz mit der Diskussion um eine wissenschaftliche Theorie des Lernens wurden, unter dem Druck des Lehrermangels und von Bestrebungen nach einer ›Intensivierung‹ und ›Individualisierung‹ schulischer Lernprozesse aus, die in den USA während der fünfziger Jahre entwickelten Formen Progammlerter Unterweisung (PU) rezipiert. In all ihrer Naivität stellte die Konferenz ›Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen‹ 1963 in Berlin so etwas wie eine Initialzündung dar.²⁴⁴ Unmittelbar gegeben schien der Zusammenhang von psychologischer Lerntheorie und ihrer ›Anwendung‹ in der programmierten Unterweisung, die sich noch hauptsächlich auf Textprogramme und einfache Lehrmaschinen stützte, als in Technik übersetzte Verhaltensforschung.

Das Ausbleiben der erhofften schnellen Expansion der PU innerhalb der öffentlichen Bildungseinrichtungen²⁴⁵, wie auch die Diskrepanz von pädagogischen Zielsetzungen (wie z. B. der Individualisierung) und den realen Möglichkeiten programmierter Unterweisung, führte zu einem wachsenden Problembewußtsein gegenüber der PU bzw. deren völlig unzureichenden wissenschaftlichen Grundlegung. Im Gegensatz zur euphorischen Propagierung der PU als lernerzentrierte, individuelle Förderung der Fähigkeiten wurde kritisch vermerkt, daß die Programme überwiegend stoffzentriert seien und auf fremdkontrolliertem Bedingen von Lernfortschritten beruhten²⁴⁶, das so weit von Alltagshaltungen entfernt sei, »daß letztlich Abwehr resultiert statt Erziehung zu Lern- und Bildungseifer«²⁴⁷.

Zusammenfassend stellt Hochheimer, der mit seiner Arbeitsgruppe relativ umfassend über PU forschte, fest: »[...] in der Praxis des Programmierens und ihren bisherigen Ergebnissen zeigen sich Grundprobleme hinsichtlich von Entwurf von Lehrprogrammen, von Stoffdarstellung, methodischer Programmgestaltung, Einbau und Übersetzung von Lehrstil, von lernpsychologischen wie denkpsychologischen wie lehr- und lernpädagogischen Programmgrundlagen. [...] Das liegt sowohl an unzureichend bereit stehenden Forschungsergebnissen wie an unzureichend angewandter Erziehungswissenschaft. Mit allzu blindem Eifer hergestellte Lehrprogramme tragen dazu bei, traumatisch von der ›modernen Revolution traditioneller Lehrmethoden‹ abzuschrecken und denjenigen Material zu liefern, die noch nicht einmal an vorsichtiger Reform interessiert sind.«²⁴⁸

Sich abzeichnende Schwierigkeiten, wissenschaftlich fundierte

und praxisbezogene Analysen pädagogischer Abläufe zur Verfügung zu stellen, gerieten in Konflikt mit den wachsenden Ansprüchen an die pädagogische Psychologie, deren Formulierung von ihr selbst mit ausging. Infolge der bei aller quantitativen Ausdehnung eher noch zunehmenden Friktionen im Bildungssystem²⁴⁹ verstärkte sich um etwa 1967/68 die Forderung nach seiner strukturellen-inhaltlichen Umgestaltung. Konnten in diesem Kontext Ergebnisse der Lernforschung eine Rolle in der allgemeinen Begründung der Notwendigkeit und auch der Richtung von Reformen einnehmen²⁵⁰, so wurde ihr Anspruch, aktiv solche Reformen aufgrund der theoretischen Befunde mitausgestalten zu können, zwar weiterhin von einigen postuliert²⁵¹, selbstkritischere Geister stellten aber eben dies zunehmend in Frage. Für eine breitere Öffentlichkeit traten die Widersprüche zwischen einer operationistisch verfahrenden Lernforschung und der Wirklichkeit schulischen Lernens auf dem Symposium I des Tübinger Psychologischen Kongresses 1968 (Bedeutung der lernpsychologischen Grundlagenforschung für die angewandte Psychologie des Lernen's und Lehrens) nach außen.

Wie oben in Kapitel II, 2.a dargestellt, konstatierte man (Weinert, Eyferth, Foppa)²⁵² das Unvermögen, mit Hilfe der Ergebnisse lernpsychologischer Forschung über Analogien hinaus Aussagen zu existierenden menschlichen Lernprozessen machen zu können. Sah Corell etwa noch in der Vermittlung der Theorie des ›operativen Konditionierens‹ eine Möglichkeit, »die Schule zu einer Stätte für die Entfaltung des Besten in unserem Volke«²⁵³ werden zu lassen, so wurde die Vermittlung der Lerntheorie in der Lehrerausbildung von Eyferth nur noch von ihrem ›formalen Bildungswert‹ her betrachtet.²⁵⁴

Ebenso ungesichert wie die Übertragung auf Unterrichtsprozesse stellte sich der Zusammenhang von Lernpsychologie einerseits und programmierten Unterweisung, Lerntechnologie und Verhaltenstherapie als vermeintlich unmittelbare Anwendung andererseits dar. Die zuvor durch ein ›lerntheoretisches Mäntelchen‹²⁵⁵ zugedeckten Diskrepanzen traten nun deutlicher ins Bewußtsein. So sei die PU keine Anwendung ›jahrzehntelanger Laborerfahrung‹ – einzelne im Programm vorgegebene Lernschritte ließen sich nicht mit dem engen Reaktionsbegriff der lernpsychologischen Experimente begreifen.²⁵⁶

Als Ursache dieser Beziehungslosigkeit wurde die der operationistischen Methode eigentümliche Parzellierung angesehen. »Die Lernforschung prüft Modellvorstellungen vom menschlichen Handeln. Als die frühesten Hoffnungen auf Erkenntnis allgemeingültiger Verhaltensprinzipien sich nicht rasch erfüll-

ten, begann die Forschung, sich immer spezielleren Einzelproblemen zuzuwenden, um die Modelle zu retten. Hierzu vereinfachte sie die Einflußgrößen in ihren Experimenten so weitgehend wie nur möglich. Das Resultat dieser rigorosen Abstraktion ist, daß wir heute z. B. über die zeitlichen Verschiebungen beim Reinforcement von Ratten weit mehr wissen als darüber, was im Schulunterricht überhaupt als Reinforcement angesehen werden kann.«²⁵⁷

Diese eher überstürzt einbrechenden Einsichten, die für viele eine erneute Krise der pädagogischen Psychologie andeutete²⁵⁸, intendierte nun aber nicht, operationistische Verfahren in Bausch und Bogen zu verwerfen. Vielmehr hatte ja z. B. Eyferth die Vermittlung der Lernpsychologie gerade ihrer Methode wegen für das Lehrerstudium geeignet gehalten. Die Anforderung an die Wissenschaften und hier insbesondere an die pädagogische Psychologie, zur »Steuerung und Steigerung der Lernleistung durch die Schule«²⁵⁹ beizutragen, schien nur durch eine empirisch wissenschaftliche Erforschung von Variablen der Lernsituation realisierbar. Es galt, neue Wege zu finden, um dieses Ziel zu erreichen.

In dem Symposium auf dem Tübinger Kongreß wurde in der Kritik auch schon die Richtung der Forschungsmethoden angegeben, mit denen man die aufgetretenen Schwierigkeiten überwinden wollte. Die neuen Verfahren ›angewandter Lernpsychologie‹, wie PU oder Verhaltenstherapie, sollten nicht als aus lernpsychologischen Experimenten abgeleitet verstanden werden, sondern als solche zum Ausgangspunkt von neuen lerntheoretischen Überlegungen werden.²⁶⁰ Gegenstand und zentrale Fragestellung mußten verschoben werden. Nicht mehr die Übertragung enger lernpsychologischer Befunde auf die Unterrichtssituation, sondern diese selbst sollte ins Zentrum rücken. Als methodischer Mittelpunkt der Lernforschung galt die Funktionsanalyse der Lern- und Lehrsituation.²⁶¹ Mit der Überführung der operationistischen Methoden auf die Erforschung tatsächlicher Lehr- und Lernprozesse erhoffte man sich eine Auflösung des Dilemmas zwischen exakter Forschung und praktischer Relevanz. »Viel wichtiger wäre es wohl, aus den Erfolgen und Fehlschlägen der ›Technologie‹ zu lernen und eine allgemeine Theorie dieser Prozesse anzustreben, welche sich auch ›als eine Theorie der optimalen Instruktion versteht‹.«²⁶²

Die so motivierte Hinwendung zu einer ›Instruktionspsychologie‹ griff auf ähnliche Erfahrungen zurück, die in den USA schon Ende der fünfziger Jahre gemacht wurden und die dort zur raschen Ausdehnung der ›instructional psychology‹ führten. Die sich hieraus ergebenden Ansätze rezipierte man in der BRD im breiten Umfange. Die wirklichen Lernprozesse

wurden so zumindest vom Anspruch her zum Gegenstand einer Forschung, die sich ihre Praxisrelevanz unmittelbar zum Gegenstand mache.

Der sich jetzt abzeichnende Aufschwung pädagogisch-psychologischer Forschung verwies bei teilweise erweitertem Problembewußtsein bald darauf, daß die überkommene methodische Problematik nur auf ein neues Niveau gehoben wurde. Auch in der Instruktionspsychologie thematisierte man Unterricht nur als das, was der Psychologie mit ihrem engen Instrumentarium zugänglich war. Die Formalisierung pädagogischer Prozesse enthielt immer noch eine nicht bewußt reflektierte Abstraktion von konkreten Lernbedingungen, die sich erst nachträglich bemerkbar machte, wenn die in methodologischer Beschränkung vermeintlich planbar gewordenen Eingriffe sich an der Wirklichkeit pädagogischen Handelns stießen. Eine Sichtweise, die einzelne Faktoren der Unterrichtsprozesse unter dem Gesichtspunkt empirisch überprüfbbarer Lernrelevanz und Lerneffizienz selegierte, konnte zwar gegenüber den tradierten lernpsychologischen Forschungen funktionale Bestandteile des Unterrichts erfassen. Sie mußte aber insoweit formal bleiben, als sie die angestrebten Verhaltensformen doch wieder abgelöst von gesellschaftlicher Realität definierte bzw. diese nur partiell mitaufnahm. Hieran änderte auch die nachträgliche Zusammenfassung zu einem »Unterrichtssystem« nichts.²⁶³ Indem man von abstrakt ge setzten effektiven Verhaltensformen ausging und nicht von einem für eine kapitalistische Form der Arbeitsteilung hin produzierenden Bildungssystem, in welchem notwendig der Aufbau von Fähigkeiten begleitet wird von der Verkrüppelung möglicher Entwicklungsprozesse, fielen nicht nur potentielle Veränderungen der geforderten Verhaltensweisen aus dem Gesichtskreis bzw. wurden nur nachträglich als sekundäre Fragestellung berührt. Selbst das immanente Ziel der Optimierung der Verhaltensmodifikation konnte unter der eingeengten Zielsetzung der Steigerung der Lernleistung, wobei der Schüler als Subjekt eines Entwicklungsprozesses herausfiel, nur ungenügend realisiert werden. Flechsig und seine Mitarbeiter hatten 1968 die Perspektive, mit Hilfe des »theoretischen Modells« Gagnés für den schulischen Unterricht relevante Verhaltensweisen unmittelbar ableiten zu können und Lehrpläne und Unterricht entsprechend diesem Modell durchgestalten zu können. So sieht Tütken die Möglichkeit, daß eine psychologische Funktionsanalyse der Lernleistung im Sinne der acht Gagnéschen Lerntypen²⁶⁴ zusammen mit der sachlogischen Analyse der Lernaufgaben die Richtpunkte für die Lernsequenzen angeben könne, die im Unterricht zu realisieren seien. Alle anderen Faktoren könnten und müßten,

damit sie keine Störeffekte einbringen, entsprechend kontrolliert werden. »Lehrpläne sind Programme, die in der Ereignisfolge des Unterrichts verwirklicht werden sollen. Zu einer angemessenen Realisierung von Lehrplänen ist es notwendig, daß diese Anweisungen über die Mitwirkung aller anderen am Unterrichtsprozeß beteiligten Faktoren enthalten, damit keine Dysfunktionen auftreten und ein optimal erschließendes Wechselspiel im Sinne der Lernziele beginnt.«²⁶⁵

Daß realer Unterricht eben nicht dem Bild eines Programms entsprach, die ›Störfaktoren‹ vielmehr den Unterricht konstitutiv determinierten, kam nicht in das Bewußtsein.²⁶⁶ Bei der Implementation dieser Modelle machten sie sich dann aber mehr und mehr geltend. Viel vorsichtiger formuliert dann z. B. später Frey, der den Taxonomien²⁶⁷ nur noch eine instrumentelle bzw. operationale Funktion zuschreibt, die eine Theorie des Curriculums nicht ersetzen könne.²⁶⁸ Noch weitgehender kritisiert Rumpf, daß instruktionspsychologische Funktionsanalysen psychischer Prozesse sich nicht mit zu vermittelnden Inhalten systematisch verbinden lassen bzw. ihnen gegenüber beliebig bleiben und so zur Gestaltung der Unterrichtsprozesse keinen Weg zeigen. »Das Substantielle an solchen Lernzielbestimmungen sind also die Verhaltensklassen, die den Inhalten und Situationen gegenüber neutral sind. Akzidentell und für die Lernzielbestimmung wie für die Lernzielklassifikation bedeutungslos bleiben die Feinstruktur, der Kontext, die Funktionszusammenhänge dessen, woran sich das Verhalten darstellt.«²⁶⁹

Den praktischen Bezugspunkt der Rezeption instruktionspsychologischer Ansätze stellten die Bestrebungen zu einer Revision der Curricula dar. Die Zuspitzung der Widersprüche im Bildungssystem in Folge der quantitativen Ausdehnung, die die Forderung nach einer strukturellen-inhaltlichen Reform immer lauter werden ließ, rückte neben den Versuchen mit neuen Schulformen (Gesamtschulen) die ›Lehrpläne‹ ins Zentrum der bildungspolitischen Diskussion. Die Lehrpläne, von geisteswissenschaftlicher Pädagogik geprägt, waren von ihren Schwerpunkten her antiquiert und hatten darüber hinaus für die konkrete Unterrichtsgestaltung keine Aussagekraft, da sie keine Verfahrensweisen enthielten, um sie durchzusetzen.²⁷⁰ »[...] bloß institutionell-organisatorische Veränderungen innerhalb des Erziehungswesens, wie sie für die letzten Jahre typisch waren, leisten nicht die anstehende Neuordnung des Erziehungswesens. Beispiel: wir erleben derzeit ein Hineinpumpen großer Schülerzahlen in das noch immer stark philologisch orientierte Gymnasium. Die Intention ist: mehr Abiturienten, höherer Bildungsstand allgemein – der Effekt ist: mehr philologisch orientierte Abiturienten. Was versäumt

wurde, ist eine Überprüfung und Veränderung der Lehrpläne. Das Desiderat Nummer 1 im Zusammenhang mit der Neuordnung des Erziehungswesens ist heute die curriculum-Forschung.«²⁷¹

Konnte die Instruktionspsychologie innerhalb dieser Tendenzen eine Ausdehnung erfahren, so gingen andererseits sie und Curriculumtheorie nicht ineinander auf.

Zum einen war der Ableitungszusammenhang der Versuche einer Theorie des Curriculums im Gegensatz zu den wichtigsten Entwicklungslinien in den USA²⁷² viel weiter als in der Instruktionspsychologie gespannt. Der erste und für einige Zeit tragende Ansatz einer curricularen Theorie, der Robinsohns, kann hierfür als symptomatisch angesehen werden. Lebenssituationen, in ihnen geforderte Funktionen, die zu deren Bewältigung notwendige Qualifikationen und schließlich die für diese Qualifizierung erforderlichen Curriculumelemente sollten »in optimaler Objektivierung identifiziert werden können«²⁷³. Die Zielproblematik bzw. die Legitimierung von Curricula entfaltete sich zum ›Kernproblem‹.²⁷⁴ Psychologische, unterrichtstechnologische Verfahren subsumierte man unter Probleme der Binnenstruktur der Curricula, wenn sie nicht gar in einen gewissen Gegensatz zur Curriculumreform gestellt wurden. »Ganz pointiert: eine pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, eine Technologie des Unterrichts in spezieller Ausrichtung auf Methoden und Medien lässt das derzeitige System Schule nicht nur unbefragt, sondern stabilisiert es gerade sowohl hinsichtlich des institutionell-organisatorischen Gefüges als auch hinsichtlich der curricula.«²⁷⁵

Andererseits hatte aber auch die Instruktionspsychologie ein größeres Bezugsfeld als die Curriculum-Revision, selbst wenn diese im weitesten Sinne als Veränderung von Unterrichtsprozessen verstanden wird. Die Unterrichtstechnologie besonders in ihrem engeren Rahmen, also als Problem, wie Medien systematisch in die Strukturierung von Lernvorgängen miteinbezogen werden können, wurde zwar innerhalb der Curriculumrevision mitaufgenommen, bildete aber zugleich einen selbständigen Schwerpunkt²⁷⁶, der sich um die programmierte Unterweisung gruppierte. In ihn gingen die instruktionspsychologischen Reflexionen zumindest auf der theoretischen Ebene unmittelbar ein.²⁷⁷

In den beiden Feldern Curriculumreform und Rationalisierung durch Bildungstechnologie gelang im Gegensatz zu den ersten Verheißen den instruktionspsychologischen Theorien und Verfahren kein Durchbruch zu einer vorherrschenden Stellung. Die Hauptursache hierfür ist allerdings zunächst weniger in den pädagogisch-psychologischen Verfahren als in

dem Verlauf des Versuches einer Bildungsreform zu sehen. Eine schnelle Ökonomisierung durch einen mit Medien unterstützten mehr oder weniger programmierten Unterricht einschließlich der »computer assisted instruction« ließ sich nicht realisieren. Sein breiter Einsatz hat überhaupt nicht stattgefunden. Programmierte Unterweisung wurde zwar speziell innerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu einer »pädagogischen Realität«²⁷⁸, befand sich aber in einer isolierten Randstellung. Im schulischen Bildungssystem konnte sie fast gar keinen Raum gewinnen. Die Möglichkeiten, programmierte Unterweisung in den Unterricht zu integrieren, stieß innerhalb der bestehenden Schulorganisation und Unterrichtstradition auf erhebliche Schwierigkeiten. Hatte man zunächst teilweise naive Vorstellungen einer kontinuierlichen Ersetzung von bestimmten Lehreraufgaben durch die PU²⁷⁹, so kommt z. B. Echterhoff 1972 in seiner Erhebung über die Probleme der Einführung der PU zu dem Ergebnis, daß die programmierten Arbeitsformen an den vorherrschenden Unterrichtsstrukturen ausgerichtet werden müssen, um überhaupt eine Verbreitung finden zu können.²⁸⁰ Institutionen wie das Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren (FEOLL), in deren Arbeit Instruktionspsychologie und Ansätze kybernetischer Psychologie im breiteren Maße Eingang fanden, verfestigten diese Situation mehr, als daß sie sie aufhoben. Mit der Reduktion auf Bedingungen und Möglichkeiten inhaltsneutraler Methoden und technischer Medien im Unterricht²⁸¹ konnte die Diskrepanz zu den schulischen Aufgabenstellungen nicht aufgelöst werden. Zu Recht wurde auch der Verdacht geäußert, daß die Entwicklung der Unterrichtstechnologie im engeren Sinne weniger einem aktuellen pädagogischen Bedürfnis als dem Bestreben, neue Anwendungsbereiche für Geräte und Know-how seitens der Industrie zu erschließen, entspringen könnte, woraus sich ein Teil der Dysfunktionalitäten erklären ließen.²⁸² In einem bizarren Mißverhältnis stand teilweise der Aufwand an Apparatur gegenüber den didaktischen Möglichkeiten der Programme.²⁸³ Diese Zusitzung des Widerspruchs zwischen dem Anspruch einer optimalen Lernförderung und den Bedingungen, ihn in dem Bereich innovativer Medien umzusetzen, führte selbst hier zu einer Abwendung von instruktionspsychologischen Konzeptionen. Kritisch verwies eine neu entstehende handlungs- und kommunikationsorientierte Mediendidaktik auf die bei aller »Individualisierung« angelegte Passivität in der mit Medien unterstützten programmierten Instruktion.²⁸⁴

Ebenfalls hatte keine umfassende Herstellung neuer Curricula geschweige denn ihre Implementation stattgefunden. Nur

in einigen Bereichen (Naturwissenschaften) und Altersstufen (Vorschule) konnte die Entwicklung von neuen Unterrichtsmodellen sich zumindest ansatzweise durchsetzen. In den Versuchsschulen vollzog sich zwar unter dem Handlungsdruck der Praxis eine innovative Curriculumentwicklung, wobei aber »institutionelle Voraussetzungen für wissenschaftliche Beratung und Kritik sowie für Koordination und systematische Erprobung überhaupt noch nicht vorhanden«²⁸⁵ waren.

Von daher mußten nicht nur so weit gespannte wissenschaftliche Rahmen, wie der Robinsohns, in sich zusammenbrechen, sondern auch den Instituten (wie z. B. das Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften-IPN), die die Produktion einzelner Curriculumelemente als ihre Aufgabe ansahen, kam nur eine geringe Breitenwirkung zu.²⁸⁶ Aufgrund ihrer engeren Fragestellung konnten in ihnen allerdings die instruktionspsychologischen Ansätze noch am weitestgehenden zur Geltung kommen. Als heuristisches Instrumentarium und in der Funktion operationaler Formalisierung behielten sie hier ihre Bedeutung. Auch abgesehen von der ohnehin stagnierenden Erstellung solcher Curriculumelemente entwickelten sich aber nur geringe Beziehungen zu dem entscheidenden Prozeß der Implementation der Curricula. Die sich in diesem Zusammenhang schon an der Oberfläche geltend machenden Schwierigkeiten einer Rationalisierung der Unterrichtsstrukturen mit Hilfe der vorhandenen formalen Modelle, was letztlich in deren Ausklammerung widersprüchlicher Beziehungen der gesellschaftlichen Realität begründet war²⁸⁷, führte auch in der Curriculumreform zu einer Kritik technologischer Ansätze. Sie zielt darauf, die Forschung mit den Betroffenen und ihren Interessen zu verbinden.²⁸⁸ Es ist bezeichnend, daß der einzige große Versuch einer Curriculum-Revision, die Reform der Rahmenrichtlinien in Hessen, mehr diesen Vorstellungen entsprach als jenen, die neue Curricula über Institutionen, die technologisch-wissenschaftliche Kompetenz repräsentieren, entwickeln wollten. Allerdings brachte die Partizipation der Betroffenen auch sofort wieder eine die Ergebnisse der Arbeit zerstörende politisch-bürokratische Aktivität hervor.²⁸⁹

Eine Wende der pädagogisch-psychologischen Theorie in Richtung auf eine Unterrichtsforschung, die die Komplexität der realen Lernprozesse erfassen kann, war mit der Instruktionspsychologie nicht erreicht. Es galt weiterhin: »Die Ansprüche von praktischer Relevanz auf der einen, wissenschaftlicher Exaktheit auf der anderen Seite sind miteinander fast unvereinbar, ein Plus in der einen Dimension ist meist nur unter Inkaufnahme eines Minus in der anderen zu erreichen und umgekehrt.«²⁹⁰

Die von gegensätzlichen Tendenzen bestimmten Reformversuche in der BRD Anfang der siebziger Jahre erzwangen, so weit man nicht borniert über eklatant auftretende Widersprüche hinwegsehen wollte, Reflexionen, die auf die Wirklichkeit der Institutionen im Erziehungsfeld und der in und durch sie vermittelten Bildungsprozesse zielten und die sich die Vermittlung von Theorie und Praxis zum Gegenstand machten. Eine neue theoretische und praktische Basis zu finden, stellte sich aber als zunehmend schwierig heraus. Als ein Reflex gegenüber diesen Anforderungen zeichnete sich ein erneuter Rückzug auf eine durch operationistisches methodisches Instrumentarium gegebene scheinbare Sicherheit ab, mit der Probleme verdrängt wurden.²⁹¹

Dem gegenüber wurde von einigen im Umkreis pädagogischer Psychologie Tätigen der Anspruch der Instruktionspsychologie, eine systematische Theorie der Bildungsprozesse zu begründen, beibehalten und versucht, neuen Gegebenheiten anzupassen. So wollen Edelstein und Hopf die Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Forschung in eine Ökologie schulischen Lernens integrieren, um die Diskrepanzen der pädagogischen Psychologie aufzulösen. Zielsetzung einer solchen Ökologie des Lernens ist die Integration wissenschaftlicher Ergebnisse, damit relevante Handlungsanweisungen für den Unterricht erstellt werden können. »Keine Forschung wird dem Lehrer je die praktischen Probleme des Handelns abnehmen. Freilich wird die Reflexion der Forschung über sein Berufsfeld ihm ermöglichen, sich eine Wissenschaft handelnd zunutze zu machen, die das Feld zu erhellen beginnt. Um für eine dergestalt aufgeklärte Praxis (und ihre Professionalisierung in der Lehrerbildung) die Voraussetzungen zu schaffen, müßte sich die Wissenschaft ein Theorieprogramm geben, das Forschung über die Entwicklung und Struktur der Lernprozesse mit Forschung über die Feinstruktur des pädagogischen Feldes und die Makrostruktur des sozialen Systems zum Programm einer Ökologie der Bildungsprozesse verknüpft. Heute besteht die Gefahr, daß der Lehrer sich angesichts der dispartaten Informationen über Bedingungskonstellationen im pädagogischen Feld und eine hilflose Polypragmasie verpflichtet fühlt, um der in atomistischer Vielfalt der Forschung ermittelten Pluralität der Kräfte zu steuern, die auf seine Interaktion mit den Schülern einwirken. Tatsächlich aber sollte er reflexive Distanz, das gleichsam professionelle ›Menschenrecht des Pädagogen‹ beanspruchen dürfen, aus wissenschaftlich vermittelter Einsicht in die Bedingungen von Lern- und Bildungsprozessen die Autonomie unterrichtsstrategischen Handelns zurückzugewinnen.«²⁹²

Am ehesten zeigten sich neue Bezugspunkte mit theoretischer

und praktischer Wirkung, soweit nicht mehr von dem Bild eines fortwährend zu optimierenden Unterrichts ausgegangen wurde, sondern sich die Kritik vom Anspruch her auf »alle(r) Erziehungsbedingungen«²⁹³ richtete, d. h. institutionalisierte Erziehung im Ansatz immer auch schon als individuelle Entwicklungsmöglichkeiten zerstörende Begebenheit begriff.

Hauptsächlich seitens der Pädagogik brachten die Durchsetzungsschwierigkeiten einer sich technologisch verstehenden Unterrichtswissenschaft, die in ihrer eingeengten Zielsetzung der Effektivierung einseitig Momente der Wirklichkeit abstrahierte und daran scheiterte, diese Abstraktionen der Realität überzustülpen, erneute Versuche hervor, die pädagogische Realität in ihren Gegensätzen zum Ausgangspunkt zu nehmen (wie etwa mit den Untersuchungen zum ›heimlichen Lehrplan‹²⁹⁴). Man konnte aufschlüsseln, wie über ritualisierte Steuerungsmechanismen Erfahrungen aus der Lebenswirklichkeit der Schüler destruiert und ›schuladäquate Verhaltensweisen‹ aufgebaut wurden. Allerdings zerfallen in diesen Analysen die verschiedenen aufgegriffenen Erscheinungen der Erziehungsprozesse in einzelne Momente, die nicht wieder von einer Grundstruktur her zusammengefaßt werden können. Dies wäre erst möglich, wenn Schule und die hier in spezifischer Form stattfindenden Entwicklungsprozesse als Teil eines Gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozesses analysiert würden, in dem durch gegenständliche Arbeit die Produktion und Reproduktion und als anderer Aspekt des gleichen Prozesses die individuelle Vergesellschaftung des Menschen in tätiger Aneignung vergegenständlichter Erfahrung sich durchsetzt.²⁹⁵

Die mit der immer noch begrenzten Sichtweise sich ergebenden theoretischen und praktischen Schranken kommen auch in den umfassenderen methodischen Erneuerungen: in der Handlungsforschung und in der mit ihr eng verbundenen handlungstheoretischen Analyse pädagogischer Prozesse zum Ausdruck. Sie sind die wichtigsten neueren Versuche, in Untersuchungen über Erziehung den Bruch zwischen Theorie und Praxis zu überwinden.

Handlungsforschung ist in ihrer Kritik an der ›klassischen‹ empirischen Sozialforschung durch ihre Offenheit gekennzeichnet, auch solche Faktoren aufzugreifen, die nicht einer genauen Kontrolle unterworfen werden können. Indem sie die zu untersuchenden Personen aktiv an dem Forschungsprojekt beteiligt, will sie der Komplexität des Gegenstandes möglichst gerecht werden und sich die gesellschaftliche Vermitteltheit der Erziehung zum Problem machen.

»(1) Handlungsforschung ist in ihrem Erkenntnisinteresse und damit ihren Fragestellungen von Anfang an auf gesellschaft-

liche bzw. auf pädagogische Praxis bezogen, sie will der Lösung gesellschaftlicher bzw. praktisch-pädagogischer Probleme dienen.

(2) Handlungsforschung vollzieht sich in direktem Zusammenhang mit den jeweiligen praktischen Lösungsversuchen, denen sie dienen will; sie greift als Forschung unmittelbar – und nicht erst nach vollzogenem Forschungsprozeß, als sog. »Anwendung« der Forschungsergebnisse – in die Praxis mit ein, und sie muß sich daher für Rückwirkungen aus dieser von ihr selbst mitbeeinflußten Praxis auf die Fragestellungen und die Forschungsmethoden im Forschungsprozeß selbst – und nicht erst in der abschließenden Auswertungsphase im Hinblick auf zukünftige Forschung – offenhalten.

(3) Handlungsforschung hebt in irgendeinem Grade bewußt und gezielt die Scheidung zwischen Forschern auf der einen und Praktikern in dem betreffenden Arbeitsfeld – in unserem Falle: den pädagogischen Praktikern, genauer: den Schulpraktikern – auf der anderen Seite auf zugunsten eines möglichst direkten Zusammenwirkens von Forschern und Praktikern im Handlungs- und Forschungsprozeß.«²⁹⁶

Psychologen im pädagogischen Bereich haben allerdings nicht geringe Schwierigkeiten, diesen Ansatz positiv aufzunehmen. Der Rückzug auf die Sicherheit operationistischer Methodologie scheint es überwiegend unmöglich zu machen, Ansätze eines breiter gefaßten Verständnisses von empirischer Forschung zu finden. So wird etwa auf dem Symposium über Evaluationstechniken anlässlich des 28. Kongresses der DGfPs²⁹⁷ einerseits deutlich, welche Schwierigkeiten sich in der Evaluation stellen. Sowohl das Problem, wie man mit der »kaum übersehbaren Komplexität der Variablen« fertig werden könnte und wie Evaluationsziele zu bestimmen seien, als auch das Validitätsdilemma in der Evaluation (ob ein ungenügendes Lernprogramm oder ein mangelhaftes Meßinstrument vorliegt) können nicht aufgelöst werden. In diesem Kontext methodischer Ungereimtheiten wird die Frage, ob man die Evaluation entsprechend einem Labor-Experiment oder im Sinne von Handlungsforschung betreiben soll, nur gelegentlich und arbiträr behandelt (je nach entsprechenden Arbeitsmöglichkeiten). Systematisch, unter methodischen Fragestellungen wird die Handlungsforschung nicht aufgenommen. Aber nur so könnte eine auf Erziehung bezogene Psychologie mit der Erweiterung der Forschungsperspektive, die in der Handlungsforschung angelegt ist, etwas anfangen.

Projekte der Handlungsforschung im Schulfeld sollen »komplexe, offene und reflektierte Lernprozesse aller Beteiligten«²⁹⁸ bewirken. Mit der Realisierung von Lernprozessen bei allen Beteiligten ist aber noch keineswegs, wie auch von Vertretern

der Handlungsforschung zugestanden wird, ein »tendenziell technologischer Charakter«²⁹⁹ der Handlungsforschung ausgeschlossen. Soweit man hier nur ein Problem der Anwendung sieht, d. h. eine tückische Form sozialtechnologischer Auftragsforschung abwehren will, greift das Problembewußtsein noch zu kurz. Auch das Gegenüberstellen einer »gesellschaftskritisch orientierten Handlungsforschung«³⁰⁰ bleibt so lange kraftlos, »wie der komplexe und dynamische Charakter des Innovations- und Forschungsfeldes«³⁰¹ der Erziehungsprozesse nicht die durch die bürgerliche Gesellschaft gegebene spezifische Formbestimmtheit der individuellen Entwicklungsprozesse, in denen die schulischen Erziehungseinflüsse ein Teilmoment darstellen, berücksichtigt. Dieser Mangel wird insbesondere dort offenbar, wo die Handlungsforschung mit ihrem Anspruch, das Handlungsfeld umfassend aufzunehmen, auf die notwendige Limitierung der Forschung stößt. Eine aus diesem Dilemma heraus vorgeschlagene »pragmatische Prioritätsentscheidung«³⁰² zur Reduktion des komplexen Charakters des Untersuchungsgegenstandes kann so lange nicht vermeiden, nur zufällig zentrale Strukturen der in der Schule sich realisierenden Aneignungsprozesse zu berühren, wie die schulische Wirklichkeit nicht als spezifischer konstituierender Bestandteil eines gesellschaftlichen Lebensgewinnungsprozesses analysiert wird, in dem unter kapitalistischen Bedingungen die Vermittlung von Natur und Gesellschaft sich über das Auseinanderreißen von körperlicher und geistiger Arbeit herstellt und in dem individuelle Entwicklung immer einhergeht mit individueller Entwicklungsbeschränkung. Von hier aus werden auch die organisatorischen Grenzen der Handlungsforschung systematisch diskutierbar. Daß bei einer solchen Analyse dogmatische Setzungen nicht weiterhelfen, sondern die ›Feinstrukturen‹ schulischer Umwelt wirklich erarbeitet werden müssen, darauf verweisen u. a. die Arbeiten aus der Handlungsforschung. Das stellt ihr unbestrittenes Verdienst dar. Soweit aber ein theoretischer Gesamtzusammenhang und eine entsprechende Analyse der Schule nicht angestrebt wird, bezieht sich bei aller emanzipatorischen Intention Klafkis Kritik an Lewins ungenügender gesellschaftstheoretischer Fundierung der Handlungsforschung auch auf seinen eigenen Ansatz und bleibt für die neuere Handlungsforschung zutreffend.³⁰³

Ähnliches gilt für handlungstheoretische Analysen von Unterrichtsprozessen, in denen herausgearbeitet wird, wie durch gewöhnlich kaum beachtete Ritualisierungen »die Handlungsmöglichkeiten und Verhaltensspielräume von Schülern im Unterricht ungebührlich beschnitten werden«³⁰⁴. Gegenüber instruktionspsychologisch verengten Sichtweisen von Unter-

richtsprozessen und Schülerverhalten werden Bedürfnisse und Interessen des Schülers ernst genommen. Diese Theorien können so aufzeigen, wie Handlungsziele des Schülers zerstört werden und in welchen Formen eine Zurichtung des Individuums in der Schule durch einen lehrzielorientierten Unterricht stattfindet, indem Sprache und Handlung auseinanderfallen und sekundäre Motive für den Handlungsprozeß konstituierend werden. Sie zeigen so eine, allerdings von Psychologen bislang kaum aufgegriffene, mögliche Wende in pädagogisch-psychologischen Fragestellungen auf. Den gesellschaftlichen Gehalt des Widerspruchs zwischen Lehr- und Handlungsziel können diese Analysen aber nicht bestimmen. Es gelingt von daher auch nicht als Anleitung für die pädagogische Praxis zu benennen, in welchem Maße z. B. der Lehrer in die Verhältnisse verändernd eingreifen kann und inwieweit sich im Unterricht zwingend übergreifende Strukturen durchsetzen.³⁰⁵

3. Perspektiven psychologischer Tätigkeit im Bildungswesen

Die zukünftige Entwicklung psychologischer Berufsfelder im Bildungsbereich ist von der gegenwärtigen Situation her zu beurteilen, die in ihrer Ambivalenz der des Bildungssystems überhaupt entspricht. Die von vielen mit Hoffnungen und auch Illusionen erwartete große Bildungsreform hat nicht stattgefunden. Ohne breite strukturelle Erneuerungen konnten andererseits einzelne Versatzstücke von Reformen durchgeführt werden. Man konnte die Effizienz in Teilbereichen des Bildungssystems erhöhen und die Differenzierung der Abschlüsse und Zugänge vorantreiben. Unbestreitbar ist eine quantitative Ausweitung der höheren Bildungsabschlüsse.³⁰⁶ Aufgrund der in den zyklischen Krisen knappen Haushaltressourcen, die nicht als äußerliche Störungen zu begreifen sind, sondern die tiefer liegende prinzipielle Schranken der Produktivkraftentwicklung unter kapitalistischen Bedingungen anzeigen, konnten darüber hinausgehende Ansprüche an das Bildungssystem sich nicht durchsetzen. Mit häufig geradezu zynischer Offenheit werden frühere Reformversprechen mit Füßen getreten.

Beide Komponenten, Forderungen an das Bildungssystem seitens der Betroffenen und Rücknahme der Reformen, sind zusammen zu sehen. Die gewachsenen Ansprüche an die Bildungseinrichtungen haben ihren Rückhalt in den partiellen Reformen, allerdings weniger in dem Sinne, daß mit ihnen Erwartungen erfüllt worden wären. Vielmehr sind die begrenzten Veränderungen ein Kristallisierungskern, an dem sich prinzipielle Schranken des Bildungssystems offener darstellen

(vgl. etwa die Erweiterung der Abiturientenquote und die Verschärfung des Numerus clausus). Die den Forderungen der Betroffenen und den partiellen Reformen gegenüberstehende Zurücknahme größerer Strukturveränderungen impliziert eine tendenzielle Labilisierung des Bildungssystems, die bei aller Desavouierung einer expansiven Bildungspolitik es gegenwärtig unmöglich macht, einen Zustand wie in den fünfziger Jahren herzustellen, in dem das starre, extrem selektive dreigliedrige Schulsystem im breiten Bewußtsein als natürliche Form schulischer Erziehung begriffen wurde.

Die sich von dieser Labilisierung her ergebende Beschleunigung der Versuche durch Verschärfung bürokratisch restriktiver Maßnahmen, die Widersprüche nicht zum Ausbruch kommen zu lassen, können sowohl existierende Forderungen wie auch die verschiedenen partiellen Reformen nicht einfach beiseite schieben. Vielmehr nehmen sie sie auf und versuchen sie zu kanalieren, d. h. auch, sie gezielt abzuwehren. Teile der bestehenden Reformansätze werden, soweit sie innerhalb der sich durchsetzenden Maßnahmen einfügbar sind, beibehalten bzw. gewinnen sogar als Beitrag zur Effektivierung und Legitimation an Bedeutung. Insgesamt handelt es sich bei der Zurücknahme der Reformversprechen um alles andere als einen geradlinigen, geplanten Prozeß. Die widersprüchlichen Tendenzen, die bei dem Versuch der Reform aufgetreten sind, verschärfen sich.

Die Perspektive der Psychologen im Bildungsbereich reflektiert diese Situation in doppelter Weise.

Erstens: Die Aufgabenfelder, in denen Psychologen tätig sind, können Funktionen innerhalb einer Verfestigung der Strukturen im Bildungswesen übernehmen. Sie könnten sich so zu solchen Bereichen verdichten, die bei allgemeiner inhaltlicher und struktureller Stagnation für eine gewisse Stabilisierung im Sinne von Konfliktentschärfung und Rationalisierung eingesetzt werden. Faßt man die in den beiden vorangegangenen Kapiteln dargestellten Tendenzen in den schulischen und außerschulischen Tätigkeitsfeldern zusammen, so zeigt sich aber auch, daß eine solche Entwicklung nur der Möglichkeit nach angelegt ist, deren Realisierung eine weitgehende Strukturierung und Ausweitung der Handlungsräume von Psychologen zur Voraussetzung haben würde.

Zweitens: Die Stellung der Psychologen bildet die allgemeine Situation im Bildungswesen in dem Sinne noch einmal ab, daß hier sich im kleineren Rahmen der generelle Vorgang wiederholt: Sich durchsetzende Veränderungen in Aufgabenbereichen und Zielsetzungen werden neu eingeordnet und eingeeengt. Dies gilt für beide Bereiche, in denen Psychologen Eingang finden konnten: der Planungsberatung einerseits und

der Individualberatung andererseits.

Die bei den Versuchen einer Bildungsreform euphorisch entwickelte Perspektive der Rolle von Psychologen im Erziehungsprozeß stößt zunehmend an institutionelle Zwänge und das Beharrungsvermögen überkommener Strukturen. Generalisierende Aussagen, die eine beschleunigte Zunahme psychologischer Tätigkeitsfelder im Zuge der Bildungsreform behaupten, sind unbrauchbar, da sie die Widersprüchlichkeit der Berufsfelder nicht reflektieren. Sie verweisen mehr auf standespolitische Wunschvorstellungen als auf Analyse der realen Tendenzen eines teilweise gegensätzlichen Prozesses, der gekennzeichnet ist von den beiden Polen der Einschränkung der Handlungsfelder einerseits und ihrer Intensivierung andererseits. Nicht allein »das Fehlen verlässlicher berufsstatistischer Unterlagen«³⁰⁷ setzt einer »Lagebeurteilung der Psychologie als Beruf« und der prognostischen Extrapolation enge Grenzen, sondern primär die Tatsache, daß die Herausbildung der zukünftigen Formen psychologischer Berufstätigkeit innerhalb der oben skizzierten Labilisierung des Bildungssystems noch offen ist. Deshalb sind auch einfache oder vergleichende Regressionsanalysen³⁰⁸ nicht aussagekräftig, da sie unterschiedliche qualitative Lösungsmöglichkeiten struktureller Probleme und die damit gegebenen quantitativen Implikationen unzureichend berücksichtigen. Straumann bringt dies z. B. indirekt dadurch zum Ausdruck, daß er die Konsequenzen der Regressionsanalyse unter dem Aspekt »normativ festgelegter Versorgungslagen«³⁰⁹ relativiert.

Soweit eine Intensivierung »des Einsatzes der Arbeitsmöglichkeiten und Aufgaben für Psychologen«³¹⁰ im Bildungswesen zu beobachten ist, impliziert dies sowohl in der Form therapeutischer Einzelbehandlung als auch in der Form der Organisationsberatung eine Verstärkung des Bezuges zum pädagogischen Prozeß. Psychologen bekommen über die diagnostische Funktion hinaus Möglichkeiten, Erziehungsprozesse zu gestalten. Die therapeutischen Maßnahmen stellen spezialisierte Formen pädagogischer Eingriffe dar, in der Organisationsberatung wird über curriculare und evaluative Vorhaben sowie über Fortbildung und Training die Erziehung modifiziert. Bei allen in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Ambivalenzen könnten diese Seiten psychologischer Tätigkeit innerhalb der Versuche einer Stabilisierung des staatlichen Erziehungssystems verstärkt eine Rolle spielen. Zum einen, um die infolge erneut anwachsender Rigidität des Erziehungssystems gestörten Kinder und Jugendlichen zu reintegrieren. Zum anderen, um mangels von Strukturreformen verstärkt auftretende Widersprüche im kollektiven Erziehungsprozeß zeitweise kanalisiert zu machen. Zusammen

mit den in den beiden vorangegangenen Kapiteln dargestellten Entwicklungslinien verweisen diese Aufgabenstellungen darauf, daß die positiv zu wertende größere Verbindung der Psychologen zum pädagogischen Prozeß nur unter Einengung und wachsender Kontrolle der Handlungsräume sich durchsetzen wird. Eine negative Form der Spezialisierung könnte sich durchsetzen, mit der die allgemeine Gestaltung der Formen der Erziehung unberührt bliebe und nur am Rande Spezialisten als Problemlöser eine Verschärfung von Friktionen vermeiden würden. In dem Maße, wie psychologische Intervention zu einem effektiven »Pannendienst« an einem nicht reformierten Bildungssystem würde, müßte die Einengung der Dimensionen der Tätigkeitsfelder verschärft eine allgemeine Tendenz hochqualifizierter Berufe zur Geltung bringen, die darin besteht, daß »nicht zuletzt durch die Verwertung akademischer Qualifikationen, in allen Produktionsorganisationen die Bereiche unbestimmten Arbeitshandelns gering gehalten und bestehende »sekundäre« Produktionsprozesse, die unbestimmtes Arbeitshandeln inkorporieren, ihrerseits Technisierung und Organisierung unterworfen«³¹¹ werden.

Der gegenwärtig beobachtete Trend der Spezialisierung und Professionalisierung³¹² würde sich innerhalb einer solchen Entwicklung institutionalisierter Berufsfelder im pädagogischen Feld sicherlich weiter ausbilden. Insbesondere könnte eine sich auch schon heute andeutende Trennung von therapeutischer Tätigkeit und Organisationsberatung relevant werden.

In beiden Bereichen geht dies einher mit einer zunehmenden Berufsflexibilität³¹³, in dem Sinne, daß einerseits Psychologen bislang für sie nicht typische Felder übernehmen können (etwa innerhalb der Bildungsberatung, -planung), andererseits aber auch andere Ausbildungsgänge mit denen der Psychologen konkurrieren (Diplompädagogen, Sozialpädagogen, Soziologen). Falls eine Zunahme an Aufgaben seitens der Psychologen sich durchsetzen könnte, hätte dies neben den organisatorischen Ausweitungen eine inhaltliche Veränderung der Psychologie zur Voraussetzung, die sie in die Lage versetzen würde, technologisch gewendete Rationalisierungen umzusetzen. Die Herstellung solch inhaltlicher Positionen ist aber nur ansatzweise gelungen und treibt theoretische und praktische Widersprüche immer wieder hervor. Von den Inhalten her verweisen die beiden Pole – einerseits einer für die praktischen Aufgaben der Psychologen unfruchtbaren »reinen Wissenschaft« und andererseits eines wissenschaftlichen Denkens, das auf die gesellschaftliche Wirklichkeit zielt, das so tendenziell die in institutionalisierten Prozessen sich umsetzenden Verkehrungen aufnimmt und das damit aber auch die

engen vorgegebenen Rahmenbedingungen beruflichen Handelns überschreitet – auf die Grenzen der Psychologen als Konfliktlöser im pädagogischen Feld. Diese Grenzen wirken aber nicht in einem rigiden mechanischen Sinne, vielmehr ist ihre Infragestellung selbst Moment der institutionalisierten gesellschaftlichen Verhältnisse. Ob Psychologen dort, wo sich die Möglichkeit ihrer wachsenden Bedeutung im Bildungssystem abzeichnet, aktiv die institutionalisierten Widersprüche aufnehmen und »in kritischer Reflexion des politischen und ökonomischen Kontextes gegebener Anforderungen und Erwartungen«³¹⁴ ein »kritisches Potential« bilden, das den in sie gesetzten Erwartungen einer Kanalisation von Widersprüchen durch partielle Konfliktbewältigung entgegenwirkt und »eine Umdefinition gesellschaftlicher Ziele im Rahmen neu interpretierter gesellschaftlicher Bedürfnisse« anstrebt, wird sich darin erweisen müssen, daß die Psychologen jenseits berufsständischer Isolation auf strukturell-inhaltliche Veränderungen im Erziehungswesen hinwirken und die Interessen der Betroffenen unterstützen. Gerade auch in diesem Kontext erhalten wissenschaftliche Arbeiten, die versuchen, die Bedingungszusammenhänge psychologischer Tätigkeit aufzuhellen, ihre praktische Relevanz.

IV. Arbeitspsychologie im Zeichen sinkenden Wirtschaftswachstums

1. Die Verschärfung der Probleme von Produktion und Legitimation

Intensivierung der Arbeit, Gesundheitsverschleiß und die „Krise der Arbeitsmotivation“

Die Analyse der reellen Subsumtion der entwickelten Formen industrieller Arbeit unter das Kapital zeigte, wie die weitere Zerlegung der Arbeit, ihre Normierung und Intensivierung, konstitutiver Bestandteil im Prozeß der Erhöhung der Produktivkraft der Arbeit durch die Umwälzung der technischen Basis der Produktion ist, wie die Taylorisierung auch mechanisierter und automatisierter Arbeitsprozesse ein breites Spektrum von Arbeitsanforderungen schafft, die sich insgesamt durch einen inhaltlich veränderten aber steigenden Grad an Belastungen auszeichnen.

Neben den Belastungen durch physische Schwerarbeit, die zwar zurückgehen, aber immer noch einen erheblichen Anteil industrieller Arbeit ausmachen^{314a}, spielt die körperlich einseitige repetitive Teilarbeit, die aufgrund hoher Taktzeiten und Monotonie mit hohen nervlichen Belastungen verknüpft ist, weiterhin eine wesentliche Rolle. Typische Beispiele sind einmal die Montagetätigkeiten an entwickelten Fließbandsystemen der Automobilindustrie – wobei hier die körperliche Belastung auch bei weiterer Arbeitszerlegung und Automatisierung noch erheblich ist – sowie die Kleinstteilfließfertigung in der Elektroindustrie, die sich vor allem durch hohe Anforderungen an die sensomotorischen Fertigkeiten, geringe geistige Beanspruchung und extreme Monotonie auszeichnen.

Demgegenüber sind die Belastungsmerkmale der sich ausweitenden Automationsarbeiten insgesamt dadurch gekennzeichnet, daß oft hohe sensomotorische Belastungen noch von sprunghaft steigenden nervlich-psychischen Belastungen begleitet werden. Dies wesentlich auch deswegen, weil gerade im Zuge der Einführung und kostenökonomischen Vervollkommenung dieser Anlagen ein Spektrum sich teilweise widersprechender Anforderungen auf die Arbeiter zukommt. Höhere allgemeine Ansprüche an intellektuell-geistige Fertigkeiten, an Aufmerksamkeit, Verantwortung, technische Sensibilität und Entscheidungsfreudigkeit einerseits, die Erweiterung des Arbeitsfeldes und die Erhöhung der Arbeitsgeschwindigkeit, die Rücknahme von Handlungsspielräumen

durch Schematisierung der Arbeitsgänge und unregelmäßige Arbeitsrhythmisik andererseits führen auch zu einer Labilisierung der Arbeitssituation, zur Erhöhung der Stressfaktoren und verschärfen so die gesundheitliche Beanspruchung der Arbeiter. Zu diesen Belastungen treten noch solche branchenspezifisch unterschiedlich ausgeprägter Umgebungseinflüsse wie Lärm, Schmutz, Gase etc., allgemeine soziale Faktoren wie Isolierung am Arbeitsplatz, Gefahr der Arbeitslosigkeit und Arbeitsplatzwechsel sowie die Auswirkungen von Überstunden und Nacht-, Schicht- und Wechselerarbeit.

Die Folgen dieser Belastungen sind erhöhte Krankheitsanfälligkeit, nervliche Zerrüttung, Zunahme von vegetativen und Schlafstörungen, das Ansteigen sowohl traditioneller Berufskrankheiten als auch vor allem von über die Erlebnissphäre vermittelten psychischen und psychosomatischen Krankheiten, die zu körperlichen Leistungsveränderungen führen³¹⁵, die erschreckenden Ausmaße der Frühinvalidität³¹⁶ und schließlich nach wie vor hohe und z. T. weiter steigende Unfallquoten – etwa bei tödlichen Unfällen im Betrieb³¹⁷.

Diese Entwicklung hat nun unterschiedliche Folgen:

1. Die durch Krankheit und Arbeitsausfall verursachten Störungen des Produktionsablaufes und die damit verbundenen Folgekosten nehmen immer größere Dimensionen an. Nach Schätzungen von Fachleuten ist die Summe von 10 Mrd. DM für die Gesamtunfallkosten in der BRD 1973 nicht zu niedrig angegeben.³¹⁸
2. Das öffentliche Interesse an den Bedingungen der Arbeitswelt hat in den letzten Jahren zugenommen; wobei Beiträge der sog. »Literatur der Arbeitswelt« (Gruppe 61, Wallraff u. a.) und solche von Zeitungen, sowie Film und Fernsehen sowohl Ausdruck als auch mehr oder weniger kritischer Anstoß zur Entwicklung eines solchen Interesses sind.³¹⁹
3. Vor allem bei den Arbeitern ist eine zunehmend geringere Bereitschaft festzustellen, die fortgesetzte Sinnentleerung, Fremdbestimmung, psycho-physische Belastung und den erhöhten Gesundheitsverschleiß der industriellen Arbeit zu ertragen. So ist eine Differenzierung und Zunahme der Reaktionsformen der Lohnabhängigen auf diese Situation festzustellen, die von Arbeitsabwesenheit, Fluktuation, sinkender Arbeitsqualität und slow down bis zu Streiks und anderen aktiven Formen des Widerstandes (Betriebsbesetzungen, organisierte Arbeitsverweigerung, Sabotage etc.) geht.

Solche Verhaltensweisen und Aktionsformen trafen bisher wesentlich auf Länder wie etwa Italien (hohe Fluktuationen, Schachbrett- und Kettenstreiks bei Fiat), Frankreich (Betriebsbesetzungen), partiell Schweden (hohe Fluktuationsraten bei

Volvo), die USA (Qualitätsverweigerung und Sabotage bei General Motors) und England (riesige Streikbewegungen, die ganze Industriezweige lahmlegen) zu.³²⁰ In der BRD kam es dagegen bis in die Mitte der sechziger Jahre zu relativ wenigen Arbeitskämpfen, zumal nicht zu solchen, die sich gegen schlechte Arbeitsbedingungen richteten. Die Realeinkommenssteigerungen wurden anscheinend als ausreichende Kompensation für die Intensivierung der Arbeit empfunden. Erschwerend für die Entwicklung von Widerstandsformen kommt u. a. hinzu, daß gerade die besonders von der Intensivierung betroffenen Arbeitsplätze für Ungelernte und Angelernte in der BRD mehr und mehr von ausländischen Arbeitskräften und von Frauen eingenommen werden, die aufgrund ihrer wenn auch unterschiedlichen sozialen Deprivilegierung und ökonomischen Abhängigkeit und des damit zunächst häufig verbundenen unentwickelten politischen Bewußtseins nur langsam für den »gemeinsamen Kampf gegen die Intensivierungsmaßnahmen des Kapitals zu gewinnen sind«³²¹.

Nicht zuletzt aufgrund der allgemein verschlechterten ökonomischen Situation in den letzten Jahren³²² wird mit der weiteren Intensivierung der Arbeit jedoch auch in der BRD das Mißverhältnis zwischen Lohn und Leistung immer deutlicher. Je höher der durchschnittliche Intensitätsgrad der Arbeit steigt, desto schwerer wird es für die Arbeiter, über zusätzliche Leistungen die zu ihrer Reproduktion notwendigen leistungsbezogenen Lohnsteigerungen zu erreichen.³²³ Die Lohnerhöhungen können allenfalls noch die Inflationsrate, nicht aber die gestiegene Intensivierung der Arbeit kompensieren.

So wächst bei großen Teilen der Lohnabhängigen die Desillusionierung sowohl über die Möglichkeiten eines krisenfreien Wirtschaftswachstums als auch darüber, an diesem halbwegs »gerecht« partizipieren zu können. Krankfeiern, Dienst nach Vorschrift, zunehmende Klagen der Unternehmer über mangelnde Arbeitsdisziplin, größere Fluktuationen und nachlassende Arbeitsqualität, spontane Streiks (u. a. auch der ausländischen Arbeiter: z. B. der »Türkenstreik« bei Ford) sowie eine stärkere Bereitschaft, nicht nur für Lohnverbesserungen, sondern auch für sicherere und sozial bessere Arbeitsbedingungen zu kämpfen, kennzeichnen neuerdings die von Sozial- und Arbeitswissenschaften als »Krise der Arbeitsmotivation« beschriebene veränderte Haltung breiter Teile der Lohnabhängigen in der BRD. Indizien für die stärkere Konzentration auf die Arbeitsbedingungen sind einmal die in der Auswertung der Septemberstreiks von 1966/67 schon von den Arbeitern benannten Ursachen bzw. Auslöser der Streiks: die analytische Arbeitsbewertung, an der die ungerechten Lohndifferenzierungen augenfällig wurden, sowie die als Streik-

grund genannten ›verstärkten Arbeitsbelastungen‹, von denen man auch in der Zukunft negative Auswirkungen erwartete.³²⁴ Zum anderen ist auch innerhalb der Gewerkschaften neuerdings ein verstärktes Bestreben festzustellen, durch intensivere Förderung arbeitswissenschaftlicher Forschung die in den §§ 90 und 91 des BetrVG benannten ›gesicherten arbeitswissenschaftlichen Erkenntnisse‹ positiv zu füllen und damit zu versuchen, ›menschengerechtere Arbeitsbedingungen‹ durchzusetzen. Eine neue Qualität kommt auch dem Lohnrahmentarifvertrag II in Nordwürttemberg/Nordbaden vom Herbst 1973 zu, indem erstmals durch den Streik von 57 000 Metallarbeitern bei Bosch und Daimler Mitbestimmungsrechte bei der Arbeitszeitgestaltung (Zeitvorgabe und Erholungszeiten) durchgesetzt werden konnten.³²⁵

Kapitalistische ›Humanisierung der Arbeit‹ als Ausweg aus der Krise?

Auf dem Hintergrund der geschilderten Entwicklung ist die in den siebziger Jahren zu konstatiertende plötzliche Besinnung der Vertreter von Regierung und Opposition, des Kapitals und auch der Gewerkschaften auf die Probleme der Arbeitswelt zu interpretieren, die ihren pathetischen Ausdruck in der Parole der ›Humanisierung der Arbeitswelt‹ findet.³²⁶

Das zunehmende Bewußtsein von der allgemeinen Verschlechterung der Lebensbedingungen in dieser Gesellschaft war auslösendes Moment für Reaktionen, die selbst noch einmal die Entfernung der herrschenden Politik von den unmittelbaren Interessen der Lohnabhängigen deutlich machten³²⁷ und die in schöner Kontinuität in immer wieder neuen Parolen an Krisenpunkten der Entwicklung des Kapitalismus auftauchen. »Die Forderung nach einem besseren Betriebsklima, die in den 50er Jahren in Mode kam, setzte logischerweise ein mehr oder weniger mieses Betriebsklima voraus. Die neuere Forderung nach Humanisierung der Arbeit, nach besserer Qualität der Lebens- und Arbeitsbedingungen setzt voraus, daß ein Prozeß der Dehumanisierung beobachtet wird und die Verhältnisse hier und dort mit Inhumanität, mit Unmenschlichkeit zu umschreiben sind.«³²⁸

In den Diskussionsbeiträgen zur Humanisierung des Arbeitslebens wurde schnell deutlich, daß es um die zentrale Frage der Lösungswege zur Beseitigung inhumaner Arbeits- und Lebensverhältnisse auf der Grundlage der bestehenden Gesellschaftsordnung geht. Kritik an den negativen Folgen kapitalistischer Produktionsverhältnisse als potentielle Gefährdung eben dieser Gesellschaftsform auffassend, wird das Eintreten für bessere Arbeitsverhältnisse nicht zuletzt als ideologisches Mittel in einer Auseinandersetzung verstanden,

in der es um den Beweis geht, daß die aufgetretenen Probleme sich »auf die Dauer in einem freiheitlichen System besser überwinden« lassen.³²⁹ Auf der Grundlage der allgemeinen Unfähigkeit des Kapitalismus, eine positive gesellschaftliche Perspektive und eine entsprechende, die Gesellschaftsglieder verbindende Weltanschauung zu entwickeln, verschärft sich an solchen Punkten die Krise der bürgerlichen Legitimität, und es wächst die Notwendigkeit der ideologischen Integration der Unzufriedenen. Auch beim Problem der ›Humanisierung der Arbeit‹ reicht daher der Fächer ideologischer Integrationsmaßnahmen von Versuchen, diese Parole in umfassende gesellschaftspolitische und systemstabilisierende Konzeptionen der verschiedenen bürgerlichen Parteien und in partnerschaftliche Ordnungsmodelle der Unternehmer einzupassen, über die positivistische Verkürzung des theoretischen Kontextes des Problems auf isolierte Arbeitsplatzprobleme bis hin zu kritisch-reformerischen Bemühungen etwa eines Fritz Vilmar, der bei aller radikaldemokratischen Bemühtheit nicht an den Grundlagen der ›freien Marktwirtschaft‹ röhren will.³³⁰

Es wäre nun allerdings verfehlt, Parolen und Kampagnen zur Humanisierung der Arbeit lediglich als ideologische Legitimationsstrategie abzutun und zu kritisieren. Einzelne Vertreter des Kapitals und die Regierung haben sehr wohl erkannt, daß ohne ein gewisses Maß an Verbesserung von Bildung, Gesundheitsversorgung und Arbeitsbedingungen die Probleme der Kapitalverwertung auf dem notwendig hohen wissenschaftlich-technischen Niveau gerade unter den Bedingungen krisenhafter Entwicklung nicht zu lösen sind.

Die Entwicklung und Erprobung ›humaner‹ Formen der Arbeitsorganisation dient von daher in erster Linie nicht der allseitigen Verbesserung der Arbeitsbedingungen, der Selbstentfaltung der Arbeiter, sondern der Steigerung von Arbeitsproduktivität und Intensität durch Überwindung des Widerstandes der Arbeiter gegen die notwendige Intensivierung der Arbeit.

Die Rentabilität solcher Formen der Arbeitsorganisation für das Kapital bestimmt sich »wesentlich durch die ›Kosten‹ des Klassenkampfes«.³³¹ D. h. es wird nur dann und so weit etwas unter ›normalen‹ Verwertungsbedingungen Unrentables eingeführt, wie es in zugespitzten Situationen des Klassenkampfes dem Kapital aufgeherrscht werden kann – ein Prozeß, der notwendig nicht ohne Widersprüche verläuft und von daher Ansatzpunkte für den Kampf der Arbeiter und ihrer Organisationen bietet.

In dem Maße, wie man erkannt hat, daß unter den gegebenen Verwertungsbedingungen des Kapitals die Humanisierung der Arbeit über neue Modelle der Arbeitsorganisation eine Be-

dingung der Steigerung der Arbeitsproduktivität ist – nicht zuletzt auch im Hinblick auf die Entwicklung in anderen kapitalistischen Ländern (z. B. in Skandinavien) –, hat auch die Bundesregierung Forschungs- und Entwicklungsarbeit auf diesem Gebiet zu einer politisch vorrangigen Aufgabe gemacht, entsprechende Aufträge vergeben und finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt.³³² So legten die Bundesministerien für Arbeit und Sozialordnung sowie für Forschung und Technologie für 1974 ein gemeinsames Aktionsprogramm zur ‚Humanisierung des Arbeitslebens‘ vor³³³, und gerade auch Sozialwissenschaftler an Universitäten und Forschungsinstituten wurden aufgefordert, im Rahmen der Bemühungen um Koordination und Intensivierung wesentlich der Arbeitswissenschaften mitzuwirken.³³⁴ In dem breiten Fächer der unter dem Sammelbegriff Arbeitswissenschaften zusammengefaßten Disziplinen sieht man die Grundlage für die Realisierung der geckten Ziele. Dabei scheint sich die Notwendigkeit einer wissenschaftstheoretischen Integration relevanter und bisher noch heterogener arbeitswissenschaftlicher Ansätze als Bedingung effektiveren praktischen Eingreifens in den Produktionsprozeß aufzudrängen.

Zum Stand arbeitswissenschaftlicher Forschung und Praxis

Rücken verschiedene wissenschaftliche Disziplinen dergestalt in den Mittelpunkt öffentlichen Interesses, so ist nach dem Stand dieser Wissenschaften selbst und den Möglichkeiten zu fragen, unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise die angestrebte Integration und Systematisierung zum Zwecke vor allem größerer wirtschaftlicher Effektivität zu realisieren. Dabei zeigt schon eine kurze Betrachtung des Zusammenhangs von Wissenschaft und Produktion in der bürgerlichen Gesellschaft, daß diese Ziele nur gebrochen und widersprüchlich durchsetzbar sind. Denn einmal sind die Anforderungen des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses selbst heterogen und widersprüchlich und vermitteln sich der wissenschaftlichen Ausbildung, Forschung und Praxis über verschiedene gesellschaftliche Ebenen nur als durchschnittliche Tendenz. So sind etwa bisher die Fragestellungen der primär anwendungsorientierten ‚Arbeitswissenschaft‘ wesentlich von einzelkapitalistischen Interessen bestimmt und um Probleme des unmittelbaren Arbeitsprozesses zentriert. Die Ansätze zur Übernahme von Forschung und Entwicklung arbeitswissenschaftlicher Disziplinen durch den Staat und das Bemühen um ihre Integration deuten nun gerade an, daß die bisherige Entwicklung an Grenzen gestoßen ist bzw. solche produziert hat, wo der Stand dieser Wissenschaften auch auf Betriebs-ebene nicht mehr den Anforderungen eines zunehmend ver-

gesellschafteten Arbeitsprozesses entspricht.

Zum anderen ist Wissenschaft als besonderer Zweig der gesellschaftlichen Arbeitsteilung Voraussetzung und Resultat der materiellen Produktion zugleich. Noch als avanciertes Bewußtsein ist Wissenschaft gesellschaftliches Bewußtsein, das trotz individueller und institutioneller Verselbständigung in seinen Resultaten die gesellschaftlich (auf der Grundlage verkehrter gesellschaftlicher Verhältnisse) herrschenden Vorstellungen über Natur und Gesellschaft widerspiegelt. Ihre naturwüchsige Entfaltung vollzieht sich daher notwendig als widersprüchlicher Zusammenhang der Produktion von realem Wissen und Ideologie und muß auch von daher immer wieder ein Problem für weitere gesellschaftliche Entwicklung werden.³³⁵

Wie in dem obigen Beispiel schon angedeutet, werden diese Probleme auch bei der Betrachtung des Standes und der Tendenzen arbeitswissenschaftlicher Forschung und Praxis deutlich. Zunächst einmal ist ›Arbeitswissenschaft‹ als selbständige Wissenschaftsdisziplin mit einheitlichem Bezugssystem und kohärenter Theorie bisher nicht existent. Von Lippmann bis Hilf gibt es Versuche, eine solche Disziplin zu konstituieren.³³⁶ Bisher ist es jedoch bei einem Konglomerat heterogener Teilbereiche geblieben. Man versteht einzelwissenschaftliche Disziplinen oder Teildisziplinen wie Ingenieurwissenschaft, Arbeitsmedizin, Arbeitspsychologie, Betriebspyschologie u. a. als Arbeitswissenschaften bzw. sieht in ihren Ergebnissen einen Beitrag zu einer Wissenschaft, die bisher mehr als Anspruch denn realiter existiert. Lediglich in der Orientierung auf die praktische betriebliche Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Arbeit konstituiert sich eine gewisse Gemeinsamkeit der Tätigkeit verschiedener Wissenschaftler. In diesem eingeschränkten Sinne soll im weiteren von ›Arbeitswissenschaft‹ gesprochen werden. In der Charakterisierung des bisherigen Standes und der Funktion dieser ›Arbeitswissenschaft‹³³⁷ wird deutlich werden, daß die von uns untersuchte Arbeitspsychologie in besonders ausgeprägtem Maße eine solche ›Arbeitswissenschaft‹ ist. Ihre Entwicklung und ihre Krise sind auch zum großen Teil die Krise der Arbeitspsychologie.

Die bisherige methodisch-theoretische Ausrichtung und gesellschaftliche Funktionalisierung der ›Arbeitswissenschaft‹ macht sie zu einer Hilfswissenschaft kapitalistischer Betriebspolitik, die ihren wissenschaftlichen Maßstab wesentlich in ihrer betriebswirtschaftlichen Rationalität sieht und zum Ziel die Erstellung von Bedingungen zur Leistungssteigerung hat. Hat diese Wissenschaft auch positive Erkenntnisse über Gesetzmäßigkeiten menschlicher Arbeit hervorgebracht, an die an-

zuknüpfen eine wichtige Aufgabe ist, so waren diese doch ohne Zusammenhang und wurden in bornierter Form zur Anwendung gebracht. Ihre additive Struktur und die damit verbundene Beschränkung auf die Behandlung isolierter Problembereiche lässt sie die Komplexität des Charakters menschlicher Arbeit³³⁸ zugunsten einer einseitig naturwissenschaftlichen Sichtweise verfehlten, und so bleibt ihr ein großer Bereich gerade der konkret gesellschaftlichen Arbeitsbeziehungen verschlossen. Indem sie die bestehenden Produktionsverhältnisse als unveränderlich gegeben ansieht, kann sie weder die gesellschaftliche Determiniertheit der Arbeit noch ihre eigene erfassen und fixiert sich auf Innerbetriebliches und Subjektives. Ihr den herrschenden ökonomischen Interessen dienlicher vordergründiger Pragmatismus, ihre Betrachtung der Technik »als unabhängige Variable, die Form und Inhalt industrieller Arbeit bestimmt«³³⁹, und ihre Behandlung des Menschen als Abstraktum, an dem nur einzelne Eignungsmerkmale zählen, lässt sie mehr und mehr zum reaktiven Instrumentarium verkommen, das als ›Feuerwehr‹ meist erst dann in Funktion tritt, wenn betriebliche Krisensituationen einer Lösung bedürfen.³⁴⁰

Untersucht man arbeitswissenschaftliche Tätigkeit in der Praxis, so werden die skizzierten Verkürzungen sichtbar. Die weitverbreiteten Mängel betrieblicher Personalplanung³⁴¹ sind z. B. nicht zuletzt Folge arbeitswissenschaftlicher Theorie und Praxis. Lenkung des Arbeitseinsatzes, Ausbildung und Personalplanung entsprechen den arbeitswissenschaftlichen »Vorstellungen über den Zusammenhang zwischen industriel-ler Arbeit und technischer Entwicklung«³⁴².

Da die technische Entwicklung und ihre Ergebnisse als unabhängige Variablen figurieren, nach der industrielle Arbeitszusammenhänge zu strukturieren sind, werden – wie empirische Untersuchungen zeigen³⁴³ – fast durchgehend die personnel- und arbeitsorganisatorischen Konsequenzen technischer Veränderungen erst nach Beendigung der ökonomischen und technischen Planung ins Auge gefaßt. »Die instrumentelle Funktion der Arbeitswissenschaften« besteht dann in der Erarbeitung von »Strategien zur Anpassung industrieller Ar-beit – ihrer Organisation wie ihres Inhalts – an eine als vorgegeben angenommene technisch-ökonomische Entwick-lung.«³⁴⁴

Daß technische Entwicklung selbst gesellschaftlichen Bedin-gungen unterliegt, die beeinflußt werden können und veränderbar sind, bleibt außerhalb arbeitswissenschaftlicher Betrachtungsweise. So können auch die bestehenden Eigen-tumsverhältnisse, die daraus resultierenden Entscheidungsbe-fugnisse sowie die getroffenen Entscheidungen nicht zum Ge-

genstand wissenschaftlicher Diskussion werden.

In welche Richtung diese Verfügungsgewalt genutzt wird, zeigen Untersuchungen über den Zusammenhang von Produktionstechnik und Arbeitsorganisation. So weist Mickler nach, daß auf den jeweiligen Entwicklungsstufen der Produktions-technik alternative Arbeitsorganisationen möglich sind und daß sich der Spielraum für solche Alternativen mit dem Niveau der Mechanisierung noch ausweitet.³⁴⁵ Unter den Bedingungen des Privateigentums an Produktionsmitteln werden diese Spielräume aber nur einseitig im Sinne der Erzielung größter Wirtschaftlichkeit der Produktionsanlagen genutzt. Und diese Wirtschaftlichkeit richtet sich auf der Grundlage der traditionellen Struktur betrieblicher Kostenrechnung auf die Minimierung der Kapital- und Betriebskosten, wobei die Verzinsung des fixen Kapitals ein dominierender Gesichtspunkt ist. So ist die für den kapitalistischen Betrieb ökonomischste Arbeitsorganisation selten die für den Arbeiter beste, und die Schließung von Mechanisierungslücken richtet sich zuerst nach Kriterien der Profitabilität und nicht nach solchen der Arbeitserleichterung.³⁴⁶

Mit dem Fortschreiten von Mechanisierung und Automation des Produktionsprozesses und den sich verändernden Anforderungen an die Arbeitsorganisation gerät die an den Bedingungen relativ einfacher Formen industrieller Arbeit orientierte ›Arbeitswissenschaft‹ immer mehr in Schwierigkeiten, ihre Hilfsfunktion für die Kapitalverwertung effektiv zu erfüllen.

So erweist sich etwa die an Prinzipien tayloristischer Arbeitsteilung und der Dominanz technischer Kriterien bei der Bestimmung der Arbeitsorganisation fixierte Beschränkung auf die Vermittlung stereotyper Fertigkeiten als unzureichend.³⁴⁷ Die Prozesse der Mechanisierung und Automation sind mit dem Rückgang eindeutig technisch bestimmter Merkmale der Tätigkeitsinhalte verbunden.³⁴⁸ Aspekte der sozialen Organisation der Arbeit werden relevanter. »Die Beurteilungsmerkmale sind immer mehr generelle, berufsunspezifische Fähigkeiten und Verhaltensweisen [...] über die es bisher kaum intersubjektiv verbindliche Vorstellungen gibt.«³⁴⁹ Es fehlen präzise und eindeutig messbare Kriterien. Die Versuche, diese Veränderungen durch Formulierung globaler Kriterien wie ›Verantwortung‹, ›nervliche und psychische Belastungen‹ als ›prozeßunabhängige Qualifikationen‹ zu fassen, sind bisher unbefriedigend, und die Frage der Formen der Vermittlung solcher Fähigkeiten ist weitgehend ungeklärt.

Die bisherige Struktur der ›Arbeitswissenschaft‹ ist daher eher ein Hindernis, denn eine Hilfe bei der Entwicklung adäquater Instrumentarien zur Organisation eines Produktionsprozes-

ses, der offensichtlich immer mehr sozial- und humanwissenschaftlicher Erkenntnisse als Bedingung der weiteren Entfaltung der Produktivkräfte bedarf. So wird in letzter Zeit die Desorientierung bei den Vertretern der überkommenen Ansätze als »Krise der Arbeitswissenschaft« immer offensichtlicher. »In vielen ihrer traditionellen Aufgabenbereiche steht die Arbeitswissenschaft derzeit vor großen Schwierigkeiten. Sie ist kaum mehr in der Lage, [...] auf die betriebliche Praxis bezogene Lösungen ›technischer Fragen‹ anzubieten. Man spricht deshalb von der Krise der Arbeitswissenschaft.«³⁵⁰

Ein Reflex dieser Entwicklung ist die in den letzten Jahren einsetzende Diskussion um Selbstverständnis, Ziele und mögliche Veränderungen der traditionellen Arbeitswissenschaften.³⁵¹ In der anstehenden Kontroverse gibt es einmal eine Gruppe, die sich primär als Bewahrer der tradierten Ansätze versteht. Mit der Parole der ›Neutralität der Arbeitswissenschaft‹ verteidigt sie die Dominanz privatkapitalistischer Verfügung über deren Ergebnisse und diffamiert Forderungen nach einer emanzipatorischen und demokratischen Arbeitswissenschaft in guter alter antikommunistischer Tradition als ›totalitärsozialistische Zielsetzungen‹.³⁵²

Daneben machen sich, z. T. mit ähnlicher ideologischer Ausrichtung, wesentlich managementorientierte Ansätze bemerkbar, die von der pragmatischen Einschätzung notwendiger Veränderungen, von neuen Strategien zur Steigerung von Produktivität und Intensität der Arbeit sowie den dazu erforderlichen integrativen Bemühungen ausgehen und etwa die stärkere Einbeziehung von Sozial- und Verhaltenswissenschaften in die naturwissenschaftlich dominierte ›Arbeitswissenschaft‹ befürworten³⁵³ – wobei auch hier teilweise Bemühungen um eine in gewissem Maße offensichtlich erforderliche integrative wissenschaftstheoretische Fundierung der ›Arbeitswissenschaft‹ zu beobachten sind.

Und schließlich melden sich Positionen zu Wort, die aus der Analyse der bisherigen theoretischen und praktischen Bornierungen der ›Arbeitswissenschaft‹ sowie ihrer einseitigen Funktionalisierung für die Interessen kapitalistischer Betriebspolitik unterschiedlich weitreichende Veränderungen in Richtung einer ›neuen Wissenschaft von der Arbeit‹ fordern. Eine gewisse noch vorsichtige Umorientierung wurde mit der Denkschrift der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft 1973 versucht, in der der Interessenkonflikt zwischen technisch-wirtschaftlicher Rationalität und einer »am Menschen orientierten Gestaltung der Arbeit« als Problem artikuliert wird. Als die ersten beiden Ziele der Arbeitswissenschaft werden »individueller Gesundheitsschutz« (Vermeidung, zumindest Verringerung arbeitsbedingter Erkrankungen und Verletzungen,

Abbau von Überforderungen, Ausgleich von Unterforderungen, Schaffung von Wohlbefinden bei der Arbeit) und »soziale Angemessenheit der Arbeit« (Gewährleistung sozialer Normen nach Maßgabe des technischen Entwicklungsstandes, Förderung zwischenmenschlicher Beziehungen, Partizipation der Beteiligten bei der Gestaltung von Arbeitssystemen) benannt und eine Optimierung des gesamten Zielsystems der Arbeitsgestaltung, nicht eine Maximierung einzelner Teilziele befürwortet.³⁵⁴

Schweres stellt gewisse Tendenzen der Abwendung der ›Arbeitswissenschaft‹ von technokratischen Auffassungen und den Beginn einer Politisierung fest.³⁵⁵ Er fordert Rationalisierungsformen, »die ökonomische, individuelle und gesellschaftliche sowie politische Kriterien beachten« und zu einer ›Humanisierung‹ der Arbeitsbedingungen führen, die es den Arbeitenden erlauben, aktiv an der ›Demokratisierung‹ aller Lebensbereiche mitzuwirken.³⁵⁶

Volpert schließlich spricht von der Rückwendung der ›Arbeitswissenschaft‹ von der ›Sozialtechnik‹ zurück zur aktuellen Arbeitstätigkeit.³⁵⁷ Er meint in Bestrebungen zur Entwicklung von Theorien des Arbeitshandelns (im wesentlichen von Ulich³⁵⁸), und praktischen Bemühungen um die Erweiterung des Handlungsspielraumes am Arbeitsplatz durch Ansätze wie job rotation, job enrichment u. ä.³⁵⁹ eine »aktionswissenschaftliche(n) Stufe in der Entwicklung der Arbeitswissenschaft« feststellen zu können.³⁶⁰ Von ihm wird eine »neue Wissenschaft von der Arbeit« gefordert, »welche das Verhältnis von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen reflektiert und eine Theorie des Individuums und seines Arbeitshandelns in der kapitalistischen Gesellschaft zur Grundlage hat«.³⁶¹

Im weiteren sind einige reale Tendenzen und Gegentendenzen, die diesen Annahmen und Forderungen zugrunde liegen, vor allem im Hinblick auf den Anteil spezifisch psychologischer Ansätze zu diskutieren.

2. Zur Situation arbeitspsychologischer Berufspraxis in den sechziger Jahren

Rein quantitativ ist in den sechziger Jahren zunächst eine weitere Ausdehnung der Arbeitspsychologie zu konstatieren. Mit der allgemeinen Expansion des Faches³⁶² steigt auch die Zahl der Berufstätigen: von 164 Mitgliedern in der Sektion ›Arbeits- und Betriebspychologie‹ 1961 auf 202 (1965), um dann zunächst mit 200 (1969) zu stagnieren und schließlich in den siebziger Jahren wieder auf 257 (1972) und 304 (1974) anzusteigen.³⁶³

Hoyos interpretiert diese Entwicklung als Folge des allgemeinen Fortschritts in der Komplexität der gesellschaftlichen Beziehungen, die gerade auch einer psychologischen Durchdringung bedürften: »Die Tätigkeit der zuletzt genannten Gruppe von Psychologen (Arbeitspsychologen in Betrieben und Behörden, d. V.) kann man aber als Funktion der industriellen und wirtschaftlichen Entwicklung ansehen, denn je besser und intensiver der Nachwuchs für Positionen aller Art ausgebildet sein muß, je höher die Anforderungen industrieller u. a. Arbeitsplätze werden und je komplexer das menschliche Zusammenleben ist, desto weniger können die darin enthaltenen psychologischen Probleme mit Lebenserfahrung und gesundem Menschenverstand allein gelöst werden.«³⁶⁴

Für die Arbeitspsychologie vollzieht sich die Ausdehnung allerdings im Verhältnis zu Bereichen, wie etwa der Pädagogischen oder der Klinischen Psychologie, in bescheidenerem Ausmaß³⁶⁵ und wesentlich im Ausbau und der Differenzierung der Arbeitsinhalte und -aufgaben in den schon bestehenden Tätigkeitsfeldern. Wie aus Tabelle 3 hervorgeht, werden Industrie- und Wirtschaftsbetriebe immer mehr zum zentralen Ort arbeitspsychologischer Berufstätigkeit.³⁶⁶ Danach kommt die Gruppe der in der Ausbildung und Forschung an Hoch- und Fachhochschulen und ihnen angegliederten Forschungsinstituten Tätigen sowie der erhebliche Teil der Freiberuflischen, die in bezug auf die Abhängigkeit der Arbeit von den Interessen ihrer Auftraggeber ähnliche Rücksichten zu nehmen haben wie die in den Betrieben Angestellten.³⁶⁷

Die kleine Anzahl der in den Arbeitsämtern Tätigen erklärt sich daraus, daß der größere Teil der 1974 auf etwa 300 angewachsenen Psychologen in der BAVAV als Eignungsdiagnostiker ausgebildet ist und sich auch dem Selbstverständnis nach nicht zu den Arbeitspsychologen rechnet. Auch beim TÜV gibt es sehr viel mehr Psychologen. Sie sind aber meist in der Sektion ›Verkehrpsychologie‹ des BDP organisiert und haben außerdem einen eigenen Forschungsring für Verkehrpsychologie gegründet.³⁶⁸

Vermerkt sei noch, daß in der Sektion ›Arbeits- und Betriebspychologie‹ bisher kein Psychologe in Forschungs- oder Ausbildungsinstitutionen der Gewerkschaften beschäftigt ist!

Insgesamt spielt sich also der überwiegende Teil arbeitspsychologischer Berufspraxis als interessengebundene Angestelltentätigkeit in Institutionen ab, deren Ziel überwiegend die Profitsteigerung über die kostenökonomisch günstigste Verwertung des eingesetzten Kapitals ist. Wie alle dafür bereitgestellten Mittel richtet sich auch der Nutzen betriebspychologischer Tätigkeit nach dem Beitrag zur Erreichung dieses Ziels.

Tabelle 3

Auswertung der Mitgliederliste der Sektion ›Arbeits- und Betriebspsychologie‹ im BDP e. V.
Stand: 21. 5. 1974

Arbeitgeber	Anzahl
Behörden und staatliche Betriebe	17
Kammern/Verbände	5
Vereine, Gesellschaften	5
Kommerzielle Institute	8
Freiberufliche*	53
staatliche und halbstaatliche Forschungsinstitute	11
Hochschulen und Fachhochschulen	53
Wirtschaft/Industrie**	177
TÜV	6
Arbeitsämter, BAVAV	25
Sonstiges	4
Insgesamt	304

* Hierzu zählen sich auch eine Reihe von in Instituten der Industrie- und Werbeberatung Angestellten oder nur zum Teil freiberuflich Tätige

** Davon befinden sich ca. 48 in Linienfunktionen als Personal- und Ausbildungsleiter, Geschäftsführer, Direktoren etc.

Ies. Nach wie vor gilt daher, daß die Verbesserung der Gesundheit und der Arbeitsbedingungen der Belegschaftsmitglieder primär ihrer Leistungssteigerung dienen muß und ihr Wohlbefinden nur so weit berücksichtigt werden kann »soweit das unter ökonomischen Gesichtspunkten vertretbar ist«³⁶⁹. Organisations- und Leistungsstruktur der Betriebe als Instrumentarien zur Umsetzung dieser Ziele geben also den Rahmen ab, innerhalb dessen sich die theoretische und praktische wissenschaftliche Arbeit des Betriebspsychologen abspielt. Spielräume für diese Tätigkeit entstehen nicht durch die Veränderung der Betriebsziele, sondern durch sozio-ökonomisch vermittelte Einflüsse auf Mittel und Wege ihrer Durchsetzung.³⁷⁰

Aufgaben und Tätigkeitsbereiche der Betriebspsychologen

Betriebspsychologen arbeiten heute primär in betrieblichen Ressorts wie Personal- oder Sozialabteilung, Ausbildung- oder Sicherheitswesen und haben dort folgende Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:

1. Betriebliches Beurteilungs- und Eignungsuntersuchungswesen (Gutachtenerstellung, Tests);
2. Personalorganisation: Personalplanung, -beschaffung, -entwicklung und -förderung;

3. Konzeptionierung von Ausbildungsprogrammen und praktische Ausbildung vor allem von Führungskräften und von Ausbildern (Fachkräfte/Betriebspraktiker der entsprechenden Sachgebiete), z. T. auch von Lehrlingen;
4. Mitwirkung bei der Erstellung betriebsspezifischer Führungskonzepte;
5. Arbeits- und Arbeitszeitgestaltung;
6. Unfallforschung und Unfallverhütungsmaßnahmen;
7. Informationswesen, Public Relations;
8. Innerbetriebliche Untersuchungen von Einstellung, Motivation, Fluktuation etc. der Belegschaft;
9. Allgemeine Beratung der Betriebsleitung, der Vorgesetzten und z. T. auch der Arbeiter und Angestellten (counseling);
10. Beratung bei und Erstellung von Rehabilitationsprogrammen.

Testen und Gutachtenerstellung gehört nach den Ergebnissen von Amelang und Tiedemann nach wie vor zu den häufigsten Tätigkeiten. Ausbildungstätigkeit ist allerdings inzwischen genauso umfangreich geworden.³⁷¹ Einen wesentlichen Hinweis auf die Entwicklung der Anforderungen an die Betriebspychologen erhält man, wenn man der Betrachtung des Aufgabenkataloges die zu beobachtende Tendenz an die Seite stellt, daß ein größer werdender Teil von ihnen in den Betrieben Linienfunktionen zu bekleiden beginnt.³⁷²

Ist dies einerseits ein gewisses Indiz für ihre erfolgreiche betriebliche Bewährung, so ist damit andererseits auch ein Wandel in den Arbeitsinhalten verbunden, der die spezifisch psychologische Tätigkeit zu einer unter anderen, oft zu einer Randfunktion werden läßt. Tätigkeiten als Ausbildungsleiter, Personalleiter oder Personalsachbearbeiter etc. erfordern immer größere Kenntnisse verwaltungstechnischer, betriebs- und sozialrechtlicher sowie betriebswirtschaftlicher Art und signalisieren die schwergewichtige Ausrichtung betriebspychologischer Tätigkeit auf das Funktionieren der Gesamtorganisation in all ihren Teilen. Da die Psychologen auf diese Funktionalisierung nicht von vornherein eingestellt sind, kann es nicht ohne Reibungen und Anpassungsprobleme abgehen. So konstatiert Hoyos auch 1965 weiterhin Schwierigkeiten der Einordnung von Psychologen in Organisationen, die anderen als psychologischen Zwecken dienen.³⁷³

Für den Betriebspychologen trifft heute in einem zugespitzten Sinne die Aussage zu: »Vermutlich wird der Psychologe in sein Berufsfeld so integriert sein, daß er nicht mehr in erster Linie Psychologe, sondern Vertreter seines Berufsfeldes ist.«³⁷⁴

Nimmt man hinzu, daß viele der Funktionen der Betriebspsychologen auch von anderen Berufsgruppen wie Betriebswirten, Juristen, Medizinern, Pädagogen und z. T. auch Soziologen ausgefüllt werden, so kann von einer Professionalisierung der Betriebspsychologie nicht gesprochen werden.

Ausbildung und Praxis

Die weitgehende Determinierung der betriebspsychologischen Arbeit durch die Unternehmensziele³⁷⁵, die zu partialisierten Aufgabenstellungen und Arbeitsinhalten führt, wird noch verschärft durch eine Ausbildung, die weder methodisch-praktisch auf diese Aufgaben adäquat vorbereitet noch ein theoretisches Fundament vermittelt, das zumindest die Möglichkeit einer inhaltlichen Beeinflussung der betriebspsychologischen Tätigkeit im Interesse der von den Maßnahmen Betroffenen eröffnet.

In dieser Hinsicht unterscheidet sich die heutige Ausbildung – von einigen Absichtserklärungen einmal abgesehen – noch kaum von der der sechziger Jahre. Sie ist gekennzeichnet durch:

- ein insgesamt begrenztes Angebot an betriebspsychologischen Lehrveranstaltungen;
- das Fehlen der Vermittlung genauerer Kenntnisse über moderne Technologien, Arbeits- und Organisationsprozesse und die institutionellen Bedingungen betrieblicher Praxis;
- den Mangel auch nur von Ansätzen einer systematischen Theorie über den Gegenstand der Arbeitspsychologie: die menschliche Arbeit;
- die Dominanz der Vermittlung testtheoretisch verfeinerter Modelle der Eignungsdiagnostik, die mit der Durchsetzung des Operationismus in den sechziger Jahren und damit einer analytisch-experimentell orientierten allgemeinen Psychologie an den Universitäten zu einer Desintegration und Trivialisierung im theoretischen Bereich führt³⁷⁶ und zu einer weitgehenden Irrelevanz vieler der an der Universität vermittelten Methoden für die Praxis führt.

Dieser Zustand der Ausbildung führt einerseits zu auch schon für die fünfziger Jahre geschilderten Problemen der berufspraktischen Orientierung und Bewährung, die sich u. a. im Bedürfnis nach einem größeren Anteil angewandter Psychologie in der Ausbildung niederschlagen³⁷⁷ und notwendig in Richtung einer Anpassung an die vorgegebenen Betriebsziele verlaufen müssen. Er provoziert andererseits aber auch einen Mangel an theoretischem Innovationspotential dieser Disziplin. Besteht gerade gegen Ende der sechziger Jahre für einen Teil der sozialwissenschaftlichen Disziplinen das Problem des Verhältnisses von Theorie und Praxis u. a. in der Schwierig-

keit der praktischen Realisierung von – wenn auch unterschiedlich akzentuierten – explizit auf gesellschaftspolitische Veränderung, auf Emanzipation und gesellschaftlichen Fortschritt gerichteten theoretischen Ansätzen und stehen diese eher in einem kaum überbrückbaren Abstand zu den Bedingungen der mickrigen Realität, so zeichnet sich die Betriebspsychologie durch den fast völligen Mangel solcher Ansätze aus.

Der allenthalben von den Psychologen zu vernehmende Ruf nach interdisziplinärer Zusammenarbeit im Betrieb verweist daher nicht zuletzt auf die unzureichende Basis der Psychologieausbildung und der Psychologie für die Lösung komplexerer praktischer Probleme. Und die Zusammenarbeit mit Ingenieuren, Refa-Leuten, Betriebswirten etc. stellt sich oft als genauso problematisch heraus wie die mit der Betriebsleitung oder gar der Belegschaft, weil eine gemeinsame Sprache zur Verständigung weitgehend fehlt.³⁷⁸ Da gleichzeitig das Bild des Psychologen und der Psychologie in der Gesellschaft weiter undeutlich, mit Vorurteilen und z. T. mit berechtigten Vorbehalten behaftet ist, reißen auch in den sechziger Jahren die Klagen von Betriebspsychologen über die Probleme der mangelnden Anerkennung ihrer Arbeit, darüber daß viele potentielle Arbeitgeber nicht psychologiefreundlich sind, nicht ab.³⁷⁹

Obwohl man die grundlegenden wissenschaftlichen Ursachen vieler dieser Probleme zunächst kaum erkennt, kreist eine ganze Reihe der relativ umfangreichen standespolitischen Aktivitäten in dieser Zeit um die Frage der Verbesserung von Ausbildung und Berufspraxis der Betriebspsychologen. Dabei verweist die Erfolglosigkeit dieser Bemühungen gerade in zentralen Punkten auf den geringen gesellschaftspolitischen Rückhalt, den diese Disziplin in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit hat. Bis heute ist weder der langjährige Kampf um einen rechtlichen Schutz des Psychologenberufs noch der um die Schaffung eines psychologisch-technischen Assistenten bzw. Assistentin von Erfolg gekrönt, und die Bemühungen um staatliche Unterstützung bei der Erforschung beruflicher Entwicklungstrends bleibt weitgehend ohne Resonanz. So beschränkt man sich auf immer wieder neu erstellte berufsethische Richtlinien, und die Einrichtung eines Assistentenjahres für die Betriebspsychologen bleibt einer der wenigen realisierten Versuche einer besseren Vermittlung zwischen Ausbildung und Berufspraxis. Erst in letzter Zeit bemühen sich die Kommissionen von BDP und DGfPs in Richtlinien für eine neue Prüfungsordnung einen stärkeren Praxisbezug zu verankern. Allerdings beschränkt man sich darauf, neben einem arbeitspsychologischen Praktikum – was es schon lange

gibt – Ergonomie und Organisationspsychologie als obligatorische Fächer für Betriebspychologen vorzuschlagen.

Zentrum der berufsständischen Bemühungen der Arbeitspsychologen ist die Sektion ›Arbeits- und Betriebspychologie‹ des BDP. Sie sorgt für den wissenschaftlichen und berufspraktischen Informationsaustausch der Mitglieder über die jährlichen Sektionstagungen mit wechselnden Themen, über die 1963 eingerichteten Sektionsmitteilungen und von Fall zu Fall ad hoc eingerichtete Arbeitskreise, vermittelt Mitglieder an Institutionen von Staat und Industrie und versucht in der Öffentlichkeit die Belange ihrer Mitglieder zu vertreten und für sie zu werben. Daneben gibt es Arbeitskreise der Arbeitspsychologen in den einzelnen Landesgruppen, die unterschiedlich intensive Aktivitäten entfalten.

Zu den Erfolgen dieser Arbeit gehört in den sechziger Jahren u. a. die Einrichtung arbeitskundlicher Arbeitsgemeinschaften mit dem Teilfach ›Arbeitspsychologie‹ an allen Ingenieurschulen des Landes NRW. Außerdem werden immer wieder Prozesse wegen der mißbräuchlichen Verwendung von Tests geführt.³⁸⁰

Größerer Stellenwert in bezug auf die Charakterisierung der gesellschaftlichen Position der Arbeitspsychologen kommt den nach wie vor unternommenen Anstrengungen um die Verankerung einer neutralen Stellung der Betriebspychologen im Betrieb zu. In neuerer Zeit wurde von H.-J. Harloff, ausgehend immerhin von der These, daß die Betriebspychologie in der BRD nicht neutral sei, sondern der Erhaltung des kapitalistischen Systems diene, eine systemneutrale Stellung für den Betriebspychologen gefordert, die durch vier Punkte abzusichern sei. 1. Abschluß eines Abkommens zwischen der Sektion ›Arbeits- und Betriebspychologie‹ sowie DGB und BDA; 2. Strafrechtsreform im Hinblick auf § 185 StGB; 3. Schaffung einer Berufsordnung für Psychologen; 4. Reform der Psychologieausbildung.³⁸¹

Wie illusionär die Hoffnungen sind, über solche Regelungen in der Berufspraxis im Betrieb Interessenneutralität wahren zu können, zeigen die Erfahrungen mit der gesetzlichen Regelung der werksärztlichen Versorgung, die die Funktion des Betriebsarztes auf ›Beratung‹ und ›Mitwirkung‹ reduziert und die Funktionalisierung der Betriebsärzte für eine nur wirtschaftlich optimale betriebliche Sicherheits- und Gesundheitsversorgung befördert und nicht erschwert.³⁸²

Forschung und Praxis

Untersucht man neben der quantitativen Entwicklung der Arbeit in den verschiedenen Bereichen und auf dem Hintergrund der Probleme von Ausbildung und Praxis die inhaltlichen

Schwerpunkte arbeitspsychologischer Tätigkeit, so zeigt sich u. a., daß die Trennung von Ausbildung und Praxis durch ein gestörtes Verhältnis von Forschung und Praxis ergänzt wird. Die Hochschulforschung hat überwiegend andere Schwerpunkte, und es dominiert eine von industriellen Auftraggebern beeinflußte oder direkt durchgeführte eng anwendungsbezogene Forschung.³⁸³ Daneben sind die existierenden Ansätze einer auf die psychologischen Probleme menschlicher Arbeit gerichteten Grundlagenforschung disparat und relativ unentwickelt. Neben hauptsächlich naturwissenschaftlich ausgerichteten, recht intensiven, aber auf wenige Stiftungen oder halbstaatliche Institute beschränkten ›arbeitspsychologischen‹ Projekten existieren die verschiedensten sozialwissenschaftlichen Ansätze, die einen mehr oder weniger expliziten Beitrag zu einer ›Sozialpsychologie des Betriebes‹ leisten.

Und schließlich werden die in dieser Forschung entwickelten Ansätze nur unzureichend praktisch umgesetzt, weil sie oft nicht ins Kostenkalkül der Betriebe passen oder zu passen scheinen und weil die Betriebspsychologen als wesentliche Träger dieser Ausbildung nicht adäquat ausgebildet sind, keinen gesellschaftspolitischen Rückhalt zur Durchsetzung ihrer Forschung haben und eine zu geringe Kommunikation und Fluktuation zwischen Forschung und Praxis besteht.

Hinsichtlich eines der Hauptgebiete auch betriebspsychologischer Praxis, der Eignungsdiagnostik und Berufsanforderungsanalyse, stellt sich das Problem von Forschung und Praxis insofern etwas anders dar, als hier sowohl ein breites Instrumentarium traditioneller Verfahren vorliegt als auch mit der Durchsetzung des Operationismus die universitäre Forschung der Entwicklung teststatistischer Methoden breiten Raum gibt. Hier liegt das Problem eher in der beschriebenen Tendenz zur theoretischen Banalisierung der Untersuchungen durch ihre überspitzte Verfeinerung und Partialisierung – was die Verfahren für die Praxis unbrauchbar oder zumindest schwer umsetzbar macht.

Wichtige Forschungsansätze bestehen in den sechziger Jahren auf dem Gebiet der ›Arbeitspsychologie‹, d. h. der naturwissenschaftlich orientierten Untersuchung der physiologischen und psychologischen Bedingungen des unmittelbaren Arbeitsvollzuges mit dem schon von Lippmann aufgestellten arbeitswissenschaftlichen Ziel der »Steigerung der Arbeitsleistung durch Ausschaltung aller vermeidbaren Arbeitshemmungen und Begünstigung aller arbeitsfördernden Einflüsse bei möglichster Schonung des Arbeiters selbst«³⁸⁴. Auf diesem Gebiet werden, zentriert um das Max-Planck-Institut für Arbeitsphysiologie in Dortmund und über verschiedenen Hochschulen angegliederte Forschungsinstitute, wie etwa das Institut

für Ergonomie der TU München oder das Institut für Psychologie der TU in Braunschweig, und im Rahmen von Forschungsprojekten der Länder (etwa NRW), des RKW oder privater Stiftungen eine ganze Reihe relevanter Erkenntnisse über die psycho-physiologischen Bedingungen der Arbeit im Zuge der Mechanisierung und Automatisierung des Arbeitsprozesses entwickelt.

So versucht man die Ansätze zur Untersuchung nervöser Belastungen bei Nacht- und Schichtarbeit auf Probleme ‚freier Akkord- und taktgebundener Fließbandarbeit zu übertragen. Wurde die nervöse Belastung bei Nacht- und Schichtarbeit auf die »Diskrepanz zwischen der endogen gesteuerten Tagesperiodik physiologischer Funktionen (durch Zeitbewußtsein und sozialen Kontakt bestimmt, d. V.) und der zeitlichen Lage von Arbeitsanforderungen« zurückgeführt³⁸⁵, die einen Rückgriff auf willentlich beeinflußte Einsatzreserven notwendig macht, um den relativ erhöhten Arbeitsanforderungen der Nacht- und Schichtarbeit entsprechen zu können, so geht man nun davon aus, daß ähnliche Vorgänge auch beim starren Arbeitstakt von Bandarbeit im Spiel sind. Man kommt zu genaueren Bestimmungen nervöser Belastung durch ‚Hetzarbeit‘, die gegen Ende der sechziger Jahre u. a. in der Streßforschung münden.³⁸⁶ Und es wird die zu Hetzarbeit führende negative Wirkung unsystematischer und in einer allmählichen Steigerung der Arbeitsleistung bestehender Anlernprozesse herausgearbeitet. Man macht Vorschläge zur Überwindung dieser Fehler (Kurzzeitübung mit längeren Pausen), die u. a. Untersuchungen des Anlernens sensumotorischer Arbeit nach sich ziehen.³⁸⁷ Ulich untersucht Probleme der Belastung durch bestimmte Formen der Unterforderung bei Überwachungs- und Steuerarbeiten³⁸⁸, und es beginnt eine systematischere Erforschung der mit der Mechanisierung gestiegenen Komplexität des Verhältnisses von Mensch und Maschine. Unter schrittweiser Einbeziehung system- und informationstheoretischer Ansätze – vor allem aus den USA – wird versucht, den Platz des Menschen im Mensch-Maschine-System zu bestimmen und die Prozesse der Informationsaufnahme und -verarbeitung, der Adaptation, des Tracking, der Vigilance u. v. m. sowohl für Büro- als auch für Industriearbeit eingehender zu untersuchen.³⁸⁹ Werden hier auch erste wichtige Forschungsarbeiten geleistet, so sind sie, was Umfang und Erkenntnisstand angeht, nicht nur weit hinter den amerikanischen Ansätzen, sondern auch der intensiven ingenieurpsychologischen Arbeit der DDR zurück.³⁹⁰ Gleichzeitig wird die Beschränkung der ‚arbeitspsychologischen Forschung‘ auf naturwissenschaftlich-technische Prozesse und ihr psychologisches Korrelat im Rahmen der Arbeitsteilung arbeitswissen-

schaftlicher Disziplinen auch in dem Maße zum Problem, wie gerade von den Psychologen zunächst Bemühungen fehlen, eine theoretische Basis zur Integration dieser Ansätze in ein umfassenderes Konzept einer ›Wissenschaft von der Arbeit‹ zu finden. Statt dessen stehen die eher naturwissenschaftlichen und die eher sozialwissenschaftlichen psychologischen Beiträge zur Analyse menschlicher Arbeit unverbunden nebeneinander.

Neben den ›arbeitspsychologischen‹ Forschungsbereichen entwickeln sich im Rahmen der Sozialwissenschaften und speziell in der Sozialpsychologie in den sechziger Jahren theoretische Konzeptionen, die versuchen, den veränderten Anforderungen an Organisation und Leitung der Betriebe und den damit verbundenen Problemen der Motivation und Leistungsbereitschaft der Arbeiter in neuer Weise gerecht zu werden. Nach der Dominanz gruppenpsychologischer und -soziologischer Ansätze in den späten fünfziger Jahren werden nun in der Kritik an den Verkürzungen der ›Human Relations‹-Verfahren zunächst vor allem betriebssoziologisch begründete Ansätze der Organisations-, Entscheidungs-, Informations- und Systemtheorie formuliert.

Von organisationstheoretischen Positionen, die die Strukturen und Prozesse des als relativ geschlossenes System betrachteten Betriebes meist unter Ausschaltung gesamtgesellschaftlicher Dimensionen analysieren³⁹¹, werden Management-Modelle entwickelt, die vor allem um das Verhältnis von Planung und Durchführung von Entscheidungen in der betrieblichen Organisation kreisen: management by objectives, by delegation, by exception.³⁹²

Daneben werden Ansätze weiterverfolgt, die die zwischenmenschlichen Beziehungen in besonderer Weise betonen, etwa in Form der gruppendiffusiven Modelle von Rice oder Rogers: Konzepte zum Lernen von Führungsverhalten durch Herstellung eines positiven Gefühlsklimas in der Gruppe über sensitivity-training³⁹³ oder durch Konzepte der Verhaltensmodifikation, die auf das ›Verhaltenssystem‹ des Betriebes übertragen werden.³⁹⁴ In der BRD finden diese Forschungsansätze gegen Ende der sechziger Jahre Interesse, werden rezipiert und gehen partiell und oft rezeptartig in die eine oder andere Konzeption der Betriebspychologen ein. Eine grundlagenwissenschaftliche Weiterführung dieser Ansätze findet aber nur zögernd statt.³⁹⁵

Auch hinsichtlich psychologisch-pädagogischer Theorien der beruflichen Bildung hinkt die Forschung in den sechziger Jahren zunächst hinter der Ausdehnung entsprechender betriebspychologischer Funktionen zurück. Es existiert zwar eine Vielzahl betriebsnah entwickelter oder aus den USA fertig

übernommener psychologischer Anlernprogramme³⁹⁶ und Management-Training-Konzeptionen, aber abgesehen davon, daß gerade die Anlernprogramme selten systematisch lernpsychologisch durchgearbeitet sind, bestehen kaum Ansätze einer bildungspolitisch motivierten Theorie beruflicher Bildung bei den Psychologen.

Hinsichtlich der Lehrmethoden und -programme findet auf den systemtheoretischen Grundlagen der Datenspeicherung und Computerprogrammierung die Entwicklung der programmierten Unterweisung statt. Die euphorischen Voraussagen über die Möglichkeiten der Rationalisierung der Ausbildung mit der programmierten Unterweisung machen aber bald skeptischeren Einschätzungen über die Durchsetzbarkeit der zu wenig motivierenden und noch zu unflexiblen Programme in der betrieblichen Ausbildung Platz.³⁹⁷ Allgemein spricht Bornemann im Hinblick auf die unzureichende theoretische Unterlegung der betrieblichen Ausbildung auch von der Notwendigkeit einer stärkeren Entwicklung der erst in den Anfängen steckenden Betriebspädagogik. Und er fordert die Einbeziehung relevanter lernpsychologischer Erkenntnisse in die Betriebspychologie.³⁹⁸

Die geschilderten Forschungsbedingungen gehen in eine betriebliche Praxis ein, in der Arbeitsschwerpunkte, Theorien und Methoden der Psychologen pragmatisch an den kurzfristigen Interessen des Betriebes ausgerichtet sein müssen und daher verstärkt durch die unzureichende Ausbildung und Forschung zu verkürzten, nicht über den Horizont der unmittelbar vorgegebenen Fragestellungen des Managements hinausreichenden Lösungen führen. Da etwa die Verfügung über die Produktionsmittel und die daraus abgeleiteten grundlegenden Bedingungen der vertikalen Organisations- resp. Herrschaftsstruktur des Betriebes genauso wie bestimmte technische Veränderungen als unverrückbares Datum vorgegeben sind und den Psychologen auch tatsächlich meistens als historisch invariant erscheinen³⁹⁹, werden psychologische Lösungen der anstehenden Probleme vornehmlich außerhalb der vorgegebenen Arbeitsstrukturen gesucht. So wird das Problem der Sinnentleerung monotoner und repetitiver Arbeit nicht in der Veränderung dieser Arbeit selbst, sondern in ausgleichenden Bemühungen zur Herstellung von Arbeitsfreude zu lösen versucht: Anerkennung, Herbeiführung von Erfolgserlebnissen und materielle Formen der Belohnung, Vermittlung gedanklicher Nebenbeschäftigung bei monotoner Arbeit⁴⁰⁰ und betriebliches Vorschlagswesen⁴⁰¹ zielen wie die gesamte Konzeption der Human Relations auf solche psychologischen und sozialen Entlastungen der im Kern unverändert entfremdeten Arbeit.

Schwerpunkte und Tendenzen betrieblicher Praxis

Die Angabe über die quantitative Dominanz der betriebspsychologischen Tätigkeiten von Testen/Gutachtenerstellung und Ausbildung/Ausbildungsplanung gibt auch die inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte der Betriebspyschologen in den sechziger Jahren wieder. Im Zusammenhang mit sozio-ökonomischen Entwicklungen wie der zunehmenden Arbeitskräfteknappheit (vor allem von Facharbeitern) und den betrieblichen Legitimations- und Integrationsproblemen verstärkt sich noch die Ende der fünfziger Jahre schon konstatierte Tendenz der Konzentration auf den Fächer von Anforderungsanalyse, Beurteilung, Auslese und systematischer Schulung derjenigen Betriebsangehörigen, von deren Förderung man sich den größten betrieblichen Nutzen verspricht. Das sind neben den Meistern vor allem die sog. außertariflichen Angestellten (AT-Angestellte), d. h. die Führungskräfte des mittleren und oberen Managements. Hauptsächlich ihre Arbeitskraft verspricht, richtig eingesetzt, eine multiplikative Verstärkung des betrieblichen »Leistungspotentials«. Wenn man sagt, die menschliche Arbeitskraft sei das kostbarste Gut des Betriebes, so meint man in den sechziger Jahren vor allem diese Gruppe.⁴⁰²

Auf Grundlage der eignungsdiagnostischen Ausbildung der Psychologen wird die Erstellung von quantitativ-statistischen Verfahren zur Objektivierung der Leistungsbewertung⁴⁰³ und zur Bestimmung der beruflichen Anforderungen betrieblicher Führungskräfte sowie die Entwicklung psychologischer Eignungsuntersuchungen und entsprechender Bewährungskontrollverfahren zum methodischen Zentrum betriebspyschologischer Tätigkeit⁴⁰⁴, auf dessen Grundlage sozialpsychologische Ansätze zur Führungseffektivität und entsprechende Führungsstile in praktische Ausbildungsprogramme verarbeitet sowie zur Bestimmung übertariflicher Leistungszulagen verwandt werden.⁴⁰⁵ Darüber hinaus erhalten mit der verstärkten Einbeziehung ausländischer Arbeitskräfte in den Produktionsprozeß die Betriebspyschologen die Aufgabe der Erstellung von Programmen zur sozialen Auslese und zur Integration sowie zur schnelleren Anlernung dieser Arbeitskräfte im Betrieb.⁴⁰⁶

Durch die Veränderung der allgemeinen Qualifikationsanforderungen ergeben sich sowohl in bezug auf die Arbeiter als auch auf die Führungskräfte Probleme bei der inhaltlichen Fixierung und quantitativen Bestimmung der neuen Anforderungsmerkmale – das Fachwissen tritt tendenziell hinter mehr sozialen Fertigkeiten zurück.⁴⁰⁷

Mit der allgemeinen Zuspitzung sozialer und betrieblicher Widersprüche gegen Ende der sechziger Jahre finden – wenn

auch sehr vereinzelt – bei den Betriebspsychologen Diskussionen statt, tauchen Zweifel und Probleme auf, die sowohl einen partiellen Verlust ihrer gesellschaftspolitischen Jungfräulichkeit nach sich ziehen, als auch erste ernsthafte Reflexionen über die Abhängigkeit betriebspsychologischer Fragestellungen von der technischen Entwicklung sowie Bemühungen zur Überwindung der partialisierten und engen praktischen Problemstellungen und Tätigkeiten hervorbringen.

Geht die Verunsicherung der akademischen Psychologie durch den Tübinger Kongreß noch relativ spurlos an den Betriebspsychologen vorüber, so werden sie mit dem Fortgang der Studentenbewegung auf den Tagungen der Sektion, durch Flugblätter und Publikationen sowie durch die Abnahme von Studenten der Betriebspsychologie⁴⁰⁸ auf die gesellschaftspolitische Problematik ihrer Theorie und Praxis gestoßen. Wenn die Reaktion insgesamt doch eher von einem konservativen Beharren auf der wertneutralen Wissenschaftlichkeit ihrer Arbeit getragen ist und man schnell wieder zur alten Routine zurückkehrt, wenn die sich als Führungskräfte verstehenden Betriebspsychologen eine Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften ablehnen, weil sie durch eine Identifikation mit den Interessenorganisationen der Arbeiter eine Statusminderung befürchten⁴⁰⁹, und andere allenfalls zur Verstärkung der Bemühungen um ein Abkommen zur Sicherung der Neutralität der Betriebspsychologen bereit sind, so gibt es doch eine Reihe von ihnen, die ernsthafter und realistischer die Probleme und Möglichkeiten ihrer Arbeit im Betrieb diskutieren. Neben Einschätzungen über die objektiven Begrenzungen und notwendigen Kompromisse der eigenen Arbeit⁴¹⁰ gibt es Ansätze, die die Möglichkeiten der arbeitspsychologischen Nutzung der §§ 90 und 91 des Betriebsverfassungsgesetzes reflektieren.⁴¹¹ Auf der Tagung der Sektion „Arbeits- und Betriebspsychologie“ vom 2. bis 4. Juni 1969 in Nürnberg mit dem Thema „Betriebspsychologie und technische Entwicklung“ wird die im Thema genannte Beziehung erstmals kritischer betrachtet. Fischer spricht davon, »in welch vielfältiger und tiefgreifender Weise die Zielsetzungen und die Methoden der Betriebspsychologie in allen Bereichen der Wirtschaft von den Entwicklungen der Technik geprägt sind, die zum Teil eigengesetzlichen Tendenzen, daneben aber auch gesellschaftlichen und anderen von außen einwirkenden Impulsen folgen. Er fordert die Teilhaber auf, sich bei den Referaten und Diskussionen der Frage bewußt zu sein, inwieweit die Betriebspsychologie gestaltenden Einfluß auf die Technik nimmt oder sich nur reaktiv mit den Resultaten der ohne ihr Zutun entstandenen Betriebswirklichkeit befaßt.«⁴¹²

Wie wenig sich davon auch in den weiteren Referaten und dem Gros der Praxis wiederfindet und wie sehr diese Bemerkungen auch die integrative und folgenlose Aufnahme von Kritik sein können, so zeigt sich doch in weiteren Ansätzen, gerade auch Fischers, ein Bemühen um eine theoretisch umfassendere Behandlung der arbeitswissenschaftlichen Probleme im Betrieb. So fordert er etwa in einem Beitrag zur Unfallursachenforschung auf der Tagung der Sektion 1973 in Berlin, von der isolierten und weitschweifigen Behandlung jeweils einzelner Ursachen des Unfallgeschehens abzukommen. Fischer geht von der unter Arbeitspsychologen noch weitverbreiteten Meinung aus, daß die meisten Unfälle vorwiegend durch menschliches Versagen verursacht seien und entsprechend Unfallverhütungsmaßnahmen am Menschen ansetzen müßten. Demgegenüber zeigt er auf, »daß im Betrieb oftmals technische, organisatorische und sozialpsychologische Gegebenheiten dem sicheren Verhalten der (einzelnen) Mitarbeiter entgegenwirken, daß das Risikoverhalten von Mitarbeitern nur in bescheidenem Maße direkt durch psychologisch-pädagogische Maßnahmen korrigierbar ist und daß Verhaltensänderungen nur nach Veränderung äußerer Faktoren erwartet werden können. »Jedes Arbeitsverhalten gründet sich auf einer Vielfalt interner und externer Faktoren. Sicheres Arbeitsverhalten ist nur bei sicherheitsgerechter Qualifikation des Mitarbeiters, sicherheitsgerechter Beschaffenheit von Arbeitsplatz und Arbeitsorganisation sowie sicherheitsbewußter Einwirkung der Vorgesetzten und Mitarbeiter zu erwarten. Es wäre dringend erforderlich, daß sich die betrieblichen Führungs Kräfte mehr diesen Einsichten öffnen, sich konsequent entsprechend verhalten und entsprechende Maßnahmen veranlassen.«⁴¹³

Die Ausweitung des Kataloges der Faktoren, welche das Verhalten des Arbeiters bei der Arbeit bestimmen und ursächlich am Zustandekommen von Unfällen beteiligt sind, könnte unter gewissen Umständen in der Tat Grundlage umfassenderer wissenschaftlicher Untersuchungen über das Problem von Unfallursachen und -bedingungen sein. Um die historisch-gesellschaftliche Spezifität der kapitalistischen Produktionsweise als Grundlage dieser Bedingungen mit aufzuschließen, bedürfte es allerdings noch weiterer Schritte. Z. B. müßten eine qualitative Bestimmung und Gewichtung der einzelnen Faktoren vorgenommen und etwa die ›äußersten Bedingungen‹ in ihrer Formbestimmtheit aus dem Zusammenhang von Arbeits- und Verwertungsprozeß abgeleitet werden. Wobei sich etwa zeigen würde, daß das Profitstreben der Unternehmen nicht mit umfassenden Unfallschutzmaßnahmen in Deckung zu bringen ist und der Grad der Intensivierung der Arbeit sich

nicht nach den günstigsten Bedingungen für das Funktionieren von Unfallschutzmaßnahmen richtet. »Da die Kostenkurve für eine zunehmende Sicherheit progressiv ansteigt, wird ein maximaler Sicherheitsgrad, obwohl die Unfallkostenkurve gegen Null verläuft, nicht rentabel sein. Vielmehr ist ein wirtschaftlich optimaler Sicherheitsgrad dann erreicht, wenn die Summenkurve aus Unfallkosten und Sicherungskosten ihr Minimum aufweist.«⁴¹⁴

Doch auch dieses Kostenkalkül erfordert zu seiner Realisierung Investitionen, die viele der kleinen und mittleren Betriebe in der BRD in Form von vorzuschließendem Kapital nicht leisten wollen und können. Daher werden in diesen Betrieben Unfallschutzmaßnahmen ausschließlich als Abzug vom Gewinn betrachtet, auf das Notwendigste reduziert und natürlich keine wissenschaftlichen Anstrengungen auf diesem Gebiet unternommen. So ist es umgekehrt auch kein Zufall, daß Ansätze wie die von Fischer aus Großbetrieben kommen, hier auch aus gesellschaftspolitischen Erwägungen oft umfangreiche wissenschaftliche Untersuchungsprogramme durchgeführt werden und infolgedessen in diesen Betrieben am ehesten ein gewisser Spielraum für die Entwicklung nicht nur kurzfristig anwendungsgebundener wissenschaftlicher Programme besteht.

Die dargestellte zögernde Ausweitung der Fragestellungen ist u. a. späte Reaktion einiger Betriebspychologen auf objektive ökonomische und gesellschaftspolitische Veränderungen, die auch zu umfassenderem und integrierterem Einsatz arbeitswissenschaftlicher Forschung im Arbeitsprozeß drängen. So werden im Rahmen der dargestellten Humanisierungsdebatte in den siebziger Jahren erneut theoretische und praktische Anstrengungen unternommen, das auf einer neuen Stufe akut gewordene Problem mangelnder Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit der Arbeiter zu bewältigen.

Angeregt durch amerikanische Untersuchungen kommt es auch in der BRD zu einer wachsenden Anzahl von Untersuchungen zum Problem der Arbeitszufriedenheit⁴¹⁵, die ihre theoretische Grundlage wesentlich in den Ansätzen zur Motivationsforschung von Lewin⁴¹⁶, Maslow⁴¹⁷ und Herzberg haben.⁴¹⁸ Zentrale Erkenntnis dieser Konzeptionen ist, daß ein wesentlicher Faktor für eine positive Arbeitsmotivation in der Arbeit selbst liegt, daß eine in bestimmter Weise definierte ›Selbstverwirklichung des Menschen am Arbeitsplatz‹ ein gewichtiger Produktivitätsfaktor sein kann. Herzberg unterscheidet bei Untersuchung der Frage ›What does the worker want from his job?‹ methodisch zwischen Faktoren der Arbeitszufriedenheit und -unzufriedenheit.⁴¹⁹ Er stellt eine signifikante Beziehung zwischen Einstellung zur Arbeit und Ar-

beitsergebnis fest und kommt zum Ergebnis, daß eine zu besseren Arbeitsergebnissen führende »Selbstverwirklichung am Arbeitsplatz« dem Arbeiter vermittelt werden kann, indem ihm durch die Beibehaltung von Schwierigkeiten, also dem Verzicht auf eine vollkommene Zerlegung der Arbeit, ein gewisses Maß an Kontrolle und Entscheidung über die Arbeitsgestaltung gegeben wird. In einer Erfolgsaussicht garantieren den Anpassung des Schwierigkeitsgrades der Arbeit an Risikobereitschaft und Fähigkeiten des Arbeiters soll eine Befriedigung durch die Arbeit selbst (intrinsiche Motivation) herbeigeführt werden.⁴²⁰ Wenngleich Herzberg seinen Ansatz ausdrücklich als »individuo-zentriert« auffaßt und sich gegen »sozo-zentrierte« Konzepte autonomer Arbeitsgruppen wendet⁴²¹, wenn seine Auffassungen über die Vermittlung des Gefühls von Beteiligung durch »Einbau« von Motivationsmomenten in die Arbeit auch den sozialtechnologischen Pragmatismus behavioristischer Psychologie durchscheinen lassen und wenn das Grundsätzliche des Problems der Motivation im Kapitalismus⁴²² nicht gefaßt wird, so führt die Abkehr von ursprünglichen im Individuum angelegten Motivationen und Bedürfnishierarchien doch zu einer Betrachtung der Motive als Folge menschlicher Tätigkeit und lenkt den Blick auf Inhalt und Struktur dieser Tätigkeit.⁴²³ So werden in neuerer Zeit in den USA und in einigen europäischen Ländern Versuche mit neuen Formen der Arbeitsorganisation und -gestaltung gemacht, die im Anschluß an ältere Untersuchungen von Friedmann u. a. davon ausgehen, daß die hochgradig unterteilte und spezialisierte Tätigkeit auch in der mechanisierten Produktion mit ihrer Reduzierung der Eingriffsmöglichkeiten und der extremen Trennung von Entscheidung, Planung, Kontrolle und Ausführung (also von Denken und Handeln) zu einer Sinnentleerung der Arbeit und zu Einengungen des Handlungsspielraumes führt, die Ursache für fehlende Arbeitsmotivation, Fluktuation, Absentismus und Streik ist. In den praktischen Versuchen, die einmal bis in die fünfziger Jahre zurückreichen⁴²⁴ und zum anderen nur als vereinzelte Modelle realisiert sind, geht es in unterschiedlichem Ausmaß um Veränderungen in der horizontalen Dimension des Tätigkeitsspielraumes und der vertikalen Dimension des Entscheidungs- und Kontrollspielraumes.⁴²⁵

Bei *job rotation* wird ein Wechsel zwischen verschiedenen nach wie vor repetitiven Teilarbeiten vorgenommen, der für Abwechslung und den Abbau von Monotonie sorgen soll. Beim *job enlargement* geht es um Zusammenfassung von Detailoperationen ähnlicher oder gleichartiger Tätigkeit, so daß der Arbeitsablauf insgesamt abwechslungsreicher wird, auch wenn jede Arbeit für sich genommen uninteressant ist.

Eine dritte Form ist die *Abteilungsbildung* am Fließband, bei der die durch den Einbau von Pufferzonen in das Bandsystem gebildeten Abteilungen von 5 bis 20 Mann möglichst ein geschlossenes Teilprodukt erstellen sollen.

Diese drei Formen der Arbeitsorganisation lassen allerdings das Prinzip tayloristischer Zerlegung der Arbeit noch unberührt. »In allen drei Fällen gelten nach wie vor die Prinzipien der Arbeitszerlegung, der Normwertbestimmung durch Zeit- und Bewegungsanalysen (REFA, MTM etc.), des Leistungslohns (Gruppenakkord) und der rigiden Trennung von Disposition und Ausführung.«⁴²⁶

Mit job rotation und -enlargement wird häufig auch der Zweck einer Personalreduktion verfolgt – was die partielle Erleichterung, die diese Verfahren bedeuten könnten, in ihr Gegenteil verkehrt. »Mit diesen Verfahren wird also der Taylorismus nicht [...] überwunden, sondern er wird ›im Gegen teil erst richtig praktizierbar gemacht.«⁴²⁷

Job enrichment bedeutet die Zusammenfassung verschiedener vorher isoliert ausgeführter Tätigkeiten. »Durch die vertikale Integration der qualitativ unterschiedenen Arbeitsabschnitte [...] wird das für die Rationalisierung der lebendigen Arbeit so entscheidende Prinzip der Spezialisierung auf kurzyklische repetitive Teilarbeiten aufgehoben.«⁴²⁸

Verschiedene Elemente von Planungs-, Kontroll- und Fertigungsaufgaben werden zu einem Tätigkeitskomplex zusammengefügt und damit der Dispositions- und Handlungsspielraum des Arbeiters erweitert. Die *autonome Arbeitsgruppe* verfolgt über einen relativ hohen Grad an Entscheidungsautonomie in bezug auf die Organisation der Arbeit das Prinzip, »daß Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung erst durch kommunikative Selbstbestimmung, die den Aspekt der sozialen Verpflichtung und Verantwortung mit einschließt, ermöglicht werden.«⁴²⁹

Ob sich in diesen Modellen die Tendenz der allgemeinen Durchsetzung neuer, der Entwicklung der Produktivkräfte geschuldeter Formen der Arbeit durchsetzt, muß allerdings bezweifelt werden. Auch wenn Vilmar die größere Rentabilität dieser Arbeitsformen daraus ableitet, daß eine maximale Zerlegung der Arbeit nicht zu maximaler Produktivität führe und die spezifisch menschliche Leistung relativ unproduktiv geworden sei⁴³⁰, so ist die Rentabilität dieser Verfahren für das Kapital, zumal auf lange Sicht, damit noch nicht geklärt. Ob die hohen Investitionskosten durch Arbeitssteigerung und geringere Fluktuationenkosten ausgeglichen werden, hängt sowohl von der Art der Produktionsverfahren als auch von der Frage ab, wie lange der stimulierende Effekt der neuen Arbeitsformen das grundsätzliche Weiterbestehen der kapitalisti-

schen Eigentums- und Herrschaftsverhältnisse überdecken kann.

Die handlungstheoretischen Implikationen dieser Ansätze sind von der deutschen Betriebspychologie allerdings noch kaum aufgenommen und weiterentwickelt worden – sieht man einmal von den interessanten Ansätzen der relativ unabhängig forschenden Ulich und Volpert ab.⁴³¹ Und trotz einzelner zaghafter Versuche schreckt die Betriebspychologie insgesamt davor zurück, die arbeitswissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Inhalte solcher u. ä. Ansätze offensiv zu vertreten und den Arbeitern und Angestellten in einer Weise zur Verfügung zu stellen, die es ihnen als ›Experten‹⁴³² eher erlaubt, ihre Lage in Betrieb und Gesellschaft organisiert zu verbessern.⁴³³ Die Aussage von Ulich ist daher noch nicht hinfällig geworden: »Betriebspychologen haben sich über Jahrzehnte auf Gebiete abdrängen lassen, die so eine Art sozialpolitisches Abseits bedeuten.«⁴³⁴

3. Tendenzen beruflicher Bildung als Perspektive arbeitspsychologischer Berufsfelder

Wir hatten in der Untersuchung der Hauptentwicklungslinien der Arbeitskräftestruktur und des Qualifikationsniveaus festgestellt, wie es in der doppelten Bestimmtheit von Arbeits- und Verwertungsprozeß zu widersprüchlichen Veränderungen kommt, die als Übergangsformen im Prozeß der reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital zu bestimmen sind. Forderungen nach technischer Sensibilität, Flexibilität und Polyvalenz sowie ihre partielle Realisierung stehen neben Formen sowohl der bornierten Zurichtung und/oder Verwendung der Arbeitskraft, als auch der unterschiedlichen Gewichtung verschiedener Anforderungsarten auf den jeweiligen Qualifikationsstufen.⁴³⁵ Daneben werden die auf der einen Stufe gestiegenen Qualifikationen und Arbeitsautonomie auf der nächsten wieder zurückgenommen.

Wie unterschiedlich aber die jeweilige Zurichtung und Verwendung der Arbeitskraft auch ist, auf dem Hintergrund der allgemein gestiegenen Komplexität des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesses, der damit verbundenen Ausdehnung des gesellschaftlichen Wissens und seines immer schnelleren moralischen Verschleißes, wird Ausbildung auf den verschiedenen Stufen des individuellen Entwicklungsprozesses immer wichtiger. Reicht eine einmalige Ausbildung nicht mehr aus, sondern muß insgesamt gesehen jeder Mensch innerhalb von vier bis fünf Jahren seinen Beruf ›neu‹ lernen⁴³⁶, so kommt neben der allgemeinen schulischen Ausbildung vor allem der beruflichen Aus- und Weiterbildung ver-

stärkte Bedeutung zu.⁴³⁷ Zwar ist die Zahl der Schüler in der beruflichen Ausbildung, nicht zuletzt wegen des sinkenden Angebotes an Lehrstellen und Ausbildungsbetrieben, rückläufig⁴³⁸; gleichzeitig unterliegt die Ausbildung an Fachhochschulen und in der beruflichen Fortbildung aber einem sprunghaften Wachstum.⁴³⁹ 1974 gibt es etwa 100 000 Ausbildungsbetriebe, und es sind mehr als 25 000 Ausbilder – meist nebenberuflich – in den IHKS gemeldet.⁴⁴⁰

Zentraler Ort des ›dualen Systems‹ der Berufsausbildung sind nach wie vor die Betriebe. Von 40 wöchentlichen Ausbildungsstunden finden 32 im Betrieb und nur 8 in der Berufsschule statt – wovon aufgrund fehlender Berufsschullehrerstellen noch ein erheblicher Teil ausfällt.⁴⁴¹ Dabei ist die Ausbildung vor allem in den kleinen und mittleren Betrieben nur wenig intensiv und mehr auf die profitable Nutzung der Arbeitskraft der Lehrlinge ausgerichtet, während die der Großbetriebe (noch näher zu untersuchenden) Veränderungstendenzen unterworfen ist. Und auch in der beruflichen Weiterbildung rangieren die Betriebe an erster Stelle. Bei einer Befragung von Infra-Test nach den Trägern besuchter Weiterbildungsveranstaltungen »stand der Betrieb mit weitem Abstand als häufigst genannter Bildungsträger (44 %) an der Spitze, gefolgt von der Volkshochschule (20 %).«⁴⁴²

Ist betriebliche Aus- und Weiterbildung der dominierende Teil beruflicher Bildung in der BRD, so soll die Untersuchung ihrer widersprüchlichen Veränderungstendenzen und der dabei realisierten betriebspädagogischen und -psychologischen Auslese- und Ausbildungsprogramme die Grundlage abgeben für die Betrachtung und Einschätzung außerbetrieblicher Berufsbildungs-, Berufsforschungs- und Berufsberatungsinstitutionen bzw. -initiativen sowie des darin vorhandenen oder möglichen Anteils arbeitspsychologischer Erkenntnis und Berufspraxis.

Betriebliche Aus- und Weiterbildung

Die zunehmende Vergesellschaftung des Produktionsprozesses schlägt sich in steigenden wissenschaftlichen Anforderungen an die Organisation der horizontalen und vertikalen Formen betrieblicher Arbeit und darüber vermittelt in weitgehend veränderten Qualifikationsanforderungen an die auf den jeweiligen Stufen der Betriebsorganisation in Planung und Konstruktion, bei Anordnung und Überwachung sowie im unmittelbaren Arbeitsvollzug Tätigen nieder.⁴⁴³

Durch vorwiegend betriebsspezifische, noch mehr oder weniger klassisch-betriebswirtschaftlichen Kostenüberlegungen verhaftete Aus- und Weiterbildungsprogramme wird versucht, diesen geänderten Qualifikationsanforderungen zu

entsprechen.⁴⁴⁴ Diese Programme unterliegen in Zielbestimmung und Durchführung sowohl ökonomisch konjunkturellen als auch gesellschaftspolitisch vermittelten Schwankungen. Über das Instrument der betrieblichen Aus- und Weiterbildung wird etwa die kurzfristige Anpassung der betrieblichen Qualifikationsstruktur an veränderte technologische Anforderungen vorgenommen, oder betriebsspezifische Qualifikationslücken werden gefüllt, indem man neue Anlernverfahren und Spezialarbeiterkurse durchführt und neue Planungs-, Leistungs- und Kontrolltechniken vermittelt. Wie Sass u. a. schildern, haben etwa zwischen- und innerbetriebliche Arbeitsteilung sowie der Systemcharakter der Produktion zu Qualifikationen geführt, die nur in relativ kleinen Einsatzbereichen verwertbar sind. Soweit sie am Arbeitsmarkt nicht oder zu teuer vorhanden sind, müssen sie betriebsintern erzeugt werden.⁴⁴⁵ Daneben wird mit dem steigenden Bedarf an komplexen Qualifikationen eine betriebliche Ausbildung notwendig, die über kurze Anlernverfahren hinausgeht, vom Arbeitsprozeß abgelöst werden und durch dafür rekrutiertes Lehrpersonal ausgeführt oder überbetrieblich organisiert werden muß.

Mit der zunehmenden Verknappung der Arbeitskräfte in der 2. Hälfte der sechziger Jahre gewinnt die innerbetriebliche Rekrutierung von Arbeitskräften besonders an Bedeutung, da externe Qualifikationen teurer werden. Gleichzeitig zeigen sich Tendenzen, mit der Verknappung qualifizierter Arbeitskräfte Produktionstechniken und Verfahren in Richtung größerer Einsatzmöglichkeiten an- und ungelernter Arbeitskräfte zu verändern, was aber auch wieder einen steigenden Bedarf an Planung, Kontrolle und an entsprechenden Qualifikationsträgern erfordert.⁴⁴⁶

Weitere Funktionen betrieblicher Weiterbildung bestehen für das Kapital in der Erhöhung der Flexibilität beim Einsatz der Arbeitskräfte, in der Abschirmung des innerbetrieblichen Arbeitsmarktes durch Zugriffe von außen mit Hilfe attraktiver aber betriebsspezifischer Qualifikationsangebote. Weiter dient sie als Motivierungsmittel zur Verhinderung der Gefahr von Abwanderungen oder oft auch zur Ablenkung von zentralen Problemen der Arbeitssituation und zur Vermittlung des Scheines von Durchlässigkeit in der Betriebshierarchie; wobei diese Funktionen durchaus widersprüchlich sind, indem erworbene Zusatzqualifikationen auch zu Enttäuschungen und eventueller Abwanderung führen können. Dann nämlich, wenn diese entweder vom Betrieb nicht entsprechend honoriert bzw. gar nicht in Anspruch genommen werden oder aber weitergehende Erwartungen entstehen, die nicht erfüllt werden.⁴⁴⁷ Kommen betrieblichen Ausbildungsprogrammen da-

her vielfältige Funktionen zu und ist das entsprechende Angebot auch sehr breit und unterschiedlich, so deutet diese Vielfältigkeit u. a. auch an, daß diese Maßnahmen eines klaren Bezuges zu längerfristigen personalpolitischen Zielsetzungen ermangeln, daß keine stringent durchdachten Konzepte bestehen, sondern daß die betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen sich insgesamt durch eine Art Lückenbüßerrolle auszeichnen. Sie dienen vor allem dazu, ad hoc auftretende Problemsituationen zu lösen, sind also eher reaktiv und mit konservativen Zielsetzungen behaftet.⁴⁴⁸

In der Berufsausbildung ist dagegen vor allem in den Großbetrieben eher eine Systematisierung und Weiterentwicklung festzustellen. Hier wird versucht, durch Erstellung neuer Ausbildungsinhalte und -methoden eine Rationalisierung der Ausbildung entsprechend den veränderten Anforderungen vorzunehmen. Diese Bedingungen geben den Rahmen ab für die Entwicklung und Durchführung betriebspädagogisch und -psychologisch beeinflußter Auslese-, Aus- und Fortbildungsprogramme. Allgemein wirkt dabei die Ausrichtung an den wirtschaftlichen Zielsetzungen der Betriebe – wie für die Arbeitswissenschaft insgesamt schon untersucht – in Richtung einer Reduzierung der wissenschaftlichen Fragestellungen auf die vom Management vorgegebenen Aufgabenkomplexe. Man richtet seine Bemühungen auf das ›Nächstliegende‹ und ›Notwendige‹.

Die Interessen und Bedürfnisse der Auszubildenden werden daher in dem Maße berücksichtigt, wie sie die Effizienzkriterien des Betriebes positiv oder negativ tangieren. So geht es etwa für Dirks um die Berücksichtigung der »optimalen Entfaltung der Begabungen des einzelnen« im Rahmen einer Ausrichtung der »beruflichen Aus- und Fortbildung auf den Bedarf der Gesellschaft und Wirtschaft«⁴⁴⁹. Dabei verstößen für ihn nicht nur Forderungen nach Angleichung der Beschäftigungsstruktur an durch die moderne Entwicklung bedingte Ausbildungsabschlüsse gegen das »System wirtschaftlichen Schaffens«, sondern eine Voraussetzung seiner Ausführungen ist auch die Auffassung, daß eine »absolut freie Persönlichkeitsentfaltung ... innerhalb des Sozialkörpers nicht möglich ist«, da gewisse Rücksichtnahmen, Verzichtleistungen und Übernahme von Pflichten »für ein erfolgreiches Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft« notwendig seien.⁴⁵⁰ Wird damit erneut die für die bürgerliche Psychologie charakteristische Trennung von Individuum und Gesellschaft als Naturbedingung reproduziert, so wird in den Folgerungen die bestehende gesellschaftliche Ordnung als einzige sinnvolle nahegelegt. Aus dem Gesagten folgt nämlich für Dirks, »daß in der Wirtschaft gewisse Ordnungen, Organisationen ebenso

wie institutionalisierte und persönliche Führungsverhältnisse notwendig sind«⁴⁵¹. Es ist daher zu untersuchen, inwieweit von solchen Positionen her betriebspsychologische Ausbildungsprogramme nicht nur herrschaftskonform bleiben, sondern gleichzeitig in die Gefahr geraten, einem wissenschaftlichen Konservativismus zu unterliegen, der in der Behandlung weitgehend vorgegebener Problemstellungen nur noch reaktiv die Anpassung an sowohl ökonomisch-technische als auch gesellschaftspolitische Veränderungen vollziehen kann, an denen er selbst nicht Teil hat.

Probleme inhaltlicher Fixierung und quantitativer Bestimmung neuer Anforderungsmerkmale bei Beurteilung und Auslese der Auszubildenden

Mit der durch die Entwicklung der Produktivkräfte bedingten und über das Kapitalverhältnis vermittelten Veränderung der Anforderungen an die betriebliche Arbeit treten für einen der Hauptbestandteile spezifisch psychologischer Arbeit im Betrieb, der Eignungsuntersuchung, Probleme der inhaltlichen Fixierung und quantitativen Bestimmung der neuen Anforderungsmerkmale auf. Im Zusammenhang mit der Verschärfung bestehender Probleme der Operationalisierung subjektiver Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen und ihrer adäquaten Beziehung auf die objektiven Anforderungen der Arbeit erweist sich erneut die Verhaftetheit der Psychologen an den ökonomisch-technischen ›Gegebenheiten‹ und den normativen Wertvorstellungen des Management als Hindernis der Entwicklung umfassenderer Ansätze zur Bestimmung der Bedingungen, Merkmale und Möglichkeiten menschlicher Tätigkeit als Teil etwa einer Wissenschaft von der Arbeit. Aufgrund unterschiedlicher Auffassungen über die Ziele der Arbeitsanalyse⁴⁵², verschiedener Verwendungszwecke und der Heterogenität einzelwissenschaftlicher Bestimmungen über die Merkmale der Arbeit ist eine vieldeutige Verwendung des Begriffes ›Anforderungen‹ entstanden. Je nach Blickrichtung wird vom Management, vom Refa-Mann, vom Psychologen oder Soziologen etwas anderes darunter verstanden.⁴⁵³ Die Bestimmung der Arbeitsanforderungen wird so auch von den unterschiedlichsten Disziplinen her vorgenommen, und verschiedene Begriffe wie Arbeitsanalyse, Arbeitsplatzanalyse, job description, job specification, Arbeitsbewertung etc. unterscheiden sich in unbestimmter Weise, d. h. gerade die Aspekte der äußeren Seite der Arbeit und der inneren Voraussetzungen des Menschen verschwinden.⁴⁵⁴

Die Schwierigkeiten nehmen nun aber noch in dem Maße zu, wie über funktionelle oder fachliche Momente hinausgehende

Anforderungen an Bedeutung gewinnen. Sind Anforderungen an Ausbildung, Intelligenz und bestimmte körperliche Fähigkeiten noch relativ gut operationalisier- und meßbar, so wird mit der zunehmenden Relevanz von berufsunspezifischen Einstellungs-, Verhaltens- und Persönlichkeitsdimensionen das Spektrum der Kategorien und Begriffe immer breiter und unpräziser.

Der Anspruch, sich aus dem Dilemma subjektiver Bewertungen zu retten, indem man »sich an die objektiven Schwierigkeiten einer Arbeit«⁴⁵⁵ hält, gerät in Widerspruch zum Anwachsen subjektiver Anforderungen und sozialer Fertigkeiten, deren Unbestimmtheit u. a. daraus abzuleiten ist, daß neue Qualifikationsanforderungen nicht unmittelbar und etwa ausschließlich aus den technischen Bedingungen des Produktionsprozesses ableitbar, sondern vielfach über eine bildungspolitische Diskussion vermittelt sind, in die die verschiedensten theoretischen Ansätze und gesellschaftlichen Interessen eingehen.

So gilt: »Je mehr Anteil die Dimension ›Verhalten und Einstellungen‹ (an einem Beruf, d. V.) hat, [...] desto weniger ist sie durch Arbeitsanalyse und rationale Analyse erfaßbar.«⁴⁵⁶

Hatte sich gegen Ende der sechziger Jahre die operationalistische Psychologie in der Eignungsdiagnostik durchgesetzt und die ganzheitlich und charakterologisch orientierten Verfahren zugunsten experimentell-statistischer Leistungs- und Intelligenzmessungen weitgehend verdrängt, so steht die betriebspсhologische Eignungsdiagnostik nun vor der Tatsache erhöhter Anforderungen sowohl an die mikroanalytische Bestimmung psychischer, kognitiver und motivationaler Merkmale der Arbeitstätigkeit, als auch vor allem wieder solcher der Grundeinstellung, Haltung und des Gesamtverhaltens der Persönlichkeit.

Begriffe und Klassifikationssysteme zur Erfassung dieser Anforderungen gibt es daher auch im Rahmen der Beurteilung und Auslese von Auszubildenden fast soviel wie Autoren solcher Systeme. Jedoch sind bei aller Breite dieses Spektrums bestimmte Tendenzen und Schwerpunkte auszumachen. Da gibt es einmal behavioristisch beeinflußte Ansätze – etwa im Rahmen der Lehrlingsstufenausbildung –, die objektivierte Verhaltens- und Leistungsbeurteilungen mit Hilfe von ›bewährungs- und berufsbedeutsamer‹ Faktoren vornehmen. Auf der Grundlage von Berufsanalysen, die Auskunft über die spezifischen Eigenschaften geben sollen, die für den Berufserfolg bedeutsam sind, werden nach Guilford skalierte Beurteilungsbogen mit 22 bewährungsbedeutsamen Faktoren erstellt, die sich in die Bereiche ›geistige Veranlagung‹, ›Ar-

beitscharakter« und ›Geschicklichkeit‹ gliedern und eine Leistungs- und Verhaltensbeurteilung auf verschiedenen Stufen der Ausbildung ermöglichen sollen, die nicht auf inneren Wesenseigenschaften beruht und psychologische Bewertungsbegriffe enthält, sondern auf beobachtbarem Verhalten aufgebaut ist.⁴⁵⁷ Objektivität und intersubjektive Vergleichbarkeit sollen erreicht werden, indem die einzelnen Kategorien definiert, über 7 Beurteilungsgrade mit Hilfe von Paarvergleichen um eine ›Durchschnittsperson‹ zu Ergebnissen gekommen werden soll und die Beobachter zur Vermeidung von Beobachtungsfehlern systematisch trainiert werden. Bei diesem Verfahren geht die interessengebundene Wertung allerdings schon in die Festlegung und Definition der ›bewährungsbedeutsamen‹ Eigenschaften ein.⁴⁵⁸

Zum anderen kommen Verfahren vor, die versuchen, emotionale und affektive Dimensionen u. a. mit Hilfe ganzheitlicher Kriterien wie Format und Reife der Persönlichkeit, Wesenprägung oder eigenständige schöpferische Kraft, zu erfassen⁴⁵⁹, deren Zusammenhang mit einer bestimmten Fähigkeit nicht zu belegen ist und für die bislang noch kein theoretisch stringentes Bezugssystem etwa im Sinne einer Persönlichkeitstheorie vorliegt. Daneben wird auf noch schmaler Grundlage in verschiedenen Ansätzen und Beiträgen versucht, den Einfluß einer dynamisch betrachteten Motivationsstruktur auf das Handeln und Lernen in bewährungsrelevanten ›tieferen Motivgruppen‹, Neigungen oder Themen festzumachen.⁴⁶⁰ Hier gibt es noch kaum intersubjektiv verbindliche Vorstellungen über Kategorisierung und Operationalisierung.

Gerade in bezug auf die berufsunspezifischen Anforderungen an soziale Fertigkeiten wie Anpassung, Verantwortung, Lernfähigkeit, Kreativität etc. bestehen deutlich unterscheidbare Schwerpunkte in der Arbeitskräftehierarchie. Bei Lehrlingen und Arbeitern reduziert sich der auch von Unternehmerseite vertretene Anspruch auf Herstellung sozialer Mobilität und Flexibilität durch eine bessere betriebliche Bildung meist auf die Betonung von Anforderungen wie ›Verstehen von Anweisungen‹, ›Geschicklichkeit bei der Durchführung‹, ›Umsicht bei der Arbeit‹, ›Eingliederung in die Gruppe‹ und ›Anpassung an die Arbeitswelt‹ – wobei selbst bei Verfahren zur Beurteilung für die Lehrlingsstufenausbildung durch die Art der Kategoriebildung unqualifizierte Arbeiter schlechter abschneiden⁴⁶¹, während die außertariflichen Angestellten des mittleren und oberen Managements eher in den Genuss einer Ausbildung kommen, in der Kriterien wie Phantasie, Kreativität, kritisches Urteil, Planung und Entscheidung eine Rolle spielen.

Ein relativ entwickeltes System zur periodischen Beurteilung

(alle 3 bis 4 Jahre) von Führungskräften hat die ENKA-Glanzstoff A.G. entwickelt. Die Analyse der Anforderungen an ein Aufgabengebiet und die Qualifikation eines Mitarbeiters erfolgt nach denselben Kategorien und Merkmalen: 1. Fachliches Wissen und Können (mit den Merkmalen Allgemeinkenntnisse, Spezialkenntnisse, Anwendungserfahrung, Lernfähigkeit, Kreativität)⁴⁶²; 2. Planung (Überblick, Urteile, Systematik des Arbeitens, Improvisieren, Organisieren, Delegieren); 3. Führung (Entscheiden, Auftraggeben, Beraten, Kontrollieren, Kooperieren).⁴⁶³ Darüber hinaus werden Merkmale, die nicht als spezifische Anforderungsaspekte gelten, als »zusätzliche charakterliche Hinweise« (Common sense, Verhaltensstil, Engagement, Belastbarkeit) qualitativ beschrieben. Obwohl auch nach eigenen Einschätzungen die Anforderungsanalysen der Verfeinerung bedürfen und die Validität und Objektivität der Befunde noch nicht sehr groß ist, deutet sich hier eine Möglichkeit der Vereinheitlichung solcher Verfahren an.

Interessant hinsichtlich der Beeinflussung der Ergebnisse solcher Verfahren durch Zielsetzung, Blickrichtung, Kategorien und methodisches Vorgehen ist ein Vergleich des Einflusses der Höhe bestimmter Anforderungsmerkmale auf den betrieblichen Aufstieg, der bei ENKA gemacht wurde. Dabei wird das beschriebene betriebliche Beurteilungsverfahren mit einer psychologischen Eignungsuntersuchung verglichen, die nach den Kriterien »Motivation«, »Belastbarkeit«, »Intellektuelle Voraussetzungen« und »Soziales Verhalten« vorgeht.⁴⁶⁴ Während sich beim betrieblichen Beurteilungsverfahren das »Fachliche Wissen und Können« als wesentlicher Faktor für den Aufstieg erweist (χ^2 -Wert von 11,68) und die »Zusätzlichen charakterlichen Hinweise« mit 0,98 nicht signifikant sind, steht bei der psychologischen Eignungsbeurteilung »Motivation« hochsignifikant mit 35,47 an erster Stelle.⁴⁶⁵

Ein weiterer neuer psychologischer Ansatz zur Ermittlung eines betrieblichen Fortbildungsbedarfs und der Erstellung einer Systematik, mit der eine kontinuierliche Weiterbildung für jede Laufbahn und für jeden Mitarbeiter eine Ausbildung »nach Maß« möglich sein soll, stammt von Dirks.⁴⁶⁶ Er entwickelt mit Hilfe eines speziellen Verfahrens der Anforderungsanalyse einen Fächer von Standardlaufbahnen, die festlegen und quantifizierbar machen, was in jeder Funktion gewußt und gekonnt werden muß. Dabei benennt er, neben der Festlegung des beruflichen Werdegangs nach dem Laufbahnprinzip und der Erstellung von Tätigkeitskatalogen für jeden Beruf⁴⁶⁷, als Kriterien zur Bestimmung unterschiedlicher Tätigkeitsschwerpunkte in den Laufbahnen vier Kategorien: Problemlösen und Verwalten (als an der Sache orientiert),

Verhandeln und Führen (am Menschen orientiert). Auch in diesen Kategorien wird die Orientierung an den Berufsfunktionen mittlerer und höherer Angestellter (bei Dirks vor allem Gruppenleiter, Abteilungs- und Hauptabteilungsleiter) als Schwerpunkt der Ausbildungsförderungs- und der entsprechenden Beurteilungsverfahren deutlich.

Insgesamt fällt auf, daß die Mehrzahl der Versuche eignungpsychologischer Erfassung berufspezifischer und extrafunktionaler Anforderungsmerkmale – abgesehen von den Problemen ihrer Operationalisierung und Objektivierung – in ihren inhaltlichen Bestimmungen und Definitionen in einem Spektrum verbleibt, das die Interessen, Normen und Wertvorstellungen widerspiegelt, die als Produkt des Kapitalverhältnisses unter Aspekten der Identifikation, Legitimation und Herrschaftssicherung in die neuen Anforderungen eingehen. Es findet eine Anpassung und Einengung der Inhalte der Ausbildung auf die vom Verwertungsprozeß diktierten und gesellschaftlich interpretierten normativen Anforderungsaspekte statt, die die subjektiven Voraussetzungen der zweckmäßigen Verwendung einer widerspruchslos und entsprechend den veränderten Produktionsbedingungen funktionierenden Arbeitskraft gewährleisten soll – und natürlich auch die Führungskräfte in diese spezifischen Anforderungen einbezieht.⁴⁶⁸ So wird etwa ›Verlässlichkeit‹ zu einer relevanten Anforderung, die mit ›normgerechtem Verhalten‹ definiert wird⁴⁶⁹; mit ›Neigungen‹ ist u. a. »eine hohe Motivation und eine bis zur Identifikation reichende Bezogenheit auf die Unternehmung« gemeint⁴⁷⁰, ›Eingliederung in die Gruppe‹ wird als Eingliederung in Maßnahmen des Ausbilders für die ganze Gruppe verstanden; und ›Anpassung an die Arbeitswelt‹ mißt u. a., inwieweit jemand »bereit ist, auch einmal gröbere und schematische Arbeit zu übernehmen. Er ist um so mehr angepaßt, je weniger er dazu neigt, sich bedrückt, benachteiligt oder hintangesetzt zu fühlen. Die Anpassung ist eine allgemeine persönliche Eigenschaft, die in Verbindung mit der Anstelligkeit ein Optimum an Arbeitsleistung garantiert.«⁴⁷¹

Über diese Formulierung der Beurteilungskategorien wird die Anpassung der betrieblichen Ausbildungsbelange an die veränderten Qualifikationsanforderungen vollzogen, wie sie sich aus der Sicht des Kapitals darstellen.

Aspekte der Führungskräfteschulung

Der Schwerpunkt betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen auf der Führungskräfteschulung und hier vor allem auf der Vermittlung von Techniken der ›Menschenführung‹ und des Managements⁴⁷² ist Ausdruck der veränderten Anforderun-

gen an wesentlich auf den Verwertungscharakter der Produktion gerichtete Planungs-, Führungs- und Kontrollfunktionen. »Participative leadership«, Delegation von Verantwortung und stärkere vertikale Kooperation als Reaktion auf die »Krise der Hierarchie« und die »Krise der Arbeitsmotivation« lassen die Notwendigkeit wachsen, die Vermittlung funktionaler und systemkonformer Führungseigenschaften an ein breiter gewordenes Vorgesetztenpersonal zu vermitteln. Die diskutierten sozialen Fertigkeiten, Einstellungen, Lern- und Anpassungspotentiale rücken in den Mittelpunkt einer Ausbildung, die den Führungskräften zu verantwortlichem und selbstständigem Handeln im Sinne des Betriebszweckes verhelfen und sie dazu befähigen soll, entsprechende Einstellungs- und Verhaltensdispositionen an die immer häufiger unmotivierten und andere Ziele verfolgenden Arbeiter zu vermitteln. »Die Integration sachlicher und menschlicher Zielsetzungen im Betrieb stößt naturgemäß auf Grenzen. Der Führung obliegt es daher auch, den Mitarbeitern zur Einsicht in betriebliche Notwendigkeiten zu verhelfen und sie u. U. auch zum Verzicht auf nicht zu verwirklichende eigene Zielvorstellungen zu bewegen.«⁴⁷³ So korrespondiert der Schwerpunkt betriebspychologischer Beiträge, wie er auf Tagungen der Sektion »Arbeits- und Betriebspychologie«, in Zeitschriftenbeiträgen und Betriebsbroschüren deutlich wird, nicht zufällig mit diesen gewichtigen Notwendigkeiten. Man beschäftigt sich mit Themen wie betriebliche Bildungsarbeit und Personalführung, die bei näherem Hinsehen sehr viel enger um Probleme des Trainings von Führungskräften in Personalbeurteilung⁴⁷⁴, die Ausbildung von Management-Andragogen⁴⁷⁵, um Führungs- und Kooperationstraining⁴⁷⁶, Führungsverhalten und -effektivität⁴⁷⁷ und die entsprechenden methodischen und didaktischen Modelle von Gruppendynamik, Planspiel, Einsatz von Programmierter Unterweisung etc. kreisen.⁴⁷⁸

Sieht man einmal ab von der geringeren Beteiligung der Psychologen an allgemeinbildenden betrieblichen Ausbildungssprogrammen⁴⁷⁹ und der Erstellung von Anlern- und Unterweisungsverfahren⁴⁸⁰, so findet hier schon von der Themenstellung her eine Einengung betrieblicher Bildungsarbeit auf die sozialtechnologische Dimension der Vermittlung von Führungswissen und -techniken statt. Auf dieser Linie liegen auch »Fortbildungsmaßnahmen«, bei denen Psychologen etwa den Vertrauensleutekörper in sozialpsychologischen Techniken der Konfliktbewältigung schulen.⁴⁸¹

Biäsch und Lattmann benennen charakteristische Veränderungen der Ausbildung von Führungskräften – die allerdings mehr eine Tendenz angeben, die bisher nur in wenigen Großbetrieben versucht wird zu realisieren: »a) an die Stelle der

statischen Ausrichtung auf feststehende Aufgaben tritt mehr und mehr die Häufung eines Fähigkeitskapitals, das die dynamische Bewältigung neuer Situationen erlaubt; b) zur Vermittlung von Fertigkeiten und Verfahren gesellt sich die Weitung von Einsichten und die Entfaltung der Persönlichkeit; c) von einer einmalig durchzuführenden Maßnahme wird sie zu einer Dauereinrichtung [...]; d) wurde ursprünglich der ausführende Mitarbeiter durch die Maßnahmen angepeilt, so richtet sich der Blick heute vor allem auf die Führungskräfte immer höherer hierarchischer Stufen; e) lag ihr Schwerpunkt ursprünglich außerhalb des Arbeitsplatzes, so verlegt er sich immer mehr in diesen selber. Die Ausbildung verschmilzt mehr und mehr mit der Aufgabenerfüllung.⁴⁸²

Ausgehend von Erkenntnissen über die wesentlichen Differenzen in den Funktionen der Leitung und der Führung⁴⁸³ unterscheidet man die Vermittlung von fachlichem Wissen und Können vom Erwerb von affektiven Einstellungen und Verhaltensweisen, die als »Kunst der Führung« als Voraussetzung für die positive Beeinflussung der Untergebenen und Mitarbeiter in Richtung der Erhöhung ihrer Leistungsverausgabung angesehen werden.⁴⁸⁴ Dabei werden die Forschungsansätze relevant, die den Führungserfolg in Abhängigkeit von der ausschließlichen Suche nach Führungseigenschaften als Funktion sowohl von Situations- als auch von Motivationsvariablen ableiten. Danach erbringt eine Person oder Gruppe in bestimmten Situationen hohe und in anderen niedrige Leistungen⁴⁸⁵, und in der Schulung geht es um die Vermittlung sowohl von aufgaben- als auch von mitgliederorientierten Verhaltensweisen, die ja nach Gruppenatmosphäre, Aufgabenstrukturiertheit, Motivation und Verhalten von Führer und Untergebenen eingesetzt werden können. Die Berücksichtigung eines komplexeren Zusammenhangs verschiedener Variablen in der Lern- bzw. Arbeitssituation ist zwar Grundlage der Entwicklung differenzierter Lehr- und Lernprogramme für Führungskräfte, sie führt aber nicht zu einer systematischen Theorie über die Entwicklungsbedingungen der Persönlichkeit bei der Arbeit.

Wie sehr Biäsch, Lattmann und andere Psychologen in diesem Zusammenhang auch immer wieder fordern und beschwören, daß ein wesentliches Ziel solcher Ausbildungsprogramme die Entwicklung der Persönlichkeit des Führers zu sein habe, so trifft das nur in einem reduzierten Maße zu. Sie können weder genauere Aussagen über den psychologischen Beitrag zu solch einer Entwicklung machen⁴⁸⁶, noch erlangen diese Forderungen praktische Relevanz.

Der Fortschritt in bezug auf die Entwicklung effektiverer Führungsmodelle liegt dagegen wesentlich in einer differenzierte-

ren und mit lern- und sozialpsychologischen Ansätzen behavioristischer Provenienz unterlegten Ausarbeitung von Trainingsprogrammen, die die Ausbildung auf die Vermittlung eines Repertoires von Verhaltenstechniken reduzieren, mit dem die Integration der Führenden und Geführten in den Betrieb erfolgversprechender gesichert erscheint. Im Anschluß an Hilgard⁴⁸⁷ beginnt man Lehrprogramme auszuarbeiten, die die Vermittlung einer Lernmotivation bei den Auszubildenden, die Unterteilung des Lernstoffes in lernbare Schritte, die Schaffung einer sinnvollen Beziehung zwischen zu erlernender und bisheriger Verhaltensform ebenso versuchen zu berücksichtigen, wie Aspekte des diskriminierenden und generalisierenden sowie des abstrakten und schöpferischen Lernens.⁴⁸⁸ Schließlich geht man in einigen betrieblichen und überbetrieblichen Management-Schulungskursen auch an eine operationale Formulierung von Lernzielen, bei denen man nach Blom und Mager das Erlernen einer sachlichen Dimension kognitiver und affektiver Aspekte von denen einer ›humanen‹ Dimension unterscheidet.⁴⁸⁹

Interessant ist die von Biäsch und Lattmann erwähnte Tendenz, bei der Führungskräfteschulung den Lernvorgang wieder stärker an die Aufgabenerfüllung zu knüpfen (›on the job training‹). Hier deutet sich eine handlungstheoretische Konzeption an, die in der neueren Lerntheorie von Relevanz ist und sich wieder stärker um die Erschließung des Zusammenhangs von Handeln und Lernen, Handeln und Denken bemüht.⁴⁹⁰ In den untersuchten Konzepten tauchen solche Überlegungen aber nur kurSORisch und am Rande auf.

Viele der konkreten Managementschulungsprogramme kommen aus den USA, danach aus der Schweiz. Die Funktion der Betriebspyschologen liegt mehr in der betriebsspezifischen Umsetzung und Modifikation der Planspiele, gruppendifamischen Programmen, des ›social sensitivity‹ der TWI-Programme für Führungskräfte etc.⁴⁹¹, als in der eigenständigen theoretischen Ausarbeitung und praktischen Entwicklung solcher Programme. Die theoretisch umfassenderen Beiträge zu diesem Thema kommen daher auch eher von in Lehre und Forschung tätigen Psychologen.⁴⁹²

Zusammenfassend wird deutlich, daß der Trend zur stärkeren Berücksichtigung und Beeinflussung von Interessen, Werthaltungen und Einstellungen der Auszubildenden zwar oft mit Hinweisen auf die Relevanz der ganzheitlichen Betrachtung der Persönlichkeit verbunden ist. Faktisch führt die Orientierung an behavioristischen Lern- und Motivationstheorien aber zu einer Reduzierung und Aufsplitterung der Vielfalt der Interessen, Bedürfnisse und Handlungsweisen der Persönlichkeit auf die Verhaltens- und Lernformen, die einem manipu-

lativen Zugriff im Sinne des Unternehmensziels zugänglich erscheinen. Die Vermittlung von Verhaltensweisen nach dem Prinzip der ›Selbstführung‹, wie sie für die betriebliche Ausbildung von Ausbildern gelten⁴⁹³, oder von Verantwortung, Selbständigkeit und Kreativität, sind auf der Grundlage von Werthaltungen und Einstellungen, die die Identifikation mit den Interessen der jeweiligen Kapitalisten beinhalten, nicht als emanzipatorische Persönlichkeitsentfaltung zu verstehen.

Diese Ansätze kommen aber auch immer mehr dort in Schwierigkeiten, wo nicht zuletzt aufgrund der veränderten Bedingungen der Arbeit im mechanisierten Produktionsprozeß die ›Krise der Arbeitsmotivation‹ nicht mehr über motivierende und integrierende Führungsstile zu fassen ist; wo die in diesem Zusammenhang entwickelten Ansätze zur Erklärung des menschlichen Verhaltens im Betrieb, der Bedingungen von ›Arbeitszufriedenheit‹ etc. zu kurz greifen.

Hier setzen die Theorien über den Zusammenhang von Motivation und Arbeitsergebnis, über die motivierenden und produktivitätssteigernden Aspekte einer ›Selbstverwirklichung des Menschen bei der Arbeit‹ ein.

Außerbetriebliche Berufsbildung und -forschung

Hatte die Untersuchung der Teile arbeitspsychologischer Berufspraxis, die sich als interessengebundene Angestellten- oder Auftragsarbeit in oder für privatkapitalistische Institutionen abspielt, die theoretischen und praktischen Schranken einer solchen Tätigkeit verdeutlicht, so ist zu fragen, welche darüber hinausgehenden Möglichkeiten und Tendenzen sich etwa in halbstaatlichen, staatlichen oder gewerkschaftlichen Institutionen ergeben, die auf die Erforschung, Planung oder Durchführung der beruflichen Bildung gerichtet sind.

Zunächst ist festzuhalten, daß eine an Verwertungsinteressen von Industrie und Handwerk orientierte berufliche Bildung weit über die unmittelbare Betriebssphäre hinaus reicht. Das beginnt bei den überbetrieblichen oft privaten Weiterbildungsinstitutionen für Führungskräfte und den entsprechenden Institutionen der Arbeitgeberverbände⁴⁹⁴ und geht über regionale und überregionale Fachverbände, etwa des RKW, bis hin zu den Industrie- und Handelskammern und findet seine Fortsetzung in der mehr oder weniger vermittelt auf diese Interessen und Ideologien ausgerichteten, inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts in Berufsschulen, Fachschulen, Volks- hochschulen usw.

Gleichzeitig ist es aber nicht zuletzt unter dem Eindruck der quantitativen und qualitativen Unzulänglichkeiten und Borrnerungen des Bildungs- und speziell des Berufsbildungssystems zu einer breiten Diskussion über Lernziele, Lehr- und

Lernmethoden, geeignete Institutionen und die Qualifikation der Ausbilder in der beruflichen Bildung gekommen⁴⁹⁵. Die Artikulation bildungspolitischer Alternativen durch die entsprechenden gesellschaftlichen Gruppen und Organisationen hat zwar nach wie vor – vor allem aufgrund des Widerstandes breiter Teile der Industrie und des Handwerks – zu keiner wesentlichen Reform der beruflichen Bildung geführt, es ist aber zumindest zum ansatzweisen Aufbau staatlicher Bildungsforschungs- und -beratungsinstitutionen, zum Ausbau der gewerkschaftlichen Bildungsstätten⁴⁹⁶ und zur Entwicklung einer Reihe von Modellen und Curricula umfassenderer Erwachsenenbildung gekommen⁴⁹⁷.

So ist auf der Grundlage des BBIG von 1969 das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) entstanden, das die Aufgabe hat, Grundlagen, Inhalte und Ziele der Berufsbildung zum Zwecke ihrer Anpassung an die ökonomische, technische und gesellschaftliche Entwicklung zu erforschen, und sich u. a. um die systematische Erstellung von Verfahren der Qualifikations-, Arbeits- und Berufsanalyse bemüht. Dabei geht es wesentlich um die Entwicklung einer geeigneten, breit verwendbaren Nomenklatur zur Erfassung der sich schnell verändernden Tätigkeitsinhalte, die in den traditionellen Berufsbezeichnungen immer mehr untergehen.⁴⁹⁸

Der Deutsche Bildungsrat hat Empfehlungen zum Ausbau eines eigenständigen Bereiches der Weiterbildung herausgegeben, die genauso ihrer Realisierung harren, wie der empfohlene Aufbau von 66 regionalen pädagogischen Zentren.⁴⁹⁹ Im Bereich der Berufsberatung gibt es Tendenzen und Initiativen zum Aufbau eines koordinierten Zusammenhangs von Schullaufbahnberatung⁵⁰⁰, Studienberatung⁵⁰¹ Bildungsberatung⁵⁰² und traditioneller Berufsberatung der Arbeitsämter, der den Übergang von Schule bzw. Studium zum Beruf erleichtern soll.

Zu ersten curricularen Ansätzen mit kritischem und emanzipatorischem Anspruch ist es auf dem Gebiet der Ausbildung der Ausbilder gekommen, wo bei der Dominanz privatwirtschaftlicher Durchführung die Möglichkeiten des Lernens von Erwachsenen bisher eingeengt sind auf eine ideologische und fachliche ›Ausrichtung der Ausbilder⁵⁰³ auf die Bedürfnisse der Betriebe – was sich durch die Rücknahme der Ausbildereignungsverordnung aufgrund des massiven Drucks der Unternehmerverbände eher noch verschärft hat.⁵⁰⁴

Geht es in der Berufsforschung, -beratung und -bildung wesentlich um Bedingungen und Veränderung menschlicher Arbeit sowie ihre Erscheinungsformen und Merkmale im Rahmen sich wandelnder Berufe, so sollte man die an Problemen der Arbeit orientierte wissenschaftliche Unterlegung dieser Bereiche

als selbstverständlich aufnehmen. Dies ist aber bis hin zu progressiven Ansätzen in und außerhalb der Gewerkschaften nur in einem erstaunlich geringen Maße der Fall. Gesellschaftspolitische Konzepte und Forderungen zur stärkeren staatlichen Übernahme der beruflichen Bildung, zur Finanzierung durch die Industrie und zur Mitbestimmung der Betroffener stehen neben bildungssoziologischen Modellen der Analyse beruflicher Tätigkeitsfelder und neben Bemühungen der Entwicklung von Curricula der Erwachsenenbildung, die sich mit Lehrformen und -inhalten entweder auf einer eng sachbezogenen oder einer allgemeinen gesellschaftspolitischen Ebene beschäftigen, auf der es um die Vermittlung von Handlungsorientierung und allgemeinen emanzipatorischen Inhalten wie »kritische Erkenntnis gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge« oder »Geschichtsbewußtsein« geht. So relevant solche Ansätze im Gesamtzusammenhang der Entwicklung alternativer Positionen beruflicher Bildung sind, wo wenig können sie die Tatsache verdecken, daß eine systematische Bestimmung und Einbeziehung des Wesens menschlicher Arbeit, ihrer Formbestimmung in der kapitalistischen Gesellschaft und der Veränderung ihrer Erscheinungsformen in die Berufsbildung und -forschung nur in einem völlig unzureichenden Maß geschieht.⁵⁰⁵ Daran hat die analysierte technokratische Ausrichtung der tradierten Arbeitswissenschaften sicher ihren Anteil. Denn noch scheint es notwendig, von hier auszugehen; und einige der im Zusammenhang der Diskussion um die »Krise der Arbeitswissenschaft« entwickelten Ansätze bilden dafür einen Ausgangspunkt.

Am direktesten hat M. Schweres die »Bedeutung arbeitswissenschaftlicher Erkenntnis für die Berufsbildung« herausgehoben. Wenn er auch allzu optimistisch die Tendenz zur Entwicklung der Arbeitswissenschaften »von der (einseitigen) Rationalisierung hin zu Humanisierung und Demokratisierung menschlicher Arbeit«⁵⁰⁶ einschätzt und einen sehr vagen Emanzipationsbegriff hat, so zeigt er deutlich den unbefriedigenden Stand der Bestimmung des Begriffes der Arbeit, die Heterogenität der entsprechenden anthropologischen Grundannahmen, das weitgehende Fehlen eines Ansatzes zu einer Wissenschaft von der Arbeit sowie Notwendigkeit und Tendenzen der Einbeziehung arbeitswissenschaftlicher Erkenntnisse in die Berufsbildung. Wirkte zwar auch schon bisher ein Teil arbeitswissenschaftlicher Disziplinen in Form von Arbeits-, Berufs-, Betriebs- und Wirtschaftspädagogik auf die Berufsbildung ein, so vollzog sich dieser Einfluß eher in einer naturwüchsigen denn in einer systematischen Entwicklung, und Arbeitspädagogen wie Riedel, Schramm oder Jungbluth formulierten ihre Ansätze in enger Anlehnung an die Bedin-

gungen und Interessen der Wirtschaft.⁵⁰⁷

Nur in wenigen Bereichen bestehen in der BRD bisher Ansätze der Vermittlung arbeitswissenschaftlicher Grundlagen in der Ausbildung – geschweige denn solche, die den engen Rahmen tradierter Arbeitswissenschaft kritisch durchbrechen. Müßten im Tertiärbereich entsprechende Kenntnisse als allgemeine Vorbereitung auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt sowie für spezifische Berufsbildungsgänge und Spezialisten vermittelt werden und müßte etwa in der Sekundarstufe II eine solche Vermittlung auf berufsbezogene und auf studienbezogene Bildungswege sowie auf das Berufsgrundschuljahr erstrecken, so sind hier mit der Arbeitslehre lediglich halberzige Anfänge gemacht. Bis auf wenige Ausnahmen findet eine Einbeziehung arbeitswissenschaftlicher Erkenntnisse in die Arbeitslehre nicht statt.⁵⁰⁸

Ein erster Ansatz ist in Aachen mit dem Modell der Arbeitswissenschaftslehre (AWL) im Studium des Lehramtes an berufsbildenden Schulen gemacht. Hier wird die »pädagogisch orientierte Auswertung der [...] Arbeitsaufgaben« mit der Untersuchung der »Mikrostrukturen menschlicher Arbeit im Betrieb« begonnen und bis zu »begreifbaren Makrostrukturen in Technik, Wirtschaft und Gesellschaft« fortgeführt.⁵⁰⁹ Ohne hier eingehender auf Bedingungen und bisherige theoretische Beschränkungen der Analyse menschlicher Arbeit, ihre Verwendung in der Berufsberatung und ihre didaktische Umsetzung in Curricula der Berufsbildung eingehen zu können, sollte deutlich geworden sein, welche Bedeutung einer solchen Forschung und Praxis zukommt. Welche institutionellen Arbeitsmöglichkeiten auf diesem Gebiet bestehen, ist gerade im Zuge der ›Tendenzwende‹ in der Reformpolitik schwer abschätzbar. Die Erarbeitung neuer auch berufs- und arbeitspsychologischer Berufsmöglichkeiten und -bilder wäre wichtiger Teil einer gesellschaftspolitisch orientierten wissenschaftlichen Arbeit auf diesem Gebiet.

5. Probleme psychologischer Praxis im Spiegel akademischer Diskussion *

Psychologie befand sich Ende der sechziger Jahre in einer erneuten Krise, wieder einmal aufgebrochen am Problem der praktischen Relevanz akademischer Psychologie. Die Wissen-

* Dieses Kapitel dient nicht der Zusammenfassung der dargestellten Entwicklung psychologischer Berufspraxis. Aufgrund der objektiv widersprüchlichen Tendenzen neuester Zeit und der entsprechenden subjektiven Verunsicherung der Psychologen, die sich in der Berufsperspektivediskussion als solcher ausdrückt, soll hier abschließend lediglich auf diese – sich öffentlich nachvollziehbar vor allem im akademischen Bereich abspielende – Diskussionen eingegangen werden.

schaft hatte sich verrannt in einen neuen Elfenbeinturm, wo sie – von ihrer methodischen Logik getrieben – ihre pragmatische Grundkonzeption aufgelöst hatte in sich selbst generierende Grundlagen- und Methodenforschung. Ihr allgemeines Modell einer Technologie menschlichen Verhaltens war allerdings als Bestandteil sich wissenschaftlich legitimierender Reformansätze, besonders im Bildungsbereich, ernstgenommen worden. Wo die gleiche Psychologie dann praktisch werden sollte, büßte sie jedoch ihre methodische Spezifik ein, mußte sich konkreten Bedingungen unterwerfen, die Reinheit und Substanz vorgeblich wissenschaftlichen Tuns wieder negierten. Die Institutionen, in denen Psychologie expandieren konnte, stellten Aufgaben, denen die akademische Psychologie unmittelbar nicht gewachsen war. Offen lag die Kritik der alleingelassenen Praktiker in den klassischen Berufsfeldern und die Provokation der kritischen Studenten und Wissenschaftler.

Die sich verändernden Bedingungen der Hochschulreform, wo verschärzte Effektivierung, Rationalisierungen und Berufsbezogenheit gefordert wurde, erschütterten Vorstellungen von der Selbstbestimmung und Selbstdurchsetzung der Wissenschaft. Generelle Zulassungsbeschränkungen und erste Ankündigungen von Kapazitätsbeschneidungen deuteten die Grenzen einer stetigen Weiterentwicklung an.⁵¹⁰

Die Reflexion über das Verhältnis von Ausbildung und Berufspraxis, über ›Zielorientiertheit und Interessenbestimmtheit psychologischer Erfahrungserweiterung und ihrer praxisbezogenen Anwendung⁵¹¹ wurde zum diskussionsbestimmenden Thema aus der Krise der Psychologie heraus.

Fast schlagartig setzen um das Jahr 1970 eine ganze Reihe von Forschungs-, Lehr- und Veröffentlichungsaktivitäten ein⁵¹², die sich mit diesem Thema beschäftigen. Die Frage nach gesellschaftlichem, sozialem und politischem Standort und Perspektive psychologischen Tuns ist ab sofort wissenschaftlich legitimiert, bis dahin, daß zeitweilig mehr über Psychologie gearbeitet als in Psychologie gelehrt und geforscht wird.⁵¹³

Offiziell ist der Vorsitzende der DGfPs seit 1970 beauftragt, alle zwei Jahre auf den Kongressen dieser Gesellschaft den versammelten Fachkollegen und der Öffentlichkeit einen Bericht ›Zur Lage der Psychologie‹ vorzulegen, in dem über die Lage der Wissenschaft, des Fachs und der Berufssituation mehr oder weniger selbtkritisch berichtet wird.⁵¹⁴ In diesen Berichten spiegeln sich die Linien der neuesten Entwicklung im Verhältnis der akademischen Psychologie zu ihrer Praxis wider, gesehen vom Standpunkt der die Wissenschaft und Ausbildung Betreibenden.

Auf den Bericht von Graumann, erstattet 1970, sind wir schon eingegangen. Er ist es, der die erneute Krise der Psychologie konstatiert. Er kann Kritik aufnehmen und formulieren, die Lage des Fachs gewissermaßen negativ zeichnen, resigniert aber bezeichnenderweise bei der positiven Bestimmung von Aufgabe und Perspektive psychologischen Tuns: »So laufen Bestimmungen der Psychologie bis zum heutigen Tage immer wieder auf die pseudo-operationale Definition zurück: psychology is what psychologists do.«⁵¹⁵ Seine Hoffnung setzt er auf die angelaufene ›metatheoretische Diskussion‹, innerhalb derer er auch die Revolte der Studenten als positiven Beitrag zu werten gezwungen ist. Das Problem der praktisch-gesellschaftlichen Relevanz stellt sich für ihn als Forderung nach qualifizierter Ausbildung: »Wieviele Psychologen unsere Gesellschaft von morgen auch brauchen mag, sie kann nur gut ausgebildete brauchen, oder sie sollte ganz darauf verzichten.«⁵¹⁶ Mehr als den äußerlichen Vergleich mit besser versorgten ausländischen Staaten und Verweise auf die ungenügende Bildungsberatung weiß er selbst nicht beizusteuern, zur Perspektive der Psychologen appelliert auch er wieder einmal an die Einsicht der Verantwortlichen: »Die Frage des Bedarfs an Psychologen ist keine des ›Marktes‹, sondern verlangt eine gesellschaftspolitische Entscheidung!«⁵¹⁷ Implizit setzt er voraus, psychologische Berufspraxis sei ein notwendiger Beitrag zu einer ›humanistischen Gesellschaft‹, und fordert Klärung darüber, »was er (der Psychologe, d. V.) für die menschliche Gesellschaft von morgen erreichen will.«⁵¹⁸ Diese (nicht weiter entwickelte) Bemerkung deutet ein wieder deutlich gewordenes Bedürfnis nach einer sozial gerechtfertigten Tätigkeit an.

Demgegenüber erscheinen die folgenden Berichterstatter im Gewand reiner Planungstechnokraten. Hermann 1972: »Vergleichsweise wenig konnte in den beiden letzten Jahren in Hinsicht auf eine rationale Planung des gesellschaftlichen Bedarfs an Psychologen erreicht werden.«⁵¹⁹ Er spricht sich für eine ›rational geplante Professionalisierung‹ von Psychologie aus. Indem er von vergeblichen Versuchen, Finanzierungsträger für Bedarfsanalysen zu finden⁵²⁰, berichtet, stimmt er wieder die Klage über die Psychologiefeindlichkeit öffentlicher Instanzen an: »Insgesamt ist festzuhalten, daß sich einerseits innerhalb der Psychologenschaft erfreuliche Initiativen aufweisen lassen, die Lage der Psychologie als Beruf zu verbessern; die anzustrebende Einbettung dieser innerpsychologischen Entwicklung in rational gesamtgesellschaftliche Planung scheitert andererseits an der fehlenden Koordinations- und Kooperationsbereitschaft der jeweils politisch Verantwortlichen.«⁵²¹

Herrmann, selbst konsequenter Verfechter nomothetischer Psychologie gegen alle inneren und äußeren Angriffe⁵²², sieht den Widerspruch zwischen akademischer Psychologie und ihrer Anwendung sich aufheben angesichts der »in Angriff genommenen Anpassung psychologischer Forschungsmethodologie an die gesteigert erhobene Anwendbarkeitsforderung«. »Die Verschränkung von Psychologie und Wissenschaft und Psychologie als Anwendungspraxis ist heute ein aktuelles Problem für die Psychologie als Lehrfach.«⁵²³ Er fordert eine wissenschaftlich betriebene ›Praxeologie‹.

Dieser Punkt wird aufgenommen im letzten uns vorliegenden Bericht, dem von Pawlik 1974. Hier heißt die Lösung ›Ökopychologie‹.⁵²⁴ Dies soll eine Forschungsrichtung sein, die ›bestehenden sozialen, physischen und anderen verhaltensrelevanten Umweltbedingungen und Lebensumständen‹ Rechnung trägt, anerkannt, daß diese unabhängig vom Zutun des Psychologen bestehen und dafür sorgt, daß experimentelle Forschung inhaltlich darauf bezogen wird. Er erweitert die Kriterien experimenteller Arbeit um eine Art Operationalisierung (und Reduzierung) des Habermas-Holzkampschen Konzepts der äußeren Relevanz – dem der Repräsentativität⁵²⁵. Er hält das Anwendbarkeitsproblem umgehbar, indem weiter Grundlagenforschung betrieben werden soll, sie aber ihre Lebensnähe ausweisen soll und so ein Reservoir umsetzbaren Wissens ›auf Vorrat‹ geschaffen werde. Eine Planung der Wissenschaft hält er dagegen für ein »gefährliches Risiko – nicht zuletzt schon deshalb, weil die Bedürfnisse, Aufgaben und Probleme von morgen aus denen, die wir heute und für uns zu erkennen vermögen, nicht einzeln extrapoliert sind«⁵²⁶. Bezuglich der zu erwartenden quantitativen Entwicklung des Berufsstandes wie der Studentenzahlen geht Pawlik allerdings sehr wohl von den Bedürfnissen heute aus, um den Bedarf von morgen zu schätzen. Aufgrund eines einfachen Extrapolationsmodells⁵²⁷ schätzt er die Zahl berufstätiger Psychologen für 1978 auf 12 800 und setzt den Sollwert (im internationalen Vergleich) für 1980 auf 15 000, »vorausgesetzt, daß öffentliche und private Stellen in diesen kommenden Jahren das ihre dazu beitragen, zum Zweck der Verbesserung der öffentlichen Sozial- und Gesundheitsfürsorge die erforderlichen neuen Arbeitsplätze für Psychologen zu schaffen, d. h. das vorhersehbare Absolventenangebot auch zu nutzen«⁵²⁸. Er erwartet 1. eine Intensivierung des Einsatzes im Gesundheitswesen, dem Sozial- und Bildungsbereich; 2. eine Erweiterung der Arbeitsmöglichkeiten auf neue Gebiete wie Stadt- und Umweltplanung, Freizeit- und Erwachsenenbildung, berufliche Rehabilitation, u.a.m.; 3. Verstärkung der Tendenz, daß Psychologen nicht fachspezifische Posi-

tionen einnehmen, alles in allem also weiter eine stark zunehmende Professionalisierung. Neben diese optimistische Prognose stellt er die Behauptung der Einheit der in der Krise der Psychologie aufgebrochenen Widersprüche: »Die Ausbildung, die heute für die Berufspraxis von morgen passiert, wird sich nicht einseitig am jetzigen Stand der Technologie spezialisieren dürfen, sondern sie muß den Absolventen wissenschaftlich in den Stand versetzen, selbst die neuen Probleme erkennen und methodisch und innovativ angehen zu können. [...] Für die Ausbildung in Psychologie bedeutet das [...], statt bevorzugt Techniken, in größerem Umfang auch die Grundlagen aufzuarbeiten, dieses freilich zugleich im Kontext der Probleme der Praxis.«⁵²⁹

Dieser Einschätzung des offiziellen Sprechers der in der DGfPs zusammengeschlossenen Wissenschaftler ist bis heute nicht widersprochen worden.

Hat also die akademische Psychologie, indem sie, ihre gesellschaftliche Abhängigkeit reflektierend, sich öffnete für die Berücksichtigung sozialer Bedingungen, ihre praktische Orientiertheit übersprungen und muß nun nur noch darauf drängen, daß durch eine Verbesserung der psychologischen Versorgung die von ihr Ausgebildeten die adäquate Praxis finden?

Die Programmatik der Lebens- und Praxisnähe, die jetzt auch neopositivistisch orientierte Wissenschaftler vertreten, stellt mehr dar als bloß verbale Reaktion auf die Kritik aus den eigenen Reihen, wie sie von anderen Wissenschaftlern, Praktikern und Studenten erhoben worden war. Einmal konnte die akademische Psychologie natürlich an dieser Kritik nicht einfach vorbei, mindestens als Ausbildungskonflikt war der Widerspruch manifest geworden und hätte gegenüber den Studenten schwerlich aufrechterhalten werden können. Auf der anderen Seite wirkten jedoch auf die akademisch verselbstständigte wissenschaftliche Psychologie institutionelle Einflüsse zunehmend Druck in diese Richtung aus.

Die Hochschulreform schuf Bedingungen, denen sich die Psychologie unterwerfen mußte. Das (scheinbare) Privileg des freien Forschers und Lehrers hielt den Bedürfnissen nach stärkerer Funktionalisierung nicht stand. Die erste Phase der Bildungsreform, unter der vergleichsweise planlos Höherqualifikation gefördert wurde und wo viele diese Chance, ihre Arbeitskraft später teurer verkaufen zu können, wahrgenommen hatten, hatte die Studentenzahlen in allen Fächern steigen lassen bis zu der Grenze, wo einfache Kapazitätserweiterungen am Kostendiktat scheitern mußten und der Zwang zur Effektivierung des Lehr- und Forschungsbetriebs durch staatliche Eingriffe sich durchsetzte. Die Mittel waren einmal

formale, wie Zulassungsbeschränkungen, Studienzeitverkürzung, Erhöhung der Lehrdeputate und Rationalisierung des Wissenschaftsbetriebs. Zum andern sollte die Kosten-Nutzen-Relation der akademischen Ausbildung durch inhaltliche Planung verbessert werden. Hatte die expansive Phase der Hochschulreform subjektiv den Eindruck vermitteln können, Wissenschaft und Wissenschaftsvermittlung könnten ihren eigenen Gesetzen folgen, und – durch Konsens ihrer Repräsentanten abgesichert – durch immer neue Stellenzugaben belohnt, mußte nun bei Strafe materieller Einschränkungen, Berechtigung und Ziel bezogen auf »gesellschaftliche Erfordernisse« nachgewiesen werden, die Ausbildungspraxis mittels Studien- und Prüfungsordnungen dem untergeordnet werden. »Gesellschaftliche Erfordernisse« erscheinen aber vermittelt über institutionelle Anforderungen und vor allem über den Bedarf praktisch auszuübender Berufstätigkeit. Dieser Einfluß wird von innen verstärkt durch das (objektiv erzwungene) Interesse der Studenten, ihre Qualifikation später verkaufen zu können, die sich in den Forderungen nach berufsqualifizierender Ausbildung äußerte.

Verschreckt durch die Rahmenprüfungsordnung von 1968⁵³⁰ machte sich eine gemeinsame Kommission von DGfPs und BDP daran, einen Vorschlag für eine neue Studien- und Prüfungsordnung zu erarbeiten. Das Ergebnis, 1970 vorgelegt, trägt der widersprüchlichen Situation Rechnung. Die Vorschläge sind gekennzeichnet einerseits vom Bedürfnis der Hochschullehrer, als Wissenschaftler ihre immanenten Interessen verfolgen zu können, und andererseits von dem Zwang, Studium und Prüfung auf Berufsausbildung hin auszurichten. Verstärkt wird die grundlagenwissenschaftliche und methodische Ausbildung berücksichtigt⁵³¹, die gesamte Ausbildung soll entsprechend örtlichen Forschungsschwerpunkten spezialisiert werden können⁵³², für künftigen akademischen Nachwuchs ist ein Schwerpunkt »Grundlagenvertiefung« im Hauptdiplom vorgesehen. Andererseits soll erklärtermaßen »alles Erdenkliche getan werden, um die Kluft zwischen Grundlagenforschung und Anwendung zu überbrücken«⁵³³, und zwei der drei möglichen Schwerpunktbereiche des Hauptdiploms zielen auf die außeruniversitäre praktische Berufstätigkeit.⁵³⁴ Dieser Vorschlag der Gemeinsamen Kommission wurde von der Kultusministerkonferenz akzeptiert und im wesentlichen mit der neuen Rahmenprüfungsordnung von 1973 beschlossen.⁵³⁵ Pawlik berichtet Ende 1974, daß bis auf vier alle Institute in der BRD entsprechende neue Prüfungsordnungen verabschiedet oder in Vorbereitung hätten, die – so kann man annehmen – in Form und Inhalt der Rahmenordnung folgen.⁵³⁶

Vermittelt über die Ausbildung, die die Arbeit der an der Hochschule Beschäftigten vorwiegend bestimmt⁵³⁷, setzt sich in den letzten Jahren eine gewisse Praxisorientierung in der akademischen Psychologie durch, indem sich auch die Psychologen an der Hochschule den allgemeinen Forderungen nach Effizierung, Berufsorientierung und inhaltlicher Legitimierung des Studiums nicht entziehen können. Pawlik: »Zusammenfassend ist festzuhalten, daß die Ausbildung in Psychologie heute insgesamt differenzierter und stärker berufsbezogen gesehen wird.«⁵³⁸ Auch die Nennung der inhaltlichen Schwerpunkte ihrer Forschung durch Hochschullehrer lässt diese Tendenz zum Ausdruck kommen: das Verhältnis zwischen Grundlagen- und Anwendungsfächern ist insgesamt in etwa ausgeglichen.⁵³⁹

Trotz dieser Veränderungen darf man sich jedoch nicht darüber hinwegtäuschen lassen, daß die Widersprüchlichkeit bezüglich der praktischen Relevanz einer neopositivistischen Psychologie grundsätzlich bestehen bleibt. Aus den zitierten Berichten wurde deutlich⁵⁴⁰, daß die Wende zur Praxis- und Lebensnähe den Versuch eines Kompromisses darstellt, daß operationalistische Psychologie als solche weiter an den Universitäten bestimmend ist – gerechtfertigt durch das Argument des ›Wissens auf Vorrat‹ und gestützt auf die Hoffnung, sich im historischen Anfangsstadium einer Naturwissenschaft zu befinden, der im galileischen Zeitalter eben jene Widersprüche auch nicht erspart worden seien. Verborgen bleibt solcher Argumentation, daß die konkrete historische Situation des niedergehenden Kapitalismus solche Analogien nicht zuläßt – daß das pragmatistische Modell der Manipulation von Verhalten auf gegebener materieller Grundlage schon eine ultima ratio des Kapitals darstellt, nämlich sich die Masse der Produzenten in Produktion und Reproduktion vollständig zu unterwerfen, was aber nur Ergebnis eines Prozesses ist, innerhalb dessen sich die die Herrschaft des Kapitals bedrohenden Widersprüche weiter zugespitzt haben. Diese grundlegenden Widersprüche, die die historische Tendenz des Niedergangs der herrschenden Klasse vorantreiben, sind heute der historische Fortschritt – ein galileisches Zeitalter der modernen Sozial- und Individualwissenschaften gibt es nicht.⁵⁴¹ Zum andern bleibt die Unmöglichkeit, neopositivistisch konkrete Bedingungen als historische und widersprüchliche zu begreifen. In dieser Bestimmung gehorchen sie nicht den Modellannahmen experimenteller Logik.

Nun ist das strenge System des logischen Positivismus und die Herrschaft eines reduktionistischen Experimentierens keine notwendige Unabänderlichkeit. Es zeigen sich in neuester Zeit an diesem Punkt zumindest Aufweicherscheinungen, die einen

Reflex der pragmatistischen Psychologie darstellen, auf die Aufgaben, die ihr angesichts ihrer grundsätzlichen Verheißen-
gen gestellt wurden und denen sie in der reinen Form aktuel-
ler Methodik praktisch nicht gewachsen war. Die Anwendung
der Vorstellung vom Individuum, dessen Verhalten durch
Manipulation der einwirkenden Bedingungen kontrolliert
wird, ist ein Bedürfnis gerade dort, wo auftretende Wider-
sprüche die Effizierung und den reibungslosen Ablauf des
Produktions- und Reproduktionsprozesses herausfordern.
Dies bedeutet aber, daß die Psychologie, will sie ihrem Tech-
nologie-Auftrag nachkommen, die äußeren Bedingungen ge-
gebener Verhältnisse aufnehmen und darunter ihre Empirie und
Verhaltensmodifikation entwickeln muß. Wenn Bruder sagt: »Vielmehr besteht psychologische Methodik überhaupt darin, die für das gewünschte Verhalten spezifischen Bedingungen einzurichten. Nur dann ist sie effektiv, wenn ihr dies gelingt, und sei es dadurch, daß sie die jeweils vorliegende Konkretion gesellschaftlicher Bedingungen auf bloß situative, unmittelbare reduziert, durch solche substituiert«⁵⁴² – so gilt das nur, wenn entsprechende Bedingungen grundsätzlich als gegeben akzeptiert sind und die Psychologen sich unterhalb dieser Ebene experimentierend und handelnd einrichten. Der allgemeine Verweis, daß dies eine Spezifik im kapitalistischen Produktionsprozeß sei, ist umgekehrt allerdings noch keine Voraussetzung für psychologische Praxis, sie tritt erst dort auf, wo der naturwüchsige Prozeß nicht das gleiche Geschäft besorgt und für die Verwertungsbedingungen des Kapitals merkbar dysfunktional geworden ist. So war die Entstehung einer entsprechenden Wissenschaft als ideeller Entwurf möglich, ohne gleichzeitig praktisch werden zu müssen. Auf die Widersprüche zur Praxis wird sie erst gestoßen, wenn die besonderen Verhältnisse dies fordern. Das war in der BRD u. a. der Fall im Rahmen der Einbeziehung psychologischer Vorstellungen in Reform und Effektivierung des Unterrichts. Das Aufbrechen des Widerspruchs anlässlich eines Symposion zur Lehr- und Lernpsychologie⁵⁴³ ist so gesehen kein Zufall.

In dem Maße, wie Psychologie hier und an anderen Stellen institutionell abgerufen wird, kann sich auch ihre wissenschaftliche Praxis von der allgemeinen Ideologie der Machbarkeit und der sich innerhalb dieses Rahmens weitgehend selbst generierenden ›Grundlagenforschung‹ hin zur Beschäftigung mit konkreten Problemen bewegen. Anzeichen für solche Tendenzen sind in der neuesten Lernforschung, der Sozialisations- und Kommunikationsforschung zu bemerken⁵⁴⁴, eben eine »zunehmend stärkere Ausrichtung auf angewandte oder anwendungsbezogene und sozialpsychologische Bereiche«⁵⁴⁵. Auch die Anpassung an das Denken in systemtheoretischen

Kategorien kann als Reflex auf bornierte Praxis verstanden werden, ist es doch der idealistische Versuch, objektive gesellschaftliche Rahmenbedingungen auf der Oberfläche ihres Wirkungszusammenhangs als Bedingungskonstellation in psychologische Modelle einfließen zu lassen.

In jedem Fall bleibt eine solche empirische Psychologie weiterhin abhängig und blind gegenüber den ökonomischen, politischen und sozialen Bewegungen, die vielleicht gerade noch als »Ausgangsbedingungen« in die Wissenschaft aufgenommen werden. Dort, wo ihr technologischer Anspruch praktisch auf sie zurückwirkt, wird sie in noch stärkerem Maße zur wissenschaftlich legitimierenden Ideologie, alles sei im Rahmen gegebener Verhältnisse machbar. Bezeichnend ist, daß Psychologie in dieser Form zunehmend »öffentliches Interesse« findet, ablesbar an der zunehmenden Publikationsintensität nach außen⁵⁴⁶, der Einbeziehung der operationalistischen Psychologie in die »sozialwissenschaftliche Orientierung« anderer Ausbildungsgänge⁵⁴⁷, nicht zuletzt an der Psychologisierung technokratischer Terminologie.

Psychologie in dieser Form ist nicht mehr offenliegende, überkommene Metaphysik, sondern ideologischer wie praktischer Bestandteil einer Phase, wo die Reformierbarkeit und rationale Planbarkeit des kapitalistischen gesellschaftlichen Lebensprozesses aufgrund zunehmender ökonomischer und politischer Widersprüche dargestellt und soweit möglich praktiziert werden muß. Die akademische Psychologie neopositivistischer Prägung hat das unzeitgemäß gewordene Gewand des Priesters in Sachen Personwerdung, in der ihre Vorgängerin sich noch zeigen konnte, abgelegt, um nach einer Phase der wissenschaftlichen Selbstgenügsamkeit im weißen Kittel des Technikers im Stab der Planungs- und Reparaturgehilfen kapitalistischer Infrastruktur zu erscheinen.

Freilich stehen dieser Psychologie Strömungen gegenüber, die das Konzept eines zu verplanenden subjektiven Verhaltens ablehnen und den konkreten Bedürfnissen der Menschen den Primat einräumen wollen.

Anders als frühere irrationalistische Persönlichkeitsanbetung hat das seine Wurzeln in der Hinwendung der fortgeschrittenen Teile der Studentenbewegung zu Lage und Kampf der Arbeiterklasse. Die kritisch-emancipatorische Psychologie mit ihrer Aufklärerprogrammatik war von jenen, die es ernst nahmen mit der Erkenntnis des Klassencharakters unserer Gesellschaft, bald angegriffen worden. Konnte sich kritisch-emancipatorische Praxis dort, wo sie versucht wurde, auch nicht durchsetzen⁵⁴⁸ und wurde von ihren Verkündern in dieser Form nicht weiter verfolgt, war doch sie es gewesen, die im Umkreis sich unter Studenten und anderen Hochschulangehö-

rigen durchsetzender marxistischer Positionen das Individuum als Klassenwesen thematisiert, die Klassenverhältnisse als Gegenstand einer wissenschaftlichen Anschauung vom Menschen wieder in den Blick gebracht hatte. Der historische und dialektische Materialismus als Wissenschaft von der Gesellschaft wurde zur methodischen Basis vieler junger Psychologen und Studenten, vereinzelt sogar institutionalisiert in Lehr- und Forschungsprogrammen.⁵⁴⁹ Mit materialistischer Methodik wurde von ihnen Psychologie und ihre Praxis selbst (»Kritik der Psychologie«) sowie ihre Gegenstandsbereiche (»Kritische Psychologie«) untersucht und neue Linien für wissenschaftliches und praktisches Handeln versucht zu entwickeln.

Nachdem die antiautoritäre und antiimperialistische Studentenbewegung auf ihre Grenzen gestoßen worden war⁵⁵⁰, suchten viele der von ihr erfaßten Orientierung in der historischen Erfahrung der Arbeiterklasse. Die staatlichen Instanzen ließen unter dem Zwang, Reformkonzepte entwickeln zu lassen, ohne selbst inhaltliche Vorstellungen zu haben, in eng begrenztem Maße marxistische Wissenschaftler als Innovationspotential zu, in der realistischen Einschätzung, bei Bedarf Machtmittel gegen Auswüchse einsetzen zu können.⁵⁵¹

Den Spielraum, der Marxisten gegeben werden sollte, definiert ein Urteil des Berliner Verwaltungsgerichts vom 15. 3. 1971. Gegen den Versuch, drei Seminare an der Freien Universität als verfassungswidrig zu verbieten, die als Teil des »Sozialistischen Studiums« der Roten Zelle Germanistik angekündigt worden waren⁵⁵², sprach das Gericht: »Eine Verpflichtung auf die jeweils herrschende politische Meinung oder auf das Gedankengut, das allen Parteien gemeinsam ist, enthält die Verpflichtung zur Verfassungstreue nicht. [...] Auch daraus, daß die Universität als Ausbildungsstätte im Dienst der Gesellschaft steht und ihr verantwortlich ist, folgt nicht, daß sie sich dieser Gesellschaft spannungslos einfügen sollte und die jeweils herrschenden Normen unkritisch übernehmen müßte. [...] Kritik am Grundgesetz ist zulässig. [...] Anders ist es nur dann, wenn damit zum Handeln aufgefordert und unter dem Vorwand der Wissenschaft Politik getrieben wird. [...] Unzulässig ist die politische Agitation in akademischen Lehrveranstaltungen, insbesondere die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die politische Wirklichkeit, das politische Handeln, die gezielte Mitwirkung bei der politischen Meinungs- und Willensbildung, damit wäre der Bereich wissenschaftlicher Betätigung verlassen.«

Als wissenschaftlicher Beitrag wird der Marxismus also akzeptiert, als Handlungsanweisung unterdrückt. Dies gilt heute sicher in noch engerer Weise.

Auch der Vorstand der DGfPs markiert für die Psychologen jenen Rahmen, wenn er in der Kritik des Schülerladenprojekts dieses als »wissenschaftlich motiviertes Unternehmen« akzeptiert, den »Versuch, das Verhalten von Kindern unterprivilegierter sozialer Schichten unter möglichst restriktionsfreien sozialen Bedingungen zu untersuchen« als »legitime Frage an die Forschung« bezeichnet – jedoch scharf verurteilt: »Werden solche (beabsichtigte politische) Indoktrinationen durch praktisches Handeln von Psychologen versucht, so kann dies wissenschaftlich nicht als angemessen begründet erachtet werden.«⁵⁵³

In diesem Rahmen konnten sich marxistische Positionen an den Hochschulen und vereinzelt in der Berufspraxis durchsetzen und bewegen. Materialismus als Erkenntnismethode war zulässig. Unter den Grenzen, die der staatliche Unterdrückungsapparat und die Institutionen, in denen Psychologen arbeiten, bei Strafe der Entlassung setzen, müssen diese Einschränkungen von den meisten Psychologen akzeptiert werden.

Sie wollen und können damit die Brücke zu einer Berufspraxis im sozialreformerischen Bereich offenhalten. Es ergaben sich dafür in der Phase der sozialdemokratischen Reformpolitik Anfang der siebziger Jahre besonders in den Bereichen Sozialisation und Resozialisation, z. B. von Strafgefangenen und jugendlichen Delinquenten, einige neue Berufsaufgaben, wo der Fachmann, der ein den konkreten materiellen Umständen entsprechendes Konzept – und sei es nur als Erklärungsschema – anzubieten hat, dem reinen Verhaltenstechnokraten klar überlegen ist. Die Unfähigkeit bürgerlicher Institutionen, an Voraussetzungen und Grenzen ihrer Aufgaben zu röhren, wird gemildert durch die Tätigkeit solcher Fachleute, die zwar ihrerseits diese Grenzen auch nicht verändern können, ihre Praxis jedoch bewußt darauf einzustellen vermögen. Das schließt im beschränkten Rahmen konkrete Hilfe und Unterstützung nicht aus. Tatsächlich sind solche Psychologen bessere Fachleute als diejenigen, die den Verdänglichungen von Testdiagnose und Verhaltensmodifikation aufgesessen sind.

Übrigens lehnen auch kommunistische Studenten diese Praxis nicht ab, wenn sie auch eine politische Perspektive darin nicht erkennen. Die Ansätze von Gruppen wie etwa der KHG⁵⁵⁴ oder dem KSV⁵⁵⁵ spiegeln die Widersprüchlichkeit von Positionen wider, denen in der berechtigten Kritik am politischen Reformismus (der sich ihnen im gesellschaftsverändernden Anspruch bloßer kritischer Reflexion darstellte) Berufspraxis in politische Arbeit, materialistische Gesellschaftstheorie und pragmatische Hilfe zerfällt – ohne als Studenten dieses Verhältnis bestimmen zu können.

Für die Mehrzahl der Psychologen, die den Idealismus und Pragmatismus der positivistischen Psychologie ablehnen und eine Alternative zu der von jener angezeigten Praxis suchen, stellt sich das Verhältnis allerdings bruchloser dar. Die Tatsache, daß Psychologen im Rahmen notwendiger und beschränkter sozialer Reformen schon deswegen gebraucht werden, um den »menschlichen«, »humanen« Ausweg aus kritisch gewordenen Verhältnissen zu weisen, dient ihnen als ausreichende Berechtigung, darauf hin auszubilden und zu praktizieren. So führt etwa Holzkamp 1972 für das Institut, an dem er arbeitet, ein Plädoyer dafür, daß »wirkliche, weittragende und sinnvolle Reformen« nur aufgrund von Analysen der jeweils relevanten gesellschaftlichen Realzusammenhänge mit den Mitteln des historischen Materialismus zu erreichen seien.⁵⁵⁶

Es entspricht schon der Realität in einer Phase von gewissen Reformen im sozialen Bereich, wenn er meint, »daß die Absolventen eines gesellschaftstheoretisch fundierten Psychologiestudiums zur Verwirklichung fortschrittlicher Ziele in Erziehung, Sozialarbeit, Therapie und Prävention von psychischen Störungen, modernem Strafvollzug etc. jetzt und hier gebraucht werden«⁵⁵⁷.

Das damit gerne verliehene Etikett der Fortschriftlichkeit weckt aber angesichts der widersprüchlichen Bestimmung dieser Reformen Mißverständnisse und Illusionen. Die Reformen in den genannten Bereichen mußten eingeleitet (teils auch nur propagiert) werden angesichts der Folgen objektiv schlechter Verhältnisse, wo auf individueller Ebene korrigiert werden soll, was gesellschaftlich nicht positiv zu lösen ist. Diesen Prozeß als solchen zu rechtfertigen, kann keine fortschrittliche Tätigkeit sein. Die Phrase von der Humanisierung aller Lebensbereiche⁵⁵⁸ lenkt gerade ab von der Unmöglichkeit, Verhältnisse grundlegend zu verbessern. Andererseits ist sie Ausdruck realer Schwierigkeiten, unter denen die Massen zu leiden haben und die sich auch als subjektive äußern. Es ist Bestandteil der Unfähigkeit der bürgerlichen Gesellschaft, solche Schwierigkeiten zum Wohle der Mehrheit zu lösen, und sie braucht auf der Ebene subjektiver Folgeerscheinungen Psychologen und andere Sozialberufe.

Der Handlungsspielraum für die Psychologen stellt sich innerhalb institutioneller und reformerischer Bedingungen her. Das Problem der Fortschriftlichkeit psychologischen Tuns in der psychologischen Berufspraxis realisiert sich in der widersprüchlichen Bestimmung, einerseits »Vollzugsagent« institutioneller Gegebenheiten zu sein und andererseits immer beschränktere Möglichkeiten vorzufinden, mit deren Hilfe man den konkreten Interessen der Klienten wirklich Rechnung tra-

gen könnte.

Wo Marxisten nicht mehr sind oder mehr sein können als die größeren Realisten, treffen sie sich notwendigerweise wieder mit idealistischen Psychologen, die dem Individuum zu seiner Selbstverwirklichung verhelfen wollen. Diese Tendenz hat sich im Selbstverständnis der Psychologie wieder verstärkt und wird allerorten als die humanistische Aufgabe der Psychologie reklamiert. Die technokratische Diktatur herrschender Psychologie aufnehmend, formuliert z. B. Schneewind 1973: »Der Psychologe kann auf ein beachtliches Potential an technologischem Wissen zurückgreifen, das ihm bei der Durchsetzung von Zielsetzungen individuellen Handelns und Erlebens dienlich ist. Damit jedoch nicht genug, kann der Psychologe auch versuchen, anstrebbare Sollsetzungen menschlichen Verhaltens mit psychologischen Mitteln zu begründen und nach Maßgabe der individuellen Entwicklungspotenzen auch realisieren zu helfen.« Es ginge dabei darum, »welche Möglichkeiten zur Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung einem Individuum unter Berücksichtigung seiner ökologischen und individualspezifisch gegebenen Lebensbedingungen offen stehen. So betrachtet versteht sich der Psychologe als Optimierungsagent bei der Beratung und Durchsetzung individueller Selbstverwirklichungschancen.«⁵⁵⁹

Die Grenzen psychologischen Tuns sind vorgezeichnet. Sei es als Ideologe, als Planungstechnologe oder als wissenschaftlich legitimierter Fachmann zur Reparatur individuell sich darstellender Schäden, er ist institutionell abhängig in sekundären Bereichen kapitalistischer Produktionsverhältnisse. Es hat sich gezeigt, daß die Selbstreflexion, auf die die Psychologie neuerdings gestoßen worden war, dies ihnen selbst deutlich werden ließ.⁵⁶⁰ Die Geister scheiden sich angesichts dieser Situation allerdings in jene, die aus dieser Erkenntnis in den Versuch der stromlinienförmigen Anpassung ihrer Wissenschaft und Praxis starten, und in jene, die, der notwendigen Beschränktheit ihrer Situation sich bewußt, ihre Perspektive in dieser Situation und über sie hinaus gesellschaftlich-praktisch handelnd zu verwirklichen suchen.

Literaturverzeichnis

- Aba, O., Die Bedeutung der Erziehungsberatung im Vorfeld der Heimerziehung, in: *Unsere Jugend*, 21, 1969, S. 25–29
- ders., Tendenzen und Pläne in der Erziehungsberatung, in: *Unsere Jugend*, 23, 1971, S. 356–361
- ders., Die Bedeutung der Erziehungsberatung für eine demokratische Gesellschaft, in: *Unsere Jugend*, 25, 1973, S. 97–106
- Ach, N., Lehrbuch der praktischen Psychologie. Bamberg 1944
- Abicht, R., Der Technologe und die Psychologie, in: *der Industriebetrieb* (Berlin) 4, 1956, S. 281–283
- Adam, Rudolf, Erziehungsberatung und Schule, in: *Schule und Psychologie*, 6, 1959, S. 269–274
- ders., Die berufstätige Mutter und die Erziehung ihrer Kinder, in: *Praxis d. Kinderpsych. u. Kinderpsychiatr.* 9, 1960, S. 220–224
- Adorno, Th., Dirks, H., Betriebsklima, Frankfurt 1955
- Ahrens, H.-J., Spezielle Methoden der Psychologie in: Rogge, K.-E. (Hg.), *Stedkbrief der Psychologie*, Heidelberg, 1971, S. 15–17
- Albrecht, K., Die Rolle der Psychologie in der Schularbeit. *Schule und Psychologie*, 2, 1955, S. 65–74
- Allesch, J. v., Die Bedeutung der Psychologie im öffentlichen Leben in: Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 22, Köln 1953, S. 7–20
- Allgemeiner Fürsorgeerziehungstag e.V. (AFET), (Hg.), Erziehungsberatungsstellen in der Bundesrepublik 1952
- Amelang, M., Welche Bedeutung besitzt die psychologische Lernforschung für das kognitive Lernen im Unterricht, in: Nickel, 1973, S. 47–60
- ders. u. Tiedemann, J., Psychologen im Beruf. I. Studienverlauf und Berufstätigkeit, in: *Psychol. Rdsch.* 1971, 22, S. 151–186, II. Kritik am Studium und Fortbildungsmöglichkeiten, in: *Psych. Rdsch.* 1972, 23, S. 155–182
- Anger, H., »Der Test« – Gedanken im Anschluß an eine Tagung der Evangelischen Akademie in Bad Boll in: Mitteilungen und Nachrichten der HfIPF, Nr. 7, März 1955
- Antenbrink, H., Der Beitrag der Psychologie für eine Lehre vom Unterrichten, in: Pfistner, 1972, S. 11–46
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge, Richtlinien für die Erziehungsberatung, in: Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge, H. 6, Okt. 1953, S. 11–14
- Arlt, F./Wilm, Dorothee, Vom Ausbilder zum Betriebspyschologen, in: Ausbildung der Ausbilder, Köln 1970, S. 1–11
- Arnold, W., Der diagnostische Wert eignungspsych. Wiederholungsprüfungen, in: *ZblArbWiss* 1949, H. 5, S. 9, 89 f
- ders., Psychologie in Theorie und Praxis, in: *Psychologie und Praxis*, 1, 1956/57, S. 2–10
- ders., Psychologie in Berufsberatung und Arbeitsvermittlung in: *Handbuch der Psychologie*, Bd. 9, 1961, S. 371–388
- Autorenkollektiv: Ahlheim, Rose u. a., Gefesselte Jugend, Fürsorgeerziehung im Kapitalismus, Frankfurt 1971
- Autorenkollektiv am Institut für Soziologie FUB, »Klassenlage und Bewußtseinsformen technisch-wissenschaftlicher Lohnarbeiter«, Frankfurt 1973
- Autorenkollektiv, Schülerladen Rote Freiheit, Frankfurt 1971
- Aurin, K., Begabungsbestand und Bedingungsfaktoren der Bildungsbereit-

- schaft, in: Merz, 1967, S. 29–40
- Aurin, K.* (Hg.), Bildungspolitische Probleme in psychologischer Sicht, Frankfurt, 1969
- ders., Bildungspolitische Probleme... (Einleitung), in: Aurin 1969 (a), S. 6–12
- ders., Regionales Begabungspotential, Bildungsberatung und Bildungsplanung in: Aurin 1969 (b), S. 53–74
- ders. u. a., Gleiche Chancen im Bildungsgang — Bericht der Bildungsberatungsstellen von Baden-Württemberg über Begabung und Schuleignung, Villingen 1968
- Axmachier, D.*, Erwachsenenbildung im Kapitalismus, Frankfurt 1974
- Bach, W.* (Hg.), Der Auftrag der Schulpsychologie für die Schule von morgen, Weinheim 1972
- ders., Schulpsychologischer Dienst in Hessen, in: Bach 1972, S. 291–295
- Bärsch, W.*, Von der Schülerkontrolle zur Schülernhilfe, Bericht und Dokumente aus der Freien und Hansestadt Hamburg Nr. 367, Hamburg 1973
- Baethge, M.*, Ausbildung und Herrschaft, Frankfurt 1970
- Bahrdt, H. P.*, Industriebürokratie, Stuttgart, 1958
- ders., Die Krise der Hierarchie im Wandel der Kooperationsformen, Verhandlungen des 14. dt. Soziologentages in Berlin, Stuttgart 1959
- Bamberger, E.*, Jugendnot und Jugendhilfe, in: Unsere Jugend, 1949, S. 3–12
- Bammé, A.*, *Holling, E.*, Zur Funktion der Entscheidungstheorie in der Curriculum-Konstruktion und Bildungsökonomie, in: Bildung und Erziehung, 27, 1974, S. 1–18
- Bartel, K.-M.*, Die Behandlung Verhaltengestörter im Schulalter, unveröffentlichte Diplomarbeit, 1975 (Psychol. Institut FUB)
- Bartenwerfer, H.*, Psychische Beanspruchung, in: Mayer 1961, S. 252–275
- Baumgärtel, F.*, Politischer Unterricht an den Hochschulen? in: Universitas 5, 1950, S. 231–233
- Baumgarten, F.*, Fortschritte der Psychotechnik I, 1938–1945, o. J.
- Bayerisches Staatsministerium des Inneren (Hg.) Ministerialamtsblatt der bayerischen inneren Verwaltung Nr. 30 vom 3. Aug. 1956 (Fachkräfte und Mitarbeiter der EB-Stelle)
- Beck, W.*, Sozialpsychologie, München 1963
- Becker, H.*, The role of the researcher as an agent of educational innovation, in: Information bulletin, Documentation Centre for Education in Europe, 1974, S. 35–41
- ders., *Bonn, P.*, *Groddeck, N.*, Demokratisierung als Ideologie, in: betr. Erziehung, 5, 1972, H. 8, S. 19–31
- Bennesch, H. u. Dorsch, F.* (Hg.) Berufsaufgaben und Praxis des Psychologen, München 1971
- Bergius, R.*, Die Beratungssituation als sozialpsychologisches Problem, in: Psychol. Rdsch., 1956, S. 159–161
- ders., Die Bedeutung der objektiven und phänomenalen Strukturiertheit für das Lernen, in: Thomae 1960, S. 202–204
- ders., Analyse der ›Begabung‹: Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens, in: Roth 1968, S. 229–268
- Bericht über die Arbeitstagung des BDP in Freiburg v. 1.–4. 10. 56, in: Psychol. Rdsch. 8, 1957, S. 78–80
- Bericht über die Ordentliche Mitgliederversammlung in München, in: Mitteilungen des Berufsverbandes Deutscher Psychologen e.V., 4, 1950, Nr. 12
- Bericht der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Zur Entwicklung des Erziehungs- und Ausbildungswesens in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Horb, 1952
- Berliner Ausschuß für geistige und seelische Gesundheit (Hg.), Bericht der 9. Jahrestagung der World Federation for Mental Health 1956, Berlin 1956
- Biäsch, H.*, Die Ausbildung und Fortbildung der Führungskräfte, in: Handbuch d. Psychologie, Bd. 9, 1961, S. 556–568

- ders. u. Lattmann, Die Entwicklung der Führungskräfte der Unternehmung, in: Handbuch der Psychologie Bd. 9, 1970, S. 589–612
Binas, D., Versuche programmierten Konzentrationsübungen, in: Siersleben 1969, S. 135–150
Blättner, F., Lersch, P., Busemann, A., Einführung, Schule und Psychologie, 1954, S. 1–3
Blättner, F., Die psychologischen und pädagogischen Probleme des Jugendalters, Zeitschrift f. Päd., 1, 1955, S. 148–165
Blankertz, H., Theorien und Modelle der Didaktik, München, 1972
Boehm, F., Ausbildung und Aufgaben von Psychagogen, in: Der Rundbrief, 1951, S. 23–27
Böhrs, H., Schelky, H., Die Aufgabe der Betriebssoziologie und der Arbeitswissenschaft, Düsseldorf, 1954
Bondy, C., Erziehungshilfe an seelisch auffälligen Kindern und Jugendlichen und analytische Psychotherapie, in: Analytische Psychotherapie und Erziehungshilfe, 1951, S. 87–91
Bondy, C., Psychologie und Öffentlichkeit, Psych. Rdsch. 15, 1964, S. 1–16
Bornemann, E., u. Mechner, A., Entwurf einer vergleichenden Berufskunde für metallverarbeitende Berufe, in: Industrielle Psychotechnik, 18, 1941, 196–216
Bornemann, E., Die Aufgaben der praktischen Psychologie in Deutschland, Psych. Rdsch. 1, 1949/50, S. 156–161.
ders., Der Stand der deutschen Betriebspychologie, in: Mensch und Arbeit, 2, 1950 (a), S. 248–250
ders., Die Berufsauslese in der Wirtschaft, in: Psychologie in Wirtschaft und Politik = Psychologie im Leben, H. 3, (München), 1950 (b)
ders., Die Entwicklung der industriellen Psychologie in Deutschland, in: Deutsche Betriebspychologie (München), 1952, S. 6–13
ders., Nachkriegsentwicklung der deutschen Betriebspychologie, in: Stahl und Eisen, 71, 1951, S. 457–467
ders., Die Gruppe im Betrieb, in: ZblArbWiss 1952, S. 85–90
ders., Die praktische Psychologie in Deutschland, Bulletin de l'Ass. Internat. de Psychotecn. Paris, H. 3, S. 3–31, 1954 (a)
ders. u. a., Der Stand der Unfallverhütung in Wissenschaft und Praxis, Stuttgart, Düsseldorf, 1954 (b)
ders., Die sozialpsychologischen Grundlagen der Erziehungsberatung, in: Wellek, 1956 (a), S. 163–164
ders., Psychologische Funktionssystematik zur Berufsanalyse, Eignungsdiagnose und Personalbeurteilung, in: Psych. Rdsch. 7, 1956 (a), S. 183–203
ders., Sozialpsychologische Grundlagen der Erziehungsberatung, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 5, 1956 (b), S. 206–210
ders., Jugendprobleme unserer Zeit, in: Psych. Rdsch. 9, 1958 (a), S. 77–104
ders., Psychologie in der Ausbildung von Betriebsführern, in: Psych. u. Praxis, 1958 (b), S. 123
ders., Die Entwicklung der Arbeitspsychologie und ihre Stellung zur Allgemeinen Psychologie und den Sozialwissenschaften, in: Wellek, 1958, S. 299–303
ders., Analyse des Funktions- und Kräfteaufbaus der menschlichen Persönlichkeit, Meisenheim 1960
ders., Allgemeine Arbeitsbedingungen, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 9, 1961, S. 72–94
ders., Auftrag und äußere Organisation, in: Handbuch der Erziehungsberatung Bd. I, Lückert (Hg.), München, Basel 1964 (a), S. 171–185
ders., Verlauf der Beratung und Behandlung, in: Handbuch der Erziehungsberatung Bd. I, München 1964 (b), S. 202–231
ders., Betriebspychologie, Wiesbaden 1967
Boss, M., Die neuesten Fortschritte auf dem Gebiet der Psychoanalyse, in: Studium Generale 3, 1950, S. 303–308
Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich, Stutt-

gart 1971

- Bracken, H. v., Angloamerikanische Persönlichkeitstheorien, in: Wellek, 1954, (a), S. 89–112
- Bramesfeld, Graf, O., Praktisch-psychologischer Leitfaden für das Arbeitsstudium, München 1947
- Brandt, G. A., Erziehungsberatungsstelle und Schule, in: Schule und Psychologie, 2, 1955, S. 146–151
- Brauch, K., Bericht zum Abschluß der Arbeitsgemeinschaften für die Ausbildung von Schuljugendberatern, in: Schule und Psychologie, 5, 1958, S. 313–318
- Brem-Gräser, L., Die Erziehungsberatung, in: Brem, Kurt (Hg.), Pädagogische Psychologie der Bildungsinstitutionen, Bd. I: Die Erziehungsinstitutionen, München 1968, S. 390–403
- ders., Die Schulberatung, in: Brem, K., Pädagogische Psychologie der Bildungsinstitutionen, Bd. II: Die Unterrichtsinstitutionen, München 1968, S. 562–580
- Brengelmann, J. C., Deutsche und angloamerikanische Methoden der Persönlichkeitsforschung im experimentellen Vergleich, in: Wellek, 1954, S. 112–131
- ders., Verhaltensanalyse und Verhaltensmodifikation im Betrieb, Vortrag Berlin 1973
- Breuning, W., Aus der Praxis der Schulpsychologischen Beratungsstelle Mannheims, in: Die Schulwarte, 11, 1958, S. 515–520
- Bruder, K. J., (Hg.), Kritik der bürgerlichen Psychologie, Frankfurt 1973
- ders. u. Bruder-Bezzel, A., Die Quadriga der Ideologen, in: betr. Erziehung, 6, 1973, H. 11, S. 16–28
- Brücker, H., Zur Schulreform in Bayern, in: Schola, 3, 1948, S. 139–142
- Bruner, J. S., Der Prozeß der Erziehung, Berlin 1970
- Bühl, W. L., Schule und gesellschaftlicher Wandel, Stuttgart 1968
- Bühler, Ch., Schenk-Danzinger, L., Smittner, F., Kindheitsprobleme und der Lehrer, Wien 1958
- Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (ab 1967: Bundesanstalt für Arbeit) (Hg.), Blätter zur Berufskunde: Psychologie (Verfasser: Arnold, W.), 2. Aufl. Bielefeld 1960, 3. Aufl. Bielefeld 1967
- Ein Jahrzehnt Bundesanstalt für Arbeit, 1962
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bildungsbericht 70, Bonn 1970
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Gesellschaftliche Daten, 1973
- Bundesregierung (Hg.), Deutschland im Wiederaufbau, Tätigkeitsbereich der Bundesregierung für das Jahr 1951, Bonn 1951, ds. für 1952, 1953, 1954, 1957
- Bungardt, K., Das große Ärgernis, Zur Polemik gegen den ›Bremer Plan‹ und gegen seine Urheber, Frankfurt 1960
- Bungenstab, K.-E., Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945–1949, Düsseldorf 1970
- Bunk, G. P., Erziehung und Industriearbeit, Weinheim 1972
- Busemann, A., Zehn Zentren der Erziehungshilfe nach Art der Child Guidance Clinic, in: Unsere Jugend, 2, 1950, S. 274 f
- ders., Die Psychologie im Dienste einer schuleigenen Begabtenauslese, in: Schule und Psychologie, 3, 1956, S. 2–11
- Carspecken, F. W., Praktische Psychologie im Rahmen der Gefährdetenfürsorge Jugendlicher, in: Kongressbericht des BDP, 1948, S. 57–59
- ders., Die Heimerziehung und die anderen Möglichkeiten der öffentlichen Erziehungshilfe, in: Unsere Jugend, 22, 1970, S. 270–274
- ders., Zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, in: Unsere Jugend, 26, 1974, S. 153–157
- Clostermann, G., Bildung und Arbeit, Veröffentlichungen des Forschungsinstitutes für Psychologie der Arbeit und Bildung in Gelsenkirchen, Münster/Westf. 1953

- ders., Sonderheft zum 25jährigen Bestehen des Städtischen Forschungsinstituts für Psychologie der Arbeit und Bildung in Gelsenkirchen (1929/1954) (Arbeitsbericht mit Titelverzeichnis der im Institut angestellten Untersuchungen), Münster 1954
- Correll, W., Die Rationalisierung der betrieblichen Aus- und Fortbildung hat gerade erst begonnen, in: Produktivität und Rationalisierung RKW, Frankfurt 1971
- ders., Die Lerntheorien und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Correll, W., und Süllwold, F. (Hg.), Forschung und Erziehung, Donauwörth 1968, S. 11–41
- Credner, L., Geleitwort zur Neuherausgabe, in: Seif, Wege der Erziehungshilfe, München 1952
- Däumling, A., Der Psychologe im öffentlichen Leben, in: Psychol. Rdsch. 13, 1962, S. 150–159
- ders., 25 Jahre Diplompsychologen, in: Psych. Rdsch., 18, 1967, S. 251 bis 262
- Dahrendorf, R., Sozialstruktur des Betriebes, Wiesbaden 1959
- ders., Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965
- Denkschrift »Arbeitswissenschaft in der Gesetzgebung«, Frankfurt 1973
- Deppe, F., u. a., Kritik der Mitbestimmung, Frankfurt 1969
- ders., BRD – DDR Vergleich der Gesellschaftssysteme Köln 1971
- Deppe, H.-U., Industriearbeit und Medizin, Frankfurt 1973
- Derbolav, J., Die Stellung der Pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln, in: Hetzer, H. (Hg.), Handbuch der Psychologie, 10. Bd.: Pädagogische Psychologie, Göttingen 1959, S. 3–43
- Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1971
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculumentwicklung im Elementarbereich, Stuttgart 1973
- Deutscher Städtetag, Vorläufige Auswertung der Erhebungsbögen zum schulpsychologischen Beratungsdienst (Stichtag 1. 1. 1971) Köln 1971 (?)
- Dirks, H., Zweck, Ziel und Grundlagen psychologischer Eignungsuntersuchungen, in: ZblArbWiss, 4, 1950, S. 87–89
- ders., Über den sittlichen und realen Standort des Psychologenberufs, in: Psych. Rdsch., 2, 1951, S. 59–62
- ders., Die Personalbeurteilung im Betrieb, 1952
- ders., Was ist Betriebspychologie? in: Der Arbeitgeber Nr. 10, 1956, S. 355–357
- ders., Psychologische Faktoren der Berufsarbeit, Göttingen 1957
- ders., Ist Gefahr im Verzuge? in: Psych. Rdsch., 10, 1959, S. 229 f
- ders., Über den Standort sozialpsychologischer Forschung innerhalb der Betriebspychologie, in: Psych. Rdsch., 12, 1961, S. 168–184
- ders., Über die psychologischen Grundlagen und Methoden der Leistungsbewertung, Ref. 13. Arbeitstagung d. Sektion Arbeits- und Betriebspychologie im BDP 1971 in Bielefeld, Psych. und Praxis 1972 (a), S. 46
- ders., Voraussetzungen für eine objektivierte Leistungsmessung von Angestellten, Psych. u. Praxis, 1972 (b), S. 158 ff
- ders., Fortbildung im Industrieunternehmen, Stuttgart 1973
- Dörschel, A., Betriebspädagogik, Berlin 1975
- Dorsch, F., Geschichte und Probleme der angewandten Psychologie, Bern/Stuttgart 1963
- Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945–1973, hg. v. G. Scharfenberg, 2. Auflage Berlin 1973
- Dreyer, H. M., Über neue Methoden der Menschenbehandlung im Betrieb, in: ZblArbWiss 1949, S. 21–27
- Drösler, Jan, Eine Analyse des Lernvorgangs bei der Vermeidung von Fehlern, in: Lienert, 1963, S. 146–147
- Ebel, R. L., Hylla, E., Eine Testprüfung im Rechnen, in: Bildung und Erziehung, 2, 1949, S. 17–30

- Eine EB in Hannover, in: *Arbeiterwohlfahrt*, o. A., 1949, Jan./Feb., S. 7
Eberhard, K., Neu-Orientierung der Unterrichtslehre durch die Gestalt-psychologie, in: *Schola*, 4, 1949, S. 243–251 u. 349–354
Edtherhoff, W., Die Integration von programmierten Lernmaterialien in den Schulunterricht, in: *Eckensberger*, 1974, S. 127–137
Eckensberger, L. H. und U. S., Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972 (Bd. 5), Göttingen 1974
Edelmann, W., Das Fach Psychologie an Pädagogischen Hochschulen, in: *Schule und Psychologie*, 17, 1970, S. 270–274
Edelstein, W., Hopf, D. (Hg.), Bedingungen des Bildungsprozesses, Stuttgart 1973
dies., Auf dem Wege zu einer Ökologie des schulischen Lernens, in: *Edelstein*, 1973, S. 7–12
Ederer, K. A., Die Münchner Schuljugendberatung – Idee und Verwirklichung, in: *Schule und Psychologie*, 1, 1954, S. 4–10
Ehrentreich, A., Wege zur inneren Schulreform, in: *Bildung und Erziehung*, 2, 1949, S. 665–671
Eigler, G., Der Beitrag der Lernforschung zu einer Theorie des Lernens, in: *Irle*, 1969, S. 84–90
Ell, E., Die schulpsychologische Beratungsstelle beim Stadtschulamt Karlsruhe, in: *Psych. Rdsch.*, 9, 1958, S. 74–76
Ell, E., Die Entwicklung der Erziehungsberatung, in: *Unsere Jugend*, 26, 1974, S. 442–449
Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 3, Stuttgart 1959
Endlich, St., Fischer, U., Volkholz, S., Sozio-ökonomische Analyse des allgemeinbildenden Schulwesens in der BRD, Berlin 1973
Engel, P., Untersuchungen an Schulneulingen zur Feststellung der Schulreife, in: *Schola*, 2, 1947, S. 618–626
Engelmayer, O., Beobachtung und Beurteilung des Schulkindes, Nürnberg 1949 (a)
ders., Prinzipienfragen der inneren und äußeren Form der Lehrerbildung, in: *Schola* 4, 1949 (b), S. 819–829
ders., Entwicklungs- und Lebenshilfe, München 1956
ders., Psychologie für den schulischen Alltag, München 1960
Englert, O., Hessen als ein Beispiel für den Aufbau der Erziehungsberatung auf Landesbasis, in: *Wir alle*, 1950, S. 9
Entschließung zum Erziehungs- und Bildungswesen auf dem Parteitag in Hamburg vom 18.–22. April 1963 in: *Scharfenberg, Günter (Hg.)*, Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945–1973, Berlin 1973, S. 271
Entschließung zur Kulturpolitik auf dem CDU-Parteitag in Karlsruhe vom 13.–22. Oktober 1951 in: *Scharfenberg*, 1973, S. 269 f
Erdélyi, Einführung in die Wirtschafts- und Betriebspyschologie, Göttingen 1955
Ertle, Ch., Erziehungsberatung, Stuttgart 1971
Esser, O., Der Mensch im Betrieb, Teil I, 1962, S. 127
Eyferth, K., Programmierter Unterricht und »computer assisted instruction«, in: *Irle*, 1969, S. 60–67
Faltin, G., Herz, O. (Hg.), Berufsforschung und Hochschuldidaktik II, Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Handlungsspielräume als Zielkategorie, Hamburg 1974
Faulstich-Wieland, Grauer, G., Rott, G., Innovation im Beratungswesen, in: betrifft: erziehung, 9. Jg., H. 2, Feb. 1976, S. 42–49
Ferber, C., Arbeitsfreude, Wirklichkeit und Ideologie, Stuttgart 1959
Fenner, H. J., Möglichkeiten und Grenzen schulpsychologischer Hilfestellung für den Lehrer, in: *Nikel*, 1973, S. 338–347
Fingerle, A., Zur Frage der Schulpsychologie vom Standpunkt der Schulbehörde, in: *Psych. Rdsch.*, 2, 1951, S. 98 f

- Fisch*, E., Entwicklung eines Rechentests für das siebte und das achte Schuljahr, in: Mitteilungen und Nachrichten der HfIPF, 1958, April Nr. 17/18, S. 17–22
- Fisch*, R., *Orlig*, P., *Saterdag*, H., Warum studiert man Psychologie? in: Psych. Rdsch., 21, 1970, S. 239–256
- Fischer*, G., Die Erweiterung der Aufgaben der Betriebsführung und ihre organisatorischen und psychologischen Folgen, in: Mensch und Arbeit, 9, 1957, S. 230–233
- ders., Veränderungen in der betrieblichen Sozialpolitik, in: Mensch und Arbeit, 11, 1959
- Fischer*, G. H., Psychologische Testtheorie, Bern 1968
- Fischer*, K., Schule und analytische Psychotherapie, in: Analytische Psychotherapie und Erziehungshilfe 1951, S. 104–109
- Flechsig*, K.-H., u. a., Die Steuerung und Steigerung der Lernleistung durch die Schule, in: Roth, 1970, S. 449–505
- ders., Exposé für einen Workshop auf dem Kongreß „Lehrsysteme 72“ (Ms.), 1972
- Fleig*, P., Unsere Lage, in: Schola, 1, 1946, S. 6–36
- Flitner*, A., Curricula für die Vorschule, in: betrifft: erziehung, 7, 1974, H. 12, S. 49–53
- Florin*, I., *Tunner*, W., *Mandel*, H., Verhaltenstherapeutische Methoden der Erziehungshilfe, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1, 1969, S. 261–267
- Flosdorf*, P., Möglichkeiten und Grenzen der psychologischen Behandlung im Heim, unveröff. Ms. eines Vortrages anlässlich einer Hamburger Psychologen-Konferenz (1961/1960)
- Foppa*, K., Der Beitrag verschiedener lerntheoretischer Konzeptionen zur angewandten Psychologie des Lernens, in: Irle, 1969, S. 58–60
- Franke*, J., Persönlichkeitsbeurteilung als sozialpsychologischer Prozeß, Diss. Berlin 1958
- ders., Das Problem einer Anwendung der Psychologie auf die Umweltgestaltung, in: Psych. Rdsch., 18, 1967, S. 155–168
- Frey*, K., Die Taxonomie: Instrument oder Theorie der Curriculumkonstruktion?, in: Achtenhagen, F., und Meyer, H. L. (Hg.), Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 234–243
- Fricke*, W., Zum Verhältnis von Arbeitswissenschaften und betrieblicher Personalplanung, Gewerkschaftliche Monatshefte, 1, 1973, S. 11–21
- Friedmann*, G., Der Mensch in der mechanisierten Produktion, Köln 1952
- ders., Grenzen der Arbeitsteilung, Frankfurt 1959
- Froese*, L., Schule und Gesellschaft, Weinheim 1962
- Fuchs*, R., Über Möglichkeiten der Beeinflussung von Anspruchsniveau und Leistungsstreben durch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, in: Psychologische Beiträge, 3, 1957, S. 407–445
- Fürntratt*, E., Über Verhaltensweisen beim problemlösenden Denken, in: Lienert, 1963, S. 148–149
- Fürstenberg*, Die soziale Integration im Industriebetrieb, 1973
- Gagné*, R. M., Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1973
- Gangler*, P., Zusätzliche Sozialleistungen in betrieblicher Praxis, München 1957
- Gantenberg*, M., Der kulturpolitische Auftrag der CDU, in: Scharfenberg, 1973, S. 256–262
- Garlichs*, A., *Heipke*, K., *Messner*, R., *Rumpf*, H., Didaktik offener Curricula, Weinheim 1974
- Gaude*, P., Schullaufbahnberatung: Aufgaben, Probleme, Erfahrungen, in: Gesamtschule, 2, 1970, S. 10–15
- ders., Aufgaben des Schulpsychologen an einer integrierten Gesamtschule (Ms.), 1971
- Gaupp*, A., Abteilung für Jugendkunde in der Landesanstalt für Erziehung und Unterricht, Stuttgart, in: Psych. Rdsch., 8, 1957, S. 302–304

- ders., Das Sitzenbleiberproblem in der Oberschule, in: Thamae 1960, S. 205–207
- ders., Möglichkeiten und Grenzen prognostischer Aussagen in der höheren Schule, in: Strunz, K. (Hg.), Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, München 1959, S. 171–197
- Gehlen, A., Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft, 1949
- ders., Die Seele im technischen Zeitalter, Hamburg 1957
- Geiger, H., Ausschnitt aus der Begrüßungsansprache zum Münchener Psychologenkongreß 1949, in: Psychologie im Leben, 1949, S. 7
- Geisler, W., Zinnecker, J., (Red.), Der heimliche Lehrplan – was wirklich gelernt wird, in: betrifft: erziehung, 6, 1973, H. 5, S. 16–40
- Gensior, S., Krais, B., Paulsen, B., Wolf, F. O., Gesellschaft, Arbeit, Bildung, Berlin 1975 (Manuskript)
- Gerbaulet, S., u. a., Schulnahe Curriculumentwicklung, Stuttgart 1972
- Gerhard, L., In Reih und Glied zur Vorschulreife, in: betrifft: erziehung, 6, 1973, H. 11, S. 68 f
- GEW-Landesverband Berlin (Referat B 1), Stellungnahme zum Schulentwicklungsplan II, in: Berliner Lehrerzeitung, 29, 1975, H. 6, S. 13–20
- Goldner, S., Skizze psychologischer Berufstätigkeit im Bereich vorschulischer Sozialisation (unveröff. Ms.), 1974
- Graefe, O., Probleme psychologischer Erziehungshilfe, in: Graefe, O., u. Heckhausen, H., Psychologische Forschung und praktische Erziehungshilfe, Basel 1955
- ders., Zur Klassifizierung kindlicher Verhaltensstörungen, in: Schule und Psychologie, 3, 1956, S. 13–19
- Gräser, L., Die Schuljugendberatung in Bayern, in: Psych. Rdsch., 7, 1956, S. 336 f
- Graf, O. u. a., Nervöse Belastung bei industrieller Arbeit unter Zeitdruck, Köln 1965
- Grauer, G., Jugendfreizeitheime in der Krise – Zur Situation eines sozial-pädagogischen Feldes, Weinheim 1973
- Graumann, C. F., Social Perception, in: Zeitschr. f. exp. u. angew. Psychol., 3, 1955/56, S. 605–661
- ders., Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität, Berlin 1960
- ders., Zur Lage der Psychologie, in: Reinert, 1973, S. 19–37
- Greve, H.-G., Objektivierte Verhaltens- und Leistungsbeurteilung von Auszubildenden aufgrund bewährungsbedeutsamer Faktoren, in: Ausbildung der Ausbilder, Köln 1970, S. 31–55
- Grundsatzprogramm der Christlich-Sozialen Union in Bayern, in: Scharfenberg, 1973, S. 273–275
- Grünfeld, P., Der Kampf um eine menschengerechte Arbeitsgestaltung, in: Marxistische Blätter, 1, 1974, S. 32–40
- Grüter, B., Stern, K., Arbeit, Handlung und Persönlichkeit, Diplomarbeit Psych. Inst. FUB FB 11, 1974/75
- Gülden, u. a., Humanisierung der Arbeit? Ansätze zur Veränderung von Form und Inhalt industrieller Arbeit, Berlin 1973
- Guilford, J. P., Psychometric methods, New York 1954
- Gutachten zur Hochschulreform, Vom Studienausschuß für Hochschulreform, Hamburg 1948
- Hammelsbeck, O., Die evangelische Verantwortung im Für und Wider der Bekenntnisschule, in: Die Sammlung, 2, 1947, S. 392–398
- Handbuch der Arbeitslosenvermittlung und Berufsberatung, Sonderdruck o. J.
- Hantel, E., Brücken von Mensch zu Mensch. Erfahrungen einer Betriebspychologin, Stuttgart 1953
- Hapke, E., Erziehungsberatung, in: Gilde Soziale Arbeit, 1950, Nr. 4, S. 6–8
- Hardesty, F. P., u. Eyferth, K., Forderungen an die Psychologie, Bern 1965

- Haseloff, O. W., Aufgaben und Möglichkeiten des Schulpsychologen*, in: *Pädagogik*, 3, 1948, S. 241–249
ders., *Zur Bedeutung soziologischer Denkweisen für die Psychoanalyse*, in: *Studium Generale*, 3, 1950, S. 372–382
Hasemann, K., Studium- und Prüfungsbedingungen im Fach Psychologie an den wissenschaftlichen Hochschulen der BRD und in West-Berlin, in: *Psych. Rdsch.*, 21, 1970, S. 69–76
Heckhausen, H., Das Sorgenkind und seine Welt, in: *Graefe, O., Heckhausen, H., Psychologische Forschung und praktische Erziehungshilfe*, Bassel, 1955
ders., *Über die Motivation der Anspruchsniveau-Setzung*, in: *Wellek 1956 d*, S. 150–151
ders., *Leistungsmotivation, Konflikt und Zielsetzung*, in: *Wellek 1958 a*, S. 193–195
ders., *Konradt, H.-J., Müller, K., Der gegenwärtige Stand der experimentellen Grundausbildung an den psychologischen Universitätsinstituten des deutschen Sprachgebiets (1961)*, in: *Psych. Rdsch.*, 13, 1962, S. 62–68
ders., *Bericht über den 24. Kongreß der DGFPs in Wien 1964*, Göttingen 1965
ders., *Wachsen und Lernen in der Genese von Persönlichkeitseigenschaften*, in: *Heckhausen, 1965*, S. 125–131
ders., *Der zukünftige gesellschaftliche Bedarf an Psychologen*, in: *Beiträge zur Hochschulplanung*, Nr. 8, Wuppertal, 1969, S. 81–86
ders., *Was ist relevant und förderungswürdig in der angewandten Forschung?*, in: *Psych. Rdsch.*, 22, 1971, S. 229–243
Hegelheimer, A., Berufsausbildung in Deutschland, Frankfurt 1972
Heger, Die Erziehungsberatung als Hilfe für die Einrichtung der geschlossenen Minderjährigen-Fürsorge, in: *Bayrischer Wohlfahrtsdienst*, 1960, S. 25–27
Heisenberg, W., Die Wissenschaft in der Öffentlichkeit unserer Zeit, in: *Universitas*, 6, 1951, S. 925–927
Heinze, Th., Zur Kritik an den Technologisierungstendenzen des Unterrichtsprozesses, in: *Deutsche Schule*, 64, 1972, S. 347–361
Heipcke, K., Lehrziele und Handlungsziele im Unterricht, in: *Garlichs u. a., 1974*, S. 36–46
Heitbaum, H., Psychologie im Betrieb, Köln 1951
ders., *Neue Aufgaben der Industriepsychologie*, in: *Psychol. und Praxis*, 1, 1956/57, S. 89–93
Hellpach, W. Pax Futura. Die Erziehung des friedlichen Menschen durch eine konservative Demokratie, Braunschweig 1949
Helwig, Die Erziehungsberatungsstelle der Stadt Mannheim, in: *Mannheimer Hefte*, 1953, H. 1, S. 26–27
Henjes, G., Arbeitstagung für analytische Psychotherapie und Erziehungs hilfe in Berlin, 1, in: *Praxis der Kinderps. u. -Psychiatrie*, 1952, S. 25 bis 28 u. 55–59
Hennig, W., Aufgaben und Arbeitsmethoden der Erziehungsberatungsstellen in NRW, in: *Unsere Jugend*, 12, 1960, S. 536–546
Hermann, Th., Über Schematisierungsprozesse bei Mitarbeiterbeurteilungen im Industriebetrieb, in: *Psych. Rdsch.*, 10, 1959, S. 170–179
ders., *Über einige Einwände gegen die nomothetische Psychologie*, in: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 2, 1971, S. 123–149
ders., *Zur Lage der Psychologie*, in: *Psych. Rdsch.*, 24, 1973, S. 1–19
Herwig, B., Psychologie der Arbeit, in: *Ach, Lehrbuch der praktischen Psychologie*, Bamberg 1944
ders., *Grundlagen und Aufgaben der Arbeitspsychologie*, in: *ZblArbWiss*, 1948, H. 3, S. 47 ff
ders., *Möglichkeiten und Probleme der heutigen Betriebspyschologie*, in: *Psych. Rdsch.* 1, 1949/50, S. 204–212
ders./*Dirks, H., Strukturtypen des praktischen Handelns*, in: *Psych. Rdsch.*, 2, 1951

- ders., Probleme und Aufgaben der modernen Arbeitspsychologie, Forf-Briefe, 3, 1954, S. 121–130
- ders., Synthese zwischen theoretischer und angewandter Forschung als Voraussetzung für die Anwendung der Psychologie im Leben, in: Psych. Rdsch., 6, 1955, S. 1–5
- ders., Allgemeine Grundfragen zur Anpassung der Arbeitsbedingungen an den Menschen, in: Mayer, 1961, S. 57–71
- ders., Allgemeine Grundfragen zur Anpassung der Arbeitsbedingungen an den Menschen, in: Mayer, 1970, S. 69–93
- Herzberg, F., u. a., *The motivation to work*, New York 1959
- ders., Motivation, Arbeitsmoral und Geld, in: Psychologie heute, 1975, H. 3, S. 62–68
- Hetzer, H., Reihenuntersuchungen an Schulklassen, in: Wellek, 1953, S. 152 f
- ders., Die Aufgabe der Schulreifeuntersuchung — nicht nur Auslese, sondern Erziehungshilfe, in: Lebendige Schule, 13, 1958, S. 138–142
- ders. (Hg.), Handbuch der Psychologie Bd. 10: Pädagogische Psychologie, Göttingen 1959
- Hetzer, K. G., Deutsche Betriebspsychologie. Ergebnisse einer Bestandsaufnahme, München/Düsseldorf 1952
- Hilf, H. H., Arbeitswissenschaft, Leistungsforschung, Arbeitsgestaltung, München 1957
- Hilker, F., Zum Neubau des deutschen Schulwesens, in: Bildung und Erziehung, 1. Jg., H. 1, Okt. 1948, S. 24–39
- ders., Die Schulen in Deutschland (BRD und West-Berlin), Bad Nauheim 1963
- Hillebrand, M. J., Zur Lage der Pädagogischen Psychologie, in: Kongressbericht des BDP 1948, S. 17–20
- ders., Die Psychologie im Dienste der Schülerauslese, in: Päd. Rdsch., 3, 1949, S. 246–252
- ders., Die besondere Stellung und Funktion der Psychologie im Rahmen der Lehrerbildung, in: Psych. Rdsch., 1, 1949/50, S. 88–93
- ders., Begriff und Aufgabe der Pädagogischen Psychologen, in: Psych. Rdsch., 4, 1951 (a), S. 213–218
- ders., Zum Problem des Schüler-Beobachtungsbogens, in: Psych. Rdsch., 2, 1951 (b), S. 120–121
- ders., Probleme einer Jugendcharakterologie, in: Wellek, 1954 (a), S. 192 bis 194
- ders., Psychologie des Lernens und Lehrens — Eine anthropologisch-psychologische Grundlegung, Bern/Stuttgart 1958
- ders., Begriffsbestimmung und geschichtliche Entwicklung der Pädagogischen Psychologie, in: Hetzer, 1959, S. 44–60
- Hillebrandt, F., Leistungsdifferenzierung und Gruppenarbeit an Beispielen der Volksschuloberstufe, in: Schule und Psychologie, 4, 1957, S. 257 bis 271
- ders., Die Gruppenstruktur einer Schulkasse und ihre Wandlung, in: Schule und Psychologie, 5, 1958, S. 225–236
- Hiltmann, H., Kompendium der psychodiagnostischen Tests, Bern/Stuttgart 1960
- Hiltner, J., Läsche, U., Gesellschaftliche Aktivierung der Erziehungsberatung, in: Neue Praxis, 4, 1974, S. 336–338
- Hische, W., Psychologie und Gegenwartsmensch, Hannover 1948
- ders., Die Diagnostik kontinuierlicher Reiz-Reaktions-Verhältnisse und ihre arbeitspsychologische Bedeutung für die Fließarbeit, in: Psych. Rdsch., 1, 1949/50, S. 82–87
- ders., Arbeitspsychologie. Zur Bestgestaltung des Verhältnisses zwischen Mensch und Arbeit, Theorie — System — Praxis, Hannover 1950
- Hörmann, H., Beiträge zur allgemeinen Theorie der projektiven Methoden, in: Zeitschr. f. exp. und angew. Psychol., 2, 1954, S. 136–166
- Höhn, E., Die südwürttembergischen Versuche zur Begabtenauslese, in:

- Wellek 1953, S. 155 f
ders., Fremdsprachenunterricht und Entwicklungspsychologie, in: Bildung und Erziehung, 2, 1949, S. 93–114
Hochheimer, W., Bemerkungen und Fragen zu den psychologischen Grundlagen von Pädotechnologie und Lehrprogrammen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung, 1, 1967, H. 2, S. 14–31
Hoffmann, L., Zur Komplexität des Phänomens »Handlungsspielraum« – 12 Thesen, in: Faltin, 1974, S. 35–41
Hofstätter, P. R., Die Psychologie und das Leben, Wien 1951
ders., Einführung in die quantitativen Methoden der Psychologie, München 1953 (a)
ders., Psychologie und Mathematik, in: Studium Generale, 7, 1953 (b), S. 652–662
ders., Einführung in die Sozialpsychologie, Wien 1954 (a)
ders., Die beiden Wissensbegriffe und die Psychologie, in: Jahrbuch für die Psychologie und Psychotherapie, 2, 1954 (b), S. 138–147
ders., Zur Frage der Intuition in der Psychodiagnostik, in: Studium Generale, 9, 1956 (a), S. 527–537
ders., Sozialpsychologie, Berlin 1956 (b)
ders., Von der Massenpsychologie zur Gruppendynamik, in: Psych. Rdsch., 8, 1957 (a), S. 103–109
ders., Gruppendynamik, Hamburg 1957 (b)
Holzkamp, K., Erziehungsberatung als sozialpsychologischer Prozeß, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 7, 1958, S. 193 bis 197, zit. n. Abdruck in: Röhrs, H. (Hg.), Der Aufgabenbereich der Pädagogischen Psychologie, 1971, S. 339–348
ders., Wissenschaft als Handlung, Berlin 1968
ders., Kritische Psychologie, Frankfurt 1972
ders., Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung, Frankfurt 1973
ders., Schurig, V., Zur Einführung in A. N. Leontjews »Probleme der Entwicklung des Psychischen«, in: Leontjew 1973, S. XI–LII
Holzschafer, L. V., Praktische Psychologie: Die Primitivperson im Menschen, Seebrock 1949
Hopmann, Entwicklung und gegenwärtiger Stand der EB-Stellen in den Berliner Jugendämtern, in: Ps. Rundbrief 1951 (a)
ders., Aufbau und Aufgaben der Erziehungsberatungsstellen der Berliner Jugendämter, in: Analytische Psychotherapie und Erziehungshilfe, 1951 (b), S. 98–104
ders., Der Psychologe in der Erziehungsberatung, Psychotherapie und Psychagogik, Tagungsbericht von der Arbeitstagung des BDP in Braunschweig vom 2.–4. Oktober 1952, 2: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 1953, S. 25–28
ders., Erziehungs- und Lebensberatung, Bericht der Arbeitstagung des BDP vom 1.–3. Okt. 1954, in: Zeitschrift für psychosomatische Medizin, 2, 1954/55, S. 151–153
ders., Entwicklung und gegenwärtiger Stand der Erziehungsberatung, in: Berliner Ausschuß für geistige und seelische Gesundheit (Hg.), Fürsorge für geistige und seelische Gesundheit in Berlin, Bericht des IX. Kongresses der World Federation of Mental Health, 1956, Berlin 1956 (a)
ders., Über den Aufbau und die Tätigkeit der Erziehungsberatung der Berliner Jugendämter, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 5, 1956 (b), S. 1–8
ders., Möglichkeiten der psychologischen Hilfe in der Heimerziehung für erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 6, 1957, S. 96–105
Hoyos, C. G., Denkschrift zur Lage der Psychologie, Wiesbaden 1964
ders., Die Lage der Psychologen in der BRD, in: Hardesty u. Eyferth 1965, S. 240–251
ders., u. Tack, W. H., Vorschläge für eine neue Rahmenprüfungsordnung

- im Fach Psychologie, in: *Psych. Rdsch.*, 21, 1970, S. 295–308
- Huisken, F., Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972
- Humanisierung der Arbeit als gesellschaftspolitische und gewerkschaftliche Aufgabe*, Frankfurt 1974 (DGB-Konferenz)
- Huster, Kraiker, Scherer, Schlotmann, Welteke, Determinanten der westdeutschen Restauration, 1949–1948, Frankfurt 1972
- Huth, A., Lerne deine Kinder kennen, Nürnberg 1950
- ders., Handbuch psychologischer Eignungsuntersuchungen, Speyer 1953
- ders., Persönlichkeitsdiagnose, München 1956
- ders., Beruf und Seele, München 1961
- Hylla, E., Aufgaben der pädagogischen Forschung, in: *Bildung und Erziehung*, 1. Jg. H. 1, Okt. 1948, S. 14–23
- Ingenkamp, K. H., Über den gegenwärtigen Stand der Schulpsychologie, in: *Pädagogische Blätter*, 8, 1957, S. 225–234
- Ingenkamp, K. H., Zur Problematik der Auslese und ihre Bewährungskontrollen, in: Ingenkamp, K. H., *Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Übergang auf weiterführende Schulen*, Weinheim 1963, S. 7–54
- ders., Die Bedeutung von Tests für Schulpraxis und Schulforschung, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 18, 1965, S. 472–479
- ders., Die schulpsychologischen Dienste in der BRD, Weinheim 1966
- ders., Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests, in: Roth, 1968, S. 407–431
- Irle, M. (Hg.), Bericht über den 26. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Tübingen 1968, Göttingen 1969
- Jacobsen, W., Referat auf der Eröffnungstagung des Bonner Psychologenkongresses 1947, in: *Kongressbericht* 1948, Bd. 1, XII–XVII
- Jäger, A. O., Personalauslese, in: *Handbuch der Psychologie*, Bd. 9, 1961, S. 569–613
- Jäger, R., Schweizer, H. (Hg.), *Praxis der Psychologie*, Weinheim 1975
- Jaeggi, U., Kapital und Arbeit in der Bundesrepublik, Frankfurt 1969
- Jaide, W., Schülerinnen heute – Jungarbeiterinnen morgen, in: *Schule und Psychologie*, 4, 1957, S. 65–69
- Jaspers, K., Die Idee der Universität, Berlin 1946
- Jeniss, H., Werkärztliche Versorgung in der BRD, in: *Argument*, 78, 1973, S. 9–51
- Jorswieck, E., Die psychologischen Bedingungen für das Erlernen der ersten Kulturtechniken, 2: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 1953, S. 221–225
- Jung, H., Anwerbung, Ersatz und Betreuung griechischer Gastarbeiter bei der Linz Elektrizitätsgesellschaft mbH, Referat auf der 8. Arbeitstagung der Sektion Arbeits- und Betriebspshychologie. Zusammenfassung, in: *Psych. Rdsch.*, 17, 1966, S. 25
- Kafka, G., Psychagogik und Psychotherapie, in: *Acta Psychologica*, 1951/52, S. 25–34
- Kämmerer, G., Sinn und Aufgaben der Erziehungsberatung im Allgemeinen, in: *Kinderheim*, 32, 1954, S. 193–206
- Kämpf, F., Der Psychologe als Lebensberater, in: *Kongressbericht Berufsverband Deutscher Psychologen* Bonn 19. 8.–2. 9. 47, Bd. 3, S. 11–12
- Kaiser, G., Randalierende Jugend, Eine soziologische und kriminologische Studie über die sog. „Halbstarken“, Heidelberg 1959
- Kaminski, G., Betrachtungen über die theoretischen Grundlagen psychologischen Diagnostizierens, Diss. Berlin 1957
- ders., Das Bild vom Anderen, Berlin 1959
- Katzenstein, R., Die Investitionen und ihre Bewegung im staatsmonopolistischen Kapitalismus, Berlin DDR, 1967
- Keefer, M., Die Methode des Hauses Schwalbach, in: Richter, H., Steinmetz, P. H. (Hg.), *Die Gruppe im Betrieb*, Dortmund 1953, S. 29 ff
- Keilhacker, M., Der gegenwärtige Stand der deutschen Psychologie in sei-

- ner Pädagogik, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5, 1948/49, S. 381–388
- ders., Pädagogische Psychologie, Regensburg 1950
- Kellner, H., Die seelische Anfälligkeit des Industriearbeiters, in: ZblArb Wiss., 1949, H. 10, S. 185 ff
- Kern, A., Sitzenbleiberelend und Schulreife, Freiburg 1963
- Kern, H., Schumann, M., Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Frankfurt 1970
- dies., Der soziale Prozeß bei technischen Umstellungen, Frankfurt 1972
- Kirchhoff, H., Schreib- und Leseschwächen und ihre Therapie, in: Mitteilungen des BDP 3. Jg., Sept. 1949, Nr. 11
- ders., Die hamburgische „Schülerhilfe“, in: Schule und Psychologie, 1, 1954, S. 42 f
- ders., Die hamburgische Schülerhilfe, in: Psych. Rdsch., 7, 1956, S. 161 f
- ders., Das orientierende Vorgespräch, in: Schule und Psychologie, 4, 1957, S. 180–188
- ders., Kontaktgestörte Kinder in Schule, Heim, in: Schule und Psychologie, 6, 1959 (a), S. 218–220
- ders. u. Pietrovicz, B. (Hg.), Konzentrationsschwache Kinder, Basel 1959 (b)
- ders. u. Wiese, H., Schulpsychologie und Schuljugendberatung, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 10: Pädagogische Psychologie, Göttingen 1959, S. 484–499
- ders. u. Pietrovicz, B. (Hg.), Kontaktgestörte Kinder, Basel 1961
- Klafki, W., Handlungsforschung im Schulfeld, in: Zeitschrift für Pädagogik, 19, 1973, S. 487–516
- Klages, L., Stammkategorien der Charakterkunde, in: Universitas, 2, 1947
- Klewitz, M., Berliner Einheitsschule, 1945–1951, Berlin 1971
- Kliemke, E., Verfahren und Ergebnisse charakterologischer Reife-Untersuchungen in Westberliner Schulen, in: Wellek 1953, S. 153–155
- Klockhans, F., Führungsverhalten und Öffentlichkeit, Psych. und Praxis, 1970, S. 149 ff
- Kluck, H., Child Guidance – Arbeit als Gemeinschaftsaufgabe, in: Mitteilungen des Niedersächsischen Landesgesundheitsrates, H. 8, 1954, S. 6 bis 13
- Knab, D., Ansätze zur Curriculumreform in der BRD, in: betrifft: erziehung, 4, 1971, H. 2, S. 15–28
- Knoop, E. H., Fibel der Personalauslese und Personalführung, Darmstadt 1957
- Koblank, E., Die Erziehungsberatungsstelle, Neuwied 1967
- Koch, B., Bildungsberatung in der Praxis, in: GS-Informationen, 7, 1974, H. 1, S. 83–95
- Köhler, G., Reuter, E., Was sollen Schüler lernen?, Frankfurt 1973
- Kohl, G., Ausführungen und Stellungnahme zur Frage der Notwendigkeit Schulpsychologischer Dienste, Rundschreiben der Sektion Schul.-Psych. 4/1961, Jg. VIII, 1. Okt. 1961
- Kohl, G., Schulpsychologie, in: Jäger, 1975, S. 79–88
- Kolbeck, K., Der Personalberater in der Industrie, in: ZblArbWiss., 1950, H. 5, S. 67 ff
- Kornadt, H. J., Generelle Fragen der Evaluierung im Vorschul-, Schul- und Hochschulbereich – Bericht über ein Symposium – in: Eckensberger, 1974, S. 1–17
- Kongressbericht Berufsverband Deutscher Psychologen, Bonn, 29. 8. bis 2. 9. 1947, 3 Bde., Hamburg 1948
- Krafft, A., Sanders, H., Straumann, P. R., Der Zusammenhang zwischen soziökonomischen Indikatoren und Beständen an Erwerbspersonen nach Fachrichtungen unterschiedlichen Bildungsniveaus für die Bundesrepublik Deutschland für 1961–1980, Regensburg 1970
- dies., Hochqualifizierte Arbeitskräfte in der Bundesrepublik Deutschland bis 1980, Schriftenreihe Hochschule, Bonn 1971

- Kraft, G., Über den Tätigkeitsbereich des Beratungslehrers, in: Pädagogische Blätter, 8, 1957, S. 241–246
- Krause-Abliss, M., Tätigkeitsbericht 1957–1959 der Erziehungsberatungsstelle Neumünster (Child-Guidance-Clinic), in: Praxis der Kinderpsychologie und -psychiatrie, 9, 1960, S. 181–185
- Krauth, G. (Red.), Untersuchung und Entwicklung einer Lehrerbezogenen Strategie für Curriculuminnovation und emanzipatorischen Medieneinsatz, Projektheft 4 – Projekt 1, Wiesbaden 1973
- Kritische Psychologie, o.O., o. J. (1970)
- Kroeber-Kenneth, L., Psychologie des Bewerbungsschreibens, in: Der Betrieb, 1948, Nr. 33, S. 284 ff
- ders., Betriebliche Graphologie – Ja und Nein, in: Mensch und Arbeit, 2, 1950, S. 107
- ders., Menschsführung – Menschenkunde, Düsseldorf 1953
- Kröpelin, E., Der Beratungsdienst in der Gesamtschule, in: Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Gesamtschule im Niedersachsen I, Hannover 1974, S. 137–176
- Kroh, O., Ein bedeutsamer Fortschritt in der deutschen Psychologie, in: Zsch. f. Psychologie, 151, 1941, S. 1–32
- ders., Zur Ausbildung von Schulpsychologen in Westberlin, in: Psych. Rdsch., 5, 1954, S. 239–246
- ders., Vom Auftrag der Psychologie in der Krise der Gegenwart, Psych. Rdsch., 6, 1955, S. 29–32
- Krumm, H. J., Zur Situation der Unterrichtstechnologie, in: Zeitschrift für Pädagogik, 19, 1973, S. 615–625
- KSV-Zelle Psychologie am FB 11 der FUB, Kritik dreier Versuche, die Widersprüche der Psychologieausbildung immanent lösen zu wollen, Komm. Studentenpresse, Febr. 1973
- Kudera, W. H., Psychohygiene in der Schule, in: Schule und Psychologie, 1954, 1. Jg., S. 279–285
- Küppers, W., Elternhilfe als Teilgebiet schulpsychologischer Aufgaben, in: Psych. Rdsch., 2, 1951, S. 58
- Kuhlmann, Caspar, Schulreform und Gesellschaft in der BRD, 1946–1966, in: Robinsohn, Saul u. a., Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß, Stuttgart 1970
- Kuhlmey, H., Die Erziehungsberatungsstellen im Landesbezirk Württemberg, in: Blätter der Wohlfahrtspflege in Baden-Württemberg 1952, S. 264–266
- Kultusministerium Baden-Württemberg, Richtlinien für die Bildungsberatungsstellen in Baden Württemberg, Erlaß vom 11. Juni 1970
- dass., Erster Stufenplan zum Ausbau der Bildungsberatung in Baden-Württemberg, Stuttgart 1971
- Kunczik, M., Führung, Düsseldorf 1972
- Kunze, D., Probleme und Aufgaben einer neuen deutschen Testforschung, Wege zu neuer Erziehung, Veröffentlichungen der pädagogischen Arbeitsstelle, Education Service-Center Berlin, Jg. 1, H. 1, 1950, S. 30–32
- Landesgruppe Bayern des BDP, Memorandum über die Aufgabe des Schuljugendberaters, des Schulpsychologen und der institutionellen Erziehungsberatung, Febr. 1961, unveröff.
- Langeveld, M. J., Über das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik, in: Derbolav, J. und Roth, H. (Hg.), Psychologie und Pädagogik, Heidelberg 1959, S. 49–76
- Le Bon, G., Massenpsychologie, Frankfurt/Stuttgart 1951
- Lehrerausbildungskommission des FB 11 der Freien Universität Berlin, Zur Planung der integrierten Lehrerausbildung, Berlin 1974
- Lemayr, C., Soziale Dienste im Jugendalter, Weinheim 1966
- Lemcke, D., Zeuch, W., Schulpsychologischer Dienst – Arzt für eine kranke Schule, München 1975
- Leontjew, A. N., Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt 1973

- Lepsius, M. R., Strukturen und Wandlungen im Industriebetrieb*, München 1960
- Lersch, P., Der Mensch in der Gegenwart*, München 1947
- ders., *Der Mensch in der Gegenwart*, 2. Aufl. 1955
- ders., *Aufbau der Person*, 7. Aufl. München 1956
- Liebetrau, G., Der Arbeitsbereich des Psychologen in der Heimerziehung*, in: *Psych. Rdsch.*, 20, 1969, S. 18–28
- Lienert, G. A., (Hg.), Bericht über den 23. Kongreß der DGfPs in Würzburg vom 24. bis 28. 9. 1962*, Göttingen 1963
- Lindner, H., Sozialpsychologische Untersuchungen an Flüchtlingskindern und einheimischen Kindern in Volksschulen*, in: *Pädagogische Rundschau*, 2, 1948, S. 356–359
- Lippert, E., Epochalpsychologische Jugendforschung*, in: *Kongreßbericht des BDP*, 1948, Bd. 3, S. 27–36
- ders., *Lehrerbegabung – Schülerbegabung, Schülerauslese*, in: *Bildung und Erziehung*, 2, 1949, S. 850–866
- ders., *Der Lehrer und der Schulpsychologe. Grundsätzliche Betrachtung seines Berutsauttrages*, in: *Schule und Psychologie* 1, 1954, S. 129–142
- ders., *Erfahrungen aus neun Monaten schulpsychologischer Arbeit in Hessen*, in: *Schule und Psychologie*, 2, 1955, S. 57–60
- Lipsmeyer, A., AdA: Ausrichtung der Ausbildung*, in: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, H. 1, 1974, S. 10–25
- Littek, W., Industriearbeit und Gesellschaftsstruktur*, Frankfurt 1973
- Lucker, E., Die Erziehungsberatung (Child Guidance) in NRW*, in: *Päd. Rdsch.* 1952/53, S. 104–108
- Lückert, H. R., Psychagogik und Schule*, in: *Heilpädagogische Blätter*, 1950, Nr. 6, S. 1–14
- ders., *Der Ausbildungsplan für Schuljugendberater*, in: *Schule und Psychologie*, 1, 1954, S. 11–14
- Lukasczyk, K., Das Methodenstereotyp*, in: *Psych. Rdsch.*, 10, 1959 (a), S. 78 f
- Lukasczyk, K., Abschließendes zum >Methoden-Stereotyp<*, in: *Psych. Rdsch.*, 10, 1959 (b), S. 230 f
- Lutz, B., Klings, I., Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikationen*, HIS-Brief, 18, Hannover, Sept. 1971 (zitiert nach Nuthmann, 1974)
- Maikowski, R., Begründung des historischen Verfahrens zum Problem der Methodik*, Ringvorlesung, Psych. Institut FUB, FB 11, 1971/72 (a), S. 9 bis 11
- ders., *Psychologie und Entwicklung der Produktivkräfte*, Ringvorlesung, Psych. Institut FUB, FB 11, 1971/72 (b), S. 28–30
- ders. u. *Mattes, P., Rott, G., Psychologie und ihre Praxis. Zur Geschichte und Funktion einer Einzelwissenschaft in der BRD*, Diss. Berlin 1976
- Marcuse, H., Der eindimensionale Mensch*, Neuwied 1967
- Marschner, G., Der Betriebspyschologe in einem modernen Industrieunternehmen*, in: *Pädagogische Provinz*, 11, 1957, S. 482–487
- ders., *Eignungsuntersuchungen und Motivationszusammenhang bei der REFA-Ausbildung*; in: *Psych. Rdsch.*, 11, 1960, S. 44–52
- ders., *Personaluntersuchungen bei Führungsnachwuchskräften*, in: *Psych. u. Praxis*, 1972, S. 116–127
- Martin, L. R., Bildungsberatung in der Schule*, Regensburg 1974
- Marx, K., Das Kapital*, MEW 23–25, Berlin 1966
- ders. u. *Engels, F., Die Deutsche Ideologie*, MEW 3, Berlin 1969
- Maslow, A. H., Motivation and Personality*, New York 1954
- Materialien (unveröff.) von Expertengesprächen über Erziehungsberatung im Rahmen eines Seminars von Mattes/Staeuble zur >Funktionsanalyse psychologischer Praxis< am Psych. Institut, FUB, FB 11, 1971
- Mathieu, J., u. C. A. Roos, Die Anlernung von Industriearbeitern*, Forschungsberichte des Wirtschafts- und Verkehrsministeriums in NRW Nr. 129/130, Köln 1955

- Mattes, P.*, Entwicklung der Berufstätigkeit von Psychologen in der BRD, Ringvorlesung, Psych. Institut, FUB, FB 11, 1971/72, S. 35–38
- Matthes, K. P.*, Arbeitstechnik. Inhalt und Ziel, in: *ZblArbWiss* 1947, H. 2, S. 21 ff
- Mayer, A.*, Die Soziale Rationalisierung des Industriebetriebes, 1951
- ders., Probleme der amerikanischen und deutschen Betriebspshychologie, in: *Der Betrieb*, 1954, 7, S. 933–935
- ders., Die gegenwärtige Problematik der Arbeits- und Betriebspshychologie, in: *Psych. Rdsch.*, 6, 1955, S. 6–18
- ders., Praktische Psychologie und Gegenwart, *Psych. Rdsch.*, 8, 1957, S. 16–24
- ders. (Hg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 9: Betriebspshychologie, Göttingen 1. Aufl. 1961, 2. Aufl. 1970
- ders., Betriebspshychologie in einer technisierten Welt, in: *Mayer*, 1970
- Mayntz, R.*, Neuere Literatur zum Problem sozialer Schichtung und Erziehung, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 9. Jg., 1957, S. 491 ff
- McCollom, J.*, Industriepsychologen in Großbritannien und Westdeutschland, in: *Psych. u. Praxis*, 1962, S. 81–94
- McSweeney, E.*, Amerikanische Wohlfahrthilfe für Deutschland 1945 bis 1950, Freiburg 1950
- Mehringer, A.*, Jugendhilfe, in: *Unsere Jugend*, 26, 1974, S. 337–339
- Mendner, J. N.*, Technologische Entwicklung und Arbeitsprozeß, Frankfurt 1975
- Mensch und Arbeit, 1974/75, München 1974
- Merz, F.*, Prognose und Bewährung, in: *Psych. Rdsch.*, 17, 1966, S. 149 bis 162
- ders., Bericht über den 25. Kongreß d. DGfPs in Münster 1966, Göttingen 1967
- Messner, R.*, Didaktische Planung und Handlungsfähigkeit der Schüler, in: *Garlichs*, 1974, S. 9–24
- Metzger, W.*, Lage, Schwerpunkt und Entwicklung der experimentellen Psychologie der Gegenwart, in: *Wellek*, 1956, S. 26–39
- Metzger, W.*, Erziehung zum fruchtbaren Denken, in: *Strunz, K. (Hg.)*, Pädagogische Psychologie für Höhere Schule, 1959, S. 242–273
- Meyer, L.*, Die Funktion der Schulpsychologen im Hinblick auf die Bildungsreform (Aspekt Gesamtschule), Diplomarbeit, Gießen 1973
- Mickler, O.*, Zur Bedeutung von technischem Wandel und Arbeitsorganisation für Arbeitsgestaltung, in: *Gewerkschaftliche Monatshefte*, 1, 1973, S. 21–28
- Mierke, K.*, Möglichkeiten und Grenzen einer Begabten-Auslese für die gehobenen Schulen, in: *Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 26, 1950, S. 111–128
- ders., Die Auslese für die gehobenen Schulen, *Schule und Psychologie*, 1, 1954, S. 33–41
- ders., Interesse und Begabung, in: *Schule und Psychologie*, 5, 1958 (a), S. 353–359
- ders., Schule und Konzentrationsschwäche, in: *Schule und Psychologie*, 5, 1958 (b), S. 161–167
- ders., Die Stellung der Pädagogischen Psychologie zum Leistungs- und Ausleseprinzip der Schule, unveröff. Zusammenfassung eines Vortrages, gehalten auf dem 22. Kongr. der DGfPs, Heidelberg 1959
- ders., Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsschwäche, Bern 1957, zitiert nach zweiter Auflage, Stuttgart 1962
- Mitteilung und Nachrichten der HfIPF, Mai 1954, Nr. 4, März 1955, Nr. 7, Juni 1955, Nr. 8, Oktober 1957, Nr. 15
- Moede, W.*, Berufliche Arbeitswissenschaft, Essen 1954
- ders., Psychologie des Berufs- und Wirtschaftslebens, Berlin 1958
- Möglich, H. J.*, Von der hessischen Auffassung von der Theorie und Praxis schulpsychologischer Arbeit, in: *Schule und Psychologie*, 5, 1958,

S. 184—189

- Mollenhauer, K., Jugendhilfe, Heidelberg 1968
Müller, K. V., Begabung und Begabungseigenart im schulischen Nachwuchs, in: Die Sammlung, 3, 1948, S. 360—370
ders., Zur Methode der soziologischen Begabtenforschung, in: Die Sammlung, 5, 1950 (a), S. 49—62
ders., Zur Frage der Umweltstabilität der Schulbegabung, in: Die Sammlung, 5, 1950 (b), S. 300—307
ders., Die sozialen Standorte des Begabtennachwuchses, in: Die Sammlung, 5, 1950 (c), S. 356—364
ders., Das soziale Verhalten als Komponente der Sozialisierung, in: Die Sammlung, 5, 1950 (d), S. 550—560
Müller, M., Schulpsychologische Organisationsformen und Arbeitsgebiete in Deutschland, in: Schule und Psychologie, 1965, S. 55—61
ders., Die Schulpsychologische Beratungsstelle, München 1973
Müller, R., Erfolgskontrolle eines gezielten Rechtschreibtrainings in homogenen Fördergruppen, in: Siersleben, 1969, S. 125—134
Müller-Luckmann, E., Psychologische Erfahrungen im Braunschweig-Kolleg, in: Psych. Rdsch., 3, 1952, S. 151—156
Münzfeld, M., Karlsson, M., Zur Kritik staatlicher Jugendpolitik und Jugendpflege in der BRD, in: Erziehung und Klassenkampf, 1974, 4. Jg., Nr. 15/16, S. 5—51
Munsch, G., Das berufsständische Fazit von München, in: Mitteilungen des BDP, 4, 1950, Nr. 12, S. 1—3
Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Landesrichtlinien in der Erziehungsberatung in NDV: 1959, S. 198 bis 202
Nickel, H., Langhorst, E. (Hg.), Brennpunkte der pädagogischen Psychologie, Stuttgart 1973 (a)
Nickel, H., Zur Bedeutung der Entwicklungspsychologie für Erziehung und Unterricht, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 20, 1973, S. 209—222 (b)
Nohl, H., Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt 1961
Nolte, W., Psychodiagnostisch unterbaute Schuldifferenzierung, in: Schule und Psychologie, 2, 1955, S. 353—358
Noppenmeyer, M., IST-Werte bei Betonarbeitern, in: Psych. und Praxis, 1968, S. 38—39
Nuthmann, R., Annahmen zur Veränderung der Qualifizierungsprozesse hochqualifizierter Arbeitskräfte und ihrer Verwertung im Beschäftigungssystem, in: Faltin, 1974, S. 9—34
Olbrich, H. O., Angewandte Psychologie: Erziehungs- und Unterrichtslehre und Schulkunde, 206 Fragen und Antworten, Paderborn 1952
Ortega y Gasset, Der Aufstand der Massen, Frankfurt 1956
Osterland, J., Bildungsberatung, in: Jäger, 1975, S. 89—95
Palm, G., Die Ausgaben für die Schulen und Hochschulen in der BRD 1950—1960, Frankfurt 1963
1. Parteitag der CDU in Goslar vom 20.—22. Oktober 1950, Die Aussprache, in: Scharfenberg, 1973, S. 268
Pawlak, K., Zur Lage der Psychologie, in: Psych. Rdsch., 26, 1975, S. 81 bis 111
Perschel, W., Institutionelle Erziehungsberatung, in: Recht der Jugend, 11, 1963, S. 353—359
Pentzlin, K., Arbeitsrationalisierung, 1954
Pfaffenberger, H., Psychologie im Leben, (Bericht), in: Bildung und Erziehung, 2, 1949, S. 866—871
ders., Sozialpsychologische Arbeitstagung in Nürnberg, in: Bildung und Erziehung, 3, 1950, S. 473—479
ders., Protokoll der Internationalen Tagung über Jugend- und Elternberatung in der Volksschule Nürnberg 1953, in: Praxis der Kinderpsychologie

- und Kinderpsychiatrie, 2, 1953, S. 317–319
Pfistner, H. J. (Hg.), Aspekte der Pädagogischen Psychologie, Heidelberg 1972
ders., Das Studium der Psychologie an der Pädagogischen Hochschule, in: Pfistner, 1972, S. 47–71
Pietrowicz, B., Über die Tätigkeit der schulpsychologischen Beratungsstelle in Münster, in: Psych. Rdsch., 7, 1956 (a), S. 252–254
ders., Über Schuldisziplin und Disziplinierungsschwierigkeiten, in: Schule und Psychologie, 3, 1956 (b), S. 195–202
ders., Aufbau, Arbeitsweise und Testmittel der schulpsychologischen Beratungsstelle in Münster, in: Unsere Jugend, 8, 1956 c, S. 60–64
Pilgert, H. P., The West German Educational System, Office of the US High Commissioner for Germany, 1953
Pirker, Braun, Lutz, Hammelrath, Arbeiter, Management, Mitbestimmung, Düsseldorf 1955
Politische Leitsätze der SPD vom 11. Mai 1946; Abschnitt: Kirche, Staat und Kultur, in: Scharfenberg, 1973, S. 1 f
Pongratz, L. J., Traxel, W., Wehner, E. G., Psychologie in Selbstdarstellungen, Bern 1972
Popitz, H., Bahrdt, H. P., Jüres, E. A., Kesting, H., Das Gesellschaftsbild des Arbeiters, Tübingen 1957 (a)
Popitz, Bahrdt, Jüres, Kesting, Technik und Industriearbeit, Tübingen 1957 (b)
Pott, H. H., Erziehungsberatung in Zusammenarbeit von Gesundheitsamt und Schule, in: Mitteilungshefte der ›Landesarbeitsgemeinschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten und für Geschlechtererziehung‹ (NRW), 5. Jg., 1955, S. 13–23
Preiser, u. a. Training von Führungskräften in Personalbeurteilung, in: Psych. u. Praxis, 1973, S. 1–15
Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen, Internationale Konferenz 9.–15. Juli 1963 (Bericht), Berlin 1964
Probleme des Klassenkampfes (PROKLA), Nr. 4, Sept. 1972
Probleme des Klassenkampfes (PROKLA), Nr. 5, Okt. 1972
Projektgruppe Automation und Qualifikation, Automation in der BRD, Argument-Sonderband AS 7, 1975
Projekt Klassenanalyse, Materialien zur Klassenstruktur der BRD, 1. Teil, Berlin 1973, 2. Teil, Berlin 1974
Prokop, E., Geissler, K. H., Erwachsenenbildung, München 1974
Psychologen-Taschenbuch, hg. v. Berufsverband Deutscher Psychologen zu seinem 2. Kongr. in München vom 1.–4. 10. 1949, München o. J.
Psychologen Taschenbuch (1958), hg. v. Berufsverband Deutscher Psychologen, München o. J.
Psychologen Taschenbuch, hg. v. BDP, München 1959, 3. Aufl. Frankfurt 1964, 5. Aufl. Frankfurt 1968
Psychologie als historische Wissenschaft, FU-Pressedienst Nr. 8, Berlin 1972
Psychologie – eine Form bürgerlicher Ideologie, 2. Aufl. 1975
Psychologisches Institut, Freie Universität Berlin, Fachbereich Philosophie und Sozialwissenschaften, Struktur, Konzeption und Perspektiven, 1971
Psychologisches Institut, Freie Universität Berlin, Ringvorlesung WS 71/72, Berlin 1973
Qualifikations- und Arbeitsanalyse, Workshop des Bundesinstituts f. Bildungsforschung (BBF), in: Mitt. aus d. Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1974, H. 2
Rabau, W., Die Schulreform in Berlin, in: Schola, 4, 1949, S. 709–712
Rahn, G., Die Schule und der Psychologe, in: Mitteilungen des BDP, 3. Jg., Sept. 1949, Nr. 11, S. 15 f
Ramadier, unveröff. Protokoll einer Konferenz des BDP bezügl. Schuljugendberatung, am 25. 1. 1957 im Psych. Institut der Universität München, S. 1–5

- Der Regierende Bürgermeister von Berlin, Planungsleitstelle (Hg.)*, Neustrukturierung der sozialen Dienste, Berlin 1974 (a)
 ders., Abschlußbericht des Planungsteams für die Planung der schulischen und außerschulischen Erziehung von Minderjährigen im Elementar- und Primarbereich, Berlin 19/4 (b)
- Reichenbecher, H.*, Bildungsberatung in Baden-Württemberg, in: *Bach*, 1972, S. 265–267
 ders., Schulberatung in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Arnhold, W.*, Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Braunschweig 1975, S. 13–25
- Reinert, G. (Hg.)*, Bericht über den 27. Kongreß der DGfPs, Göttingen 1973
- Remplein, H.*, Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit, München 1949
- Rennie, u. a.*, Psychohygiene in der Industrie, in: *Amerikanische Rdsch.*, 3, 1947, S. 41–49
- Retter, H.*, Zur Entwicklung und gegenwärtigen Situation der pädagogischen Psychologie, in: *Schule und Psychologie*, 18, 1971, S. 137–147
- Revers, W. J.*, Mittel- und westeuropäische Persönlichkeitstheorien, in: *Wellek*, 1954, S. 57–88
- Richter, H., Steinmetz, P.*, Die Gruppe im Betrieb, Dortmund 1953
- Richter, H.*, Ausbildung der Ausbilder, in: *Arbeit und Leistung*, 1968, S. 52–55
- Richter, H. P.*, Mensch und Arbeit, 1959, S. 203
- Riedel, J.*, Ausbilden und Anlernen von Arbeitskräften, in: *Handbuch d. Psychologie*, Bd. 8, 1961, S. 388–403
- RKW-Auslandsdienst*, H. 72, Gruppenarbeit und Produktivität, München 1958
- RKW-Auslandsdienst*, Die Anpassung der Arbeit an den Menschen, Frankfurt 1960
- Robinsohn, S. B.*, Bildungsreform als Revision des Curriculum. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied 1971
- Rodenstein, H.*, Grundsätze der Neuformung des deutschen Bildungswesens, Vortrag – gehalten am 6. Juni 1952 vor dem Kongreß der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände in Berlin, Celle 1952
- Rödel, H.*, Was ist innere Schulreform, in: *Bildung und Erziehung*, 5, 1952, S. 726–734
- Röpke, W.*, Die deutsche Frage, Erlenbach-Zürich 1945
 ders., Ist die deutsche Wirtschaftspolitik richtig? Stuttgart 1950
- Röser, F.*, Sozialpsychologische und pädagogische Grundlegung des Unterrichts, in: *Schola*, 4, 1949, S. 652–654
- Rössner, L.*, »Resozialisation« als »tertiäre Sozialisation«. Ein begriffsanalytischer Beitrag zu einer Theorie der Sozialarbeit, in: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 4, 1973, S. 71–98
- Rogge, K. E. (Hg.)*, Steckbrief der Psychologie, Heidelberg 1971
- Rohmert, u. a.*, Das Anlernen sensumotorischer Fertigkeiten, RKW-Forschungsbericht: Wirtschaftl. u. soziale Aspekte des technischen Wandels in der BRD, Bd. 7, Frankfurt 1971
- Rohn, W. E.*, Die Notwendigkeit sozialwissenschaftlichen Vorgehens für die Begründung zeitgemäßer Unternehmensführung, in: *Zsch. f. Ganzheitsforschung*, 3, 1959, S. 23–29
- Rohracher, H.*, Gegenwart und Zukunft der Psychologie, in: *Universitas* 3, 1948, S. 521–528
- Roos, C. A.*, Berufseignung und Berufseinsatz, 1. Teil, aus Inst. f. Arbeitswissenschaften der TH Aachen für Wirtschafts- und Verkehrswissenschaften NRW, 1958, S. 10, 11
- Rosenkranz, G.*, Pädagogik für Ausbilder, Wiesbaden 1973
- Roth, E.*, Psychologie und die Erziehung der Zukunft, in: *Schule und Psychologie*, 17, 1970, S. 1–7
- Roth, H.*, Begabung und Begaben, in: *Die Sammlung*, 7, 1952, S. 395

- bis 407
- ders., Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Berlin 1957
- ders., Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik, in: Pädagogische Forschung und Pädagogische Praxis, Heidelberg, 1958, S. 5 bis 57
- ders., Das Problem der Bildsamkeit und Erziehungsfähigkeit in der psychologischen Forschung, in: Hetzer, H.
- ders., Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration, Berlin 1961
- ders. Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie, in: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages (Hg.), Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium, Weinheim 1966, S. 75–84
- ders. (Hg.), Begabung und Lernen, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Stuttgart 1968
- ders., Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? in: Achtenhagen, F., u. Meyer, H. L. (Hg.), Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 47–57 (a)
- ders., Auftrag und Problemstand der Pädagogischen Psychologie, in: Die Deutsche Schule 48, 1956, S. 12–26, zitiert nach: Röhrs, H. (Hg.), Der Aufgabenkreis der Pädagogischen Psychologie, Frankfurt 1971, S. 46–64
- Rott, G., Psychologie und Sozialreform, Ringvorlesung, Psych. Institut FUB, FB 11, 1971/72, S. 31–34
- Rotzep, Giessen, Tagungsbericht des Treffens der psychologischen Basisgruppen am 8.–9. 5. 1970 in Hannover, Organ der Basisgruppen Psychologie in der BRD, Nr. 1, 1970, S. 3–6
- Royl, W., Das Rundschreiben der Sektion Schulpsychologie im BDP-Zusammenfassung 1960, in: Schule und Psychologie, 1961, S. 85–87
- ders., Die Rundschreiben der Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen, in: Schule und Psychologie, 1962, S. 76–80
- ders., Zur strukturell-funktionalen Analyse der Institution Schülerhilfe, in: Ingenkamp, K. (Hg.), Schulkonflikt und Schülerhilfe, Weinheim 1965, S. 317–352
- Rudert, Johannes, in: Pongratz u. a., 1972, S. 288–308
- Rudert, R., Das Gespräch mit den Eltern, in: Psych. Rdsch., 6, 1955, S. 85–88
- ders. u. Stein, R., Erziehungsberatung, in: Handbuch der Pädagogischen Psychologie, Bd. 10: Pädagogische Psychologie, Göttingen 1959, S. 502 bis 522
- Rüssel, A., Die Forschungsaufgaben der Arbeitspsychologie, in: Psych. Rdsch., 7, 1956, S. 177–192
- ders., Die Arbeit in der heutigen Zeit, in: Psych. Rdsch. 9, 1958, S. 15 bis 28
- ders., Arbeitspsychologie, Bern/Stuttgart 1960
- Rumpf, H., Scheinklarheiten, Braunschweig 1971
- Ruppert, J. P., Sozialpsychologie im Raum der Erziehung, Weinheim 1953
- ders., Die Schule als Sozialgebilde und Lebensform, Weinheim 1954
- Sacherl, K., Die Überwindung der Elemententheorie in der Sozialpsychologie, in: Psych. Rdsch., 6, 1955, S. 237–244
- Sargent, S. S., Übertreibt die amerikanische Psychologie die Wissenschaftlichkeit?, in: Hardesty, F. P., u. Eyferth, K., 1965, S. 229–239
- Sass, u. a., Weiterbildung und betriebliche Arbeitskräftepolitik, Frankfurt 1974
- Saterdag, H., Apenburg, E., Fisch, R., Orlik, P., Die Selbstcharakterisierung des Fachs Psychologie auf dem Hintergrund der klassischen fünf Wissenschaftsdisziplinen, in: Psych. Rdsch. 22, 1971, S. 103–113
- Scharfenberg, G. (Hg.), Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945–1973, Berlin 1973
- Scharmann, Th., Arbeit und Beruf, Tübingen 1956

- ders., Zur Systematik des 'Gruppenbegriffs' in der neueren deutschen Psychologie und Soziologie, in: *Psych. Rdsch.*, 10, 1959, S. 16–48
- Scheffer, W., Unterrichtstechnologie in didaktischer Sicht, in: *Die Deutsche Schule*, 63, 1971, S. 610–627
- Schelsky, H., u. a., Arbeitslosigkeit und Berufsnot der Jugend, 1952
- ders., Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart, Dortmund 1953
- ders., Die sozialen Folgen der Automatisierung, Düsseldorf-Köln 1957 (a)
- ders., Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend, Köln 1957 (b)
- ders., Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957 (c)
- Schenk-Danzinger, L., Studien zur Entwicklungspsychologie und zur Praxis der Schul- und Beratungpsychologie, München 1963
- Scherke, F., Betriebspyschologie. Ihre Methoden und ihre Technik, Berlin 1948
- ders., Leistungssteigerung durch Betriebspyschologie, in: *Mensch und Arbeit*, 1, 1949, S. 145 ff
- ders., Die Bedeutung der Gruppe für das Leben im Betrieb, in: *Die Gruppe im Betrieb*, 1952, S. 8
- Schielele, H., Über Sozialstrukturen auf der Oberstufe der Volksschule, in: *Schule und Psychologie*, 5, 1958, S. 73–79
- Schlevoigt, G., Aus der Praxis der schulpsychologischen Arbeit in Hessen, in: *Pädagogische Blätter* 8, 1957, S. 236–238
- ders., Grundlagen und Erscheinungsformen schulpsychologischer Arbeit, in: *Schule und Psychologie*, 5, 1958, S. 3–7
- Schliebe-Lippert, E., Bericht zu einer Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft für Schulpsychologie, in: *Interne BDP-Nachrichten*, Oktober 1951, S. 5
- Schlien, H., Betriebspyschologische Untersuchungen. Ergebnisse einer Betriebsbefragung, in: *Der Betrieb*, 1948, Nr. 38, S. 365 f
- Schmidt, G., Psychologische Aspekte der Erwartungen von Ausländern, in: *Psych. und Praxis*, 1969, S. 24–30
- Schmidt, U., Fichter, F., Der erzwungene Kapitalismus, Berlin 1971
- Schmidtke, H., Psychologische Aspekte der Arbeitsgestaltung in Mensch-Maschinen-Systemen, in: Mayer, 1970, S. 94–145
- Schneewind, K. A., Zum Selbstverständnis der Psychologie als anwendungsorientierte Wissenschaft vom menschlichen Handeln und Erleben, in: *Psych. Rdsch.* 24, 1973, S. 227–247
- Schneider, M., Neurose und Klassenkampf, Berlin 1973
- Schohaus, W., Der Lehrer als Psychologe, *Schola*, 2, 1947, S. 451–461
- Scholl, R., Erziehungsberatung für Schule und Jugendamt, in: Mitteilungen der Pädagogischen Arbeitsstellen Stuttgart, Karlsruhe, Heidelberg, 4. Jg., 1951, S. 19–21
- Scholten, K., Schule und Familie, in: *Schule und Psychologie*, 4, 1957, S. 76–83
- Schonig, B., Irrationalismus als pädagogische Tradition, Weinheim/Basel 1973
- Schorb, A. O., Für und Wider den Rahmenplan, Stuttgart 1960
- Schrader, F. E., Schrader-Wälke, U., Schulreform in den Westzonen, Gießen 1974
- Schreiber, W., Kernfragen der Marktwirtschaft, in: *Der Christ und die soziale Marktwirtschaft*, Stuttgart 1955
- Schröder, D., Wachstum und Gesellschaftspolitik, Stuttgart 1971
- Schroeder, E., Rechtsfragen zur Erziehungsberatung, in: *Schule und Psychologie*, 4, 1957, S. 321–331
- Schroff, E., Die Schulpsychologische Beratungsstelle beim Stadtschulamt Heidelberg, in: *Psych. Rdsch.*, 8, 1957, S. 80–82
- ders., Was ist Schulpsychologie?, in: *Schule und Psychologie*, 5, 1958, S. 1–3

- Schulpsychologischer Ausschuß der Landesgruppe NRW im BDP, „Schulpsychologischer Dienst“, Sept. 1958, f. NRW, nicht veröff.
- Schultz-Henke, H.*, Neo-psychoanalyse, in: *Studium Generale*, 3, 1950, S. 316–325
- ders., Child-Guidance Clinic und analytische Psychotherapie, in: Analytische Psychotherapie und Erziehungshilfe, 1951, S. 96–98
- Schultze, W.*, Die Pädagogische Psychologie als Gegenstand der Lehre und Forschung an den Pädagogischen Hochschulen in Westdeutschland, in: *Bildung und Erziehung*, 5, 1952, S. 744–762
- Schulz, G.*, Verzeichnis der Erziehungsberatungsstellen in der BRD, Hannover 1953
- Schulz, K. W.*, Erste Erfahrungen über das Erlernen des Lesens und Schreibens mit einer Schulkindergartengruppe in Berlin, in: *Bach*, 1972, S. 49 bis 46
- Schumann, M.*, Bestandsaufnahme, Analyse und Entwicklungstrends im Produktionsbereich, in: *Humanisierung der Arbeit als gesellschaftspolitische und gewerkschaftliche Arbeit*, Frankfurt 1974, S. 41–55
- Schunter-Kleemann, S.*, Arbeits- und Betriebspychologie: Produktivkraft — Herrschaftstechnik — Ideologie?, Ringvorlesung, Psych. Institut FUB, FB 11, 1971/72, S. 85–96
- Schurig, V.*, Die Geschichte der Psychologie in den sozialistischen Ländern, Ringvorlesung, Psych. Institut FUB, FB 11, 1971/72 (a), S. 39–44
- ders., Die Entwicklung der Psychologie in der DDR, Ringvorlesung, Psych. Institut FUB, FB 11, 1971/72 (b), S. 44–48
- Schweres, M.*, Die Bedeutung arbeitswissenschaftlicher Erkenntnisse für die Berufsbildung, in: *DtBFsch.* 1972, H. 9, S. 671–683
- Seifert, K. H.*, Untersuchungen zur Frage der Führungseffektivität, in: *Psych. und Praxis*, 1969, S. 49–64
- Selg, H.*, Einführung in die experimentelle Psychologie, 1. Aufl. 1966, 3., unveränderte Aufl. Stuttgart 1971
- Sektion Erziehungsberatung*, Rundschreiben Nr. 2, Wolfsburg 1962
- Sektion Schulpsychologie* (Hg.), Beratung im Bildungswesen, Die Schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt 1971
- Der Senator für Familie, Jugend und Sport*, Kindertagesstätten Entwicklungsplan I, Berlin 1974
- Siebel, W.*, *Volpert, W.*, *Heckenauer, H.*, Zum Verhältnis von Arbeitswissenschaft und Produktionsweise, in: *Deutsche Berufs- und Fachkunde*, 9, 1972, S. 693–707
- Siegfried, K.*, Erziehungsberatung und Schulpsychologie, Stuttgart 1969
- Siemsen, A.*, Zur Frage der Einheitsschule, in: *Schola*, 1, 1946, S. 203 bis 208
- Siersleben, W.* (Hg.), Lernen heute, Weinheim 1969
- ders., Die Aufgaben der Schulpsychologen beim Entwurf und der Einführung von Unterrichtsprogrammen, in: *Siersleben*, 1969, S. 49–53
- Siersleben, W.*, *Wogatzki, R.*, Vorschulversuche in Hannover, in: *Bach*, 1972, S. 43–48
- Simoneit, M.*, Schulpsychologische Behandlung einer Rüpelklasse, in: *Wellek* 1953, S. 162 f
- ders., Aufgaben moderner Schulpsychologie, in: *Psych. Rdsch.*, 2, 1951, S. 57
- ders., Formung des Menschen durch die höhere Schule, in: *Päd. Provinz*, 8, 1954, S. 512–517
- ders., Grundsätzliches zur Charakterologischen Begutachtung, Schule und Psychologie, 2, 1955, S. 225–228
- Sodhi, K. S.*, Mittel- und westeuropäische Sozialpsychologie, in: *Wellek*, 1954 (a), S. 7–33
- Sozialverwaltung der Stadt Dortmund* (Hg.), Sozialarbeit der Nachkriegsjahre in Dortmund, 1954
- Specht, K.*, Leistungssteigerung durch Verbesserung des menschlichen Kon-

- taktes, in: *ZblArbWiss*, 1950, H. 2, S. 17 ff
Spranger, E., Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1924
Spranger, E., Stirb und werde, in: *Die Sammlung*, 1, 1945/46, S. 389–394
Sprengel, R., Kritik der bürgerlichen Arbeitspsychologie, in: *Die Arbeit*, 1949, Nr. 7, S. 320
Staeuble, J., Entstehung der Sozialwissenschaften und sozialwissenschaftlicher Arbeitsteilung, Ringvorlesung, Psych. Institut FUB, FB 11, 1971/72 S. 18–21
Stahl, D. C., Panzer, W., Die Jugendberatung der Stadt Stuttgart, in: *Unsere Jugend*, 25, 1973, S. 19–23
Stein, R., Erhebung über die Auswirkung der Erziehungsberatung, Bremen, Selbstverl. d. EB Bremen, 1953
Stellungnahme zum ›Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 17. 2. 1955‹, in: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 1, Stuttgart 1955, S. 51
Stern, E., Jugendhilfe und Psychohygiene (Teil I), in: *Unsere Jugend*, 10, 1958, S. 546–552
ders., Jugendhilfe und Psychohygiene (Teil II), in: *Unsere Jugend*, 11, 1959, S. 8–13
Stiefel, R., Lernpsychologische Aspekte in der Durchführung von Management-Kursen, in: Arb. u. L., Sonderheft 1/72
ders., Stoff- und Lehrplanentwurf zur Ausbildung von Management-Andragogen, in: Arb. u. L., 1971, S. 33–35
Stirn, H., Die informelle Arbeitsgruppe, Dortmund 1952
Stobberg, E., Beitrag zu einer Gesamtkonzeption der Schulpsychologie in Deutschland – Modell Köln, in: *Bach*, 1972, S. 269–278
Straumann, P. R., Bildungspolitische Aspekte der Ausbildung und Beschäftigung von Psychologen in der BRD, in: *Psych. Rdsch.*, 25, 1974, S. 91–110
Strunz, K., Über die Bedeutung der pädagogischen Psychologie für den Mathematikunterricht, in: *Wellek*, 1953, S. 158 f
ders., Pädagogische Psychologie des mathematischen Denkens, Heidelberg 1953
Stückrath, F., Der gegenwärtige Stand der Ausleseverfahren für den Lehrerberuf, in: *Bildung und Erziehung*, 2, 1949, S. 501–516
Süllwold, F., Abschließender und zusammenfassender Bericht über den Frankfurter Rechtschreibetest, in: *Mitteilungen und Nachrichten der HfIPF*, Nr. 15, Okt. 1957, S. 2–8
Sullivan, A., Bondy, C., Psychologische Tests in den Vereinigten Staaten von Amerika, in: *Die Sammlung*, 3, 1948, S. 408–424
Tausch, A., Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen, in: *Zeitschrift für exper. und angew. Psychologie*, 5, 1958, S. 127–163
Tausch, A.-M., Tausch, R., Kinderpsychotherapie im nicht-direktiven Verfahren, Göttingen 1956
Tausch, R., Persönlichkeitsänderungen durch ›nicht-direktive‹ Psychotherapie bei deutschen Klienten, in: *Wellek* 1956 d, S. 160–162
ders., Neuere Erfahrungen in der nicht-direktiven Kinderpsychotherapie, in: *Wellek* 1958 a, S. 266–269
ders., Das Ausmaß der Lenkung von Schulkindern im Unterricht, in: *Psych. Beiträge*, 4, 1960, S. 127–145
Tellenbach, G., Zur Selbstorientierung der deutschen Universität, in: *Die Sammlung*, 1, 1945/46, S. 530–543
Tent, L., Die Auslese von Schülern weiterführender Schulen, Göttingen 1969
Thomae, H., Anglo-amerikanische Sozialpsychologie, in: *Wellek*, 1954 (a), S. 33–57
ders., Der Zusammenhang von Persönlichkeitstheorie und Erziehungsberatung, in: *Psych. Rdsch.*, 6, 1955, S. 79–84

- ders., Die Stellung der praktischen Psychologie in der modernen Gesellschaft, 1958
- ders., Bericht über den 22. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Heidelberg 1959, Göttingen 1960
- Thomas, K., Analyse der Arbeit, Stuttgart 1969
- Thost, H., Die Graphologie als Hilfe der Erziehungsberatung, in: Wellek 1953, S. 139
- Traxel, W., Einführung in die Methodik der Psychologie, Bern 1964
- Trebeck, R., Die Arbeitsanalyse als Grundlage der Arbeitsgestaltung, der Auswahl und Ausbildung von Mitarbeitern und der Arbeitsbewertung, in: Mayer, 1961, S. 201–229
- ders., Die Arbeitsanalyse als Grundlage der Arbeitsgestaltung, der Auswahl der Ausbildung von Mitarbeitern und der Arbeitsbewertung, in: Mayer, 1970, S. 210–243
- Treier, H., Betriebsdemokratie und emanzipatorische Arbeitswissenschaft, in: Arbeit und Leistung, 1973, H. 5, S. 123–128
- Treuheit, L. J., Dissertationen als Parameter im System der Psychologie in Deutschland: 1885–1969, in: Psych. Rdsch., 24, 1973, S. 171–205
- Treyer, H., Theorie des gegenwärtigen Zeitalters, 1955
- Tuchelt-Gallwitz, A., Organisation und Arbeitsweise der Erziehungsberatung in der BRD, Weinheim 1970
- Tütken, H., Lehrplan und Begabung, in: Roth, 1970, S. 461–481
- Uhr, R., Zum Problem der Intelligenzförderung bei Kindern aus den sozialen Grundschichten, in: Bach 1972, S. 67–75
- Ulrich, E., Gruppenbildung am Fließband, in: Psych. Rdsch., 7, 1956
- ders., Psychologie und Rationalisierung, in: Psych. und Praxis, 1, 1957, S. 335–350
- ders., Industriepsychologie, in: Management-Enzyklopädie, Bd. 3, 1970, S. 498–519
- ders., Arbeitswechsel und Aufgabenerweiterung, in: REFA-Nachrichten, 1972, H. 4, S. 265–275
- ders., u. a., Neue Formen der Arbeitsgestaltung, Frankfurt 1973
- ders., Die Erweiterung des Handlungsspielraumes in der betrieblichen Praxis, in: Industrielle Organisation, 1974, H. 1, S. 6–8
- ders. u. Mertens, W., Urteile über Schüler, Weinheim und Basel 1973
- Undeutsch, U., Auslese für und durch die höhere Schule, in: Thomae, 1960, S. 175–197
- Die Universitäten in der Britischen Zone Deutschlands. Bericht der Delegation der britischen Association of University Teachers, in: Die Sammlung, Beilage zu Jg. 3, 1948, H. 2
- Viehweg, W., Schulreform, in: Bildung und Erziehung, 3, 1950, S. 481 bis 491
- Villingen, P., Probleme der ‚Child Guidance‘ im Nachkriegsdeutschland, in: Gesundheit und Wohlfahrt – Revue Suisse d’Hygiène, 1952, S. 106 bis 113
- Vilmar, F., Humanisierung und Demokratisierung der Arbeitswelt, in: Vorgänge, Nr. 4, 1973, S. 112–128
- ders., Industrielle Demokratie in Westeuropa, Reinbek 1975
- Vogel, M. R., Das Jugendamt im gesellschaftlichen Wirkungszusammenhang, Köln 1960
- Voigt, H., Das Begabungsproblem, in: Schola, 2, 1947, S. 702–723
- Volksschullehrer, Schuljugendberater in Bayern (o. A.), in: Berufskunde, 7, 1954, S. 281–282
- Vollmer, K., Führungs- und Kooperationstraining, Referat auf der 12. Arbeitstagung der Sektion Arbeits- und Betriebspychologie 1970 in Bremen, zsgf in: Psych. u. Praxis, 1970, S. 186
- Volpert, W., Die ‚Humanisierung der Arbeit‘ und die Arbeitswissenschaft, in: Blätter für dt. u. internationale Politik, 6 u 7, 1974
- Vroom, H., Work and Motivation, New York 1964
- Waldschmidt, H. A., Praktikumsbericht (Ms.), 1975

- Wall, W. D., *Die Psychologie im Dienste der Schule*, Hamburg: UNESCO-Institut für Pädagogik 1956
- Walter, M., Zum Diskussionsentwurf eines Jugendhilfegesetzes, in: *Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt*, 61, 1974, S. 41–53
- Weber, E., Die Erziehung zur Arbeit, in: *Schule und Psychologie*, 4, 1957, S. 234–247
- Weigelt, F., Schulpsychologen, in: *Berliner Lehrerzeitung* 1957, S. 172 f
- Weinert, F., Untersuchungen über die Entwicklung des sprachlichen Gedächtnisses bei Kindern und Jugendlichen, in: Lienert, 1963, 167 f
- ders., Schülerpersönlichkeit und Schulleistung, in: Ingenkamp, K. (Hg.), *Schulkonflikt und Schülerhilfe*, Weinheim 1965, S. 19–31
- ders., Einführung in das Problemgebiet der pädagogischen Psychologie, in: Weinert (Hg.), *Pädagogische Psychologie*, Köln 1967, S. 13–43
- ders., Lehrt die Lernpsychologie Lehren?, in: Irle, 1969, S. 53–58
- Wellek, A., Charakterologie, in: *Lexikon der Pädagogik*, 1950 (a), S. 239 bis 245
- ders., Ganzheitspsychologie, in: *Lexikon der Pädagogik*, Bern 1950 (b), Bd. 1, S. 496–503
- ders., Gestaltpsychologie, in: *Lexikon der Pädagogik*, Bern 1950 (c), Bd. 1, S. 570–577
- ders., Die moderne Charakterkunde und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: *Bildung u. Erziehung*, 3, 1950 (d), S. 491–508
- ders. (Hg.), Bericht über den 17. und 18. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Göttingen 1948 und Marburg 1951, Göttingen 1953
- ders. (Hg.), Bericht über den 19. Kongr. der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Köln 1953, Göttingen 1954 (a)
- ders., Der Stand der psychologischen Diagnostik im Überblick, in: *Studium Generale*, 7, 1954 (b), S. 464–472
- ders., Deutschland, in: *Psychology in Europe*, Grawein, Tijdschrift van de Psychologische Kring aan de Nijmwegse Universiteit, 1955
- ders., West- und ostdeutsche Reform des Diplom-Psychologen, in: *Psych. Rdsch.* 7, 1956 (a), S. 66–70
- ders., Bestandsaufnahme der diplomierten und promovierten Psychologen in der BRD und im Saarland, in: *Psych. Rdsch.*, 7, 1956 (b), S. 334–336
- ders., Mathematik, Intuition und Raten, in: *Studium Generale* 9, 1956 (c), S. 537–555
- ders. (Hg.), Bericht über den 20. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Berlin 1955, Göttingen 1956 d
- ders., Bericht d. 21. Kongr. d. DGfPs 1957 in Bonn, 1958 (a)
- ders., Der Rückfall in die Methodenkrise der Psychologie als Ausdruck der Divergenz der Menschenbilder, in: Wellek, 1958 (a), S. 23–49, 1958 (b)
- ders., Exploration und ganzheitliches Verfahren, in: *Psych. Rdsch.*, 9, 1958, S. 24–28
- ders., Der Rückfall in die Methodenkrise der Psychologie, erweitert: Göttingen 1959
- Wendt, H. W., Motivation, Werthaltungen und Führerrolle bei deutschen und amerikanischen Schülern, in: Wellek 1958, S. 208–222
- Weniger, E., Die Autonomie der Pädagogik, 1929, zitiert nach: Weniger, E., *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*, Weinheim 1952 (a), S. 71–87
- ders., Die Hilfe der pädagogischen Theorie im Streit um die Schulreform, in: Weniger, E., *Die Eigenständigkeit der Erziehung*, Weinheim 1952 (b), S. 528–538
- ders., Didaktik als Bildungslehre Teil I – Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1962, zitiert nach Huisken, F., *Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie*, München 1972, S. 50
- Werbick, H., Betriebspychologische Untersuchungen zur Lohnzufriedenheit, in: *Psychologie und Praxis*, 1964, S. 97–207

- Werner, R. H., Menschenführung im Betrieb, in: Psychologie im Leben, H. 3, Bericht über d. Mündner Psych. Kongreß, Okt. 1949 (a), S. 35 ff*
ders., Psychologie im Industriebetrieb, in: ZblArbWiss 1949 (b), H. 7, S. 121 ff
- The West German Educational System, hg. v. d. Historical Division, Office of the Executive Secretary, Office of the U.S. High Commission for Germany, 1953*
- Westphal, H., Die Stellung der Jugendarbeit im neuen Jugendhilfegesetz, in: Deutsche Jugend, 22, 1974, S. 157–165*
- Wieczorkowski, W., Lernpsychologische Grundlagen des programmierten Unterrichts, Prinzipien – Ergebnisse – Probleme der linearen Programmierung, in: Nickel, 1973, S. 61–78*
- Wiese, H., Die „Schülerhilfe“ in Hamburg, in: Pädagogische Blätter, 8, 1957, S. 239–241*
- ders., Der Konflikt der Schule mit dem Schulkonflikt, in: Ingenkamp, K. (Hg.), Schulkonflikt und Schülerhilfe, Weinheim 1965, S. 233–243*
- Witte, W., 25 Kongresse – ein Stück Wissenschaftsgeschichte, in: Merz, 1967, S. 1–12*
- Wolf, F. O., Die Entwicklung der Funktion einer wissenschaftlichen Intelligenz, Ringvorlesung, Psych. Institut FUB, FB 11, 1971/72, S. 12–17*
ders., Gegenwärtige Entwicklungstendenzen der Psychologie als Wissenschaft, untersucht anhand ihrer Darstellung durch die Standesorganisationen der Psychologen (unveröff. Ms.) Berlin 1973
- Wood, J., Human Relations, Vortrag auf einem Seminar vom 1. Sept. bis 17. Okt. 1958 in Berlin*
- Zachar, F. H., Faktoren und Bahnen der aktuellen sozialpolitischen Diskussion, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 3, 1972, S. 241–266*
- Zander, E., Personalprobleme bei Rationalisierung und Automation, Neuwied, Berlin 1967*
- Zapf, W., Lebensqualität und soziale Indikatoren, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 3, 1972, S. 267–279*
- Zarneck, L., Die Erziehungsberatung im Gefüge der städtischen sozialen Dienste, in: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 1959, S. 202–206*
- Zeddies, A., Die praktische Psychologie und ihre Bedeutung für die verschiedenen Lebensbereiche, Bad Homburg 1937*
- Zillig, Maria, Psychologische Probleme der Oberstufe der Volksschule, in: Hetzer, 1959, S. 273–292*
- Zillmann, Ch., Pädagogisch-psychologische Beratungsstelle für Eltern und Schülerinnen) höherer Lehranstalten München, in: Psych. Rdsch., 9, 1958, S. 150–152*
- Zimmer, J., Restauration oder Innovation – Zur Rolle der Psychologie in der Reform von Bildungssystemen, in: Aurin, 1969, S. 146–163*
- Zinnecker, J., Die Parteilichkeit der Unterrichtsforschung, in: betrifft: erziehung, 7, 1974, H. 9, S. 26–36*
- Zulliger, H., Über Erziehungsberatung, in: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes 1954, S. 161–167*

Anmerkungen

zum Vorwort

- 1 Dieser Anspruch wurde von Gruppen oder Individuen aus dem Bestreben der Überwindung der zum großen Teil als psychologisch aufgefaßten Schwierigkeiten ihrer konkreten politischen Praxis in Kinderläden, Kommunen oder Basisgruppen erhoben
- 2 Vgl. den »Kongreß kritischer und oppositioneller Psychologie« am 16. 5. 1969 in Hannover
- 3 Zur Anregung und Beförderung dieser Diskussion kommt den Beiträgen K. Holzkamps Bedeutung zu. Vgl. den Band »Kritische Psychologie«, 1972
- 4 Vgl. Holzkamp, 1973, S. 36–38
- 5 Etwa von Hoyos, 1964
- 6 So von Benesch, H., u. Dorsch, F., 1971; Rogge, K. E., 1971; Jäger u. Schweizer, 1975
- 7 Fisch, R., Orlik, P., Saterdag, H., 1970; Amelang, M., u. Tiedemann, I., 1971
- 8 Vgl. Maikowski, 1971/72 a u. b, Mattes, Rott sowie die Ringvortragsbeiträge von Keiler, Schunter-Kleemann, Schurig a u. b und Wolf (alle 1971/72)
- 9 Eine Aufgabe, die z. Z. in an diese Arbeit anschließenden Projekten des Psychologischen Institutes an der FU Berlin bearbeitet wird
- 10 Es hat der Freien Universität Berlin 1976 als Dissertation vorgelegen. Vgl. Maikowski u. a., 1976. Dort findet sich auch ein umfangreicherer Anmerkungsapparat
- 11 In der Herstellung solcher Zusammenhänge hat sich u. a. auch die notwendige Einheit der von Holzkamp gemachten Unterscheidung von gegenstands- und wissenschaftsbezogener Analyse zu erweisen

zum Ersten Teil

- 1 Das Vorwort zum Kongreßbericht, unterzeichnet vom Vorstand des BDP, lautet: »Der Bonner Psychologenkongreß 1947 gab Gelegenheit zu neuem Zusammenschluß der deutschen Psychologen nach dem Kriege. Er wies Grundlagen, Problemgebiete und Methoden der zukünftigen deutschen psychologischen Forschung auf. Zugleich gab er Anregungen für die Anwendung psychologischer Erkenntnisse beim Neubau deutschen Lebens« (Kongreßbericht 1948, Bd. 1, o. S.)
- 2 Jacobsen, W., 1948, S. XIV
- 3 Ebd., S. XV
- 4 Ebd., S. XVI
- 5 Lippert, 1948, S. 27
- 6 Ebd., S. 31
- 7 Kämpf, 1948
- 8 Lippert, 1948, S. 36
- 9 Jacobsen, 1948, S. XVI
- 10 Jacobsen, 1948, S. XVI/XVII
- 11 Rohracher, 1948, S. 521
- 12 Vereinzelt wurden sogar Stimmen laut, die Universitäten sollten über einen längeren Zeitraum ganz geschlossen bleiben. Birley, der Berater der britischen Militärregierung in Erziehungsfragen, berichtet

- »of one of the most intelligent Social Democrats I know, who told me once that he considers all our efforts to reform the German universities as quite futile. The only solution, he declared, was to close them all for ten years, send the most promising Germans to foreign universities, and then start again« (nach The West German Educational System, S. 76). Die amerikanische Planung war ursprünglich davon ausgegangen, den Lehrbetrieb erst etwa zwei Jahre nach der Besetzung wieder aufzunehmen (vgl. Bungenstab, 1970, S. 117)
- 13 The West German Educational System, S. 78
- 14 ICS 1076, Art. 14. Zit. nach Bungenstab, 1970, S. 117
- 15 Bungenstab, 1970, S. 118
- 16 Die Universitäten in der britischen Zone, S. 4. Die Kommission äußerte eine Reihe weiterer Kritikpunkte und Reformanregungen. Die Reaktion deutscher Professoren: »The German universities reacted unfavorably to this report because it was produced by foreigners. Therefore a more subtle approach was adopted. The British Military Governor appointed a German commission (Studienausschuß für Hochschulreform) under a German chairman but added a Swiss professor and the late Lord Lindsay, Master at Balliol College, Oxford« (The West German Educational System, S. 77). Dieser Ausschuß produzierte übrigens dann das »Bläue Gutachten« (s. u.)
- 17 In der französischen Zone arbeiten anfangs französische Lektoren in Fakultäten und im Lehrbetrieb; die Briten initiierten das erste Studium Generale an der Berliner TH, später das Gutachten der Delegation der AUT und das Blaue Gutachten (was freilich im wesentlichen ohne praktische Konsequenzen blieb); die Amerikaner griffen erst nach 1949 durch materielle Hilfen besonders zum Aufbau von Studentenwohnheimen und Austauschprogrammen ein. Vgl. West German Educational System, S. 75 ff., und Bungenstab, 1970, S. 115 ff.)
- 18 Nach West German Educational System, S. 76
- 19 OMGUS Report, Education, No. 34, zit. nach Bungenstab, 1970, S. 122
- 20 Tellenbach 1945, S. 531
- 21 Ebd., S. 532
- 22 Jaspers, 1946, Vorwort
- 23 Ebd., S. 112
- 24 Röpke, 1945, S. 20 u. 222
- 25 Ebd., S. 110
- 26 Ebd., S. 225
- 27 Eric Reger, *Berliner Tagesspiegel* vom 27. 9. 1945
- 28 Gutachten zur Hochschulreform, vom Studienausschuß für Hochschulreform, 1948, S. 3
- 29 Ebd., S. 8
- 30 Ebd., S. 77
- 31 Ebd., S. 77 f, in Anschluß an das letzte Zitat
- 32 So Zeise, der Vorsitzende des BDP (München) im Vorwort des Psychologentaschenbuchs 1949: »Heute steht die Psychologie vor völlig neuen und eigenartigen Aufgaben. Die Gewalt des furchtbaren Schicksalsgeschehens hat das Selbstbewußtsein des bürgerlichen Zeitalters erschüttert. Nachdem die traditionellen Formen in der Erziehung, in der Wirtschaftsordnung, in der Politik sich als unfähig erwiesen haben, die Wirklichkeit unseres Lebens zu gestalten, beginnt man sich zögernd aber notgedrungen nach einer neuen Orientierung im Chaos der Ereignisse umzusehen. Was man sucht, ist der Mensch, »das unbekannte Wesen«; und man erwartet von der Psychologie, daß sie uns die Wirklichkeit der menschlichen Existenz erschließe.« (S. 4) Vgl. auch Bornemann, 1949/50
- 33 Hellpach, 1949, S. 7
- 34 Lersch, 1947, S. 8

- 35 Ebd., S. 76
36 Ebd., S. 79
37 Ebd., S. 167
38 Ebd., S. 273
39 Nach Holzschuher, 1949, S. 21
40 Ebd., S. 21
41 Ebd., S. 20
42 Vgl. Kroh, 1941, S. 8: »Es wird deutlich, daß die Psychologie aufgehört hat, eine Wissenschaft für Liebhaber zu sein. Sie greift mit Auslese, Begutachtung, Lenkung, Betreuung, Hygiene der seelischen Kräfte der gesunden Glieder des Volkes, mit Hilfe und Beratung bei anfälligen, gefährdeten und leistungsgehemmten Kräften tief hinein in die notwendigen Aufgaben der Regelung, Pflege und Stärkung der Volkskraft überhaupt.«
43 Vgl. Pongratz u. a., 1972, S. 60 f
44 Mierke, Rudert z. B. — zwei aktive Wehrmachts- bzw. Marinepsychologen — waren 1948 bzw. 1951 wieder im Universitätsdienst
45 In diesem Zusammenhang verzichten wir auf eine Ableitung und historisch-kritische Analyse, da es uns hier nur auf die Darstellung der wissenschaftsimmantenten Anknüpfungspunkte ankommt. Im Rahmen unserer Analyse stellt sich die wissenschaftliche Vorgeschichte als eine Bedingung dar, die neben anderen objektiven und subjektiven Faktoren die Entwicklung bestimmt. Es ist klar, daß auch sie sich auf Basis materieller Prozesse vollzogen hat. Einmal als Idee oder Theorie hervorgebracht, spielt sie jedoch für die weitere Entwicklung eine in gewissem Ausmaß eigenständige Rolle, indem sie neben anderen, ökonomischen, sozialen und politischen Faktoren auf die Vorstellungen und Produkte der Wissenschaftler eines nachfolgenden Zeitabschnittes als selbständige scheinende Kraft einwirkt
46 Wellek, 1950a, S. 497
47 Ebd., S. 498
48 Ebd. S. 501
49 Ebd., S. 241
50 Im Register von Lerschs »Aufbau der Person« haben Namen wie Dostojewski, Goethe, Herder, Nietzsche, Schopenhauer, Shakespeare mehr Verweise als die meisten der aufgeführten Psychologen und Wissenschaftler im engeren Sinne
51 Wellek, 1950c, S. 243
52 Nach Psychologentaschenbuch, 1949, S. 43
53 Es entstehen Abteilungen und Institutionen, die verschiedene praktische Aufgaben — meist Beratung — übernehmen und die Universitätsinstituten angegliedert sind oder von Universitätsdozenten geleitet werden. Vgl. die beiden folgenden Kapitel
54 Bungenstab, 1970, S. 20 ff
55 Vgl. Klewitz, 1971, S. 77
56 Direktive JCS 1067; Huster, 1972, im Anhang S. 284—296, hier S. 290
57 Vgl. Bungenstab, 1970, S. 86; vgl. auch Fleig, 1946, S. 25: »[...] da der Krieg und die Besetzung den Lehrer der Schule fernhielt und die Kinder dafür auf die Straße warf, (begann man) Ausmaß und Wert der stillen, zähen Arbeit des Lehrers (zu) schätzen. So mürbe waren Gemeinden geworden, daß sie lieber sogar nazistisch angeschlagene Lehrer wünschten, deren Abberufung sie noch zuvor befürwortet hatten, als weiterhin die Kinder in Zuchtlosigkeit herumtollen zu sehen.«
58 Bungenstab, 1970, S. 102
59 Bedeutung kam in diesem Zusammenhang auch der allgemeinen Tendenz zur Konfessionalisierung zu. Ähnlich der Bewegung Wiedergewinnung »echter Geistigkeit« bekam die Kirche unter dem Aspekt der Abwehr des Nihilismus und der Entchristlichung auf die Erziehungsdiskussion einen großen Einfluß (vgl. etwa Hammelsbeck, 1947). Während die katholische Kirche ihre Schulpolitik offensiver von unmittel-

- baren kirchlichen Interessen her bestimmte (Bekenntnisschulen, Latein als erste Fremdsprache), zielen die protestantischen Auffassungen mehr auf eine christliche Simultanschule und begründeten allgemeiner eine konservative Haltung Reformbestrebungen gegenüber (vgl. Kuhlmann 1970, 86 ff)
- 60 Vgl. Schmidt, 1971, S. 149
- 61 Diese Fußnote entfällt
- 62 Vgl. Hilker, 1963, S. 92 ff und Bungenstab, 1970, S. 95
- 63 Ebd., S. 93
- 64 Vgl. Kuhlmann, 1970, S. 114
- 65 Schrader, 1974, S. 85
- 66 Diese Fußnote entfällt
- 67 Vgl. Bungenstab, 1970, S. 66 f, Schmidt, 1971, S. 164 ff
- 68 Vgl. Pilgert, 1953, S. 26 f
- 69 Einheitliche Maßnahmen werden qua Gesetz erst mit der Gründung der BRD 1949 unternommen: Soforthilfe zur Milderung dringender sozialer Mißstände (1949), Hilfsmaßnahmen für Heimkehrer, Versorgung der Kriegsopfer (1950), Wiederherstellung der Selbstverwaltung der Sozialversicherung (1951)
- 70 Innere Mission, Deutscher Caritasverband, Evangelisches Hilfswerk. Das Deutsche Rote Kreuz wurde zunächst aufgrund der Funktionen im Faschismus verboten und dann auf Länderebene »gesäubert« wieder zugelassen
- 71 Vgl. McSweeney, S. 106. General Clay stellte vor dem Kongreß-Komitee für Auswärtige Angelegenheiten fest: Diese Art von Hilfe und die Spendenleistung des einzelnen, die nach Deutschland gelangt, vermittelt dem deutschen Volk das Gefühl, daß es in dieser Welt nicht ganz vergessen ist, und ich glaube, es ist von größter Wirkung in dem Bestreben, den Deutschen unsere Art und Weise des Denkens und den Glauben an demokratische Verfahrensweisen näher zu bringen, als alles andere, was wir tun könnten.«
- 72 McSweeney, 1950, S. 114. Diese »Hilfsmaßnahmen« mußten im übrigen aus durch Kohleexporte aufgelaufenen Gegenwertfonds bezahlt werden
- 73 Vgl. McSweeney, 1950, S. 65. Ähnliche Zahlen gelten für die Innere Mission.
- 74 Über die quantitative Ausdehnung dieser Erscheinungen liegen kaum Zahlen vor. Lemayr nennt etwas vage $\frac{1}{2}$ Million Jugendliche, die von diesen Faktoren betroffen worden seien. Da aber etwa Arbeitslosigkeit oder Existenzgefährdung in Qualität und Ausdehnung zwei völlig unterschiedliche Faktoren sind, sagt diese Zahl wenig aus; vgl. Lemayr, 1966, S. 37
- 75 Vgl. Kapitel III, 2.c
- 76 Peters, zit. n. Mollenhauer, 1968, S. 14
- 77 Vgl. ebd.
- 78 Vgl. Lemayr, 1966, S. 40
- 79 Vgl. Schelsky u. a. 1952
- 80 Dahrendorf, 1965, S. 465; vgl. hierzu auch: Schelsky u. a., 1952, Bd. II, S. 297 u. 301 f und vgl. Mollenhauer, 1968, S. 34 und Jaeggi, 1969, S. 233
- 81 Vgl. etwa die Ausführungen zum Elternrecht in den Programmen zur Kulturpolitik der CDU von 1946 in: Scharfenberg, 1973, Dokumente, S. 242/43
- 82 Hopmann, 1951a, S. 7; vgl. auch Keilhacker, 1950, S. 174: »[...] haben begreiflicher Weise die Kriegs- und Nachkriegsverhältnisse bei einer großen Zahl von Kindern und Jugendlichen besonders schwere und akute seelische Störungen mit sich gebracht.«
- 83 Spranger, 1945/46, S. 391
- 84 Ebd.
- 85 Hier und im folgenden Lippert, 1948, S. 27

- 86 Hopmann, 1951 a, S. 7
87 Bornemann, 1949/50, S. 156–161
88 Ebd., S. 161
89 Lippert, 1948, S. 36
90 Ebd.
91 Hillebrand 1959, S. 44
92 Hillebrand 1948, S. 17
93 Ebd., S. 19
94 Ebd.
95 Ebd., S. 18
96 Ebd., S. 20
97 Schohaus, 1947, S. 457
98 Ebd., S. 456
99 Vgl. etwa Spranger, 1924
100 Ebd., S. 10
101 Ebd., S. 11
102 Ebd., S. 19
103 Ebd.
104 Ebd., S. 20
105 Ebd., S. 259
106 Ebd., S. 276
107 Vgl. Zeddies, 1937
108 Hillebrand, 1951a, S. 214
109 Ebd.
110 Ebd., S. 215
111 Vgl. Hillebrand 1951b
112 Bondy, 1951, S. 90
113 Ebd.
114 Vgl. auch Fischer, 1951
115 Schultz-Hencke, 1950, S. 320
116 Keilhacker, 1950, S. 167
117 Ebd., S. 166
118 Hopmann, 1951b, S. 98
119 Carspecken, 1948, S. 58
120 Lippert, 1948, S. 31
121 Die weitgespannten Perspektiven hatten hier ihre im Vergleich zu dem überhöhten Anspruch bescheidene Basis. Nicht von ungefähr konkretisiert Carspecken auf dem BDP-Kongreß 1947 seine Vorstellungen der ›verpflichtenden Aufgabe‹ der ›praktischen Jugendpsychologie‹ in die Richtung der mit dem Jugendamt verbundenen Erziehungsberatung.
»1. Durch Zusammenarbeit aller mit den Aufgaben der Jugendfürsorge und der Jugendpflege beschäftigten Stellen und Behörden das Verständnis der Jugendnot zu wecken und zu pflegen. Es kann dies durch Fachvorträge, Arbeitsgemeinschaften, Diskussionsabende und ähnliches erfolgen.
2. Durch verständnisvolle Aufklärung der Öffentlichkeit überall Erziehungshelfer in genügender Anzahl zu finden, die mit den Jugendämtern, Gesundheitsbehörden, Schulen, Berufsberatungen und ähnlichen Stellen auf das engste zusammenarbeiten. Ihre Aufgabe wird es vor allem sein, gefährdete Jugendliche rechtzeitig vorbeugenden Maßnahmen zuzuführen, um ein weiteres Abgleiten zu vermeiden.
3. Es müßte eine Erziehungsberatungsstelle errichtet werden, die im Auftrag dieses Arbeitskreises arbeitet. Der Psychologe und der Arzt müßten die Untersuchungen und die Beratungen der ratsuchenden Eltern und Erziehungsberichtigten vornehmen. Einrichtung dieser Erziehungsberatungsstellen wäre besonders von den Jugendämtern, zu mindesten von den Landesjugendämtern zu begrüßen.
4. Die Wahrnehmung der Jugendgerichtshilfe müßte einem Psychologen [...] übertragen werden. Diese Jugendgerichtshilfe könnte mit

- den Aufgaben der Erziehungsberatungsstelle zusammen durchgeführt werden.« (Carspecken, 1948, S. 59)
- 122 Ebd., S. 57 f
- 123 Vgl. Credner, 1952; vgl. etwa auch Englert: »[...] ein Aufgabengebiet (der EB, d. V.), das zwar in Deutschland bereits früher sorgfältig und erfolgreich gepflegt wurde, aber in den Jahren 1933–1945 durch Verdrehung des Zwecks, durch die Schwierigkeiten der Kriegsjahre zum Erliegen kam. Erkenntnisse und Erfahrungen, die in Deutschland von 1920–1932 gewonnen wurden, kehrten nach 1945 in Organisation und Methode verbessert aus USA, England, Holland, Schweiz zu uns zurück.« (Englert 1950, S. 9)
- 124 Schultz-Hencke, 1951, S. 96
- 125 Hopmann, 1951a, S. 13
- 126 Vgl. hierzu unveröffentlichte Materialien von Expertengesprächen über Erziehungsberatung im Rahmen eines Seminars von Mattes/Staeuble zur ›Funktionsanalyse psychologischer Praxis‹ am PI (FB 11) der Freien Universität
- 127 Hopmann, 1951a, S. 9
- 128 Hopmann, 1951b, S. 102
- 129 Ebd.
- 130 Ebd.
- 131 Hopmann, 1951a, S. 13
- 132 Ebd.
- 133 Ebd., S. 12
- 134 Vgl. etwa Englert, 1950, und Kuhlmeijer, 1952. Eine raschere Ausbreitung der EB setzte etwa ab 1948 ein und dann noch einmal 1950/51; vgl. Hopmann, 1951a, und Villinger, 1952
- 135 Allgemeiner Fürsorgeerziehungstag e.V. (AFET), Hg., 1952, S. 6. Für das Institut, das »ohne Unterbrechung« weiterarbeitete, waren nach Credner die »kritischen Jahre 1945 und 1946 (Credner 1952, S. 11)
- 136 Sozialverwaltung der Stadt Dortmund, Hg., 1954, S. 199
- 137 Vgl. ›Eine EB in Hannover‹, in: Arbeiterwohlfahrt, 1949, S. 7
- 138 Vgl. Psych. Rdsch. 1951, S. 49
- 139 Solch eine fehlerhafte Einschätzung teilt z. B. Brem-Gräser in einem kurzen historischen Überblick; vgl. Brem-Gräser, 1968, S. 390 f. – Differenzierter ist die zusammenfassende Betrachtung von Rudert und Stein: In Deutschland wurden nach 1948 einige Stellen auf amerikanische Anregung gegründet, andere entstanden wieder aus früheren Ansätzen.« (Rudert, Stein, 1959, S. 505)
- 140 Pilgert, 1953, S. 23
- 141 Vgl. Psych. Rdsch. 1951, S. 53
- 142 Busemann, 1950, S. 274
- 143 Englert, 1950, S. 9
- 144 Busemann, 1950, S. 275
- 145 Vgl. AFET, Hg., 1952, und Schulz, 1953
- 146 So etwa bei Brem-Gräser: »Diese Stellen, im Stil aufwendig, in der Personalauswahl großzügig, wurden nach etwa zwei- bis dreijähriger Tätigkeit verhältnismäßig plötzlich den Städten überlassen, welche teils aus finanziellen Gründen, teils aus Mangel an Verständnis für die erziehungsberaterische Tätigkeit die Beratungsstellen reduzierten bzw. auflösten.« (Brem-Gräser, 1968, S. 391)
- 147 Villinger, 1952, S. 106 f. Ähnliches führte auch die britische Besatzungsmacht durch; vgl. etwa die von der Militärregierung dem Kultusministerium und Sozialministerium NRW in Düsseldorf abgehaltenen Kongresse zum Thema ›Das schwererziehbare Kind‹ (vgl. Jugendwohl, 31. Jg. 1950, S. 227 f)
- 148 Vgl. Busemann, 1950
- 149 Vgl. Brem-Gräser, 1968, S. 390
- 150 Vgl. Berliner Ausschuß (Hg.), Bericht der 9. Jahrestagung der World Federation for Mental Health, 1956, S. 16

- 151 Villinger, 1952, S. 106
151a Villinger, 1952, S. 108
152 Schultz-Hencke, 1950, S. 98
153 Vgl. z. B. Diskussionsbeitrag von Brandt, in: Analytische Psychotherapie und Erziehungshilfe, 1951, S. 92–93
154 Schultz-Hencke, 1951, S. 98; vgl. auch die fast identische Argumentation bei Englert, 1950, S. 9
155 Lippert, 1948, S. 35
156 Gemeinsame Richtlinien des Sozialministeriums und Kultusministeriums für die Erziehungsberatung im Lande NRW 1951 (Sperrung im Orig.)
157 Lucker, 1952/53, S. 104
158 Brandt, 1951, Diskussionsbeitrag
159 Vgl. Lückert, 1950
160 Kafka, 1951, S. 33
161 Vgl. Hopmann, 1951b, S. 102, oder auch Englert: »Die tägliche ambulante Behandlung von Kindern besonders in angeschlossenen Kindergärten mit Spieltherapie dürfte in Zukunft der Schwerpunkt der Arbeit sein.« (Englert 1950, S. 9)
162 Vgl. etwa Kuhlmey, 1952
163 Vgl. Lucker, 1952, S. 107
164 Ebd.
165 Hierzu, insbesondere der Unabhängigkeit der EB vom Jugendamt, sind unterschiedliche Positionen vorhanden; vgl. Hopmann 1951b, S. 104, und Bornemann, 1964
166 Hopmann, 1951b, S. 103
167 Lucker, 1952, S. 105
168 Thost, 1953, S. 139
169 Hopmann, 1953, S. 27
170 Lucker, 1952, S. 105
171 Hopmann, 1953, S. 26
172 Allgemein soll auf dieses methodische Problem, in welcher Form die realen Tätigkeiten der Psychologen konkret darzustellen sind, innerhalb der folgenden Teile verstärkt eingegangen werden
173 Busemann, 1950, S. 275
174 So Hapke: »Ich meine, daß das insofern möglich ist, als der Psychologe fortfallen und das Testen, soweit man es braucht, von den beiden Beratern übernommen werden kann [...]« (Hapke, 1950, S. 8)
175 Hopmann, 1951b, S. 102
176 Vgl. Boehm, 1951
177 Hopmann, 1953, S. 26
178 Ebd.
179 Schulz, 1953
180 In seiner Denkschrift zur Lage der Psychologie stellt Hoyos diesen Zusammenhang heraus: »Der Einsatz von Schulpsychologen hängt von der Aufgeschlossenheit der Schulverwaltungen ab.« (Hoyos, 1964, S. 43)
181 Vgl. Pfaffenberger, 1949, S. 868 f
182 Rahn, 1949, S. 15
183 Hillebrand, 1949/50, S. 89
184 »Die Psychologie als empirische Wissenschaft hat ihre Ergebnisse und Einsichten teils auf dem Wege der Phänomenologischen Analyse, zumeist aber auf dem Wege der induktiven Forschung gewonnen. Immer aber nahm sie dabei ihren Ausgang vom individuellen einmaligen und einzigartigen Geschehen. Aus der Fülle der Beobachtungen am Individuellen, der Gruppierungen nach Verwandtschaft und Fremdheit, der Zusammenstellung der Gemeinsamkeiten gewinnt sie die Erkenntnisse, die sie in Gestalt von Gesetzen mit allgemeiner oder Gruppengültigkeit, von Typen, Charakteren, Entwicklungsphasen und dergleichen mehr darstellt« (Hillebrand, 1949/50, S. 91)

- 185 Ebd., S. 93.
- 186 Vgl. Eberhard: »Der Unterrichtsteil, den wir heute in der Schulwirklichkeit vorfinden, läßt sich etwa in folgender Weise charakterisieren: Die ältere Generation der Lehrer stützt sich in ihrer Arbeit noch auf die Herbart'sche Didaktik; sie richtet sich mehr oder weniger nach den Herbart-Zillerschen Unterrichtsstufen. Eine dünne Schicht von Lehrern wendet Unterrichtsformen an, die die Arbeitsschule ausgebildet hat. Eine breite Schicht der Lehrer entfaltete didaktischen Naturalismus, sie überlassen sich ganz ihrem didaktischen Instinkt. Es gibt unter ihnen ‚geborene Lehrer‘, die ohne theoretische Besinnung und Begründung brauchbare didaktische Formen finden. Es gibt freilich in dieser Schicht auch viele, bei denen dieser Instinkt nur schwach ausgebildet ist. Ihr Unterricht bleibt gestaltlos. Schließlich gibt es eine vierte Schicht, die nur noch die primitiven Formen der Pauk- und Lernschule kennt. [...] Im ganzen gesehen, zeigt damit die Schularbeit das Bild didaktischer Anarchie.« (Eberhard, 1949, S. 243 f)
- 187 Vgl. Strunz, 1953, S. 158 f, und Simoneit 1953, S. 162 f
- 188 Eberhard, 1949, S. 349
- 189 Keilhacker, 1950
- 190 Im folgenden Teil werden wir eingehender auf Keilhackers pädagogische Psychologie eingehen
- 191 Ehrentreich, 1949, S. 665
- 192 Vgl. Ehrentreich: »Es war ein Stück des totalitären Denkens, von der Einrichtung aus die Gesinnung formen zu wollen.« (Ehrentreich, 1949, S. 665) – Ehrentreich bezieht sich in seinem Artikel auf einen Aufsatz Sprangers mit dem Titel ‚Entschiedene Schulreform – von innen‘ in der Stuttgarter *Wirtschaftszeitung*. Folgendes Zitat Sprangers sei diesem Artikel entnommen: »Wird die Kultur nur als die Arena eines politischen und wirtschaftlichen Erfolgsstrebens angesehen, dann werden sich die Kultukatastrophen, wie wir sie erlebt haben, verewigen. Deshalb bedarf es unbedingt der Umkehr. Die Kultur muß, wie in betont christlichen Zeiten, wieder als sittliche Aufgabe erfaßt werden, bei der es um Menschen als Ebenbilder Gottes geht, nicht um Geschäfte.«
- 193 Keilhacker, 1948/49, S. 388
- 194 Vgl. Hylla, 1948
- 195 Vgl. Haseloff, 1948: Eine »Erziehung vom Kinde aus« schien ihnen eine »mit den objektiven Erfordernissen des gesellschaftlichen Lebens« und »der autonomen Entfaltung« »prästabilisierte Harmonie« (S. 241) zur Voraussetzung zu haben
- 196 Ebd., S. 242
- 197 Höhn, 1949, S. 95
- 198 Ebd.
- 199 Vgl. ebd. S. 94
- 200 Bondy, 1951, S. 87
- 201 Ebd., S. 89
- 202 Ebd., S. 88
- 203 Ebd.
- 204 Ebd., S. 89
- 205 Ebd.
- 206 Fischer, 1951, S. 103
- 207 Kroh, 1954, S. 240
- 208 Hilker, 1948, S. 24
- 209 Ebd.
- 210 Vgl. Hilker, 1948, S. 24: »Einheitsschule bedeutet nicht die gleiche Art der Schulung, wohl aber das gleiche Recht der Entwicklung für alle Begabungsarten und die organische Verbindung der verschiedenen Bildungsgänge untereinander im Ganzen der Bildungsorganisation.«
- 211 Hylla, 1948, S. 14
- 212 Ebd.

- 213 Ebd., S. 18
- 214 Die Begründung von Testeinrichtungen als ein Beitrag zur Schulreform spielte eine gewisse Rolle innerhalb der Konzipierung der von den Amerikanern getragenen Testinstitute; vgl. Kunze, 1950, S. 30.
»Mit dem Ziel, die Erkenntnisse der amerikanischen Testforschung, die vor allem in den letzten zehn Jahren bedeutsame Fortschritte zu verzeichnen hatte, für die Schulpraxis und damit für die Neuorientierung und den Neuaufbau des deutschen Bildungswesens überhaupt nutzbar zu machen, haben sich nach Kriegsende in verschiedenen Städten Deutschlands psychologisch-pädagogische Arbeitsgemeinschaften gebildet.«
Aus diesen Absichten entsprangen aber keine praktischen Möglichkeiten. Vielmehr wurden die Tests unabhängig von der Frage der Gestaltung der Schulformen dann unter dem Aspekt der Effektivierung der Diagnose zum Zwecke der Auslese entwickelt. Die Konnektion zur Schulreform wurde seitens deutscher Vertreter besonders seit der Abdrängung von Reformwünschen dann eher als hinderlich angesehen; vgl. Fingerle, 1951, S. 98: »[...] der Wiederbeginn deutscher schulpsychologischer Arbeit in unserem Bereich (ist) stark durch die amerikanische Einflußsphäre überlagert. Dabei verknüpfen sich fachliche, d. h. psychologische und pädagogische Erwägungen mit schulpolitischen Gesichtspunkten. Diese Verknüpfung hat vorübergehend eine gedeihliche und umfassende Zusammen- und Weiterarbeit durch manche Vorurteile belastet.«
- 215 Müller, K. V., 1950b, S. 300
- 216 Ebd.
- 217 K. V. Müller lässt von Lehrern, den >autorisierten pädagogischen Beamten<, die Beurteilung der Begabung der Schüler vornehmen. Er behauptet, daß dieses Urteil eine Schulbegabung messen könne, von der er wiederum behauptet, sie sei mit allgemeiner Begabung identisch. Diese wird aufgrund einiger Hinweise aus der Begabungsforschung als erblich bestimmt angesehen. Müller bewegt sich in einem Zirkel. Er wollte beweisen, ob bestimmte institutionelle Formen der Schule Entwicklungsprozesse hemmen oder nicht. Er führt sich nun das Ergebnis dieser institutionell durch die Schule vermittelten Entwicklungsprozesse, wie sie sich innerhalb dieser Institution darstellen, vor Augen. Ausgangspunkt und Ergebnis fallen in sich zusammen. Zur Kritik der Methodik im einzelnen vgl. Kuhlmann, 1970, S. 122 ff
- 218 Müller, K. V., 1948, S. 362
- 219 Müller, K. V., 1950c, S. 357
- 220 Müller, K. V., 1948, S. 367
- 221 Ebd., S. 369
- 222 Ebd.
- 223 Ebd., S. 370
- 224 Ebd., S. 369
- 225 Ebd., S. 370
- 226 Ebd., S. 369
- 227 Voigt, 1947, S. 712
- 228 Huth diagnostizierte 3 % als schwachsinnig, 30 % geeignet für angelehrte Arbeiten, 27 % als Spezialarbeiter geeignet und 25 % als Facharbeiter; 10 % seien für den Besuch der Fachschule und 5 % für den Besuch der höheren Schule geeignet, vgl. Huth, 1961, S. 10
- 229 Ebd., S. 53
- 230 Lippert, 1949, S. 861
- 231 Ebd.
- 232 Ebd.
- 233 Ebd.
- 234 Müller, K. V., 1950a, S. 51
- 235 Bornemann, 1949/50, S. 158

- 236 Ebd.
- 237 Höhn, 1953, S. 155; vgl. hierzu auch Mierke, 1950, S. 112: »Schulbehörden, Elternschaft und die Lehrer aller Schularten betrachten im allgemeinen das durch die Verhältnisse aufgenötigte Auswahlverfahren als eine ›Begabten-Auslese‹ und erwarten für diese die Hilfestellung der angewandten Psychologie. Damit ergibt sich für die Psychologie eine völlig andere Situation als in den Jahren nach dem ersten Weltkrieg, in dem sie von sich aus und aus eigenem wissenschaftlichen Interesse an die Entwicklung von Methoden der Begabtenauslese ging. Gegenwärtig wird die Psychologie gebeten, eine Rolle zu übernehmen, die sie nicht gesucht hat. Diese Feststellung ist wichtig; denn sie gestattet der Psychologie eine gewisse Reserve. Jedenfalls tut diese gut, vor Übernahme der ihr zugeschriebenen Aufgaben in selbstkritischer Besinnung die ihr gegebenen Möglichkeiten und Grenzen sorgfältig abzustecken.«
- 238 Hillebrand, 1949, S. 246
- 239 Vgl. Kirchhoff, Wiese, 1959, S. 489
- 240 Mierke, 1950, S. 111 f
- 241 Vgl. Hetzer, 1953, S. 152 f, Engel, 1947
- 242 Vgl. Stükrath, 1949
- 243 Indirekt verweisen die relativ scharfen Selektionen auf ein relativ weites Bildungsinteresse bürgerlicher und kleinbürgerlicher Schichten, um die soziale Stellung abzusichern. Diese Situation hat Mierke vor Augen, wenn er formuliert: »[...] denn es ist durchaus verständlich, daß in der gegenwärtigen krisenvollen Zeit jene Eltern, die ihrem Kind keinen materiellen Besitz, kein fundiertes Geschäft oder gewerbliches Unternehmen, kein Kapital usw. als Zukunftsmitgift ver machen können, alles dransetzen, ihm wenigstens durch die Ermöglichung einer vielseitigen und gediegenen Schulbildung das vermeintlich beste Rüstzeug für den späteren Existenzkampf zu übereignen. Sie betrachten den Anspruch auf eine höhere Schulbildung ihrer Kinder als Elternrecht und auch als Recht des Kindes selbst.«
- 244 Vgl. Kunze, 1950, und Fingerle, 1951
- 245 Kunze, 1950
- 246 Vgl. etwa Sullivan, Bondy, 1948
- 247 Hillebrand, 1949, S. 248
- 248 Hillebrand, 1949
- 249 Mierke, 1950, S. 128
- 250 Hillebrand, 1949, S. 248
- 251 Ebd., S. 247
- 252 Ebd., S. 252
- 253 Mierke, 1950, S. 113
- 254 Schliebe-Lippert, 1951, S. 5
- 255 Höhn, 1953, S. 155
- 256 Vgl. Psych. Rdsch., 1. Jg. 1950, S. 65 und 190
- 257 So hat das PI in Münster, dem eine Prüf- und Beratungsstelle angeschlossen war, 1948/49 tausend Abiturienten einer Prüfung bei der Zulassung zum Studium an drei Fakultäten untersucht. Ebd., S. 123
- 258 Ebd., S. 190
- 259 Ebd., S. 122
- 260 Hillebrand, 1949, S. 252
- 261 Ebd.
- 262 Vgl. Hetzer, 1953, S. 152
- 263 Vgl. etwa Kliemke, 1953, S. 155. Er kommt zu dem Ergebnis, »daß bei der seelischen Gesamtverfassung des Durchschnitts der heutigen Jugend, die Einstellung von Schulpsychologen dringend geboten ist. Wollen wir eine geistig, seelisch und leiblich gesunde Jugend, dann dürfen wir weder bei der Begabtenauslese noch sonst in der Schule auf charakterologische Untersuchungen und psychologische Beratung verzichten.«

- 264 Vgl. Psych. Rdsch., 2. Jg. 1951, S. 233
- 265 Ingenkamp, 1957, S. 233
- 266 Vgl. hierzu einen späteren Vergleich von Ell, 1958, S. 76: »Wer sowohl in der Erziehungsberatung und auch als Schulpsychologe gearbeitet hat bzw. arbeitet, weiß, daß die Schulpsychologische Beratungsstelle einmal ganz spezifische Aufgaben, die von einer anderen Stelle nicht in gleicher Weise erfüllt werden können, und ferner den großen Vorzug hat, daß sie eine schulnahe und schülernahe Einrichtung ist. [...] Der Lehrer hat nicht das Gefühl, mit einer schulfremden und schulunbefahrenen Beratungsstelle arbeiten zu müssen. [...] Durch die enge Verbindung mit der Schule kommt der Schulpsychologe nicht erst dann an die Kinder heran, wenn diese in beträchtlichem Maße erziehungsschwierig oder gar kriminell und straffällig geworden sind. Bei einer guten Verbindung zwischen Schulpsychologe und Schule können Auffälligkeiten im kindlichen Verhalten schon in den Anfangszuständen erkannt und angegangen werden.«
- 267 Vgl. ebd., S. 6
- 268 Hopmann, 1951b, S. 103
- 269 Scholl, 1951, S. 21
- 270 Kuhlmeier, 1952, S. 165
- 271 Scholl, 1951, S. 20
- 272 Vgl. Kroh, 1954 und Kraft, 1957
- 273 Vgl. Psych. Rdsch., 1. Jg. 1950, zur Situation am Göttinger Institut, oder auch die Arbeit von Lersch und Lückert in der EB einerseits und der Ausbildung der Schuljugendberater andererseits. (Gräser 1956, S. 336)
- 274 Vgl. Küppers, 1951, S. 58
- 275 Ebd.
- 276 Vgl. Kirchhoff, Wiese, 1959, S. 489 f: »[...] bemühten sich seit 1950 weitblickende Schulreferenten in mehreren deutschen Städten und Ländern, unabhängig voneinander, um eine Stelle, die dem überlasteten Lehrer, den ziellosen Eltern und vor allem dem sittlich und geistig gefährdeten Schüler Hilfen geben kann.«
- 277 Vgl. Kroh, 1954, S. 241: »So kam es, daß – als nach 1945 beim Wiederaufbau des Schulwesens in Berlin und in der Sowjetzone das Ausmaß der Erziehungsschwierigkeiten deutlich wurde – Pläne für die Ausbildung von Schulpsychologen entstanden. Diese Pläne sollten in Kooperation der (damals neu gegründeten) Pädagogischen Fakultäten verwirklicht werden; sie sahen ein psychologisches Fachstudium vor, das sich locker an die Ausbildung der Diplompsychologen anlehnte, sich jedoch an Studenten des Lehramts wandte, die das Studium der Psychologie als wissenschaftliches Fachstudium angerechnet wissen wollten. Die sehr detaillierten Pläne der Jahre 1946–1948 haben keine Verwirklichung gefunden.«
- 278 Zum letzteren vgl. Kirchhoff, 1949, und Kirchhoff, 1954. (Die Untersuchungen zu Lese-, Rechtschreibbeschwächen von Kirchhoff wurden zunächst offensichtlich mehr in der Psychiatrischen Universitätsklinik in Hamburg – Leitung Bürger-Prinz –, dann im Rahmen der „Schülerkontrolle“ durchgeführt.)
- 279 Kirchhoff, 1956, S. 162, vgl. auch Wiese, 1957
- 280 Gaupp, 1957; vgl. hierzu auch Amtsblatt des Württembergisch-Badischen Kultusministeriums, 31. 1. 1951, Nr. 2
- 281 Schroff, 1957, S. 81
- 282 Vgl. Gräser, 1956
- 283 Vgl. Simoneit, 1951, S. 57
- 284 Vgl. Pfaffenberger, 1949
- 285 Vgl. Schliebe-Lippert, 1951
- 286 Vgl. Lersch, 1947, Hische, 1948
- 287 Bornemann, 1949/50, S. 161
- 288 Ebd., S. 156/157

- 289 Ebd., S. 156, sowie Dirks, 1951, S. 59–62
- 290 Hische, 1948, S. 9
- 291 Ebd., S. 10
- 292 Vgl. ebd., S. 10/11
- 293 Mayer, 1951, S. 15/16
- 294 Werner, 1949a, S. 46
- 295 Herwig, 1948, S. 47
- 296 ders., 1949/50, S. 204
- 297 Herwig, 1948, S. 48
- 298 Werner, 1949b, S. 122
- 299 Diese recht treffende Bezeichnung stammt von Scherke, 1948, S. 9
- 300 Ebd., S. 13. Scherke bezieht sich auf Michel, der in seiner »Sozialgeschichte der industriellen Arbeitswelt«, 1947, den Begriff Betriebspychologie verwendet.
- 301 Herwig, 1948
- 302 Herwig, 1949/50
- 303 »Während die Arbeitspsychologie sich mit der Anpassung der Arbeitsbedingungen an den Menschen beschäftigt, die Berufspychologie die (psychologischen) Voraussetzungen für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten zu analysieren trachtet, ist der Gegenstand der Betriebspychologie das Insgesamt der aus dem Zusammenwirken verschiedener Menschen innerhalb eines Betriebes resultierenden (psychologischen) Probleme.« (Ulich: Industriepsychologie, in: Management-Enzyklopädie, Bd. 3 München 1970, S. 511, nach Volpert: Psychologie der Ware Arbeitskraft, in: Bruder, 1973, S. 218)
Da sich für die Bezeichnung einer vornehmlich die psychologischen Aspekte menschlicher Arbeit behandelnden Wissenschaft der Begriff »Arbeitspsychologie« für das Ganze anbietet – auch schon um die in der Einteilung in eine Arbeitspsychologie und eine Betriebspychologie mitgedachte Trennung von Theorie und Praxis zu vermeiden –, soll, um Begriffsverwirrungen zu vermeiden, im weiteren folgende Terminologie verwendet werden: für das Ganze Arbeitspsychologie und Arbeitspsychologen, für die Teildisziplinen: »Arbeitspsychologie«, Berufspychologie, Betriebspychologie und Entsprechendes für die Vertreter dieser Disziplinen
- 304 Bornemann, in: Hetzer, 1952, S. 12/13
- 305 Geiger, H., Begrüßungsansprache zum Münchner Psychologen-Kongress, in: »Psychologie im Leben«, 1949, S. 7
- 306 Berufsvermittlung, -ausbildung und -beratung sowie andere Maßnahmen zur Integration besonders der Jugendlichen in die Nachkriegsgesellschaft
- 307 Pechthold spricht dagegen davon, daß die Psychologie während des Nationalsozialismus eine »disciplina ingrata« war; vgl. Pechthold: »Psychotechnisches aus Deutschland«, in: Baumgarten, Franziska; o. J., S. 310
- 308 Zu den bekannteren Vertretern der Arbeitspsychologie während des Faschismus, die meist in Hochschulen oder Universitäten oder in der Wehrmacht bzw. Marine arbeiteten, gehören etwa Ach, Hische, Herwig, Mierke, Moede, Riedel, Rupp. Ein Beispiel dafür, daß auch die Arbeitspsychologen sich während des Faschismus keineswegs zurückhaltender wissenschaftlicher Wertfreiheit befleißigten, sind die Aufsätze im »Lehrbuch der Psychologie«, Hg. Narziss Kaspar Ach, 1944. So formuliert Herwig etwa die Aufgaben des Nationalsozialismus zur Überwindung des schädlichen Einflusses, den das vom Marxismus geprägte Wort vom »Fluch der Arbeit« ausübe. »Es ist daher von entscheidender Bedeutung, daß der Nationalsozialismus in der Stellung des Menschen zur Arbeit eines seiner Kernprobleme sieht und aus seiner biologisch, vom Sein des Menschen her begründeten Weltanschauung die Arbeit als die ethische Gemeinschaftsverpflichtung des Menschen wertet. Diese Wertvorstellung vom »Adel der Ar-

beit« wird damit zur Grundlage jeder Menschenführung und macht so erst die ungeheuren Leistungen in Frieden und Krieg erst möglich« (S. 123). Oder: »Auch die KdF-Reise stellt einen wertvollen und notwendigen Teil dieser Betreuung dar, da sie aus dem begrenzten Arbeits- und Lebenskreis hinausführt in die Lebensräume des Volkes und damit enger an die völkische Gemeinschaft und Heimat bindet« (144)

309 Vgl. Bornemann, in: Hetzer, 1952, S. 7

310 Vgl. »Der Betrieb«, 1948, S. 377

311 Der Begriff stammt von W. Stern und wurde von Münsterberg populärisiert und für die angewandte Psychologie nutzbar gemacht; vgl. sein Buch »Psychologie und Wirtschaftsleben«, 1912

312 So die Entwicklung der differentiellen Psychologie (Stern), der Psycho-physik (Fechner), der experimentellen Psychologie (Wundt) und die stärker von den traditionellen Naturwissenschaften her gewonnenen Erkenntnisse eines Kraeplin, Mosso u. a.

313 Die Gründung der RKW 1921 und des Refa-Verbandes 1924 sind Ausdruck der zunehmenden Tendenz, die Ökonomie in der Anwendung des konstanten Kapitals über eine systematische Verbreitung aller Ergebnisse wissenschaftlicher Rationalisierung des Produktionsprozesses voranzutreiben

314 Indirekt insofern, als viele der Erkenntnisse Ergebnis experimenteller Laborversuche waren, die der Industrie zur Verfügung gestellt, aber nicht von den Psychotechnikern selbst umgesetzt wurden

315 Die Differenzierung von Objekt und Subjektpsychotechnik stammt von Giese. Im Rahmen der Objektpsychotechnik wurden die allgemeinen Erkenntnisse über die psychobiologischen Merkmale der menschlichen Arbeitskraft in Untersuchungen über Bewegungsabläufe, Arbeitszeit, Arbeitspausen, Ermüdung etc. entwickelt und z. T. praktisch umgesetzt; vgl. die Arbeiten von O. Graf, Bramesfeld, Moede u. a.

316 Bornemann, in: Hetzer, 1952

317 Dies bedeutete konkret, daß der im Zusammenhang mit den auch durch die Beiträge der Psychotechniker beschleunigten Arbeitsintensivierungs- und Rationalisierungsmaßnahmen produzierte Überschuß an Arbeitskräften die Möglichkeit einer schärferen Selektion mit Hilfe eignungsdiagnostischer Verfahren der Psychologie bot

318 Vgl. Bornemann, 1967, S. 22

319 Ähnlich auch Giese. Andere Vertreter sind Moede, Lippmann, Poppelreuther u. a.

320 Heitbaum, 1951, S. 17

321 Vgl. ebd., S. 29

322 nach Moede

323 Heitbaum, 1951, S. 54

324 Die Grundlage dazu war mit der differentiellen Psychologie W. Sterns gelegt worden, der das Individuum als empirische Einheit faßte und sich für die Ermittlung interindividueller Unterschiede interessierte (vgl. Anm. 402)

325 Auf einer mehr sozial- und betriebspolitischen Ebene ging es allerdings auch schon nach dem 1. Weltkrieg um die Beeinflussung des Verhaltens der Arbeiter. Heitbaum berichtet, daß nach dem 1. Weltkrieg, als die Arbeiter Anspruch auf Mitbestimmung erhoben, ein großangelegtes »Erziehungswerk« begann, durch das die Arbeiter wieder in eine stärkere Abhängigkeit und Unterordnung gegenüber dem Betrieb gebracht werden sollten. So hatte auch die Dinta-Gründung 1925 (Deutsches Institut für technische Arbeitsschulung) nicht zuletzt zum Ziel, die Menschen im Betrieb zur Werkstreue zu erziehen. Ein großer »Umfassungsangriff auf die Seele des deutschen Arbeiters war im Gang« (Heitbaum, S. 84)

326 Während die Kritik in Deutschland auch mit der Änderung und teil-

- weisen Verdammung des Begriffes einhergeht, wird z. B. in der Schweiz entsprechend den neuen Verhältnissen und Erkenntnissen der alte Name nur neu interpretiert
- 327 Herwig, 1949/50, S. 209
328 Bornemann, 1951, S. 463
329 Vgl. oben Kap. II
330 Kolbeck, 1950, S. 69
331 Vgl. die Auseinandersetzung um die Graphologie etwa zwischen H. W. Müller, A. Weber u. a. im Zentralblatt für Arbeitswissenschaft (ZblArbWiss), 1947, S. 61, u. 1948, S. 18 u. 57/58
332 Vgl. Kroeber-Kenneth: »Psychologie des Bewerbungsschreibens«, in: »Der Betrieb«, 1948, S. 284, der dort z. B. Theorien über das Verhältnis von benutztem Papierformat und sozialer Herkunft der Schreiber aufstellt
333 Matthes, 1947, S. 22
334 Vgl. ZblArbWiss, 1950, S. 192
335 Z. B. im Oktober 1949 die 1. internationale Rationalisierungstagung von RAW/VfW, bei der u. a. das Thema »Der Mensch im Betrieb« unter Mitwirkung von Hische, Bramesfeld und Müller behandelt wird; vgl. ZblArbWiss, 1949, S. 217
336 Diese Schulungskurse werden ab 1948 für die britische Zone vom FORFA getragen
337 Vgl. die Vielzahl derartiger Veröffentlichungen im ZblArbWiss zwischen 1947 und 1950. Sogar in der SBZ werden schon zu dieser Zeit wieder Vorschläge zum Leistungsanreiz durch entsprechend gestaffelte Lohnsysteme gemacht; vgl. ZblArbWiss, 1948, S. 59
338 Vgl. oben Kap. II
339 Vgl. »Die Wirtschaft«, 2. Jg., H. 6, S. 182
340 Vgl. Arnold, 1949, S. 89 f
341 Vgl. ZblArbWiss, 1947, H. 3, S. 60
342 Vgl. Bornemann, 1949/50, S. 458
343 Zur arbeitspsychologischen Situation, Arbeitsblatt für die britische Zone, 1947, 1. Jg., H. 10, S. 346, zit. n. ZblArbWiss, 1948, H. 2, S. 39
344 Vgl. oben Kap. II
345 Zur Verbreitung der amerikanischen Ansätze, etwa des TWI-Programms und der Human Relations Konzeptionen tragen bei den Arbeitspsychologen anfänglich u. a. Dreyer, Jebsen und Bornemann bei
346 Im ZblArbWiss wird der Arbeitspsychologie relativ breiter Raum gegeben. Hier schrieben u. a. Arnold, Bramesfeld, Dreyer, Hische, Herwig, Huth, Jebsen, Marbe, Werner. Und von Arbeitstechnikern und Ingenieuren wie Matthes oder Kellner wird besonders die Notwendigkeit der psychologischen Beschäftigung mit dem Problem der Leistungsbereitschaft betont
347 Vgl. Schlien, 1948, S. 365
348 Ein Hinweis, der auf spätere Probleme betriebspsychologischer Berufspraxis hindeutet. In dem Maße, in dem mehr Psychologen im Betrieb eingestellt werden, wird auch die Praxis der Unternehmensleitungen deutlich, Betriebspsychologen mit einem breiten Spektrum verschiedener Aufgaben zu betrauen, von denen spezifisch psychologische nur ein Teil sind. Die Probleme der Diskrepanz zwischen Ausbildung und Berufspraxis der Betriebspsychologen sollten hierin eine wesentliche Ursache haben
349 Vgl. »Betriebspsychologie Ja oder Nein. Ein Zwiegespräch«, in: Der Betrieb, 1948, S. 377/78
350 Vgl. Der Betrieb, 1949, S. 505/506
351 Oft werden sie auf Initiative von Psychologen oder auch interessierter Unternehmer gegründet. Es sind meist gemeinnützige Vereine, lose Arbeitsgemeinschaften, Stiftungen oder private und von einzel-

- nen Firmen mehr oder weniger direkt unterstützte Institute. Zur Einschätzung der Ursachen dieser Gründungen vgl. Kap. III, 3, f
- 352 Hetzer, 1952
- 353 Neben den drei beispielhaft behandelten Instituten sind dies vor allem: Arbeitsgemeinschaft für Betriebsorganisation und psychologische Betriebsberatung (hier arbeitet Bornemann mit); Deutsche Gesellschaft für Personalwesen e.V. (DGP), 1949 gegr.; Forschungsstelle Mensch und Arbeit im Betrieb (FMAB) e.V., 1949 in Nürnberg gegr.; Forschungsstelle für Konstitutions- und Arbeitspsychologie bei der Universität Tübingen, 1949 gegr. (hier arbeitet Kretschmer als Leiter); Institut für psychologische Beratung bei der Universität Würzburg (Kafka u. Kroeker-Kenneth); Sozialpsychologisches Institut, Stuttgart; Wirtschaftskontor Dr. Schleip, Stuttgart; Studiengesellschaft für praktische Psychologie, Hannover.
Und als arbeitswissenschaftliche Institute: Institut für Arbeitswissenschaft (IfA), 1946 gegr. (G. Dressel); Institut für forstliche Arbeitswissenschaft (Iffa) (H. Hilf); Max-Planck-Institut für Arbeitsphysiologie; diese in den zwanziger Jahren von der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft gegründete Forschungsstätte bleibt lange Zeit die einzige wesentliche auf dem Gebiet der Arbeitsphysiologie in Deutschland, neben physiologischer Grundlagenforschung werden hier viele Problemstellungen aus der industriellen Praxis bearbeitet (Lehmann, Graf, E. A. Müller); REFA-Institut, 1950 als zentrales arbeitswissenschaftliches Institut zur Förderung und Betreuung der REFA-Arbeit gegründet (Böhrs). Zu den Angaben vgl. vor allem Hetzer, 1952
- 354 Bornemann, 1951, S. 461
- 355 Zahlen über die Anzahl der Kurse liegen nicht vor. Es wird erwähnt, daß die TWI-Arbeit im ganzen Bundesgebiet mit zunehmendem Erfolg eingeführt wurde. Herwig problematisiert allerdings die Übertragbarkeit der TWI-Programme auf die deutschen Verhältnisse (Herwig, 1949/50, S. 209); vgl. Anm. 436
- 356 Vgl. Mayer, 1970, S. 18-20
- 357 Nach Herwig, »Psychologie der Arbeit«, in: Ach, 1944, S. 150/51
- 358 Vgl. Bornemann, 1951, S. 458
- 359 Hische, 1950, S. 166
- 360 Ebd., S. 121
- 361 Herwig, 1948, S. 50; vgl. auch den auf dem Kraeplinschen Ansatz fußenden Pauli-Test
- 362 Dieser Zusammenhang wird im Zweiten Teil dieser Arbeit über die fünfziger Jahre, in denen Veränderungen des Arbeitsprozesses und der menschlichen Arbeit in ihrer Wirkung deutlicher ausmachbar sind, ausführlicher zu behandeln sein. Dabei wird sowohl die historische Dimension dieser Entwicklung als auch die spezifische Form der Arbeit als durch die kapitalistische Produktionsweise doppelt bestimmte, in ihrer Konsequenz für die theoretischen und praktischen Probleme der Arbeitspsychologie genauer aufzunehmen sein
- 363 Herwig, 1949/50, S. 212
- 364 Vgl. K. Pentzlin, 1954, S. 11
- 365 Hische, 1950, S. 88
- 366 Vgl. ebd., S. 107-118
- 367 Bei Herwig sind dies z. B. die drei Ebenen: 1. allgemeine Einflüsse auf die menschliche Arbeit (Wetter, Tagesschwankungen, persönliche Lebensverhältnisse), 2. allgemeine Arbeitsbedingungen (Arbeitsraum, Arbeitszeit, Pausen, Monotonie, Rhythmus als arbeitsökonomisches Prinzip etc.), 3. besondere Arbeitsbedingungen (Arbeitsplatz, Arbeitsgerät, Organisation der Arbeit, Arbeit in der Gruppe), in: Ach, 1944, S. 137 f
- 368 Herwig faßt die Beziehung zwischen Mensch und Umwelt als Wechselsehrltnis zwischen Arbeiter und Betriebsumwelt, es geht ihm »um eine gute menschlich-seelische Betriebsumwelt als Basis für alle wei-

- teren Aufgaben» (ZblArbWiss, 1948, S. 48)
- 369 Bornemann, 1951, S. 458
- 370 Eine Intensivierung der Arbeit, die gerade zu dieser Zeit unter dem Postulat der Notwendigkeit zur Steigerung der Produktion für den Aufbau der Gesellschaft gefordert und den Arbeitern abverlangt wird
- 371 Zu den Einschränkungen und Verkürzungen dieser deutschen Ansätze zu sozialtechnologischen Konzeptionen vgl. vor allem die Entwicklung in den fünfziger Jahren
- 372 Vgl. Bornemann, 1951, S. 458/59
- 373 Herwig, 1949/50, S. 209. Allerdings sagen diese Zahlen wenig über den wirklichen Wert verschiedener Verfahren. Sie werden in schöner Regelmäßigkeit von den Vertretern unterschiedlicher Ansätze als Beweis der Überlegenheit der eigenen Methode verwandt. So referiert etwa Arnold beim XII. Kongreß der Internationalen Gesellschaft für angewandte Psychologie im Juli 1955 in London über Kontrolluntersuchungen hinsichtlich der faktorenanalytischen Bestimmung von Arbeitsformen und Berufsgruppen, die gezeigt hätten, daß die »Ergebnisse der Funktions- und Leistungsproben zu 90 % richtig sind, während die der charakterologischen Prüfung nur eine 50–60 %-Sicherheit aufweisen«, in: Arbeit und Leistung, 1955
- 374 Hetzer, 1952, S. 44
- 375 Besonders die Typenlehren von C. G. Jung, Kretschmer und E. R. Jaensch erlangen in ihrer mystisch-biologistischen Fassung des Verhältnisses von Individuum und Umwelt zusammen mit Erkenntnissen der Tiefenpsychologie Bedeutung. Jung teilt Menschen ein in nach Innen-Gekehrte (Introvertierte) und nach Außen-Gekehrte (Extravertierte). Ketschmer nimmt verschiedene Typenkreise an: gesellige, gutherzige, zurückgezogene Typen etc. Und bei Jaensch spielt die Konstruktion von Integrationstypen eine Rolle
- 376 Vgl. etwa Arnold, 1949, S. 92
- 377 Vgl. Bornemann, Melcher, 1941, und Huths Bemühungen ab 1921. Vgl. auch die ganzheitspsychologische Kritik an Huths vergleichender Berufskunde von 1949 von F. Schäfers. »Alle diese Bemühungen sind zum Scheitern verurteilt, solange eine Beschreibung mit statischen Begriffen durchgeführt wird. Die menschliche Psyche ist von unendlich großer Dynamik und spottet einer solchen Beschreibung, wie sie auch von Prof. Huth dargeboten wird« (ZblArbWiss, 1949, S. 156)
- 378 Vgl. Arnold, 1949, S. 89–92
- 379 Etwa Bornemann
- 380 Etwa Hische, Dirks oder Herwig
- 381 Hische, 1950, S. 45
- 382 Heitbaum, 1951, S. 72
- 383 Auf die theoretischen und methodischen Probleme der Eignungsuntersuchungen im Rahmen arbeitspsychologischer Tätigkeiten wird noch ausführlicher zurückzukommen sein; vgl. bes. den Zweiten Teil dieser Arbeit
- 384 Bornemann, 1951, S. 457
- 385 Bornemann, 1950b, S. 38
- 386 Vgl. Herwig, 1949/50, S. 206
- 387 Vgl. Mayer, 1951, S. 46–54
- 388 Vgl. Herwig, 1949/50, S. 207
- 389 Vgl. Hische, 1950, S. 199, oder den tiefenpsychologisch orientierten Ansatz von Werner, 1949b, S. 121–125; und mehr von den amerikanischen Ansätzen beeinflußt Dreyer, 1949, S. 21–27
- 390 So referiert Thomae in seinem Bericht: Anglo-amerikanische Sozialpsychologie. 19. Kongreß der DGfPs 1953, Köln, S. 33 ff, die behavioristische Kritik an der Klassifikationssucht der deutschen Anlage-Psychologie, die jedem Verhalten einen bestimmten Instinkt zuschreibt (»Daumendreherinstinkt«) und so inzwischen schon auf 14 046 Triebkräfte gekommen sei!

- 391 Vgl. »Arbeitspsychologie« (Kap. III, 3, a)
 392 Heitbaum, 1951, S. 75
 393 Mayer, 1951, S. 37
 394 Ebd., S. 108
 395 Ebd., S. 222
 396 »Das theoretisch-psychologische Bezugsfeld zur Deutung dieser Verfassung unsrer modernen sozialen Lage findet sich damit in der Tiefenpsychologie, nicht aber in der Charakterkunde oder der Arbeitspsychologie« (Werner, 1949a, S. 41)
 397 Werner, 1949b, S. 122
 398 Scherke, 1948, S. 29
 399 Werner, 1949b, S. 123/24
 400 Nach J. H. Schultz nennt Werner u. a. exogene Fremdneurose, physiogene Randneurose, psychogene Schichtneurose, charakterogene Kernneurose
 401 Vgl. auch Kellner, 1949, S. 185 ff
 402 Vgl. z. B. Rennie, 1947, S. 41–48
 403 So wird etwa auf Veranlassung der amerikanischen Militärregierung 1948 in Oberursel ein Lehrgang über Methoden zur Rationalisierung des Arbeitsablaufs abgehalten, auf dem amerikanische Spezialisten die TWI-Methode vermitteln. Im selben Jahr gründet sich ein loser Verein zur Verbreitung der TWI-Methode, der 1951 als Verein eingeschrieben wird; vgl. Dreyer, 1949, S. 21 ff
 404 Vgl. Zweiten Teil dieser Arbeit
 405 Vgl. Dreyer, 1949; Jebsen, 1949; Herwig, 1949/50 u. v. a.
 406 Womit sich durchaus ein quasi emanzipatorisches Moment verbindet – nämlich den Probanden als Menschen ernst zu nehmen. So will etwa Dirks auch nicht so sehr über die Eignungsuntersuchung als vielmehr über die Eignungsberatung »das Erlebnis einer sinnvollen, gemeinsamen Arbeit« vermitteln. »Allerdings setzt das eins voraus: daß der Psychologe die Arbeit nicht von der Ebene einer intellektuellen Überlegenheit her führt, sondern daß er eine echte menschliche Begegnung zwischen sich und dem Probanden entstehen läßt, in der er sich mit seinem Menschentum dem Partner stellt und in der er aus der Kraft der eigenen Persönlichkeit heraus überzeugt« (1950, S. 89). Die reale Praxis der Auslese durch Eignungsdiagnostik in den Betrieben, in denen überhaupt entsprechende Verfahren zur Anwendung kommen, steht freilich in deutlichem Gegensatz zu diesen humanen Intentionen
 407 Die Verwendung charakterologischer Verfahren zur Einschätzung der Persönlichkeit wird bei einigen Vertretern so bestimmt, daß sie zum ausschlaggebenden Faktor bei der Beurteilung im Rahmen betrieblicher Eignungsuntersuchungen gemacht werden. So berichtet Bornemann, daß Betriebspyschologen weitgehend darin übereinstimmten, »daß die meisten Entlassungen mehr auf Charakterschwäche und Schwierigkeiten in der persönlichen Zusammenarbeit zurückgehen als auf mangelnde Begabung« (1951, S. 2/3)
 408 Ohne Ausdruckspyschologie seien zwar eingehende psychologische Untersuchungen nicht mehr möglich, der wesentliche Zugang sei aber der über die Leistung, »weil jedem Menschen einsichtig ist, daß man für die spätere Berufstüchtigkeit Leistungsproben verlangen kann und muß. Es kommt aber darauf an, wie man die einzelnen Leistungen auswertet und interpretiert, ob man in der »Psychotechnik« stecken bleibt oder zu strukturpsychologischen Einsichten vordringt« (Dirks, 1950, S. 88)
 409 Aus einem Gespräch mit Herrn Spengler im Nov. 1973
 410 Bornemann, 1951, S. 3
 411 Ders., 1949/50, S. 160
 412 Ders. 1951, S. 4/5
 413 Ebd., S. 6

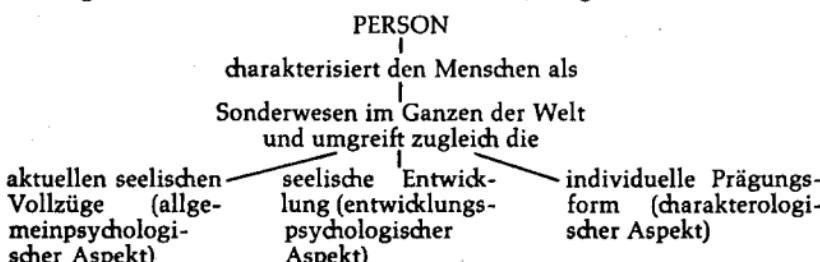
- 414 Herwig, 1949/50, S. 205, Hervorh. d. V.
415 Vgl. ZblArbWiss, Kurzberichte und Mitteilungen 1947–1950
416 Specht, 1950, S. 17/18
417 Heitbaum, 1951, S. 14
418 Ebd., S. 15
419 Ebd., S. 94
420 Fbd., S. 95
421 Ebd., S. 170; vgl. auch eine der wenigen Kritiken der Funktion der Betriebspychologie zu dieser Zeit von Rita Sprengel, 1949. In der Kritik am »Leitfaden für Arbeitsstudien« von Bramesfeld und Graf hebt Sprengel auf die Grenzen der Arbeitspsychologie aufgrund der kapitalistischen Produktionsweise ab. Arbeitspsychologie liefe auf eine Wissenschaft des »Als ob« hinaus: »Man gebe dem Arbeiter das Gefühl, er sei gerecht entlohnt, man lobe ihn, man kritisire ihn nur vorsichtig, man gebe ihm – in kleinen Dosen – einen Einblick in den Arbeitsprozeß. Diese Dosen müssen allerdings so bemessen sein, daß sie dem Leistungs- und Willensmonopol der Kapitalisten nicht etwa gefährlich werden.« Aufgrund der Widersprüche kapitalistischer Ökonomie, die die Arbeitsfrische des Arbeiters behindere, sei die Arbeitspsychologie gezwungen, in »übermaterielle Werterkenntnis und Wertüberzeugung« zu flüchten
422 Aus dieser Zeit liegen uns keine Zahlen vor. Dirks spricht 1951 von 5 Psychologen, die auf dem Psychologenkongreß in Göttingen 1948 angaben, sich hauptsächlich mit Betriebspychologie zu beschäftigen – eine Zahl, die wahrscheinlich in erster Linie die von den Unis kommenden Betriebspychologen wie Bornemann, Dirks, Herwig u. a., nicht aber die unmittelbar in verschiedenen Betrieben tätigen erfaßt. Über die Zahl von etwa 10 bis 15 dürfte diese aber nicht hinausgegangen sein. 1951 werden vom BDP 25–30 Betriebspychologen als Angestellte der Werke, Mitglieder von Instituten, frei Praktizierende etc. genannt
423 Bornemann, 1949/50, S. 160
424 Ders., 1951, S. 7
425 Hetzer, 1952, S. 21
426 Bornemann, 1951, S. 7
427 Heitbaum, 1951
428 Diese Fußnote entfällt
429 Die z. T. in den Universitätsinstituten Abteilungen für Betriebs- und Wirtschaftsberatung einrichteten, so Kroeb-Kenneth in Würzburg; vgl. Hetzer, 1952, S. 21
430 Ebd., S. 13
431 Zwischen 1949 und 1951 zunächst Herwig, Jebsen und Spengler bei ENKA, später nur noch Spengler, der bei ENKA schließlich fest angestellt wird und dort einen relativ großen Betriebspychologenstab aufbauen kann
432 Vgl. oben Kap. III, 3, d
433 Wenngleich auch in diesem psychologischen Interesse am Menschen sich auch in Westdeutschland schon die Einsicht in die Notwendigkeit anzudeuten beginnt, daß es zur ökonomischen Nutzung der Arbeitskraft zunehmend der Berücksichtigung ihres psychologischen Korrelates bedarf
434 Vgl. Der Betrieb, 1948, S. 377
435 Vgl. Zweiten Teil dieser Arbeit (Gruppenarbeit etc.)
436 Vgl. Herwig, 1949/50, S. 205, Bornemann, 1951, S. 7
437 Dirks, 1951, S. 59–62. Wir werden sehen, welche Lösungsversuche die Psychologen in diesem Zusammenhang im Laufe der Zeit entwickelten

zum Zweiten Teil

- 1 Mayer, 1956, S. 24
- 2 Nach Muster der 1941 erlassenen Diplomprüfungsordnung, vgl. Kap. III, 1a
- 3 Hier und im folgenden berichtet und zitiert nach Psychologentaschenbuch, 1958
- 4 Wellek, 1956a
- 5 Wellek, 1956b
- 6 Hoyos, 1964, S. 98
- 7 Die vorhandenen Angaben sind nicht identisch. So kommt Wellek (1956b) aufgrund einer Umfrage auf 160 Diplome für das Jahr 1955; Hoyos (1964) – nach der Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamts? – gibt für 1958 und folgende Jahre wesentlich weniger an. Für einen Rückgang zwischen 1955 und 1958 gibt es jedoch weder eine plausible Hypothese noch Daten
- 8 Nach Hoyos, 1964, S. 95
- 9 Zahlen nach den Mitgliederverzeichnissen des Psychologentaschenbuch, 1949 und den Berichten über die Kongresse der DGfPs
- 10 davon 36 Graphologen
- 11 Für den Sprung im Mitgliederbestand zwischen 1949 und 1952 ist angesichts der demgegenüber geringeren Ausbildungszahlen möglicherweise eine erhöhte Verbandsaktivität verantwortlich zu machen (z. B. Berufsvermittlung, Kontakte zu neu zu erschließenden Praxisbereichen, Neuaufnahmeartigkeiten). Überhaupt ist bei der Interpretation aller Zahlenangaben der jeweilige berufsständische Organisationsgrad eine schwer auszumachende Variable. Der verbreiteten Meinung, es seien damals etwa 70 % der berufstätigen Psychologen im BDP organisiert gewesen, lässt sich positiv wie negativ nichts entgegenhalten. Alle Angaben können nur grob für Tendenzen sprechen
- 12 Zahlen nach Psychologentaschenbuch, 1949, dann Interne BDP-Nachrichten (Beilagen zur Psychologischen Rundschau). Hier sind Mitglieder in der DDR mitgezählt, die aber einen geringen Anteil ausmachen dürften: z. B. waren es 1959 nach unveröffentlichten Materialien des BDP ca. 60
- 13 Die beiden Verbände DGfPs und BDP bestanden weiterhin nebeneinander. Zwar gab es beiderseits Bemühungen, eine gemeinsame »Deutsche Psychologische Gesellschaft« zu gründen, die vor allem vom mehrheitlich außeruniversitär tätigen Psychologen vertretenden BDP vorangetrieben wurden (1957 sprachen sich 83 % bei 89 % Wahlbeteiligung für eine Fusion aus), bis hin zur Vorlage eines Satzungsentwurfs. Die DGfPs zögerte jedoch und taktierte, bis die vom BDP schon als definitiv angesehene Zusammenlegung 1958 von der DGfPs wegen der »Gefahr der Überstimmung« endgültig abgelehnt wurde. Lersch: »(Die) Interessen seien zwar von gleicher Wertigkeit, aber sehr verschiedenartig.« Vereinbart wurde lediglich eine Zusammenarbeit der Vorstände. (Vgl. Protokoll ü. d. außerordentliche Mitgliederversammlung des BDP in Bonn am 27. 9. 57, in: Interne BDP-Nachrichten, Beilage zu IX/1 Jan. 58, Psychologische Rundschau) – Ein Indiz für weiter bestehende unterschiedliche Entwicklungstendenzen und Orientierungen bei wissenschaftlich tätigen und »praktischen« Psychologen
- 14 Diese Fußnote entfällt
- 15 Dirks, 1951, S. 59
- 16 Bornemann, 1949/50, S. 156/57
- 17 Dirks, 1951, S. 60
- 18 Munsch, 1950, S. 2
- 19 Ebd. – Die Selbstzuweisung eines sozialethisch begründeten Berufs verlangt dann übrigens auch eine besondere Qualifikation: »sittliche

und menschliche Orientierung, die den Einsatz ‚ganzen Menschenstums‘ über bloßes Handwerken oder Eigennutz stellt. Vor allem deswegen wird eine Eignungsuntersuchung von Anfängerstudenten in Psychologie gefordert und in Prüfungsordnungen auch verankert, bei der es sich – so Dirks – nicht allein um eine Feststellung einer speziellen psychologischen Begabung handeln darf, sondern ganz entscheidend im Vordergrund stehen muß die Entscheidung, ob die menschliche und sittliche Substanz dem jungen Menschen den Weg in eine echte und fundierte psychologische Arbeit ermöglichen wird. (Dirks, 1951, S. 62)

- 20 v. Allesch, 1953, S. 16
- 21 Ebd.
- 22 Ebd. S. 41
- 23 Interne BDP-Nachrichten, Beilage im Heft VII/1 d. Psychologischen Rundschau (Januar 1956)
- 24 Ebd.
- 25 Ebd., S. 3
- 26 Mitteilungen des BDP Nr. 12, 1950, S. 4 f
- 27 Interne BDP-Nachrichten, Beilage im Heft II/4 der Psychologischen Rundschau (Oktober 1951), S. 2
- 28 Dirks, 1951, S. 61
- 29 Wellek, 1955, S. 64
- 30 Hofstätter, 1951, S. 282
- 31 Ebd., S. 281
- 32 Bornemann, 1949/50, S. 156 f
- 33 v. Allesch, 1953, S. 7 f
- 34 Arnold, 1956/57, S. 8
- 35 Ebd., S. 10
- 36 Thoma, 1958, S. 26
- 37 Lersch, 1956, S. 50 f
- 38 Ebd., S. 54
- 39 Folgendes Schema von Lersch 1956, S. 56, möge das verdeutlichen:



- 40 Remplein, 1949, S. 36
- 41 Lersch, 1956, S. 572
- 42 Gehlen, 1949
- 43 Treyer, 1955
- 44 Mayer, 1956, S. 20
- 45 Ebd., S. 24
- 46 Lersch, 1956, S. 475
- 47 Lersch, 1955, S. 69 f
- 48 Le Bon, 1951, 51. bis 54. Tausend, mit mehreren Neuauflagen in den folgenden Jahren. Ortega 1956, 70. Tausend im ersten Jahr!
In der Einführung zu Le Bon 1951 (von H. Dingeldey) heißt es:
»Wohl kein anderes Werk der psychologischen Fachliteratur ist so in aller Welt bekannt und berühmt. [...] »Wird sie noch heute überall gelesen und zitiert, wo immer man sich mit Massenpsychologie beschäftigt. [...] Allein die großen Massenbewegungen, deren Zeugen und Opfer wir in den letzten Jahrzehnten gewesen sind, aber auch die fortschreitende Vermassung unseres sozialen wirtschaft-

- lichen und kulturellen Lebens haben bewirkt, daß die Frage, wodurch der einzelne zum Bestandteil einer seelisch mehr oder weniger gleichgeschalteten Masse wird und was dann sein Tun oder Lassen bestimmt, uns heute sehr viel stärker bewegt als etwa die Menschen zu Anfang unseres Jahrhunderts« (S. III)
- 49 »Wir müssen uns damit abfinden, die Herrschaft der Massen zu ertragen« (Le Bon, 1951, S. 6)
- 50 Ebd., S. 18 f
- 51 Ortega, 1956, S. 9
- 52 Ebd., S. 8
- 53 Obwohl er sich (S. 9 und 79) gegen die umstandslose Gleichsetzung der von ihm gemeinten Massen mit den Arbeitermassen wehrt
- 54 Ebd., S. 41
- 55 Ebd., S. 47
- 56 Ebd., S. 49
- 57 Lersch, 1956, S. 474
- 58 »Auch die Nebelbildungen im Gehirn der Menschen sind notwendige Sublimate ihres materiellen, empirisch konstatierbaren und an materielle Voraussetzungen geknüpften Lebensprozesses« (Marx, 1969, S. 26)
- 59 Lersch
- 60 Röpke, 1950, S. 11
- 61 Gleichzeitig wird der Haß auf den Faschismus demagogisch ausgenutzt, indem unter der Hand eine Gleichsetzung Faschismus = Kollektivismus = Sozialismus vorgenommen wird
- 62 Erhard, »Wohlstand für alle«, CDU-Parteitag Hamburg 1957
- 63 Dokumente zur Bildungspolitik, S. 263 ff
- 64 Ebd., S. 263
- 65 Ebd., S. 265
- 66 Ebd., S. 267
- 67 Dahrendorf, 1965, S. 309 f, 312
- 68 So verwehrt sich die westdeutsche Rektorenkonferenz 1950 gegen den Zwang auf »politische Vorlesungen«, wie sie von Staatsvertretern, Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens und einzelnen Wissenschaftlern in den »Waldleinern Beschlüssen« befürwortet worden waren. In der Zeitschrift *Universitas* wird dem entgegengehalten, die politische Frage, die sich jede Wissenschaft stellen müsse, sei die Frage nach der Wahrheit. »Für uns beginnt die Frage nach dem Politischen mit der Frage nach der menschlichen Existenz überhaupt. Was ist der Mensch? [...] Wenn Studenten hingebildet werden sollen zum Politischen, so kann diese Bildungsarbeit nur anfangen bei diesen Fragen. Und dies keineswegs in Abgezogenheit von dem Fach, in dem der Student studiert. Im Gegenteil! Wenn die Wissenschaft die Frage nach der Wahrheit ist, also nach dem letzten Grund alles Seins, so wird in jedem Fall die Grundfrage aufklingen müssen. Das geschieht auch.« (Baumgärtel, 1950, S. 233)
- 69 »Wenn nun die philosophisch-anthropologische Betrachtung als Aufgabe der Seelenkunde erklärt wird, so mag sich da und dort der Einwand erheben, Psychologie sei reine Tatsachenwissenschaft. Wer so redet, der weiß nicht, welchem Gegenstand er gegenübersteht. Viel mehr als alle anderen Erfahrungswissenschaften – als etwa Physik oder Geschichte – verlangt es die Psychologie [...], daß wir ihren Gegenstand zu Ende denken, d. h. auf die Ebene der philosophischen Besinnung heben« (Lersch, 1956, S. 53)
- 70 Heisenberg, 1951
- 71 Gantenberg, Der kulturpolitische Auftrag der CDU
- 72 Dokumente zur Bildungspolitik, 256 f
- 73 Wellek, 1955
- 74 »Experimentell bedeutet für sie i. W. empirisch aufweisend und überprüfend, ohne jedoch den strengen Regeln der operationalistischen

- Methodik zu folgen; vgl. auch oben Kap. III, 1 im Ersten Teil
- 75 Nach Wellek 1955 haben wir zugeordnet: Sander, Rudert, Kroh, Wellek, Undeutsch, Lersch, Thomaee und Arnold zur Tradition der Ganzheitspsychologie; Metzger, Rausch, Wilde, Witte, Düker und Mierke der Gestaltpsychologie. Selbstverständlich bedeutet das nur eine Akzentuierung mit fließenden Übergängen, zumal die grundsätzlichen theoretischen Positionen in den wichtigsten Fragen übereinstimmten. Bezüglich der Arbeitsschwerpunkte haben wir uns direkt an die Angaben Welleks gehalten: Rudert, Wellek, Lersch, Heiß, Thomaee, Arnold betreiben hauptseitig Persönlichkeitspsychologie; Sander, Metzger, Rausch, Wilde, Witte, Düker, Mierke Experimentalpsychologie; Bondy und Kroh angewandte Kinder- und Jugendpsychologie; Herwig Arbeitspsychologie; Undeutsch Forensische Psychologie.
- 76 Das allerdings kann man für die BRD 1955 wirklich nicht sagen. Vielleicht drückt sich darin schon ein halber Rechtfertigungsversuch aus.
- 77 Wellek, 1955, S. 64
- 78 Revers, 1954, S. 57
- 79 Ebd., S. 69
- 80 Ebd., S. 57
- 81 Ebd.
- 82 Ebd., S. 74
- 83 Ebd.
- 84 Ebd., S. 86
- 85 v. Bracken, 1954
- 86 »Zur Persönlichkeitstheorie im engeren Sinn will ich alles rechnen, was Entelechie-Forschung ist, etwa: die Probleme des Aufbaus und der Schichten der Persönlichkeit, das Prinzip des Individuellen (oder gar der Ideographie), die Motivation, usw.« (ebd., S. 89)
- 87 Ein Mißverständnis, dem viele Psychologen zunächst aufsitzen. Sie verstehen Faktorenanalyse als eine Art Bild der Persönlichkeit. Dagegen ist sie hauptsächlich als ein Schritt beim Messen von Verhaltensweisen zum Zweck ihrer metrisch optimalen Bestimmung anzusehen. Ihr Zweck liegt außer ihr, und zwar in Ordnungs- und Dimensionierungsversuchen, um ein sparsameres, handlicheres und systematischeres Bezugssystem für Variablen zu haben, um deren Anzahl nach Möglichkeit künftig reduzieren zu können, etc.; vgl. Guilford; 1954: »By studying those intercorrelations, we would find that we could let single tests represent group of tests in such a way that coverage of traits is not sacrificed. Where each test serves such for a cluster of tests we may say that we have an underlying factor. The task of describing the individual is then greatly simplified by having one test to do the work of several« (S. 470 f). D. h. eine Art Ökonomie der Meßverfahren ist das Ziel, zu dem Faktorenanalyse ein Hilfsmittel ist. Erst in zweiter Linie und nur in Ausnahmefällen kommt: »Where the factor can be given psychological definition and meaning, we also have a new powerful concept not only for descriptive purposes but also for thinking about human nature« (ebd.). Das Ergebnis einer Faktorenanalyse ist nie selbst abbildendes Persönlichkeitsmodell
- 88 Zu den Formen der praktischen Verwendung auch hauptseitig ideologischer Konzepte und ihrer oberflächlichen Plausibilität vgl. die folgenden Kapitel 2 und 3
- 89 Rudert 1972, S. 295
- 90 Ebd., S. 307
- 91 Ebd., S. 306
- 92 Ebd., S. 302
- 93 Klages, 1947, S. 1322
- 94 Wellek, 1954b

- 95 Ebd., S. 470
96 Herwig, 1955
97 Wellek, 1954b, S. 466
98 Hiltmann in: Bericht über die Arbeitstagung des BDP in Freiburg 1.-4. 10. 1956
99 Auf derselben Tagung in Freiburg
100 Ebd., S. 78 f
101 Mayer, 1957, S. 17
102 Vgl. auch die Auseinandersetzung zwischen Dirks und Lukasczyk in der *Psychologischen Rundschau* 1959, in der Dirks die ›deutsche‹ Persönlichkeitspsychologie in Schutz nimmt (Lukasczyk 1959a und b, Dirks 1959)
103 Hofstätter, 1953a, S. 3
104 Hofstätter, 1953b; 1954b; Wellek, 1954b; Hofstätter 1956; Wellek, 1956a, 1958b, 1959
105 »Wir — oder jedenfalls die Pseudoamerikaner unter uns, die den Konflikt verschärfen — werden uns in acht nehmen müssen, daß wir nicht schließlich als Letzte mit dem Credo eines vermeintlichen Amerikanismus auf dem Plan bleiben, von dem die Amerikaner selbst abzurücken beginnen. Indem wir diesem Pseudoamerikanismus nachgeben, hat der Methodenpluralismus, den wir schon endgültig errungen zu haben glaubten, einen Rückfall in extreme Intoleranz erlitten. Diese ist dem Positivismus wesenseigentümlich und nur mit diesem zu überwinden. [...] Es ist an der Zeit, [...] daß wir, unangefochten von dem Wirrwarr des Augenblicks zu dem Stand zurückkehren, den wir schon während des zweiten Weltkriegs erreicht hatten« (Wellek, 1958a)
106 Hofstätter, 1956, S. 528 f
107 Ebd., S. 530
108 Wellek, 1956c, S. 553
109 Nachdem zuvor schon die sechsjährige Grundschule nicht obligatorisch war, wurde nach dem Wahlsieg des ›Hamburger Blocks‹ (CDU, FDP, DP, BHE) die sechsjährige Grundschule noch weiter aufgelockert. Im Wahlkampf 1953 spielte im Sinne des Angriffs auf alle fortschrittlichen Tendenzen die Bildungspolitik eine nicht unbedeutende Rolle. Durch eine entsprechende Kommission (›Unabhängige Kommission für das Hamburger Schulwesen‹) wurde die Rücknahme der Ansätze zur Vereinheitlichung des Schulwesens im einzelnen ausgearbeitet und pädagogisch legitimiert
110 Bericht der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 1952, S. 22
111 Huisken, 1972, S. 297
112 Ebd.
113 Kuhlmann, 1970, S. 169
114 Endlich, Fischer, Volkholz, 1973, S. 35
115 Vgl. Projekt Klassenanalyse 1974, 94 ff
116 Vgl. Bundesregierung (Hg.), div. Jahrgänge; zu dem Reflex der Jugendarbeitslosigkeit auf die staatliche Berufsberatung vgl. unten Kap. III, 3, d
117 Zur speziellen Funktion des Subsidiaritätsprinzips in der Jugendpolitik vgl. etwa Autorenkollektiv, Ahlheim u. a., 1971, S. 193 ff
118 Vgl. hierzu Münzfeld, 1974, S. 20 ff
119 Vgl. etwa Adam, 1960
120 Kuhlmann, 1970, S. 170
121 Ebd.
122 Entschließung zur Kulturpolitik auf dem CDU Parteitag in Karlsruhe vom 13.-22. Oktober 1951, Scharfenberg, 1973, S. 269 f
123 Vgl. hierzu: Gantenberg, 1973, S. 256-262; Entschließung zum Erziehungs- und Bildungswesen auf dem Parteitag in Hamburg vom 18.-22. April 1953, 1973, S. 271; Grundsatzprogramm der Christlich-Sozialen Union in Bayern, Scharfenberg, 1973, S. 273-275

- 124 Entschließung zur Kulturpolitik . . . , 1973, S. 269
- 125 1. Parteitag der CDU in Goslar vom 20.–22 Oktober 1950 – Die Aussprache, Scharfenberg, 1973, S. 268
- 126 Ebd.
- 127 Kuhlmann, 1970, S. 93
- 128 Politische Leitsätze der SPD vom 11. Mai 1946, Scharfenberg, 1973, S. 1 f
- 129 Umriß eines Programms zur Mobilisierung der geistigen Kräfte, Scharfenberg, 1973, S. 51
- 130 Vgl. Rodenstein, 1952
- 131 Vgl. Kuhlmann, 1970, S. 49 ff
- 132 Huisken, 1972, S. 314
- 133 Vgl. Projekt Klassenanalyse 1974, S. 8
- 134 Kuhlmann 1970, S. 50
- 135 Ebd.
- 136 In einer Sendung des Nordwestdeutschen Rundfunks am 13. 3. 1954, zit. in: Kuhlmann, 1970, S. 179
- 137 Vgl. hierzu Froese, 1962, S. 63 ff
- 138 Palm, 1963, S. 6
- 139 Ebd.
- 140 Huisken, 1972, S. 320, Huisken bezieht sich auf Palm 1966
- 141 Palm, 1963, S. 14
- 142 Stellungnahme zum ›Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens‹ vom 17. 2. 1955, 1955, S. 51
- 143 Zum Verhältnis der AGDL zum Rahmenplan vgl. Bürgardt, 1960, und Schorb, 1960, S. 169 ff
- 144 Vgl. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1959. Es ist für die Situation charakteristisch, daß die Reformdiskussion gegen Ende der fünfziger Jahre nur von Institutionen aufgenommen wurde, die in sehr vermittelter Form allgemeine gesellschaftliche Bewegungen reflektierten (hauptsächlich wissenschaftliche Einrichtungen). Bezeichnend ist auch, daß die GEW zwar ein eigenständiges Bildungsprogramm entwarf, nicht aber der DGB. Auch der Ettlinger Kreis hatte innerhalb der Unternehmer-Aktivitäten eine eher randständige Position. Diese Situation meint Roth, wenn er feststellt: »Obwohl wir in einer Demokratie leben, ist das Volk in der Schulfrage noch gar nicht in Bewegung geraten. Eine dünne Schicht interessiert sich für ihre Probleme, so könnte man die Diskussion charakterisieren« (Roth, 1961, S. 59)
- 145 Ausführlich analysiert Bruno Schonig in seiner Untersuchung der historischen Darstellung der Reformpädagogik durch die geisteswissenschaftliche bildungstheoretische Strömung die hier bewirkte lebensphilosophische Irrationalisierung der Reformpädagogik; Schonig, 1973
- 146 Weniger, 1952a, S. 76
- 147 Ebd., S. 77
- 148 Ebd., S. 75
- 149 Sehr gut arbeiten von einem strukturalistischen Ansatz her Bourdieu und Passeron diese Funktion einer auf pädagogische Autonomie bedachten Theorie und Praxis heraus; vgl. Bourdieu u. Passeron 1971
- 150 Huisken, 1972, S. 40 ff
- 151 Weniger, 1962, S. 62
- 152 Nohl, 1961, S. 220
- 153 Derbolav, 1959, S. 6
- 154 Blankertz, 1972, S. 29
- 155 Ebd., S. 30
- 156 Huisken, 1972, S. 43
- 157 Weniger, 1962, S. 39
- 158 Weniger, 1952b, S. 529
- 159 Zinnecker, 1974, S. 27

- 160 Dervolav, 1959, S. 31 ff
- 161 Ebd., S. 37
- 162 Ebd., S. 30
- 163 Ebd., S. 6
- 164 Roth, 1971, S. 47
- 165 Hillebrand, 1959, S. 47
- 166 Ebd.
- 167 Derbolav, 1959, S. 23
- 168 Vgl. ebd., S. 10
- 169 Vgl. Kuhlmann, 1970, S. 114
- 170 Langeveld, 1959, S. 61
- 171 Roth, 1958, S. 32
- 172 Blättner, 1954, S. 3
- 173 Hillebrand, 1951a, S. 215
- 174 Remplein, 1949
- 175 Keilhacker, 1950; Engelmayer, 1949, 1956, 1960. Zur Situation der Psychologie in der Lehrerbildung zu Beginn der fünfziger Jahre vgl. Schultze, 1952, S. 746: Vor dem Hintergrund einer weitgehend sehr uneinheitlichen Volksschullehrerbildung, in der sich die ›Akademisierung der Lehrerbildung‹ noch nicht allgemein durchgesetzt hatte (es bestanden besonders in Bayern Formen der seminaristischen Ausbildung) und eine Integration in die Universität praktisch nur in Hamburg realisiert wurde, war die Qualität der Ausbildung von vielen Zufälligkeiten abhängig.
- 176 Keilhacker, 1950, S. 13
- 177 Die ›Bereiche‹ entsprechen den ›Schichten‹ bei Lersch
- 178 Keilhacker, 1950, S. 13
- 179 Ebd.
- 180 Ebd.
- 181 Ebd.
- 182, Ebd., S. 26
- 183 Ebd., S. 33
- 184 Ebd., S. 34
- 185 Ebd., S. 40
- 186 Ebd., S. 13 und S. 17
- 187 Keilhacker, 1950, S. 17
- 188 Eine eingehendere Analyse und positive Darstellung der individualgeschichtlichen Entwicklung als Realisation phylogenetischer Möglichkeiten der gesellschaftlichen Natur des Menschen in den konkreten Strukturen, wie sie dem Menschen von seinem jeweiligen klassenbedingten Standort in der bürgerlichen Gesellschaft gegeben sind — also die Darstellung der Vermitteltheit von naturgeschichtlicher und gesellschaftlich-historischer Entwicklung in der individuellen Entwicklung — kann hier nicht vorgenommen werden; vgl. Holzkamp, 1973, u. a. S. 265 ff. Dies gilt insbesondere für eine adäquate Bestimmung von ›Anlage‹ und ›Umwelt‹. Grundzüge für eine solche Darstellung finden sich bei Holzkamp. In unserem Kontext geht es darum, Grundstrukturen der Theorien von ihrem praktischen Wirkungszusammenhang her zu erschließen
- 189 Keilhacker, 1950, S. 18
- 190 Ebd., S. 19
- 191 Ebd., S. 159
- 192 Ebd., S. 83
- 193 Vgl. etwa Olbrich, 1952
- 194 Keilhacker stützt sich in ihr auf die Kretschmersche Typenlehre. Die Bedeutung dieser Lehre sieht er darin, »daß sie in einer einheitlichen Schau den Menschen als Ganzes durch alle Schichten hindurch erfaßt« (Keilhacker, 1950, S. 90)
- 195 Keilhacker, 1950, S. 115
- 196 Ebd., S. 103

- 197 Ebd., S. 120
- 198 Keilhacker, 1950, S. 121. Auch Maria Zillig stellt unterschiedliche Interessen bei Jungen und Mädchen als »geschlechtsbedingte« und nicht als gesellschaftlich bedingte dar (Zillig, 1959, S. 276)
- 199 Keilhacker, 1950, vgl. S. 129
- 200 Ebd.
- 201 Ebd., S. 133
- 202 Ebd. Ähnliches liegt den Vorstellungen Simoneits (1954, S. 516) zugrunde, wenn er erreichen will, daß in der »Formung des Menschen durch die Höhere Schule [...] die Irrationalität der Lebensorientierung durch die Allgemeingültigkeit [...] der Rationalität nicht ausgeschaltet werde«.
- 203 Keilhacker, 1950, S. 127
- 204 Engelmayer, 1949a, S. 36
- 205 Ebd., S. 37 f
- 206 Ebd., S. 37
- 207 Ebd., S. 129
- 208 Vgl. Huth, 1950
- 209 Engelmayer, 1949a, S. 135
- 210 Simoneit, 1955, S. 226
- 211 Vgl. zur Kritik hierzu Ulich und Mertens, 1973, S. 9–36
- 212 Ebd., S. 11
- 213 Engelmayer, 1949a, S. 177
- 214 Ebd., S. 179
- 215 Ebd., S. 173
- 216 Ebd., S. 175. Auf die unmittelbare Wirkung dieser Art von Schülerbeobachtung verweisen auch Ulich und Mertens, 1973, S. 9 f: »Andererseits gehören unkontrollierbare Beurteilungsverfahren sicher zu den Stützen eines reaktionären Schulsystems, weil sich in ihnen etwa schichtenspezifische Vorurteile eher reproduzieren und ausleben können als z. B. in empirisch revidierbaren Kriteriumstests.«
- 217 Engelmayer, 1949a, S. 136
- 218 Jorswieck, 1953, vgl. auch Strunz, 1953
- 219 Engelmayer, 1960, S. 172 ff
- 220 Metzger, 1959, S. 242 ff
- 221 Hillebrand, 1958
- 222 Vgl. Zulliger, 1954, S. 167
- 223 Hopmann, 1954/55
- 224 Engelmayer, 1960, S. 92
- 225 Der Münchener Oberschulrat Ederer nach Pfaffenberger, 1953, S. 318
- 226 Kroh, 1954, S. 239
- 227 Gemeinsame Richtlinien des Sozialministeriums und Kultusministeriums für die Erziehungsberatung im Lande Nordrhein-Westfalen, 1951
- 228 Ebd.
- 229 Ebd.
- 230 Keilhacker, 1950, S. 126
- 231 Ebd.
- 232 Mayer, 1957, S. 22
- 233 Vgl. Pfaffenberger, 1953
- 234 Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege . . . , 1953, S. 11
- 235 Helwig, 1953, S. 27
- 236 Bayrisches Staatsministerium des Inneren, 1956
- 237 Schenk-Danzinger, 1963, S. 16
- 238 Vgl. etwa Bühler, 1958
- 239 Schenk-Danzinger, 1963, S. 23
- 240 Ebd.
- 241 Ebd.
- 242 Ebd.
- 243 Pietrowicz, 1956 b, S. 198; vgl. auch (ebd.): »Angesichts der Disziplin-

schwierigkeiten fragen wir darum vorsichtig: Kann die Disziplinlosigkeit einer Klasse womöglich ein Anzeichen dafür sein, daß der Lehrer kein Schulmeister ist? Oder kann die Disziplinlosigkeit der Schüler nicht womöglich auch Ausdruck für die Tatsache sein, daß die heutige Schulform nicht mehr den heutigen Kindern angemessen ist?

Wie es auch sein mag, wir können uns des Gedankens nicht erwehren, daß die meisten Disziplinschwierigkeiten »normaler« Kinder eine Reaktion auf eine Lehrmethode resp. eine Schulform darstellen, die ihre Individuallage unberücksichtigt läßt.«

- 244 Ebd., S. 201
245 Ederer, 1954, S. 4 f
246 Kroh, 1954, S. 239
247 Ebd.
248 Ebd.
249 Lippert, 1954, S. 140
250 Vgl. folgenden Abschnitt d
251 1959 in Hamburg; vgl. Kirchhoff, 1959 a
252 Ebd., S. 218
253 Lippert, 1954, S. 141
254 Kroh, 1954, S. 239
255 Albrecht, 1955, S. 65
256 Busemann, 1956, S. 3
257 Ebd., S. 4
258 Brauch, 1958, S. 313
259 Kirchhoff, Pietrowicz, 1959
260 Kirchhoff, Pietrowicz, 1961
261 Vgl. Pietrowicz, 1956 a
262 Vgl. die Feststellung Ells in seinem Bericht über die Tätigkeit der schulpsychologischen Beratungsstelle in Karlsruhe: »Die Aufgabengebiete des Schulpsychologen gruppieren sich um Erziehungsberatung und um Schülerauslese (Begabungsdifferenzierung)« (Ell 1958, S. 74)
263 Kirchhoff, 1959 a, S. 219
264 Lippert, 1954, S. 141
265 Lippert (ebd.) S. 140 sah in der langjährigen Dominanz der Erziehungsberatungsstellen gegenüber schulpsychologischen Einrichtungen die Ursache dafür, daß sich der »abartige Fall in der Kindes- und Jugendentwicklung, der Fall echter Schwererziehbarkeit« als »Hauptgebiet der psychologischen Beratung und Behandlung« durchsetzte
266 Vgl. etwa Kirchhoff, 1954, S. 42
267 Kroh, 1954, S. 239
268 Ebd.
269 Vgl. Kirchhoff, 1959 a, S. 218
270 Vgl. Berliner Ausschuß . . ., 1956
271 Hopmann 1956a, S. 124
272 Pott, 1955, S. 13
273 Ebd., S. 15
274 Hopmann, 1956b, S. 2; vgl. hierzu etwa auch Brandt, 1955, S. 146 f
275 Stern, 1958, S. 552, vgl. auch S. 550
276 Ebd., vgl. auch S. 13
277 Nach Hopmann, 1954/55, S. 153
278 Vgl. etwa Kämmerer zur Erziehungsberatung: »Wer raten soll, muß auch raten können« (Kämmerer, 1954, S. 200)
279 Thomae, 1955, S. 80
280 Ebd.
281 Vgl. Ingenkamp, 1957, S. 227
282 Ebd., S. 226
283 Vgl. Kapitel III, 1 c
284 Vgl. Graefe, 1956, S. 16
285 Graefe, 1955, S. 10

- 286 Ebd.
 287 Ebd., S. 11
 288 Ebd.
 289 Ebd., S. 12
 290 Vgl. ebd., S. 15 f
 291 Kirchhoff, 1957, S. 184
 292 Vgl. etwa Kirchhoffs »Technik des orientierenden Vorgespräches in der schulpsychologischen Beratungssituation«, Kirchhoff, 1957
 293 Hedhausen, 1955, S. 42
 294 Ebd.
 295 Vgl. etwa Krause-Ablaß, 1960, S. 182 ff
 296 Tausch, R., 1956, S. 160; vgl. auch Tausch, A., und Tausch, R., 1956 und Tausch, R., 1958
 297 Vgl. Tausch, R., 1956
 298 Tausch, R., 1958, S. 268
 299 Ebd., S. 267 f
 300 Ebd., S. 268
 301 Tausch, A., und Tausch, R., 1956, S. 20
 302 Tausch, R., 1957, S. 266
 303 Vgl. Tausch, R., 1960, und Tausch, A., 1958
 304 Vgl. Tausch, R., 1960, S. 139
 305 Ebd.
 306 Vgl. Tausch, A., 1958, S. 159
 307 Tausch, R., 1960, S. 143
 308 Ebd., S. 142
 309 Vgl. Tausch, R., 1960
 310 Ebd., S. 137: »Ferner wird es unter stärkerer Heranziehung technischer Hilfsmittel (z. B. Tonband, Film, Durchsichtsspiegel) möglich werden, die Komplexität des Unterrichts- und Erziehungsgeschehens immer besser zu erfassen.«
 311 Die sozialpsychologischen Ansätze werden zunächst hauptsächlich innerhalb der Arbeits- und Betriebspychologie entwickelt; vgl. deshalb ihre ausführliche und allgemeine Darstellung, insbesondere auch ihren Bezug zur »akademischen Psychologie«, unten in Kapitel 3b
 312 Hillebrandt, F., 1958
 313 Ruppert, 1954, S. 115
 314 Ebd.
 315 In Anlehnung an Solms und Scharmann unterscheidet Ruppert, 1954, S. 12: 1. hierarchisch-institutionelle Gruppen, 2. demokratisch-institutionelle Gruppen und 3. informelle Gruppen
 316 Ebd., S. 114
 317 Ruppert, 1953, S. 13
 318 Schiefele, 1958, S. 78
 319 Ebd., S. 79; vgl. Hillebrandt, F., 1957
 320 Bergius, 1956, S. 161
 321 Ebd., S. 160
 322 Ebd., S. 161. Bergius zitiert Goethes Eckermann: »Man sollte nur Rat geben in Dingen, in denen man selber mitwirken will.«
 323 Holzkamp, 1971, S. 339
 324 Ebd.
 325 Ebd., S. 346 (gesperrt beim Autor)
 326 Vgl. ebd., S. 342 ff
 327 Ebd., S. 345
 328 Ebd., S. 346
 329 Bornemann, 1956b
 330 Ebd., S. 207
 331 Ebd., S. 209
 332 Ebd.
 333 Diese Zahl ist problematisch, da die bloße Tatsache, daß das Kind nicht wieder der Beratung zugeführt wurde bzw. keine Beschwerden

- geföhrt wurden, das Kriterium des Erfolges darstellt (ebd., vgl. S. 210)
- 334 Flosdorf, 1961, S. 3
- 335 Ebd., S. 7
- 336 Vgl. etwa Heckhausen, 1955, S. 31
- 337 Scholten, 1957, S. 81
- 338 Ebd., S. 83
- 339 Ebd., S. 81
- 340 Ebd., S. 83
- 341 Zulliger, 1954, S. 167
- 342 Ebd.
- 343 Ebd.
- 344 Dies soll nicht heißen, daß die Auseinandersetzung mit schulischen Erziehungsprozessen und die daran anknüpfenden schulpsychologischen Bestrebungen alleine die Tendenz einer Kritik institutioneller Erziehungsbedingungen repräsentieren.
So ging es an Brennpunkten der Erziehungsberatung, wie z. B. der zunehmenden Erwerbstätigkeit der Mütter, darum, solche Prozesse nicht nur kulturpessimistisch zu beklagen, sondern auch diese Tendenzen innerhalb der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung einzuordnen. Zum anderen analysierte man die genauen Formen des Einflusses der Müttererwerbstätigkeit auf die Erziehung, um prophylaktische und therapeutische Maßnahmen differenziert begründen zu können. Vgl. Adam, 1960, S. 224; er differenziert die Auswirkungen der Müttererwerbstätigkeit während der frühesten Kinderzeit und dem späteren Kindesalter und fordert entsprechende Maßnahmen. »Bei uns werden dagegen – gemessen an der Höhe unserer Kultur – die praktischen vorsorglichen und fürsorglichen Maßnahmen in dieser Beziehung noch sehr stiefmütterlich behandelt.«
- 345 Schulpsychologischer Ausschuß, 1958, S. 1
- 346 Ebd.
- 347 Ebd.
- 348 Ebd.
- 349 Ebd.
- 350 Vgl. etwa Schelskys Untersuchungen zur Berufsnot (1952), seine umfassende Soziologie der Jugend als »skeptischere Generation« (1957) oder auch Arbeiten wie die soziologische und kriminologische Studie von Kaiser zur »randalierenden Jugend« (1959)
- 351 Bornemann, 1958, S. 77
- 352 Ebd., S. 79
- 353 Ebd., S. 82
- 354 Ebd.
- 355 Ebd., S. 83
- 356 Ebd.
- 357 Ebd., S. 89
- 358 Ebd., S. 88 f
- 359 Die Fragestellung der Trennung der allgemeinbildenden Erziehung vom Produktionsprozeß und die Herstellung von adäquaten gegenseitigen Beziehungen wird in unterschiedlichen Formen zum Gegenstand von auf die Veränderung schulischer Erziehung abzielenden psychologischen Untersuchungen. So konstatiert E. Weber (1957, S. 234), aufgrund der »Industrialisierung und Bürokratisierung von Werkplätzen« sei es »eine wesentliche Aufgabe jeder planmäßigen Pädagogik, die verloren gegangene funktionale Arbeitserziehung durch eine intentionale zu ersetzen«. Von einer empirischen Untersuchung über die Mentalität von Jungarbeiterinnen her leitet Jaide (1957) Forderungen an die Gestaltung der letzten Volksschulklassen ab. Er fordert besonders, die »Schülerinnen auf mitmenschliche Kooperation«, auf »Kontakte und Zusammenarbeit« (S. 67) in der Schule vorzubereiten. Es solle so unter anderem der Zustand überwunden werden, daß die Jungarbeiterinnen dem Betrieb »konform und gleich-

- gültig gegenüberstehen« und »ihre weibliche Kontaktbereitschaft und Bindungsfähigkeit verkümmern, banalisieren oder verrohen lassen« (S. 67)
- 360 Roth, 1952, S. 403
 - 361 Roth, 1961, S. 108
 - 362 Ebd., S. 98
 - 363 Roth, 1952, S. 399
 - 364 Ebd., S. 398
 - 365 Vgl. Roth, 1959, S. 87
 - 366 Vgl. ebd., S. 79 ff
 - 367 Vgl. Roth, 1961, 1952
 - 368 Vgl. Roth, 1961, S. 85
 - 369 Vgl. Roth, 1957, S. 155
 - 370 Vgl. Roth, 1961, S. 111 f
 - 371 Ebd., S. 109
 - 372 Ebd., S. 106
 - 373 Vgl. Roth, 1957, S. 206 ff; vgl. auch z. B. die Feststellung in der schon erwähnten Erklärung des Schulpsychologischen Ausschusses von NRW, 1958, S. 3
 - 374 Vgl. etwa Hillebrand, 1958
 - 375 Bergius, 1960, S. 204
 - 376 Mierke, 1962, S. 64
 - 377 Mierke, 1958 b, S. 164
 - 378 Vgl. Heckhausen, 1956 und 1958
 - 379 Wendt, 1958
 - 380 Heckhausen, 1958, S. 195
 - 381 Fuchs, 1957, S. 407
 - 382 Ebd., S. 421
 - 383 Ebd.
 - 384 Ebd., S. 444
 - 385 Ebd., S. 421 f
 - 386 Ebd., S. 444
 - 387 Vgl. hierzu Kuhlmann, 1970, S. 129. Er vertritt die nach unserer Auffassung zu weitgehende These eines völligen Abbruchs
 - 388 Vgl. etwa Fisch, 1958
 - 389 U. a. Frankfurter Rechtschreibetest, vgl. hierzu Süllwold, 1957
 - 390 Vgl. Mitteilungen und Nachrichten der HfIPF, Mai 1954, Nr. 4, S. 19
 - 391 Vgl. etwa Mitteilungen und Nachrichten der HfIPF, März 1955, S. 10, und Juni, S. 8 f, sowie Okt. 1957 (Nr. 15), S. 10 f
 - 392 Nolte, 1955, S. 354
 - 393 Vgl. etwa Pietrowicz, 1956 c
 - 394 Mierke, 1954, S. 39
 - 395 Pietrowicz, 1956a, S. 253
 - 396 Vgl. Kraft, 1957, S. 242 f
 - 397 Mierke, 1954, S. 39
 - 398 Ebd.
 - 399 Vgl. etwa Lückert, 1954
 - 400 Richtlinien des Schulreferates der Stadt München, zitiert bei: Ohne Autor, Volksschullehrer, 1954, S. 282
 - 401 Vgl. etwa Kraft, 1957, S. 243
 - 402 Vgl. Ramadier Protokoll BDP-Konferenz, 1957
 - 403 Vgl. ebd., S. 3. Die Formulierung stammt von Däumling
 - 404 Vgl. Pietrowicz, 1956 c, S. 63
 - 405 Ein Studienrat auf einer Tagung in Bad Boll über psychologische Testverfahren, nach: Anger, 1955, S. 18 f
 - 406 Vgl. etwa Kern, 1963
 - 407 So wurden z. B. in Frankfurt vor Ostern 1957 dreitausend Kinder mit Schulreifetests (Gruppentests) unter der Anleitung des Schulpsychologen auf ihre Schulreife hin untersucht; vgl. Schlevoigt, 1957, S. 237

- 408 Vgl. Kraft, 1957, S. 245
409 Vgl. Schlevoigt, 1957, S. 237
410 Hetzer, 1958, S. 139
411 Ebd., S. 141
412 Vgl. etwa Royl, 1961, S. 85
413 Vgl. Ell, 1958, S. 75
414 Vgl. Bartel, 1975
415 Vgl. Landesgruppe des BDP, Bayern, 1961
416 Vgl. hierzu etwa Zillmann, 1958, S. 151; Pietrowicz, 1956 a, S. 252
417 Äußerungen von Berliner Schulpsychologen nach Royl, 1962
418 Müller-Luckmann, 1952, S. 152
419 Vgl. etwa Mierke, 1954
420 Vgl. oben Kap. III, 2, a
421 Busemann, 1956, S. 11
422 Ebd.
423 Ebd., S. 9
424 Ebd., S. 4
425 Ebd., S. 8
426 Vgl. auch die Problematisierung der Formen der Auswahl innerhalb der Diskussion um den Rahmenplan bei Schelsky, 1957, S. 27 ff.; ähnlich Mierke, 1959, S. 2; siehe auch Gaupp, 1959, S. 207
427 Schulpsychologischer Ausschuß, 1958
428 Vgl. Breunig, 1958
429 Gaupp, 1959
430 Kretschmer-Höhn-Test, 1952, 1954, eine vom Institut für Jugendkunde zusammengestellte Testserie
431 Vgl. zusammenfassende Darstellung bei Undeutsch, 1960, Ingenkamp, 1963, Tent 1969
432 Ingenkamp, 1963, S. 18 ff; Undeutsch, 1960, S. 185 f
433 Undeutsch, 1960, S. 195
434 Vgl. Koblank, 1967, S. 43 f
435 Ebd., S. 23 f. Die Anzahl ist nicht eindeutig zu bestimmen. Je nach Zählkriterien fallen die Angaben sehr unterschiedlich aus. In der Untersuchung von Koblank wurden relativ enge Kriterien angelegt. Eine Zählung von Vogel 1960 ergab ohne Westberlin nach Angaben der Jugendämter 302 EBSt (vgl. Vogel 1960). Die 3. Auflage des Verzeichnisses der EBSt des Allgemeinen Fürsorgeerziehungstages (Hg. Fricke) gibt 324 bzw. 329 EBSt mit 55 Neben- bzw. Außenstellen an (vgl. Perschel, 1963)
436 Zum Begriff funktionaler und institutioneller Erziehungsberatung vgl. Darstellung im Ersten Teil
437 Hennig, 1960, S. 541
438 Rudert, 1955
439 Ebd., S. 86
440 Eine der ersten Einzelerhebungen zur Erziehungsberatung geht auf beide Seiten des hier skizzierten Problems ein. Dargestellt wird, daß es in einigen Fällen unmöglich sei, die familiale Situation durch Beratung zu verändern. Aber auch die Heimeinweisung biete keine Alternative. Es zeigt sich die Beschränkung der Handlungsfähigkeit der Erziehungsberatung; vgl. Stein, 1953, S. 10 und 26
441 Vgl. etwa hierzu und im folgenden Zarnke, 1959, S. 205
442 Nordrhein-Westfalen hatte am 1. 6. 1951 die schon erwähnten gemeinsamen Richtlinien des Sozialministeriums und des Kultusministeriums erlassen. Sie wurden aber nicht veröffentlicht, da eine über das Land übergreifende Diskussion der Richtlinien einsetzte. Auf der Grundlage der Richtlinien nahm 1952 ein innerhalb der Arbeitsgemeinschaft Jugendpflege und Jugendfürsorge gebildeter Fachausschuß »Erziehungsfürsorge« die Arbeit auf. Es wurde dann eine gemeinsame Kommission mit dem Unterausschuß »Erziehungsberatungsstellen« der Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitswesen gebildet, die dann die Richt-

- linien formulierte; vgl. hierzu und im folgenden NDV, 1959, S. 198 ff
- 443 Vgl. hierzu die Darstellung bei Koblank, 1967, S. 241 f
- 444 Vgl. ebd., S. 160 f; vgl. zum Zusammenhang von ‚fachpsychologischer Fundierung‘ der Erziehungsberatung und ihrer Professionalisierung auch Mollenhauer, 1968, S. 29
- 445 Vgl. Royl, 1960, S. 86. Die Zahl der Schulpsychologen ist höher: 1959 bestanden 43 schulpsychologische Dienste, in denen 52 Schulpsychologen arbeiteten (nach einer Zusammenstellung von Kohl, 1961)
- 446 Die Internationale Tagung wurde vom 5. bis 10. April im UNESCO Institut für Pädagogik in Hamburg durchgeführt. Von deutscher Seite nahmen teil Boesch (Saar), Bondy, Geissler, Keilhacker, Kroh, Möring und Schulte. Die Ergebnisse der Tagung beeinflußten die Begründungen für Schulpsychologische Dienste, aber auch ihre Organisations- und Arbeitsweise; vgl. Wall, 1956, S. 108 ff
- 447 Zur organisatorischen Form der schulpsychologischen Dienste im einzelnen vgl. Ingenkamp, 1966, S. 46 ff
- 448 Schroff, 1958, S. 1
- 449 Wie schon hervorgehoben, gingen auch von der Erziehungsberatung Bestrebungen aus, auch auf institutioneller Ebene Zusammenhänge zu den übrigen Erziehungseinrichtungen herzustellen. Teilweise fielen sogar schulpsychologische Dienste und Erziehungsberatung organisatorisch zusammen (besonders in kleineren Gemeinden)
- 450 Schlevoigt, 1958, S. 6
- 451 Überwiegend bestand man zwar auf einer doppelten Berufsqualifikation (Lehrer-Psychologe), lehnte aber den Doppelberuf ab. Realiter herrschte er aber vor, und zwar bei teilweise nur sehr geringer Unterrichtsbefreiung
- 452 Entsprechend unveröffentlichter Materialien des BDP
- 453 Vgl. etwa Royl, 1961, S. 86: »Die schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik haben in der Regel sehr schnell ihre Leistungsgrenze erreicht. Der großen Nachfrage, schulpsychologisch unterstützt und beraten zu werden, steht das begrenzte Planstellenangebot gegenüber, das den schulpsychologischen Dienst in seiner Wirksamkeit einschränkt.«
- 454 Die Schuljugendberater konnten sich teilweise vor den Psychologen durchsetzen, so z. B. in Bayern; vgl. etwa Brem-Gräser, 1968, S. 564 f
- 455 Vgl. Royl, 1961, S. 86
- 456 Vgl. etwa ebd.
- 457 Vgl. Lippert, 1955, Schlevoigt, 1957
- 458 Eine recht gründliche Untersuchung und Kritik der Industrie- und Betriebssoziologie findet sich bei W. Littek, Industriearbeit und Gesellschaftsstruktur, 1973
- 459 Etwa: Gehlen, 1957
- 460 Vor allem Popitz, Bahrdt, Jüres, Kesting: 1957; Pirker, Braun, Lutz, Hammelrath: 1955; Bahrdt: 1958; Lepsius: 1960 u.a.m.
- 461 Dies hat auch Konsequenzen für die Formen der Leitung und Oberaufsicht der Arbeit. In der mechanisierten Produktion tritt neben die personale Leitung immer stärker der durch die Maschinerie vermittelte stumme ökonomische Zwang, die Verausgabung der Arbeitskraft in zeitlich und inhaltlich vorgegebenen Formen zu vollziehen; vgl. MEW 23, Kapitel 11–13, und auch Autorenkollektiv am IfS der FUB, 1973, bes. S. 199–209
- 462 Lepsius, 1960, S. 19
- 463 Auch in entsprechenden bürgerlichen Untersuchungen, zunächst vor allem in den USA, bleiben diese Aussagen nicht unwidersprochen. So werden in einer Reihe von Untersuchungen die mit der Mechanisierung in bezug auf die Qualifikationsentwicklung zunehmenden Polarisierungstendenzen hervorgehoben; vgl. R. Blauner, Alienation und Freedom, 1964; A. Touraine, L'évolution du travail ouvrier aux Usines Renault, 1955; J. B. Bright, Automation and Management, 1959

- 464 Lepsius, 1960, S. 22
- 465 Bahrdt, 1959, S. 118
- 466 In verschiedenen Untersuchungen, so etwa Dahrendorf, 1959, S. 31 bis 33, wird konstatiert, daß im Zuge der Mechanisierung der Meister – immer schon neuralgisches ‚Scharnier‘ zwischen ‚Oben‘ und ‚Unten‘ – mehr und mehr an Bedeutung verliere, da mit gestiegener Arbeits- teilung auch die Vorgesetztenfunktionen mehr aufgesplittet werden und die am Handwerk orientierte fachlich kompetente Überwachungsfunktion des Meisters hinter anderen mehr formalen zurücktritt
- 467 Vor allem in der Eisen- und Stahlindustrie
- 468 Vgl. Katzenstein, 1967, S. 134–169
- 469 Dies gilt gerade auch für Formen horizontaler Kooperation, die gegenüber den vertikalen Formen der in bezug auf ihre Verbreitung dominierenden Fließbandarbeit eine zunächst unbedeutende Größe darstellen
- 470 Osterland u. a., 1973, S. 56/57
- 471 MEW 23, S. 444
- 472 Es werden hier die *allgemeinen* Tendenzen unternehmerischer Bildungspolitik dargestellt, wie sie sich in der Verbandspolitik des BDI und BDA als relative Einheit darstellen. Differenzierungen nach verschiedenen Kapitalfraktionen oder in bezug auf die Politik der IHKs hinsichtlich des Handwerks werden also nicht vorgenommen
- 473 Vgl. Baethge, 1970, auf den sich die folgenden Ausführungen im wesentlichen stützen
- 474 Ein Bemühen, an dem die Unternehmer nach ihrer Rolle im Faschismus guttaten!
- 475 Vgl. Baethge, 1970, S. 62
- 476 1953/54 machten die freiwilligen Sozialleistungen der deutschen Unternehmen noch ein Mehrfaches der gesetzlichen Beiträge aus; vgl. Gaugler, 1957
- 477 Fischer, 1959, S. 206/07
- 478 Ebd.
- 479 Vgl. z. B. die Denkschrift ‚Die junge Generation in unserer sozialen Ordnung‘, 1955, hg. vom Deutschen Industriehaus
- 480 Vgl. Baethge, 1970, S. 66. In der Vertretung unternehmerischer Gesellschafts-, Sozial- und Betriebspolitik über ‚Public relations‘ tun sich vor allem die Walter-Raymond-Stiftung und das Deutsche Industriehaus hervor
- 481 Die Träger solcher Ausbildung sind die IHKs, der BDA, das DI und der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHT); durchgeführt werden sie von der ‚Arbeitsstelle für betriebliche Berufsausbildung‘ DATSCH, wie einer Reihe von privaten Unternehmerinstituten: Baden-Badener Gespräche, Haus Friedrichsbad, Rudolf-Poensgen-Stiftung, Haus Steinheim, Akademie der Führungskräfte in Bad Harzburg etc., wie auch von anderen teils privaten, teils verbandlichen oder öffentlichen Instituten wie FORFA, ASB etc., die meist auf Initiative oder beeinflußt von bestimmten praktisch wissenschaftlichen Arbeiten zustandekommen. Hier haben daher, neben der direkten Anstellung in der Industrie sowie Hochschul- und privater Beratungsarbeit, betriebspsychologische Ansätze eine Basis für ihr Eingreifen
- 482 Zu diesen ‚sozialen Veränderungen‘ gehören sowohl solche auf der allgemeinen gesellschaftspolitischen Ebene (Legitimationsdruck, Stärke der Gewerkschaften etc.) als auch direkte Veränderungen auf betrieblicher Ebene, geänderte Kooperations- und Leitungsbedingungen – wenngleich ersteres in den Äußerungen der Unternehmer deutlich überwiegt und die ökonomisch-technischen Veränderungen als Ursache hier als nicht so relevant erscheinen
- 483 Vgl. Baethge, 1970, S. 64/65
- 484 Ebd., S. 65
- 485 Otto Esser (Direktor der Vereinigten Glanzstoff-Fabriken AG), 1962,

- 486 Baethge, 1970, S. 71
- 487 Die unter diesem Begriff subsumierten Ansätze sind nur ein Teil einer ganzen Reihe von auf die sozialtechnologische Rationalisierung der industriellen Arbeit gerichteten Bemühungen in den USA. Der Gebrauch von Begriffen wie industrial relations, labor relations, motivation research, human engineering etc. ist Ausdruck eines relativ umfassenden Einsatzes von manipulativen Humantechniken in den USA
- 488 Deppe, 1969, S. 243
- 489 Vgl. dazu etwa Thomas, 1969. Die Auseinandersetzung mit dem Taylorismus spielte in der amerikanischen Gewerkschaftsbewegung im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts sowie in den zwanziger Jahren eine große Rolle, und es gelang nach der Veröffentlichung der Ergebnisse einer mehr oder weniger paritätisch zusammengesetzten Untersuchungskommission (die Hoxie-Kommission 1915), bestimmte Auswüchse in der Verwendung des Taylorismus zurückzudrängen
- 490 Deppe, 1969, S. 247
- 491 Ebd.
- 492 Diese Maßnahmen hatten nach den Erfahrungen mit dem Taylorismus für die Unternehmer nicht zuletzt auch zum Ziel, die Arbeiter von den Gewerkschaften zu isolieren, und zwar in dem Versuch, ihnen zu zeigen, daß der Betrieb selbst sich ihrer auch in sozialer Hinsicht ausreichend annehme
- 493 Wood, 1958, S. 57
- 494 Ebd., S. 1/2
- 495 v. Ferber, 1959, S. 92
- 496 Was über den deutschen Begriff »zwischenmenschliche Beziehungen« brüderlicher möglich ist als über den technologischeren Begriff der »human relations«
- 497 Mayer, 1955, S. 6–18
- 498 Vgl. auch Volpert, 1974, bes. S. 710
- 499 Vgl. Thomas, 1969, S. 157 f
- 500 Vgl. Sodhi, 1954, Thomae, 1954
- 501 Sodhi, 1954, S. 8
- 502 Ebd., S. 21 ff
- 503 Noch radikaler, vom Standpunkt der Ganzheitspsychologie her, äußert sich 1955 Sacherl, der auch eine Sozialpsychologie des Individuums als Rückfall in die Elementenpsychologie geißelt, nebulöse »soziale Ganzheiten« zum Gegenstand erklärt und mit der Anklage schließt: »Wenn daher die Zeichen der Zeit nicht trügen, ist der Augenblick gekommen, die Gefährdung der Psychologie weniger darin zu suchen, daß sie zur ancilla philosophiae werden könnte, als vielmehr in der Tatsache, daß sie, ihres geisteswissenschaftlichen Fundaments beraubt, vielerorts nur noch als pragmatische Technik gehandhabt wird« (Sacherl 1955, S. 244)
- 504 Sodhi, 1954, S. 26
- 505 Thomae, 1954, S. 37. Freilich sieht Thomae auch innerhalb dieser Gruppe lauter Anzeichen der Entwicklung zum Besseren: der molekulare Behaviorismus wird molar (S. 38), das Messen von attitudes wird durch das verstehende Verfahren »sinnvoll ergänzt« (S. 39 f), in der Social-Perception-Konzeption stände eine phänomenologisch orientierte Sozialpsychologie »erst« (aber immerhin?) am Beginn ihrer Arbeit (S. 42), usw.
- 506 Ebd., S. 55
- 507 Wir stützen uns hier vor allem auf Hofstätter, 1957a; vgl. auch Hofstätter, 1954a, bes. Teil IV, 1956b, und 1957b
- 508 Das wird besonders deutlich in seiner »Gruppendynamik«, wo er vergleichsweise umfassend die bekannten Organisations-, Kommunikations- und Gruppenleistungsuntersuchungen abhandelt, ihre prakti-

- schen Voraussetzungen und Konsequenzen dann jedoch allenfalls als schmückendes Beiwerk zu seinen Thesen benutzt
- 509 Hofstätter, 1957a, S. 119
- 510 Ebd., S. 111
- 511 Beck, 1953, S. 3
- 512 Vgl. Bergius, 1956, Kaminski, 1957, Franke, 1958, Holzkamp, 1958
- 513 Scharmann, 1959, S. 16
- 514 Vgl. Magda Kelber, Die Methoden des Hauses Schwalbach, in: Die Gruppe im Betrieb, hg. v. P. H. Steinmetz, Dortmund, 1953, S. 29 ff
- 515 »Innerhalb von drei Jahren besuchten 9000 Menschen in 250 Kursen Haus Schwalbach. Durch die Außen-Lehrgänge wurden seit Sommer 1950 insgesamt 14 133 Menschen angesprochen.« H. Richter u. P. Steinmetz, in: Die Gruppe im Betrieb, a.a.O. S. 22
- 516 1951 findet hier die erste große Tagung ›Menschenführung und Gruppenpflege im Betrieb‹ statt, in der es wesentlich um die Frage der Rentabilität und sozialpsychologischen Funktion der Gruppenarbeit geht. 1952 wird eine zweite Tagung durchgeführt: ›Die Bedeutung der Gruppe für den Betrieb und seine Menschen‹. Hier werden einzelne Erfahrungen mit der Gruppenarbeit und entsprechende Verfahren diskutiert, die in der Veröffentlichung des Buches von Richter u. Steinmetz, Die Gruppe im Betrieb, münden
- 517 Neben Richter/Steinmetz, 1953, H. Stirn, Die informelle Arbeitsgruppe, 1952; Bornemann, Die Gruppe im Betrieb, ZblArbWiss 1952, S. 85–90
- 518 Scharmann, 1959, S. 34
- 519 Nachdem das RKW 1954 eine erste Gruppe von Wissenschaftlern (Soziologen, Psychologen, Mediziner, Ingenieure) zur Untersuchung der ›Human Relations‹ und der ›Psychology in Management‹ in die USA geschickt hatte, wurde aufgrund der Auswertung der dabei gewonnenen Erkenntnisse (vgl. RKW-Auslandsdienst, Heft 41: Human Relations in Industry. Beobachtungen einer deutschen Studiengruppe in den USA, München 1956) im Herbst 1955 eine weitere Gruppe in die USA geschickt, die nun schon unter spezifischeren Fragestellungen vor allem Fragen der Gruppenarbeit und Gruppenpflege untersuchen sollten. Die Ergebnisse dieser Reise sind im RKW-Auslandsdienst, Heft 72: Gruppenarbeit und Produktivität, München 1958, zusammengefaßt
- 520 Richter u. Steinmetz, 1953, S. 21
- 521 Rohn, Schlußfolgerungen in 17 Punkten, in: Gruppenarbeit und Produktivität, 1958, S. 104/105. Vgl. auch die Reflexionen von Gehlen, der in ›Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft‹, 1949, die Position vertritt, daß die Kultur in die Apparatur hinein gerettet werden müsse. Die Rettung des Menschen, der in den allmächtigen Institutionen, Organisationen und maschinellen Prozessen verloren zu gehen drohe, könne nur in den und durch die Vereinfachung der Institutionen, ihre Durchschaubarmachung geschehen, bes. S. 42 ff; vgl. auch Schelsky, Böhrs, 1954
Zum ideologischen Gebrauch der Begriffe Masse und Kollektiv und zur Verwischung ihrer Differenz vgl. Scharmann, 1959, S. 28–30
- 522 Z. B. A. Mayer, ›Die gegenwärtige Problematik der Arbeits- und Betriebspychologie‹, Psych. Rdsch. 6, 1955, S. 6–18
- 523 Vgl. Stirn, 1952, S. 17; Stirn geht auch auf das Problem ein, daß gesetzliche Maßnahmen auf der konkreten Ebene der komplexen sozialen Beziehungen im Betrieb wirkungslos bleiben müssen, so daß die Unternehmer bestimmte soziale Maßnahmen, die in ihrem Interesse liegen, selbst durchführen
- 524 Ebd., S. 18
- 525 Bornemann, in: Gruppenarbeit und Produktivität, a.a.O., S. 90
- 526 Bei diesem Problem wird an die älteren psychotechnischen Ansätze von Moede, Poppelreuther, Leng-Hellpach u. a. angeknüpft – wenn auch jetzt mit verfeinerten Meßmethoden gearbeitet wird. Die Unter-

- suchungen zur Frage ›Wer leistet mehr, der Einzelne oder die Gruppe?‹ bilden einen festen Bestandteil der Gruppenuntersuchungen in den fünfziger Jahren; vgl. Mayer, 1958, auf dem Kongreß ›Sozialpsychologie in der Praxis.‹ Ulrich, Gruppenbildung am Fließband, in: Psych. Rdsch. VII, 1956, S. 260 f
- 527 Scherke, 1952, S. 9
- 528 Rohn, Schlußfolgerungen in 17 Punkten, a.a.O., S. 205. Zum »zweifachen Nutzeffekt« der Maßnahmen der Betriebssoziologie, vgl. H. Schelsky: Aufgaben und Grenzen der Betriebssoziologie, in: Die Aufgaben der Betriebssoziologie und der Arbeitswissenschaften, Düsseldorf 1954, S. 14
- 529 Thomae, 1954a, S. 50
- 530 Vgl. ebd., S. 48 f
- 531 Vgl. Motivationsproblematik S. 234/35
- 532 Vgl. Scharmann, 1959, S. 59 ff
- 533 Zu den konstitutiven Merkmalen, die den Gruppenprozeß charakterisieren, vgl. ebd., S. 40–44
- 534 Dieser Schritt erfolgt nur auf einem allerdings wesentlichen Teilgebiet der Betriebspychologie. Gleichwohl bleibt in diesen bürgerlichen sozialpsychologischen Konzeptionen, auch behavioristischer Provenienz, die Trennung zwischen Individuum und Gesellschaft aufrechterhalten, wird das Individuum der Gruppe gegenübergestellt und die Maßnahmen zur Beeinflussung der Gruppe sind in der Hauptsache solche zur Beeinflussung einzelner. Vgl. Ausführungen zum therapeutischen Charakter solcher auf den einzelnen und seine besonderen Probleme ziellenden Maßnahmen und entsprechender operationaler Definitionen H. Marcuse, Der eindimensionale Mensch, Neuwied 1967, S. 123–133
- 535 Vgl. z. B. Rohn, Schlußfolgerungen, S. 206. »Gruppenarbeit setzt Umdeuten, Verhaltensänderung voraus, und zwar zunächst bei sich selbst.« Vgl. zu den Kategorien des Verhaltens und Handelns auch Scharmann, 1959, S. 25/26
- 536 Vgl. Bornemann, 1951, S. 3
- 537 Vgl. A. Mayer auf dem Kongreß ›Sozialpsychologie in der Praxis.‹ 1958. Wie überhaupt die Frage nach der möglichen höheren Produktivität von Gruppenarbeit hauptsächlich nur von organisatorischen, sozialen und psychischen Komponenten, nicht aber von ökonomisch-technischen Bedingungen abhängig gemacht wird
- 538 Vgl. Stirn, 1952, S. 90
- 539 Vgl. etwa Kroeber-Kenneth, 1953
- 540 Interessant sind in diesem Zusammenhang die Ausführungen Schelskys, 1954, S. 11 u. 21, die nicht so sehr die prinzipielle Unbrauchbarkeit der amerik. Human Relations-Techniken für die dt. Verhältnisse aufzeigen, als vielmehr bestimmte historische Unterschiede in bezug auf die Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse in Deutschland und den USA, ihren Niederschlag in verschiedenen Problemen kapitalistischer Betriebsweise und den Formen ihrer ›Lösung‹ deutlich machen. Schelsky meint, daß betriebssoziologische Theorien der human relations in den USA die gleiche Rolle gespielt haben, die eine Generation früher in Deutschland Theorie und Ideologie des Sozialismus spielten. Der schroffe Kapitalismus der USA sollte mit Mitteln der Betriebssoziologie umgebaut werden. Aus diesem Zusammenhang ergäben sich auch Grenzen der Übertragbarkeit dieser Methoden auf deutsche Verhältnisse (S. 11), da hier im Gegensatz zu der Traditionlosigkeit und der höheren Mobilität der amerikanischen Industriearbeiterschaft außerbetriebliche Gruppenbildungen und Traditionen auch eine viel stärkere Rolle spielten (S. 21)
- 541 Vgl. Gruppenarbeit und Produktivität, 1958, und Stirn, 1952
- 542 So etwa v. Ferber, 1959, oder Marcuse, 1967
- 543 v. Ferber, 1959, S. 98
- 544 Ebd., S. 99

- 545 Vgl. zu diesem ganzen Zusammenhang die Arbeiten zur Motivation von Ute Holzkamp-Osterkamp im Rahmen des Psychologischen Institutes der Freien Universität Berlin, Fachbereich 11. Als Buch erschienen unter dem Titel »Grundlagen psychologischer Motivationsforschung 1«, Frankfurt 1975
- 546 In den USA Ryan, Smith, Morre u. a.; in Deutschland Bürger-Prinz, Däumling, Hedkhausen, Mierke, u. a. Bis dahin war der Begriff der Motivation nur vereinzelt aufgetaucht (vgl. Ausführungen bei Däumling: Motivation als psychologisches Grundproblem, 22. Kongress d. DGfPs 1957), war die Erforschung von Motivation und Interesse noch nicht über das Stadium einer Commonsense-Wissenschaft hinausgekommen und hatte sich meist an pathologischen Fällen orientiert (v. Ferber, 1959, S. 98)
- 547 Vgl. etwa die unterschiedlichen Aspekte, die Böhrs 1954 in den Punkten 3. »Rationale Gestaltung des Ablaufs der menschlichen Arbeit« und 4. »Entfaltung der menschlichen Leistung durch unmittelbares Ansprechen des arbeitenden Menschen« anschneidet, S. 47/48
- 548 Vgl. Bornemann, 1961, S. 76
- 549 Vgl. Herwig, 1961, S. 60
- 550 Zit. nach ebd., S. 61
- 551 Hilf, 1957, S. 157
- 552 Trebeck, 1961, S. 213/214
- 553 Bornemann, 1961, S. 90
- 554 Vgl. Trebeck, 1961, S. 205
- 555 Vgl. Bartenwerfer, 1961, S. 263
- 556 Ebd.
- 557 Vgl. Karsten, 1928; Lewin, 1928; Wyatt, 1930
- 558 Im Rahmen der Behandlung sozialpsychologischer Aspekte in der Arbeitspsychologie ist hier nur exemplarisch auf einige Ergebnisse »arbeitspsychologischer« Untersuchungen eingegangen worden. Bei der Beschäftigung mit der Entwicklung der Arbeitspsychologie in den sechziger Jahren werden wir u. a. auf diese näher eingehen
- 559 So werden »arbeitspsychologische« Untersuchungen und Verfahren verwandt, wo es um die Analyse des zeitlichen Ablaufs der Arbeit (Arbeitszeit, Betriebsmittelzeit etc.), um effektive Pausengestaltung, Lärmmessungen und -bekämpfung, optimale Farb- und Beleuchtungsgestaltung sowie um die Überwindung von Monotonie und psychischer Sättigung geht; vgl. dazu auch Erdélyi, 1955
- 560 Zur Eignungsauslese vgl. Zweiter Teil, Kap. III, 3, c
- 561 Vgl. Interne BDP-Nachrichten von 1951
- 562 Bornemann, 1958, S. 123
- 563 McCollom, 1962, S. 81–94
- 564 Bei FORFA werden bis 1952 schon 130 innerbetriebliche Beratungskurse (Grundkurs »Mensch und Arbeit im Betrieb« mit Aufbaukursen) zu: 1. Eignungsbegutachtung, 2. Ausbildung, Anlernung, 3. Arbeitsgestaltung, 4. Ordnung der menschlichen Beziehungen im Betrieb durchgeführt, die von 4000 Teilnehmern besucht werden; vgl. Hetzer, 1952, S. 26. Die ASB führt jährlich in den fünfziger Jahren durchschnittlich 60 Schulungskurse mit ca. 2000 Teilnehmern (vor allem Personalleiter aus Verwaltung und Wirtschaft) zu Fragen der sozialen Betriebsgestaltung durch
- 565 Forfa-Briefe, Nr. 306, 1952, S. XIV/5, 3
- 566 Riedel, 1961, S. 389 ff
- 567 Zum Stand der Aus- und Fortbildung im Betrieb Anfang der fünfziger Jahre vgl. Goosens u. Dengelmann, Die Praxis der Ausbildung und Fortbildung im Betrieb, 1952. Diese Untersuchung wurde von der ASB finanziert und in 13 Betrieben unterschiedlicher Größe mit insges. 1810 Beschäftigten durchgeführt. Fast 2/3 der Betriebe besitzen eigene Lehrwerkstätten
- 568 Aus einer Forfa-Werbebroschüre o. J.

- 569 Forfa-Briefe, Nr. 306, 1952, S. XIV/5, 3
570 Vgl. Erster Teil, Kap. III, 3, d
571 Vgl. dazu Riedel, 1961, S. 400; Bunk, 1972, S. 314, hier auch weitere Untergliederung der Schritte
572 Zum Stand der pädagogischen Psychologie zu dieser Zeit vgl. Zweiter Teil, Kap. III, 2
573 Die Programme verschiedener Human-Relations-Konzeptionen betonen gerade solche Aspekte; vgl. etwa 'Human Relations' (Betriebspsychologie), Seminar vom 1. Sept. 1968 bis 17. Okt. 1958, vranstaltet von der Firma Bruce Payne & Associates, Westport Connecticut, Vortragender James D. Wood
574 Forfa-Briefe, Nr. 306, 1952, S. XIV/5, 4
575 Vgl. Biäsch, 1961, S. 556 ff
576 Biäsch faßt vier Punkte einer solchen Ausbildung zusammen:
1. Das Stoffprogramm: welches ist die optimale Menge an Lehrstoff in bezug auf das Ziel; 2. Das Lehrprogramm: in welcher Art und welcher Reihenfolge wird der Stoff dargeboten? Die Vertreter welcher Fachdisziplinen müssen hinzugezogen werden? Auswahl der Methoden: Wichtigkeit der Selbsttätigkeit, Gruppenarbeit und individuelle Vorbereitung, Konferenztechnik etc. 3. Das Zeitprogramm: zeitliche Länge u. Abfolge der Kurstage, Berücksichtigung der Latenzzeiten, Unterteilung der Kurszeiten in »rezeptives Lernen, verarbeitendes Anwenden, pers. Stellungnahme und Integration des Gelernten in die eigene Arbeit und Unternehmung«; 4. Die Ergebnisbewertung: Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Ergebnis (Wirkungsgrad, Ausbeute, Ertrag). Entwicklung von Methoden der Leistungsschätzung und Erfassung, differenzierte Anwendung von Erfolgskontrollen (Biäsch, 1961, S. 561)
577 Vgl. genauere Angaben ebd., S. 562–566
578 Dabei geht es z. B. um die Vermittlung von Entscheidungstechniken wie etwa bei dem Problem, daß eine Arbeitsgruppe plötzlich mehr Maschinen als vorher bei gleichem Lohn bedienen soll. Wie ist sie dazu zu bringen?
579 1956: Jahrestagung des RKW mit Themen über Management-Techniken; 1957: Tagung 'Management-Auswahl-Auslese-Weiterbildung', vgl. Kap. III, 3, b
580 Vgl. Zweiter Teil, Kap. II, 1
581 Forfa-Briefe, Nr. 306, 1952, S. XIV/5, 4
582 1962, S. 91
583 Aus einem Gespräch d. Verf. mit G. Spengler, 1973
584 Vgl. das Thesenpapier der Gruppe 'Betriebspychologie' aus dem Berufspraxisseminar am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin, Fachbereich 11, im SS 1971
585 'Jedem Psychologen seinen Test!' wird bald zu einem geflügelten Wort; vgl. Richter, 1959, S. 203
586 Vgl. die Diskussion um die sog. Einmann-Institute im BDP. Freiberufl. tätige Psychologen nannten ihre Beratungspraxis Einmann-Institut, was auf die vehementen Kritik des BDP stieß; vgl. BDP, Interne Nachrichten, 1951
587 Auch in diesem Rahmen werden sie allerdings durch charakterologische Verfahren ergänzt
588 Vgl. Zweiter Teil, Kap. III, 1, c
589 Forfa-Briefe, Nr. 306, 1952, S. XIV/ 5, 2
590 Zit. n. Jäger, 1961, S. 581
591 Ebd.
592 Vgl. dazu Aufklappblatt in Huth, 1961
593 Vgl. dazu Huth, 1953, und zur Aufteilung der Berufsstruktur der deutschen Jugend Huth, 1961, S. 10
594 Vgl. Bornemann, Melcher, 1941
595 Bornemann, 1956

- 596 Wobei Bornemann hier selbst einschränkt, daß dies nur für die Fähigkeiten, Begabungseigenschaften und das Arbeitsverhalten, nicht aber für die charakterologische Persönlichkeitsartung möglich ist. Diese kann nur durch qualitative Typenbilder ermittelt werden (wie z. B. bei Spranger)
- 597 Diese Fußnote entfällt
- 598 Ab 1959/60 etwa gehen Thomae, Gottschaldt, Scharmann u. a. sowohl auf das Problem der Ausfaltung konkreter Fähigkeiten aus einer ursprünglich relativ undifferenzierten Struktur als auch auf die Frage der Persönlichkeitsprägung durch Ausbildung und Beruf näher ein, und diese Ansätze finden sich allmählich in der stärkeren Berücksichtigung von Aspekten der Lernfähigkeit in der betrieblichen Eignungsdiagnose und in der stärkeren Verbindung von Ausleseverfahren und Ausbildungskonzepten wieder
- 599 Vgl. etwa Dirks oder Knoop
- 600 Jäger, 1961, S. 575
- 601 Ebd.
- 602 Vgl. Zweiter Teil, Kap. III, 1, c
- 603 Bornemann, 1953, S. 199
- 604 Wahrscheinlich IBM
- 605 Zu den Möglichkeiten der Stufenauslese, bei der zwischen erstem Empfang des Bewerbers und endgültiger Einstellung bzw. Ablehnung eine unterschiedlich große Anzahl von Selektions- und Prüfmechanismen eingeschoben sind, deren negativer Ausgang zu Ablehnung des Bewerbers führt, vgl. Erdélyi, 1955, S. 51–53
- 606 Darin spiegelt sich ein zu dieser Zeit unter den Unternehmern verbreiterer Skeptizismus gegenüber den Leistungsmöglichkeiten der Betriebspychologen wider; vgl. unten Kap. III, 3, e
- 607 Vgl. die Darstellung der Mitarbeiterauslese dieses Großbetriebes bei Schabacker, Mensch und Arbeit, 1959, S. 228/29
- 608 Aus einer Werbebrochure der Forfa, o. J.
- 609 »Die Auslese ist die Voraussetzung für eine richtige Arbeitsplatzbesetzung und damit der Anfang einer richtig verstandenen Rationalisierung« (Forfa-Briefe, Nr. 306, 1952, S. XIV/5, 2)
- 610 Vgl. Dirks/Herwig, 1951 (Strukturtypen d. prakt. Handelns)
- 611 Hetzer, 1952, S. 24
- 612 Vgl. Darstellung bei Jäger, 1961, und Hetzer, 1952
- 613 Von den 110 967 zwischen 1954 und 1955 durchgeföhrten Eignungsuntersuchungen entfallen 72 115 auf Fachpsychologen und 31 211 auf beauftragte Berufsberater. 1956/57 beträgt das Verhältnis 66 177 zu 27 683. Quelle: Handbuch der Arbeitsvermittlung und Berufsberatung, Sonderdruck o. J., S. 310
- 614 Ebd., S. 305
- 615 Vgl. Arnold, 1961, S. 375
- 616 Vgl. ebd. S. 373
- 617 Vgl. ebd., es werden hauptsächlich der Rorschach-Test, die Wartegg-Tests, der TAT und die Aufsatzzanalyse von Keilhacker verwandt
- 618 Vgl. ebd., S. 376
- 619 Etwa der Kuder-Preference-Record, das Occupational Interest Inventory von Lee u. Thorpe u. a., S. 380/81
- 620 Ebd., S. 373
- 621 Vgl. unten Kap. III, 3, e
- 622 Auch hier treten nach und nach systematisierte Formen auf, wobei sich Rodgers' Nondirective-Methode in den sechziger Jahren durchsetzt
- 623 Vgl. Handbuch der Arbeitsvermittlung, o. J., S. 331/32
- 624 Vom 1. April 1955 bis 31. Dezember 1956
- 625 Die Berufsanalyse ist ein Bereich, der in der Bundesanstalt für Arbeit interessanterweise relativ stark vernachlässigt wird
- 626 MEW, Bd. 25, S. 97

- 627 Ebd.
- 628 Vgl. Zweiter Teil, Kap. III, 3, a und b
- 629 Knoop, 1957, S. 7
- 630 Vgl. auch Erdélyi, 1955, S. 42–48
- 631 Vgl. Zweiter Teil, Kap. III, 3, e
- 632 Auf die Weiterentwicklung dieser Tendenzen, die zunehmende Berücksichtigung von Haltungen und Einstellungen als Teil der immer stärker geforderten »Arbeitstugenden« wird in den Kapiteln über die sechziger Jahre einzugehen sein
- 633 Vgl. Däumling, 1962
- 634 So ist trotz ansteigender Konjunktur bis Mitte der fünfziger Jahre die Berufsnot der Jugendlichen sehr groß, da von Anfang der fünfziger Jahre an die Zahl der Schulabgänger stark steigt und 1954 mit 813 400 Volksschulabgängern ihren Höhepunkt erreicht; nach Roos, 1958, S. 10
- 635 Vgl. Handbuch der Arbeitsvermittlung, o. J., S. 315
- 636 Ebd., S. 300
- 637 »Es hat sich als besonders förderlich erwiesen, solche Beurteilungen von Experten durchführen zu lassen, die außerhalb des Betriebes stehen und dadurch den Spannungsbereich des Verhältnisses Arbeitgeber: Arbeitnehmer kaum berühren« (aus dem Entwurf eines Rundschreibens des BDP an die Bezirksgruppen und Stützpunkte des RKW sowie an die Industrie- und Handelskammern der BRD vom 5. 2. 1958)
- 638 »Ein Jahrzehnt Bundesanstalt für Arbeit«, 1962, S. 36
- 639 »Ich sehe in der Tätigkeit dieses Personenkreises dann keine unerlaubte Berufsberatung im Sinne des AVAVG, wenn sich diese Tätigkeit auf die Auslese von Bewerbern für Betriebe beschränkt, die derartigen Fachkräften einen konkreten Auftrag erteilt haben. Der Psychologe und Graphologe fundiert in diesem Fall als Helfer des für die Einstellung von Nachwuchs und Arbeitskräften verantwortlichen Betriebsleiters, dessen Aufgabe es ist, sich über die Eignung der Einzustellenden Klarheit zu verschaffen. Auf welchem Wege das geschieht, muß dem Betrieb überlassen bleiben« (zit. nach BDP, Rundschreiben-entwurf v. 5. 2. 1958)
- 640 1955 zählt die Sektion »Arbeits- und Betriebspychologie« des BDP 93 Mitglieder (davon 41 Betriebspychologen, 21 freie Praxis, 14 freie Institute, 10 Hochschulen und Verbände, 7 Verkauf und Werbung), Quelle: Mitgliederliste der Sektion von 1955. Es wird deutlich, daß die Zahlen nur mit Vorsicht vergleichbar sind, da sie teilweise auf Schätzungen beruhen, teilweise lediglich den Mitgliederstand der Sektion widerspiegeln, in der ca. 2/3 aller Arbeitspsychologen sind
- 641 Beim TÜV sind nach der Mitgliederliste das BDP 1961 allerdings erst 4 Arbeitspsychologen beschäftigt. 1962 wird die Zahl von immerhin 22 frei praktizierenden Arbeitspsychologen ausgewiesen
- 642 Allerdings ist festzuhalten, daß einige Stellen aus Mangel an qualifizierten Bewerbern nicht besetzt werden, s. u.
- 643 Enka Glanzstoff-Fabriken in Wuppertal und Siemens (verteilt auf die verschiedenen Zweigwerke), die 1961 je 7 Betriebspychologen eingestellt haben. Enka kommt in bezug auf die umfangreiche Beschäftigung von Betriebspychologen eindeutig eine Sonderstellung in der BRD zu. Wir werden auf die Bedeutung dieser Ausnahme in den 60er Jahren zurückkommen
- 644 Aufgrund der niedrigen Gesamtzahl ist eine branchenmäßige Aufteilung unfruchtbare. Von 25 namentlich bekannten Firmen, die Betriebspychologen einstellen, gehört die Mehrzahl stagnierenden Industriezweigen an: in der Hauptsache Hüttenwerke, Zechen (Hoesch, Salzgitter, Hüttenwerke Oberhausen) und Betriebe der Textilindustrie (Enka, Nino, Rawe & Co), dann aber auch Mineralölverarbeitung

(Shell, Esso) und einige Großkonzerne der chemischen und Elektro-industrie (Hoechst, Bayer, Siemens, Philips Eindhoven/Krefeld). Nach Erhebungen der Sektion „Arbeits- und Betriebspychologie“ von 1960 werden Betriebspychologen hauptsächlich in der Metallindustrie, der chemischen Industrie und im Fahrzeugbau beschäftigt. Allerdings scheint die Anstellung von Betriebspychologen vornehmlich in Groß-firmen charakteristischer als die Branche zu sein

- 645 Bornemann, 1954, Bull. Ass. Int. Psychotechnique, S. 20
646 McCollom, 1962, S. 82/83
647 Vgl. Interne BDP-Nachrichten für diesen Zeitraum. Eine der wesentlichen Funktionen des BDP besteht überhaupt in der Vermittlung seiner Mitglieder in verschiedene Berufszweige und der Aufrechterhaltung und Förderung der dazu notwendigen Kontakte, einer entsprechenden Öffentlichkeitsarbeit etc. Wobei die Verbindungen zur Wirtschaft in den fünfziger Jahren trotz aller Schwierigkeiten besser funktionierten als zu staatlichen Stellen
648 Hier findet die zunehmende Tätigkeit von Psychologen in der Industrie erstmals eine Kodifizierung, der allerdings nur Empfehlungscharakter zukommt. Die Richtlinien bestimmen: 1. Aufgaben und Ziele der Arbeitspsychologie: Anpassung des Menschen an die Arbeit, Anpassung der Arbeit an den Menschen, Anpassung des Menschen an den Menschen; 2. Aufgaben und Tätigkeiten der Werkpsychologen: Arbeitsplatzbesetzung, Ausbildung u. Weiterbildung, Arbeitssicherheit, Arbeitsgestaltung, betriebliches Informationswesen und Personalberatung, machen Aussagen über 3. Die Stellung des Werkpsychologen im Unternehmen: Er hat ausschließlich beratende Funktion! Zusammenarbeit mit Werksarzt, Ingenieuren, Refa-Leuten etc., und schließlich 4. Fachliche und persönliche Voraussetzungen für die Tätigkeit als Werkspsychologe: Diplom, einjährige Assistenzzeit erwünscht. Herausgeber: Fachausschuß „Arbeitssicherheit, -medizin und -psychologie“ im Ausschuß für Sozialwirtschaft der Wirtschaftsvereinigung Eisen- und Stahlindustrie bzw. der Arbeitsausschuß „Arbeitspsychologie“ des Fachausschusses
649 Vgl. Zweiter Teil, Kap. III, 1. Auf dieses Problem wird im Dritten Teil ausführlich eingegangen
650 Interne BDP-Nachrichten, Heft VII, Jan. 1956
651 Kroh, 1955, S. 29. So wurde etwa der Lüscher-Test als unwissenschaftliches Kurzverfahren kritisiert
652 Entsprechend der auch in den Richtlinien der Eisen- und Stahlindustrie deutlich werdenden Tendenz, die Hauptfunktion der Betriebspychologen in Formen der Beratung der Betriebsleitung zu sehen, werden sie in der Regel auf Stabsstellen eingestellt. Der relativ seltene Aufstieg in Linienfunktionen ist meist gerade mit einer weiteren Ablösung von psychologischen Aufgabenstellungen verbunden
653 Zu den Problemen der Ausbildung vgl. Zweiter Teil, Kap. I und III, 1

zum Dritten Teil

1 U. a. nach Pawlik, 1975, S. 102 (Abb. 7). Unbefriedigend an der dortigen Zusammenstellung ist die Kategorisierung von Prüfungsfächern, die natürlich eine ganze Reihe inhaltlicher Differenzierungen nicht erfassen kann

2 Vgl. die Hauptreferate auf dem Würzburger Kongress von Scharmann und Kaminski (in Lienert 1963)

3 Vgl. Fishers Testtheorie 1969

4 Vgl. Kap. III, 1, im Zweiten Teil

5 Nach Heinrich Düker, in: Pongratz, Traxel, Wehner, 1972

6 Hedhausen u. a., 1962. Der Zeitpunkt der Umfrage (1960/61) erlaubt in unserem Zusammenhang nur vorsichtige Interpretationen, da über

- Zeit und Gründe der Einrichtung der Veranstaltungen nichts gesagt ist. Es bleibt also unklar, ob es sich im Einzelfall um Fortführung schon länger geübter Praxis oder um Reaktion auf neu entstandene Situationen handelt
- 7 Ab dem Kieler Kongreß 1970 erstattete der Vorsitzende der DGfPs jeweils einen solchen Bericht; vgl. auch unten Kapitel IV
 - 8 Graumann, 1973, S. 22
 - 9 Lienert, Vorwort zum Bericht des 23. Kongresses der DGfPs, in: Lienert, 1963
 - 10 Heckhausen, Vorwort, in: Heckhausen, 1965, III f
 - 11 Hier ist »mathematische Aufarbeitung« allerdings weit ausgelegt und schließt offenbar jedes Zählen und Verrechnen auf Datenebene mit ein. Anders lassen sich die Zahlen für die Kongresse 1953 und 1959 nicht erklären
 - 12 Witte, 1967, S. 10
 - 13 Im Maximalfall. Fehlerabweichung und Grade der Konkordanz können selbstverständlich berücksichtigt werden. Daß der idealistische Charakter so gewonnener Erkenntnisse durch die Übereinstimmung der Anschaubungen nicht aufgehoben wird, ist klar. Übrigens kannte auch die phänomenologische Psychologie das Kriterium »Konsens der Kundigen«. Wenn im unmittelbar Folgenden von »objektiv« die Rede ist, dann im angegebenen Sinne
 - 14 S. o. Kapitel III, 1 im Zweiten Teil
 - 15 Vgl. die in experimentellen Praktika verwendete deutschsprachige Literatur im Jahr 1960, in der in puncto Messen allenfalls der statistisch unkritische Standpunkt der klassischen Psychotechnik eingenommen wird (Heckhausen u. a., 1962, S. 66)
 - 16 Fach Methodenlehre im Vordiplom, Psychodiagnostik im Hauptdiplom
 - 17 Modelle der stichprobenunabhängigen Skalierung, Fischers Testtheorie, Beiträge zur statistischen Einzelfallanalyse u. a.
 - 18 Wenn auch hier der Einwand zulässig ist, Fertigkeiten in Skalierungsmethoden erlaubten auch dem Praktiker, seine Probleme in objektiver Sprache zu fassen und sie damit einer »exakten« Behandlung zuzuführen. Bloß hat das neben einfachen arbeitsökonomischen, institutionell gesetzten Grenzen auch die prinzipielle Schranke, daß es dem Praktiker im Unterschied zum Forscher nicht erlaubt ist, seine Aufgaben auf das nach jeweiliger Methodik begrenzte Spektrum einzusengen. S. u. Kapitel II, 2
 - 19 Vgl. die Bücher von Pauli-Arnold, Pauli, Fröbes, Metzger, die neben amerikanischen, neopositivistisch ausgerichteten Werken die Grundlage experimenteller Praktika 1960 und früher waren (Heckhausen u. a., 1962, S. 66)
 - 20 Witte, 1967
 - 21 Ebd., S. 10
 - 22 Selg, 1971
 - 23 »Über den Streit, ob das Experiment überhaupt Wesentliches zur Psychologie beitragen könne, ist die Zeit hinweggegangen; das Experiment innerhalb der Psychologie gehört heute zu den »Selbstverständlichkeiten«« (ebd., S. 10)
 - 24 Vgl. Pawlik, 1975, S. 102 f, dort auch der Hinweis auf die von Treuheit 1973 gefundene Tendenz bei Dissertationen; auch Hoyos, 1964, S. 76 f
 - 25 Holzkamp, 1972, S. 12 f
 - 26 Graumann, 1973, S. 22
 - 27 Selg, 1971, S. 103
 - 28 Traxel, 1964, Selg, 1966, Ahrens, 1971
 - 29 Graumann, 1973, S. 14
 - 30 Als anschauliches Beispiel vgl. u. Kapitel II, 2 im Zitat Weinert das angesprochene Modell Restle

- 31 Holzkamp, 1972, S. 16
32 Sargent, 1965, S. 234 ff
33 Nach ebd., S. 234
34 Holzkamp, Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis, in: Holzkamp, 1972, S. 9–34, als Vortrag gehalten 1969, zuerst veröffentlicht 1970 (Psych. Rdsch. 1970, Bd. 21, S. 1–22)
35 Ebd., S. 12
36 Ebd.
37 Vgl. Holzkamp, Wissenschaft als Handlung, 1968, Kurzfassung im Aufsatz »Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen kritisch-emanzipatorischer Psychologie« in: Holzkamp, 1972, dort bes. 89–98. Der Konstruktivismus Holzkampscher Prägung war bis Ende der sechziger Jahre die einzige wissenschaftstheoretische Herausforderung an Neopositivismus und den Falsifikationismus Poppers in der wissenschaftlichen Psychologie. Der Positivismusstreit, der die Soziologie zu gleicher Zeit erschütterte, berührte die geschäftigen Psychologen nicht. Auch ein Konstruktivismusstreit wurde nicht ausgetragen, aus den Reihen der Angesprochenen hat sich ausführlich dazu nur Hermann, 1971, geäußert. Die Auseinandersetzungen um Holzkampsche Anschauungen entbrannten an Theorie und Praxis seiner kritisch-emanzipatorische Psychologie (s. u. Kap. II, 2 und IV)
38 Das vierte Kriterium, die »äußere Relevanz«, werden wir unten aufnehmen
39 Graumann, 1973, S. 22
40 Vgl. Rohracher, 1948, v. Allesch, 1953, Kap. III, 1, im Zweiten Teil
41 Weinert, 1969
42 Ebd., S. 56
43 Eyferth, 1969, S. 60 f
44 Foppa, 1969, S. 58 f
45 Das gilt bis heute. Der einzige verlässliche Wert stammt aus der Volkszählung von 1961, wobei auch hier die genaue Abgrenzung von Psychologe zu berufstätiger Psychologe nicht ganz klar ist (vgl. Straumann, 1973). Ansonsten wird entweder aus der Mitgliederzahl des BDP unter nicht zu belegender Annahme eines bestimmten Organisationsgrads oder aus der Zahl der Hochschulabsolventen unter ebenfalls schwer zu belegenden Annahmen extrapoliert. Erstere Methode muß bis 1961 angewandt werden, wobei bis dahin angenommen wird, daß zwei Drittel der (außerhalb der Hochschule?) berufstätigen Psychologen im BDP organisiert waren (vgl. Hoyos, 1964, S. 34; auch Kap. I im Zweiten Teil). 1970 nimmt der BDP selbst nur noch eine Organisationsquote von 50 % an (Mitteilungen des BDP, Beil. z. Psych. Rdsch. 1970, 21, H. 2). Nach dieser Schätzmethode ergibt sich eine jeweils geringere Zahl berufstätiger Psychologen: für 1961 (1445 Mitglieder) 2170 gegenüber 2400 aus der Volkszählung (Pawlak 1975, 88), für 1970 (Mitglieder Juli 1969: 1724) 3500 gegenüber 4500 aus der folgenden, den Absolventenzuschlag zählenden Methode. Dabei wird, aufbauend auf dem gezählten Bestand von 1961, eine Wahrscheinlichkeit von 60 % zugrunde gelegt, daß diplomierte Hochschulabgänger berufstätig werden. Diese Methode wenden Pawlik 1975 und Heckhausen 1969 an. Amelang und Tiedemann verfahren gleichartig bei einer höheren Berufseintrittsquote
46 Aus Mitteilungen . . ., Beilage zur Psych. Rdsch. Die Zahlen beziehen sich, je nach Verfügbarkeit, auf den Stand von Oktober bis Dezember des Jahres
47 Pawlik, 1975, S. 89
48 Amelang und Tiedemann, 1971, S. 153 – eine optimistische Schätzung
49 Bennesch u. Dorsch, 1971, S. 25. Wenn man die an den Hochschulen arbeitenden Psychologen dazuzählt, eine im mittleren Bereich der Schätzungen liegende Zahl
50 Darin i. W. übereinstimmend Bundesanstalt für Arbeit, 1960, Däum-

- ling, 1962, Bondy, 1964, Hoyos, 1964, Bundesanstalt für Arbeit, 1967, Amelang und Tiedemann, 1971 (dort allerdings durch eine über-formalisierte institutionelle Kategorisierung verwischt)
- 51 Amelang und Tiedemann, 1971, S. 183, abgeleitet aus dem Anteil neu geschaffener Planstellen im Bereich der Stichprobe
- 52 Psychologen-Taschenbuch, 1958, S. III-1
- 53 Psychologen-Taschenbuch, 1964, S. 12-1 ff
- 54 Psychologen-Kalender, 1971, S. 171 ff
- 55 Circa-Angaben, weil wissenschaftliche Hilfskräfte nicht immer mit aufgeführt sind. Manche Mitarbeiter, bes. Lehrbeauftragte, sind auch keine Psychologen, doch dürfte das die Rate der Steigerung nur unwesentlich beeinflussen
- 56 Vgl. den Hinweis von Amelang und Tiedemann, 1971, daß der Anteil der neugeschaffenen Stellen im Bereich Forschung — der nicht nur an Hochschulen auftaucht (Tab. 3, Spalte 15 und Zeile 4) — besonders hoch ist (S. 182)
- 57 Ebd., S. 183
- 58 Hoyos, 1964, S. 41
- 59 Bondy, 1964, S. 14
- 60 Amelang und Tiedemann, 1971, S. 183
- 61 Ebd., S. 182
- 62 Vgl. Ingenkamp, 1966
- 63 Bondy, 1964, S. 8
- 64 Däumling, 1962. Dieser Bericht wurde erstattet auf einer BDP-Tagung in Hamburg 1961
- 65 Ebd., S. 152
- 66 Ebd., S. 154
- 67 Auch bei Beratungsfunktionen (Counseling)
- 68 Amelang und Tiedemann, 1971, S. 171 (Tab. 5); vgl. auch Ecker-Eckhofen (in: Bennesch und Dorsch, 1971, S. 51), Mitze (ebd., S. 63), Walters (ebd., S. 76 ff)
- 69 Keiner der unzufriedenen Verkehrs- und Wehrpsychologen, nur wenige der Berufsberatungspychologen hätten im Studium mehr Diagnostik gewünscht, um ausreichend auf die Berufstätigkeit vorbereitet zu sein (Amelang und Tiedemann, 1972, Tab. 2, S. 160)
- 70 Amelang und Tiedemann, 1971, S. 171
- 71 Ebd., S. 160
- 72 Hoyos, 1964, S. 56, und 1965, S. 248
- 73 Amelang und Tiedemann, 1972, Tab. 2 — Die Forderung nach besserer Hochschuldidaktik ist in unserem Zusammenhang zu vernachlässigen
- 74 Ebd., Tab. 3
- 75 Ebd., S. 160 ff
- 76 Berufungsverhandlungen wurden in kaufmännischer Attitude geführt: ich komme nur, wenn ich mehr bekomme, als ich schon habe, und das, was ich will. Rufabwendungsverhandlung ist die raffiniertere, höhere Stufe: ich habe einen Ruf nach X, wo mir mehr angeboten wird, als ich hier habe; ich bleibe, wenn ich hier mehr bekomme als dort angeboten
- 77 Die Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes gibt für das WS 1960/61 nur 1797 an, Hoyos ermittelte nach einer Erhebung an den Instituten 2235 (Hoyos, 1964, S. 95). Die anderen Zahlen sind Pawlik, 1975, S. 89, entnommen
- 78 Hoyos, 1964
- 79 »Die vorliegende Denkschrift über die Lage der wissenschaftlichen Psychologie wurde von den nachstehend genannten Persönlichkeiten (Direktoren der 24 Universitätsinstitute, d. V.) beraten. Sie sehen in der Denkschrift und in den in ihr dargelegten Forderungen eine geeignete Grundlage für den Ausbau der Psychologie« (S. V.)
- 80 Ebd., S. 72
- 81 Ebd., S. 78

- 82 »Eine Forschungstätigkeit, die unter diesen Gesichtspunkten erfolgt, wird über ihr unmittelbares Ziel hinaus den Abstand zwischen theoretischem Grundwissen und praktischen Anforderungen verringern helfen, über den besonders von den praktisch tätigen Psychologen geklagt wird. Sie wird die Psychologie überdies in die Lage versetzen, mit besserem Rüstzeug Forschungsaufgaben nachzukommen, die die Öffentlichkeit in zunehmendem Maße an die Wissenschaft heranträgt und deren fachkundige Lösung einer laienhaften Bearbeitung ohne Frage vorzuziehen ist« (ebd., S. 78)
- 83 Ebd., S. 79
- 84 Hasemann, 1970, S. 70. Die Arbeit bezieht sich auf den Stand November 1969
- 85 In: Psychologen-Taschenbuch, 1968, S. 15 ff
- 86 Alles nach Hasemann, 1970
- 87 Bennesch u. Dorsch, 1971, S. 23 f
- 88 Hoyos, 1965, S. 251
- 89 Ebd., S. 250
- 90 Franke, 1967, S. 166
- 91 Vgl. die offizielle Ansicht des BDP zur Rolle der Methodenausbildung. In einer Kritik an der Verringerung der Mindestsemesterzahl vor dem Vordiplom durch die Rahmenprüfungsordnung der KMK 1968: »Vor dem Vordiplom liegt im Wesentlichen die wichtige allgemein-methodische Ausbildung. Wenn der junge Diplom-Psychologe vor ein neues, ihm nicht geläufiges Problem gestellt wird – und das geschieht oft – so muß er auch bei Mangel an Erfahrungen wissen, wie er das Problem methodisch richtig angehen kann« (Schreiben des BDP an die Ständige Konferenz der Kultusminister . . ., in: Psych. Rdsch. 1969, Nr. 20, S. 145–147)
- 92 Weniger, s. o.
- 93 Däumling, 1967, S. 258
- 94 Interne BDP-Nachrichten o. J. (Sept. 1965), Vorschlag zu TOP 6 der Mitgliederversammlung am 6. 10. 1965
- 95 Auf der MV gebilligt und an den Vorstand zu Benennung und Realisation verwiesen (Interne BDP-Nachrichten Nov. 1965). Weiteres d. V. unbekannt
- 96 Interne BDP-Nachrichten o. J. (Sept. 1965), zum TOP 3
- 97 Interne BDP-Nachrichten, Januar 1967, S. 6
- 98 Franke, 1967, S. 164 f. Nicht zu teilen ist allerdings die Einschätzung, daß Erwartungen und Bestätigungen der Auftraggeber Ursache dieser Entwicklung seien
- 99 Herrmann, 1971
- 100 »Zur Arbeitsmarktlage für Psychologen«, Mitteilungen des BDP, Beilage zu Heft 21/1 der Psych. Rdsch., Januar 1970
- 101 Vgl. Merz 1966, S. 157
- 102 Vgl. hierzu: Holzkamp, Verborgene anthropologische Voraussetzungen der allgemeinen Psychologie, in: ders., 1972, S. 35–73, bes. S. 52 f
- 103 Graumann, 1973, S. 29
- 104 Vgl. die folgenden Kapitel
- 105 Vgl. die Rückwirkungen der psychologischen Beiträge zur Bildungsreform auf die Aufgaben der Schulpsychologen und die neuen Formen der Didaktik; s. o. Anm. 119
- 106 Resolution vom »Kongreß kritischer und oppositioneller Psychologen« am 16. 5. 1969, in: Kritische Psychologie, S. 166 ff
- 107 Rotzeps AO Gießen, 1970, S. 4
- 108 Ebd., S. 5
- 109 Gegenresolution der Gruppe »Kritische Psychologie« (Bochumer und Mainzer Psychologen) auf dem Kongreß »Kritischer und Oppositioneller Psychologen« vom 15. bis 19. Mai 1969 in Hannover, in: Kritische Psychologie, S. 169–171

- 110 Diskussion mit Brückner u. a. im Bochumer Institut, in: ebd., S. 161
- 111 Holzkamp, 1972, S. 33 (Vortrag gehalten 1969)
- 112 Vgl. auch Einleitung zu: Kritische Psychologie, S. 1 f
- 113 Vgl. Holzkamp, Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen kritisch-emancipatorischer Psychologie, in: ders., 1972, S. 75–146
- 114 S. u. und vgl. Graumann, 1973, S. 24
- 115 Holzkamp, 1972, S. 32
- 116 Ebd., S. 119
- 117 Graumann, 1973, S. 24
- 118 Ebd., S. 23
- 119 Kuhlmann spricht zu Recht davon, daß allgemein mit dem Aufkommen der Diskussion um die Bildungsreform »wissenschaftliches Angebot« und »politische Nachfrage« einander zu bedrängen beginnen« (Kuhlmann, 1970, S. 137)
- 120 Vgl. etwa die Forderung in der schon erwähnten Prognosestudie: Der Einfluß der Erziehung und der Umwelt auf die Charakterbildung ist noch keineswegs hinreichend geklärt, so daß Psychologie als Forschungsgegenstand (zumal in Deutschland) besonders intensiviert werden muß (Schröder, 1971, S. 375)
- 121 Vgl. Wolf, 1972, 1973, und auch Gensior, 1975, S. 51 ff
- 122 Vgl. Straumann, 1974, S. 91: »Bildungspolitik wird als integrativer Bestandteil allgemeiner wirtschaftspolitischer Maßnahmen gerade da, wo sie für die Ausbildung und Beschäftigung von Psychologen Konsequenzen zeigt, Komponente dieses erweiterten, gesellschaftspolitischen Verständnisses der Psychologie«
- 123 Aurin, 1969a, S. 12
- 124 Zimmer, 1969, S. 162
- 125 Roth, 1968
- 126 Becker, 1974, S. 39; Hervorh. d. V.
- 127 Gensior, 1975, S. 64
- 128 Pfistner, 1972, S. 47 f
- 129 Edelmann, 1970, S. 273
- 130 Antenbrink, 1972, S. 43
- 131 Ebd., S. 17
- 132 Roth, 1966, S. 75
- 133 Vgl. hierzu etwa Blankertz, 1972, S. 90 ff
- 134 Zinnecker, 1974, S. 28
- 135 Ebd.
- 136 Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 223 f
- 137 Vgl. hierzu etwa Lehrerausbildungskommission des FB 11 der FUB 1974, S. 125 f
- 138 Vgl. etwa Nickel, 1973 b
- 139 Vgl. etwa Kuhlmann: »Es kommt hinzu, daß die Bildungsforschung selbst gegenwärtig mit einer Empfehlung klarer Alternativen im Schulaufbau überfordert wäre. Daß anderseits schulbezogene Forschung allgemeine positive Wirkung gezeigt hat, läßt sich an dem Phänomen einer allmählich öffentlichen Bewußtseinsänderung zeigen. Den Hauptbeitrag (gesperrt beim Autor) der westdeutschen Wissenschaft zur Vorbereitung einer Schulreform sehen wir in der Ershütterung angeblich naturgesetzlich begründeter Begabungstypologien« (Kuhlmann, 1970, S. 139)
- 140 Vgl. Kap. III, 2 d im Zweiten Teil und Ingenkamp, 1966, S. 30 ff – der Vergleich bezieht sich auf 1959
- 141 Müller, 1965, S. 61
- 142 Royl, 1965, S. 317 f
- 143 Ebd., S. 318
- 144 Ebd.
- 145 Ebd., S. 319
- 146 Vgl. Weinert, 1965, S. 28
- 147 Ebd.

- 148 Royl, 1965, S. 339
- 149 Vgl. etwa Ingenkamp, 1966, S. 103
- 150 Vgl. Resolution der Arbeitstagung vom 7.–10. 1964 in Dortmund, dokumentiert u. a. in Ingenkamp, 1966, S. 184–187. Die Resolution nennt folgende Arbeitsgebiete: Einzelberatung, weiterführende Betreuung, Schullaufbahnberatung, Kontrolle und Verbesserung der schulpsychologischen Verfahren, schulpsychologische Analysen im pädagogischen Feld, Weitergabe schulpsychologischer Erfahrungen, koordinierende Tätigkeit
- 151 Vgl. Bach, 1972, S. 292, und auch Lemke, 1975, S. 19. Nach einer vom Deutschen Städtetag durchgeführten Erhebung (Städtag 1. 1. 1971) führten individualpsychologische Untersuchungen und Beratung der Schüler 98 % der 51 Schulpsychologischen Dienste aus, schulpsychologische Forschung wurde von 20 (39 %) Stellen als Arbeitsgebiet genannt (vgl. Deutscher Städtetag, 1971, S. 2 ff). Diese Zahl ist zu relativieren vor dem Hintergrund von teilweise sehr eingeschränkten Forschungsanliegen (vgl. S. 28 ff). Zum anderen kommen in ihr aber auch die mit der Bildungsreform einhergehenden geänderten Bedingungen schulpsychologischer Tätigkeit zum Ausdruck
- 152 Vgl. Bach, 1972, S. 292 f, und Meyer, 1973, S. 82 ff
- 153 Wiese, 1965, S. 242
- 154 Der begrüßende Stadtrat in Gießen, in: Bach, 1972, S. 12. Auf der Arbeitstagung 1967 fand ein ähnlich nur ansatzweise verarbeiteter Anpassungsprozeß in bezug auf die in der wissenschaftlichen Diskussion an Bedeutung gewinnende Analyse des Lernprozesses und die Programmierte Unterweisung statt; vgl. folgendes Kapitel und u. a. Siersleben, 1969, Müller, 1969 und Binas, 1969
- 155 Leitlinien für die 70er Jahre, Bach, 1972, S. 304
- 156 Vgl. etwa auch Fenner, 1973, S. 346 f
- 157 Lemke, 1975, S. 5
- 158 Vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg, 1970, I
- 159 Vgl. Reichenbecher, 1972
- 160 Vgl. ebd. und Aurin, 1968, 1969b, S. 53 ff
- 161 Vgl. Reichenbecher, 1972
- 162 Vgl. Martin, 1974, S. 28
- 163 Kultusministerium Baden-Württemberg, 1971, S. 16 f
- 164 Vgl. Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 91
- 165 Vgl. ebd., S. 92 f
- 166 Ebd., S. 95, zum Verhältnis von Schulpsychologie und Bildungsberatung im einzelnen vgl. Faulstich-Wieland 1976
- 167 Martin, 1974, S. 23
- 168 Ebd., S. 23 u. S. 27
- 169 Sektion Schulpsychologie, 1971
- 170 Vgl. Lemke, 1975, S. 19
- 171 Sektion Schulpsychologie, 1971, S. 3
- 172 Lemke, 1975, S. 56
- 173 Bach, 1972, S. 7
- 174 Vgl. hierzu und im folgenden Kröpelin, 1974
- 175 Vgl. Gaude, 1970, 1971, und ein bei Kröpelin erwähntes Referat auf der Arbeitstagung „Gesamtschule in Niedersachsen“ von Gaude: Aufgaben und personelle Besetzung des Schulberatungsdienstes in Gesamtschulen, 1972
- 176 Kröpelin, 1974, S. 144
- 177 Schulpsychologen, Beratungslehrer, Psychagogen, Sozialpädagogen, Sonderschullehrer und psychologisch-technische Assistenten sollten im Beratungsdienst tätig sein
- 178 Vgl. Kröpelin, 1974, S. 160
- 179 Vgl. Waldschmidt, 1975
- 180 Zum Begriff des unbestimmten Arbeitshandelns vgl. Nuthmann, 1974, und Lutz, 1971

- 181 Vgl. Nuthmann, 1974, S. 17
- 182 Ebd., S. 16
- 183 Lutz, 1971, S. 34
- 184 Vgl. Hoffmann, 1974, S. 39
- 185 Vgl. etwa die Auffassung Meyers, 1973, S. 65 ff, der als Perspektive herausstellt, »welche Agententätigkeit dem Schulpsychologen im Auftrag kapitalistischer Bildungspolitik bzw. der Verschlechterung der Lebensbedingungen des Lehrers zugesucht werden könnte« (S. 86), und die zukünftige Tätigkeit des Psychologen von ihrer gesellschaftlichen Funktion her ähnlich jener des Refa Fachmannes sieht
- 186 Vgl. Kröpelin, 1974, S. 139
- 187 Vgl. Meyer, 1973, S. 71 ff
- 188 Nach einer Umfrage der Sektion Schulpsychologie vom 30. 9. 1973 waren 250 Schulpsychologen bzw. Bildungsberater zu diesem Zeitpunkt beschäftigt; vgl. Kohl, 1975, S. 86. Von 140 befragten Städten hatten bei der Erhebung des Deutschen Städtetages 51 schulpsychologische Dienste; vgl. Deutscher Städtetag, 1971. Nach Reichenbacher, 1975, S. 25), arbeiteten 1975 insgesamt knapp 450 hauptamtliche Schulpsychologen, d. h. der Soll-Relation von 5000 Schülern je Schulpsychologen im Jahre 1985 entspricht eine Ist-Relation von 22 500 : 1 im Jahr 1975
- 189 Vgl. hierzu Lemcke, 1975, S. 29 f
- 190 Vgl. etwa Bärsch, 1973, S. 9
- 191 Vgl. Lemcke, 1975, S. 150 ff, und Müller, 1973, S. 98 ff
- 192 Vgl. ebd., zur Realisierung der Ansätze vgl. aber auch GEW, Landesverband Berlin, 1975, S. 14 f
- 193 Vgl. etwa Siersleben, 1972, S. 44
- 194 Vgl. etwa Schulz, 1972, Uhr, 1972
- 195 Ebd.
- 196 Vgl. hierzu etwa die Einschätzung der Berliner Vorschulerziehung – eine der am weitest entwickelten Ansätze – durch Gerhard, 1973
- 197 Goldner, 1974, S. 1
- 198 Zur Relevanz und zur Schwierigkeit der Vermittlung von Theorie und Praxis vgl. z. B. die Kritik Flitners an dem Mangel einer adäquaten Berücksichtigung des Unterrichts bei der Entwicklung und Umsetzung von Curricula im Vorschulbereich (Flitner, 1974, S. 53)
- 199 Vgl. Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 42
- 200 Der Regierende Bürgermeister, 1974b, S. 25
- 201 Vgl. Der Senator für Familie, Jugend und Sport, 1974, S. 77
- 202 Vgl. Lemcke, 1975, S. 161 f
- 203 Vgl. hierzu auch Lemcke, 1975, S. 162: »Der Beitrag der Schulpsychologischen Beratungsstellen an solcher Verdunklungsarbeit und Systemstabilisierung ist z. Z. recht bescheiden. Ihre Energiekapazität ist zu gering, um die recht große Menge der Schulversager und anderer schwieriger Schüler zu erfassen und um die durch sie sichtbar werdenden Konflikte zu entschärfen. Es besteht jedoch die Gefahr, daß die Beratungsstellen einmal – u. E. negativ zu bewertende – Funktion hinreichend erfüllen, wenn die von Schulpsychologen und Mitarbeitern geforderte quantitative Erweiterung der Arbeitskapazität verwirklicht würde, ohne daß gleichzeitig Veränderungen der Ziel- und Aufgabenstruktur vorgenommen würden.«
- 204 Vgl. Stobberg, 1972
- 205 Vgl. etwa Grauer, 1973, S. 257 ff
- 206 Vgl. Tuchelt-Gallwitz, 1970, und Ertle, 1971, S. 13 f
- 207 Vgl. Bornemann, 1964b, S. 210 ff
- 208 Vgl. hierzu etwa Protokoll der Sitzung des Vorstandes der Sektion Erziehungsberatung Januar 1962 und Sektion Erziehungsberatung, 1962
- 209 Aba, 1973, S. 102
- 210 So etwa Siegfried, 1969, S. 20 ff

- 211 Vgl. Florin, 1969
212 Aba, 1973, S. 102
213 Ell, 1974, S. 444
214 Vgl. Ertle, 1971, S. 195 ff, oder auch Aba, 1971, S. 361
215 Aba, 1973, S. 99 f
216 Etwa Ertle, 1971, S. 198
217 Aba, 1973, S. 104
218 Hiltner, 1974, S. 337
219 Stahl, 1973, S. 20 ff
220 Der Regierende Bürgermeister von Berlin, 1974a, S. 53
221 Ell, 1974, S. 448
222 Vgl. hierzu etwa das integrierte Konzept eines ›Diagnostisch-therapeutischen Zentrums‹ der Planungsgruppe des Berliner Senats, Der Regierende Bürgermeister, 1974a, S. 47 ff
223 Walter, 1974, S. 48 f
224 Vgl. etwa Aba, 1973, S. 102: »Im Grunde ist das Problem der Erziehungsberatung ein quantitatives und kein primäres Problem der Stagnation der qualitativen Fortentwicklung. Die EB ist nicht qualitativ überfordert mit den Aufgaben der ambulanten Betreuung verhaltengestörter Kinder, und sie ist auch weiteren Aufgaben offen. Die rein quantitative Überforderung mit zu vielen Ratsuchenden mag die Fortentwicklung und die Orientierung auf neue Aufgaben allerdings dadurch hemmen, daß herkömmliche Aufgaben durch neue Anforderungen nicht verdrängt werden.«
225 Vgl. etwa Rössner, 1973
226 Vgl. Westphal, 1974, S. 158 ff
227 Vgl. etwa Zapf, 1972, S. 269 ff
228 Westphal, 1974, S. 159 f
229 Vgl. etwa Aba, 1969. Eine ins einzelne gehende Analyse der Situation der Psychologen im Heim und Resozialisationsbereich wird demnächst das ›Heimprojekt‹ des PI im Fachbereich 11 der Freien Universität Berlin vorlegen. Hierbei sollen insbesondere die gegenwärtigen Tendenzen berufspraktischer Probleme aufgezeigt werden
230 Walter, 1974, S. 49
231 Vgl. etwa Autorenkollektiv Ahlheim u. a. 1971, S. 229: »Die sogenannte Misere der Heimerziehung wurde zum öffentlichen Skandal, als durch die Aktionen von Heimzöglingen, Sozialpädagogen, Sozialarbeiterinnen und Studenten zum Teil grausame Behandlung der Zöglinge, vorwiegend der Jugendlichen in FE und FEH, im Detail bekannt wurden.« Vgl. auch Carspecken, 1970, S. 274
232 Vgl. Mehringer, 1974, andeutungsweise auch bei Carspecken, 1974, S. 157
233 Zacher, 1972, S. 260
234 Mehringer, 1974, S. 338
235 Vgl. Liebetrau, 1969, S. 22 ff
236 Hier und im folgenden Liebetrau, 1969, S. 26 f
237 Aus dem Berliner Heimbericht (1970), dokumentiert in Autorenkollektiv Ahlheim u. a., 1971, S. 351
238 Vgl. Ingenkamp, 1965, 1968, oder auch Aurin, 1967
239 Weinert, 1967, S. 27
240 Vgl. etwa Drösler, 1963, Fürntratt, 1963
241 Vgl. Weinert, 1963
242 Vgl. etwa Aurin, 1967, wie überhaupt das entsprechende Symposium
243 Heckhausen, 1964, S. 125 ff
244 Vgl. Fledhsig, 1972; Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen . . . , 1964
245 Vgl. u. a. Hochheimer, 1967, S. 19
246 Vgl. Hochheimer, 1967, S. 23: »An ›Freiheit‹ und ›Individualität‹ bleibt also nicht allzuviel übrig, wenn man selbst- und programmatisch ›Verhaltensanalyse‹ betreibt«

- 247 Ebd., S. 24
- 248 Ebd., S. 30 f
- 249 Eigler, 1969, S. 86
- 250 Vgl. etwa Bergius, 1968, S. 266: »Die abschließende Feststellung besagt: Die intellektuelle Leistungsfähigkeit des einzelnen ist veränderlich. Durch die statistische Analyse von Schulleistungen oder von einmaligen Testergebnissen einer Population kann man nur sehr unge nau die sogenannte Begabungsreserve bestimmen. Es ist vielmehr möglich, daß pädagogische Institutionen die intellektuelle Leistungsfähigkeit einer größeren Anzahl von jungen Menschen steigern.«
- 251 Vgl. Correll, 1968
- 252 Weinert, 1969, Eyferth, 1969, Foppa, 1969
- 253 Correll, 1968, S. 40
- 254 So charakterisiert Weinert folgenden Diskussionsbeitrag Eyferths (Podiumsdiskussion des Symposiums Kongressbericht): Weinert 1969, S. 80: »[...] wegen dieses Schockeffektes – lassen Sie es mich einmal so sagen – scheint mir die Lernpsychologie bisher noch unverzichtbar zu sein; nicht wegen der Kenntnisse, die man damit vermittelt, sondern einfach wegen der Konzeption, man könnte das Verhalten des Menschen und seine Funktionsweisen mindestens der Tendenz nach völlig vorhersagen, so daß der Lehrer verpflichtet wäre, jeden Schritt des Unterrichts entsprechend der einmal für richtig gehaltenen Theorie zu überlegen und zu planen. Die Analyse der Aufgaben, die Kontrolle der eigenen Reaktion und dergl. mehr scheinen mir in einem rein rationalen Modell darstellenswert zu sein, und ich weiß kein anderes als die Lerntheorie«
- 255 Foppa, 1969, S. 60
- 256 Vgl. ebd., S. 59
- 257 Eyferth, 1969, S. 61
- 258 Vgl. Retter, 1971, S. 142
- 259 Flechsig, 1970
- 260 Vgl. Foppa, 1969, S. 58
- 261 Vgl. Weinert, 1969, S. 57
- 262 Foppa, 1969, S. 60
- 263 Flechsig, 1970, S. 449 ff
- 264 Gagné unterscheidet folgende acht Lerntypen: Signallernen, Reiz-Reaktionslernen, Kettenbildung, Sprachliche Assoziationen, Diskriminationslernen, Begriffslernen, Lernen von definierten Begriffen und Regeln, Problemlösen; vgl. Gagné, 1973
- 265 Tütken, 1970, S. 464
- 266 Vgl. hierzu etwa Scheffer, 1971, S. 614: »Auf die Unterrichtssituation angewandt ist danach klar, daß das Lernen nach diesem Modell in der Gruppe der Schulklassen nicht möglich ist, sondern individuelle Lernsituationen erfordert, die letzten Endes nur von Maschinen bewältigt werden können.«
- 267 Frey subsumiert unter Taxonomien auch die acht Lernarten von Gagné
- 268 Frey, 1971
- 269 Rumpf, 1971, S. 304. Allerdings stellt er auch fest, daß in der formalen Reflexion über Lernziele etwa mit Hilfe der Bloomschen Taxonomien schon ein Fortschritt gegenüber der vorherrschenden Praxis eines völligen Mangels von Lernzieldiskussionen darstellt (ebd., S. 302)
- 270 Vgl. etwa Roth, 1971
- 271 Eigler, 1969, S. 86
- 272 Vgl. etwa Bruner, 1970, S. 17: in seiner Konzeption, in der die wissenschaftliche Kompetenz als solche letztlich die Zielproblematik auflöst, sieht er als Hauptanliegen der Curriculumprojekte »die Unterrichtsgegenstände wirkungsvoll anzubieten, das heißt mit angemessener Berücksichtigung nicht nur ihres Umfangs, sondern auch

- ihrer Struktur«
- 273 Robinsohn, 1971, S. 45
- 274 Vgl. Knab, 1971, S. 20
- 275 Eigler, 1969, S. 87
- 276 Vgl. Scheffer, 1971, S. 619
- 277 Vgl. etwa Wieczorkowski, 1973
- 278 Ebd., S. 78
- 279 Vgl. etwa Roth, E., 1970, S. 5: »Die Wissensvermittlung in der Schule der Zukunft dürfte deswegen vorwiegend durch Maschinen – eventuell beaufsichtigt durch pädagogisch-technische Assistentinnen – erfolgen. Die Lehrer werden sich Aufgaben zuwenden müssen, welche die Einordnung des mechanisch Erlernten in ein Beziehungsgefüge, und die Anwendung des verfügbaren Wissens auf die Realität betreffen.«
- 280 Vgl. Echterhoff, 1974
- 281 Vgl. Gerbaulet, 1972, S. 25
- 282 Vgl. Flehsig, 1972, S. 3
- 283 Vgl. etwa Krumm, 1973, S. 621 f
- 284 Krauth, 1973, Heinze, 1972
- 285 Gerbaulet, 1972, S. 35
- 286 Ebd., S. 50
- 287 Vgl. Bammé, Holling, 1974, S. 18
- 288 Vgl. die theoretische Begründung für eine schulnahe Curriculumentwicklung etwa Gerbaulet, 1972
- 289 Vgl. u. a. Becker, Bonn, Groddeck, 1972, und Köhler, Reuter, 1973
- 290 Amelang, 1973, S. 59; vgl. auch Retter, 1971, S. 146 f: »Alles in allem läßt sich sagen, daß die bisherigen theoretischen Ansätze der Psychologie, die für das pädagogische Handeln bestimmd sein können, von relativ »kurzer Reichweite« sind, d. h. mehr eine technologische Funktion besitzen, deren Wert oder Unwert erst auf dem Hintergrund einer umfassenderen, gesellschaftsbezogenen Theorie transparent wird. Diesen Bezug herzustellen, kann nicht den Soziologen oder bestimmten politischen Interessengruppen allein überlassen bleiben, sondern sollte ein Hauptanliegen auch der im Bereich der pädagogischen Psychologie Tätigen sein.«
- 291 A. Bruder-Bezzel und J. Bruder analysieren anhand des ›Funkkollegs Pädagogische Psychologie‹, in welchen Windungen und Wendungen diese erneute Betonung wertfreier, reiner Wissenschaft sich anbahnt. Ein begrenzter einzelwissenschaftlicher Erkenntnis- und Wirkungsanspruch wird in welch verklärenden Formulierungen auch immer hervorgehoben, womit die Pädagogische Psychologie sich auch auf die Zurücknahme von Reformversprechen einstelle und zu dieser Tendenz mit beitrage; Bruder-Bezzel, 1973
- 292 Edelstein, 1973, S. 10. In eine ähnliche Richtung zielen Versuche über eine systematische Begründung des Zusammenhangs von psychischen Prozessen und pädagogischer Einwirkung als neue Form der Entwicklungspsychologie eine theoretische und praktische Basis aufzubauen, vgl. Nickel, 1973
- 293 Geisler, 1973, S. 17
- 294 Eine Zusammenstellung der verschiedenen Strömungen gibt Zinneker, 1974
- 295 Vgl. hierzu Holzkamp, 1973
- 296 Klafki, 1973, S. 488
- 297 Vgl. hierzu und im folgenden den Bericht von Kornadt, 1974
- 298 Klafki, 1973, S. 499
- 299 Fbd., S. 503
- 300 Ebd., S. 502
- 301 Ebd., S. 510
- 302 Ebd., S. 511
- 303 Vgl. Klafki, 1973, S. 503: »Aber das politisch engagierte Erkenntnis-

und Veränderungsinteresse, das Lewins Eintreten für die Entwicklung von action research als sozialwissenschaftlicher Forschungs- und gesellschaftlicher Innovationsmethode zugrunde lag, ist von ihm nicht ausdrücklich begründet worden.«

- 304 Vgl. Messner, 1974, S. 12
- 305 Vgl. etwa die etwas hilflose Auflösung des Gegensatzes von Lehrziel und Handlungsziel bei Heipcke, 1974, S. 46: »Die primäre Aufgabe besteht eher im Entwurf von Unterrichtssituationen, welche durch gesellschaftlich relevante und für die Betroffenen bedeutsame Probleme, Themenstellungen und Aufgaben charakterisiert sind. Lehrziele wären insbesondere daraufhin zu befragen, inwieweit sie Inhalte bezeichnen, welche für die Schüler bedeutsam sind, d. h. in deren Bewältigung die Schüler auch ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen zur Geltung bringen können, und inwieweit sich mit ihrer Hilfe die Unterrichtssituation so vorstrukturieren lässt, daß sich auch genügend Möglichkeiten für Schüler bieten, ihre eigenen Interessen mit ins Spiel zu bringen und gemeinsame Handlungsziele auszuarbeiten und zu verfolgen.«
- 306 Vgl. oben Kapitel I und Gensior, 1975, S. 64 f
- 307 Vgl. hier und im folgenden Pawlik, 1975, S. 86
- 308 Vgl. Krafft, 1971
- 309 Straumann, 1974, S. 102
- 310 Pawlik, 1975, S. 92
- 311 Nuthmann, 1974, S. 22
- 312 Vgl. Pawlik, 1975, S. 92
- 313 Vgl. hierzu Straumann, 1974, S. 102 ff., zu den Einschränkungen der Flexibilität vgl. Wieland-Faulstich 1976
- 314 Hier und im folgenden Nuthmann, 1974, S. 20
- 314a Nicht nur im Hüttenwesen, in Gießereien, sondern auch an teilautomatisierten Anlagen der Eisen- und Stahlindustrie treten noch starke körperliche Belastungen auf. Sie treffen nach Hettingers Schätzungen (in: Arb. u. Leistung, 11/1968, S. 205) auf 18 bis 20 % der in der Industrie Tätigen zu
- 315 Vgl. Osterland u. a., 1973, S. 92, u. Anm. 23, S. 310. Wobei hier der größte Teil der Krankheiten noch gar nicht erfaßt und vor allem statistisch berücksichtigt ist. Zumal die traditionelle »Arbeitsmedizin den psychischen Erkrankungen der Arbeiter bisher relativ wenig Beachtung geschenkt hat« (Osterland u. a., 1973, S. 310); vgl. auch Untersuchungen von Kornhauser, Häfner u. a. sowie M. Schneider, 1973
- 316 Nach einer Untersuchung der Weltgesundheitsorganisation (WHO) müssen zwei Drittel aller Arbeitnehmer in der BRD wegen Frühinvalidität frühzeitig aus dem Berufsleben ausscheiden; nach Frankfurter Rundschau vom 21. 11. 1973, zit. nach: Probleme des Klassenkampfs, Nr. 5, 1973, S. 157
- 317 Trotz konjunkturell bedingter Schwankungen in der Unfallrate und einer Dunkelziffer betrieblicher Unfälle läßt sich zeigen, »daß die Unfallhäufigkeit der Arbeiter 1970 um 24,5 % höher war als 20 Jahre vorher« (Osterland u. a., 1973, S. 85).
- 318 Vgl. Gesellschaftliche Daten, 1973, S. 112
- 319 Vgl. die Hinweise von Grüter und Stern, 1974/75, S. 16/17
- 320 Vgl. Berichte darüber in Gülden u. a., 1973, Mendner, 1975, S. 164 bis 166, Vilmar, 1975
- 321 Mendner, 1975, S. 167, wie auch ders. zu dem ganzen Zusammenhang S. 167–169
- 322 Schwindendes Wirtschaftswachstum, Inflation etc.
- 323 Vgl. Mendner, 1975, S. 161. Wobei nochmals betont sei, daß der Grad der Intensität der Arbeit bisher nur mittelbar, etwa an Unfallzahlen und Invaliditätsraten abgelesen werden kann
- 324 Vgl. die empirischen Untersuchungen des SOFI über die September-

- streiks, nach Grüter/Stern, 1974/75, S. 22/23
- 325 Nach Vopert, 1974, S. 718, und Grünfeld, 1974, S. 35
- 326 Erstmals taucht in der Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969 die Doktrin von der ›Humanisierung des Arbeitslebens‹ auf. Es bedurfte aber noch weiterer ökonomischer und gesellschaftspolitischer Entwicklungen, bis sie 1973 massenhafte Verwendung fand
- 327 Vgl. Vopert, 1974, S. 602
- 328 Haak, 1974, S. 89. Redebeitrag auf der DGB-Konferenz in München. Nicht zufällig gesellte sich zur Parole der ›Humanisierung der Arbeit‹ die der ›Verbesserung der Lebensqualität‹
- 329 W. Arendt, Humanisierung des Arbeitslebens, Symposium des RKW, 1974, S. 14, zit. n. Grüter/Stern, 1974/75, S. 17
- 330 Vilmar kritisiert die ›managerielle Verengung des Problems der Arbeitsqualität‹, unterscheidet Pseudo-Strategien von kurz- und langfristigen Strategien zur Humanisierung der Arbeit und plädiert für die Einbeziehung der ›sozio-ökonomischen Gesamtbedingungen‹, für Bestrebungen zur partiellen Vergesellschaftung der Großindustrie und zur Arbeiterselbstverwaltung. Liegen in seinen Beiträgen auch konkrete Ansatzpunkte für eine effizientere Gewerkschaftspolitik, so hört er genau dort auf, wo das Problem der Durchsetzungsmöglichkeiten beginnt und wo die Grundlage für inhumane Arbeitsbedingungen im Privateigentum an Produktionsmitteln als konstitutivem Bestandteil der freien Marktwirtschaft gesucht wird
- 331 Mendner, 1975, S. 175
- 332 Bis 1978 sollen über 57 Millionen DM für dieses Projekt bereitgestellt werden
- 333 Vgl. ›Forschung zur Humanisierung des Arbeitslebens‹. Aktionsprogramm des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung und des Bundesministers für Forschung und Technologie, Sozialpolitische Informationen, JG VIII, 1974
- 334 Vgl. bei Grüter/Stern, 1974/75, S. 26
- 335 Vgl. dazu die Ansätze von F. O. Wolf über den Zusammenhang von gesellschaftlicher Produktionsweise und Wissenschaftsprozeß
- 336 Vgl. O. Lippmann, Grundriß der Arbeitswissenschaft und Ergebnisse der arbeitswissenschaftlichen Statistik, 1926; ders., Lehrbuch der Arbeitswissenschaften, 1932; H. H. Hilf: Einführung in die Arbeitswissenschaft, 1964
- 337 Die Darstellung orientiert sich im wesentlichen an den Aufsätzen von R. Welteke, Zur Kritik der Arbeitswissenschaft; M. Schweres, Die Bedeutung arbeitswissenschaftlicher Erkenntnisse für die Berufsbildung; W. Siebel, W. Vopert, M. Hedenbauer, Zum Verhältnis von Arbeitswissenschaft und Produktionsweise, alle in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, H. 9, Sept. 1972, sowie von W. Fricke, Zum Verhältnis von Arbeitswissenschaften und betrieblicher Personalplanung; O. Mickler, Zur Bedeutung von technischem Wandel und Arbeitsorganisation für Arbeitsgestaltung, beide in: Gewerkschaftliche Monatshefte, H. 1, 1973, S. 11–28, sowie von W. Vopert, Die ›Humanisierung der Arbeit‹ und die Arbeitswissenschaft, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 6 u. 7, 1974, S. 602–619 u. 709–719
- 338 Es wird hier darauf verzichtet, erneut die materialistische Darstellung des Wesens menschlicher Arbeit als Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur einerseits und als gesellschaftliches Verhältnis andererseits zu reproduzieren. An neueren Zusammenfassungen dieses Verhältnisses sei hier auf Mendner, 1975, S. 9–30 verwiesen
- 339 Fricke, 1973, S. 13
- 340 Vgl. Schweres, 1972, S. 697
- 341 Vgl. neben Fricke, 1973, auch J. Sass u. a., 1974
- 342 Fricke, 1973, S. 13
- 343 Vgl. etwa die Bände 4, 8 u. 9 der RKW-Reihe ›Wirtschaftliche und

soziale Aspekte des technischen Wandels in der BRD: 1970, 1971, 1972

- 344 Fricke, 1973, S. 14. F. macht auch deutlich, daß die Berücksichtigung sozialer Faktoren beim Konzept der ›Human Relations‹ eine lediglich äußerliche war, daß es nur auf der Grundlage des Standes einer selbst nicht hinterfragten technischen Entwicklung zur Anwendung kam (S. 18)
- 345 Vgl. Mickler, 1973, S. 22–24
- 346 Ebd., S. 25; Kern/Schumann, 1972, S. 28–36, kommen in ihrer empirischen Untersuchung über den sozialen Prozeß bei technischen Umstellungen zum Ergebnis, daß in 20 Fällen technischer Neuerung in 9 Betrieben lediglich bei zweien die Erleichterung der Bedienung ausdrücklich als Planungsziel hervorgehoben wurde
- 347 Vgl. Siebel u. a., 1972, S. 702
- 348 Diese Fußnote entfällt
- 349 Siebel u. a., 1972, S. 704
- 350 Ebd., S. 705
- 351 Vgl. bes. die Beiträge in ›Arbeit u. Leistung‹: Schweres, 1972, S. 251/52, Treier, H. 5/73, S. 123–128, H. 1/74, S. 17–20, H. 10/74, S. 269 bis 73; Laske, Reichenwald, Buch, H. 1/74, S. 13–16, H. 8/74, S. 209–215
- 352 Vgl. Treier, 1973, S. 125
- 353 So führt etwa der Ausschuß für soziale Betriebsgestaltung bei der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände zum Problem ›Führungsaufrag und Führungsstil‹ 1969 u. a. aus: »Die Führenden sind vielmehr bei ihrer Entscheidungsfindung in steigendem Maße auf die Verwertung wissenschaftlicher Erkenntnisse angewiesen [...] Es gilt nun, die Folgerungen daraus zu ziehen und mehr als bisher die Erkenntnisse der Sozial- und Verhaltenswissenschaften zu nutzen [...]« (zit. nach G. Hillmann, 1970, S. 213).
- 354 Vgl. die Denkschrift ›Arbeitswissenschaft in der Gesetzgebung‹, 1973, o. Seitenangaben
- 355 Schweres, 1972, S. 251/52
- 356 Ders., 1972b, S. 673
- 357 Vgl. Volpert, 1974, S. 617
- 358 Vgl. Ulich, 1972, 1973, u. 1974
- 359 Volpert, 1974, S. 618
- 360 Ebd.
- 361 Ebd., S. 719
- 362 Die Studentenzahlen wachsen von 2016 (1961/62) auf 6152 (1965/66) und 8279 (1969/70). Trotz Zulassungsbeschränkungen studierten 1971 11 000 Studenten im Hauptfach Psychologie; vgl. Rogge, 1971, S. 267
- 363 Die Stagnation 1969 erklärt sich u. a. aus der relativ großen Anzahl der ausscheidenden älteren Mitglieder, die noch aus dem Boom der Psychotechnik in den zwanziger/dreißiger Jahren hervorgegangen waren
- 364 Hoyos, in: Hardesty & Eyferth, 1965, S. 246
- 365 Diese Fußnote entfällt
- 366 Dabei ist der Trend zu Großbetrieben weiterhin unverkennbar. Mehr als die Hälfte aller Betriebspychologen ist in Betrieben mit etwa 5000 oder mehr Beschäftigten tätig; vgl. A. Mayer, Süddeutsche Zeitung, 6. Mai 1971, Sonderbeilage
- 367 Zu den finanziellen Problemen freiberuflicher Arbeitspsychologen vgl. B. Kraak, Psych. Rdsch., 1967, S. 61–64
- 368 Vgl. Psychologen-Kalender, 1973, S. 164 u. 166
- 369 Fischer, 1965, S. 262
- 370 Zur Bedeutung der Betriebsgröße für die Entwicklung und Umsetzung arbeitswissenschaftlicher Erkenntnisse s. u.
- 371 Vgl. Amelang und Tiedemann, 1971
- 372 Vgl. Sektionsmitteilungen des BDP vom 15. Okt. 1969, S. 3; siehe

- auch eigene Auszählung der Mitgliederliste der Sektion ›Arbeits- und Betriebspychologie‹ von 1974 (Tabelle 3)
- 373 Vgl. Hoyos in: Hardesty & Eyferth, 1965, S. 247
- 374 Hoyos und Tack, 1970, S. 297
- 375 Zur Unterscheidung zwischen den Begriffen Betrieb und Unternehmen, als den Dimensionen des Arbeits- bzw. Verwertungsprozesses zugehörig, vgl. Littek, 1973, S. 80
- 376 Vgl. auch Holzkamp, 1972, Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis, S. 9–34
- 377 Vgl. Amelang u. Tiedemann, 1971, Tabelle 3, Teil 2
- 378 Vgl. Hoyos, 1965, S. 247
- 379 Vgl. Jablinski, 1964, S. 307
- 380 Vgl. die Fälle Lüscher und Lückert sowie das OVG-Urteil von 1962
- 381 Auf der Arbeitstagung der Sektion ›Arbeits- und Betriebspychologie‹ 1973 in Berlin
- 382 Vgl. Jenss, 1973, und Deppe, 1973
- 383 Vgl. Hoyos, 1964
- 384 Lippmann, 1932, zit. n. Bornemann, 1967, S. 13
- 385 Graf u. a., 1965, S. 7
- 386 Literatur zur Streßforschung bei Abholz, 1970, S. 142–151
- 387 Vgl. Rohmert u. a., 1971, RKW-Forschungsprojekt, Bd. 7
- 388 Vgl. etwa Ulich, 1970, S. 498–519
- 389 Vgl. etwa Schmidtke, Hoyos, 1970, S. 94–145, dort auch weitere Literatur
- 390 Vgl. H. Kulka; Arbeitspsychologie für die industrielle Praxis, Berlin (DDR) 1967, Lit. zur Arbeits- u. Ingenieurpsychologie dort S. 381; Hacker, Skell, Straub, Arbeitspsychologie und wissenschaftlich-technische Revolution, Berlin, 1968; Hacker, Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie, 1972, u.v.a.
- 391 So blenden diese meist funktionalistisch orientierten Ansätze fast durchgehend den politischen Aspekt der Organisationsstruktur aus und die Bestimmung des Organisationsziels bleibt undeutlich. Dort, wo versucht wird, die Konzeption zu einem ›offenen System‹ hin zu erweitern, wird ›das interdependente Verhältnis von Betrieb und Gesellschaftsstruktur [...] herabstilisiert zu einem Problem von ›organization and environment‹, das begrifflich-formal die Notwendigkeit von input-output-Beziehungen zwischen Organisation und ›Umwelt‹ hervorhebt‹ (Littek, 1973, S. 51)
- 392 Einen relativ guten Überblick über ›marktgängige‹ Führungsmodelle gibt der Reader ›Führungsmodelle‹, Zürich, 1972
- 393 Vgl. die Ansätze des Tavistock Institute of Human Relations. Zu weiteren Problemen der Führung und des Führungsstils vgl. u. a.
- 394 Vgl. etwa C. Brengelmann: Verhaltensanalyse und Verhaltensmodifikation im Betrieb, Vortrag für die 15. Arbeitstagung der Sektion ›Arbeits- und Betriebspychologie‹ im BDP 1973 in Berlin
- 395 Zu solchen Ansätzen gehört die Arbeit von Irle im Sonderforschungsbereich 24 der Universität Mannheim oder die Analysen von K. H. Seifert, vgl. etwa Seifert 1969
- 396 So das TWI-Programm, vgl. Kap. II, 3, S. 237–242
- 397 Vgl. W. Schumann, Informationen über die Entwicklung der programmierten Unterweisung für Zwecke der Aus- und Fortbildung in der Industrie, Ref. auf d. 11. Arbeitstagung d. Sektion ›Arbeits- u. Betriebspychologie, 1969 in Nürnberg, Zfsg in Psg. u. Praxis 1969, S. 184. In größeren Konzernen kommen gegen Ende der sechziger Jahre solche Programme relativ aufwendig zum Einsatz – etwa bei Siemens oder in den Salzgitter Hüttenwerken –, freilich meist ohne direkte Beteiligung der Betriebspychologen
- 398 Vgl. Bornemann, 1967, S. 82
- 399 Vgl. ebd., S. 17
- 400 Vgl. ebd., S. 37 u. 41

- 401 Vgl. etwa Herwig, 1970, bes. S. 79–93
- 402 Vgl. Arbeitstagung der Sektion ›Arbeits- u. Betriebspsychologie‹, 1964 in Goslar, in: Psych. Rdsch., 1964, S. 309/10
- 403 Vgl. Dirks, Voraussetzungen für eine objektivierte Leistungsbewertung von Angestellten, Psg. u. Praxis, 1972b, S. 158 ff
- 404 Vgl. etwa M. Noppeneij, 1968, Marschner, 1972, u. a.
- 405 Vgl. Dirks, 1972b
- 406 Vgl. Schmidt, 1965, Jung, 1966
- 407 Vgl. Zander, 1967, S. 126/27
- 408 »Seit der Existenz der roten Zellen gibt es weniger Studenten der Betriebspsychologie«, A. Mayer, Sonderbeilage der Süddt. Ztg. 6. Mai 1971
- 409 Das war aus Gesprächen auf der Tagung der Sektion ›A. u. B.‹ 1973 in Berlin zu entnehmen. Es existiert der Widerspruch, daß eine Reihe der Betriebspsychologen formell in der Gewerkschaft sind und in ihrer auf die Arbeiter und Angestellten gerichteten Arbeit den Weisungen ihrer Auftraggeber unterliegen
- 410 Vgl. Protokoll der Diskussion mit Betriebspsychologen am Psychologischen Institut der FUB, FB 11, Herbst 1970
- 411 Vgl. die Referatthemen auf der Arbeitstagung der Sektion ›A. u. B.‹ in Berlin 1973
- 412 Zit. nach Tagungsbericht, in: Psg. u. Praxis, 1969, S. 181/82
- 413 Aus einer Referatzusammenfassung auf der Tagung in Berlin, 1973
- 414 Jenss, 1973, S. 50
- 415 Vgl. Werbik, 1964, 1965; E. Lössl nennt auf der Arbeitstagung der Sektion ›A. u. B.‹ 1974 in Zürich für die vergangenen 10 Jahre eine Anzahl von ca. 200 meist empirisch orientierten Arbeiten zur ›job satisfaction‹
- 416 Vor allem die frühen, nach dem 1. Weltkrieg zusammen mit Zeigarnik gemachten experimentellen Untersuchungen zum Problem der unvollendeten Handlung sind von Relevanz; vgl. auch Friedmann, 1959, S. 67–70
- 417 Maslow, 1954; vgl. allg. die Ansätze der ›Humanistic Psychology‹ in den USA
- 418 Zur Fortführung dieser Ansätze vgl. vor allem Vroom, 1964
- 419 Als ›satisfiers‹ werden vor allem Erfolgserlebnis, Anerkennung der Leistung und die Arbeit selbst genannt. Als ›dissatisfiers‹ Arbeitsbedingungen, zwischenmenschliche Beziehungen und Art der Überwachung und Kontrolle; vgl. Herzberg, u. a. 1959, bes. S. 59–83
- 420 Vgl. Herzberg, 1975
- 421 Vgl. Psychologie heute, H. 3, 1975, S. 70
- 422 Vgl. die Problematisierung der bürgerlichen Motivationspsychologie in den fünfziger Jahren im Zweiten Teil, Kap. III, 3, b
- 423 Vgl. Grüter/Stern, 1974/75, S. 134. Auch in einer Befragung bei Messerschmidt-Bölkow-Blohm wird als arbeitsmotivierender Faktor an 1. Stelle die Aufgabenstellung genannt, vgl. psychologie heute, H. 2, 1975, S. 12. Allerdings bezieht sich diese Untersuchung auf Angestellte und Arbeiter mit Hoch- oder Fachschulreife, und auch Herzbergs Untersuchung bezieht sich auf Ingenieure und Buchhalter – womit die verallgemeinerten Aussagen über die Motivation von Arbeitern doch stark einzuschränken sind
- 424 Vgl. Friedmann, 1959
- 425 Vgl. Ulich u. a., 1973
- 426 Mendner, 1975, S. 171
- 427 Ebd., S. 172, mit Zitat von A. Sohn-Rethel
- 428 Ebd.
- 429 Ulich, in: psychologie heute, H. 2, 1975, S. 33
- 430 Vgl. psychologie heute, H. 2, 1975, S. 29
- 431 Ulich ist z. Z. Professor für Arbeits- und Betriebspsychologie an der Eidgenössischen Technischen Hochschule in Zürich, Vopert an der

PH Berlin

- 432 Vgl. Schumann, 1974, S. 55
433 Vgl. Siebel u. a., 1972, S. 706
434 Ulich, Interview in: psychologie heute, H. 3, 1975, S. 75
435 Diese Bemerkung bezieht sich auf das Kap. I, 1 im Dritten Teil der als Dissertation vorliegenden ungetakteten Fassung
436 Vgl. Correll, 1971, S. 225
437 Die beruflichen Bildungsgänge lassen sich in die berufliche Grundbildung, die mit der beruflichen Fachbildung vorläufig abgeschlossen wird, in die Fachschulstufe I u. II sowie in die berufliche Weiterbildung (Fortbildung und Umschulung) einteilen; vgl. Schweres, 1972, S. 671
438 Die Zahl der Berufsschüler sinkt von 1 780 044 (1965) auf 1 619 200 (1972), Projekt Automation und Qualifikation, 1975, S. 146 f. 1974 stehen noch etwa 1,4 Millionen Auszubildende in ca. 600 Ausbildungsbereufen, deren Zahl sich durch neue Berufsverordnungen laufend verringert (Taschenbuch „Mensch und Arbeit“, 1974, S. 353)
439 Die Zahl der Fachhochschüler steigt von 60 616 (1965) auf 111 777 (1972) und die der in der beruflichen Fortbildung befindlichen von 145 914 (1965) auf 190 637 (1972), Projekt Automation, 1975, S. 147
440 Taschenbuch „Mensch und Arbeit“, 1974, S. 353
441 Vgl. Hegelheimer, 1972, S. 42/43
442 Sass u. a., 1974, S. 19
443 Diese Fußnote entfällt
444 Neben der Anlernung und der betrieblichen Lehrlingsausbildung besteht das betriebliche Weiterbildungsangebot insgesamt aus einem breiten Fächer von Kursen: den Schwerpunkt bildet die Weiterbildung von Führungskräften, dann gibt es fachspezifische Spezialkurse, für technische Angestellte (Strahlenschutz, Lasertechnik, Wertanalyse, Netzplantechnik etc.), kaufmännische Angestellte (Verkaufsschulung, EDV-Kurse, Kostenrechnung, Steno etc.) und Facharbeiter (Refa-Lehrgänge, Schweißen, Meß- und Regeltechnik, Elektrotechnik, Fertigungstechnik etc.); weiter Sprachkurse für ausländische Arbeiter, Umschulungskurse, Förderlehrgänge, ein breitgestreutes Weiterbildungsangebot, das allen Belegschaftsmitgliedern und manchmal auch ihren Angehörigen zugänglich ist (berufsbezogene: Maschinenschreiben, Sprachen, Marktforschung, nicht direkt berufsbezogene: Rhetorik, Psychologie, Kurse über Wirtschaft und Gesellschaft etc.) und schließlich Hobbykurse; nach Sass u. a., 1974, S. 90/91
445 Vgl. ebd., S. 25; zu den verschiedenen überbetrieblichen Institutionen vgl. Dörner, 1975, S. 47–57
446 Vgl. auch für das folgende Sass u. a., 1974, S. 24–28
447 Ebd., S. 36–38
448 Ebd., S. 107/108; vgl. auch „Analysen“, 12. Dez. 1972, S. 13: nur 4 % der Industrieunternehmen betreiben eine mittelfristige Personalplanung
449 Vgl. Dirks, 1973, S. 10
450 Ebd., S. 10 u. 11
451 Ebd.
452 Nach Falk, 1955, ist es die größtmögliche Wirtschaftlichkeit des Betriebes, nach Riedel existiert ein „gefährlicher Widerspruch zwischen den Anforderungen des Berufslebens und den Möglichkeiten der Menschennatur“; zit. n. Trebeck, 1970, S. 210
453 Ebd.
454 Vgl. ebd., S. 213
455 Ebd., S. 223
456 Qualifikations- und Arbeitsanalyse, Workshop des Bundesinstitutes für Berufsbildungsforschung (BBF), in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1974, H. 2, S. 168
457 Greve, 1970, S. 31–55

- 458 Ebd., ähnlich bei Frielin, 1972
- 459 Vgl. Rüssel, 1960, oder Biäsch, Lattmann, 1970, S. 594
- 460 Vgl. Trebeck, 1970, S. 231/32
- 461 Vgl. Greve, 1970
- 462 Diese sind alle noch einmal definiert, so z. B. »Lernfähigkeit«: Verstehen und Verarbeiten von Informationen und Zusammenhängen sowie Einüben neuer Verhaltensweisen; und »Kreativität«: einfallreiches, kombinatorisches, konzeptionelles Denken und Arbeiten; vgl. »Verfahren für die Beurteilung von Führungskräften«, Ressort Personalförderung, Wuppertal, 1972, S. 17 u. 18
- 463 Die Anforderungen sind in 9 Anforderungsstufen eingeteilt (»äußerst wenig wichtig« bis »äußerst wichtig«). Wenn die Qualifikation den Anforderungen entspricht, erhält sie den gleichen numerischen Wert
- 464 Diese werden ebenfalls noch einmal durch definierte Merkmale beschrieben
- 465 Vgl. Referat von G. Spengler, Die Praxis der Auswahl von Führungskräften in der Glanzstoff AG, Lüttich 1971, hektografiert
- 466 Vgl. Dirks, 1973
- 467 Vgl. z. B. ebd., S. 68–78
- 468 In Kriterien wie »Selbstkontrolle«, »Identifikation mit dem Unternehmen«, »hohe Umstellungs- und Anpassungsfähigkeit« wird nur z. T. deutlich, welche »extrafunktionalen« Qualifikationsanforderungen an die Führungskräfte gestellt werden; vgl. Biäsch, Lattmann, 1970, S. 593
- 469 Vgl. Dirks, 1972a
- 470 Vgl. Biäsch, Lattmann, 1970, S. 593
- 471 Greve, 1970, S. 41. Offe beschreibt, »wie selbst in Lehrwerkstätten «Kenntnisse» immer nur als Anhänger von »Fertigkeiten«, als ad hoc beigegebene Zusatzinformationen zum »Bearbeiten« und »Üben« eingeführt werden« (1975, S. 129)
- 472 Vgl. Sass u. a., 1974, S. 90
- 473 Ausschuß für soziale Betriebsgestaltung bei der Bundesvereinigung der dt. Arbeitgeberverbände, zit. nach Hillmann, 1972, S. 214
- 474 Vgl. Preiser u. a., 1973, S. 1–15
- 475 Vgl. Stiefel, 1971, S. 33–35
- 476 Vgl. Vollmer, 1970
- 477 Vgl. Klockhaus, 1970, S. 145 ff; Seifert, 1969
- 478 Vgl. die Arbeitstagung der Sektion »A. u. B.« 1970 in Bremen, »Methoden und Praxis betrieblicher Bildungsarbeit«
- 479 Hier geht es um Themen wie Jugendpsychologie, Menschenkunde, aber auch »Das Kind und seine Familie« oder »Venedig und seine Lagunen«, vgl. Sass u. a., 1974, S. 91
- 480 Neuere Ansätze zur Entwicklung von über die TWI-Programme hinausgehenden Anlernverfahren für den Erwerb sensumotorischer Fertigkeiten vgl. Rohmert u. a. 1971. Einen umfassenden Überblick über die Entwicklung verschiedener Modelle betrieblichen Lernens gibt G. P. Bunk, 1972
- 481 Vgl. Schunter-Kleemann, 1971/72, S. 11
- 482 Biäsch, Lattmann, 1970, S. 590
- 483 Vgl. Seifert, 1969, Kunczik, 1972, Biäsch, Lattmann, 1970
- 484 Vgl. auch in den allgemeinen Theorien der Erwachsenenpädagogik die Trennung zwischen Informationsaneignung und Erwerb von Verhaltensorientierung; vgl. Prokop/Geißler, 1974, S. 10
- 485 Vgl. Seifert, 1969, Kunczik, 1972
- 486 Sie betonen lediglich, daß der Erwerb der Kunst des Führens nicht in einem Schulungsprogramm bewältigt werden könne, sondern »jede Etappe einer Schulung und Entwicklung kann weitere Schritte zur Persönlichkeitsentfaltung anregen [...]« (1970, S. 595)
- 487 1960
- 488 Vgl. Biäsch u. Lattmann, 1970, bes. S. 596–604; Taschenbuch »Mensch

- und Arbeit, 1974, S. 357–372
- 489 *Sachliche Dimension*: kognitiv: Erlernen von – wirtschaftlichen und betrieblichen Zusammenhängen – wirtschaftlichen Zielkategorien – Führungsmethoden [...] Treffen von Entscheidungen – Information und Kontrolle der Realisation; affektiv: Denken in Gesamtzusammenhängen [...] Entwicklung eines angemessenen Risikobewußtseins.
Humane Dimension: kognitiv: Erlernen von – Motivation der Mitarbeit – Methoden zur Erfüllung dieser Motivation – Konfliktarten und ihre Behandlung, Kommunikation mit einzelnen Mitarbeitern [...] Leitung von Gruppen; affektiv: Veränderung der Einstellung zu Mitarbeiter-Motivationen – Erhöhung der Sensitivität für die Aufnahme dominativer Führungsakte durch die Mitarbeiter etc.; vgl. Bleicher, in: Sonderbeilage der Süddt. Ztg., 23. Jan. 1974, S. 12/13. Dort wird auch ein Überblick über weitere Management-Modelle vermittelt
- 490 Vgl. Kap. III dieses Teils; dort auch weitere Literatur zu diesem Thema
- 491 Vgl. Biäsch, Lattmann, 1970, S. 598–604
- 492 Vgl. Seifert, 1969
- 493 Vgl. Arlt, Wilms, Dorthee, 1970, S. 8
- 494 Vgl. Dörschel, 1975, S. 47–57
- 495 Vgl. Prokop/Geißler, 1974, S. 121
- 496 DGB und DAG verfügen über einen breiten Fächer von Bildungsinstitutionen: von örtlichen Betriebsräteschulungen über Fernlehrinstitute und Bundesfachschulen bis zu den Akademien für Arbeit (Frankfurt) für Wirtschaft und Politik (Hamburg) und die Sozialakademie (Dortmund); vgl. Korff, 1972, S. 241/42. Zu Prinzipien, Konzeptionen und Problemen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit vgl. Reuter, 1975, und Grieger, 1972
- 497 Vgl. Rosenkranz, Geißler, 1973; einen Überblick gibt Kleinschmitt, in: Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung 1972, H. 1, S. 27–86 (Glossar der beruflichen Bildung)
- 498 »[...] denn die Berufskomplexe erweisen sich als äußerst anpassungsfähig. Sie nehmen neue Formen der Tätigkeit und Ausbildung ohne Veränderung der Bezeichnung auf, d. h. sie erscheinen dem Namen nach konstant und werden so immer mehr zu ›Worthülsen‹, die sich vollziehende inhaltliche Wandlungen eher verbergen als deutlich machen«, Qualifikations- und Arbeitsanalyse (1974, S. 167)
- 499 Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung
- 500 Vgl. die Initiativen zum Ausbau des schulpsychologischen Dienstes und der Ausweitung seiner Aufgaben in Richtung Schullaufbahnberatung etwa in Berlin
- 501 Laut Beschuß der KMK soll die Studienberatung in den nächsten Jahren ausgebaut werden
- 502 Bisher existieren lediglich 15 Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg, in denen vor allem diplomierte Psychologen und Pädagogen arbeiten
- 503 Vgl. Lipsmeier, 1974, S. 10–25; vgl. auch das Konzept einer Qualifizierung betrieblicher Ausbilder von Prokop/Geißler, 1974, S. 119–140; die Konzepte der Industrie vgl. in: Ausbildung der Ausbilder, 1970, oder in den Beiträgen der Zeitschrift ›Arbeit und Leistung‹, etwa Richter, Ausbildung der Ausbilder, 1968, S. 52–55
- 504 Vgl. Projektgruppe Automation und Qualifikation, 1975, Anm. 77, S. 286
- 505 Neben vereinzelten Beiträgen von Schweres in ›Arbeit und Leistung‹ (etwa 1972) und in der ›Deutschen Berufs- und Fachschule‹ (1972) werden in letzter Zeit im Rahmen des BBF arbeitswissenschaftliche Beiträge zur beruflichen Bildung geliefert, so von Pornsdorff, Volpert u. a. (z. T. unveröffentlichte Manuskripte)

- 506 Schweres, 1972, S. 681
- 507 Vgl. in neuerer Zeit Dörschel, 1975
- 508 Zu diesen Ausnahmen gehören die Modelle der Arbeitslehre in Bremen, Hamburg und Niedersachsen, die Arbeitswissenschaft ausdrücklich mit anführen, sowie die Anregung von Blankertz, einen ›technologisch-arbeitswissenschaftlichen Kern< in die Arbeitslehre mit einzubeziehen; vgl. bei Schweres, 1972, S. 679
- 509 Ebd., S. 678
- 510 Der Bundesminister für wissenschaftliche Forschung der Großen Koalition, Stoltenberg, hatte am 28. 4. 1968 in einem Interview mit dem ZDF eine Überprüfung der finanziellen Planung für ›Überschüßfächer<, zu denen er ausdrücklich die Psychologie zählte, angekündigt. Auf einen Protest des BDP antwortete er u. a.: »Dabei ist es unvermeidlich, dem Beispiel fast aller Industriestaaten zu folgen und über die Berufsaussichten und den Bedarf an Akademikern gründlicher nachzudenken, als dies in vergangenen Zeiten erforderlich schien« (aus: Interne BDP-Nachrichten, Oktober 1968, Beil. Psych. Rdsch. 19, 1968).
- Vgl. auch Der Spiegel, Mit dem Latein am Ende, Das Deutsche Nachrichtenmagazin über Krise und Zukunft der deutschen Hochschulen, Hamburg 1970, S. 108 f.
- Auch der Beschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister 1968, das Psychologiestudium auf insgesamt 8 Semester zu verkürzen (Rahmenprüfungsordnung v. 6. 6. 1968) wirkte als Warnschuß.
- 511 Schneewind, 1973, S. 228
- 512 Vgl. u.v.a.: Heckhausen, 1969, Holzkamp, 1972 (die hier einschlägigen Arbeiten stammen aus dem Zeitraum 1969/70), Krafft u. a., 1970, Amelang und Tiedemann, 1971, 1972, Heckhausen, 1971, Saterdag u. a., 1971, Bennesch und Dorsch, 1971, Rogge, 1971, Straumann, 1974 (Vortrag gehalten 1971), Psychologie als historische Wissenschaft, 1972, Schneewind, 1973. Auf der 14. Tagung experimentell arbeitender Psychologen in Regensburg 1972 fand ein Symposium über diese Fragen statt.
- Die Arbeit der Verfasser hat ihre institutionellen Wurzeln in der Gründung einer Sektion ›Berufspraxis< am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin im Fb 11 (vgl. Psychologisches Institut, 1971)
- 513 Dies gilt u. E. für die Phase 1970/71 an der FUB (Fb 11)
- 514 Graumann, 1973, Herrmann, 1973, Pawlik, 1975
- 515 Graumann, 1973, S. 21
- 516 Ebd., S. 31
- 517 Ebd., S. 35
- 518 Ebd.
- 519 Herrmann, 1973, S. 3
- 520 Das Ministerium für Bildung und Wissenschaft hatte 1971 einen Finanzierungsantrag der DGFPs für eine Planstudie zum Ausbau des Fachs Psychologie abgelehnt, ebenso DFG und andere Stiftungen (vgl. Pawlik 1975, S. 88)
- 521 Herrmann, 1973, S. 4
- 522 Vgl. Herrmann, 1971
- 523 Ebd., S. 6 f
- 524 Pawlik, 1975, S. 106 f
- 525 »Als ›relevanter< als die Relevanzdiskussion halte ich für die Psychologie gegenwärtig eine Sichtung experimenteller Befunde im Hinblick auf die Frage der Repräsentativität der eingeführten situativen und variierten experimentellen Bedingungen – also im Hinblick auf die Frage, in welchem Grade diese eine repräsentative (will heißen: unverzerrte) Stichprobe jener Bedingungen und Bedingungskombinationen sind, unter denen die untersuchten Verhaltensweisen ›natürlicherweise< vorkommen« (ebd.)

- 526 Ebd., S. 104
527 Vgl. oben Anm. 122
528 Pawlik, 1975, S. 91
529 Ebd., S. 93
530 Vgl. oben Anm. 588
531 Methodenlehre, Allgemeine Psychologie I, Allgemeine Psychologie II sind neu. Früher: Allgemeine Psychologie (einschl. Methodenlehre)
532 Hoyos und Tack, 1970, S. 296
533 Ebd.
534 Schwerpunktbereich Methodik, Schwerpunktbereich Anwendung
535 Rahmenordnung für die Diplomprüfung in der Psychologie. Beschuß der Kultusministerkonferenz v. 2. 2. 1973, in: Psych. Rdsch. 1973, 24, 219–226. Das Studium soll 8 Semester dauern; 4 bis zum Vordiplom, weitere 4 bis zum Hauptdiplom. Vordiplomfächer sind: Methodenlehre, Allgemeine Psychologie I, Allgemeine Psychologie II, Entwicklungspsychologie, Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Sozialpsychologie, Physiologische Psychologie (oder Physiologie in den für die Psychologie bedeutsamen Ausschnitten). Zum Hauptdiplom müssen mindestens zwei Sechs-Wochen-Praktika nachgewiesen, eine Diplomarbeit vorgelegt und eine schriftliche Prüfung aus einem Schwerpunktbereich abgelegt werden. Mündlich geprüft werden: 4 Fächer aus den Schwerpunktbereichen I) Methodik (psychologische Diagnostik, andere Methoden und Techniken), II) Anwendung, III) Grundlagenvertiefung; dazu ein weiteres Fach aus einem benachbarten Gebiet. Die einzelnen Fächer sollen örtlich festgelegt werden
536 Alternative Konzepte haben angesichts der Zentralisierungstendenzen und verschärfter staatlicher Kontrolle so gut wie keine Aussicht. So wird z. B. an der FU Berlin durch einen gezielten und sanktionsierten Alleingang des Instituts im Fb 12 die Verabschiedung einer der Rahmenordnung der KMK (und der Berliner RVO) entsprechenden Ordnung durchgesetzt, um das Institut im Fb 11 der gleichen Universität, das nach wie vor gewisse fortschrittliche Konzeptionen verwirklichen will, zu isolieren oder auf den gleichen Weg zu zwingen
537 Vgl. Pawlik, 1975, S. 96. Über 20 Wochenstunden der Arbeitszeit der Hochschullehrer entfallen auf Unterricht, Beratung, Betreuung von Studenten und Prüfung. Natürlich sind solche Angaben mit Vorsicht zu genießen
538 Ebd., S. 84
539 Ebd., S. 99
540 S. o., bes. Pawlik, 1975, S. 93
541 Wird diese Art Wissenschaft „von ihren Fesseln befreit“, bleibt keine Notwendigkeit für eine Verhaltenstechnologie – nicht das Verhalten kann dann als Produkt der objektiven Verhältnisse gedacht und gemacht werden, sondern jene werden von den Produzenten bewußt in die eigene Hand genommen
542 Bruder, 1973, S. 19
543 Vgl. oben Kap. II, 1 in diesem Teil
544 Wenigstens teilweise, wenn auch nach wie vor nur am Rande, ist psychologische Forschung in die staatlich-industriell unterstützte Schwerpunktförderung miteinbezogen worden: Im Rahmen der DFG gibt es den Sonderforschungsbereich 22 (Sozialisations- und Kommunikationsforschung) und den SFB 24 (Sozial- und wirtschaftspsychologische Entscheidungsforschung); daneben einen überregionalen Forschungsschwerpunkt „Verhaltensmodifikation“ (Pawlik, 1975, S. 98)
545 Ebd., S. 101
546 Z. B. in der seit 1974 erscheinenden Zeitschrift „Psychologie heute“
547 Vgl. den Lernzielkatalog Psychologie in der neuen Approbationsordnung für Mediziner. Herrmann (1973) verweist auf die noch nicht erfaßten Bereiche, die – ohne Psychologen zu beschäftigen – mit Hilfe

psychologischer Forschungsresultate arbeiten: »So deutet sich schon heute in zunehmendem Ausmaß das Problem an, inwieweit der Psychologe in direkter Praxis Dienstleistungen realisiert und inwieweit seine Praxis darin besteht, andere Berufstätige durch die Vermittlung psychologischer Erkenntnisse besser in die Lage zu versetzen, ihren Beruf zum Nutzen unseres Gemeinwesens auszuüben« (S. 3). Die KMK hat zumindest als Möglichkeit erörtert, Psychologie als Lehrfach in der Sekundarstufe II einzuführen (Psych. Rdsch. 1975, 26, 150). Der Vorstand der DGfPs hat übermäßig beflissen eine Stellungnahme verfaßt, gleich mit Prüfungsordnung für angehende Lehrer im Fach Psychologie. Er wurde aber beschieden, es läge kein Auftrag zur Präzisierung von Inhalten und Ausbildungsrichtlinien vor (vgl. Psych. Rdsch. 1975, 26, 72–74 und 150).

- 548 Vgl. das Schicksal des Schülerladenprojekts in Berlin 1970 (Autorenkollektiv 1971)
- 549 Vgl. das Grundstudium am Psychologischen Institut des Fb 11 der FU Berlin (Psychologisches Institut, 1971)
- 550 Nach den universitären Revolten erwachten viele, selbst erstaunt, als Reformgehilfen der SPD. Zum anderen erkannten maßgebliche Gruppen ihr Anrennen gegen den bürgerlichen Staat als perspektivlos und wurden nach aufflackernden Kämpfen der Arbeiter, vor allem im Herbst 1969, auf den Weg zu Organisationen der Arbeiterklasse verwiesen
- 551 Vgl. die Stellenbesetzungen im Zeitraum 1970/71 an den Universitäten Bremen und FU Berlin – aber auch die Ablehnung derjenigen, die als Organisierte drohten, ihre Erkenntnisse praktisch werden zu lassen, damals in den Fällen Holzer (DKP) und Mandel (IV. Internationale)
- 552 Es handelte sich um ›Literatur zur Restauration des Kapitals in Westdeutschland‹ von M. Lefèvre, ›Dokumente des Kampfs der KPD für die Entmachtung der Monopolherrn und Einigung der Arbeiterklasse in den Westzonen‹ von H. Domdey und ›Literatur der antifaschistischen Ordnung und des Beginns des sozialistischen Aufbaus in der DDR‹ von F. Rothe
- 553 Stellungnahme des Vorstands der DGfPs zum ›Berliner Kinderladenprojekt‹, Psych. Rdsch. 1971, 22, S. 134–136
- 554 Psychologie, 1975, S. 184 f
- 555 KSV, 1973, S. 21 f
- 556 Vgl. Holzkamp, 1972, S. 270
- 557 Ebd., S. 260 f
- 558 SPD und DGB ab etwa 1972; vgl. auch oben Kap. III, 1 in diesem Teil
- 559 Schneewind, 1973, S. 236
- 560 »Nur rund 30 % der durch Hochschulen ausgebildeten Arbeitskräfte haben einen direkten Zusammenhang mit der industriellen Produktion. Das bedeutet, daß der weitaus größere Teil des Bedarfs an akademischen Arbeitskräften u. a. eher durch politische Faktoren bestimmt sind. [...] Dazu gehören par excellence Psychologen« (Straumann, 1974, S. 97)

A N H A N G

{

INHALTSVERZEICHNIS (ANHANG)

Methodische Überlegungen zur Analyse institutionalisierter Wissenschaft und ihrer Praxis

1

Zu Erster Teil

II. Aufbruch und Ausrichtung. Tendenzen im Prozess der Stabilisierung kapitalistischer Verhältnisse in Westdeutschland

1. Der Eindruck des Zusammenbruchs	21
2. Die ökonomische Ausgangssituation	25
3. Die Entwicklung kapitalistischer Betriebspolitik auf dem Hintergrund des antifaschistischen und antikapitalistischen Kampfes der Arbeiter und Werk-tätigen	35
4. Staatsfreier Raum, alliierte Besatzungspolitik und die Wiederherstellung bürgerlicher Staatsmacht	43

Zu Zweiter Teil

I. Die Stabilisierung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse in der Adenauer-zeit

1. Die Entfaltung des kapitalistischen Produktionsprozesses	49
2. Die beschleunigende Rückwirkung des Staates auf die Entfaltung der kapitalistischen Produktionsverhältnisse	62

Zu Dritter Teil

I. Wachstumskrise und Zuspitzung der Widersprüche staatlicher Planung im Bildungsbereich

1. Determinanten der Reformpolitik im Bildungsbereich	74
2. Aspekte der Veränderung von Arbeitsplatzstruktur und Qualifikationsbedarf	76
3. Die Zuspitzung der Widersprüche staatlicher Planung	83

Anmerkungen (Anhang) 101

Literaturverzeichnis (Anhang) 134

METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR ANALYSE INSTITUTIONALISIERTER WISSENSCHAFT UND IHRER PRAXIS

Wie im Vorwort angedeutet, ist eine erkenntnisleitende Grundlage unserer Untersuchung über Psychologie und ihre Praxis die Auffassung, daß diese sich weder in erster Linie als immanente Entwicklung und Anwendung der Psychologie als Wissenschaft verstehen noch über eine Analyse der allgemeinen den psychologischen Tätigkeiten zugrunde liegenden Bedürfnisse aufschließen läßt. Die mit diesen beiden Ebenen angesprochenen Inhalte und Probleme nicht als solche zu untersuchen, sondern sie in ihrer systematischen Relevanz für die Wirklichkeit psychologischer Berufspraxis fruchtbar zu machen, setzt Vermittelungsebenen voraus, die der Komplexität der Verarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse in gesellschaftlichen Praxiszusammenhängen gerecht werden.

Wie alles Handeln ist auch psychologische Berufspraxis nicht aus sich heraus erkläbar. Sie vollzieht sich als gesellschaftliches Handeln auf der Grundlage von und damit bedingt durch Lebensverhältnisse, denen eine jeweils historisch spezifische Struktur eigen ist. Grundlage dieser Struktur ist, wie Marx zeigt, die Form der Produktionsweise des materiellen Lebens, die selbst wieder "den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozess überhaupt" 1) bestimmt.

Also auch in nicht unmittelbar dem Produktionsprozeß zugeordneten Bereichen hat die Erklärung gesellschaftlicher Lebenszusammenhänge die Erfassung der spezifisch historischen Gestalt der materiellen Produktion zur Voraussetzung. Da diese Auffassung ein Ergebnis der Marxschen Analyse der bürgerlichen Gesellschaft ist, kann sie, da in dieser Analyse begründet, zum methodischen Leitfaden auch unserer Untersuchung werden.

Von dieser methodischen Grundlage her hat die hier intendierte Untersuchung eines räumlich und zeitlich eng begrenzten Ausschnitts psychologischer Berufspraxis über die Analyse des gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs in einem konkreten Stück Zeitgeschichte zu erfolgen. Dabei interessiert uns hier die besondere Ausprägung von Psychologie und ihrer Praxis in einem speziellen Zeitraum und nicht so sehr die allgemeine Konstitution der Psychologie bzw. die aus den allgemeinen Entwicklungsbedingungen der bürgerlichen Gesellschaft ableitbaren und sich etwa in

psychologischer Theoriebildung niederschlagenden allgemeinen Bewußtseinsformen. 2)

Um den Gesamtzusammenhang des Lebensprozesses der bürgerlichen Gesellschaft in einem besonderen Zeitabschnitt aufnehmen zu können, ist es notwendig anzuknüpfen an die allgemeine Darstellung der inneren Organisation der kapitalistischen Produktionsweise einschließlich ihrer Klassenstrukturen. Die über diese Darstellung mögliche Entschlüsselung der an der Oberfläche der bürgerlichen Gesellschaft erscheinenden Bewegungen wird hier nicht im einzelnen entfaltet. Wir nehmen auch keine umfassende Analyse eines bestimmten Abschnittes der bürgerlichen Gesellschaft vor. Vielmehr dient uns die allgemeine Darstellung der bürgerlichen Gesellschaft als Bezugspunkt für die Analyse der Elemente eines Stücks Zeitgeschichte, die in einem - eben über den allgemeinen Begriff der bürgerlichen Gesellschaft bestimmbaren - Zusammenhang zu den für uns relevanten Gegenstandsbereichen stehen. Es geht uns daher einerseits um die Herausarbeitung der Grundzüge der gesellschaftlichen Entwicklung in der BRD und andererseits besteht der Anspruch, darin abzuheben auf die für die Entfaltung der psychologischen Berufspraxis als maßgeblich ausmachbaren Strukturen. Dies scheint uns in dem Maße möglich, in dem aus der Grundstruktur der bürgerlichen Gesellschaft zunächst auch die allgemeinen Formen ableitbar sind, die einen besonderen Einfluß auf die von uns untersuchten spezifischen Praxiszusammenhänge als vermittelte Teilbereiche gesellschaftlicher Lebensverhältnisse haben.

Nun betonen Ansätze wie etwa solche aus dem Umkreis des Projekts Klassenanalyse 3) zu Recht, daß ein bestimmter Gang der Ableitung notwendig ist, um von der Darstellung der allgemeinen Bestimmungen des Kapitalbegriffs zu einer adäquaten Analyse eines abgeleiteten Bereiches wie etwa dem der Erziehung und Ausbildung in der BRD zu gelangen: "Nach einer Darstellung der allgemeinen Bestimmungen des Kapitals auf der logischen Ebene, wie sie im 'Kapital' von Marx vorliegt, müßte man den Durchsetzungsgrad des Kapitalverhältnisses in einer Realanalyse der BRD bestimmen und analysieren, wie weit das Kapital in seiner Bewegung schon alle nationalen und historischen Schranken hinweggefegt hat. In der Untersuchung des realen gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses wäre damit auch das jeweilige Verhältnis der Klassen zueinander und deren politischer Ausdruck mit eingeschlossen. Erst danach ist es möglich, den Bereich der Erziehung

und Ausbildung im Kapitalismus als abgeleiteten zu betrachten." 4) Das zitierte Autorenkollektiv kann nun allerdings die bisherige Unvollständigkeit von systematischen Realanalysen nur beklagen und in der eigenen Arbeit auf den Sprung verweisen, der mit der historischen Betrachtung der beruflichen Ausbildung in Deutschland bei ihnen gemacht wird. Damit lassen sich aber nicht mehr die Beziehungen solcher Teilanalysen zum gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang angeben, womit die Darstellung in die Gefahr methodischer Beliebigkeit gerät.

Im Gegensatz dazu halten wir es für möglich, auch bei nicht vollständig entfalteter Ableitung bzw. Realanalyse bestimmte Ebenen der Vermittlung und auf den Gesamtzusammenhang bezogene Ansatzpunkte für eine Untersuchung abgeleiteter Bereiche auszumachen.

Da die Bestimmung der strukturellen Verfaßtheit solcher abgeleiteten Bereiche selbst noch aus der Darstellung der Anatomie der bürgerlichen Gesellschaft erfolgen kann, ist es möglich, Aussagen über allgemeine Formen und Tendenzen dieser Bereiche zu treffen, die wiederum Vermittlungs- und Ansatzpunkte angeben, mit denen in historischen Untersuchungen der Bezug dieser abgeleiteten Bereiche zur gesellschaftlichen Wirklichkeit in ihrer Totalität grundrißhaft darstellbar wird. Diese Bestimmung der strukturellen Verfaßtheit vermittelt sich noch einmal über die begriffliche Entfaltung der Klassenbeziehungen in ihrer erscheinenden Form als Willensverhältnisse, in denen ihr ökonomischer Inhalt relativ verselbständigte Formen annimmt.

Wir verstehen unter abgeleiteten Bereichen jene sozialen Sphären, die zwar auf den unmittelbaren Produktionsprozeß bezogen, aber nicht in ihn eingeschlossen sind. Grundlegend für diese abgeleiteten Bereiche ist die Konstitution der aus dem ökonomischen Prozess hervorgehenden politischen und rechtlichen Form des Gemeinwesens als spezifische, außerökonomische Vermittlungsform der gesellschaftlichen Beziehungen in der bürgerlichen Gesellschaft. Die allgemeinen materiellen und immateriellen Produktionsbedingungen einschließlich der allgemeinen Reproduktionsbedingungen der Arbeitskraft sind in ihrer Struktur über die mit den allgemeinen äußeren Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise gesetzten politischen Formen vermittelt. 5)

Für unseren Untersuchungszusammenhang konzentrieren wir uns im wesentlichen auf die allgemeinen Reproduktionsbedingungen der Arbeits-

kraft 6), da neben den von uns aufgegriffenen direkten Beziehungen psychologischer Tätigkeit zum unmittelbaren Produktionsprozess sich diese überwiegend in den unter die allgemeinen Reproduktionsbedingungen der Arbeitskraft subsumierbaren gesellschaftlichen Teilprozessen der Qualifizierung, der Erhaltung der Funktionsfähigkeit und der Reparatur der Arbeitskraft abspielen. Die in ihnen eingeschlossenen allgemeinen Vermittlungsebenen können die Kristallisierungskerne der historischen Untersuchungen darstellen, wobei mit der zunehmenden Verwissenschaftlichung dieser Teilprozesse auch die allgemeinen Bedingungen geistiger Arbeit besonderer Berücksichtigung bedürfen. Diese auch in neueren Ansätzen etwa zur 'Politischen Ökonomie des Ausbildungswesens' 7) oder zur 'Wissenschaft als allgemeine Arbeit' 8) ein Stück weit entwickelten allgemeinen Vermittlungsebenen dienen in unseren Untersuchungen der Gewichtung und Strukturierung des empirischen Materials gesellschaftlicher Teilprozesse in einem historischen Abschnitt.

Die grundrisshafte Fassung des untersuchten Ausschnitts gesellschaftlicher Realität bleibt auch aufgrund des bisherigen allgemeinen Defizits in der Durchführung von Realanalysen noch weitgehend auf der Ebene der näherungsweisen Einkreisung der für den Untersuchungsgegenstand relevanten ökonomischen und politischen Entwicklungsprozesse - wobei uns allerdings die Orientierung an den skizzierten allgemeinen Bestimmungen ein Fortschritt gegenüber dem Sprung vom allgemeinen Kapitalbegriff in die schlichte Deskription der erscheinenden Bewegung auf der Oberfläche zu sein scheint. Ein Fortschritt, der sich vor allem in der Analyse der konkreten Ausformung und institutionellen Strukturierung der Praxiszusammenhänge psychologischer Tätigkeit zu erweisen hat.

Die Darstellungsweise der Momente des ökonomischen und politischen Entwicklungsprozesses beansprucht hier allerdings nicht der einzige systematische Zugang zu sein. In dem für die vierziger und fünfziger Jahre durchgeföhrten Dreischritt: ökonomischer Prozess - politische Entwicklung - psychologische Berufspraxis, drückt sich einmal die Schwierigkeit aus, die gesellschaftlichen Formbestimmungen des untersuchten Praxiszusammenhangs schon mit dessen konkret historischer Struktur selbst darzustellen, zum anderen dient er der ausführlicheren Untersuchung bisher weder gründlich aufgearbeiteter noch historisch gegenwärtiger Zeitabschnitte,

während die zusammenfassende Darstellung der Entwicklung nach 1960 aufgrund der Vielfalt der vorliegenden Analysen mehr den Charakter der Akzentuierung systematisch relevanter Aspekte hat. 9)

In der Untersuchung psychologischer Tätigkeitsfelder innerhalb abgeleiteter Bereiche geht es um deren konkret-historische Ausformung und organisatorische Strukturierung, wobei diese sich auf Grundlage der allgemeinen Formen abgeleiteter Bereiche entwickeln, aber von ihnen zu unterscheiden sind. 10) Die Entwicklungsformen der gesellschaftlichen Verhältnisse in diesen abgeleiteten Bereichen - als auf die hier aufbrechenden Probleme und Widersprüche bezogene und sie mitbedingende Aktivitäten - sind einschließlich der sich in ihrem Vollzug äußernden Interessen und Bedürfnisse, ihrer Verallgemeinerung und ihrer Verfestigung zu verbindlichen Strukturen und institutionellen Ausformungen, Gegenstand unserer Untersuchung.

Dabei ist für uns die Betrachtung von Institutionen und institutionellen Prozessen ein Ansatzpunkt, von dem aus die Vielfalt der gesellschaftlichen Vermittlungen der konkret untersuchten Bereiche faßbar wird. Der mit diesem Anspruch im folgenden skizzierte Ansatz einer Institutionenanalyse scheint aber noch in dem Maße umfassender verwendbar zu werden, in dem es um eine - erst noch zu leistende - detailliertere Analyse einzelner gegenwärtiger Berufspraxisfelder geht.

In zahlreichen Arbeiten, die die Bedingungen der Realisierung gesellschaftlicher Interessen untersuchen, wird auf die Kategorien Institution, Institutionalisierung oder institutionalisierte Prozesse zurückgegriffen, um verbindliche Strukturen gesellschaftlichen Handelns zu bezeichnen. Aufgrund mangelnder Explizierung des theoretischen Stellenwerts dieser Termini bleibt meist offen, inwieweit man sich hier auf ein gängiges Alltagsverständnis stützt oder ob sich dahinter der Anspruch eines stringenten Bezuges auf institutions- bzw. auch organisations-theoretische Theorien soziologischer Provenienz verbirgt.

Im Gegensatz zu Auffassungen von Institutionalisierung und Institution in der Soziologie, die diese Kategorien als die Gesellschaft konstituierend begreifen und damit dem Trugschluß unterliegen, durch Verfolgung der jeweiligen Privatinteressen könnte die Gesamtheit der Privatinteressen als Allgemeines erreicht werden, verstehen wir Institutionalisierung als einen aus den

gesellschaftlichen Verhältnissen abgeleiteten Prozess. Wir bestimmen unseren Begriff von Institutionalisierung und Institution aus einem Verständnis der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft, in deren Verlauf die eigentlich immer schon gesellschaftlich bestimmten Interessen der Individuen als unmittelbar gesellschaftliche in dem Sinne nach außen treten, als sie in Zusammenschlüssen dieser Individuen als gemeinsame artikuliert werden. 11)

Überall dort, wo die 'Privaten' zusammentreten, tun sie dies, weil sich hinter ihrem Rücken gesellschaftliche Verhältnisse entwickeln, zu deren Entfaltung sie zwar beitragen, deren Fortschritt aber Bedingungen schafft, unter denen sie sich nicht als isolierte 'Private' reproduzieren können. Auf diesem Hintergrund ist Institutionalisierung als Prozess hin zur Bildung von unterschiedlichen Formen von Zusammenschlüssen und sind Institutionen als zur Durchsetzung der Interessen der Individuen notwendige historisch-bestimmte raumzeitliche Gebilde zu verstehen.

So meint Institutionalisierung also eine intentionale Beziehung von Individuen aufeinander, die sich aber auf der Grundlage eines spezifischen gesellschaftlichen Konstitutionszusammenhangs vollzieht, in dem die gesellschaftlichen Verhältnisse versachlicht und die materiellen Produktionsbedingungen personifiziert erscheinen. Die vermeintlich privaten Beziehungen existieren also immer schon in gesellschaftlich geregelten Verhältnissen: einerseits in der Zirkulationssphäre, in der der wirkliche Tauschakt einen bewußten Willensakt der Warenbesitzer voraussetzt 12), sowie in der Produktion, wo die Zusammenfassung arbeitsteiliger Tätigkeiten in Form der Kooperation und Leitung sich in zwar dem Kapital zugehörigen aber unmittelbaren sozialen Arbeitsbeziehungen niederschlägt; andererseits in mehrfacher Verkehrung im Staatswesen als Ausdruck der von den isolierten Privatproduzenten sich loslösenden Zusammenfassung der allgemeinen gesellschaftlichen Aufgaben, da dessen Bewegungsformen ihrem Inhalt nach ökonomisch bestimmt, aber selbst schon über Willensverhältnisse konstituiert sind. 13)

In der unmittelbaren Produktion als fabrikmäßiger (entsprechendes gilt unter Berücksichtigung der zusätzlichen Vermittlungen für die Zirkulationstätigkeit) gehört die gesellschaftliche Produktivkraft der Arbeit nicht dem Arbeiter, sondern ist dem Kapital einverleibt. Gleichzeitig konstituieren die Arbeiter unter dem Komman-

do des Kapitals aber einen werktätigen Organismus, in dem sie ihre Tätigkeit als gemeinsame aufeinander beziehen. Der Arbeitsprozess erhält unmittelbar gesellschaftliche Form, in der die systematisch arbeitsteilig zerlegten Tätigkeiten durch einen geregelten Plan zu ihrem reibungslosen Funktionieren koordiniert und angeleitet werden müssen.

Da die Gesellschaftlichkeit des Arbeitsprozesses nicht einer bewußten Handhabung freiassozierter Produzenten entspringt, sondern sich als eine dem Kapital angehörige Potenz darstellt, erhält der kooperative Zusammenhang der Arbeit den Charakter eines fremden Willens, der sich in hierarchisch gegliederten Organisationsformen verfestigt. Die hierin zum Ausdruck kommenden und sich etwa im Charakter der Leitung manifestierende Zwieschlächtigkeit in der Organisation der Arbeit muß sich nach unserer Auffassung auch in den entsprechenden Institutionalisierungsprozessen auffinden lassen.

Ähnliche Institutionalisierungsprozesse finden sich auf der Ebene des Staates. Als von den isolierten Individuen losgelöstes Allgemeines muß dieser zur rationellen Verwaltung und Realisierung der 'gemeinsamen Aufgaben' über die institutionalisierte Form von Staatsgesetzen, Ordnungs- und Dienstleistungsfunktionen 14) nach dem "geregelten Plan einer Staatsmacht mit einer systematischen und hierarchischen Teilung der Arbeit" 15) - und diese immer wieder zentralisierend - agieren. Erhalten die staatlichen Agenturen so auch einen spezifischen Bedingungszusammenhang gegenüber der materiellen Produktion, so schlägt die Zwieschlächtigkeit der Regelsysteme und Mechanismen des diesem historisch-konkreten Staatswesen zugrundeliegenden kapitalistischen Produktionsverhältnisses doch auf die Strukturen des ersteren durch. "Auf diese Weise entsteht auf der politischen Ebene ein Abbild des kapitalistischen Fabriksystems, seinen allgemeinen Merkmalen nach betrachtet." 16)

Die sich bis in die verschiedenen abgeleiteten Sphären des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs vermittelnden Widersprüche der kapitalistischen Produktionsweise und der in ihre Bewegungsformen eingeschlossene Auflösungsprozess der bürgerlichen Gesellschaft 17) beinhaltet dabei in der unmittelbaren Produktion wie in der Staatssphäre die Tendenzen der eigenen Auflösung, d.h. auch Momente der Aufhebung der sich in konkreten Institutionen vollziehenden Verselbständigung. 18)

Die aus unterschiedlichen Konstitutionsbereichen resultierenden Strukturen der Organisation zielgerichteter gesellschaftlicher Kooperation weisen verallgemeinerbare Momente auf, die die Grundlage einer Soziologie der Organisationen bzw. Institutionen abgeben. In umfangreichen Deskriptionen und Bestimmungen von Zielen, Struktur, Wandel und Funktion dieser Gebilde kommt sie dabei zu Aussagen, die als Verallgemeinerungen empirischer Verhältnisse positive wissenschaftliche Erkenntnisse beinhalten. Haben sowohl im Alltagsverständnis als auch in der älteren organisationssoziologischen Literatur die Termini Organisation und Institution breite Bedeutungsfelder, so hat sich in der Organisationssoziologie inzwischen mehr und mehr eine Auffassung von Organisation durchgesetzt, die darunter ein zweckvoll gestaltetes soziales Gebilde "einschließlich deren 'informeller' Aspekte" versteht. "Gleichzeitig wird der Begriff so ausgedehnt, daß er nunmehr neben den freiwilligen Vereinigungen auch alle größeren, zweckvoll und oft bürokratisch strukturierten Institutionen vom Betrieb bis zum Krankenhaus und Militär umfaßt. In diesem Sinne, als soziale Gebilde, die auf einen bestimmten Zweck hin orientiert und planmäßig gestaltet sind, versteht die Soziologie der Organisation ihren Gegenstand." 19) Diese weite Definition von Organisation subsumiert also auch jenen Begriff von Institution als raumzeitlich isolierbarem sozialem Gebilde, das als zielorientiert, geplant, arbeitsteilig gegliedert und in seiner 'Aktivität auf Dauer gestellt' (Schelsky) aufgefaßt wird.

Daneben haben sich im Anschluß an die klassische Institutionenlehre (Hauriou, Malinowski, Gehlen) 20) Auffassungen von Institution und Institutionalisierung herausgebildet, die in generalisierter Weise das Verhältnis von menschlicher Subjektivität und sozialer Objektivität in den Mittelpunkt der Theorie stellen. Sie verstehen Institutionen als objektiviertes Bezugssystem sozialer Wirklichkeit bzw. sozialer Handlungen einschließlich der damit verbundenen Muster, Regeln und Normenkomplexe. 21) Luhmann faßt unter Institutionalisierung den Mechanismus der Generierung von Erwartungserwartungen, die Generalisierung von Konsens.

Bevor die Ansätze zur Soziologie der Organisationen bzw. Institutionen als fortgeschrittenste Untersuchungen der Strukturen sozialen Handelns in gesellschaftlichen Teilbereichen angemessen kritisiert und ihre positiven wissenschaftlichen Erkenntnisse in einem weiterführenden Ansatz

aufgehoben werden können, bedarf es eines methodischen Bezugspunkts für einen solchen Versuch.

Nimmt man die von Marx in der Kritik der Politischen Ökonomie geleistete begriffliche Darstellung der Anatomie der bürgerlichen Gesellschaft als Leitfaden für die Analyse abgeleiteter gesellschaftlicher Bereiche, so verbietet sich, dem Ansatz einer Institutionsanalyse den Status einer selbständigen Theorie zuzuschreiben oder etwa die Binnendifferenzierungen institutioneller Strukturen als solche eines gesonderten und lediglich in Interdependenz mit anderen stehenden sozialen Systems zu fassen. Von diesem Tatbestand muß auch eine Kritik an der Verabsolutierung des Gegenstandes Institution hinsichtlich ihrer Wirkung auf die von ihr reklamierten gesellschaftlichen Probleme ausgehen.

Vielmehr gehen wir in unserer Analyse von menschlichen Lebenszusammenhängen in der bürgerlichen Gesellschaft aus, die sich dadurch auszeichnen, daß die Menschen zur Produktion und Reproduktion ihres Lebens bestimmte und in ihrer Allgemeinheit und Bedeutung unterscheidbare Verhältnisse eingehen. Das für die empirischen Lebensverhältnisse grundlegende Produktionsverhältnis als Kapitalverhältnis drückt sich in sämtlichen gesellschaftlichen Lebensäußerungen aus. Und die Vielfalt der sozialen Probleme (z.B. solche der Erziehung und Ausbildung) strukturiert und verdichtet sich in gesellschaftlichen Teilprozessen (um bei dem Beispiel zu bleiben: in einem historisch-konkreten Ausbildungswesen) als spezifische Entwicklung, Ausformung oder Auflösung jeweils konkreter menschlicher Verhältnisse.

Als solche materialisieren sie sich in mehr oder minder verbindlichen Strukturen, die von flüchtigen oder auch unbewußten Beziehungen über zeitlich begrenzte Zusammenschlüsse, Normen und Regelsysteme bis hin zu verfestigten raumzeitlichen Gebilden reichen.

Kann man den damit beschriebenen Tatbestand im oben genannten Sinne als Institutionalisierung begreifen, so machen wir solche Momente dieses Zusammenhangs zum Ausgangspunkt unserer Analyse, die in raum-zeitlichen Gebilden ihr materielles Substrat finden. Diese von uns mit dem Begriff der Institution belegten Gebilde, die in bezug auf die Verallgemeinerung von Aspekten empirischer Realität - bis zu im weiteren noch genauer ausmachbaren Grenzen - mit den Begriffen Organisation und soziale Institution in der modernen Soziologie übereinstimmen, stellen als

Formen der Bewältigung komplexer und arbeits- teiliger gesellschaftlicher Probleme Momente der Vergesellschaftung dar. Sie signalisieren gleichzeitig die Verallgemeinerung und das gestiegene Gewicht der durch sie vertretenen Interessen. 22) Ihre Relevanz als Gegenstand wissenschaftlicher Analyse erschließt sich aufgrund der mit dem Prozess der Institutionalisierung verbundenen verbindlicheren Ausformung und raumzeitlichen Fixierung konkreter menschlicher Verhältnisse und der in ihnen zum Ausdruck kommenden Probleme und Interessen. Als Kristallisierungspunkt dieser Probleme bieten die Institutionen daher Ansatzpunkte und stellen Vermittlungsebenen für ihre wissenschaftliche Erschließung dar.

Befunde der Soziologie, die relevant für die empirische Analyse von Institutionen sein können, haben nach unserer Auffassung den Charakter empirischer Verallgemeinerung, die nicht als Gesetzesaussagen angesehen werden können. Vielmehr ist ihre analytische Aussagekraft erst in den je einzelnen Fällen empirischer Untersuchungen institutionalisierter Prozesse herauszuarbeiten.

Ohne daß wir in diesem Beitrag eine detaillierte Darstellung jener Ergebnisse der Soziologie geben wollen, die unserer Ansicht nach relevant für die empirische Analyse von Institutionen sein können, sei doch ihre Problemstellung an einem Punkt illustriert.

Das Problem möglicher Handlungsalternativen innerhalb institutionalisierter Zusammenhänge wird organisationssoziologisch eingeordnet in die generelle Fragestellung nach der Stabilität bzw. Labilität von Institutionen.

Insofern Institutionen als gewollte Einrichtungen erscheinen, muß notwendig die Konstitution und Realisierung ihrer Ziele ins Blickfeld rücken. Neben der Untergliederung der Institutionsziele in verschiedene Typen, die in der Regel unterschiedliche gesellschaftliche Teilprozesse bzw. die dort relevanten Probleme fixieren (Qualifizierung, Krankenversorgung etc.), wird sich auf institutionelle Ziele im Zusammenhang mit den Problemen der Notwendigkeit 'institutionellen Wandels' aufgrund gestiegener und komplexer gesellschaftlicher Anforderungen bzw. gesellschaftlich vermittelter innerinstitutioneller Spannungen bezogen. Diese spiegeln sich in Inkonsistenzen der Institutionsstruktur, ihrer Verfestigung einerseits und ihrer Labilität andererseits wider und zeigen Diskre-

panzen zwischen verschiedenen Personengruppen bzw. zwischen Personengruppen und der Institution als ganzer.

Da man meist nicht von einem Institutionsziel, sondern von Zielkomplexen sprechen muß, die sich gerade im Prozess ihrer Institutionalisierung und bei Veränderungen von 'Außenanforderungen' als widersprüchlich erweisen können, besteht ein wesentliches Moment der Strukturierung von Institutionen in der Hervorbringung von Regelsystemen, Normen und hierarchischen Funktionszuweisungen, die widersprüchliche Tendenzen und Interessen kontrollierbar, kanalisiert und integrierbar machen und damit die Institution als ganze stabilisieren.

Diese immer wieder gefährdete Integration der Ziele und Strukturen der Institutionen ist nach unserer Auffassung nicht verselbständigt von ihnen aus zu erklären, sondern muß als durch die institutionellen Formen gebrochener Ausdruck der zugrundeliegenden widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnisse begriffen werden. Die von der Organisationssoziologie zur Verfügung gestellten Verallgemeinerungen solcher Erscheinungen sind in den konkreten Analysen der Institutionen also auf den Kontext der übergreifenden gesellschaftlichen Widersprüche zu beziehen, auf deren Basis institutionalisierte Beziehungen als vermeintlich dem subjektiven Willen entstehende sich entwickeln. Erst von hier aus sind auch die gegenläufigen Tendenzen der Institution zu bestimmen. Institution als Verkörperung von Willensverhältnissen meint also keineswegs, daß Zwecke und Ziele der Institution von allen sie tragenden und von ihnen affizierten Personen geteilt würden, vielmehr kann sie, wie auch in der Organisationssoziologie richtig herausgearbeitet wird, "nur von kleinen Gruppen ausdrücklich gewollt werden".²³⁾ Sie bringt allerdings in unterschiedlichem Maße Mechanismen hervor, mit denen partikulare Ziele verallgemeinert werden, um die innere und äußere Legitimation zu gewährleisten, wobei Institutionen aber auch reine Zwangsverhältnisse beinhalten können. Die immer wieder notwendige Integration der Ziele und Gegensätze in der Institution reflektiert in gebrochener Weise letztlich das Maß, in dem Verkehrungen in der bürgerlichen Gesellschaft als solche aufbrechen und spezifische Klasseninteressen nicht mehr als allgemeine Interessen erscheinen können. Die zusammenhaltenden Tendenzen, die eine wenn auch labilisierte Integration garantieren, müssen vor diesem Problemhorizont herausgearbeitet werden.

Die aus diesem Problemdruck hervorgebrachten Regelsysteme können im Prozess ihrer Verfestigung selbst wieder dysfunktional werden - was zusammen mit komplexeren und grundsätzlicher veränderten allgemeinen Zielanforderungen (veränderte 'Umwelt', die als 'technischer Wandel', modifizierte 'Paradigmata politischen Handelns' etc. gefaßt werden) zu einer Gefährdung der Realisierung der Institutionsziele führt.

Nach soziologischen Auffassungen ergibt sich in diesen Situationen das Bestreben nach strukturellen Modifikationen (nach dem man lange Zeit etwa in der Sozialpsychologie die Lösung in der direkten Beeinflussung von Motivation und Handeln der Personen bzw. Personengruppen gesehen hatte - vgl. die Human-Relations-Schule u.a.), die insbesondere auf Integration 24) und damit erhöhte Flexibilität und Optimierungspotenz der Institution zielen.

Gerade aus diesen Prozessen sind nicht nur Umdefinitionen des Selbstverständnisses und der Strategien des Managements und der Organisationsträger, sondern auch Bedingungen ableitbar, unter denen einerseits bestimmten Arbeitsfunktionen die Basis entzogen wird und die damit gesetzte Unsicherheit gegenüber den sich wandelnden Anforderungen zu Aufbau und Verfestigung unangreifbarer, weil irrealer, Verhaltensmuster führt 25), und zum anderen auf verschiedenen Ebenen der Hierarchie auch Handlungsalternativen unter dem Aspekt von Dispositionsspielräumen des Arbeitsfeldes möglich werden.

In diesen Beschreibungen werden Verallgemeinerungen empirischer Realität vorgenommen, die für unsere Fassung institutioneller Prozesse verwendbar sind, da hier spezifische Verknüpfungsmuster und Selektivitätsregeln 26) zwischen institutioneller und individueller Beeinflussung relativ komplex aufgenommen werden. Dadurch wird auf Basis unseres Ansatzes ermöglicht, nicht nur von einzelnen Punkten her, sondern aus dem Gesamtkontext der Institution den Zusammenhang herzustellen zwischen ihr und den in ihr sich letztlich realisierenden versachlichten menschlichen Verhältnissen.

Die immer schon realiter angelegten impliziten und expliziten Wechselwirkungen zwischen institutionellen Prozessen und Wissenschaft drücken sich in der Konstitution und Veränderung objektiver und wissenschaftlich definierter Problemfelder aus.

Dieser komplexe Wechselwirkungszusammenhang be-

ruht auf Vergesellschaftungsprozessen, die unter den hier betrachteten Aspekten grob folgende Momente umschließen:

- in ihrer Bedeutung gewachsene und verallgemeinerte gesellschaftliche Probleme, die der Institutionalisierung bedürfen;
- die Entwicklung von Problemfeldern, die auf einer gewissen Stufe ihre wissenschaftliche Bearbeitung erfordern;
- schließlich die Notwendigkeit der Institutionalisierung und arbeitsteiligen Verfolgung der Wissenschaft.

Neben der institutionellen Hervorbringung immer wieder neuer Probleme, die wissenschaftlicher Bearbeitung bedürfen und deren Institutionalisierung sowohl den Umfang des bearbeiteten Aufgabenkomplexes als auch Grad und Ausmaß möglicher wissenschaftlicher Bearbeitung festsetzt, schließen auf dem erreichten Stand gesellschaftlicher Entwicklung institutionelle Wirkungszusammenhänge oft schon wissenschaftlich geprägte Handlungsvollzüge und verfahrenstechnisch vermittelte Interventionen ein; diese haben damit Anteil an der Ausformung des wirklichen Gegenstandsbereiches etwa als eines Problems empirischer Subjektivität. Von institutionalisierter Wissenschaft, die außerhalb einer diese Probleme bearbeitenden Institution angesiedelt ist, kann dieser Gegenstandsbereich Interpretationen unterworfen werden, die dann eine der Grundlagen für die mehr oder weniger verzerrte Definition des entsprechenden Gegenstandsbereiches dieser Wissenschaft abgeben - womit eine der möglichen Differenzen zwischen wirklichem gesellschaftlichen Gegenstand und wissenschaftlich definiertem Gegenstand angesprochen wäre.

Weiter resultieren aus der Arbeitsteilung zwischen institutionalisierter Wissenschaft und anderen institutionellen Prozessen gesellschaftlicher Praxis - unter Einbeziehung der auf Grundlage der kapitalistischen Produktionsverhältnisse stattfindenden Trennung zwischen den einzelwissenschaftlichen Teildisziplinen - Ungleichzeitigkeiten und Widersprüche, die als gestörtes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis Bewegungsformen annehmen, die nicht zuletzt durch die Eigenart der jeweiligen institutionellen Mechanismen und Strukturen gekennzeichnet sind.

Hier sind Probleme auf ihre institutionellen Verursachungszusammenhänge zu untersuchen wie z.B. das des Auseinanderfallens von Ausbildung und Berufspraxis: so der von uns untersuchte Zusammenhang zwischen dem Einfluß betrieblicher

Strukturen und Regelsysteme auf die Formen der Ausübung betriebspsychologischer Berufspraxis einerseits (Arbeit in Stabs- oder Linienfunktionen, Kompetenzgliederung, Ökonomie von Zeit und Mitteln, Stellung zwischen Lohnarbeit und Kapital etc.) und den institutionell vermittelten universitären Ausbildungsschwerpunkten und -inhalten von Betriebspsychologen andererseits.

Weitere Fragestellungen, die etwa auch in neuen soziologischen und politologischen Untersuchungen zum Komplex der Restriktionen politischer Planung aufgenommen werden, beziehen sich auf die Informationsprobleme zwischen institutionalisierter Wissenschaft und Politik, die man durch Einrichtung neuer vermittelnder Institutionen (Beratungsgremien, Sachverständigenrat, kommerzialisierter Gutachterinstitute etc.) zu lösen versucht, 27) oder auf Probleme der Generierung spezifischer Selektivitäts- und Verknüpfungsregeln zur Herbeiführung institutionellen Wandels als Moment etwa staatlicher Reorganisations- und Reformstrategien. 28)

In der oben skizzierten institutionellen Verankerung sowohl wissenschaftlicher Entwicklung als auch stärker praktisch psychologischer Berufstätigkeit deutet sich schon an, daß die Untersuchung der Bedingungen und institutionellen Strukturen wissenschaftlich angeleiteter Berufspraxis mehr darstellt, als nur eine - sich quasi auf soziologischer Ebene bewegende - Erfassung ihrer äußeren Determinanten. Die Bewegungsformen und Inhalte solcher Berufstätigkeit schließen sich nicht zuletzt in dem Maße auf, in dem erkannt wird, daß institutionelle Prozesse die Gegenstände der Psychologie als Momente empirischer Subjektivität gerade mit konstitutieren. Um die Individuen in der bürgerlichen Gesellschaft als konkrete allgemein hinreichend bestimmten zu können, ist es notwendig zu begreifen, daß sie als Naturwesen Träger ver selbständigerter Formen des gesellschaftlichen Lebens sind - wobei letztere die zwieschlächtigen Formen institutioneller Strukturen abgeleiteter Bereiche einschließen.

Die gegenwärtigen empirischen Formen menschlicher Subjektivität entspringen also den Verhältnissen nicht nur in dem Sinne, daß sie sich als sachliche Beziehungen manifestieren, sondern auch aus - auf diesen aufbauenden - bewußt gewollten, aber nur vermeintlich den subjektiven Interessen und Zielen entsprechend gestaltbaren Beziehungen der Menschen aufeinander, die sich in Institutionen materialisieren. So vollzieht sich in Institutionen, gefaßt als verbindliche

Gestaltung dieser Beziehungen, die doppelte Verkehrung von Subjekt und Objekt als Moment des . Zusammenhangs von Subjekt und gesellschaftlicher Tätigkeit.

Diese Verhältnisse insgesamt beruhen auf den durch die Aktionen der Menschen produzierten Modifikationen ihrer natürlichen Grundlagen, d.h. auf einem spezifischen Verhältnis zur Natur, das selbst wieder "durch ihre körperliche Organisation bedingt ist". 29)

Auf dem Hintergrund des damit umrissenen Verständnisses des Gegenstandes der Psychologie richtet sich unsere Analyse psychologischer Berufspraxis auf wesentliche Momente der gesellschaftlichen Vermittlung des Gegenstandes psychologischer Berufspraxis. D.h. aber auch, daß diese Untersuchungen nicht solche Analysen und ihr Resultat ersetzen können, die entweder - vorwiegend als naturwissenschaftliche - die natürlichen Grundlagen des Menschen zum Gegenstand haben oder weitergehend die begriffliche Einheit zwischen den oft gegenseitig verselbständigt gesellschaftlichen und natürlichen Bestimmungen des Individuums auf der Ebene der Psychologie anzielen. 30) Wir verstehen unseren Ansatz allerdings als eine der Grundlagen für diese angestrebte theoretische Vermittlung, da der Gegenstand der Psychologie verfehlt wird, wenn nicht die jeweiligen institutionell vermittelten Momente empirischer Subjektivität aufgenommen werden.

Sich an Problemstellungen institutioneller Vermittlungen festmachende empirische Untersuchungen liegen bisher zahlreich, aber insofern bruchstückhaft vor, als sie es nicht erlauben, aus ihnen ein verbindliches kategoriales Bezugssystem zu gewinnen, mit dem Verlaufsformen und Resultate institutionell vermittelter individueller Vergesellschaftungsprozesse darstellbar wären. Es soll hier verdeutlichend zu einigen Aspekten in bezug auf die Einordnung bisheriger Untersuchungen Stellung genommen werden.

In der Darstellung zur Entwicklung der Berufspraxis von Psychologen in der BRD arbeiten wir heraus, wie Mitte der fünfziger Jahre ganzheitlich orientierte pädagogische Psychologie einerseits zur Legitimation rigider Selektionsmechanismen im dreigliedrigen Schulsystem beitrug, zugleich aber psychologische Ansätze zur Analyse pädagogischer Prozesse andeuteten und wie spezifische Formen institutionalisiert vermittelter Einwirkungsmechanismen zu psychischen Deformationen führen oder zumindest an ihrer

Genese Anteil hatten. Wenn auch zaghaft, ergab sich eine Position gegen die "Härte der Organisation der Schule, die Enttäuschung, Entmutigung und Gefährdung der Schüler mitsichbringt" 31). Es wurden so sich später abzeichnende bzw. diskutierte strukturelle Modifikationen im Bildungswesen mitvorbereitet.

Überhaupt beziehen sich nach unserer Auffassung wesentliche Teile kritischer pädagogisch-psychologischer Untersuchungen auf institutionalisierte Prozesse. Die Kritik entwickelt sich auf der Ebene, daß die vermeintlich subjektiv gewollten Institutionen sich gegen die Betroffenen Individuen richten. Die doppelte Entfremdung, die in dem Widerspruch gründet, daß die dem scheinbar freien menschlichen Willen entspringende Institution zu einer Zumutung für die in ihr Agieren den wird, ist die Basis aller kritischen Analysen, die aufzeigen, wie institutionelle Konstellationen zu, gegenüber den verbalisierten Zielen der Institution entgegengesetzten, Resultaten im Sozialisationsprozess führen. Hierzu gehören so unterschiedliche Analysen wie die zur Bedeutung von in Institutionen materialisierten Erwartungen (z.B. Rosenthal/Jacobson) oder die über die Wirksamkeit verborgener Mechanismen in den Institutionen (etwa Jacksons Analyse des heimlichen Lehrplans) oder schließlich die im Anschluß an die Untersuchungen von Cicourel, Kitsuse durchgeföhrten Analysen zur institutionellen Typisierung und Stigmatisierung. Eine Kritik dieser Ansätze (dies gilt z.B. auch allgemein für eine Analyse des Etikettierungskonzeptes) müßte aufweisen, in welchem Maße in ihnen wichtige und bisher kaum erkannte und thematisierte Tatbestände analysiert werden, die einem von uns unter dem Aspekt institutioneller Prozesse gefaßten Zusammenhang entspringen, den sie selbst allerdings nur unvollständig reflektieren.

Erwachsen die Inhalte psychologischer Berufs-praxis aus häufig institutionell vermittelten gesellschaftlichen Problemkonstellationen, so kann auf die Bewältigung konkreter gesellschaftlicher Anforderungen gerichtete Wissenschaft schon deshalb nicht einfach als angewandte Wissenschaft verstanden werden, weil sie - über den immanenten Konstitutionszusammenhang ihrer Theorien und Methoden hinaus - vornehmlich außerhalb ihrer selbst entstandene und verfolgte Interessen und Probleme aufnimmt und verarbeitet.

Wissenschaft ist hier immer gebunden an einen Erfahrungsraum, der sich in diesen institutionalisierten Beziehungen herstellt. Durch System-

matisierungen und Verallgemeinerungen können wissenschaftliche Aussagen zwar eine aufhellende Rückwirkung übernehmen, was dann gegenüber den in den institutionalisierten Beziehungen außerhalb wissenschaftlicher Einrichtungen Agierenden als Anwendung von Wissenschaft erscheint. Soweit bleiben die wissenschaftlichen Aussagen aber Ausdruck der institutionalisierten Beziehungen aufgeworfenen Problemlagen. Dies schließt eben auch ein, daß die in jenen Institutionen Tätigen im günstigen Falle Aspekte dieser Anforderungen in schärferer Weise aufnehmen können als sie in der Wissenschaft erscheinen. U.a. hier liegt ein rationales Moment in der Skepsis der 'Praktiker' gegenüber wissenschaftlichen Aussagen begründet.

Dabei vermitteln sich aber die wissenschaftlichen Verallgemeinerungen der empirischen Realität dieser Bereiche selbst noch einmal über die spezifischen Formen der Theorie- und Methodenbildung, über die auch aus vorgängigen theoretischen und experimentellen Erfahrungen sowie aus anderen gesellschaftlichen Bereichen gewonnenen Inhalte der entsprechenden wissenschaftlichen Teildisziplinen. Diese Vermittlung ist aber insgesamt nur erklärbar, wenn verstanden wird, daß die wissenschaftlichen Teildisziplinen ebenso wie die von ihnen verallgemeinerten institutionalisierten Beziehungen determiniert sind von den allgemeinen Formbestimmungen der entsprechenden gesellschaftlichen Bereiche. Das heißt z.B. für die Qualifizierung der Ware Arbeitskraft, daß die darauf gerichteten gesellschaftlichen Aktivitäten bestimmt sind sowohl von der Form der Trennung von Ausbildung und Produktion, wie, als staatliche Ausbildung, von der politischen Form des Gemeinwesens sowie allgemein auch von den Formbestimmungen der allgemeinen Arbeit.

Wissenschaftliche Teildisziplinen sind also nicht einfach Ableger einer allgemeinen Psychologie, sondern theoretischer Ausdruck der jeweiligen gesellschaftlichen Problemlagen, und als solche sind sie gerade mitkonstituierend für eine allgemeine Psychologie, die die in den Teildisziplinen erfaßten Momente empirischer Realität verallgemeinert. Soweit über eine Verklärung dieser Beziehungen hinaus die psychologische Wissenschaft ihren Teildisziplinen das Thema diktirt, liegt das nicht zuletzt darin begründet, daß beide bestimmt sind von übergreifenden Strukturmomenten des gesellschaftlichen Lebensprozesses, die einschließlich der darin eingeschlossenen Verkehrungen wissenschaftlichem bzw. wissenschaftsförmigem Denken zugänglich werden können.

Wissenschaft als verbindlich organisierte und entsprechend institutionalisierte Veranstaltung ist daher immer als ein spezifischer Teil gesellschaftlicher Praxis zu verstehen, der sich gegenüber den übrigen Teilen der Praxis allgemein in einer aus den Formbestimmungen der bürgerlichen Verkehrsverhältnisse ableitbaren Weise verselbständigt und in einer historisch jeweils konkretisierenden Spannung zu ihnen steht. Insofern begreifen wir auch die akademische Psychologie als einen Teil psychologischer Berufs-praxis, der aber in einem besonderen Verhältnis zu jenen Bereichen gesellschaftlicher Praxis steht, in denen konkrete Probleme empirischer Subjektivität einer von den jeweiligen gesellschaftlichen Teilbereichen sowie entsprechenden institutionellen Verfestigungen geprägten Bearbeitung bedürfen. Diese vollzieht sich u.a. eben auch in Form einer bestimmten psychologischen Berufspraxis.

Der dargestellte Vermittlungszusammenhang legt nahe, daß sich innerhalb der Untersuchung eines historischen Zeitabschnitts unterschiedliche Akzentuierungen ergeben, die in einer Einteilung in zeitliche Untergliederungen aufgenommen werden können. Die Einteilung der Darstellung in historische Phasen - innerhalb derer, wie geschildert, die Beziehung des gesellschaftlichen Gesamtprozesses zu den untersuchten Praxiszusammenhängen psychologischer Tätigkeit über die parallele Betrachtung der ökonomischen, politischen sowie schließlich der berufspraktisch relevanten Entwicklung in den jeweiligen abgeleiteten Bereichen deutlich werden soll - orientiert sich an jeweils charakteristischen und unseres Erachtens für die Zusammenhänge psychologischer Berufspraxis bedeutsamen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen:

1. Verunsicherung sozialer Lebensformen und Festigung kapitalistischer Produktionsverhältnisse (1945-1949)
2. Restaurativer Ausbau staatlicher Institutionen im Zeichen eines nahezu krisenfreien Wirtschaftsaufschwungs (1950-1960)
3. Expansion, Krise und technologische Ausrichtung (1960-1975)

Diese Phasen konstituieren einen spezifischen Wirkungszusammenhang für die gesamte Psychologie, der in seiner Ausformung in Teildisziplinen selbst noch einmal vermittelt ist über die Besonderheiten der abgeleiteten Bereiche, in denen die Teildisziplinen ihre Basis haben. D.h. die Konstitution und der gegenseitige Bezug der wis-

senschaftlichen Teildisziplinen sind nicht aus einer immanenten Logik psychologischer Theorie und ihrer Anwendung erkläbar. Sie erfahren ihre Ausprägung einerseits aufgrund der übergreifenden Determination und Formbestimmung abgeleiteter gesellschaftlicher Bereiche 32), andererseits durch die Existenz bzw. das Aufbrechen besonderer gesellschaftlicher Problemkonstellationen. Es ist allerdings festzuhalten, daß der Zusammenhang zwischen psychologischer Theorie und Praxis und den grundlegenden gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen kein unmittelbarer ist, sondern psychologische Praxis auch von den relativ verselbständigte Entwicklungsbedingungen der Psychologie als Wissenschaft bestimmt wird. Als über Willensverhältnisse und spezifisch gegenstandsbezogene Strukturen vermittelter Teil des gesellschaftlichen Überbaus unterliegt sie in besonderem Maße historischen Tradierungen und Ausformungen, die relativ unabhängig von realhistorischen Besonderheiten etwa in Ökonomie und Politik sind.

Von unserem Verständnis psychologisch-wissenschaftlich angeleiteter Praxiszusammenhänge her bedeutet die begriffliche Bestimmung ihrer nur relativen Eigenständigkeit aber gerade, daß ihre Beziehung zum gesellschaftlichen Gesamtprozess die grundlegende ist. D.h. nur auf der Basis und unter Voraussetzung der Bestimmungen über die Vermittlungszusammenhänge zwischen den Gesetzmäßigkeiten der übergreifenden gesellschaftlichen Bewegungsformen und psychologischer Berufspraxis können auch Aussagen und Bestimmungen über immanente Gesetzmäßigkeiten der dieser Praxis mit zugrundeliegenden Wissenschaftsdisziplinen bzw. Teildisziplinen gemacht werden.

Dieser Aspekt wird in unserer Untersuchung nun auf der Ebene der Betrachtung der ausgewählten psychologischen Praxiszusammenhänge und jeweils einbezogen in die historisch spezifischen Ausformungen dieser Praxis und ihrer gesellschaftlichen Grundlage verfolgt. Erst hier wird untersucht, welche Entwicklungsbesonderheiten dieser Praxis nicht so sehr etwa aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen, sondern z.B. immanenten Tradierungen der Wissenschaftsdisziplin geschuldet sind.

Daß sie dieses Verhältnis auf den Kopf stellen und damit seiner konkreten Bestimmung berauben, ist auch den Psychologen vorzuwerfen, die in jüngster Zeit unter dem pragmatischen Aspekt einer 'effektiven Gestaltung der Wissenschafts-praxis' zur Bedingungsanalyse dieser Praxis auf-

gerufen und methodische Vorschläge gemacht haben. 33) In wenig reflektierter Anlehnung an systemtheoretische Konzepte wird von Brandstädter und Reinert zwar Wissenschaft als "offenes System ... , welches Teilsystem des umgreifenden Systems Gesellschaft ist" beschrieben, ihre Explikation weist jedoch nur auf Untersuchung des Handelns und der Kommunikation von Wissenschaftsagenten, die sich allenfalls an auf ein äußeres Steuerungsfeld bezogenen 'externen Kriterien' als 'Zielfunktionen' von Wissenschaft zu orientieren haben. 34) Das heißt, gesetzt wird eine wissenschaftliche Praxis als abgehobener Kommunikationsprozess der in ihr Handelnden, deren Bezüge zur als äußerlich gedachten gesellschaftlichen Praxis nicht weiter denn als normative bestimmt sind. Das von Treuheit vorgelegte detaillierte Modell zeichnet sich neben der der Systemtheorie entliehenen unbestimmten, gänzlich formalen Gleichsetzung aller Einwirkungsprozesse dadurch aus, daß es aus nicht weiter abgeleiteten Konzeptionen der Psychologie selbst heraus Abweichungen von Ist- und Sollzuständen kompensieren soll, die Konstitution der sog. Regler überhaupt nicht diskutiert wird und als eine Führungsgröße unter anderen eben noch ein 'Entwicklungsge setz des Inneren der Psychologie', die 'freie Entfaltung der Persönlichkeit', die sich irgendwie im Umgang der Psychologen mit anderen herstellen soll, eingeführt wird. 35) Optimistisch meint der Autor, mit seinen Darlegungen eine Methode zur Lösung des Problems der Analyse der Bewegungsformen der Wissenschaft Psychologie gefunden zu haben und verspricht: "Existiert eine solche Methode, so ist das Problem grundsätzlich lösbar; die Anwendung der Methode auf den Anfangszustand des Problems liefert dann das Resultat der Lösung des Problems." 36) Vielleicht wird dieser Standpunkt durch den Schein der ideellen Selbstbewegung erklärbar, den ein willkürlich isolierter Betrachtungsgegenstand Wissenschaft abgeben kann; die falsche Verklärung eines Abstraktaums Psychologie zum adaptativen, d.h. sich stabilisierenden System ist dann die Folge eines Irrtums im 'Anfangszustand des Problems'.

Zu Erster Teil

II. AUFBRUCH UND AUSRICHTUNG TENDENZEN IM PROZESS DER STABILISIERUNG KAPITALISTISCHER VERHÄLTNISSE IN WEST- DEUTSCHLAND

1. Der Eindruck des Zusammenbruchs

Allgemein stellte sich die Ausgangssituation 1945 als Zusammenbruch, Zerstörung und Chaos dar: "Für die überlebende Bevölkerung und die zurückkehrenden Soldaten war das besiegte und zertrümmerte Deutschland ein politisches und wirtschaftliches Chaos, in dem jeder nach Überlebenschancen suchte. Hunger, Wohnungsnot, Krankheiten, die Suche nach Angehörigen waren mehr oder weniger das Schicksal aller; in der Sorge um die nackte Existenz verbrauchten sich die spärlichen Energien einer durch einen barbarischen Krieg psychisch und physisch erschöpften Bevölkerung." 37)

Die Wohnungen waren zu etwa einem Viertel völlig vernichtet. Hinzu kamen die leichter beschädigten Wohnungen, sodaß nur etwa ein Drittel frei von direkten Kriegseinwirkungen war. 38) Die Zerstörung des Wohnraums konzentrierte sich besonders auf die Großstädte, die einen gespenstischen Anblick von Zerstörung und Verödung boten. Diesem in gewaltigem Umfang vernichteten Wohnraum stand eine abrupte Zunahme der Bevölkerung gegenüber, die sich aus der immer wachsenden Zahl von Vertriebenen, Flüchtlingen, Umsiedlern und anderen ergab. So nahm in der amerikanischen Zone, die den stärksten Bevölkerungszuwachs zu verzeichnen hatte, die Bevölkerung um über 20 Prozent zu. Millionen Obdachlose, zu denen noch die von den Alliierten befreiten Kriegsgefangenen und Zwangsarbeiter kamen, bewegten sich auf den Straßen. Notwendig setzte eine Bewegung zu den weniger zerstörten ländlichen Gebieten ein, die die Einheimischen zu sozialer Diskriminierung der Hinzugezogenen verleitete.

"Bei Kriegsende bewegten sich Menschenströme durch Deutschland, wie sie die Weltgeschichte wohl nur in wenigen Fällen kennt. Rund acht Millionen displaced persons (Verschleppte) verließen die Stätte ihrer Zwangsarbeit, um in ihre Heimat zurückzukehren oder sich irgendwo in der Welt eine neue Existenz aufzubauen. Die Einwohner von Gebieten, in denen insgesamt fast 17 Millionen Deutsche ansässig

waren, suchten in West- oder Ostdeutschland Zuflucht. Vier Millionen gingen in die russisch besetzten Territorien, acht Millionen nach Westdeutschland. Zwei Millionen Einwohner der sowjetisch besetzten Zone flohen außerdem im Laufe der folgenden Jahre nach Westdeutschland." 39)

Diese erzwungene Mobilität der Menschen entwickelte sich auf der Basis eines weitgehend zusammengebrochenen Kommunikationssystems. Das Straßen-, Eisenbahn- und Wasserstraßennetz wies erhebliche Schäden auf. So waren z.B. 10 Prozent der Gleisstrecken und 2500 Brücken in den Westzonen nicht mehr benutzbar. 40) Die gestörten Transportmöglichkeiten mußten neben der Wohnungsnot zu einer weiteren Verschlechterung der ohnehin gefährdeten Versorgungslage der Bevölkerung führen. Unter anderen wurden auch sie zu einem Moment der Verhinderung einer raschen Entfaltung der Produktion.

Zu den Problemen der Bevölkerungszunahme kamen die einer plötzlich sinkenden Produktion. Wallisch spricht zu Recht von einem "katastrophal niedrigen Stand der Wirtschaftstätigkeit während der ersten drei Nachkriegsjahre" 41). Konsequenz war eine gewaltige Arbeitslosigkeit, verbunden mit der Unmöglichkeit selbst die notwendigsten Nahrungsmittel zur Verfügung zu stellen. "Man kann also sagen, daß sich die Ernährung der deutschen Bevölkerung in Westdeutschland während des Jahres 1945 im Ganzen verschlechterte und stets schlechter war als im Jahre 1944. In den beiden folgenden Jahren 1946 und 1947 trat nicht nur keine Besserung, sondern vielfach noch eine weitere Verschlechterung ein." 42)

Diese Verschlechterung der Lebenslage, die sogar dazu führte, daß z.B. England für den eigenen Bedarf benötigte 700 000 Tonnen Nahrungsmittel nach Deutschland einführen mußte 43), war zwar einerseits sicherlich das Ergebnis der realen materiellen Zerstörungen, konnte aber andererseits nicht ihnen allein geschuldet sein. War für das damalige allgemeine Bewußtsein der Bevölkerung die Vorstellung von Zerstörung überhaupt vorherrschend, so hatte in Wirklichkeit die Zerstörung unterschiedliche Ausmaße. Der Wohnungssektor, das Verkehrswesen und die in den Wohngebieten gelegenen Kleinbetriebe (Einzelhandel, Handwerk etc.) waren in überdurchschnittlichem Maße zerstört, hingegen hatten viele Produktionsanlagen nur in geringem Maße Schäden durch Kriegseinwirkungen zu verzeichnen. Zumindest von diesem Teil der Produktionsmittel her waren die Möglichkeiten zur Entfaltung der Pro-

duktion gegeben. "Das Ausmaß der Kriegsschäden erwies sich ebenfalls als stark überschätzt. Je-de neue Untersuchung erbrachte eine Reduzierung der Bombenschäden. Unter Berücksichtigung der Ausbesserungen, die innerhalb der Werke selbst vorgenommen werden konnten, waren die paraly-sierten Kapazitäten wahrscheinlich kleiner als die während des Krieges neu aufgebauten, sodaß Deutschland im großen und ganzen genommen etwas besser gestellt war als vor dem Kriege." 44)

Alle Verlautbarungen, Stellungnahmen und Pro-gramme für den Wiederaufbau gehen allerdings von dem Bild der Zerstörung und des Elends aus. Der Aufruf des Zentralkommittes der KPD vom 11. Juni 1945 schildert die Situation folgendermaßen: "Wohin wir blicken, Ruinen, Schutt und Asche. Unsere Städte sind zerstört, weite, ehemals fruchtbare Gebiete verwüstet und verlassen. Die Wirtschaft ist desorganisiert und völlig gelähmt. Millionen und aber Millionen Menschenleben hat der Krieg verschlungen, den das Hitlerregime verschuldete. Millionen wurden in tiefste Not und höchstes Elend gestoßen. Eine Katastrophe unvorstellbaren Ausmaßes ist über Deutschland hereingebrochen, und aus den Ruinen schaut das Gespenst der Obdachlosigkeit, der Seuchen, der Arbeitslosigkeit und des Hungers." 45)

'Wie soll es weitergehen?', diese Frage mußte jeden einzelnen bewegen, eine Antwort darauf zu finden war von existentieller Bedeutung für jeden einzelnen und für das deutsche Volk. Ange-sichts der Übermacht der zu lösenden Probleme resignierten viele, sorgten sich nur ums bloße Überleben und verfielen in politische Apathie. "Depression, Apathie und Demoralisierung be-herrschten in den Tagen des Mai 1945 weite Krei-se des deutschen Volkes. Die meisten Menschen sahen keinen Ausweg aus Chaos und Hunger und sorgten sich nur um Lebensmittel, Wohnung und Habe. Die Arbeit hatte aufgehört, den Lebensin-halt der Menschen zu bilden. Politische Zusam-menhänge zu sehen, hatten die meisten verlernt ... Die geistige Verwirrung und der moralische Verfall, den die zwölfjährige Hitlerzeit in den Köpfen der Menschen hinterlassen hatte, waren schwerer zu beseitigen als die Trümmer in den Städten und auf den Feldern." 46)

Dem stehen Menschen aus allen Schichten und Klassen gegenüber, die die Notwendigkeit eines neuen Anfangs sahen und je unterschiedliche We-ge aus dem 'Chaos' heraus suchten. Die ersten programmatischen Äußerungen der Parteien, pub-lizistische und literarische Aufrufe geben be-

redt Ausdruck von einer alle Schichten bewegenden Aufbruchstimmung einerseits, von den klassenmäßig bedingt sich scheidenden Wegen andererseits.

Der Verlauf der jüngsten Geschichte mit ihren politischen und ökonomischen Auswirkungen, die sich besonders an der Rolle des Monopolkapitals verdeutlichten, hatte bis weit hinein in kleinbürgerliche Kreise den Kapitalismus als ökonomisches und politisches System diskreditiert. Die Aussage im Ahlener Wirtschaftsprogramm der CDU vom 3.2.1947, "das kapitalistische Wirtschaftssystem ist den staatlichen und sozialen Lebensinteressen des deutschen Volkes nicht gerecht geworden" 47) ist möglicherweise mehr als taktisch ausgeklügelte Phrase gewesen - jedenfalls war es eine Überzeugung; die in dieser allgemeinen Form auch Teile des Kleinbürgertums und der Intellektuellen erfaßt hatte.

Die einzigen freilich, die aus der Schuld des Monopolkapitals die Konsequenz des Kampfes gegen die Kapitalistenklasse, für den Sozialismus ableiteten, waren die fortgeschrittenen Teile der Arbeiterklasse: Kommunisten und klassenbewußte Sozialdemokraten. Allerdings war die Orientierung der KPD auf die Errichtung eines antifaschistisch-demokratischen Regimes, einer "demokratisch-parlamentarischen Republik" 48) auf die Vereinigung mit der SPD unter Vernachlässigung der revolutionären Ziele der Arbeiterklasse und der ihr zufallenden Führungsrolle letztlich nicht in der Lage, die Massen auf den Weg zu einer radikalen Umgestaltung, hin zum Sozialismus, zu führen.

Für die Zwischenschichten und das Kleinbürgertum repräsentierenden Parteien stellte sich die Frage von vornherein anders: sie suchten allenfalls einen dritten Weg wie etwa den 'christlichen Sozialismus' Jakob Kaisers, den 'demokratischen Sozialismus', wie er von den reformistischen Führern der Sozialdemokratie propagiert wurde, oder das, was Hans Werner Richter in der einflußreichen Zeitschrift Der Ruf folgendermaßen umschreibt: "eine neue Staats- und Lebensform, in der die Demokratie aus der liberalistischen Bindung des 19. Jahrhunderts hinaustritt und der Sozialismus als Wirtschaftsform seinen Totalitätsanspruch aufgibt" 49).

2. Die ökonomische Ausgangssituation

Am Ende des zweiten Weltkrieges war die ökonomische Struktur in dem Gebiet der späteren Westzonen gekennzeichnet durch das Übergewicht der Grundstoff- und Investitionsgüterindustrie, die sich während der Vorkriegs- und Kriegsphase gegenüber der Konsumgüterindustrie stürmisch entwickelt hatten. "Bedeutendes Merkmal der westdeutschen Wirtschaftsstruktur ist das disproportionale Verhältnis zwischen den Wirtschaftsbereichen der Grundstoff-, Produktionsgüter- und Investitionsgüterindustrien einerseits und der Konsumgüterindustrie andererseits. Diese Dispropotionalität zu Ungunsten der Konsumgüterindustrie war bereits vor dem Zweiten Weltkrieg für die deutsche Wirtschaftsstruktur kennzeichnend; sie wurde während des Krieges durch Investitionen vor allem im Grundstoff- und Investitionsgütersektor und nach 1945 als Folge der Teilung Deutschlands verstärkt." 50)

Die Bestrebungen der Alliierten zielten mit unterschiedlichen Akzentsetzungen und Begründungen 51) zunächst auf die Hemmung dieser entwickelten Produktivkräfte. Diese Tendenz der Niederhaltung des deutschen Wirtschaftspotentials insbesondere der Grundstoff- und Investitionsgüterindustrie sollte ein militärisches Wiedererstarken ausschließen und eine Schwächung, wenn nicht gar Beseitigung des deutschen Kapitals als Konkurrent auf dem Weltmarkt erreichen. "Naturgemäß lag der Akzent der alliierten Politik zu Anfang nicht auf dem Wiederaufbau. In der Stunde des Sieges hatte man ganz andere Auffassungen. Die Umkehr kam nach und nach, und bei jedem der drei westlichen Alliierten in verschiedenem Ausmaß. Einige ursprüngliche Ideen wurden nur spät aufgegeben, und ihre Rudimente waren nur unter Schwierigkeiten in das veränderte Allgemeinbild einzupassen." 52)

Die bewußt auf die Niederhaltung des Landes gerichtete amerikanische Politik zu Beginn der Besetzung sollte darüber hinaus zu einer Entschädigung der am Krieg gegen Deutschland beteiligten Länder führen - und zwar nicht wie am Ende des Ersten Weltkrieges aus den Mitteln der laufenden Produktion, sondern, um langfristige Schwierigkeiten zu vermeiden, aus den vorhandenen Beständen der Produktionsmittel. 53) Beide Zielsetzungen liefern auf eine Politik der Demontage und der Niederhaltung der Produktion durch Produktions-

verbote und -beschränkungen, Preiskontrollen, mangelnde Versorgung mit Rohstoffen und Strom, dirigierter Außenhandelspolitik etc. gerade in den in der deutschen Industrie am weitesten entwickelten Bereichen hinaus. 54) Die Bedeutung der Demontage für den niedrigen Stand der Produktion sollte jedoch nicht überschätzt werden.

Ähnlich wie die Kriegszerstörungen der Industriebetriebe nahmen sie zwar im allgemeinen Bewußtsein der Bevölkerung einen breiten Raum ein, spielten aber tatsächlich eine untergeordnete Rolle. In der unmittelbaren Nachkriegsphase verhinderten Produktionsverbote und -kontingente, die starre Kontrolle des Außenhandels u.ä. ohnehin eine Auslastung der Kapazitäten. Die in den folgenden Jahren sich ständig reduzierenden Demontagemaßnahmen, störten zwar den ökonomischen Prozess, hatten aber nur sehr begrenzte reale Konsequenzen. "Die Demontage, immer wieder verzögert und sabotiert, wurde in den Westzonen in zunehmenden Maße von Konkurrenzgründen bestimmt, traf einzelne Betriebe und Wirtschaftszweige, übte jedoch auf die Wirtschaftsentwicklung keinen wesentlichen Einfluß aus." 55)

Zu Recht sieht Wallich als einen gewissen Ausgleichsfaktor gegenüber den negativen Effekten der Demontage den im Verlauf des später beginnenden Aufschwungs sich von ihnen her ergebenen positiven Effekt, der in der Ersetzung der demontierten Anlagen durch modernste Ausrüstungen lag. 56)

Die unmittelbaren administrativen Eingriffe der Alliierten, die auf eine Begrenzung des Produktionsprozesses hinausliefen und die Ausdruck der weitgehenden Zerschlagung eines selbständigen deutschen Staates und der Übernahme seiner Funktionen durch die Alliierten waren, stellten nur ein Moment in den gestörten Produktionsverhältnissen dar, die zu einer geringen ökonomischen Aktivität führten.

Kennzeichnend für die unmittelbare Nachkriegsphase ist der weitgehende Zusammenbruch der der bürgerlichen Gesellschaft eigentümlichen Austauschverhältnisse. "Während des Krieges war die öffentliche Verschuldung von 40 auf 357 Milliarden RM und der Notenumlauf von 10,4 auf 73 Milliarden RM angewachsen. In der Absicht, eine Verschärfung der inflationären Entwicklung zu verhindern, war von alliierter Seite ein allgemeiner Lohn- und Preisstop angeordnet worden, der angesichts des ungeheuer verknappten Güterangebotes jedoch nur zu einem zusätzlichen Bedeutungsverlust des Geldes als Tauschmittel

führte." 57)

Unmittelbare Tausch- und Kompensationsgeschäfte, Lohnzahlungen in Form von Waren, Ersatzwährungen (Zigaretten und ähnliches), Herausbildung von schwarzen Märkten, die sich den Preis- und Kontingentkontrollen entzogen, traten an die Stelle der durch das Geld vermittelten Austauschformen. "Das Geld verlor weitgehend seine Funktion als Zahlungsmittel; Ersatzwährung wurde die amerikanische Zigarette: Auf dem schwarzen Markt wurde sie für 3 bis 5 Mark gehandelt. Für ein Pfund Butter bezahlte man in den Städten 150 bis 300 Mark; dafür mußte ein gelernter Arbeiter zwei bis drei Wochen arbeiten." 58)

Diese der hochentwickelten Produktivität der Arbeit völlig atavistisch 59) gegenüberstehenden Zirkulationsprozesse begründeten zum einen einen notwendigen Rückgang der Kapazitätsausnutzung und führten zum anderen zu einer Hortung von Waren in den Händen der Kapitalisten, die durch gelegentlich günstige Geschäfte auf den schwarzen Märkten durchbrochen wurden.

Die u.a. sich hieraus ergebenden gravierenden Störungen der Totalität des kapitalistischen Reproduktionsprozesses begründeten die in der unmittelbaren Nachkriegsphase verbreitete Auffassung vom Zusammenbruch des Kapitalismus überhaupt, die sich auch in den Programmen selbst bürgerlicher Parteien noch reflektierte. Zwar existierte das Kapitalverhältnis ununterbrochen, und von daher ist die Redeweise von der Rekonstruktion des Kapitalismus in Westdeutschland problematisch und selbst noch Ausdruck des sich aus der damaligen Situation ergebenden Scheins. "Es hat in Deutschland keinen Wiederaufbau des Kapitalismus gegeben, weil er nicht untergegangen war." 60) Jedoch haben die falschen Vorstellungen über den Zusammenbruch des Kapitalismus ihren materiellen Kern in den tatsächlich erheblich divergierenden Momenten des Reproduktionsprozesses als kapitalistischem. Gestörte Marktverhältnisse, Ausübung der politischen Macht durch die Besatzungsmächte mit undeutlichen Zielvorstellungen, einzelne Betriebsbesetzungen sowie Formen der Selbstverwaltungen der Betriebe durch die Arbeiter hatten zumindest eine Labilisierung der Eigentumsverhältnisse zur Folge. Real sind allerdings die Eigentumsverhältnisse nicht verändert worden. Der von der amerikanischen Besatzungsmacht im Gesetz Nr. 52 von 1944 angestrebten Sperre und Kontrolle von Vermögen kam eine zusätzliche Bedeutung durch die auch Großindustrielle umfassende Kriegsverbrecherli-

ste zu. Ebenso legte der Teil über wirtschaftliche Angelegenheiten (Direktive 1067) ein Verbot aller Kartelle oder kartellähnlicher Gebilde fest. Aber diese und die entsprechenden Bestrebungen der übrigen westlichen Alliierten berührten in der realen historischen Entwicklung kaum die faktischen und juristischen Eigentumsverhältnisse. 61) Die Sicherstellung von Vermögenswerten der Konzerne ließ ausdrücklich die leitenden Agenten des Kapitals 62) in ihren Funktionen. In Kooperation mit den westlichen Alliierten konnte die normale Geschäftstätigkeit der Konzerne weitergeführt werden und die im Potsdamer Abkommen geforderte Dezentralisierung der Wirtschaft 63) als eine im wesentlichen bloße Umgruppierung und Rationalisierung der Konzerne durchgeführt werden. 64) Die später als Entflechtungspläne breit propagierten Maßnahmen ermöglichten politische Forderungen nach Enteignung und Sozialisierung zurückzudrängen, ohne Schritte in Richtung auf Verstaatlichungsprozesse machen zu müssen. Die Sicherstellung des Konzerneigentums baute zugleich eine Barriere gegenüber den Bestrebungen der Arbeiterklasse auf, den Produktionsprozess in die eigenen Hände zu nehmen, d.h. die Trennung der Produzenten von den Produktionsmitteln aufzuheben. Da das Konzerneigentum treuhänderisch von der Militärregierung verwaltet wurde, stand den Arbeitern nicht mehr der tatsächliche Kapitalist, sondern unmittelbar die Militärregierung gegenüber. "Der Zweck der Entflechtung war also nicht, das Eigentum der deutschen Monopole anzutasten, sondern das genaue Gegenteil." 65)

Die unsichere Politik der Alliierten stieß schon bald nach Beginn der Besetzung auf zunehmende Widersprüche, die nach einer Lösung drängten. Das Übergewicht der Grundstoff-, Produktions- und Investitionsgüterindustrie gegenüber der Konsumtionsgüterindustrie mußte bei Hemmung der ersten notwendig zu schweren ökonomischen Verwerfungen in den Westzonen führen. Dieses Moment erhielt besondere Bedeutung vor dem Hintergrund allgemein gestörter Austauschbeziehungen. Diese wirtschaftliche Situation mit herbeizuführen bzw. an ihr nichts zu verändern, war zunächst die bestimmende politische Linie der westlichen Alliierten. Sie kommt hauptseitig in der schon erwähnten Direktive 1067 zum Ausdruck: "Wirtschaftskontrollen sind nur in dem Maße einzuführen, wie sie zur Erreichung dieser Ziele notwendig sind, vorausgesetzt, daß Sie in vollem Ausmaß die für die Durchführung der industriellen Abrüstung Deutschlands notwendigen Kontrollen

einzuführen. Abgesehen von den für diese Zwecke erforderlichen Maßnahmen werden Sie keine Schritte unternehmen, die (a) zur wirtschaftlichen Wiederaufrichtung Deutschlands führen könnten oder (b) geeignet sind, die deutsche Wirtschaft zu erhalten oder zu stärken." 66)

Aber auch diese Direktive war schon, teils wegen der heterogenen amerikanischen Interessen, teils in Antizipation von Problemen, die aus der Besetzung eines entwickelten kapitalistischen Landes resultieren könnten, ambivalent formuliert. So wurde die Entnazifizierung im Zusammenhang gesehen mit "Vorbereitungen zu einem späteren Wiederaufbau des deutschen politischen Lebens auf demokratischer Grundlage" 67). Zum anderen sollten die Wirtschaftskontrollen neben der Denazifizierung und der Remilitarisierung auch eingesetzt werden, "soweit sie zum Schutz der Sicherheit und zur Befriedigung des Bedarfs der Besetzungsstreitkräfte und zur Sicherstellung der Produktion und Aufrechterhaltung von Lieferungen und Dienstleistungen notwendig sind, um Hungersnot oder Krankheiten und Unruhen, die eine Gefährdung dieser Streitkräfte darstellen würden, vorzubeugen" 68). Solche Formulierungen dienten im Prozess der Umorientierung der amerikanischen Politik nach der allerersten Besatzungsphase als äußere Begründung für die neuen Ansätze in der Wirtschaftspolitik.

Die mangelnde Konsumgüterproduktion zwang bei einem darniederliegenden Export auf Grund der äußerst eingeschränkten Produktion in den entwickelten Industriebereichen 69) zur Vermeidung einer breiten Hungersnot, Lebensmittel ohne Bezahlung einzuführen. Die Importe fielen zu Lasten der Alliierten. "Der Gedanke, daß man den Dingen ihren natürlichen Lauf in den Abgrund lassen könnte, erwies sich als illusorisch. Bald importierten die Alliierten Nahrungsmittel für das besiegte Volk." 70)

Die Konzeption der Alliierten, insbesondere der Amerikaner, z.B. mit den Mitteln der Demontage langfristige finanzielle und andere Komplikationen möglichst zu vermeiden, begann in der realen Besatzungspolitik genau in ihr Gegenteil umzuenschlagen. "Nach kurzer Zeit erkannten die Alliierten, daß diese Art der Besetzung eine kostspielige Angelegenheit war." 71)

Die strukturelle und auch durch anfängliche Maßnahmen noch verschärzte Hemmung der ökonomischen Potenzen in den Westzonen beeinflußte aber nicht nur deren Binnenstruktur, sondern wirkte auf den gesamten kapitalistischen europäischen Markt zu-

rück, der in enger Interdependenz mit der deutschen Wirtschaft stand. Ihre Disproportionalität führte notwendig zu vielfältigen Handelsbeziehungen. Die Störung der deutschen Wirtschaft mußte zu weitreichenden Implikationen auf den europäischen Märkten führen, insbesondere wegen des mangelnden Austausches von industriellen Produkten mit Nahrungsmitteln. Der niedrige Produktionsstand in Deutschland wurde somit zu einem Moment der Behinderung der ökonomischen Aktivität im kapitalistischen Europa überhaupt.

Die brachliegenden ökonomischen Kräfte in Europa gefährdeten wiederum die Entwicklung des Weltmarktes und somit auch die ökonomische Stellung der USA. Dies wurde in den USA besonders in dem Moment gespürt, als der unmittelbare Nachkriegsboom 1947 nachließ und sich eine scharfe Überproduktionskrise abzeichnete.

"Weil der Binnenmarkt die Waren der auf Friedensproduktion umgestellten Industrie nicht würde absorbieren können, erklärt der stellvertretende Staatssekretär William Clayton, müsse der Überschuß exportiert werden. Um Arbeitslosigkeit und Depression für die nächsten Jahre zu vermeiden, sei ein Exportüberschuß von 4 Mrd. Dollar jährlich notwendig. Da die Nachfrage des Auslandes ohne Zweifel vorhanden, dessen Zahlungsfähigkeit aber nicht ausreichend sei, befürwortete Clayton Zuschüsse und Kredite in dieser Höhe an das Ausland." 72)

Den USA konnten zumindest längerfristig nicht an einem Güterexport an sich gelegen sein, vielmehr an der Entfaltung einer zahlenden Nachfrage für Waren und an Möglichkeiten für einen Kapitalexport mit hohen Profitraten, wobei die fortgeschrittenen amerikanischen Produktivkräfte voll zur Geltung kommen würden. Dies verlangte nach einer gesicherten ökonomischen Entwicklung des warenhungrigen und somit für die USA exportträchtigen europäischen Marktes. Denn nur als ein expandierender konnte der europäische Markt zu einer mittelfristigen Stabilisierung der US-Wirtschaft werden.

Angesichts der zunehmenden Konfrontation mit der Sowjetunion - die selbst zum Teil Ausdruck der inneren Schwierigkeiten des kapitalistischen Weltmarktes war - veranlaßten diese Probleme die Amerikaner, die Produktionssteigerung der europäischen Wirtschaft zu forcieren. Der "wirtschaftliche, soziale und politische Verfall (Europas, d.V.) sehr ernster Art" 73) stand den politischen und ökonomischen Interessen der USA diametral entgegen. Die daraus resultierende Po-

litik kulminierte in dem von den USA über eine Konferenz mit 16 Nationen (CEEC) 1947 durchgesetzten Marshallplan. Seine kredit- und handelspolitischen Maßnahmen ermöglichten Importe und technische Innovationen für die betroffenen Länder und führten so zu einer langfristigen Stabilisierung des politischen Einflusses und der Sicherung der Absatzmärkte der USA. Die Absicht, den europäischen Markt auszudehnen, mußte notwendig die Wirtschaft in den Westzonen miteinschließen und bei Sicherstellung eines gewissen Einflusses auf das deutsche Kapital denjenigen Kräften mehr Raum geben, die eine Entfaltung der ökonomischen Prozesse auf kapitalistischer Grundlage betrieben.

Die Entwicklung der kapitalistischen Ökonomie der Westzonen hatte die beiden sich in der unmittelbaren Nachkriegszeit geltend machenden Strukturprobleme aufzulösen: erstens den Zusammenbruch des Marktes und zweitens die nicht der disproportionalen Struktur entsprechende ökonomische Aktivität, wobei sich beide Momente in einem unentwickelten Außenhandel äußerten. Die schrittweise Revision der alliierten, besonders der amerikanischen Politik in der von den Amerikanern konzipierten und von der sogenannten Erhard-Gruppe im Wirtschaftsrat realisierten, Währungsreform ist nur durch den dargestellten ökonomischen und politischen Problemdruck erkläbar: "Politische und ökonomische Gründe für die sukzessive Wandlung der amerikanischen Deutschlandpolitik lassen sich nicht voneinander trennen. Die ökonomisch desolate Situation sowohl in Deutschland als auch nach Kriegsende in den USA ist Motiv und Legitimationsgrundlage für wirtschaftspolitische Entscheidungen der USA gewesen, die eindeutig die politische Entwicklung in Deutschland - und in Europa - determinieren."
74)

Die Währungsreform wurde u.a. vorbereitet durch die Einrichtung zonal übergreifender deutscher politischer Institutionen, die Einbeziehung der Westzonen in den Marshallplan und die Veränderung der alliierten, besonders der amerikanischen Anordnungen zur Besatzungspolitik, die "eine sich selbst erhaltende Wirtschaft zum Hauptziel der amerikanischen Politik in Deutschland erklärt".
75)

Die durchgreifende Veränderung der gesamten ökonomischen Situation setzte aber erst mit der Währungsreform ein, die die gestörten bürgerlichen Marktverhältnisse sanierte: "Eines steht jedenfalls fest, die deutsche Währungsreform

war ein gewaltiger Erfolg. Keine andere finanzielle Transaktion in der deutschen Geschichte hatte eine solche sofort einsetzende und zugleich tiefgreifende Wirkung. Beobachter aller Parteirichtungen stimmen darin überein, daß sie den deutschen Alltag binnen vierundzwanzig Stunden völlig umwandelte. Am 21. Juni 1948 erschienen die Waren wieder in den Läden, das Geld nahm seine normalen Funktionen auf, schwarze und graue Märkte schrumpften, Verproviantierungsreisen in die Landgebiete hörten auf, die Produktivität der Arbeit nahm zu und die Produktionskurve ging steil in die Höhe." 76)

Die Währungsreform konnte nur deshalb so große Auswirkungen haben, weil sie innerhalb eines komplexen Zusammenhangs der auslösende Faktor für weitergehende sowohl ökonomische wie politische Prozesse darstellte. Sie setzte sich durch auf der Basis zurückhaltender Produktion aber auch zurückgehaltener Waren, die zunächst einmal wegen der Entstehung schwarzer Märkte nicht auf dem Markt erschienen, später aber mit Spekulation auf die Währungsreform gehortet wurden. Unter schwierigsten Bedingungen und unter größten Entbehrungen hatte man Waren produziert, die nun nach der Entwertung des Geldes und der Schuldverschreibungen in den Händen der Unternehmer ein zentrales Moment zukünftiger Akkumulation darstellten. "Tatsächlich ist das allgemeine Tempo des wirtschaftlichen Wiederaufstiegs Westdeutschlands, der nach 1948 für alle sichtbar sich fortsetzte, ein Indiz für den Ausbeutungsgrad der Arbeiter, die drei Jahre lang für fast wertloses Geld oder Naturalien unter heute kaum vorstellbaren Entbehrungen die privaten Produktionsanlagen in Gang gesetzt haben. Mit der Währungsreform und den wirtschaftlichen Folgemaßnahmen wurde dieser Prozess besiegt." 77)

Die Währungsreform war begleitet von einer Verfestigung der kapitalistischen Produktionsverhältnisse. Unmittelbar ökonomisch, da die Besitzer von Sachwerten, Schuldner etc. gegenüber Besitzern von Sparguthaben und ähnlichem durch die Geldreform, das DM-Eröffnungsbilanzgesetz etc. wesentliche Vorteile hatten. Es setzte sich so eine Konzentration der ökonomischen Mittel durch und eine breite Verarmung von kleinbürgerlichen Schichten und großer Teile der Arbeiterklasse. "Wesentliches Kennzeichen der Reform war ihre Härte. Sie brachte die Währung wieder in bestmögliche Form, aber sie machte sozialpolitische Forderungen wenig Zugeständnisse." 78)

Politisch stellte die Währungsreform eine brei-

tere Vertrauensbasis in der Bevölkerung gegenüber den als soziale Marktwirtschaft nun sich offensiv etablierenden kapitalistischen Produktionsverhältnissen her. "Zwischen Erhard's Wahl zum Wirtschaftsdirektor und der ersten Bundestagswahl im August 1949 hatte mit der Währungsreform 1948 und der Aufhebung wesentlicher Be- wirtschaftungsmaßnahmen sichtbar eine Entwicklung begonnen, die sich für die Bürger wohltuend und verheißungsvoll von den vorausgegangenen Jahren unterschied. Die Währungsreform wurde zwar als harte Maßnahme empfunden, aber im Bewußtsein weiter Bevölkerungskreise auch als ein guter Neuanfang. Die plötzlich vollen Schaufenger am 21. Juni 1948 - über Nacht mit lang entbehrten, von den Unternehmen gehorteten Waren gefüllt - weckten Hoffnungen auf eine bessere Zukunft, in der zu arbeiten sich lohnen würde, weil das Geld wieder Kaufkraft besaß. Die vom Wirtschaftsrat gebilligte Warenhortung der Unternehmer war politisches Kalkül Erhard's, weil das Warenangebot am Tage nach der Geldreform den ersten Akt der neuen Wirtschaftspolitik demonstrierte." 79)

Angesichts der plötzlichen Veränderung erschienen diese Verfestigungen bürgerlicher Verhältnisse breiten Bevölkerungskreisen als Herstellung geordneter Verhältnisse überhaupt. Geschickt verstanden es die politischen Vertreter des Kapitals, diese Situation auszunutzen, was sich in folgender Feststellung Wallichs wider spiegelt: "Ferner haben die schwierigen Zeiten vor der Währungsreform vielen Deutschen ein tiefgehendes Vorurteil gegen Planung eingeflößt. Als Zerrbild einer geplanten Wirtschaft trug dieses Schauspiel viel dazu bei, die Bevölkerung zugunsten des anschließend von Minister Erhard eingeschlagenen Weges zu beeinflussen." 80)

Währungsreform und Weiterungen des Marshallplanes, die Möglichkeiten für Investitionsstützungen durch die zentralen Wirtschaftsinstanzen erbrachten, waren zusammen mit einem sich zugleich differenzierenden Außenhandel Bedingungen für den Aufschwung der Produktion. Dieser Aufschwung stützte sich wesentlich auf die Akkumulation in den Bereichen der Grundstoff- und Investitionsgüterindustrie, was auf die Struktur der Marshallhilfe, die historische Entwicklung des deutschen Kapitalismus und schließlich auf die Bedürfnisse der einheimischen Produktion und des Weltmarktes zurückzuführen war. Seine spezifische Form des Aufschwungs trug so zu einer schnellen ökonomischen Entwicklung bei. Damit verstärkte sich aber auch das Ungleichgewicht in

der westdeutschen Ökonomie und legte so die Basis für eine zukünftig wachsende Empfindlichkeit gegenüber Störungen des Weltmarktes.

3. Die Entwicklung kapitalistischer Betriebspolitik auf dem Hintergrund des antifaschistischen und antikapitalistischen Kampfes der Arbeiter und Werktätigen

Man kann davon ausgehen, daß der Hauptgegner bei der Reorganisation der kapitalistischen Produktionsverhältnisse durch die deutsche Bourgeoisie nicht so sehr die Alliierten, sondern die kämpfende Arbeiterklasse war: "Die Schwierigkeiten erwuchsen den organisatorischen Bestrebungen der imperialistischen Bourgeoisie primär nicht von Seiten der Militärregierungen, sondern durch die Ablehnung solcher Organisationen und Verbände durch die Werktätigen, insbesondere die Arbeiterklasse, die in der Vergangenheit unmittelbar die schlechtesten Erfahrungen mit ihnen machen mußten." 81)

Vor allem also auf dem Hintergrund der Kämpfe um die Bestrafung der faschistischen Kriegsverbrecher, um die Enteignung der Kapitalisten, die Sozialisierung ihrer Konzerne, die bessere Versorgung der Bevölkerung mit Lebensmitteln und - wenn auch mit den unterschiedlichsten Vorstellungen - die Errichtung einer sozialistischen Alternative sind die Schritte zur Wiedererlangung der ökonomischen und politischen Macht der Kapitalistenklasse zu verstehen. Nur auf dieser Grundlage erklären sich die besondere Intensität und die spezifischen Formen kapitalistischer Ideologien und Maßnahmen: die Art der Reorganisation der Unternehmerverbände, der Charakter der Legitimations- und Integrationsstrategien und die Entwicklung betrieblicher Ausbildungs- und Führungstechniken.

Unmittelbar nach dem Zusammenbruch der faschistischen Diktatur lag in vielen Orten und Betrieben die Initiative sowohl zur Abrechnung mit den Faschisten als auch zur Ingangsetzung der Produktion und zur Entmachtung der Kapitalisten weitgehend in den Händen der fortschrittlichen Werktätigen, die sich auch am Widerstand gegen den Faschismus beteiligt hatten. 82) "Die alten Kräfte der Arbeiterbewegung reorganisierten sich ... auf Betriebebene, noch ehe die Besatzungsmächte eingreifen konnten, besonders in der Schwerindustrie und im Bergbau, wo sie stark konzentriert waren und auf eine lange Tradition zurückblickten. Betriebsausschüsse und Betriebsräte füllten den machtfreien Raum, der durch die Internierung belasteter Unternehmer und lei-

tender Angestellter in der Produktionssphäre entstanden war. In einigen Fällen gelang es den Betriebsausschüssen, die Leitung der Betriebe zu übernehmen und die Abrechnung mit den ehemaligen NS-Mitgliedern selbst einzuleiten." 83)

Die Mehrheit der Arbeiterklasse und anderer Teile des Volkes war entschlossen, ein für alle mal mit der faschistischen Vergangenheit Schluß zu machen. Auch ohne die Maßnahmen der Alliierten - schon bald gegen sie - entwickelten sich auf örtlicher Ebene und in den Betrieben antifaschistische Aktionsausschüsse, die nicht nur Maßnahmen zur Entnazifizierung ergriffen, sondern auch zur "Enttrümmerung, zur Unterstützung der Kinder und Alten sowie zur Aufnahme der Produktion in den Betrieben" 84) aufriefen. 85)

Diesen Aktivitäten stand jedoch eine Reihe von Faktoren entgegen, die es der westdeutschen Arbeiterschaft erschwerten, "nach 1945 zum Träger einer autonomen Klassenpolitik zu werden" 86).

Neben den vor allem gegen die Arbeiterklasse gerichteten Maßnahmen der Alliierten in Form von Verbots aller politischen und gewerkschaftlichen Aktivitäten, der Aberkennung der Legitimationsansprüche der Betriebsausschüsse, der Förderung der Reorganisation der Unternehmer, neben dem Taktieren der wieder im Aufbau begriffenen bürgerlichen Parteien, der SPD und der Gewerkschaftsspitze und den Fehlern in der Durchführung der Aktionseinheit zwischen KPD und SPD waren dafür vor allem die Erfahrungen aus dem Faschismus und die ökonomische Situation nach dem Zusammenbruch mit ihren bewußtseinsmäßigen Folgen verantwortlich.

Führte die immense öffentliche Verschuldung zu einem Bedeutungsverlust des Geldes, der "die Funktion des Lohnes reduzierte" und den "Kampf um die Erhaltung des Existenzminimums" zu einer mehr oder weniger individuellen Angelegenheit machte, so begünstigte auch "die Enttäuschung und Verbitterung, die für viele aus dem Zusammenbruch des Faschismus resultierte ... , eine 'Individualisierung' und die Ablehnung kollektiven politischen Engagements" 87). Hinzu kam, daß vielen "der Zusammenhang von Kapitalismus, Faschismus und Krieg so evident" schien, "der Wille der Siegermächte, die Kriegsverbrecher in Militär und Industrie zu bestrafen, so eindeutig, daß nur eine Alternative noch denkbar war: Sozialismus oder was mehr oder weniger vage darunter verstanden wurde" 88). Durch die ersten Erfolge bei der Übernahme von Betrieben und die demagogischen antikapitalistischen Bekenntnisse

der Alliierten und der deutschen Bourgeoisie getäuscht, sahen viele die Verwirklichung einer neuen Gesellschaftsordnung nicht mehr so sehr als Kampfaufgabe denn als eine Formalität an, die getrost auch von anderen übernommen werden konnte.

Dennoch hatten gerade auch die Aktivitäten der ersten Stunde eine mobilisierende Wirkung für den weiteren Kampf der Arbeiter gegen die Restauration der kapitalistischen Produktionsverhältnisse - zumindest in den Bereichen, in denen die Arbeiter durch Einrichtung örtlicher Antifa-Ausschüsse, durch die Bildung von Produktionskomitees und Betriebsausschüssen und durch die Besetzung von Betrieben die Initiative ergriffen hatten. "Die autonome Rolle, die von den Arbeitern dieser Betriebe in den ersten Wochen nach dem Zusammenbruch übernommen wurde, bildete einen wesentlichen Faktor der Stärkung ihres Selbstbewußtseins und strukturierte die zukünftigen Konflikte mit den zurückkehrenden Vertretern der Unternehmerschaft." 89)

Vor allem als im Herbst 1946/Frühjahr 1947 die Verschlechterung der Lebenslage in den Westzonen katastrophale Ausmaße annahm, verstärkten sich die Forderungen nach Sozialisierung der Schlüsselindustrie, nach Enteignung der Kapitalisten, nach deutscher Volkskontrolle der Nahrungsmittelzuteilung. Die ökonomischen und politischen Streiks zur Durchsetzung dieser Forderungen, zur Abwehr von Übergriffen der Alliierten und gegen das offene reaktionäre Auftreten von Vertretern der deutschen Bourgeoisie nahmen dabei immer mehr Massencharakter an.

Eines der Zentren dieser Kämpfe bildete der Ruhrbergbau. Aufgrund der Bedeutung der Kohleförderung für die Energieversorgung übten die Alliierten besonders scharfe Produktions- und Finanzkontrollen aus. So beschlagnahmte die britische Besatzungsmacht das Eigentum im Kohlebergbau 90) und versuchte die Bergarbeiter zu Sonderschichten zu zwingen. Der Kampf der Bergarbeiter gegen ihre schlechte Lebenslage und die Sonderschichten (in einer Abstimmung sprachen sich 89,9 % dagegen aus) verband sich mit ihrem aktiven Eintreten für die Enteignung der Kohlebarone und die Überführung der Kohleindustrie in Gemeineigentum. Die Kämpfe kumulierten in einem zweitägigen Streik von insgesamt 334 000 Arbeitern und Angestellten im April 1947. 91)

Der unmittelbare Erfolg dieser Kämpfe lag in einer 20-prozentigen Lohnerhöhung und darin, daß es gelang, den "Bergarbeiterverband als ersten

in West-Deutschland auf Zwei-Zonen-Ebene zu gründen" 92). Daneben kam es am 27. Juni 1947 zu einem größeren politischen Streik gegen den 15. Jahrestag der berüchtigten Industriellentagung vom 27. Juni 1932 in Düsseldorf. Und im Rahmen der Landtagswahlen in Hessen am 1. Dezember 1946 stimmten bei der gesonderten Abstimmung des Art. 41 der hessischen Verfassung über die Überführung der Grundstoffindustrie und der Energiewirtschaft in Gemeineigentum 72 Prozent für diese Überführung. 93)

Die Bemühungen der bürgerlichen Kräfte um Verstärkung ihres Einflusses in Wirtschaft und Politik blieben von diesen Aktivitäten und Massenaktionen nicht unberührt. Viele Maßnahmen der Alliierten, aber gerade auch des deutschen Kapitals waren in ihrer Taktik und ihrer Ideologieproduktion zu einem großen Teil Reflex auf den antifaschistischen und antikapitalistischen Kampf der Arbeiterklasse und seine Wirkung in der Öffentlichkeit.

Schon unmittelbar nach der Kapitulation begannen die Bemühungen der westdeutschen Bourgeoisie um Einleitung von Kontakten und Maßnahmen zum Wiederaufbau ihrer Organisationen. Waren auch die 'Reichsgruppen' als "die zu unmittelbaren Staatsorganen avancierten Unternehmerorganisationen ... mit dem faschistischen Staatsapparat zerschlagen worden" 94) und wurden die 'Arbeitgeberorganisationen' von den Alliierten zunächst nicht zugelassen, so ist die Rekonstruktion der Unternehmerorganisation nach 1945 alles andere als ein Beginn am Nullpunkt. Die westdeutschen Kapitalisten konnten sich auf die "Überreste einiger ehemaliger Wirtschaftsgruppen und auf die im wesentlichen erhalten gebliebenen Industrie- und Handelskammern stützen" 95). Schon bald beginnt ganz offen und von den Alliierten geduldet die Gründung sog. fachlicher Wirtschaftsvereinigungen, ab Herbst 1945 gestatten die Militärregierungen der Westmächte wieder die Bildung von Unternehmerverbänden, und bald entsteht in schneller Folge eine Reihe von Unternehmerverbänden und überregionalen Zusammenschlüssen dieser Verbände. 96) Dominierten dabei in den verschiedenen Organisationen auch nicht immer die gleichen Monopolisten, so doch, wie Badstübner ausführt, die gleichen Monopole: "Die Unternehmerverbände waren keineswegs nur fachliche Vereinigungen, wie die Reaktion behauptete; ihre Hauptaufgabe war vielmehr die Abwehr der berechtigten politischen und sozialen Forderungen der Arbeiter und Werktätigen. Dazu wurden schon frühzeitig besondere sozialpolitische Aus-

schüsse geschaffen, die insgeheim mit den rechten SPD- und Gewerkschaftsführern gegen die Arbeiter gerichtete Maßnahmen aushandelten." 97)

Bald besteht wieder eine rege und kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Unternehmerverbänden, Alliierten und deutschen Verwaltungsstellen. "Nach einer kurzen Übergangszeit rückten im Jahre 1946 wieder mehr und mehr die Monopolkapitalisten selbst oder ihre Beauftragten in die führenden Funktionen." 98)

Auch der Reorganisationsprozess der Arbeitgeberverbände setzt bald wieder ein. Im Juni 1946 entsteht, nachdem zunächst Versuche mit der Gründung sozialpolitischer Ausschüsse anstelle von Arbeitgeberverbänden gemacht wurden, der 'Arbeitgeberverband für die Eisen- und Metallindustrie des rheinisch-westfälischen Industriebezirks'. Diese Einrichtungen von Unternehmer- bzw. Arbeitgeberverbänden finden mit der Gründung des Bundesverbandes der deutschen Industrie (BDI) im Oktober 1949 einerseits und der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände 1950 andererseits ihren vorläufigen Abschluß.

Ging der Reorganisationsprozess der Unternehmerverbände auch relativ schnell und kontinuierlich vonstatten, so spiegelt sich in den gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Vorstellungen und Programmen und in den Formen betrieblicher Sozial- und Ausbildungspolitik sowohl die anfängliche Unsicherheit der Kapitalvertreter über die gesellschaftliche und ökonomische Zukunft Westdeutschlands bzw. über die zur Festigung der privatkapitalistischen Eigentumsverhältnisse einzuschlagenden Maßnahmen, als auch der Prozess der Überwindung dieser Unsicherheiten und die immer größere Zielgerichtetheit ihrer Maßnahmen wieder. Die Unsicherheit über die weitere Entwicklung der Produktionsverhältnisse auf Seiten der Vertreter des deutschen Kapitals wurde zumindest bis 1947 neben den Unwägbarkeiten der alliierten Besatzungspolitik sowie den breiten Forderungen und Aktivitäten zur Verstaatlichung der Schlüsselindustrien und zur Enteignung der Kapitalisten auch durch Vorstellungen und Programme selbst derjenigen Parteien hervorgerufen, in denen sie vorwiegend ihre politische Heimat fanden. Dies war vor allem die CDU. Angesichts der Erfahrungen mit dem Faschismus, eines weitgehend zusammengebrochenen kapitalistischen Warenmarktes und ebenfalls beeinflußt von den Soialisierungsbestrebungen, bildeten sich auch in dieser Partei antikapitalistische und christlich-sozialistische wirt-

schaftspolitische Vorstellungen heraus. 99) Gerae in der ersten Phase sind diese wirtschaftspolitischen Vorstellungen der CDU und besonders ihres 'linken Flügels' nicht als reine Ver- schleierungsideologie zu sehen, wenngleich sie objektiv zu Illusionen über die ökonomische Entwicklung und den Konsens über das Ende des Kapitalismus beitrugen.

In Verbindung mit einem starken ideologischen Einfluß vor allem der katholischen Kirche richteten sich die allgemeinen gesellschaftspolitischen Vorstellungen relevanter Teile der westdeutschen Bourgeoisie gegen den 'Kollektivismus' (als synonymen Ausdruck sowohl für alle verderblichen faschistischen als auch alle kommunistischen Tendenzen) und hin auf die Verwirklichung individueller persönlicher Freiheit, auf die 'Entfaltung der Kraft des Selbst' durch die 'Synthese von Christentum und Sozialismus' - eines Sozialismus freilich, der kein 'kollektiver Einheitssozialismus', sondern ein 'liberaler Freiheitssozialismus' sein sollte. 100)

Von ähnlichen Positionen richteten sich wirtschaftspolitische Vorstellungen zunächst vor allem negativ gegen die Formen willkürlicher Reglementierung, die man bei der Planwirtschaft als gegeben ansah, und gegen Monopolisierung und Kartellierung als Einengung des wirtschaftlichen Spielraums. Man verband daher auch in den ersten Vorstellungen über eine 'soziale Marktwirtschaft' noch stark Forderungen nach Verstaatlichung und Auflösung der Monopole mit solchen nach einer unreglementierten Möglichkeit der Entfaltung von Unternehmerinitiative bei mittleren und kleinen Betrieben - wobei die Einstellung gegen den Kollektivismus sowohl als reale Angst wie als verbrämte antikommunistische Ideologie in diesen Kreisen von Anfang an tragendes Moment war: "Wir müssen gegen den Kapitalismus sein, um den Kollektivismus zu vermeiden." 101)

Werden anfänglich liberale Formen des Sozialismus ausdrücklich als Möglichkeit miteinbezogen, so zeichnen sich die ideologischen Vorstellungen im nächsten Schritt durch eine "Politische Ökonomie des Weder-Kapitalismus-noch-Sozialismus" 102) aus. Und obwohl noch im Ahlener Wirtschaftsprogramm der CDU von 1947 Forderungen wie die nach Beseitigung der Vorherrschaft des Großkapitals, Sozialisierung des Kohlenbergbaus und der Energiewirtschaft, sowie Wegsteuerung der Kriegsgewinne enthalten sind, nehmen mit dem Erstarken der westdeutschen Bourgeoisie im Zu-

sammenhang mit der offensichtlicheren Entfaltung der kapitalistischen Produktionsverhältnisse nach der Währungsreform und mit dem Marshallplan die Einschränkungen hinsichtlich der Sozialisierungsfrage immer mehr zu. "Die sich aufdrängende Frage der Vergesellschaftung von Teilen der Wirtschaft ist zur Zeit nicht praktisch, da die deutsche Wirtschaft nicht frei ist." 103)

So ist auch das mit dem Ahlener Wirtschaftsprogramm verfolgte Konzept der CDU schon zu dieser Zeit mehr eines der Verhinderung antikapitalistischer und sozialistischer Tendenzen denn Ausdruck der Unsicherheit oder der Illusionen über die Möglichkeiten der Errichtung einer nichtkapitalistischen Wirtschaftsordnung. Und die Konzipierung einer gebrauchswertorientierten Kleinproduktion mit der Stützung kleiner und mittlerer Betriebe ist zwar auch aus dem Bestreben einer möglichst schnellen Überwindung der materiellen Not geboren, aber dennoch mit eindeutig privatkapitalistischen Zügen behaftet. 104)

Je mehr die Entfaltung der kapitalistischen Produktionsverhältnisse deutlich wurde, desto dringender wurden die Aufgaben für die westdeutsche Bourgeoisie, sowohl in der Verkündung allgemeiner gesellschaftspolitischer Programmatiken als auch durch konkrete betriebliche Maßnahmen, die Integration der Arbeiter und Angestellten in Gesellschaft und Betrieb sicherzustellen. Spielten zwar nach den Erfahrungen des Faschismus und aufgrund der Nachkriegssituation unpolitisch-resignative Einstellungen eine nicht unwesentliche Rolle 105) und war der durch die große Arbeitslosigkeit verursachte Druck der industriellen Reservearmee ein wesentliches Disziplinierungsinstrument, so waren gleichzeitig die Erwartungen in die Möglichkeit der Schaffung einer neuen Gesellschaftsform und die konkreten Forderungen und Aktivitäten in Richtung Sozialisierung mit ihrer Wirkung auf das allgemeine Bewußtsein - bei aller Begrenztheit - immerhin so groß, daß die Legitimation der wieder zur Macht gelangenden Kapitalistenklasse nicht problemlos gesichert war. Die ideologischen und praktischen Bemühungen der Unternehmer waren entsprechend groß. So wird eine der großen und zentralen Aufgaben der CDU etwa darin gesehen, "eine geistige Umstellung der beiden Sozialpartner, der Arbeitnehmerschaft und der Unternehmerschaft, in der Richtung zu verwirklichen, daß beide Teile sich als Gleisches eines großen Ganzen und als Träger der deutschen Wirtschaft und als Sozialkörper ansehen" 106).

In der Wiederbelebung der Werksgemeinschafts-Idee aus der Weimarer Republik, die allerdings schon durch die Volksgemeinschaftsidee des Faschismus eine Fortsetzung gefunden hatte, wird versucht, die von Karl Dunckmann u.a. 1926 unter dem Schlagwort "Kampf um die Seele des Arbeiters" propagierte Ideologie wieder aufzufrischen, mit der "das Problem sozialer Interessen-gegensätze ... in ein individuell-menschliches Problem" 107) umgewandelt werden soll. Die Ausführungen von Dunckmann haben für die unmittelbare Nachkriegsphase durchaus noch Aktualität: "'Die Seele des Arbeiters', besser gesagt 'der Arbeiter als Mensch' muß erlöst werden aus der Masse. Und wo der Druck der Gewerkschaften diesen Menschen zermalmt, wo er ihn zur bloßen Zahlenstellensumme macht, die der Kontrollnummer beim Fabrikportier nur eine neue hinzufügt, da ist dem also gefährdeten 'verschütteten Menschen' zu Hilfe zu kommen." 108) Und gleichermaßen die zusammenfassende Einschätzung dieser Konzeption durch Baethge: "Der Hinweis auf den gemeinsam kulturell-geistigen Überbau, der durch die alle in gleicher Weise bedrohenden Mächte der Technik, Organisation und 'Vermassung' in Gefahr gerate, macht den Weg frei zum Solidaritätsappell; mehr noch: er begründet eine berufsständische Anthropologie der Interessenharmonie ..." 109)

In der individuumzentrierten Ideologie dieser 'Idee' findet die 'angewandte Psychologie' nach 1945 aufgrund der im Rahmen der allgemeinen Psychologie dominierenden Tendenzen einen vortrefflichen Anknüpfungspunkt.

Die Bemühungen, über ideologische Postulate eine Identifikation der Arbeiter mit dem Betrieb und allgemein die gesellschaftliche Anerkennung des Unternehmertums zu erreichen, werden von Maßnahmen zur innerbetrieblichen Ausbildung und Schulung begleitet, vor allem der Vorgesetzten in Problemen der Menschenführung und -behandlung.

4. Staatsfreier Raum, alliierte Besatzungspolitik und die Wiederherstellung bürgerlicher Staatsmacht

Wenn man auch davon sprechen kann, daß unmittelbar nach Kriegsende die politische Macht der deutschen Bourgeoisie gebrochen war, da Wirtschaft, Verwaltung, Justiz und Polizei zunächst zumindest von den exponierten Kapitalvertretern und mit dem Faschismus liierten Beamten gesäubert wurden bzw. diese keine Möglichkeiten des ökonomischen oder politischen Einflusses erhielten, und viele der belasteten kleineren Beamten und Angestellten sich ins Privatleben geflüchtet hatten, so vollzog sich der Prozess der Wiedergewinnung ihres politischen und ökonomischen Einflusses doch mit großer Geschwindigkeit.

In bezug auf das Problem der Einrichtung von Verwaltungsorganen zur allmählichen Wiederherstellung einer bürgerlichen Staatsmacht entschied sich diese Frage schon sehr schnell zugunsten der bürgerlich-konservativen Kräfte. Denn über unterschiedliche Konzeptionen der US-Besatzungspolitik in den Westzonen hinweg und allen deklarierten Neuordnungsvorstellungen zum Trotz, konnte an den vor allem auf die Niederhaltung aller sozialistischen und antikapitalistischen Bestrebungen im deutschen Volk gerichteten bürgerlich-restaurativen staatspolitischen Tendenzen der USA schon bald kein Zweifel mehr bestehen.

Da man nach einer allerersten Phase der Zusammenarbeit auch mit sozialistischen und kommunistischen antifaschistischen Kräften (110) deren weiterführende Bestrebungen zur grundlegenden Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse nicht mehr akzeptieren konnte, entstand das Problem, auf welche Gruppen man sich zur Realisierung der eigenen Intentionen stützen sollte.

Waren einerseits alle systemverändernden Kräfte, zu denen im Verständnis der Amerikaner neben Kommunisten und Sozialisten auch die meisten Sozialdemokraten zählten, an der Erlangung politischer Macht zu hindern, so mußten andererseits - entsprechend der verkündeten Absicht der Entnazifizierung und der demokratischen Umwälzung - die exponierten Vertreter des Faschismus und diejenigen, die die Nazis in Worten und Taten allzu offen unterstützt hatten, von Führungs- und Kontrollposten noch ferngehalten werden.

Diese Schwierigkeit, die durch die Gefahr eines Vakuums bei wirklich radikaler Entnazifizierung noch verstärkt wurde, versuchte man zumindest für die Besetzung der mittleren Verwaltungsebene durch die Berufung sogenannter Fachleute und Technokraten zu lösen bzw. zu umgehen. 111) Mit diesen u.ä. Maßnahmen schuf man Regelungen, die eine - zumindest partielle und kontrollierbare - Übertragung der politischen Verantwortung an deutsche bürgerliche Kräfte ermöglichte. So enthielt das Gesetz Nr. 8 vom 18.10.1945 (Entnazifizierungsgesetz) den Abs. 4 c, in dem bestimmt wurde, daß alle unentbehrlichen Fachleute vorübergehend in ihren Ämtern zu belassen seien. Praktisch führte das dazu, daß die Entnazifizierungsverfahren für diese 'Fachleute' besonders schnell abgewickelt wurden und sie bald in den Verwaltungen und anderen Institutionen wieder voll bestimmen konnten. 112)

Neben den noch immer bestehenden Konzeptionen der Schwächung der deutschen Wirtschaft durch föderalistische Zerstückelung setzten sich von amerikanischer Seite - aufgrund der veränderten ökonomischen Situation in den USA - allmählich auch immer stärker Interessen an der Schaffung eines funktionierenden westdeutschen Kapitalismus durch. Infolge der durch derartige Interessenkonflikte entstandenen spezifischen Probleme der Effektivität der amerikanischen Militäregierung sowie eines stetigen und sehr geschickten Drucks auf die Alliierten zur Gewährung größerer Freizügigkeit von Seiten der in Verwaltungs- und Wirtschaftsfunktionen aufgestiegenen Vertreter der deutschen Bourgeoisie vollzog sich die "Demontage der effektiven Besatzungsmacht mit manchmal atemberaubender Schnelligkeit" 113).

Zunächst war jedoch die Aufteilung der amerikanischen Besatzungszone durch Bildung der Länder Bayern, Hessen und Württemberg-Baden mit der Proklamation Nr. 2 am 12. September 1945 ein erster Schritt in Richtung der Pläne einer Zwangsföderalisierung Deutschlands, die die US-Regierung, entsprechend der ursprünglichen Pläne der politischen und ökonomischen Niederhaltung des Landes, vorgesehen hatte. 114) Darüber hinaus entsprach diese Aufteilung in Länder ökonomisch motivierten Intentionen, die in Potsdam geforderte Wirtschaftseinheit der vier Zonen zu realisieren, um eine günstigere Verteilung der finanziellen Belastungen auf die vier Besatzungsmächte zu erreichen.

Überhaupt spielten neben der Eindämmung soziali-

stischer Kräfte - das etwa auch in den bürgerlich-konservative Mehrheiten begünstigenden Wahlmodi für die Verwaltungsinstitutionen der Länder zum Ausdruck kam 115) - Fragen wirtschaftspolitischer und verwaltungsmäßiger Effektivität für die westlichen Alliierten eine wichtige Rolle bei der Errichtung der Wirtschafts- und Verwaltungsorgane und der Verteilung von Kompetenzen. Die Vereinbarung über den Zusammenschluß der amerikanischen und britischen Zone zur Bizonen und die Errichtung von fünf bizonalen Verwaltungsorganen - die faktisch einen Schritt auf dem Wege zur Spaltung Deutschlands bedeuteten - galten zunächst gerade auch relativ engen wirtschaftspolitischen Zielen der Effektivität. 116) Aber auch schon aus diesen Erwägungen heraus wurde ein wirtschaftlicher Wiederaufbau Deutschlands notwendig; seine ökonomische und politische Niederhaltung verschwand von der Tagesordnung. In der Rede des amerikanischen Außenministers Byrnes am 6. September 1946, in der er für den schnelleren und unter stärkerer Beteiligung deutscher Kräfte zu vollziehenden Wirtschaftsaufbau plädierte - etwa auch für die "Ausweitung der Befugnisse der Länderregierungen innerhalb einer neu zu schaffenden zentralen Bizonenverwaltung" 117) -, kam die sich vollziehende Wende in der amerikanischen Besetzungs politik zum Ausdruck.

Spätestens seit der Außenministerkonferenz von Moskau im März 1947 wurde jedoch auch mit der Annäherung des französischen Standpunktes an den der anderen beiden Alliierten deutlich, daß sich die Politik der westlichen Alliierten einerseits einheitlicher gegen die Gefahr eines sowjetisch kontrollierten Deutschland wandte und man andererseits zielstrebiger auf die Restaurierung des Kapitalismus in möglichst allen vier Zonen und die Eingliederung Deutschlands in eine westeuropäische Union hin arbeitete.

Mit der Errichtung des bizonalen Wirtschaftsrates am 25. Juni 1947 versuchten die westlichen Alliierten daher auch durch Zentralisierung der wirtschaftlichen und finanziellen Entscheidungsbefugnisse in diesem Gremium eine Stärkung der Bizonenverwaltung gegenüber der SBZ und eine Beschleunigung des kapitalistischen Wiederaufbaus zu erreichen. 118)

Eine umfassendere Übergabe von Befugnissen an Vertreter der deutschen Bourgeoisie konnte sich aber dennoch nicht reibungslos vollziehen. Einmal wurden im Bestreben der Stärkung der Bizonenverwaltung durch Zentralisierung der wirt-

schafts- und finanzpolitischen Befugnisse dem Länderrat die Kompetenzen auf diesem Gebiet genommen und damit ein Konflikt mit den Länderregierungen herbeigeführt, die einen größeren Einfluß auf die Gesetzgebung und die relativ weitreichenden Entscheidungen der Bizone erreichen wollten. Zum anderen erhielt General Clay, z.T. auch aufgrund der Ergebnisse der Landtagswahlen in Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Bayern und Hessen, in deren Folge viele Wirtschaftsministerien mit SPD-Politikern besetzt wurden, die Sitz und Stimme im Verwaltungsrat für Wirtschaft hatten 119), im Mai/Juni 1947 aus Washington die Direktive, "die Macht des bizonalen Wirtschaftsrates zu begrenzen, um die Gefahr einer stark zentralisierten, kontrollierten Wirtschaft und sozialistische Tendenzen zu umgehen" 120). Diese Anweisung, die den vorherigen Intentionen widersprach, wurde u.a. dadurch realisiert, daß drei Dienststellen der Militärregierung die Aufgabe der Aufsicht über den Wirtschaftsrat übertragen wurde: dem 'Bipartite Board', dem 'Bipartite Control Office' und den 'Bipartite Panels'. Sie überprüften und genehmigten u.a. Gesetze und Beschlüsse des Wirtschaftsrates. 121) Die Angst vor der Durchsetzung sozialistischer Tendenzen über diese Gremien und vor allem mit der SPD war allerdings zu dieser Zeit unbegründet. 122) Sie führte jedoch zu einer zögernden und - wie im Beispiel des Bizonen-Wirtschaftsrates - widersprüchlichen Vorgehensweise der Amerikaner, die eine im einzelnen geplante und koordinierte Wirtschaftspolitik nicht zuließ.

Machte die amerikanische Militärregierung zwar immer wieder von ihren Kontrollvollmachten Gebrauch 123), übte sie einen starken verwaltungsmäßigen Einfluß in allen Phasen der Besatzungspolitik aus 124) und nahm Verwaltungsänderungen ohne Konsultation der deutschen Vertreter vor 125), so war sie jedoch, aufgrund der vagen Vorstellungen über die einzelnen Maßnahmen, die für den Wiederaufbau eines westdeutschen Kapitalismus zu ergreifen seien, nach und nach immer stärker auf die Konzeptionen und Vorschläge deutscher Kapitalfraktionen und ihrer politischen Vertreter angewiesen.

Die Entlassung des Direktors der Wirtschaftsabteilung der Bizone, Semler, am 27. Januar 1948, der "der Regierung der Vereinigten Staaten vorgeworfen hatte, sie verhinderten in Wirklichkeit eine ökonomische Rehabilitierung Deutschlands aus eigenen Kräften ebenso wie eine Überwindung der Hungerkrise" 126), mit der die

Streitigkeiten zwischen Ländern und Bizonenverwaltung um die jeweiligen Anteile an der ökonomischen und politischen Macht einen gewissen Höhepunkt fanden, erfolgte so nicht zufällig im Moment einer erneuten Wendung in der amerikanischen Politik in Richtung auf Übertragung weitgehenderer auch politischer Kompetenzen an die bizonale Verwaltung. Semler hatte seine Ausführungen am 4. Januar 1948 gemacht, und am 7./8. Januar übergaben die Militärgouverneure der USA und Großbritanniens, Clay und Robertson, Vertretern des Wirtschaftsrates und der westdeutschen Länder die Anordnung über die Neubildung und den Ausbau der Wirtschaftsverwaltung der Bizonen. Die damit verbundenen Kompetenzen werden zwar zunächst nach Einspruch der Ministerpräsidenten der Länder 127) noch einmal zurückgenommen, nach der Londoner Konferenz im Frühjahr 1948 dann aber endgültig zugestanden.

Obwohl eine Reihe von Vertretern der US-Besatzungsmacht bis zur Korea-Hausse wiederholt für eine stärker kreditexpansionistische Politik plädierten und die wirtschaftspolitischen Konzeptionen und erste Maßnahmen von deutscher Seite kritisierten 128), setzte sich - wie Wallich bemerkte - von den zwei wesentlichsten deutschen wirtschaftspolitischen 'Schulen' (beide hauptsächlich im Lager der CDU angesiedelt) doch schließlich diejenige durch, die nicht so sehr die energische Förderung der Produktion durch Kreditspritzen und zentrale Planung, sondern die "Verbesserung des Funktionierens der Wirtschaftsmaschinerie" als solche, durch straffe Geldpolitik, Aufhebung der Bewirtschaftung, Stabilität der Währung und Freizügigkeit des Außenhandels im Auge hatte. 129) Sie wurde durch die Verfechter der 'sozialen Marktwirtschaft', der 'Erhard-Gruppe', repräsentiert. Nicht zuletzt die in dieser Konzeption enthaltenen mittelständischen antimonopolistischen Tendenzen scheinen diese Wirtschaftspolitik für die USA am ehesten tragbar gemacht zu haben, da sie einmal etwa in Richtung des ursprünglich propagierten Hauptziels amerikanischer wirtschaftspolitischer Vorstellungen für Deutschland gingen, nämlich "Liberalisierung der Volkswirtschaft mittels Begrenzung der Machtkonzentration und Beseitigung der Gewerbebeschränkungen" 130), wozu Entflechtung und Dekartellisierung dienen sollten, und zum anderen in ihren konkreten Maßnahmen zeigten, daß die auch für eine rasche ökonomische Entwicklung wesentlichen Positionen des Monopolkapitals unangetastet blieben.

Die Entlassung Semlers machte bei der Zusammen-

setzung des neuen Verwaltungsrates des Vereinigten Wirtschaftsgebietes am 2. März 1948, dem nur noch CDU/CSU-Politiker angehörten, dann auch die Wahl Ludwig Erhards zum Wirtschaftsdirektor möglich und verhalf damit der Linie einer Wirtschaftspolitik der 'sozialen Marktwirtschaft' zum Durchbruch.

Das noch mit "bescheidenen wirtschaftlichen Vollmachten" ausgestattete "embryonale Gebilde einer zukünftigen deutschen Regierung in Form des Bizonalen Wirtschaftsrates" 131) vom 25. Juni 1947 hatte sich mit der Konstituierung des neuen Verwaltungsrates des Vereinigten Wirtschaftsgebietes zu einer Form entwickelt, die in Richtung des Beschlusses der Londoner Konferenz ging, "daß die Ministerpräsidenten der drei westlichen Zonen eine separate westdeutsche Regierung bilden sollten" 132).

Damit war sowohl der entscheidende Schritt zur Spaltung Deutschland vollzogen, und gleichzeitig war die Möglichkeit einer selbständigen deutschen Politik auf kapitalistischer Grundlage wesentlich verbessert worden. Die Entwicklung dieser Politik machte immer mehr die Schwerpunkte deutlich, die eindeutig auf dem Wirtschaftssektor, in Maßnahmen zur Förderung der Produktionsgüterindustrie und gezielten steuerpolitischen Anreizen zur Entfaltung privatwirtschaftlicher Initiative lagen und die eine Vernachlässigung des Konsumtionssektors und die "Eindämmung der Aufgabengebiete der öffentlichen Hand" 133) zur Folge hatte. 134)

So wurden zwar z.B. die öffentlichen Bildungseinrichtungen (wie Schulen, Universitäten etc.) von den deutschen Stellen verwaltet. Aber auf die strukturierte Ausgestaltung und finanzielle Förderung wurde von den staatlichen Instanzen nur wenig Gewicht gelegt. Gleichzeitig begünstigte diese Schwerpunktsetzung die Entfaltung privater, verbandlicher und selbständiger kommunaler Initiativen in den von dieser Politik vernachlässigten Bereichen. 135)

Da, wie wir gesehen haben, die Herausbildung einer deutschen Wirtschaftspolitik gleichzeitig die Einschränkung des amerikanischen Einflusses auf diesem Gebiet bedeutete, verlagerte sich auch mit dieser Entwicklung die amerikanische Besatzungspolitik stärker auf den Bereich der 'Demokratisierung' von Kultur und Gesellschaft.

Zu Zweiter Teil

I. DIE STABILISIERUNG DER WIRTSCHAFTLICHEN UND SOZIALEN VERHÄLTNISSE IN DER ADENAUERZEIT

1. Die Entfaltung des kapitalistischen Produktionsprozesses

Mit der Währungsreform 1948 und der Gründung der BRD 1949 war im großen und ganzen der ökonomische und politische Prozess abgeschlossen, der die Fortsetzung und weitere Entfaltung kapitalistischer Produktionsverhältnisse in einem selbständigen westdeutschen Staatsgebilde sicherstellte.

Ungeachtet partieller Restriktionen und konjunktureller Schwankungen, in denen sich die zyklische Bewegung der Kapitalakkumulation in wenn auch zu dieser Zeit abgeschwächter Form niederschlägt 136), findet nun in den nächsten Jahren eine außerordentliche Periode wirtschaftlichen Wachstums in Westdeutschland statt, die vielfach mit dem Begriff des 'Wirtschaftswunders' belegt wird und dazu beiträgt, die nach dem Faschismus weithin als überholt geltende kapitalistische Wirtschaftsordnung in der 'sozialen Marktwirtschaft' als in positiver Weise überwunden bzw. verändert erscheinen zu lassen. 137)

Betrachtet man das Wachstum der Volkswirtschaft im ganzen, so steigt die Produktion der Gesamtwirtschaft zwischen 1950 und 1960 pro Jahr durchschnittlich um 7,9 %, während sie zwischen 1960 und 1968 auf fast die Hälfte (4,3 %) zurückgeht. 138) Ein Indiz für die hohe Akkumulationsrate des westdeutschen Kapitals in dieser Phase ist die Entwicklung der Netto-Anlage-Investitionen, die von 2305 Mio. Mark im Jahre 1950 auf 5771 Mio. Mark im Jahre 1956 steigen. Die Industrieproduktion steigt gemessen am Nettoproduktionsvolumen von 52,5 Mrd. DM 1950 auf 151,12 Mrd. DM 1960, also um etwa 150 %. 139) Der Index der Industrieproduktion steigt von 109 auf 284 zwischen 1950 und 1960. 140)

Weiter kann - trotz der Probleme bei der Berechnung - vermittelt über die niedrigen Löhne und die langen Arbeitszeiten festgestellt werden, daß die Mehrwertrate des Kapitals in der ersten Hälfte der fünfziger Jahre extrem hoch war und zumindest bis 1956/57 auch die Profitrate stieg. 141)

Zur Erklärung dieser enormen Beschleunigung

der Kapitalakkumulation ist zunächst auf einige wesentliche historische Voraussetzungen hinzuweisen. Es läßt sich zeigen, "daß der konkrete Verlauf der Kapitalakkumulation und damit auch die Formen und Tendenzen der Weltmarktverflechtung in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg den durch Weltwirtschaftskrise, Faschismus, Krieg und politisch erzwungener Westintegration entstandenen Bedingungen geschuldet sind" 142).

Die hohe Mehrwertrate des westdeutschen Kapitals in den ersten Jahren der BRD ist nicht zuletzt ein Erbe der gesellschaftlichen Entwicklung vor und während des Faschismus. Sinken durch den Anstieg der industriellen Reservearmee in der Weltwirtschaftskrise die Löhne, so ist das Besondere in Deutschland, daß sie im Gegensatz zu anderen Ländern danach nicht wieder ansteigen. Während des Faschismus wurde die Ausbeutungsrate im Gegenteil durch niedrige Löhne (Lohnstop 1935), Begrenzung der Mobilität der Arbeiter, Zwangorganisierung in der Deutschen Arbeitsfront (DAF) und Ausdehnung der wöchentlichen Arbeitszeit 143) enorm gesteigert. Die Verwertungsbedingungen des Kapitals entwickelten sich in dieser Zeit auch insofern günstig, als der faschistische Staat durch den Krieg zunächst die weiteren Realisierungsbedingungen für das in der Rüstungsindustrie investierte Kapital schuf. 144) Schließlich wirkte sich die Entwicklung des konstanten Kapitals als Folge von 2. Weltkrieg und Währungsreform positiv auf eine hohe Mehrwertrate aus.

Waren die hohe Ausbeutungsrate und die gleichzeitig mit Faschismus und Krieg stattfindende Schwächung der deutschen Arbeiterklasse eine entscheidende Ausgangsbasis für die rasche Entwicklung des Kapitalismus in der BRD, so wurden in dieser Zeit auch technologische und strukturelle Voraussetzungen für die Realisierung hoher Profitraten nach dem 2. Weltkrieg gelegt. Der Krieg führte zur Einführung neuer Technologien in den Produktionsprozess, zur Anwendung von Massenproduktionsverfahren 145) und der dafür wesentlichen Typisierung und Spezialisierung der Produktion 146) - wobei vor allem in der Produktionsmittelindustrie wesentliche Kapazitätserweiterungen vorgenommen wurden. Damit waren wichtige Voraussetzungen für die weitere Einführung von Großserien- und Fließbandfertigung nach dem Krieg gelegt. Und die in dieser Entwicklung eingeschlossene weitere Bedeutungszunahme der Produktionsmittelindustrie war Basis für die zukünftige starke Exportorientierung aber auch -abhängigkeit der BRD-Wirtschaft.

Aus dem damit ausgebildeten disproportionalen Verhältnis zwischen Grundstoff-, Produktions- und Investitionsgüterindustrie auf der einen und der Konsumtionsgüterindustrie auf der anderen Seite (aber auch zwischen verschiedenen Branchen der Investitions- und Produktionsgüterindustrie), das durch die Spaltung Deutschlands noch verschärft wurde, versuchte man nach anfänglichen Schwierigkeiten¹⁴⁷ durch eine diese Disproportionalitäten betonende Wirtschaftspolitik das Beste für den westdeutschen Kapitalismus zu machen. Die Formen des Marshallplans, Investitions- und Produktionsgüterindustrie bevorzugende Investitionsunterstützungen des Staates und die Integration Westdeutschlands in den Weltmarkt, mit der Konsequenz der Expansion der exportorientierten Branchen der Abteilung I spitzten diese Disproportionalität noch weiter zu und bestimmten wesentlich die weitere Struktur der westdeutschen Wirtschaft.

Allerdings ist auch zu sehen, daß diese Disproportionalitäten zu einem gewissen Struktureffekt, einer Ausgleichsbewegung durch Erhöhung der Arbeitsproduktivität in den unentwickelten Sektoren und Branchen führten. So liegt die Arbeitsproduktivität etwa in der Nahrungs- und Ge- nußmittelindustrie zu Beginn der fünfziger Jahre "beträchtlich höher als im Durchschnitt der gesamten Industrie"¹⁴⁸). Und die besonders schnelle Entwicklung der Elektroindustrie, sowie die langsamere der Eisen- und Stahlindustrie hängen u.a. damit zusammen, daß die Elektroindustrie vor 1945 in Westdeutschland relativ schwach, Eisen- und Stahlindustrie aber stark vertreten waren.¹⁴⁹) Für Mandel ist diese Ausgleichsbewegung der durchschnittlichen Arbeitsproduktivität sogar allgemeineres Kennzeichen dieser Entwicklungsphase des internationalen Kapitals, die er als "lange Welle mit expansivem Grundton" bezeichnet und für den Zeitraum von 1940/45 bis 1965 veranschlagt.¹⁵⁰⁾ Dennoch spielt dieses Moment für die westdeutsche Entwicklung eine eher untergeordnete Rolle.

Ein weiteres günstiges Moment für die beschleunigte Kapitalakkumulation in den fünfziger Jahren lag in den vorhandenen Produktionskapazitäten. Die Kapazitätsverluste betrugen nur 8 % (gegenüber 45 % in der SBZ)¹⁵¹⁾ und trotz Demontagen und Kriegsschäden "waren die Produktionskapazitäten in wichtigen Branchen sehr viel größer als vor dem Krieg ... Meist reichten schon geringfügige Reparaturinvestitionen, um bestehende Kapazitäten wieder in Gang zu setzen. So genügten relativ kleine Investitio-

nen, um große Massen exploitabler Arbeitskraft in den Produktionsprozess zu integrieren." 152) Es fand so eine sukzessive Ausnutzung und Erweiterung der vorhandenen Kapazitäten des fixen Kapitals statt, und die im Krieg entwickelte neue Technologie konnte sich auf breiterer Basis durchsetzen.

Diese zunehmende Ausnutzung des vorhandenen fixen Kapitals drückt sich auch im kontinuierlichen Steigen des Ausnutzungsgrades der vorhandenen Kapazitäten von 73 % 1950 auf 99,8 % 1956 aus. 153) Neben dieser Kapazitätsausnutzung durch eine zunehmende Involvierung von Arbeitskräften in den Produktionsprozess bei hohen Wochenarbeitszeiten und niedrigen Löhnen als wesentlicher Faktor der beschleunigten Profitsteigerung treten zumindest bis 1956/57 die Faktoren der Entwicklung der gesellschaftlichen Potenzen der Arbeit über Kooperation und Anwendung von Wissenschaft und neuen Technologien insofern zurück, als ihre Entfaltung u.a. aufgrund von Entwicklungs- und Verwertungsbedingungen des Kapitals zunächst nicht so schnell, wie vom Stand der Technik her, möglich erfolgt. Obwohl in der Folge der Entwicklung der Kriegstechnik schon bald ein relativ hohes technologisches Niveau erreicht war - etwa in der Entwicklung von Hartmetallwerkzeugmaschinen und von elektronischen Steuer- und Regelgeräten -, so daß "der Aufbau vollautomatischer Fließreihen aus Sondermaschinen im allgemeinen bereits 1950 kein technisch unlösbares Problem mehr" bedeutete, "dauerte es bis 1957/58, ehe dieser wissenschaftlich-technische Fortschritt in Westdeutschland das Gesicht der Entwicklung der Produktivkräfte zu bestimmen begann". 154) So handelte es sich bis etwa 1956/57 wesentlich um Auslastung der vorhandenen Kapazitäten, die ab etwa 1953 durch Ersatz des fixen Kapitals auf einer technologischen Stufe ergänzt wurde, die nur wenig über dem allgemeinen technischen Niveau während des Krieges lag - z.T. wurde die Neuanschaffung von Zusatzkapital gerade in Form des Kaufes gebrauchter Maschinen getätigt. Ausgelöst wurden die Neuinvestitionsprozesse ab 1953 aber auch durch den sich langsam durchsetzenden moralischen Verschleiß der alten Arbeitsmittel. 155) Die erhebliche Steigerung der Produktion reichte jedoch zunächst offensichtlich nicht aus, um die Einführung modernerer Produktionsverfahren auf breiterer Basis profitabel erscheinen zu lassen.

"Es ging dem deutschen Monopolkapital darum, seinem Ausbeutungsprozess erst einmal die Produktivität dieser vorhandenen Maschinerie und

Verfahren voll nutzbar zu machen und die gegebenen Anlagen so zu gestalten, daß der unter den gegebenen Marktbedingungen höchstmögliche Profit aus den Arbeitern herausgeholt werden konnte." 156) D.h. durch das Vorhandensein von für die bestehende Produktionsweise ausreichend qualifizierten und extrem billigen Arbeitskräften, sah das Kapital zunächst in der Regel 157) keine Notwendigkeit für umfangreiche Investitionen in neue Maschinen. Nicht zuletzt die im internationalen Vergleich niedrigen Löhne in Westdeutschland waren daher ein Hinderungsfaktor für die ungehemmte Entfaltung der Produktivkräfte. 158)

Gerade auch aufgrund der durch die relativ günstigen Ausgangsbedingungen geförderten allgemeinen Produktionsausweitung der westdeutschen Industrie zu Beginn der fünfziger Jahre bildete die Energieversorgung ein Hauptproblem. Der im Zusammenhang mit dem Koreakrieg und dem damit verbundenen Anstieg der Güternachfrage im Inland und auf dem Weltmarkt steigende Bedarf an Grundstoffen konnte vornehmlich durch den Kohlebergbau - trotz Produktionssteigerungen mit Hilfe von Sonderschichten - nicht erfüllt werden, was ein Sinken der auf den Hilfsstoff Kohle angewiesenen Stahlproduktion bedeutete. Der Beseitigung dieses Engpasses galt eine ganze Reihe staatlicher Lenkungsmaßnahmen. 159) Daneben gaben einige wegen ihrer ungünstigen Wirtschaftsstruktur hinter der Gesamtentwicklung hinterherhinkende Gebiete 160) Anlaß zu staatlicher Förderung und zu Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen zur Beseitigung der strukturellen Arbeitslosigkeit 161).

Die während des Faschismus hergestellte hohe Mehrwertrate des Kapitals konnte als zentrales Moment beim Wiederaufstieg des westdeutschen Kapitalismus nicht zuletzt deswegen aufrechterhalten und noch erhöht werden, weil die Lage der Arbeiterklasse nach dem Krieg durch hohe Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung gekennzeichnet war und somit die industrielle Reservearmee ihre Funktion der Senkung des Wertes der Ware Arbeitskraft ausüben konnte. Sie bestand neben vielen arbeitslosen Arbeitern und Facharbeitern aus dem Heer der heimkehrenden Kriegsgefangenen sowie vielen Kriegsopfern und Jugendlichen 162); hinzu kam dann noch eine große Zahl von Arbeitern und Facharbeitern, die aus der SBZ bzw. dann der DDR nach Westdeutschland strömten.

Diese industrielle Reservearmee, die 1950 mit einer Zahl von fast 2 Millionen Arbeitslosen ihre größte Ausdehnung erfährt, aber noch 1954

1,4 Millionen zählt 163), prägte nicht nur die Lebenssituation der in einer ständigen Bewegung von ihr Attraktierten und Repulsierten, sondern wesentlich auch die der im Produktionsprozess stehenden Arbeiterklasse. 164) Der Druck dieser industriellen Reservearmee ermöglichte einen hohen Ausbeutungsgrad der Arbeiterklasse, der in folgenden Momenten deutlich wird und mit Ursache der hohen Mehrwertraten und der beschleunigten Akkumulation des westdeutschen Kapitals ist:

1. Hohe tarifliche Arbeitszeiten, die zwischen 1950 und 1956 wöchentlich durchschnittlich bei 48 Stunden und damit 3,3 Stunden über den französischen, 1,8 Stunden über den englischen und 7,6 (!) Stunden über den amerikanischen lagen. 165) Dazu kam eine statistisch nicht erfaßte hohe Überstundenzahl.
2. Relativ zum historisch schon erreichten Lebensstandard und zu den Profiten der Kapitalisten niedrige Löhne. Nach Kuczynski erreichen die Reallöhne in Westdeutschland erst 1956 wieder das Niveau von 1938. 166) An dieser Situation hatte auch die zurückhaltende gewerkschaftliche Lohnpolitik ihren Anteil. Nach Wallich hat die Forderung nach Mitbestimmung einen Teil der gewerkschaftlichen Energien von einer entschiedeneren Lohnpolitik abgelenkt. 167) Auch bildeten die im Laufe der fünfziger Jahre langsam steigenden Nettorealwochenlöhne schon bald mit die Grundlage sozialintegrativer reformistischer Ideologien über die Möglichkeiten der Partizipation der Arbeiterklasse am kapitalistischen 'Wirtschaftswunder'.
3. Die aufgrund des Drucks der industriellen Reservearmee forcierte Intensivierung der Arbeit, die in steigenden Unfall- und Krankenraten zum Ausdruck kommt 168).

Zwei weitere die besondere Beschleunigung der Kapitalakkumulation bestimmende Momente waren die Instrumentalisierung des Staatsapparates, der zur Forcierung dieses Akkumulationsprozesses über das Haushalt- und Steuersystem und verschiedene Finanzierungs- und Kreditprogramme herangezogen wurde 169) sowie die Integration Westdeutschland in den kapitalistischen Weltmarkt.

Die starke Expansion der Produktion in Westdeutschland nach dem 2. Weltkrieg ist nicht ohne diesen Zusammenhang mit dem Weltmarkt erkläbar. So ist der erste Aufschwung der Nachkriegszeit wesentlich auf die günstigen Exportbedingungen der westdeutschen Industrie auf dem auch allgemein expandierenden Weltmarkt zurück-

zuführen. Durch den Korea-Krieg produzierten die Produktionsmittelindustrien der meisten Industrienationen vorzugsweise Rüstungsgüter für die USA. 170) Durch das Verbot der Produktion von Rüstungsgütern ergab sich zwangsläufig die Situation, daß das westdeutsche Kapital mit seinen, vor allem schon vor dem 2. Weltkrieg entwickelten Produktionszweigen (Fahrzeugbau, Elektroindustrie, Büromaschinen, Chemie, Maschinenbau, Eisen und Stahl), in die auf dem Weltmarkt entstandene Lücke im Angebot an Produktionsmitteln stieß. War so einerseits der relativ entwickelte Stand wichtiger Produktionsmittelindustrien Voraussetzung dafür, in die sich öffnende Weltmarktlücke stoßen zu können, so wurde andererseits durch diese expandierende Weltmarktnachfrage das Kapitalwachstum in Westdeutschland, vermittelt über die Steigerung von Produktivität und Intensität der Arbeit, ungeheuer beschleunigt.

Nun vollzog sich der Wachstumsprozess des BRD-Kapitals keineswegs so gleichförmig, wie der durchschnittliche Anstieg der Produktion von 7,9 % zwischen 1950 und 1960 es vorspiegelt. Wenn auch aufgrund der geschilderten Besonderheiten zunächst in abgeschwächter Form 171), läßt sich doch deutlich ein zyklischer Verlauf der industriellen Entwicklung feststellen. Anhand der Wachstumsraten des Bruttosozialprodukts lassen sich für die Nachkriegsentwicklung in der BRD fünf Zyklen in der Akkumulationsbewegung des Kapitals feststellen, die insgesamt einen abwärts gerichteten Trend der Wachstumsraten erkennen lassen und durchschnittlich etwa 4 1/2 Jahre lang sind: der 1. Zyklus verläuft etwa von 1948/49 (Zahlen für die Jahre bis 1950 liegen nicht vor) bis zum 1. Halbjahr 1954, die Zuwachsrate des Bruttosozialprodukts beträgt hier 8,5 %; 2. Zyklus 1954 bis 1958, Wachstumsrate 7,4 %; 3. Zyklus 1959 bis 1963, Wachstumsrate 5,1 %; 4. Zyklus 1963 bis 1967, 4,4 %; 5. Zyklus 1967 bis 1971, Wachstumsrate 5,3 %. 172)

Der erste Zyklus ist allerdings aufgrund des Fehlens von Ziffern über das Sozialprodukt und des schnellen Wechsels von Boom und Krise auch innerhalb dieses Zyklus nur mit Vorsicht als 'normaler' Zyklus zu betrachten. So folgt dem ersten Nachkriegsboom aufgrund der günstigen Bedingungen des Kapitals nach der Währungsreform nach halbjähriger Hochkonjunktur schon wieder eine Phase der Stagnation, die bis Mitte 1950 geht. In dieser Zeit verlangsamt sich das wirtschaftliche Wachstum (die Produktion steigt nur noch um 23 % in 15 Monaten), die Preise, aber

auch die Löhne, fallen, und die Arbeitslosigkeit nimmt noch weiter zu. 173) Die in dieser Phase deutlich werdenden Verwertungsprobleme des Kapitals hängen offensichtlich auch mit Problemen der Realisierung aufgrund einer gesellschaftlich begrenzten Konsumtion und eines noch nicht erfolgten Durchbruchs auf dem Weltmarkt zusammen. Die 'Lösung' der Krise durch den Wirtschaftsboom nach Ausbruch des Korea-Krieges im Juni 1950, mit der über einen plötzlichen Exportstoß die Stagnation abgewendet wurde, ist ein Indiz dafür. 174) In den Boomjahren 1950/51 werden daher die relativ größten Wachstumsraten der Nachkriegszeit erreicht. 175)

Nach den ersten beiden industriellen Zyklen, die von ungewöhnlich hohen Wachstumsraten gekennzeichnet sind, zeugen die deutlich geringer werdenden Wachstumsraten im 3. Zyklus von einem Abschwung des wirtschaftlichen Wachstums. Schon das Ende des 2. Zyklus (1957/58) ist stark "von der Stagnation in der gesamten westlichen Welt bestimmt, die sich im Anschluß an die Rezession in den USA von 1957 entwickelt" 176).

Neben diese negativen Auswirkungen des internationalen Abschwungs für die BRD treten weitere spezifische Faktoren in der westdeutschen Entwicklung. So führt die wachsende Absorption der vorhandenen Arbeitskräfte in den Produktionsprozess durch die Zunahme des Kapitals zwar zunächst noch nicht dazu, daß das Wachstum der Arbeiterbevölkerung insgesamt unzureichend wird, "aber doch ein Verhältnis von Nachfrage und Angebot an Arbeitskräften geschaffen" 177) wird, das es der Arbeiterklasse erlaubt, günstigere Bedingungen für ihre Reproduktion durchzusetzen. Eine wenn auch zunächst vor allem spezifische Verknappung von Arbeitskräften 178), vor allem bei Facharbeitern 179), hauptsächlich aber steigende Löhne und abnehmende Wochenarbeitszeiten 180), verweisen das Kapital auf die Notwendigkeit, die zur Akkumulation erforderliche Mehrwertmasse stärker als bisher auch über eine Steigerung der Produktivkraft der Arbeit herzustellen. Hinzu kommt, daß auch die über die Wiederherstellung der freien Beweglichkeit des Kapitals und den allmählichen Abbau der Zollschranken in der EWG sich vollziehende Rekonstruktion des Weltmarktes dazu zwingt, mit der damit verbundenen Verschärfung der internationalen Konkurrenz zur nationalen Entwicklung des Niveaus der Produktivkräfte überzugehen. 181) Abgesehen von anderen die technologische Entwicklung bedingenden Momenten, ist dieser ganze Zusammenhang auslösendes Moment für die Einfüh-

rung moderner Technologie auf größerer gesellschaftlicher Stufenleiter. Gerade die Krise 1957/58, in der die Preise unter ihr Durchschnittsniveau fallen, benutzt das Kapital zu hohen Neuinvestitionen durch Erneuerung und Modernisierung des Betriebsgerätes. So konstatiert Katzenstein ab etwa 1957 die breite Einführung moderner Technik in den Produktionsprozess vor allem in Form teilautomatisierter Produktionsverfahren. Wenngleich auch richtig ist, "daß die Zwischenpausen, worin die Akkumulation als blosse Erweiterung der Stufenleiter der Produktion auf gegebener technischer Grundlage wirkt, nicht ganze Perioden des Zyklus oder gar mehrere Zyklen hintereinander beherrschen, sondern daß sich solche Phasen innerhalb der Zyklen mit Phasen größerer Steigerung der Intensität und Produktivität der Arbeit abwechseln" 182) und von einer wirklichen Beschäftigungsschranke erst ab 1960 geredet werden kann, so steht doch außer Frage, daß durch die beschriebenen Entwicklungsprozesse und ablesbar eben an der breiten Einführung moderner Produktionstechniken, stärker als bisher Formen der Produktion des relativen Mehrwerts Anwendung finden mußten: die Steigerung der Produktivkraft der Arbeit und damit die Erhöhung der Mehrwertrate durch Senkung der notwendigen Arbeitszeit - ein Prozess der Veränderung vor allem der Technologie, mit dem freilich verschiedene Formen der Intensivierung der Arbeit einhergehen, eng verbunden sind. Sie finden jetzt nur auf einem anderen Niveau und an anderen Punkten statt. Konzentrierte sich die Rationalisierung zu Beginn der fünfziger Jahre etwa auf die Verbesserung wesentlich des Transportes 183), so werden jetzt allmählich Formen arbeitswissenschaftlicher Verfahren zur Rationalisierung z.B. der Arbeitsplätze an den neuen Maschinen eingesetzt. 184) Sind so einerseits der Durchsetzung bestimmter neuer Techniken aufgrund der Struktur der Produktionsverhältnisse in bestimmten Phasen des Akkumulationsprozesses Grenzen gesetzt (s.o.), so werden auch umgekehrt die Formen der Zuordnung von Maschinerie und Arbeitskraft immer wieder erneut zum Problem. Ein gegebener oder sich gerade durchsetzender Arbeitsprozess und seine Bedingungen sowie die physische und psychische Konstitution der Arbeitskraft bilden die stoffliche Basis, die dem Verwertungsprozess des Kapitals angepaßt werden muß. Daher stößt das Kapital im Bestreben der Anpassung der jeweils vorhandenen Produktionsbedingungen an seine Verwertungsbedürfnisse immer wieder auf Schranken und "Widerstände, die in der Natur des Arbeitsprozesses liegen" und "die

es progressiv zu überwinden trachtet". 185)

Aus diesen Bemühungen sowie allgemein aus den bestehenden Formen der Abpressung des absoluten und relativen Mehrwerts und den Reaktionen der Arbeiter darauf entstehen Probleme der Organisation, Leitung und Technik, die auf einem bestimmten, gegen Ende der fünfziger Jahre in der BRD erreichten Niveau den Ausgangspunkt für den zunehmenden Einsatz arbeitswissenschaftlicher Erkenntnisse im unmittelbaren Produktionsprozess bilden und zu einem breiter werdenden Spektrum in den Formen der Betriebsweise führen. 186)

Betrachtet man auf diesem Hintergrund die Entwicklung des Arbeitsmarktes in den fünfziger Jahren, so wird auch hier deutlich, daß die Entwicklung der Erwerbsbevölkerung nicht nur vom Wachstum der Gesamtbevölkerung, sondern von zyklischen Einschnitten der Kapitalbewegung bestimmt wird. So ist das Steigen der Beschäftigtenzahlen auch Ausdruck der beschleunigten Kapitalakkumulation 187), und in den Krisenphasen der jeweiligen Zyklen ist deutlich ein Rückgang in den Zuwachsralten der Erwerbsbevölkerung festzustellen. 188) Insgesamt steigt bis 1956 der Anteil der Personen im erwerbsfähigen Alter an der Gesamtbevölkerung. 189) Ab 1956 geht nun aber der Anteil der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter kontinuierlich zurück. Wobei diese Verknappung der Arbeitskräfte auch nicht durch einen größer werdenden Zustrom ausländischer Arbeitskräfte kompensiert werden kann. 190) Dieses im 3. industriellen Zyklus konstatierbare deutliche Zurückbleiben des Zuwachses der Erwerbspersonen hinter dem Wachstum der Bevölkerung insgesamt bei gleichzeitigem Wachstum der Erwerbspersonen durch die Zunahme der ausländischen Arbeiter ist damit zu erklären, "daß es dem produktiven Teil der Bevölkerung gegen Ende des zweiten und besonders im Verlauf des dritten Zyklus gelingt, die 'Naturschranke der explizit abgrenzbaren Arbeitskraft' enger zu ziehen" 191). D.h. es gelingt der Arbeiterklasse, Arbeitszeitverkürzungen und verbesserte Arbeits- und Ausbildungsbedingungen für sich und den Nachwuchs zumindest zu Teilen durchzusetzen 192) - was die Zahl der unproduktiven Bevölkerung erhöht. So vergrößert sich auch, bezogen auf die Wohnbevölkerung, der Anteil der Ausbildungsempfänger. 193)

Allerdings hat der Akkumulationsprozess des Kapitals für die Lage der Arbeiterklasse auch andere Folgen. Mit der allmählichen Verknappung

der Ware Arbeitskraft ab 1957 gelingt es der Arbeiterklasse zwar, Arbeitszeitverkürzungen 194) und Lohnsteigerungen zu erkämpfen. 195) Diese Verbesserungen fördern aber auch das Wirksamwerden einer Konsumideologie, die die Arbeiter mit dem sich stärker entfaltenden Kapitalismus und den damit insgesamt steigenden ökonomischen und sozialen Differenzen aussöhnen soll. 196) Gleichzeitig nimmt zusammen mit der u.a. durch die Entwicklung neuer Technologien und Arbeitsverfahren steigenden Produktivkraft der Arbeit auch ihre Intensivierung enorm zu. "Der 'technische Fortschritt' hat dazu geführt, daß die Anforderungen an den Arbeitnehmer immer größer geworden sind. Ausdehnung der Mehrstellenarbeit und Erhöhung der Arbeitsgeschwindigkeit haben die physische und psychische Arbeitsleistung so hoch geschraubt, daß viele Arbeitsplätze nur noch von jungen und leistungsfähigen Arbeitern besetzt werden können." 197)

Entsprechend steigen die Unfall- und Krankenraten weiter an, und eine Reihe 'moderner' Arbeiterkrankheiten gewinnt an Bedeutung. 198) Das Ausmaß der Frühinvalidität steigt so, daß 1960 ein Drittel aller Arbeiter in der BRD vor Erreichen des Rentenalters invalide geschrieben werden. 199)

Hinzu kommt die bis weit in die Mitte der fünfziger Jahre anhaltende Wohnungsnot, die auch durch die zunächst umfangreichen Bauprogramme nur langsam gemildert wird und gerade für die Arbeiterklasse aufgrund ungünstiger Kriterien beim sozialen Wohnungsbau besonders krass ist.

Der Akkumulationsprozess des Kapitals drückt sich schließlich auch in den zwei Bewegungen der Konzentration und Zentralisation des Kapitals auf der einen und der wachsenden Akkumulation von Lohnarbeitern auf der anderen Seite aus. So findet neben der Akkumulation von Geld und Sachvermögen eine enorme Konzentration und Zentralisation von produktivem Kapital in der BRD statt. Immer weniger Kapitalisten verfügen über immer mehr Produktivvermögen: 1960 sind es 1,7 % der privaten Haushalte, denen bereits 70 % des Produktivvermögens gehören. 200) Ungeachtet der Postulate der 'sozialen Marktwirtschaft' ('freie Konkurrenz', 'Entflechtung der Monopole' und Ermöglichung einer breiten Streuung des Eigentums an Produktionsmitteln durch Kartellgesetz 201), Reprivatisierung und Ausgabe von Volksaktien 202) hat sich dieser Konzentrations- und Zentralisationsprozess des Kapitals in den 50er Jahren noch verstärkt.

Auf der anderen Seite drückt sich dieser Prozess in einer Akkumulation von Lohnarbeitern aus, die sich u.a. durch die Expropriierung von Kleinkapitalisten und durch den Übergang von nichtproletarischen Schichten ins Proletariat vollzieht. Dem Verschwinden einer großen Zahl von Klein- und Kleinstbetrieben in Handwerk, Handel und Landwirtschaft und dem Übergang der Angehörigen dieser Berufe in die Gruppe der Lohnarbeiter (sei es als produktive Lohnarbeiter, aus Revenue der Kapitalisten bezahlte Lohnarbeiter oder als Lohnarbeiter im öffentlichen Dienst etc.) steht die Eingliederung mittlerer und größerer Betriebe in den kapitalistischen Produktionsprozess (Konzerne, Monopole) sowie in die Zirkulationssphäre gegenüber.

Insgesamt drückt sich dieser Schrumpfungsprozess der 'alten Mittelschicht' auch im starken Rückgang des Anteils der sog. Selbständigen 203) und der mithelfenden Familienangehörigen an den Erwerbspersonen aus 204), der wesentlich der Vernichtung der kleinen Existenzen in Handwerk, Einzelhandel und Landwirtschaft geschuldet ist, "wenngleich dieser Prozess im Interesse der Systemstabilität sichtlich mit politischen Mitteln gebremst" 205) wurde.

Findet durch diesen Prozess ein Wachstum der Arbeiterklasse statt 206) - wenn auch für die verschiedenen Fraktionen in unterschiedlichem Ausmaß -, so vollzieht sich zu dieser Tendenz der Polarisierung der Klassen von Lohnarbeit und Kapital auf Kosten der Zwischen- und Mittelschicht 207) auf der Oberfläche der Gesellschaft eine Art Gegenbewegung, die zusammen mit der staatlichen Propagierung der zentralen Bedeutung der Mittelschicht für die Gesellschaft von erheblicher ideologischer Bedeutung für das Bewußtsein weiter Teile gerade auch der Lohnarbeiter in Westdeutschland sein sollte. Im Zusammenhang mit dem allgemeinen Bevölkerungswachstum, der Reduzierung des produktiven Teils der Bevölkerung ab 1956 und den spezifischen Formen der Akkumulation des Kapitals mit ihren Folgen für Produktion und Zirkulation in der BRD findet ein Strukturwandel in der Aufteilung der Erwerbstätigen auf verschiedene Wirtschaftsbereiche statt, der sich neben den dargestellten Prozessen des Verschwindens eines Teils des Mittelstandes auch durch das Entstehen neuer Existenzen im reparierenden Handwerk, vor allem aber im privaten und öffentlichen Dienstleistungswesen ausdrückt 208). Wenngleich es sich bei diesen Gruppen fast ausschließlich

um Lohnabhängige handelt, werden sie in der arbeitsrechtlichen Aufteilung zwischen den Typen Arbeiter, Angestellter, Beamter als von der Arbeiterklasse abgehobene Schichten dargestellt.

Vor allem die Erhöhung des Anteils der Angestellten und Beamten an den Lohnarbeitern, besonders auch in der Industrie und im öffentlichen und privaten Dienst, erscheint aufgrund des tatsächlichen materiellen und sozialen Unterschiedes, der an bestimmte arbeits- und versicherungsrechtlich kodifizierte Positionen innerhalb der Hierarchie der Arbeitsfunktionen geknüpft ist, sowie wegen der historischen Tradition und ideologischen Verklärung des Status der Angestellten und Beamten gegenüber der Arbeiterklasse, an der Oberfläche der Gesellschaft als Stabilisierung bzw. Ausweitung des 'Mittelstandes' oder in der Analyse bürgerlicher Wissenschaft als Herausbildung eines 'neuen Mittelstandes'. Dies ist die wesentliche Grundlage aller spezifischen Theorien und Ideologien über die 'zentrale Rolle des Mittelstandes' in dieser Phase der Entwicklung der westdeutschen Gesellschaft: seien es das Postulat vom Ende der Klassengesellschaft, von der 'nivellierten Mittelstandsgesellschaft' oder die Theorie über das 'soziale Kernstück' der sozialen Marktwirtschaft. 209)

2. Die beschleunigende Rückwirkung des Staates auf die Entfaltung der kapitalistischen Produktionsverhältnisse

Mit der Etablierung eines zentralen, auf verfassungsmäßiger Grundlage basierenden Staates innerhalb der Westzonen waren die spezifischen Bedingungen und Voraussetzungen seiner Konstituierung nicht aufgehoben, sondern wirkten als historischer Rahmen möglicher politischer Entscheidungen weiter. Es galt diesen politischen Handlungsrahmen im Sinne des deutschen Kapitals, insbesondere seiner mächtigsten Gruppierungen, zu erweitern und politische Antworten zu finden auf die sich aus der konkreten Weiterentwicklung der gesellschaftlich-ökonomischen Prozesse ergebenden Probleme. 210)

Ist der Staat auch nach seiner Konstituierung in seiner allgemeinen Form der Existenz und seinen einzelnen Aktionen nur Reflex der allgemeinen sozialen Verhältnisse, so ergibt sich zugleich aus der Analyse des Materials zur Beziehung von Staat und Ökonomie während der fünfziger Jahre unsere Auffassung, daß die spezifische Ausprägung der Politik innerhalb des parlamentarischen Regierungssystems im großen und ganzen zu einer beschleunigenden Rückwirkung auf die ökonomische Entwicklung und zu einer Stabilisierung der ihr zugrunde liegenden Produktionsverhältnisse führte.

Wegen der auch nach der Gründung der BRD noch zahlreich vorhandenen mittelbaren und unmittelbaren Restriktionen der ökonomischen Ausdehnung aufgrund von Besatzungsvorschriften 211) war die Wiedererlangung der uneingeschränkten Souveränität von direkter ökonomischer Relevanz. Ziel der entscheidenden Kräfte der Regierungsparteien war es, im Zusammenhang mit einer europäischen bzw. atlantischen Integration 212), die zugleich Exportmöglichkeiten erschloß, von alliierter Seite erlassene Einschränkungen zu beseitigen 213) - eine politische Tendenz, die sich mit der Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (Schuhmannplan) 1952 und der Übertragung der Rechte der Ruhrbehörde auf die Gemeinschaft zum erstenmal im größeren Umfange materialisierte. Über die Verhandlungen und das schließliche Scheitern der EVG-Verträge 214) fand diese Politik in dem Beitritt der BRD in die NATO, mit dem Deutschlandvertrag und der vollen Aufhebung des Be-

satzungsstatutes einen gewissen Abschluß. 215)

Der Charakter dieser mit Erfolg durchgesetzten Politik ermöglichte es auch, den Staat als organisierte Gewalt nach innen wie nach außen auf breiter Basis auszubauen, der sich so zu einer realen Garantie der Eigentumsverhältnisse entwickelte. 216)

Ideologischer Ausdruck dieser Emanzipation des deutschen Kapitals von gewissen als störend empfundenen Zwangsgesetzen der Alliierten, aber auch der faschistischen Lenkungswirtschaft 217) war das durch die Neoliberalen emphatisch vorgetragene Konzept der sozialen Marktwirtschaft, das versuchte, die Rolle des Staates gegenüber der ökonomischen Bewegung allgemein theoretisch zu begründen.

Das Konzept der 'sozialen Marktwirtschaft' (oder auch 'freien Marktwirtschaft'), vertreten von einer Gruppe von Ökonomen, die schon während des Faschismus zusammengekommen waren, sich 'Freiburger Schule' oder 'Ordo-Liberale' nannten (Hauptvertreter waren neben Rüstow und Eucken, Höpke, Müller-Armack und Erhard), und allgemein als Neoliberalen bezeichnet wurden, war als Spielart des alten Liberalismus zunächst wesentlich die ideologische Konzeption eines 'Mittelstandes', der sich sowohl gegen die revolutionären Bestrebungen des Proletariats als auch gegen die übermächtige Konkurrenz der großen Konzerne und Monopole wandte. Jedoch war gerade in der ersten Phase der ökonomischen und der diese flankierenden politischen Befestigung des westdeutschen Kapitalismus eine Theorie, die das 'freie Spiel der Kräfte' propagierte und sich gegen staatliche Eingriffe in die Wirtschaft wandte, auch im Interesse verschiedener Gruppen des Monopolkapitals: einmal als politisch-propagandistisches Instrument gegen die Restriktionen der Alliierten, zum anderen, um auf dem 'freien Markt' - unbeeinflußt von einer staatlichen Zentralinstanz, deren konkreter Politik und damit der Richtung möglicher Eingriffe man sich noch nicht ganz sicher war - den Vorteil der Monopolstellung voll ausnutzen zu können. 218)

Die als "kühlens Sprung in die Wirtschaftsfreiheit" 219) verstandene Aufhebung überholter staatlicher Maßnahmen hatte nichts mit dem von dem Neoliberalismus abstrakt geforderten freien Spiel der Kräfte zu tun, eine Vorstellung, die selbst immer schon in Verbindung mit der Forderung nach dem Schutz der Marktwirtschaft durch den Staat und in der Abgrenzung von dem alten Liberalismus ambivalent formuliert wurde. In

Wirklichkeit griff der Staat über das bloße Aufheben störender Bestimmungen hinaus während der gesamten Aufschwungphase der fünfziger Jahre aktiv in den wirtschaftlichen Prozess ein, was häufig genug dann als Durchbrechung des Prinzips bedauert wurde. 220) So wurden schon kurz nach der Gründung der BRD im Zusammenhang mit dem Koreaboom eine Reihe von Lenkungsmaßnahmen erlassen (Ausfuhrvorschriften, Rohstoffvorschriften), und die als wichtig verstandene internationale Liberalisierung des Geld- und Warenhandels zurückgenommen. Wichtiger als diese Intervention aufgrund akuter Probleme sind jedoch die langfristigen strukturellen Beeinflusungen der ökonomischen Entwicklung.

Schon die Form der Verwendung der Mittel aus dem European Reconstruction Programme (Marshallplan) bzw. aus dem DM-Gegenkonto im Zusammenhang mit der Institution der Kreditanstalt für Wiederaufbau ermöglichte staatlicherseits eine strukturelle Beeinflussung des Kapitalverwertungsprozesses. Gefördert wurden hauptsächlich die Energieindustrie (Kohle- und Elektrizitätsindustrie), die Stahlindustrie und der Wohnungsbau, um so in der konkreten Unterstützung dieser Industriezweige allgemein sich geltend machende Engpässe der ökonomischen Entwicklung zu überwinden. 221) Ebenso wurden über jene äußerst günstigen Abschreibungsbedingungen hinaus, die für die Industrie allgemein galten, und die die ausgedehnte Selbstfinanzierung besonders in der ersten Hälfte der fünfziger Jahre unterstützten, diese Industrien weiterhin durch zusätzliche Vergünstigungen in bezug auf Steuern bei Reinvestition des Gewinns gefördert.

Die verschiedenen Eingriffe des Staates, die faktisch eine Beschleunigung des wirtschaftlichen Aufschwungs zur Folge hatten, waren in ihrem Entstehungsprozess und in ihren Konsequenzen den agierenden Politikern nur partiell bewußt. In einem komplexen Prozess kristallisierten sich von den ökonomischen Schwierigkeiten des Nachkriegsaufschwungs her die in sich gegliederten Interessen von Gruppen aus, die die zahlreichen Verbände etc. kohärenter formulierten und als 'allgemeines Interesse' auf staatlicher Ebene durchzusetzen versuchten. Die Etablierung der parlamentarischen Demokratie als politische Form des bürgerlichen Gemeinwesens stellte im Gegensatz zu der faschistischen Herrschaftsform eine relativ breite öffentliche Basis für diesen Prozess her, in dem sich die einzelnen Klassen und Zwischenklassen mit ihren zahlreichen Unterteilungen artikulieren konnten. Die spezifischen

Formen, in denen Forderungen gestellt wurden, insbesondere welche Gruppen sich miteinander verbanden etc., wäre jeweils an den einzelnen politischen Problembereichen aufzuzeigen. Allgemein läßt sich hierzu festhalten, daß die kapitalistische Form der Produktion, die sowohl den Charakter der Interessen wie auch ihre Durchsetzungsmöglichkeiten bestimmt, in den fünfziger Jahren besonders an der überragenden Stellung der Unternehmerverbände nach außen trat, die Shonfield wegen ihrer inneren Struktur (weitgehende Formen des indirekten Zwanges auf Unternehmen) und wegen ihrer Wirkung auf die unmittelbare Regierungspolitik als "halbstaatlich" kennzeichnet. 222)

Innerhalb der hier kurz skizzierten Bewegungsform reagierte der Staat auf einen Prozess, der durch die Kriegs- und Nachkriegszeit bestimmte ökonomische und technologische Struktur der westdeutschen Wirtschaft sowie durch ihre Stellung auf dem Weltmarkt weitgehend festgelegt war. 223) Er begünstigte im Rahmen der vorgegebenen kapitalistischen Produktionsverhältnisse den Akkumulationsprozess durch Überwindung einzelner Hemmnisse in der Kapitalverwertung, die sich herausschälen, sowie durch einige fördernde Maßnahmen (Steuerermäßigung, Subventionen etc.), um so dem Kapital eine möglichst ungestörte und weitgehende Entfaltung einzuräumen. In diesem Sinne verwirklichten die Vertreter der freien Marktwirtschaft tatsächlich ihre Konzeption und brachten die Kräfte des Marktes zur Geltung. Auch die vermeintlich aus prinzipiellen Gründen (Liberalisierung des Weltmarktes) mit Eifer betriebene Rückkehr zur freien Konvertibilität der Währung hatte ihre Basis in einer günstigen Exportsituations, die u.a. auf einer intensiven Exportförderung beruhte. 224)

In jener Funktion, die der Staat nach den programmatischen Aussagen der Neoliberalen vor allem übernehmen sollte - der Sicherung der freien Konkurrenz gegenüber den Eingriffen von Monopolen bzw. Kartellen 225), ein Streben, das allerdings bei den Praktikern teilweise schon bis zur Unkenntlichkeit reduziert war -, bestätigt der Staat nur die Ergebnisse schon vor-sichgehender Prozesse bzw. unterstützte die entsprechenden Konzentrations- und Zentralisationsprozesse des Kapitals.

Die ohnehin nur in sehr begrenzten Umfangen von den Alliierten durchgeführte Entflechtung der Großbanken in 30 Nachfolgeinstitute, die weiterhin sehr enge Beziehungen entsprechend den

früheren Strukturen der Großbanken untereinander hatten, wurde mit dem Gesetz über den Niederlassungsbereich von Kreditanstalten vom 29. März 1952 als erster Schritt zur späteren Zusammenfassung zu Großbanken aufgehoben. Offiziell sollten neun "funktionsfähige Regionalinstitute" geschaffen werden.²²⁶⁾ Bis 1958 war dann der alte Zentralisationsgrad bei größerer Kapitalmasse erreicht.²²⁷⁾

Ähnlich verhielten sich die Staatsorgane zu dem Zentralisations- und Konzentrationsprozess in der Industrie (besonders Grundstoff und Stahlindustrie), wo ebenfalls 1952 "in langwierigen Verhandlungen mit der Alliierten Hohen Kommission"²²⁸⁾ eine erste rechtliche Basis für den Zentralisationsprozess geschaffen wurde, die eine Verbundwirtschaft von Kohle und Eisen ermöglichte (gewisse Möglichkeiten für Organgesellschaftsverträge, Einheitsgesellschaften). Das Umwandlungsgesetz erfüllte die handelsrechtliche Bedingung, um Tochtergesellschaften stärker an die Konzerne zu binden. Das bald darauf folgende Umwandlungs-Steuergesetz brachte die nötigen steuerlichen Flankierungen. Daraufhin konnte eine "Konzentrationswelle großen Stils"²²⁹⁾ einsetzen. Dem entsprach das immer wieder verschobene und völlig unwirksame Kartellgesetz vom 27. Juli 1957 (Gesetz gegen Wettbewerbsbeschränkung), das zahlreiche Formen von Kartellen zuließ und das nicht sonderlich wirksame Bundeskartellamt als staatliche Aufsichtsbehörde ins Leben rief - die Konzernkonzentration wurde ohnehin von dem Gesetz kaum berührt.²³⁰⁾

Über die mehr unmittelbare Rückwirkung der Staatstätigkeit auf den kapitalistischen Verwertungsprozess hinaus ist die beschleunigende und stabilisierende Wirkung der eher vermittelnden Aktionen des Staates hervorzuheben. Schon die Form seiner eigenen Existenz - das parlamentarisch demokratische Regierungssystem - konnte mit dazu beitragen, schwelende Klassenkonflikte nicht zum breiten offenen Ausbruch kommen zu lassen. Dies war aber letztlich nur möglich, da der relativ rasche Aufschwung der brachliegenden Produktion nach 1948 eine gewisse Verbesserung der Lebensbedingungen der breiten Massen ermöglichte und so der stumme Zwang der ökonomischen Verhältnisse, als Basis aller Freiheits- und Gleichheitsillusionen, zur Wirkung kommen konnte. Andererseits waren aber die Ausgangsbedingungen dieses Aufschwungs u.a. gekennzeichnet von einer sehr hohen Arbeitslosenquote - am 30. Juni 1949 stand sie bei 8,7 %²³¹⁾ -, einer

extremen Wohnungsnot und einer gewaltigen Zahl in das Bundesgebiet neu Hinzugezogener von fast zehn Millionen (1951) 232), wobei dies nur die hervorstechensten Symptome der in Folge der Niederlage des Faschismus aufgebrochenen und in die fünfziger Jahre hineinreichenden sozialen Krise sind. 233) Ihren politisch formulierten Ausdruck fand sie u.a. in Forderungen der Arbeiterklasse, die in der Form der Sozialisierungs- und Mitbestimmungsfordernungen von der bürgerlichen Klasse im gewissen Umfange akzeptiert wurden, um weitergehende Forderungen zurückzudrängen. 234) Sie stellten sich ihr aber zu Recht als gewisse Bedrohung dar, da sie bei umfangreicherer Realisierung einen Prozess der Erkenntnis antagonistischer Klassenverhältnisse hätten einleiten können. Das parlamentarische Regierungssystem und die spezifische Politik der Regierungsmehrheit konnten erfolgreich dazu beitragen, eine Vertiefung der latenten Krise zu verhindern und sie auf einem Niveau zu halten, die die bürgerliche Produktionsform nicht ernsthaft gefährdet.

So wurde das Gesetz über die Mitbestimmung der Arbeitnehmer in den Aufsichtsräten und Vorständen der Unternehmen des Bergbaus und der Eisen und Stahl erzeugenden Industrie aufgrund des entschiedenen Kampfes der Arbeiterklasse in diesem Bereich am 10.4.1951 als eine relativ extensive Regelung angenommen, bildete aber zugleich den Fixpunkt, der es den Vertretern der Bourgeoisie unter Hinweis auf dieses Zugeständnis ermöglichte in anderen regionalen und wirtschaftlichen Bereichen, die Realisierung der Forderungen nach Mitbestimmung und Sozialisierung hinzuhalten, um schließlich mit der Verabschiedung des weit hinter die im Montangesetz an diesem Punkt erreichten Rechte der Arbeiter zurückfallenden Betriebsverfassungsgesetz (BVG) am 11. Oktober 1952 gegen den Widerstand der Gewerkschaften von Seiten des Staates den Bestrebungen nach Mitbestimmung und Sozialisierung vorläufig einen Riegel vorzuschieben. Danach wurden dann wiederholt von Unternehmerseite Versuche unternommen, die Montanmitbestimmung zurückzudrängen. 235).

Das in dieser hier skizzierten Entwicklung zum Ausdruck kommende Streben des bürgerlichen Staatsapparates, dort wo starker Widerstand deutlich wurde, durch Kompromisse schrittweise zu einer sozialen Befriedung zu kommen, war begleitet - wenn auch nicht immer im Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion - durch konsequent repressive Maßnahmen. Sie traten insbesondere in

dem frühen Antrag auf Feststellung der Verfassungsfeindlichkeit der KPD am 16.11.1951 und ihrem schließlichen Verbot 1956 nach außen. 236)

Dieses Spektrum der politischen Maßnahmen zur Herstellung der politischen Stabilität findet sein beredtes äußeres Zeichen in den Wahlergebnissen von 1953 und 1957, die für die Regierungskoalition eine 2/3-Mehrheit (1953) bzw. für die CDU/CSU die absolute Mehrheit im Parlament (1957) zur Folge hatten.

Neben den gesetzlichen Sanktionen gegebener Kräfteverhältnisse der Klassenauseinandersetzung in verschiedenen Konfliktfeldern, durch das der Staat in der konkreten Ausformung selbst noch einmal das Interesse der herrschenden Klasse stärker zur Geltung brachte, sowie den diesen Prozess notwendig flankierenden direkt represiven Maßnahmen konnte der Staat nur erfolgreich sein, da er in der Lage war, auch die materielle Basis einiger Konflikte in Form von sozialpolitischen Programmen zumindest zu reduzieren. Da gerade Psychologen in bestimmten Bereichen der Sozialpolitik in relevanterem Maße Tätigkeitsfelder ausfüllen, ist hier der Charakter der sozialen Maßnahmen in den 50 Jahren genauer herauszuarbeiten, d.h. es sind hier die Schwerpunkte und die allgemeine Linie der Sozialpolitik zu bestimmen. Hingegen wird die Analyse der Auswirkung der übergreifenden Tendenzen auf die einzelnen Bereiche, in denen Psychologen meist selbst noch einmal sehr vermittelte Funktionen einnehmen, im einzelnen erst bei der Darstellung der unmittelbaren Tätigkeit von Psychologen aufzunehmen sein.

Aus dem untersuchten Material zur Sozialpolitik zeigt sich deutlich, daß die Sozialpolitik quantitativ wie qualitativ ein wesentlicher Faktor der staatlichen Aktivität darstellte. Zugleich läßt sich aber zeigen, daß das Schwergewicht der sozialpolitischen Maßnahmen des Staates auf dem Gebiet der Sozialversicherung, Fürsorgezahlungen und der materiellen Abschwächung einschneidender Kriegsfolgen (Kriegsopferversorgung, Lastenausgleich) liegt, während dagegen die Bereiche wie Gesundheits-, Familien- und Bildungspolitik nur einen relativ geringen Anteil staatlicher Reformprogramme ausmachen. Gerade diese eher vernachlässigten Sektoren der Sozialpolitik der Regierung sind es jedoch, auf welche sich ein breites Spektrum von Tätigkeitsfeldern der Psychologen konzentriert. Diese Akzentuierung in der Sozialpolitik erstreckt sich im großen und ganzen über den gesamten Zeitraum 1950-1960.

Mit dem Auftreten neuer Probleme im Produktionsprozess ab etwa 1956 machen sich auch in bezug auf diese vernachlässigten Bereiche neue Bedürfnisse der Kapitalverwertung geltend, die aber nicht zu breiteren Reformen, sondern allenfalls - und auch da noch eng an existierende Strukturen gebunden - zu ersten Diskussionen (Bildung von Kommissionen etc.) führten.

In der Familien- und Jugendpolitik wurde zwar von der entscheidenden Regierungspartei der Schutz von Ehe und Familie vehement gefordert, in der Durchführung von praktischen Reformmaßnahmen zu einer breiten Familienhilfe, die eine reale Stützung der Familien hätten bewirken können und die u.a. von der Opposition verlangt wurden, hielt man sich weitgehend zurück. So wurde das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG), das bei inkongruenter Gestaltung hauptseitig die Tätigkeit der Jugendfürsorge von Gedanken des Polizei- und Ordnungsrechts her faßt, das Jugendamt mehr als soziale Ordnungsbehörde, denn als Institution zur Unterstützung der Erziehung von Jugendlichen sieht, das gerade präventive und ambulante Erziehungshilfe nur wenig fördert 237) und das schließlich darüber hinaus die öffentliche Jugendhilfe wesentlich Sache der Kommunen sein läßt, durch die Novelle von 1953 mit geringfügigen Änderungen der Vorschriften als solches wieder bekräftigt. 238) Zum Jugendschutz wurde ein auch in der damaligen Diskussion sehr umstrittenes Gesetz 1952 verabschiedet. Wesentlicher sind aber die unzureichenden Bestimmungen in den Entwürfen eines neuen Jugendarbeitsschutzgesetzes, die zu Recht von den Gewerkschaften abgelehnt wurden. 239) Hinzu kam die ständige Verschiebung der Verabschiedung des Gesetzes. Die unmittelbare Familienhilfe wurde nur in dem Maße realisiert, soweit es um ein ideologisch abstraktes und juristisches Festhalten an tradierten Sozialstrukturen ging. Eines der weitestgehenden Gesetze war noch das Gesetz zum Schutz der erwerbstätigen Mutter (1952). Die späteren Gesetze und Verordnungen zur Förderung der Familie (Steuererleichterung, Kindergeld etc.) brachten nur eine geringe soziale Verbesserung. Bezeichnenderweise sah das 1954 gegründete Bundesministerium für Familienfragen einen seiner Schwerpunkte in den "Bemühungen um den Familiengedanken in der Öffentlichkeit" 240).

Innovationen im Bereich der Krankenversorgung wurden zwar in bezug auf eine umfassende Krankenversicherungsreform im Zusammenhang mit der Sozialreform ab etwa 1956 intensiver diskutiert, konkrete Reformen aber nicht durchgeführt. Ver-

wirklichte Gesetze innerhalb dieses Bereiches - besonders das Gesetz zur Verbesserung der wirtschaftlichen Sicherung der Arbeiter im Krankheitsfalle vom 26. Juni 1957 - hatten den Charakter von dringend erforderlichen Anpassungsmaßnahmen und wurden auch von der Regierung als solche aufgefaßt. Die Bildungs- und Wissenschaftspolitik - während der fünfziger Jahre fast völlig auf Landesebene konzipiert und realisiert - verstärkte die vorgefundenen Strukturen des dreigliedrigen Schulsystems und der Ordinarienuniversität; die zusätzlichen materiellen Aufwendungen hielten sich im engen Rahmen.

241) Die Einrichtung eines Wissenschaftsrates, der Vertreter des Bundes und der Länder sowie Repräsentanten der Wissenschaft und unabhängige Persönlichkeiten zusammenbrachte, um Konzepte der Wissenschaftsförderung zu erarbeiten, sowie der 1959 von dem schon 1953 durch die Ständige Konferenz der Kultusminister und dem Bundesinnenminister als unabhängige Expertenkommission einberufenen Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 242) vorgelegte Rahmenplan waren erste äußere Symptome der aufgetretenen Diskrepanz zwischen neuen Anforderungen in der Kapitalverwertung und der überkommenen Gestalt der Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen, ohne aber selbst schon zu weitgehenden Schritten der Umgestaltung zu führen.

Die Opposition (SPD) erarbeitete Vorschläge für Sozialreformen auf den von der Regierungspolitik wenig beeinflußten Gebieten und stellte zugleich auch auf dem Gebiet der Rentenreform weitgehende Anträge im Parlament. Sie knüpfte damit an die sich langsam herausbildenden neuen Aufgaben des Staates zur Sicherstellung der allgemeinen Bedingungen der Kapitalverwertung und Forderungen der Arbeiterklasse nach Veränderung sozialer Strukturen an. 243)

Mit der Übernahme wesentlicher Teile der Sozialpolitik der Länder durch die Bundesorgane war eine rasche Ausdehnung der finanziellen Aufwendungen im Sozialhaushalt verbunden. 244) Neben den sozialpolitischen Maßnahmen im engeren Sinne, die unmittelbar die Sicherstellung minimaler Lebensbedingungen einzelner zum Ziel hatten (Versicherungs- und Versorgungsaufgaben), erstreckten sich die zur Verfügung gestellten Mittel auch auf mehr vermittelte Bereiche wie Subventionen und Wohnungsbau. Der Hauptanteil der Sozialleistungen fiel allerdings auf den Beitrag des Staates auf den Gebieten der Versicherung, Versorgung und den Lastenausgleich. Die entsprechenden sozialen Leistungen des Bundes wurden

durch zahlreiche nach 1949 verkündete Gesetze teilweise neu gefaßt bzw. überhaupt erst ins Leben gerufen. So wurden zwischen 1950 und 1953 elf Sozialgesetze bzw. Novellen durch den Bundestag verabschiedet (die entsprechenden Gesetze des Lastenausgleichs nicht mitgerechnet). Die wichtigsten Aufgaben der Gesetzgebung waren eine minimale Sicherung der Reproduktion der Arbeitskraft der großen Massen der Arbeitslosen (Arbeitslosenfürsorgeunterstützung), die Kriegsopfersversorgung, die soziale Integration der in die BRD Übergesiedelten und der zurückgekehrten Kriegsgefangenen und schließlich die Erhöhung der Sozialrenten (insbesondere das Gesetz über die Erhöhung der Grundbeträge in der Rentenversicherung der Arbeiter und der Rentenversicherung der Angestellten sowie über die Erhöhung der Renten in der knappschaftlichen Rentenversicherung vom 17. April 1953).²⁴⁵⁾ Zu den Sozialleistungen insgesamt sind noch die nicht über den Bund gezahlten staatlichen Ausgaben und die nicht über den Staat vermittelten Zahlungen der selbstverwalteten Sozialversicherungen hinzuzuziehen; letztere hatten etwa die gleiche Höhe wie die Leistungen des Bundes.²⁴⁶⁾

War es das wichtigste Ziel der Sozialgesetzgebung in den ersten Jahren nach Gründung der BRD das Existenzminimum breiter Massen von aus dem Produktionsprozess Ausschlossenen (Invalidität, Alter, Arbeitslosigkeit) soweit zu sichern, daß ein Absinken in den Pauperismus verhindert werden konnte, so verlagerte sich der Schwerpunkt der Sozialpolitik in den folgenden Jahren auf das Bemühen um strukturelle Verbesserung der Lage der Sozialrentner. Trotz des Anwachsens der staatlichen Zuschüsse zur Sozialversicherung konnten diese nur für einen Teil der Sozialversicherten das Existenzminimum garantieren; eine große Anzahl der Sozialrentner war auf Zahlungen der Fürsorge angewiesen, d.h. für die Mehrheit der auf Mittel der Sozialversicherung Angewiesenen ergaben sich äußerst schlechte Lebensbedingungen. Prinzip der auf der Grundlage der Reichsversicherungsordnung von 1911 sich entwickelnden Gesetzgebung zur Sozialversicherung bis zur Reform von 1957 war es auch nur, "den aus dem Erwerbsleben ausscheidenden Menschen durch Gewährung einer Hilfe davor zu schützen, daß er durch den Verlust des Arbeitsplatzes in Not gerät"²⁴⁷⁾. Mit dem einsetzenden allgemeinen ökonomischen Aufschwung, der eine Verbesserung der materiellen Situation der beschäftigten Arbeiter und angestellten bewirkte, und dem Steigen der allgemeinen Lebenshaltungskosten stellte

sich die Lage der wegen verschiedener Ursachen (Alter, Arbeitslosigkeit etc.) außerhalb der Produktion stehenden Angestellten und Arbeiter als immer drückender dar, was insbesondere die Sozialrentner betraf, da mit dem tendenziellen Aufsaugen der Reservearmee die Arbeitslosenversicherung ihre große Bedeutung verlor. Letzteres lässt sich z.B. indirekt an den sinkenden Mitteln ablesen, die der Bund für die Arbeitslosenfürsorge zur Verfügung stellten musste. Zur schlechten Lebenslage der von der Sozialversicherung betroffenen kamen als äußeres Motiv einer Reform noch die völlig unübersichtlichen Bestimmungen im Sozialversicherungsrecht hinzu, eine Situation, die auf der immer weiter ausgebauten RVO von 1911 beruhte und die sich durch die Sonderformen der sozialen Sicherung nach 1945 noch einmal erheblich verschärft hatte. Aufgrund dieser skizzierten Problemstellung nahm in der zweiten Legislaturperiode des Bundestages die Diskussion um das Sozialreform genannte Vorhaben einer Veränderung der Sozialversicherungen eine herausragende Stellung ein. Innerhalb der Reform wurde wiederum die Rentenversicherung vorrangig behandelt. Während der fünfziger Jahre konnte nur hier ein umfassenderes Gesetzeswerk als erster Abschnitt der Sozialreform verabschiedet werden. 248) Der Reform lag eine modifizierte Zielsetzung gegenüber der früheren Rentenversicherung zugrunde, die von der Regierung als ein entscheidender Unterschied im "sozialpolitischen Ausgangspunkt" angesehen wurde; sie intendierte, "die individuelle Lebenssituation der Versicherten über den Zeitpunkt des Ausscheidens aus dem Erwerbsleben hinaus unter Berücksichtigung der verminderten Bedürfnisse aufrechtzuerhalten" 249). Erreicht werden sollte dies durch die Einführung der dynamischen Rente, die eine Anpassung der Rente an die gegenwärtigen Lebenskosten zum Inhalt hatte. 250) Sahen zwar einige hierin schon einen Schritt zum sozialistischen Wohlfahrtsstaat und ein Abgehen von den Prinzipien der sozialen Marktwirtschaft in der Sozialpolitik, so handelte es sich eher um eine Festigung des Appells an die Eigenverantwortlichkeit des Menschen und an seine Verpflichtung zur Eigenversorgung im Rahmen seiner Kräfte und um die Herstellung eines Raumes für die Initiative des Individuums 251), da nun diese einen gewissen Inhalt bekamen und ein erheblicherer Teil der Rentenempfänger nicht mehr die Fürsorge in Anspruch nehmen musste und sollte. Durch die ideologischen Fragmente des Konzeptes der sozialen Marktwirtschaft, die Momente der bürgerlichen Oberfläche noch einmal faßten und den entsprechenden Auf-

fassungen kirchlicher insbesondere katholischer Soziallehre entsprechen, wurden die Grenzen der neuen Sozialgesetzgebung, besonders die immer noch vorhandene Bindung an das frühere Lohnniveau, verklärt. Die beiden grundlegenden Prinzipien der katholischen Soziallehre, das Subsidiaritätsprinzip und der Solidarismus, kamen in der Sozialgesetzgebung zum Ausdruck. 252) Das Subsidiaritätsprinzip erwartet das Eingreifen des Staates nur dort, wo "einzelne und kleinere Gemeinschaften nicht mehr ausreichen" 253), dem in der Ideologie der sozialen Marktwirtschaft die "Anerkennung der Leistung des einzelnen" seitens des Staates entsprach. Solidarismus beinhaltet eine äußerst verschwommene Einsicht in den sozialen Charakter des Lebensgewinnungsprozesses, von der gemeinschaftliche Aufgaben unter begrenzter Einbeziehung des Staates begründet wurden. Es korrespondiert mit der Auffassung der Vertreter der sozialen Marktwirtschaft, Probleme, die der Markt nicht mehr bewältigen kann, gemeinschaftlich unter Hinzuziehung des Staats zu lösen. Organisatorisch wurde u.a. mit der Selbstverwaltung, mit dem Festhalten an den vielen Versicherungen und zuletzt im Beibehalten der Trennung von Arbeiter- und Angestelltenversicherung die Vorstellung von Selbstorganisation der Gruppen (Verantwortlichkeit eigenständiger gesellschaftlicher Gruppen) bekräftigt.

Zu Dritter Teil

I. WACHSTUMSKRISE UND ZUSPITZUNG DER WIDERSPRÜCHEN STAATLICHER PLANUNG IM BILDUNGSBEREICH

1. Determinanten der Reformpolitik im Bildungsbereich

Psychologie in den sechziger Jahren hängt in ihren praktisch relevanten und theoretisch weiterreibenden Schwerpunktsetzungen eng mit Verlauf und Ergebnissen der Bildungsreform zusammen. Um diesen Zusammenhang nachvollziehbar zu machen, sollen im folgenden wichtige Determinanten der Reformpolitik im Bildungsbereich skizziert werden.

Die verstärkt einsetzenden Reformdiskussionen zur Überwindung der 'Bildungskatastrophe' machten sich zunächst vor allem an der von verschiedenen Seiten beklagten quantitativen und vor allem qualitativen Verknappung der Arbeitskräfte fest, die mehr oder weniger direkt als Ursache für die Probleme des wirtschaftlichen Wachstums in der BRD und die mangelnde Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt angesehen wurde. Eingehendere Untersuchungen über die tatsächliche Entwicklung des Produktionsprozesses, seine organisatorisch-technischen Bedingungen und die Veränderungen von Arbeitsplatzanforderungen, Arbeitsplatzstruktur und allgemeinerem Qualifikationsbedarf lagen nur vereinzelt und für partielle Bereiche, meist einzelne industrielle Branchen, vor. Von ihnen wurde - und wird noch oft bis in die Gegenwart hinein - vorschnell auf Form und Ausmaß der Veränderung des Qualifikationsniveaus geschlossen, ohne die gegensätzlichen Anforderungen an das Arbeitsvermögen unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise adäquat zu berücksichtigen.

Bei der Betrachtung des Zusammenhangs von Produktion und Qualifikation und der Interpretation der entsprechenden empirischen Daten sind jedoch mehrere Aspekte zu berücksichtigen:

1. Der Versuch, Veränderungstendenzen in den realen Qualifikationsanforderungen an die Arbeitskräfte zu bestimmen, kann nicht von den Veränderungen der Qualifikationsanforderungen allein der Industriearbeiter-chaft oder gar einzelner Branchen ausgehen, sondern er muß sich auf das Gesamt der gesellschaftlichen Bereiche, auf den

- Gesamtarbeiter, beziehen. 254)
2. Es muß von einer sehr weitgehenden Elastizität sowohl der Möglichkeiten innerhalb des Produktionsprozesses unterschiedliche Qualifikationen zur Anwendung zu bringen, als auch bei der Umsetzung des Qualifikationsbedarfs in Bildungsanforderungen ausgegangen werden. 255)
 3. Diese Elastizität konstituiert nun allerdings keinesfalls eine Autonomie des Bildungssystems gegenüber dem Produktionsprozess, sondern ist selbst noch Ausdruck der ökonomisch und politisch bestimmten Schwankungen im Arbeitskräftebedarf einer engeh Rentabilitätskriterien unterliegenden kapitalistischen Wirtschaft.

2. Aspekte der Veränderung von Arbeitsplatzstruktur und Qualifikationsbedarf

Betrachtet man die Hauptentwicklungslienien der Arbeitskräftestruktur und des Qualifikationsniveaus, so lassen sich grob folgende Bewegungen festmachen. Allgemein ist ein Strukturwandel der Arbeitskräfte zu konstatieren, der geprägt ist durch die Zunahme der Arbeit in lohnabhängiger Form insgesamt, durch das schnellere Wachsen der Beschäftigten im privaten und öffentlichen Dienstleistungsbereich gegenüber dem produzierenden Gewerbe und eine schnellere Zunahme der Angestellten im Verhältnis zum Arbeiteranteil an der Erwerbsbevölkerung. Die beiden letzten Momente verweisen einerseits auf eine Ausdehnung der Staatstätigkeit, die sich seit Mitte der sechziger Jahre vor allem im Bereich der sozialen Infrastruktur festmachen läßt. Zum anderen deuten sie an, daß immer mehr Arbeiten nicht im unmittelbaren Bereich der Produktion, sondern in ihrem Umkreis, in Forschung, Konstruktion, Instandhaltung, Verwaltung und Absatz anfallen - Hinweise sowohl auf den steigenden Grad der Mechanisierung als auch zunehmender Realisierungsschwierigkeiten des Kapitals. Zusammen mit dem weiteren Fortschreiten der Arbeitsteilung führt das Vordringen solcher Tätigkeiten auch zu einer Abnahme branchenspezifischer Berufe.

Für den Bereich der Industriearbeit läßt sich feststellen, daß der Anteil unqualifizierter repetitiver Teilarbeit weiterhin einen etwa gleich groß bleibenden Faktor darstellt. Wird ein Teil einfacher und meist einseitiger Tätigkeiten vom Mechanisierungsprozess kaum betroffen, so steht dem Wegfall solcher Tätigkeiten auf höherem Mechanisierungsniveau die Hervorbringung neuer unqualifizierter Arbeiten gegenüber.

Daneben ist - nimmt man die Verteilungsveränderungen innerhalb der Leistungsgruppen zur Grundlage (256) - eine insgesamt leichte Zunahme qualifizierter Arbeiten festzustellen, wobei der traditionelle Facharbeiter mehr und mehr von qualifizierten Angelernten, sog. Spezialarbeitern, abgelöst zu werden scheint (257) und an hochmechanisierten Anlagen zunächst hohe Qualifikationen erfordерnde Arbeitsplätze sukzessive in mehrere mit niedrigerem Qualifikationsniveau aufgespalten werden.

Im Dienstleistungssektor ist, ähnlich wie im Industriebereich, ein Fortfall anlagegebundener Qualifikationen und das Entstehen neuer qualifizierter Tätigkeiten, die entweder eine andere Berufsausbildung oder veränderte Formen der betrieblichen Anlernung erfordern, zu beobachten. Gleichzeitig treten neben das Weiterbestehen traditioneller Hilfstätigkeiten mit der Einführung moderner EDV- und Computeranlagen auch neue unqualifizierte Tätigkeiten mit stark restriktivem Inhalt (z.B. Codierung, Lochen etc.). 258)

Nimmt man zu diesen Tendenzen noch die relative Zunahme hochqualifizierten wissenschaftlichen Personals, einen größer werdenden Teil der länger in Ausbildung befindlichen oder ausgebildeten Bevölkerung (der aber noch nichts über die tatsächlich im Produktionsprozess realisierten Qualifikationen aussagt), so kommt man zu einem relativ breiten Spektrum z.T. gegenläufiger Entwicklungstendenzen. So stehen auch Aussagen über den sinkenden Anteil komplexer Tätigkeiten mit mittlerem Anforderungsniveau 259) neben solchen über die Zunahme gerade mittlerer und höherer Qualifikationen 260) - was sich dann nicht widerspricht, wenn mit ersterem auf den traditionellen Facharbeiter, mit letzterem auf die qualifizierte Angelerntentätigkeit abgezielt wird. Das Mehr an geforderter und zum Teil realisierter Allgemeinbildung verweist zwar auf eine neue Art von Anforderungen, und es lässt sich im Zuge der Veränderungen des Produktionsprozesses vor allem mit der Zunahme von Bedienungs-, Wartungs-, Kontroll- und Codierungstätigkeiten eine Verschiebung der Belastungsstruktur in Richtung größerer psychisch-nervlicher Belastungen sowie eine Veränderung der motorischen Anforderungsteile feststellen; welche Qualität und welche Dauer diese Veränderungstendenzen allerdings haben, kann genauer erst aus einer umfassenderen Analyse des Fortgangs der reellen Subsumtion der entwickelten Formen der Arbeit unter das Kapital geschlossen werden. 261)

Insgesamt ist der Zusammenhang zwischen zunehmender Mechanisierung und Automation der Produktion und steigenden Bildungsanforderungen, vor allem hinsichtlich technisch-naturwissenschaftlicher, aber immer mehr auch sozialwissenschaftlicher 262) Komponenten, kaum umstritten. Die gemeinsame Spezifität verschiedener Automationsarbeiten (Anlagenführung, Anlagenkontrolle, Meßwartentätigkeit, Instandhaltung und Reparatur) erfordert zunächst zumindest von

Teilen des Gesamtarbeiters ein angehobenes allgemeines technisches Fachwissen, das die Grundlage für die im Anlernverfahren zu erwerbenden Spezialkenntnisse ist. Von daher ergeben sich aber auch Forderungen nach der Vermittlung von Anlernfähigkeiten (nicht so sehr von tätigkeits-spezifischen Fähigkeiten), die die "Mobilität und Flexibilität der Arbeitskraft für die jeweils anlagen-spezifischen und damit von Betrieb zu Betrieb differierenden Automationsarbeiten" 263) sicherstellen sollen. Die Vermittlung solcher Qualifikationen wird nicht zuletzt deshalb ein allgemeineres Erfordernis staatlicher Ausbildung, weil die bornierte Zurichtung der Arbeitskräfte durch das Einzelkapital die gesamt-gesellschaftlich notwendige Flexibilität der Qualifikationen immer wieder gefährdet. Wo sich über unterschiedliche gesellschaftliche Interessengruppen hinweg solche Anforderungen durchsetzen, geht es in den verschiedenen Institutionen des primären bis quartären Bildungssektors nicht mehr so sehr um die Ausbildung für einen Beruf im traditionellen Sinne, sondern um die Vermittlung eines Standards von Wissen, Können und Verhaltensweisen, der die Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte an wechselnde Tätigkeitsanforderungen gewährleisten soll.

Wie verschiedene Untersuchungen zeigen 264), unterliegt der Prozess der Einführung neuer Technologien in den Produktionsprozess bestimmten Bewegungsformen. So ist etwa zu beobachten, wie bereits im Konstruktionsprozess die Einrichtung neuer Arbeitsplätze unter dem Gesichtspunkt rentabler Lösungen angegangen und Arbeitsbelastungen oft erst bei Kollision mit Arbeitsschutzbestimmungen beachtet werden. Auch einmal eingeführte Automationsarbeiten unterliegen beständigen Rationalisierungsbemühungen, so daß etwa eine Reihe der in der Einführungszeit auftretenden erhöhten Anforderungen an das Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte - etwa hinsichtlich der Komplexität und der Höhe der Autonomie der Arbeit - sukzessive wieder abgebaut werden. 265) Die Steuerung des Qualifikationsbedarfs unter dem Aspekt der Vermeidung hoher Kosten kann auch zu einer modifizierten Anpassung der Technik an einmal vorhandene Qualifikationspotentiale führen. 266) Gerade die Verknappung und damit Verteuerung qualifizierter Arbeitskraft kann daher Anreize bieten, Produktionstechnik und -verfahren in Richtung größerer Einsatzmöglichkeiten ungelernter und angelernter Arbeitskräfte - vor allem Ausländer und Frauen - zu verändern. 267)

Allerdings führt der mit dem Einsatz unqualifi-

zierter Arbeitskräfte an entsprechenden neuen Produktionssystemen auftretende Aufwand an Planung, Organisation und Kontrolle seinerseits wieder zu zusätzlichem Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften, zu erhöhten Anforderungen an das technische 'know how' und an die Führungsqualitäten des mittleren und unteren Managements, die man durch von immer mehr dazu herangezogenen Sozial- und Humanwissenschaftlern durchgeführte Trainingsprogramme in Menschenführung und Managementmethoden einzulösen versucht.

Ähnliche Tendenzen ergeben sich in den Bereichen nicht nur des privaten, sondern auch des staatlichen Dienstleistungssektors, der in der Komplexität seiner arbeitsteiligen Organisation zunehmend Systemcharakter erhält. So entsteht etwa auf der Ebene staatlicher Verwaltung mit der ökonomisch und politisch vermittelten Ausdehnung ihrer Funktionen einerseits und der Knappheit der öffentlichen Mittel andererseits die Notwendigkeit erhöhter Rationalisierung und Effektivierung der administrativen Prozesse. Und damit sind nicht zuletzt erweiterte Anforderungen an Planungskompetenz und Sozialtechniken eines z.T. wissenschaftlichen Personals gestellt, das diese Aufgaben umzusetzen hat.

Die geschilderten Tendenzen spiegeln die widersprüchlichen Bestrebungen des Kapitals wider, den jeweiligen Arbeitskräftebedarf auf dem gesellschaftlich geforderten Produktionsniveau durch die jeweils optimalste Kombination von Erhöhung der Produktivkraft der Arbeit über Einführung neuer Maschinerie einerseits und die Fragmentierung, Normierung und Effektivierung des Arbeitsprozesses andererseits zu sichern.

Ist einerseits schon das Ausmaß der Einführung neuer Technologien von den widersprüchlichen Gesetzmäßigkeiten der Kapitalakkumulation bestimmt, so zeigt sich andererseits, daß auch die schließlich eingeführten neuen Produktionsformen oft erst mit zeitlicher Verzögerung in adäquater Form den Verwertungsbedingungen des Kapitals angepaßt werden können. Damit sollte deutlich werden, daß das Entstehen bestimmter Formen der Arbeit, die über hohe Qualifikation und Arbeitsautonomie auf die Entwicklung eines 'emanzipierten Arbeiters' zu verweisen scheinen 268), selbst nur bestimmten Übergangsformen in der reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital geschuldet sind.

Allerdings beinhaltet die wachsende Forderung nach den sog. tätigkeits- und prozessunspezifi-

schen oder unabhängigen Fertigkeiten auch noch weitere für die aktuelle Phase kapitalistischer Produktionsweise charakteristische Momente. Der Ruf nach allgemeinen Grundkenntnissen, intellektueller Beweglichkeit, der Fähigkeit zu logischem Denken, kurz nach Mobilität und Flexibilität der Arbeitskräfte ist einmal allgemein den wechselnden Verwertungsbedingungen des Kapitals geschuldet, das auf der Jagd nach hohen Profiten immer schneller von einer Anlagesphäre in die andere wechselt, im erhöhten Tempo der Konjunkturzyklen beständig Arbeitskräfte attrahiert und repulsiert und immer mehr der Flexibilität der Arbeitskraft bedarf, zu deren Verknöcherung das Einzelkapital gleichzeitig beständig beiträgt.

Zum anderen verdeckt er aber auch die zunehmend normativen Gehalte, die zu einem immer wichtigeren Bestandteil der Qualifikation der Arbeitskräfte werden. Das Wesentliche der 'prozessunabhängigen' und 'extrafunktionalen' Qualifikation liegt gerade in den Anpassungs- und Verantwortungsleistungen, darin, daß das reibungslose Funktionieren der Arbeitskraft im Produktionsprozess zur Voraussetzung immer mehr die "Internalisierung einer ganzen Welt bürgerlicher 'Werte' und 'Normen'" (269) hat, die erst die Anpassung an immer neue Produktionsbedingungen und -anforderungen und den Verzicht auf Widerstand gegen die Intensivierung der Arbeit sicherstellen sollen. Es geht um die Vermittlung von Einstellungen und Motivationen, die in der Unterordnung resp. Bejahung der Ziele von Betrieb und Gesellschaft in Zuverlässigkeit, Aufmerksamkeit, Leistungsbereitschaft, Fleiß, Disziplin und Einsatzfreude, nicht aber in Kritikfähigkeit, kollektiver Solidarität, Selbstbestimmung und Einsicht in den Gesamtzusammenhang der Produktion die höchsten Arbeitstugenden sehen. Allerdings bestehen auf den verschiedenen Qualifikationsstufen auch Unterschiede in den Formen und Notwendigkeiten der Begründung und Sicherung konformer sozialer Motive und Verhaltensweisen. So sind für die Mehrzahl der ungelerten und angelehrten Arbeiter und Angestellten die bei Fließbandarbeit, Datencodierung oder Automatenkontrolle über die Maschinerie vermittelten Momente der Kontrolle und Disziplinierung immer noch so direkt, daß es hier neben der durch Familie, Schule, Massenmedien etc. vermittelten systemkonformen Grundeinstellung um Formen der Motivierung geht, die Kompensation für die Monotonie, Fremdbestimmtheit und wachsende Arbeitsbelastungen sein können (Veränderung der gegenständlichen

und sozialklimatischen Umweltbedingungen, neuerdings auch partielle arbeitsinhaltliche Veränderungen: job rotation etc.) - nicht aber so sehr um motivationalen Einsatz für fehlende Kontrolle.

Dies ist dort der Fall, wo mit Zunahme der Mechanisierung und Automation Arbeitsbereiche entstanden, die hochqualifiziertes Personal erfordern und an denen durch das Anwachsen sozial regulierter gegenüber technisch-funktional determinierten Handlungsprozessen (etwa Reparatur- und Instandhaltungsarbeiten) kontrollverdünnte Zonen, 'präventive Handlungsspielräume' entstehen 270) - und zwar um so mehr, je höher man an die linearen Stufen der Organisation gelangt. Hier kommt es darauf an, eine konforme Nutzung des Handlungsspielraumes im Sinne des reibungslosen Funktionierens des Produktionsprozesses zu gewährleisten, die durch das Fehlen kompetenter Kontrolle bei der Arbeit vorausgesetzt werden muß. Die erforderliche bereitwillige Kooperation und Identifikation mit den Betriebszielen bedarf einer spezifischen Motivation, mit der Fremdkontrolle durch Selbstkontrolle substituierbar wird. 271) Appelle an Fachkompetenz und Verantwortungsbewußtsein zusammen mit materieller Besserstellung und Aufstiegsversprechen sowie sozialtechnologisch aufbereitete Trainingsprogramme sind hier die Verstärker der vorher gelegten Grundeinstellungen.

Die normativen Aspekte extrafunktionaler Fertigkeiten und Fähigkeiten sind insgesamt zu einem unverzichtbaren Bestandteil des Produktionsprozesses - aber, wie wir gesehen haben, zunehmend auch anderer gesellschaftlicher Bereiche - geworden 272), und ihre Herstellung und Verstärkung ist ein Erfordernis, das intensiver Anstrengungen aller Institutionen des Bildungs- und Erziehungssystems und der breiten Mobilisierung solchen Zielen dienlicher wissenschaftlicher - nicht zuletzt psychologischer - Erkenntnis bedarf.

Schließlich ist der Ruf nach Mobilität und Flexibilität der Arbeitskräfte Ausdruck dafür, daß "die institutionell verfestigte Trennung zwischen privater Wirtschaft und öffentlichem Bildungssektor einerseits und die Kurzfristigkeit, die alle betrieblichen sublimen und qualitativ neuen Umstellungen kennzeichnen, andererseits" 273) eine qualitative und quantitative Bestimmung des mittel- und langfristig benötigten Arbeitskräftebedarfs gar nicht möglich machen und so nur die Flucht in die rollende Pla-

nung, das open planing erlauben. So geht man in der Berufsforschung davon aus, daß es weniger um präzise Prognosen als vielmehr um Erstellung 'flexibler Ausbildungsgänge' gehen kann. 274)

Die dargestellten gegensätzlichen Tendenzen in den Anforderungen an das Arbeitsvermögen können nicht unumwunden die Veränderungen im Ausbildungswesen erklären. Im Prozess der von Rezesionen gekennzeichneten ökonomischen Entwicklung und der sich nur fragmentarisch an einigen Punkten umsetzenden Bildungsreform wurde deutlich, daß der von Vertretern der Bildungsreform häufig hergestellte enge Zusammenhang von Bildungssystem und ökonomischen Wachstum nicht der Realität entsprach. Sowohl zeigte sich im Arbeitsprozess eine weitgehende Elastizität, das Arbeitsvermögen an neue technologisch bedingte Tätigkeiten anzupassen, als sich auch schon allein mit den Schwierigkeiten der Bestimmung von Zielsetzungen in den Reformen die vielseitige Bestimmtheit des Erziehungswesens andeutete. Die Konstatierung einer solchen "prinzipiellen Elastizität im Verhältnis von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem" 275) muß allerdings, will sie nicht nur formal bleiben, in ihrer Darstellung die ökonomische Formbestimmtheit mitaufnehmen.

Das Aufgreifen der schon existierenden Vorstellungen über die Notwendigkeit einer quantitativen und strukturellen Veränderung des Bildungssystems in einer breiten öffentlichen Diskussion über die Bildungskrise leitet sich aus einem ökonomisch-politischen Zusammenhang ab, der nicht auf die sich bemerkbar machenden Engpässe an Qualifikationen zu reduzieren ist.

3. Die Zusitzung der Widersprüche staatlicher Planung

Die zu Beginn der sechziger Jahre immer manifester werdenden Schranken einer weiteren Expansion des westdeutschen Kapitals, die sich auf der Oberfläche der Gesellschaft als Verlangsamung des Wachstums niederschlagen, haben ihre Ursache in einer Reihe von für die kapitalistische Produktionsweise charakteristischen Faktoren.

So waren die in der Anfangsphase vor allem auch mit der Ausdehnung des Weltmarktes (besonders die Gründung der Europäischen Gemeinschaft) gestiegenen Produktionskapazitäten der zahlungsfähigen Nachfrage zu weit vorausgeileit. Die sinkenden Kapazitätsausnutzungen waren Indiz für eine zurückgestauta Überproduktion. 276) Neben dem Rückgang der Nachfrage nach Dauerkonsumgütern auf dem Inlandsmarkt war sie vor allem der Verschärfung der Konkurrenz auf dem Weltmarkt aufgrund der Angleichung des westeuropäischen und japanischen Kapitals an das westdeutsche und der sinkenden Nachfrage auf dem europäischen Markt im Konjunkturzyklus 1963-1967 zuzuschreiben. 277)

Da die Erzielung von Profit Motor der Akkumulation ist, stockt diese, sobald die Gewinne auf das eingesetzte Kapital abnehmen. In der wirtschaftspolitischen Diskussion wird dies auf die immer stärker hetvortretenden Mängel der Wachstumsfaktoren volkswirtschaftlich wichtiger Bereiche zurückgeführt, zu denen mehr und mehr der der Infrastruktur gehört. So wirkt sich die allgemeine Verringerung von Masse und Qualität der im Produktionsprozess anwendbaren Arbeitskraft über die Verbesserung der Position der Gewerkschaften in Richtung eines Steigens der Löhne und damit der Lohnkosten für das Kapital aus. 278)

Die Reaktionen des Einzelkapitals auf diese Verwertungsschwierigkeiten erfolgen zunächst notwendig weitgehend unter Absehung von (als 'tote Kosten') unrentablen Investitionen in die berufsspezifische Verbesserung der Qualifikation der Arbeitskräfte. Man beschränkt sich vornehmlich auf Überbrückungs- und Ausgleichsmaßnahmen in Form von An- und Umlernprozessen. In erster Linie werden Bemühungen um die forcierte Erhöhung der Arbeitsproduktivität über die Einführung neuer und die Rationalisierung vorhandener Produktionsanlagen

unternommen, die tendenziell zu einer Verlagerung der Schwerpunkte der Profitproduktion führen. Es kommt zu Verschiebungen der Branchenstruktur und zur Umwälzung der technologischen Basis, die wiederum Grundlage ist und begleitet wird von einer erhöhten Intensivierung der Arbeit über neue Arbeitsbewertungsverfahren, Anreiz-, Kontroll- und Disziplinierungstechniken. Diese Maßnahmen der Steigerung der Mehrwertrate über die Erhöhung der Arbeitsproduktivität durch Einsatz neuer Technologie führen gleichzeitig zu einer steigenden organischen Zusammensetzung des Kapitals und wirken langfristig auf eine Senkung seines Verwertungsgrades - die sinkenden Zuwachsrationen der Arbeitsproduktivität in den sechziger Jahren zeigen u.a. das Widersprüchliche dieser Bemühungen an.

So ist das Kapital auf weitere Maßnahmen zur Kompensation sinkender Profitraten verwiesen - etwa durch Vereinigung möglichst großer Profitmassen auf ein Kapital, regelmäßige Rationalisierungen von Produktion und Vertrieb, Betriebsstilllegungen und vor allem durch Druck auf die Löhne in Phasen nachlassender Nachfrage nach Arbeitskräften. All diese Maßnahmen kommen gerade in der Krise 1966/67 verstärkt zum Einsatz. Da das Kapital aber nun immer weniger in der Lage ist, nur aus eigener Kraft zu akkumulieren, sieht sich der Staat zunehmend in die Funktion gedrängt, weiterreichende wirtschaftspolitische Aufgaben zur Sicherung der Kapitalakkumulation zu übernehmen.

Damit muß aber auch das liberale Konzept der privatwirtschaftlichen Selbststeuerung vermittels des freien Wettbewerbs revidiert werden, das die Wirtschaftspolitik der fünfziger Jahre bestimmte und innerhalb dessen der Staat wesentlich "nur den Rahmen für einen sich autonom im Interesse der Kapitalakkumulation entwickelnden Wirtschaftsprozess" 279) bereitstellte. Vom Staat wird nun "vielmehr die Planung des Gesamtprozesses im Interesse des Kapitals erwartet" 280). Dazu bedarf es einer neuen Strategie der Wirtschaftspolitik. 281)

So ist es kein Zufall, daß in der Folge des ausklingenden Nachkriegsaufschwungs Ende der fünfziger Anfang der sechziger Jahre im Zusammenhang mit den auftretenden Strukturkrisen und technologischen Lücken einerseits und einer immer stärkeren Konzentration und Zentralisation des Kapitals zu großen Konzernen und Monopolen andererseits mit neuen wirtschaftspolitischen Konzepten die Konsequenzen dieser Entwicklung zu ziehen versucht wurde.

Eine den freien Wettbewerb sichernde pragmatische Politik der bedarfsweisen Ankurbelung des Wirtschaftsprozesses sollte durch eine den wirtschaftlichen Gesamtprozess planende und regulierende ersetzt werden. Eine solche vor allem auf die Sicherung optimaler Wachstumsraten zielende Wirtschaftspolitik, die noch unter Ludwig Erhard eingeleitet wurde, beinhaltet weitreichende Eingriffe in Wirtschaft und Gesellschaft, für deren Realisierung mit dem Konzept der 'formierten Gesellschaft' die ideologischen Voraussetzungen geschaffen werden sollten. Das Konzept der 'formierten Gesellschaft' 282) ist der Versuch, über eine neue Ideologie gesellschaftliche Legitimation für den Ausbau der staatlichen Autorität und die Festsetzung von Prioritäten bei Maßnahmen und Zielen staatlicher Wirtschaftspolitik zu erhalten, die der Überwindung der Ineffizienz eines ungezügelten Wettbewerbs und der Unfähigkeit zu geplanter Infrastrukturpolitik dienen sollen. Maßnahmen, die notwendig die für die weitere Kapitalakkumulation relevanteste und ökonomisch mächtigste Interessengruppe, die des Monopolkapitals, stützen müssen. 283)

Mit der Ideologie einer kooperativen, formierten Gesellschaft, die dem Interessenpluralismus abschwört, sollen alle dem Kapitalinteresse widerlaufenden persönlichen und kollektiven Interessen hinter die als im 'Gesamtwohl' definierten Ziele des bürgerlichen Staates in Form 'freiwilliger Integration' zurückgestellt werden. Wo dies nicht gelingt, muß es legitime Aufgabe des Staates sein, im Interesse eben dieses 'Gemeinwohls' gegenläufige Interessen zu unterdrücken. Die Notstandsgesetze sind die logische Konsequenz dieses Hilfsmittels des bürgerlichen Staates zur Sicherung der 'freiwilligen' Integration. 284) Nur über einen derartigen 'Ausgleich der Gruppeninteressen' kann im Konzept der 'formierten Gesellschaft' die Stabilisierung des wirtschaftlichen und politischen Prozesses erfolgen.

In den Erhardschen Forderungen nach langfristiger Haushaltspolitik, Kooperation von Staat und Tarifpartnern, Neuverteilung der Kompetenzen von Bund, Ländern und Gemeinden deuten sich entsprechende staatliche Maßnahmen an, die dann mit der politischen Stärke der Großen Koalition und dem wirtschaftspolitischen Instrumentarium Schillers in Form von Stabilisierungsgesetz, mittelfristiger Finanzplanung, Konzertierter Aktion und Finanzreform sowie der Verabschiedung der Notstandsgesetze Realität eines neuen Kon-

zepts 'gesamtwirtschaftlicher Steuerung' werden, das sich nicht mehr auf die Ideologie der 'formierten Gesellschaft' beruft, ihrer nicht mehr bedarf. 285)

In der wirtschaftspolitischen Diskussion, in der man sich um Probleme der Sicherung hoher Wachstumsraten bemühte, spielten Konzepte, die die Ursachen der Wachstumsprobleme aus Engpässen in wichtigen Wirtschaftsbereichen ableiteten, eine wesentliche Rolle. Eine Stabilisierung der gesamtwirtschaftlichen Wachstumsraten versprach man sich daher vor allem durch die forcierte staatliche Förderung derjenigen Bereiche aus dem Gesamt der 'Wachstumsfaktoren' 286), die im Verhältnis zu den anderen zurückgeblieben waren, also als 'Engpässe' erschienen.

Im Bereich der Infrastruktur stellte sich die Entwicklung so dar, daß auf der Grundlage relativ entwickelter Infrastrukturkomponenten (Qualifikation, Verkehr, Energie) die ordnungspolitische Konzeption privatwirtschaftlicher Selbststeuerung sich auf die freie Entfaltung der Kräfte des Marktes verlassen hatte und die infrastrukturelle Basis weitgehend vernachlässigt worden war.

Der daraus entstehende und in den zyklischen Krisen der sechziger Jahre immer offensichtlicher werdende Mangel drückt sich für die staatliche Wirtschaftspolitik auf einer bestimmten Stufe der ökonomisch-technischen Entwicklung dann in sprunghaft steigenden Anforderungen an die Infrastrukturpolitik aus. Da aber der Mangel gerade von einer sinkenden volkswirtschaftlichen Wachstumsrate signalisiert wird, die sich in der verringerten Einnahme der öffentlichen Haushalte niederschlägt, ist die Basis für die notwendige staatliche Sanierung des Infrastrukturbereiches sehr schmal. Hinzu kommt der Umstand, daß auch öffentliche Investitionen, da sie die Kapitalakkumulation zum Ziel haben, konjunkturellen Erfordernissen unterworfen sind, die u.U. langfristige wachstumspolitische Ziele gefährden. 287) Dieses Problem der 'knappen Mittel' der öffentlichen Hand wird in der Diskrepanz zwischen den eigentlich als notwendig erachteten finanziellen Anforderungen an den Infrastrukturbereich und dem, was realisierbar erscheint, deutlich. 288)

Von den drei Möglichkeiten, die Mittel für den Infrastrukturbereich 289) zu vergrößern (Sparen an anderen Stellen des Haushalts, Erhöhung des Anteils des Staates am Sozialprodukt durch

Steuererhöhungen, staatliche Verschuldung), wird in der 2. Hälfte der sechziger Jahre mit je nach Konjunkturlage und wirtschaftspolitischem Konzept wechselnden Schwerpunkten und Erfolgen Gebrauch gemacht. 290) Das quantitative personelle und finanzielle Anwachsen der angesprochenen Infrastrukturbereiche und die Verlagerung der Schwerpunkte in der Entwicklung des Staatskörpers in den sechziger Jahren macht die staatlichen Bemühungen und Probleme auf diesem Sektor deutlich.

In welcher Weise schlagen sich nun diese allgemeinen Entwicklungslinien staatlicher Aktivitäten in der Bildungspolitik nieder?

Innerhalb des Kontextes der allgemein öffentlichen Diskussion über die Aufgaben des Staates bei der Sicherstellung eines kontinuierlichen Wachstums fanden die Ansätze für eine Veränderung des Bildungswesens und der Forschungseinrichtungen einen Artikulationsraum, in dem sie sich entfalten konnte. Die mit dem zyklischen Wirtschaftsabschwung 1963 und der Rezession 1967 sowie den strukturellen Krisen sich andeutenden Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, die eine verschärzte Existenzunsicherheit bewirkten, ließen sowohl in verschiedenen Gruppierungen der Lohnarbeiter als auch innerhalb von einzelnen Fraktionen der Kapitalistenklasse im verstärkten Maße die Bildung des Arbeitsvermögens zum Problem werden.

Hatten die Lohnarbeiter ein Interesse nach breiter Entwicklung ihrer Fähigkeiten auch unter den restriktiven Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise - nicht zuletzt um der Gefahr der Freisetzung aus der Produktion entgegenzuwirken -, so wurde dies, als allgemeines Interesse organisiert (DGB), nur begrenzt zum Ausdruck gebracht. Die individuelle Abwendung der Gefahr der Freisetzung durch neue oder erhöhte Qualifikationen sowohl auf die eigene Arbeitskraft (Umschulung, Weiter- und Fortbildung) 291), als auch auf die ihrer Kinder bezogen, gewann allerdings bei einzelnen Gruppierungen der Lohnarbeiter an Bedeutung.

Für das Kapital begann die Ausbildung in einigen Bereichen seine Verwertung einzuschränken. "Die quantitative und qualitative Begrenztheit der Qualifikationsstruktur der Arbeitskraft drückt sich schließlich in knappen Facharbeitern, Technikern, mittleren Führungskadern und daher hohen Facharbeiterlöhnen aus, so daß manche technologisch fortschrittlichen Produktionsprogramme nicht realisiert werden können." 292) Aufgrund

der oben dargestellten Elastizität im Produktionsprozess konnte der angesprochene Mangel durch Anpassung der Technologie an die bestehenden Qualifikationsstrukturen zu einem beträchtlichen Teil aufgefangen werden. Deshalb begründeten sich Initiativen des Kapitals zur Bildungsreform von diesem Problem her nur in geringerem Maße. Den Angelpunkt sah man mehr in der Überwindung der Schwierigkeiten der Entwicklung neuer Technologien durch schnell anwendungsfähige Forschung. Jedenfalls zentrierte sich das Interesse seitens des Kapitals, besonders seiner mächtigsten Fraktionen, auf die Einführung neuer Technologien als Moment der internationalen Konkurrenz. Als Frage der internationalen Konkurrenz und hier wieder besonders als Problem der Entwicklung neuer Technologien stellte sich die diesen Bestrebungen letztlich zugrunde liegende Tatsache dar, daß der Fall der Profitrate - und so die Hemmung der von der Verwertung des Kapitals abhängigen Produktion - sowohl Ergebnis der Weiterentwicklung der Produktivkräfte als auch zugleich Stachel ihrer weiteren Entfaltung ist, was in zyklischen Krisen seinen Ausdruck findet. Die inneren Schranken der Kapitalverwertung vermittelten sich über die zunehmend verschärzte Konkurrenz auf dem internationalen Weltmarkt. Die Angleichung der Konkurrenzbedingungen gegenüber anderen nationalen Kapitalen (Frankreich, Japan) ließ die Sicherung des Exports "durch Stabilität und brave Lohnpolitik" 293) zunehmend fragwürdiger werden. Die 'technologische Lücke' gegenüber den USA, die auch während der fünfziger Jahre bestand und sich beständig vertiefte, wurde nun bei einem Rückgang der Exportüberschüsse in der Handelsbilanz zum Problem.

Prägnant faßt diesen Zusammenhang die Prognos-Studie von 1971 zusammen. Der Ausgangspunkt dieser Studie (vgl. oben Anm. 286) ist, daß das Kapital aufgrund einer besonders günstigen Stellung auf dem Markt vorübergehend einen Extraprofit erzielen kann. "Dasjenige Unternehmen, das zuerst eine Neuerung auf den Weltmarkt bringt - sei es, daß diese ein neues Bedürfnis anspricht oder sei es, daß sie alte 'Zwecke' wesentlich besser oder wesentlich billiger als bisher erfüllt - erhält dadurch (vorübergehend) eine Monopolstellung und erzielt somit eine 'Monopolrente', bis andere Unternehmen nachziehen." 294).

Diese Möglichkeit wird nun von den jeweiligen Einzelkapitalien auf das nationale Kapital übertragen, wobei die innere Widersprüchlich-

keit von einzelnen Gruppierungen zueinander nicht diskutiert wird. Ausgegangen wird einfach von einer größeren Anzahl von Unternehmen, die eine solche 'Monopolrente' erzielen.

Der sehr komplexe Prozess, wie diese, wenn auch sicherlich größten, Kapitale ihre Interessen mit den übrigen verbinden und im bürgerlichen Staat durchsetzen, wird nicht weiter reflektiert. Die nationale Interessenidentität wird sehr rasch, ohne innere Widersprüche auszusprechen, konstatiert. Gleichwohl kommt hier zum Ausdruck, unter welcher Zielrichtung besonders das Monopolkapital die Bildungsreform anging. "Häufen sich in einem Lande Unternehmen mit neuerungsbedingten Monopolrenten, so bedeutet dies, daß es die ganze Welt daran beteiligt, die eigenen Entwicklungskosten zu finanzieren. Monopolrenten schlagen sich binnengesellschaftlich in den Steuereinnahmen nieder (und geben damit die Voraussetzung, weitere Entwicklungen staatlich zu fördern), außenwirtschaftlich in günstigen 'terms of trade' (den realen Austauschverhältnissen): eine neue Variante des kolonialen Imperialismus." 295)

Diese Möglichkeiten, große Gewinne zu erzielen, sah Schröder in der Bundesrepublik durchschnittlich - speziell im Vergleich zu den USA - als nicht gegeben an. "So exportiert die Bundesrepublik in erster Linie Produkte 'alter Technologien' (Maschinen und Autos), Produkte, bei denen jedenfalls gegenüber anderen Industrieländern - die 'Gewinnluft raus' ist ... , und importiert dafür (außer Rohstoffen, denen gegenüber sich die deutschen terms of trade ständig verbessern) Computer und neue Flugzeugtypen, in denen (dank der forschungspolitisch bedingten Monopolstellung der USA) noch sehr viel 'Gewinnluft drin' steckt." 296) Leitete sich aus diesen Gesichtspunkten zwar ein generelles Interesse seitens des Kapitals nach Veränderungen in den strukturellen Bedingungen, die eine beschleunigende Wirkung auf die technologische Innovation haben könnten, ab, so war hiermit, ganz abgesehen von den Widersprüchen innerhalb einzelner Kapitalfraktionen, noch kein politisches Programm gegenüber dem Staat als Träger der allgemeinen Produktionsbedingungen erstellt. Bewirkt wurde durch die sich aus den ökonomischen Prozessen ergebenden Reflexionen und Forderungen zunächst die Eröffnung einer allgemeinen öffentlichen Diskussion über das Bildungs- und Forschungssystem ('Bildungskrise'), die sich im Rahmen der oben skizzierten allgemeinen Diskussion über die veränderte Aufgabe des Staates entfaltete.

Mit Vehemenz beteiligten sich Abgeordnete (Bundestag, Landtage), Vertreter von Verbänden etc. an den Diskussionen und entwarfen Konzeptionen über mögliche Veränderungen, wobei auch die tradierten Konzepte der fünfziger Jahre teilweise verbissen verteidigt wurden.

Der Beginn dieser Diskussion (1963/64) bewirkte die Aktualisierung bzw. eine politische Relevanz der schon seit Ende der fünfziger Jahre sich herauskristallisierenden wissenschaftlichen Kritik am Bildungssystem. Diese hatte sich in ihrer Hauptseite auf das Problem der engen quantitativen Engpässe innerhalb der 'höheren Bildung' konzentriert. Hieraus abgeleitet wurden einzelne Probleme und Veränderungsvorstellungen eingebracht. Besondere Bedeutung in der öffentlichen Diskussion kam den internationalen Vergleichsuntersuchungen zu, an denen sich die geringe innere Effektivität des Bildungssystems, die quantitative Enge der mittleren und höheren Ausbildungsgänge und die relativ geringen fiskalischen Aufwendungen für das Bildungssystem aufzeigen ließen.

Mit diesen methodisch noch unausgearbeiteten bildungswissenschaftlichen Vergleichsuntersuchungen ließ sich scheinbar schlaglichtartig der Zusammenhang von Wachstum, internationaler Konkurrenzfähigkeit und Bildungssystem nachweisen. Zusammen mit den u.a. wegen demographischer Verschiebungen sich zusätzlichen inneren Strukturproblemen des Bildungssystems (sich verschärfender Lehrermangel), die das Problem der Effektivität der Ausbildung an verschiedenen Punkten (hohe Abbruchquoten in den 'weiterführenden' Ausbildungsgängen 297), einseitige Ausbildung innerhalb der Schultypen, lange Verweildauer auf den Universitäten) deutlich werden ließen, konnten solche mit vergleichender Analyse gewonnenen Prognosen Schritte zu einer quantitativen Ausdehnung des Bildungsangebotes begründen.

Die öffentliche Diskussion zielte mit der Frage nach einem dem ökonomischen Wachstum entsprechenden Bildungssystem immer auch schon auf ein 'Legitimationsdefizit' des Bildungsbereiches, was selbst wieder als Ausdruck der oben skizzierten allgemeinen politisch-ökonomischen Prozesse anzusehen ist. In die Forderungen nach einer bildungspolitischen Umorientierung sowie in deren Abwehr ging der Tatbestand ein, daß die innere Legitimation der Strukturen des Bildungssystems brüchig wurde. Am schärfsten trat der wachsende Konflikt zwischen Bedingungen der Ausbildung und ihrer Ablehnung seitens der unmit-

telbar Betroffenen in der Studentenbewegung nach außen. Aber auch über den universitären und gymnasialen Bereich hinaus, konnte das innerhalb von Gruppierungen der Lohnarbeiter anwachsende Interesse an einer Verbesserung der eigenen Qualifikation und der Kinder nicht mehr in dem Sinne von dem Bildungssystem aufgenommen werden, daß man seine selektiven Prozesse ohne weiteres akzeptierte. Gegenüber den bestehenden Formen der Ausbildung wurden die Forderungen nach Freiheit und Wahl der Ausbildung sowie der Gleichheit aller Individuen verstärkt hervorgekehrt. 298)

Die Kritik kristallisierte sich in der Forderung nach 'Chancengleichheit', die auf die sozialwissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen einen weitgehenden Einfluß hatte und von diesen Auseinandersetzungen her wiederum ihre Ausprägung erhielt. "Die Konzentration auf den Bildungssektor versprach seit Mitte der sechziger Jahre nicht nur die Wiederherstellung der störungsfreien Kontinuität des Kapitalwertungsprozesses zu leisten, sondern die von bildungssoziologischen Studien herausgearbeiteten und von oppositionellen Gruppen aufgegriffenen Befunde über die schichtspezifische Selektion des Schulwesens, seine Funktion im Kreisprozess der Perpetuierung der sozialen Ungleichheit mußte durch die Reformprogrammatik dementiert werden." 299)

Die Problematisierung der durch die Bildungseinrichtungen produzierten Zurichtungen der Individuen, besonders auch der offenen und verborgenen Selektionsprozesse, mußte in Gegensatz geraten zu den Anforderungen nach einer umfassenden Legitimation der Ausgestaltung der Staatsaufgaben (formierte Gesellschaft, gesamtgesellschaftliche Steuerung), was auch zu der raschen Abfolge der bestimmenden politischen Ideologien, die 1969/70 schließlich in dem Programm 'mehr Demokratie wagen' münden, mit beiträgt. Zum anderen beschleunigt dieser Gegensatz Absichten, durch Reformen das Bildungssystem umzugestalten.

Staatliche Aktionen zur Veränderung von Ausbildungsgängen setzen zunächst nur sehr schleppend ein. An einigen Punkten wurde reaktiv ohne längerfristige Konzeptionen eine quantitative Ausdehnung vorgenommen, die von einer inhaltlichen Anpassung und Vereinheitlichung innerhalb der überkommenen Strukturen begleitet war. Die Bestrebungen erwirkten einen relativ raschen Ausbau des Hochschul- und Forschungsbereiches, eine Erweiterung der Ausbildungsgänge für mitt-

lere Qualifikationen bei immer noch sehr engem Rahmen und Ansätze für eine Konsolidierung der Volksschule als Hauptschule. Mit dem sich schon in den fünfziger Jahren abzeichnenden relativen Sinken des Besuches der Volksschule gegenüber den Gymnasien verstärkte sich die Gefahr eines bildungspolitischen Übergewichts der weiterführenden Schulen und damit die einer Verschlechterung der Ausbildung in der Volksschule. Die in dem Hamburger Abkommen der Kultusminister (1964) vereinbarte Einführung der allgemeinen neunjährigen Vollzeitschulpflicht 300) - sie wurde allerdings erst gegen Ende der sechziger Jahre in allen Bundesländern durchgesetzt - und die Einrichtung des Unterrichtsfaches Arbeitslehre sollte zu einer im Bildungssystem fester integrierten Hauptschule führen, um so der Gefahr einer bloßen Disziplinierungs- und Aufbewahrungsanstalt zu entgehen. "Bei einem Anstieg der Schülerzahlen der weiterführenden Schulen (vor allem seit den 60er Jahren) drohte die Volksschule nicht nur inhaltlich, sondern auch von ihrem Schülerpotential her zur Restschule zu werden. Der Versuch einer Konzeption kann als Maßnahme gegen diese 'Auspowerung' gesehen werden." 301) Mit Erweiterung der Möglichkeiten, ein freiwilliges zehntes Schuljahr an der Hauptschule zu absolvieren, wurde die Hauptschule enger mit den mittleren Bildungsgängen verbunden.

Die während der fünfziger Jahre sehr heterogenen mittleren Bildungsgänge (Berufsaufbauschulen, Fachschulen, Höhere Fachschulen) wurden durch verschiedene Vereinbarungen quantitativ ausgeweitet, zunehmend strukturiert und vereinheitlicht, was mit einer verstärkten Durchlässigkeit einhergeht. Diese bezieht sich mit der Einführung der fachgebundenen Hochschulreife und dem Ausbau des 'zweiten Bildungsweges' auch auf den Besuch der Universität. Auf die 'Ausschöpfung des Begabtenpotentials' zielt auch die nach dem Hamburger Abkommen mögliche Einrichtung einer 'Förder- und Beobachtungsstufe'. 1960 war mit den Saarbrücker Rahmenvereinbarungen schon ein Prozess eingeleitet, der das Gymnasium den verstärkten Anforderungen nach wissenschaftlicher Forschung anpassen sollte. Die Reform der Oberstufe sollte die hohen Abbruchsquoten innerhalb des Gymnasiums und besonders innerhalb der Hochschule mit verhindern helfen, in dem auf dem Gymnasium eine bessere Vorbereitung auf den universitären Lehrbetrieb realisiert wurde.

Diese, wenn auch noch sehr begrenzten staatlichen Aktionen, begünstigten eine Beschleunigung

der Nachfrage nach gehobenen Bildungsabschlüssen. 302) Zugleich erschien das Ausmaß der 'Bildungskatastrophe' größer, da die erweiterte Bildungsnachfrage den mangelnden Ausbau des Bildungssystems deutlich werden ließ. Bei sich tendenziell verschlechternder Finanzlage der Gemeinden und Länder, die die finanzielle Hauptlast der Bildung trugen, verengte sich der Spielraum für einen Ausbau des Bildungswesens. 303) Aber auch in den universitären Einrichtungen, die mit Hilfe des Bundes forcierter wurden, führte das Anwachsen des Besuches von weiterführenden Schulen, die teilweise als 'Abiturienten-explosion' empfunden wurde, zu einer Überfüllung. Seit Ende der fünfziger Jahre steigen die staatlich vermittelten Ausgaben für Forschung und Hochschulen fortwährend. Dies zeigt sich an dem wachsenden Einfluß auf die Forschungs- und Hochschulpolitik seitens des finanzstarken Bundes, wobei auch notwendig ein stärkerer politischer Einfluß zur Geltung kam, der sich in einer verstärkten Zentralisierung widerspiegelt. Diese Tendenz setzte schon lange vor der Finanzreform von 1969 ein (Gründung eines 'Ministeriums für wissenschaftliche Forschung' - 1962).

Innerhalb der Bildungsausgaben haben während der sechziger Jahre die Ausgaben für Hochschulen wie die sonstigen Wissenschaftsausgaben die höchsten Zuwachsrate, wobei der Bund auch für den Hochschulbereich, für den er 1955 nur 1 Prozent der Mittel aufbrachte, bis zu einem Fünftel der Ausgaben übernimmt (die sonstigen Wissenschaftsausgaben werden bis zu 80 Prozent vom Bund getragen). 304)

Gesehen wurde das auf dem Hintergrund der Tatsache, daß die relative Zahl der Hochschulabsolventen in der BRD weit hinter der vergleichbarer - und konkurrierender - kapitalistischer Staaten zurückgeblieben war 305), und auch die Ausgaben für Bildung und Wissenschaft, bezogen auf das Volkseinkommen, trotz großer Steigerungsraten auch 1965 hinter USA, Italien, Großbritannien und Japan lagen. 306)

Die besonders im Hochschulbereich steigenden Investitionen werden zunächst eingesetzt, um bei gegebener Struktur und Organisation Engpässe zu überwinden und die Kapazitäten zu erweitern. Bezeichnend dafür sind die Empfehlungen des Wissenschaftsrats 1960, der vor allem den Mangel an Personal und den Mangel an Haushaltssmitteln beklagt 307) und auf die quantitativ ungenügenden Relationen von Studenten zu Dozenten, räumlicher

und sächlicher Ausstattung verweist 308); seine Empfehlungen lassen sich zusammenfassen in:
1) Verbesserung der personellen Ausstattung,
2) Erhöhung der Sachmittel und 3) verstärkte Baumaßnahmen. 309) Man kann sagen, daß dem folgend bis Mitte der sechziger Jahre Erweiterungen im Hochschulbereich vorgenommen wurden, dies jedoch gänzlich auf vorhandener struktureller Grundlage in Lehre, Studium und Forschung.

Aber der Ausbau der Hochschule, der mit der wachsenden Zahl der höheren Schulabschlüsse korrespondierte, geriet zunehmend in Konflikt mit den anarchischen Strukturen des Bildungssystems. Ein bloßer Ausbau konnte weder die chronische Überfüllung der Universitäten, die Qualifikationsbedürfnisse seitens der Industrie und des tertiären Sektors, noch die soziale Integration der Auszubildenden (Studentenrevolte) lösen. Es machte sich so die Forderung geltend, bei weiterer Steigerung der öffentlichen Ausgaben die einzelnen Schritte im Ausbau der Bildungseinrichtungen im verstärkten Maße zu koordinieren und sie sowohl auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes als auch auf die haushaltspolitischen Maßnahmen genauer abzustimmen.

Spätestens ab 1966/67 konnte nicht mehr untätig zugesehen werden, wie zwar ausgebaut, aber unwirtschaftlich und an den konkreten Qualifikationsanforderungen vorbei ausgebildet wurde. Es sollten genauere und differenziertere Planungsansätze entwickelt werden, die auf (oberflächlich) gesellschaftliche Bedürfnisse ausgerichtet sind. Bildungsökonomie als wissenschaftlicher Planungsversuch gelangte zu großer Bedeutung. Der Mangel an inhaltlich-analytischen Vorstellungen zeigte sich jedoch darin, daß nicht mehr vorgeschlagen werden konnte, als Studien- und Ausbildungsgänge auf bestehende und sich entwickelnde Berufsbilder zu orientieren. So erkennt in seinen Empfehlungen 1966 der Wissenschaftsrat die Notwendigkeit struktureller wie inhaltlicher Planung an und führt aus: "Mit der strukturellen Wandlung der Wissenschaften hängt unmittelbar die nicht weniger grundlegende und für die Hochschulen folgenreiche Veränderung der Ziele und Aufgaben zusammen, für die sie ausbilden. ... Es wird daher darauf ankommen, das Studium neu zu ordnen und in Beziehung zu den vielfältigen und sich wandelnden beruflichen Möglichkeiten zu setzen." 310) Darüber hinaus zeigen jedoch gerade diese Empfehlungen eine Konzeptionslosigkeit, die außer der Ausrichtung auf die als berufliche Anforderungen erscheinenden Qualifikationsbe-

dürfnisse nicht viel mehr anzubieten weiß, als daß Methoden der Effizierung, Koordinierung und Rationalisierung entwickelt werden müssen. Die eigenen Vorschläge, wie Trennung von (berufsqualifizierendem) Grund- und (forschungsvorberendem) Aufbaustudium, Begrenzung der Studienzeiten und formale Organisation der Studiengänge werden zwar zu Eckpfeilern künftiger Studienreform, lassen in ihrer formalen Allgemeinheit jedoch eine Unfähigkeit zu inhaltlich-differenzierter Planung erkennen. In dieser Phase gewinnen so die sich an den Widersprüchen und Unzulänglichkeiten des Ausbildungssystems entzündenden Studentenrevolte eine unerwartete Funktion: als innovatorisches Potential sind ihre Vorstellungen, Modelle und inhaltlichen Alternativen nutzbar - sog. Freiräume werden für einige Zeit staatlich sanktioniert. 311)

In der Phase des Suchens und Tastens nach leistungsfähigen inneruniversitären Strukturen wurde, vermittelt durch die sekundären Folgen der erzwungenen Zulassungsbeschränkungen 312), in aller Schärfe von hier aus wieder auf die Notwendigkeit nach struktureller Bedarfsplanung im Rahmen des gesamten Bildungssystems verwiesen. So fordert der Wissenschaftsrat 1970, es sei "die Struktur des gesamten Bildungswesens, insbesondere des Schulwesens und die Anforderungen der Berufspraxis zu berücksichtigen" 313). "Jedoch kann die Aufgabe nicht nur durch einen personellen und materiellen Ausbau der Hochschulen gelöst werden. Ausgangspunkt aller Überlegungen muß die von der Aufgabenstellung bestimmte Struktur des Bildungswesens sein." 314) Es stand die Notwendigkeit eines umfassenden Planungsinstrumentariums, struktureller Konzeptionen der einzelnen Bildungseinrichtungen wie des gesamten Ausbildungswesens, wie auch institutioneller und ökonomischer Realisation auf der Tagesordnung.

Die föderative Struktur wurde für eine solche in sich abgestimmte Politik mehr und mehr als hinderlich empfunden. Neben der Kultusministerkonferenz erhielten übergreifende, den Bund einschließende Gremien größere Relevanz. Die allgemeine Tendenz, sozialwissenschaftliche Forschung zur Ausformulierung neuer politischer Aufgaben heranzuziehen, setzte sich im Bildungsbereich durch. Verstärkt wurden bildungsökonomische sowie pädagogisch-psychologische Studien gefördert, um so sowohl eine Ausgabenoptimierung als auch eine Effektivierung der Erziehungsmethoden zu erreichen. 315) Die Unsicherheit in der Planung sollte durch mög-

lichst flexible Berufsfelder und durch eine durchgehende 'Permeabilität' 316) des Bildungssystems erreicht werden, um so Anpassungsprozesse leichter erzielen zu können.

Auch der Bildungsbericht 1970 charakterisiert sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich die bislang vorgenommenen Veränderungen als hauptsächlich quantitative, die die Probleme des Bildungs- und Forschungsbereiches nicht gelöst hätten. "Im öffentlichen Bewußtsein stehen heute die Probleme der wachsenden Schülerzahlen, des Lehrer- und zum Teil auch des Schulraummangels an erster Stelle. Die Bundesregierung verkennt weder das Gewicht dieser Mängel noch die Anstrengungen, die Länder, Gemeinden und Schulen unternehmen, um sie zu beheben. Sie ist jedoch der Auffassung, daß besonders im Sekundarbereich strukturelle und inhaltliche Mängel mindestens ebenso schwerwiegend sind. Die Notwendigkeit der Reform besteht unabhängig vom quantitativen Problem, wird darin allerdings besonders deutlich." 317) Bezogen auf die Hochschule wird formuliert: "Die entscheidende Ursache für die unzureichende Wirkung aller bisherigen Investitions- und Entwicklungsmaßnahmen liegt in den klassischen Strukturen des Hochschulsystems selbst begründet. Diese erwiesen sich trotz aller quantitativen Erweiterungen als nicht geeignet, Lehre und Forschung unter stark veränderten Erfordernissen zu gewährleisten; das gilt für die Organisation der Selbstverwaltung, der Lehre und der Forschung und in besonderem Maße für die Organisation der Leitung der Hochschulen." 318)

Zusammen mit der größeren Berücksichtigung der beruflichen Bildung sollten die Ungereimtheiten im Bildungssystem schrittweise abgebaut und ein 'demokratisches, leistungs- und wandlungsfähiges Bildungssystem' entwickelt werden. Die Störungen, die sich bei der überwiegend nur quantitativen Ausdehnung ergeben hatten, sollten durch eine umfassende Planung beseitigt werden. Dieser am besten als 'Versuch zur Planung' zu charakterisierende Schritt geriet selbst schon bei seinen ersten Ansätzen in wachsende Widersprüche.

Im folgenden soll die weitere Entwicklung im Kontext der ökonomisch-politischen Problemlagen der 70er Jahre beispielhaft an einigen Tendenzen der Hochschul- und Forschungspolitik erläutert werden. 319)

Ausbildung und Forschung unterliegen nicht dem direkten Zugriff des Kapitals, sie sind staat-

lich vermittelt, zwar resultierend aus ökonomischen Prozessen, aber auch relativ verselbständigt. Insofern diktieren die Interessen des Kapitals prinzipiell Form und Inhalt, jedoch nicht in einem kurzgeschlossenen Kreislauf zwischen technischer Struktur und Arbeitskräftebedarf des Produktions- und Reproduktionsbereichs einerseits und den quantitativen wie qualitativen Leistungen des Bildungswesens andererseits.

Dabei kann die Forschungsplanung noch eher in relativer Nähe zu unmittelbaren Interessen der Kapitalisten stehen. Diese haben davon den Vorteil der Auslagerung von Entwicklungskosten für das Einzelkapital; im Vergleich zu einer Änderung der Qualifikationsstruktur stehen Forschungsergebnisse kurzfristig zur Ausnutzung an und besitzen von daher eine gewisse Planbarkeit vom technologischen Effekt her. Darüber hinaus schaffen sie einen Markt für bestimmte Industrien, wie nach der Krise 1966/67 z.B. für die Elektronikkonzerne. In der Forschungspolitik findet sich so eine intensivere Ausnutzung der Hochschulforschung, Konzentration und Zentralisation. 320) Kann aber die These gehalten werden, daß sich die Reformansätze im höheren Ausbildungswesen primär auf Qualifikation wissenschaftlich-technischer Intelligenz richten, die Ausbildung entsprechend inhaltlich strukturieren und andere Bereiche benachteiligen bzw. aussparen?

Für den höheren Ausbildungsbereich hatte der Wissenschaftsrat 1970 erklärt: "Voraussetzungen für sinnvolle organisatorische Lösungen im Hochschulbereich sind die vom Inhalt bestimmten Strukturen der Studiengänge. Nur im Rahmen konkreter Studiengänge können sich bildungspolitische Zielsetzungen realisieren. Kern einer Hochschulreform, die bildungspolitische Zielsetzungen verwirklichen soll, müssen daher die Fragen des Studiums und der Studienreform sein." 321)

Es zeigt sich darin, daß Kapital und Staat nicht gleichgültig gegenüber Inhalten der Qualifikationsheranbildung sind, andererseits fällt aber auch das Fehlen wirklich inhaltlicher Kriterien und Planungskonzeptionen auf. Die Ansätze und ihre Realisierung bleiben formal und bürokratisch. Allgemeine Leitlinie ist eine verschärfte Rationalisierung und Effektivierung, die allgemeine Einengung des mehr oder minder freien Studien-, Ausbildungs- und Forschungsgeschehens in allen Fächern, die Verplanung der Lehrkräfte durch eine neue Personalstruktur und die Ausnützung ihrer Arbeitskraft durch Festlegung er-

höhter Lehrdeputate. Die Ausbildungsgänge werden intensiviert, für immer mehr Studiengänge werden neue Prüfungsordnungen erlassen, Rahmenverordnungen und neue Hochschulgesetze vorgelegt. Die inhaltlichen Veränderungen von Ausbildung und Lehre bleiben den darin enthaltenen formalen Organisationsschemata untergeordnet - sie ist in gegebenem Rahmen Kollegialorganen überlassen, die nach den Erfahrungen einer Erprobungsphase so besetzt sind, daß die Mehrheitsverhältnisse die fachlich adäquate Auffüllung der organisatorischen Hülsen politisch garantieren, damit aber einer unmittelbaren zentralen Planung nach wie vor weitgehend entzogen bleiben. Sie stehen immer in der Gefahr, von anderen Kriterien als dem des einfachen Qualifikationsbedarfs mitbestimmt zu werden. So klagt noch 1975 eine vom Stifterverband eingesetzte Projektgruppe über ein weit verbreitetes Unbehagen an der Qualifikation der Hochschulabsolventen durch die Wirtschaft, die Betriebe müßten zum Teil erhebliche Aufwendungen für eine zusätzliche Qualifizierung der Hochschulabgänger investieren.³²²⁾ Allgemein und zentral geplant werden Reglementierung und Effektivierung, bald auch eine Verpflichtung auf die sog. freiheitlich-demokratische Grundordnung.

Die damit zunehmenden Probleme und Widersprüche der Bildungsreform sind selbst noch einmal vermittelt durch Veränderungen im ökonomischen Prozess, womit sich die Notwendigkeit veränderten staatlichen Verhaltens ergibt, was insgesamt auf die Durchführungsmodalitäten der Reformen zurückschlägt. Die im ökonomischen Boom 1969/70 relativ umstandslos erfolgte Finanzierung der Reformvorhaben konnte auch in der ihm folgenden Phase der 'krisenhafte Akkumulation' 1970/71 fortgeführt werden. Sie war gekennzeichnet durch ein Nebeneinander von hohen Kapazitätsauslastungen, anhaltender Vollbeschäftigung und hohen Löhnen einerseits, rückläufigen Investitionen und einer sinkenden Profitrate andererseits.³²³⁾ Dieser auf dem Hintergrund der bisherigen Entwicklung außergewöhnliche Fall des Sinkens der Profitraten ohne manifeste Krise schuf gleichwohl ein latentes Bewußtsein der Krisenfähigkeit, führte zu Antizipationen möglicher Einschränkungen und fand seinen Niederschlag in Veränderungsbestrebungen in der Reformpolitik.

Nicht umsonst setzt so 1970/71 die Phase der Durchführung der Hochschulreform ein, in der die Effektivierung des Bildungswesens nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten vorangetrieben werden soll. Eine weitere Ausgestaltung

der Reform bedeutete nun im wesentlichen einen gezielteren Einsatz der zunächst noch weiter steigenden Bildungsausgaben. 324) Gleichzeitig wird immer deutlicher, daß eine ständige Expansion des Ausbildungssystems an den Bedürfnissen des kapitalistischen Arbeitsmarkts vorbeigehen kann. 325)

Das Einsetzen von Ökonomisierung und Effektivierung gerät zunehmend in Widerspruch zu den Versprechungen der Inneren Reformen, was einhergeht mit Verschärfung der Widersprüche in anderen gesellschaftlichen Bereichen. Die nachlassende Integrationsfähigkeit, die sich darin offenbarte, daß das 'kritische Potential' nicht für die Ziele der zunehmend enger werdenden Reformen genutzt werden konnte, war begleitet von vorbereitenden Disziplinierungs- und Loyalisierungsmaßnahmen. Der Hamburger Erlaß vom Februar 1972 und seine Verallgemeinerung durch die Konferenz der Innenminister setzen dem Zugang zu und der Beschäftigung im Öffentlichen Dienst politische Grenzen: sog. Verfassungsfeinde und vor allem Kommunisten sollen ferngehalten werden. Die Klausel in Rahmenverordnungen für Studium und Prüfung, daß alle Inhalte sich im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu bewegen hätten, definiert den gleichen Spielraum für Ausbildungsinhalte und Studenten.

Mit den antizyklischen Maßnahmen 1973, Steuerschraube und Kreditverknappung, die die Gefahr eines weiteren inflationären Schubs aufgrund weiterbestehender hoher Löhne und eines hohen Preisniveaus bei sich ausdehnendem Exportanstieg (US-Aufschwung 1972) verhindern sollten, und so einen möglichen Boom 'kappten' 326), konnte zwar der Ausbruch einer galoppierenden Inflation zurückgedrängt werden, sie perpetuierte aber gleichzeitig einen latent krisenhaften Prozess. In diesem Prozess setzten sich die aufgezeigten Tendenzen innerhalb der Bildungsreform teilweise verstärkt fort.

Schließlich unterstützten 1974 die vorher getroffenen Maßnahmen der Kreditverknappung und der erhöhten Steuern einen Einbruch im Produktionsvolumen, der zunächst teilweise durch günstige Weltmarktbedingungen auszugleichen war, mit deren Verschlechterung zum offenen Ausbruch der Krise 1974/75 führte.

Die zurückgehende Investitionstätigkeit und die damit sprunghaft steigende Arbeitslosigkeit bewirkte auf der Seite der Staatsfinanzen eine scharfe Verknappung der Mittel, u.a. durch mangelndes Steueraufkommen, steigende Sozialausga-

ben und Arbeitslosengelder. Bei der Schranke hoher Personalausgaben aufgrund der vorher erkämpften Lohnsteigerungen mußten scharfe Sparmaßnahmen einsetzen, die schon wegen ihres Umfangs nicht mehr allein durch innere Rationalisierung aufgefangen werden können, sondern einschneidende Maßnahmen wie Stellenstop, Lehrerarbeitslosigkeit bei Verschlechterung der Unterrichtsbedingungen und Etatabbau hervorbrachten.

Zusätzlich kommt es zu Situationen, wo die Kosten konjunkturfördernder Maßnahmen auf die Mittel zur Fortführung von Bildungs- und Sozialreformen drücken, besonders da, wo diese keinen nennenswerten Markt für die Kapitalisten eröffnen.

Mit dem Sinken des Beschäftigungs niveaus geht das aktuelle Interesse des Kapitals an Bildungsprozessen zurück, da der Arbeitsmarkt genügend Spielraum bietet. So besteht eine deutlich geringere Bereitschaft, Lehrlinge auszubilden bzw. eine Berufsbildungsreform zu unterstützen. Auf einer anderen Ebene deutet sich eine mögliche Sättigung des Markts an wissenschaftlich Qualifizierten an: Im Sommer 1975 bezweifeln die Bundesvereinigung deutscher Arbeitgeberverbände und des BDI, daß sie die sich abzeichnende 'Akademikerflut' aufnehmen könnten. 327) Das Handelsblatt meldet am 28.4.1975: "Nach einer Befragung der 28 größten Unternehmen in der Bundesrepublik, die 60 % aller Arbeitnehmer beschäftigen, beträgt der über den Ersatzbedarf hinausgehende Zusatzbedarf jährlich nur 1 % der bereits beschäftigten Akademiker." 328)

ANMERKUNGEN (ANHANG)

- 1 Marx, 1969 b, MEW 13, S. 8 f.
- 2 Diese interessieren uns nur insoweit, wie sie im konkreten Fall aufscheinen.
- 3 Vgl. auch Projekt Klassenanalyse, 1973, Einleitung
- 4 Autorenkollektiv ('Berufliche Bildung'), 1974, S. 31 f.
- 5 Zur Präzisierung des Problems der Konstitution der allgemeinen Produktionsbedingungen sowie ihrer inneren Strukturierung vgl. die Diskussion zwischen Läpple (1973 und 1975) und dem Projekt Klassenanalyse (1973 und 1974). Unbefriedigend bleibt allerdings bei der Diskussion, daß besonders das Projekt Klassenanalyse den von Läpple erreichten und von ihnen teilweise aufgenommenen Differenzierungsgrad nicht als solchen explizit herausarbeitet. Vgl. etwa Projekt Klassenanalyse, 1973, S. 114 ff., und 1974, S. 220 ff.; Läpple, 1973, S. 109 f.
- 6 Dabei ist festzuhalten, daß die allgemeinen Reproduktionsbedingungen immer zugleich Bedingungen des Reproduktionsprozesses des Kapitals sind. "Sie können", wie Läpple richtig ausführt, "jedoch nicht mit den allgemeinen Reproduktionsbedingungen gleichgesetzt werden, da ihre Funktion im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess und die Art und Weise der Durchsetzung ihrer Herstellung von diesem sehr verschieden sind" (1973, S. 98).
- 7 Vgl. etwa Huisken, 1972; Altvater & Huisken, 1971; Autorenkollektiv ('Bildungsökonomie'), 1974; Heise, 1975; Gensor u.a., 1975, Institut für Soziologie, 1972
- 8 Etwa Gebbert & Helmchen, 1972; Ströhle, 1975
- 9 Darüber hinaus sind die sich in der jüngsten Vergangenheit vollziehenden Umbrüche und Versuche der Neuorientierung in psychologischer Wissenschaft und Praxis in ihren unterschiedlichen Positionen noch so stark in der Entwicklung begriffen - einschließlich etwa der Bestrebungen zur theoretischen Begründung einer 'kritischen' oder 'marxistischen' Psychologie in der BRD -, daß sie im Rahmen dieser Arbeit nur angedeutet werden können und

in eingehenderen empirischen Untersuchungen einzelner vorhandener und möglicher Berufsfelder der Psychologie aufgenommen werden müssen.

- 10 Vgl. die entsprechende begriffliche Unterscheidung von 'politischer Form' und konkreten Organisationsstrukturen des Staates bei Läpple, 1975, S. 216.
- 11 Hinsichtlich der Termini Organisation und Institution haben wir uns entschieden, von 'Institution' in dieser historisch bestimmten Spezifizierung zu sprechen, von 'Organisation' als gegenüber einer bestimmten Gesellschaftsform neutral.
- 12 Vgl. Blanke u.a., 1975, S. 420: "Die Waren können nicht selbst zu Markte gehen, wie Marx es formuliert, der Tauschakt setzt handelnde Menschen voraus und konstituiert eine Beziehung handelnder Menschen, allerdings nur noch als Zirkulationsagenten."
- 13 Aus dieser Eigenart - der Vermittlung über Willensverhältnisse - begründet sich auch, daß "die jeweilige Ausprägung und Ausdifferenzierung dieser politischen und rechtlichen Formen (also etwa in konkreten staatlichen Institutionen; d.V.) trotz ihrer grundsätzlichen Bedingtheit durch die ökonomische Basis - von der aus auch die Willensverhältnisse zu begründen sind - stärkeren Variationen und Abstufungen unterworfen" ist (Läpple, 1975, S. 214; vgl. auch S. 216 f.), die sich nur in einer konkret-historischen Analyse im einzelnen aufschließen läßt.
- 14 Vgl. dazu auch die Ausführungen zu normdurchsetzendem und leistendem Handeln bei Gensior u.a., 1975, Einleitung.
- 15 Marx, 1968, MEW 17, S. 539
- 16 Projekt Klassenanalyse, 1973, S. 294
- 17 Vgl. etwa Marx' Ausführungen über die im Akkumulationsprozess des Kapitals eingeschlossene Negation der kapitalistischen Produktionsweise (MEW 23, S. 790 f.; MEW 25, S. 452 ff.) sowie über die auf der Grundlage dieses Prozesses noch im Schoße der alten Gesellschaft sich naturwüchsig entwickelnden 'Umwälzungsfermente' in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (MEW 23, S. 511 ff.,

MEW 13, S. 9 f.)

"Die Entwicklung der Widersprüche einer geschichtlichen Produktionsform ist jedoch der einzige geschichtliche Weg ihrer Auflösung und Neugestaltung" (MEW 23, S. 512).

18 Wenn, wie Blanke u.a. betonen, die "Institutionalisierung des Klassenkonflikts" ökonomisch "eine (gewisse) Kalkulierbarkeit der Mehrwertrate und Planbarkeit der Produktion gegenüber den Aktionen der Lohnarbeiter" bedeutet und politisch eine gewisse Voraussetzbarkeit der Massenartikulation über die Integration des organisierten Ausdrucks der Arbeiterklasse impliziert (1975, S. 440), so macht eine solche zunehmende Organisation der Arbeiterklasse zugleich auch einen Prozess der Auflösung ihrer Illusionen über den Charakter der bürgerlichen Gesellschaft und damit die allmähliche Überwindung der noch entfremdeten und verkehrten Momente ihrer organisierten Beziehungen als institutionalisierte möglich. Diese Auflösungstendenzen institutionalisierter Beziehungen stellen sich in abgeleiteten Bereichen nun nur vermittelt und gebrochen her und sind von einem gewissen Punkt ab noch selbst auf die grundsätzliche Infragestellung des Kapitalverhältnisses angewiesen.

19 Mayntz, 1963, S. 147

20 Vgl. bei Schelsky, 1970

21 Vgl. die Aufsätze von Schelsky und Luhmann, sowie kritischer von Wilms, in: Schelsky, 1970

22 Gensior u.a., 1975

23 Mayntz, 1963, S. 23

24 Integration wird hier im Sinne Offes als institutioneller Wandel, "durch den Zahl und Art der möglichen Folgen eines gegebenen Zustandes erhöht werden" (Offe, 1975, S. 23).

25 Diesen Aspekt arbeitet Hänsel in ihrer Analyse des pädagogischen Praxisfeldes der Lehrer unter Anknüpfung an die soziologischen Kategorien 'Anomie' und 'Zielverschiebung' besonders deutlich heraus. Methodisch liegt ihrem Ansatz eine insoweit ähnliche Intention wie unserer Arbeit zugrunde, als sie Kategorien der Organisationssoziologie als

Deskription von Oberflächenstrukturen mit übergreifenden gesellschaftlichen Widersprüchen vermittelt; Vgl. Hänsel, 1975

26 Offe, 1975

27 Vgl. Ronge & Schmieg, 1973, S. 108

28 Vgl. Offe, 1975; zur Kritik vgl. aber auch Hirsch, 1976

29 Marx, 1969, MEW 3, S. 21

30 Vgl. dazu Schurig 1975, Holzkamp 1973, Holzkamp-Osterkamp 1975. Kritik und weiterführende Überlegungen zur begrifflichen Fassung dieses Problems enthalten die Beiträge zur 'Ringvorlesung WS 1975/76 am Psychologischen Institut im Fb 11 der FUB', vor allem die von J. Hummel, I. Stäuble und F.O. Wolf (Info des PI Nr. 135 ff., 1975/76)

31 Ederer nach Pfaffenberger, 1953

32 So kann auch der Umstand, daß in der Beschäftigung der Pädagogischen Psychologie mit mehr oder weniger voneinander isolierten Fähigkeiten des Menschen eine implizite Orientierung aufscheint, die sich an der vom kapitalistischen Produktionsprozess in seiner verschachtelten Gestalt quasi in ihre einzelnen Elemente zerlegten Arbeitskraft und den resultierenden Anforderungen festmacht, nicht primär mit einer Beeinflussung der Pädagogischen durch die Arbeitspsychologie und Eignungsdiagnostik, sondern mit den hier zugrunde liegenden allgemeinen Formbestimmungen erklärt werden.

33 So Brandstädter & Reinert, 1973; Treuheit, 1975. I.w.S. ist die Reflexion der Psychologen auf ihr eigenes Tun zu einem Leitthema seit der letzten Krise der Psychologie geworden. Vgl. dazu Dritter Teil, 2 b und 5 dieser Arbeit.

34 Brandstädter & Reinert, 1973, S. 370 ff. Bezeichnenderweise nennen sie ihr Unternehmen Wissenschaftspsychologie.

35 Treuheit, 1975, S. 400 f.

36 Ebd.

37 Huster u.a., 1973, S. 69

- 38 Ebd., S. 98; Badstübner, 1965, S. 23; Deppe, F., u.a., 1971, S. 59
- 39 Wallich, 1955, S. 285
- 40 Badstübner, 1965, S. 23
- 41 Wallich, 1955, S. 33
- 42 Kuczynski, 1963, S. 1, 121
- 43 Huster u.a., 1973, S. 35 und 100
- 44 Wallich, 1955, S. 6
- 45 Zit. n. Flechtheim 3, 313
- 46 Ulbricht, S. 61
- 47 Zit. n. Flechtheim 2, 53
- 48 So im Aufruf des ZK, zit. n. Flechtheim 3, 316
- 49 Zit. n. Schwarz, 1966
- 50 Huster u.a., 1973, S. 1
- 51 Hierbei konnten sich die verschiedenen amerikanischen Intentionen aufgrund der ökonomischen und politischen Vorrangstellung der USA letztlich durchsetzen.
- 52 Wallich, 1955, S. 324
- 53 Vgl. ebd., S. 337
- 54 Vgl. Kuczynski, 1963, S. 44 f.
- 55 Badstübner, 1965, S. 178 f.
- 56 Vgl. Wallich, 1955, S. 349, und Badstübner, 1965, S. 178
- 57 Deppe u.a., 1969, S. 60
- 58 Huster u.a., 1973, S. 86 f.; vgl. auch Wallich, 1955, 63: "Die Geschäftsleute waren zu ähnlich unwirtschaftlichen Transaktionen gezwungen. Unternehmen, die leicht verwertbare Güter wie Schuhe oder elektrische Birnen herstellten, bezahlten ihre Arbeitnehmer - in Ergänzung der Papierlöhne - mit ihren Fabrikaten. War diese Möglichkeit nicht gegeben, so änderten Firmen ihr Produktionsprogramm,

um Tauschwaren zur Verfügung zu haben. Ließ sich das nicht einrichten, so handelten sie Konsumgüter für einen Teil ihrer eigenen Fabrikate ein oder ließen ihren Arbeitern Kohle zukommen. Ein noch komplizierteres Tauschhandelssystem mußte durchgeführt werden, um die Versorgung mit Rohstoffen, Ersatzteilen und Treibstoffen zu sichern. Nur ein Teil - zuletzt vielleicht nicht mehr als die Hälfte - der Gesamterzeugung wurde weiterhin im Rahmen der Bewirtschaftung zu legalen Preisen verkauft."

- 59 Vgl. United Nations, Department of Economic Affairs, in: Economic Survey of Europe since the war, Genf 1953, S. 93 f., zit. bei Deppe u.a., 1969, S. 61
- 60 Huster u.a., 1973, S. 70
- 61 Vgl. Schmidt, 1971, S. 31
- 62 Vgl. Badstübner, 1965, S. 181
- 63 Die im Potsdamer Abkommen formulierte Absicht der Dezentralisierung war selbst schon eine seitens der Westmächte gegenüber der Sowjetunion durchgesetzte Kompromißformel gegenüber der Verstaatlichungsforderung der Sowjetunion; vgl. hierzu Schmidt, 1971, S. 31.
- 64 Dies kommt unter anderem in Wallichs zusammenfassender Formulierung, der freilich eine Verkennung der amerikanischen Wirklichkeit zugrunde liegt, zum Ausdruck: "Alles zusammengekommen kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß der Versuch der Vereinigten Staaten, Deutschland nach ihrem eigenen Antitrust-Bild zu formen, ziemlich begrenzten Erfolg hatte" (Wallich, 1955, S. 361).
- 65 Mannschatz, 1961, S. 240
- 66 Direktive an den Oberkommandierenden der Okkupationstruppen der Vereinigten Staaten hinsichtlich der Militärregierung für Deutschland (Direktive JCS 1067) vom April 1945, veröffentlicht am 17. Oktober 1945, in Auszügen abgedruckt bei Huster u.a., 1973, im Anhang S. 284 - 296, hier S. 290.
- 67 JCS 1067, Huster u.a., 1973, S. 285
- 68 Ebd.

- 69 Der Export beschränkte sich in den ersten Nachkriegsjahren im wesentlichen auf Kohle, Nutzholz und Schrott.
- 70 Wallich, 1955, S. 327
- 71 Ebd.
- 72 Huster u.a., 1973, S. 76
- 73 Aus der Rede Marshalls vom 5. Juni 1947 an der Harvard Universität zu den amerikanischen Hilfsleistungen für die europäischen Länder, zit. nach Huster u.a., 1973, Anhang S. 341-343, hier S. 342
- 74 Huster u.a., 1972, S. 73
- 75 Wallich, 1955, S. 327
- 76 Ebd., S. 69
- 77 Huster u.a., 1972, S. 70
- 78 Ebd., S. 236
- 79 Wallich, 1955, S. 69
- 80 Ebd., 1972, S. 66
- 81 Badstübner, 1965, S. 185
- 82 Vgl. Deppe u.a., 1969, S. 69
- 83 Schmidt/Fichter, 1971, S. 8
- 84 Mannschatz, 1962, S. 28
- 85 Vgl. die bei Schmidt/Fichter geschilderte Kampagne zur Enteignung der Krupp-Betriebe und die Besetzung durch britisches Militär (S. 12) oder zur Bildung von Volkskomitees in Frankfurt/M. (S. 48).
- 86 Deppe u.a., 1969, S. 61
- 87 Ebd.
- 88 Huster u.a., 1973, S. 69
- 89 Deppe u.a., 1969, S. 69
- 90 Ohne es jedoch in öffentliches Eigentum zu überführen und in einer Form, durch die die Vertreter des Ruhrkapitals "ihre bisherigen

Positionen weitgehend halten konnten" (Deppe u.a., 1969, S. 67)

- 91 Vgl. Schmidt/Fichter, 1971, S. 27
- 92 Foit/Hegener, 1973/74, S. 48
- 93 Vgl. 'Geschichte in Daten', 1967, S. 835. Am 6.12.1947 verfügte die amerikanische Militärregierung die Suspendierung des entsprechenden Paragraphen; vgl. Schmidt/Fichter, 1971, S. 32.
- 94 Badstübner, 1965, S. 182
- 95 Ebd., S. 185
- 96 Vgl. Mannschatz, 1962, S. 171
- 97 Ebd., S. 172
- 98 Ebd., S. 174
- 99 Vgl. Schrader u. Schrader-Wälke, 1974, S. 64/65
- 100 Vgl. O. Krause, 1947, zit. n. Kuczynski, 1963, S. 89
- 101 'Union', Jg. 1946, zit. n. Kuczynski, 1963, S. 96
- 102 Kuczynski, 1963, S. 90
- 103 CDU-Programm der britischen Zone von 1946, zit. n. Kuczynski, 1963, S. 99
- 104 Vgl. dagegen Schrader u. Schrader-Wälke, 1974, S. 66
- 105 Vgl. auch Wallich, 1955
- 106 E. Köhler, o. J., zit. n. Kuczynski, 1963, S. 97
- 107 Baethge, 1970, S. 55
- 108 Zit. n. ebd., S. 55
- 109 Ebd., S. 55/56
- 110 Vgl. Schmidt/Fichter, 1971, S. ?
- 111 Vgl. dazu die Darstellung der "unpolitischen Rekonstruktion" auf der 2. Verwaltungsebene

bei Schmidt/Fichter, 1971, S. 105 ff., insbesondere die dort wiedergegebene Selbstdarstellung von amerikanischer Seite, die sich vor die Notwendigkeit der Einbeziehung deutscher Fachleute gestellt sah, häufig genug Nationalsozialisten, welche damit den Entnazifizierungsprozeduren entgingen.

112 Vgl. Schmidt/Fichter, 1971, S. 106 f.

113 Wallich, 1955, S. 330 f.

114 "Neun bis fünfzehn selbständige Länder sollten in einem staatenbundähnlichen Verhältnis zueinander stehen" (Schmidt/Fichter, 1971, S. 70).

115 Vgl. ebd.

116 Allerdings waren sie zugleich schon Ausdruck der sich verändernden Konzeptionen amerikanischer Besatzungspolitik auf diesem Gebiet.

117 Ebd.

118 Der bizonale Wirtschaftsrat "besteht aus 54 Mitgliedern, die von den Landtagen der verschiedenen Länder zu wählen sind. Außerdem wird ein Exekutivausschuß gebildet, der Vorschläge und Empfehlungen für Gesetze ausarbeiten wird, die vom Wirtschaftsrat angenommen werden sollen" (Zentralblatt für Arbeitswissenschaft, 1947, S. 99).

119 Schließlich hatte die SPD in den Ländern der Bizonie alle 8 Wirtschaftsministerien besetzt.

120 Schmidt/Fichter, 1971, S. 73

121 Vgl. ZblArbWiss, 1947, S. 99

122 Im Gegenteil verstanden es etwa die britischen Besetzungsbehörden besser, die deutlich vorherrschenden reformistischen Tendenzen in der SPD zur Zurückdrängung des Einflusses sozialistischer und kommunistischer Kräfte in ihrer Zone zu benutzen (vgl. Badstübner, 1965, S. 77 ff.).

123 Etwa im Erlass politischer Sperrgesetze für die Landesregierungen und Landtage im März 1947

124 Vgl. Wallich, 1955, S. 324

109

- 125 So bei der Errichtung des bizonalen Wirtschaftsrates
- 126 Schmidt/Fichter, 1971, S. 74
- 127 Die darin einen "Vorgriff auf die zukünftige Struktur einer deutschen Regierung" sahen; ebd., S. 75.
- 128 Allerdings bestanden auch entgegengesetzte Tendenzen; vgl. Wallich, 1955, S. 66/67.
- 129 Vgl. dazu ebd., S. 12/13
- 130 Ebd., S. 356
- 131 Ebd., S. 331
- 132 Schmidt/Fichter, 1971, S. 75
- 133 Wallich, 1955, S. 1
- 134 Davon sind allerdings einige, in der Nachkriegssituation besonders kritische Bereiche, etwa der Wohnungsbau oder die Kriegsinvaliden- oder Rentnerversorgung, auf die sich, zumindest mit der Gründung der BRD, staatliche Maßnahmen konzentrierten, auszunehmen.
- 135 Dies ist als allgemeine Tendenz zu begreifen. Ihr widersprechen nicht die verschiedenen Ansätze zu Reformen bzw. die auch tatsächlich realisierten Reformen: insbesondere die Einführung der Einheitsschule in Berlin und die Verlängerung der Grundschule auf 6 Schuljahre in den Stadtstaaten und in Schleswig-Holstein. Diese wenigen Ansätze wurden im Prozess der Abschwächung der gesellschaftspolitischen Relevanz der Initiativen selbst noch verbessert bzw. zurückgenommen (Abschaffung der Einheitsschule und Einführung der 6-jährigen Grundschule in Berlin 1951).
- 136 Zu den Zyklen vgl. unten.
- 137 Vgl. Projekt Klassenanalyse, 1974, S. 47/48
- 138 In Preisen von 1950; vgl. Kuczynski, 1963, S. 248
- 139 Vgl. Osterland u.a., 1973, S. 16. "Der Nettoproduktionswert ist die Differenz aus Bruttoproduktionswert (Umsatz und Lagerver-

änderung) und Materialeinsatz. Es enthält somit die Abschreibungen und die Wertschöpfung (Löhne, Gehälter, Mieten, Zinsen und Gewinn)" (ebd., S. 281).

140 Vgl. Kuczynski, 1963, S. 245

141 Neuere Versuche zur Berechnung der Profitraten in der Entwicklung des BRD-Kapitalismus werden von Altvater u.a. im Handbuch 1, Perspektiven des Kapitalismus, 1974, S. 241-274, unternommen. Danach steigt der Profit pro Produktionseinheit bis 1955, stagniert dann bis 1960 bei einem Profitatenniveau von etwa 13 %, um dann bis 1970 auf etwa die Hälfte zu fallen. Auf anderer Berechnungsgrundlage und in Kritik an der Berechnung von Altvater u.a. kommt Aike Blechschmidt im gleichen Buch (S. 275-302) zu einem Ergebnis, daß sich vor allem darin von Altvater u.a. unterscheidet, daß die Profitrate ab 1960 diskontinuierlicher fällt und nach der Krise 1966/67 einen steilen Anstieg auf das Niveau von 1960 zu verzeichnen hat, um dann wieder steil zu fallen.

142 Altvater u.a., 1974, S. 242

143 Für Männer 1930 50 Stunden, für Frauen 48, obwohl 1918 bereits der 8-Stundentag eingeführt worden war; vgl. ebd., S. 248

144 Zu den widersprüchlichen Auswirkungen der faschistischen Autarkiepolitik auf die Verwertungsbedingungen des Kapitals vgl. ebd., S. 250, und die dort gegebenen Hinweise auf weitere Literatur von Sohn-Rethel, N. Kadritzke, E. Mandel u.a.

145 Die profitabel wurden, da ihr Absatz in der Rüstungsindustrie weitgehend gesichert war.

146 Vgl. Katzenstein, 1967, S. 129/30

147 Vgl. oben, Zu Erster Teil, Kap. II, 2

148 Katzenstein, 1967, S. 136. Wobei Katzenstein darauf verweist, daß die Produktivität auf diesem Sektor schon während des Faschismus steigt. Die Ursache dafür sieht er in der Arbeitskräfteknappheit während des Krieges, die bei staatlicher Förderung des Produktionsmittelsektors, u.a. durch 'Lieferung' von Arbeitskräften, die Konsumtionsmittelindustrie besonders stark auf die Entwicklung

- produktiver Verfahren verwies; vgl. S. 131.
- 149 Vgl. Kuczynski, 1963, S. 247
- 150 Vgl. Mandel, 1972, S. 177
- 151 Vgl. Huisken, 1972, S. 300
- 152 Altvater u.a., 1974, S. 257
- 153 Vgl. Gündel, zit. nach: Kommunist, 1971, S. 41
- 154 Katzenstein, 1967, S. 135
- 155 Vgl. ebd., S. 152. Zum Zusammenhang von Investition und Zyklus vgl. unten.
- 156 Ebd., S. 140
- 157 Ausnahmen sind etwa der Fahrzeugbau und die Büromaschinenproduktion.
- 158 Es kommen allerdings noch andere Faktoren wie die Zersplitterung der Produktion und ungünstige Marktentwicklungen hinzu.
- 159 ERP-Förderung, Importkohle aus den USA etc.; vgl. 'Deutschland im Wiederaufbau', 1951, S. 87-92
- 160 Schleswig-Holstein und Teile von Niedersachsen, Bayern, Nordhessen und Rheinland-Pfalz - wohingegen das Ruhrgebiet von 1949 an zumindest bis 1953 das Gebiet mit der geringsten Arbeitslosigkeit war; vgl. 'Deutschland im Wiederaufbau', 1953, S. 190/91.
- 161 Z.B. 1950 das Notstandsprogramm von 25 Mio. DM aus Bundeshaushaltssmitteln; vgl. 'Deutschland im Wiederaufbau', 1950, S. 95.
- 162 Vor allem in den strukturschwachen Gebieten entstanden extrem hohe Arbeitslosenquoten. In Schleswig-Holstein machten die Jugendlichen bis über 16 % der Arbeitslosen aus.
- 163 Vgl. Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit. Arbeitslose und Arbeitslosenquote 1950-1972, zit. nach: Projekt Klassenanalyse, 1974, S. 195.
- 164 Diese industrielle Reservearmee bildete zwar das Potential, das eine zeitlich und umfang-

mäßig beliebige und den jeweils konkreten Bedingungen kapitalistischer Akkumulation entsprechende Erweiterung des Produktionsprozesses ermöglichte, zugleich bildete sie aber durch die mit Berufsnot und Arbeitslosigkeit einhergehenden Tendenzen und Gefahren der Pauperisierung und Verwahrlosung eine ständige Quelle sozialer Spannungen, die sowohl politisch als auch ökonomisch ein Problem für das kapitalistische System darstellten - nicht zuletzt von hier ist der Schwerpunkt der sozialpolitischen Maßnahmen des Staates zu verstehen; vgl. anschließendes Kapitel.

165 Vgl. Kuczynski, 1963, S. 400

166 Nach Wallich aufgrund anderer Berechnung schon 1950.

167 Vgl. Wallich, 1955, S. 289

168 Unfallrate pro 1000 Versicherte, 1950:
92,8, 1954: 125,9, 1960: 140,9, DWI-Berichte zit. nach Projekt Klassenanalyse, 1974, S. 101. Krankenrate pro 100 Versicherte, 1953: 50, 1956: 54,6, nach Kuczynski, 1963, S. 386. Einen erheblichen Anteil an den hohen Unfallraten hat zu Beginn der fünfziger Jahre vor allem die Bauwirtschaft. Aufgrund der großen Wohnungsnot werden Bauprogramme aufgestellt, die nur durch rücksichtslose Auspowerung der Arbeitskraft der Bauarbeiter erreicht werden können. 1950 werden mit einem Aufwand von 3,8 Mrd. DM 355 000 Wohnungen errichtet - eine Zahl, die nicht nur wegen der Preissteigerungen im nächsten Jahr nicht mehr erreicht werden kann. So liegen denn auch die Unfallraten in der Bauindustrie vor allem 1950, aber auch noch in den Jahren danach extrem über denen in den übrigen Wirtschaftszweigen.

Unfallziffern (je 1000 Arbeiter):		
	im Bausektor	übrige gewerbl. Wirtschaft
1949	4,83 %	1,27 %
1950	9,01 %	1,07 %
1951	5,25 %	1,18 %
1952	4,88 %	0,81 %

(Angaben aus 'Deutschland im Wiederaufbau', 1953, S. 196/97) Entsprechend hat die Bauwirtschaft 1950 die höchste Streikquote aller Wirtschaftszweige: von 380 121 verlorenen Arbeitstagen entfallen allein 205 815 auf die Bauwirtschaft; aus: Statist. Jahrbuch der BRD, 1952, S. 92.

- 169 Vgl. anschließendes Kapitel
- 170 Vgl. Kommunist, 1971, S. 42
- 171 Neben den dargestellten Faktoren, unter denen dem hier nicht ausführlich behandelten Einfluß des amerikanischen Kapitals eine wichtige Rolle zukommt, ist auch die internationale Entwicklung des Kapitalismus zu berücksichtigen, die in dieser Phase einen insgesamt 'expansiven Grundton' aufweist.
- 172 Vgl. Projekt Klassenanalyse, 1974, bes. S. 49-63
- 173 Vgl. E. Schmidt, 1971, S. 30/31
- 174 Vgl. Blechschmidt, 1974, S. 279. Die Ausfuhr lag 1951 um 74 % höher als 1950. Eine Steigerung die nur aufgrund der günstigen Wirtschaftsstruktur, der vorhandenen unausgelasteten Kapazitäten und des Exportvorteils der niedrigen westdeutschen Löhne möglich war.
- 175 Vgl. Projekt Klassenanalyse, 1974, S. 53
- 176 Ebd., S. 55
- 177 Ebd., S. 79
- 178 Der allerdings 1957 immer noch eine ganz erhebliche Anzahl von Arbeitslosen gegenübersteht, die 1958 sogar noch wächst und erst im Verlauf des Prosperitätsjahres 1960 unter 1 % sinkt.
- 179 Katzenstein zeigt, daß für den sich zunächst bemerkbar machenden Facharbeitermangel die noch verhältnismäßig geringe Entwicklung der Produktivkräfte eine Rolle spielt, so daß das Kapital für seine Akkumulationsbedürfnisse zu dieser Zeit "noch einen viel größeren Anteil an Facharbeitern als später" benötigt, S. 155.
- 180 1958 kommt es erstmals seit dem 1. Weltkrieg zu einer linearen Arbeitszeitverkürzung.
- 181 Vgl. Probleme des Klassenkampfes (Prokla), 1972, S. 90
- 182 Projekt Klassenanalyse, 1974, S. 61
- 183 Vgl. Katzenstein, 1967, S. 141

- 184 Neue Formen der Arbeits- und Lohnbewertung (MTM, VvZ u.a.) nehmen hier ihren Ausgangspunkt, setzen sich allerdings erst in den sechziger Jahren durch.
- 185 Prokla, 1972, S. 95
- 186 Dabei sind - wenn die Übergänge auch fließend sind - Rationalisierungen 'ohne Investition von Mitteln', die verstärkt in der Mitte eines industriellen Zyklus vorgenommen werden, wenn der Boom, der der Krise folgt, im Ausklingen ist und die Preise noch hoch sind von solchen zu unterscheiden, die als Veränderung der Produktivität der Arbeit hauptsächlich in Form der Investition in neue Maschinerie und technisches know how am Ende einer Stagnationsphase bei niedrigen Preisen getätigt werden.
- 187 Von 1950 bis 1960 erhöht sich die Zahl der Industriearbeiter um mehr als 50 %; vgl. Katzenstein, 1967, S. 155.
- 188 Vgl. Schaubild Projekt Klassenanalyse, 1974, S. 76
- 189 Und zwar durch den Zustrom von Arbeitskräften aus den Ostgebieten, durch Heimkehr der Kriegsgefangenen, Zuwanderer aus der DDR, Zuwachs der Frauenerwerbstätigkeit, Heranwachsen von starken Geburtsjahrgängen bzw. ihrem Eintritt in den Produktionsprozess.
- 190 Allerdings ist noch 1958 die Arbeitskräfteknappheit nicht so groß, daß nicht die Zahl der Arbeitslosen krisenbedingt noch erhöht werden konnte (von 760 000 1957 auf 770 000 1958) und die Zahl der Kurzarbeitsfälle auf 80 000 gegenüber 50 000 im Vorjahr steigt; vgl. Projekt Klassenanalyse, 1974, S. 74.
- 191 Ebd., S. 79
- 192 Allerdings stellt sich das Problem, daß man gerade im Bereich der Bildungspolitik nicht davon sprechen kann, daß die Arbeiterklasse, etwa über ihre gewerkschaftlichen Organisationen, zu dieser Zeit einen intensiven Einfluß auf diese Politik genommen hätte, die quantitative Ausdehnung der in Ausbildung stehenden also erst noch einer Erklärung bedürfte.
- 193 Vgl. Projekt Klassenanalyse, 1974, S. 92-96

- 194 Wenngleich das Kapital es versteht, durch Überstunden und die Ausdehnung von Nacht- und Schichtarbeit diese Verkürzungen teilweise zu kompensieren.
- 195 Die Wochenlöhne in der Industrie steigen konstant von 92,96 DM 1956 auf 134,80 DM 1961, so daß auch bei Berücksichtigung der gestiegenen Lebenshaltungskosten der Reallohn steigt.
- 196 Vgl. etwa Tjaden, 1971, S. 172
- 197 'Textil-Bekleidung', 1959, S. 20, zit. n. Kuczynski, 1963, S. 606
- 198 So nimmt zwischen 1950 und 1959 der Anteil der Krankheiten der Kreislauforgane, die zur Invalidisierung führen, um ein Viertel zu.
- 199 Wobei diese Zahlen insofern noch zu niedrig sind, als nur ein Teil der Erkrankungen überhaupt versicherungsrechtlich als Arbeitskrankheiten anerkannt werden. Ein Großteil neuer Silikoseerkrankungen ist in den Katalogen der anerkannten Arbeitskrankheiten nicht aufgeführt und diese Krankheiten gelten daher als nicht unterstützungsberechtigt.
- 200 Vgl. Kommunist, 1971, S. 63; zu den Konzentrations- und Monopolisierungsprozessen bei Banken und in der Industrie zu dieser Zeit vgl. die umfangreiche DDR-Literatur.
- 201 Welches erst 1957 in völlig verwässerter Form angenommen wird.
- 202 Bis etwa 1959, als es durch Ausgabe von 'Volksaktien' zur sog. Reprivatisierung der Preußag kommt (1961 VW-Werk, 1965 Veba), blieb es inbezug auf diese Vorhaben im wesentlichen bei Plänen und Diskussionen dieser Pläne, die zunächst vor allem die Funktion der ideologischen Unterstützung des ganzen Kanons sozialintegrativer Maßnahmen und Versprechungen hatten, die zusammen das Bild einer 'sozialen Marktwirtschaft' vermitteln sollten, an der jeder Einzelne (bes. die Arbeiter) mehr und mehr profitiert und die so zu einer harmonischen, von Klassenantagonismen freien Gesellschaft führt.

- 203 Eine ökonomisch unsinnige Kategorie der bürgerlichen Statistik. Der Hauptteil dieser Gruppe besteht aus Handwerkern und Kleinhandlern.
- 204 Selbständige (i. Tausend) 1950: 3245, 1962: 3203; mithelfende Familienangehörige 1950: 3168, 1962: 2527, aus: Soziale Marktwirtschaft in Zahlen, Bundesministerium für Wirtschaft, 1964
- 205 Tjaden, 1971, S. 174. Was natürlich etwas anderes als die relevante Förderung des Mittelstandes und seine Erhebung zum 'Kernstück der Wirtschaftsstruktur' ist, wie die Ideologen der sozialen Marktwirtschaft nicht müde wurden zu propagieren.
- 206 Der Anteil der Lohnarbeiter an der Erwerbsbevölkerung steigt zwischen 1950 und 1960 von 68 % auf 77 %.
- 207 Vgl. zu dieser Kategorie Projekt Klassenanalyse, 1973, S. 269
- 208 Neben der geringen Zunahme der Erwerbsbevölkerung bei produzierendem Gewerbe, Handel und Verkehr und der starken Abnahme bei der Land- und Forstwirtschaft ist vor allem die starke Zunahme der öffentlichen und privaten Dienstleistungen hervorzuheben. Land- und Forstwirtschaft (in 1000) 1950: 5020, 1962: 3383; Produktionsgewerbe 1950: 8689, 1962: 12916; Handel und Verkehr 1950: 2918, 1962: 4639; öffentlicher Dienst und Dienstleistungen 1950: 3749, 1962: 5845; aus: Soziale Marktwirtschaft in Zahlen, S. 9. Vor allem auf diese Bereiche entfällt ein Großteil der im Verhältnis zur Zunahme in der Gruppe der Arbeiter (Steigerung von 1950 bis 1961 von 11,2 auf 12,8 Mio.) sehr viel schneller wachsenden Gruppen der Angestellten (von etwa 3,2 auf 6 Mio.), aber auch der Beamten (Steigerung von 1950 auf 1960 von 879 000 auf 1,2 Mio.); vgl. Steiner, 1967, S. 15 u. 25.
- 209 Vgl. 'Der Mittelstand zwischen Bedrängnis und Bewährung in der sozialen Marktwirtschaft', 1957, und vor allem die Theorie Schelskys über die 'nivellierte Mittelstandsgesellschaft'
- 210 Diese zentrale Tendenz der Politik in der Anfangsphase der BRD wurde mehr oder weniger

bewußt von den politischen Repräsentanten ausgesprochen; vgl. z.B. Konrad Adenauer 1951 im Vorwort zum Tätigkeitsbericht der Bundesregierung: "So durfte es für die Bundesregierung kein vordringlicheres Anliegen geben als die Grundlage für die Einbeziehung der Bundesrepublik Deutschland in die Gemeinschaft der freien Völker zu schaffen. Dieses Ziel konnte nur schrittweise verwirklicht werden. Das muß jedem Deutschen verständlich sein, der Sinn für das praktisch Mögliche hat ... Letztes Ziel unserer Außenpolitik kann aber nur sein, dem eigenen Volk im Rahmen der Gemeinschaft die höchstmögliche Sicherheit für seine soziale Existenz zu geben" (Bundesregierung 1951, S. X - XI).

- 211 So wurde auch nach der Auflösung (Okt. 1949) der Joint Export Import Agency (JEIA), die den deutschen Außenhandel kontrollierte, der Außenhandel und die Devisenwirtschaft von den Alliierten mitkontrolliert. Darüber hinaus galten einige Produktionsverbote (wie synthetisches Benzin) und Produktionsbeschränkungen (Stahl, Aluminium, Schifbau) weiter. Die Rechte der Alliierten beruhten auf dem 1949 nach der Konstituierung der BRD von den Hohen Kommissaren der Westmächte in Kraft gesetzte "Besatzungsstatut".
- 212 Neben ökonomischen Gründen, die eine möglichst baldige Integration in ein westeuropäisches Bündnissystem im Interesse des westdeutschen Kapitals geraten erschienen ließen, hatte die Propagierung des "Zusammenschlusses der europäischen Nationen" (Bundesregierung, 1951, S. 3) auch die ideo-logische Funktion, der Negation von Kollektivismus und Zwangswirtschaft im Sinne der antikommunistischen Stoßrichtung der Politik des kalten Krieges ein das Bedürfnis der Massen nach Solidarität und Gemeinschaft positiv aufnehmendes Ideal an die Seite zu stellen (vgl. auch unten: zur Funktion der kleinen gesell. Gruppen und Verbände, Subsidiaritätsprinzip etc.).
- 213 Aufgrund der Beschlüsse der New Yorker Ausßenministerkonferenz vom September 1950 wurde eine schrittweise Revision des Besatzungsstatuts in Angriff genommen. Nach verschiedenen Erklärungen der Alliierten zu Fragen der Regelung von Auslandsschulden und zur Beendigung des Kriegszustandes wurde zu-

nächst am 14.6.1951 das Gesetz über die Aufhebung von Kriegsvorschriften erlassen - was die Aufnahme diplomatischer Beziehungen verschiedener Länder mit Westdeutschland einleitete -, und in der Folgezeit wurden nach und nach weitere Bestimmungen des Besatzungsstatuts aufgehoben oder abgemildert, bis es mit dem Inkrafttreten der Pariser Verträge und damit auch des darin verankerten Deutschlandvertrages am 5. Mai 1955 endgültig aufgehoben wurde (vgl. Bundesregierung, 1951, S. 7 f.).

- 214 Die Verträge zur Europäischen Verteidigungsgemeinschaft waren ein erster Ansatz, den schon 1950 von den westlichen Alliierten und der Bundesregierung formulierten Gedanken, in einem "Generalvertrag" einen deutschen "Verteidigungsbeitrag" und die Ablösung des Besatzungsstatutes zu regeln (vgl. Bundesregierung, 1951, S. 8), zu realisieren. Sie wurden durch die französische Nationalversammlung abgelehnt.
- 215 Die Souveränität war immer noch nicht im vollen Umfange hergestellt, da gewisse Einschränkungen insbesondere in bezug auf die alliierten Truppen weitergalten. Auf etwas anderer Ebene setzte sich die allgemeine Tendenz fort in der Gründung der EWG 1958/1959, in deren weiteren Entwicklung der ökonomische und politische Spielraum der BRD immer weiter ausgedehnt werden konnte.
- 216 Schon 1950 hatten "die Außenminister der westlichen Besatzungsmächte ... auf ihrer New Yorker Konferenz ... die Bundesregierung ermächtigt, die Polizeien der Länder um 30 000 Mann zu verstärken und diese Verstärkung zu kasernieren und zu modernisieren" (Bundesregierung, 1951, S. 31). 1951 wurde mit den Ländern ein entsprechendes Verwaltungsabkommen zur Finanzierung geschlossen, das dem "Bund Einfluß auf die Ernennung der Führer vom Hundertschaftsführer an aufwärts gewährte" (ebd.). Da die Aufstellung einer Bundes-Bereitschaftspolizei bei den Ländern auf Widerstand stieß, wurde "in anderer Weise" (ebd.) das Problem, für den "Fall des Art. 91 GG" (drohende Gefahr für den Bestand oder die freiheitlich demokratische Grundordnung des Bundes) eine Einsatzreserve zur Verfügung zu haben, gelöst, indem die Bundesgrenzschutz-Behörde geschaffen und in den folgenden Jahren zügig ausgebaut wurde. Die

Aufstellung explizit militärischer Verbände wurde offiziell ab 1952 von der Dienststelle des Beauftragten des Bundeskanzlers (Blank) vorbereitet (vgl. Bundesregierung, 1952), nach dem Eintritt in die Nato (1955) im größeren Umfang realisiert, so daß trotz erheblicher auch technischer Einführungsschwierigkeiten nach der Einführung der Wehrpflicht 1956 die Gesamtstärke der Bundeswehr nach den Angaben des Verteidigungsministeriums 1957 120 000 Soldaten betrug - geplant war ursprünglich ein noch größeres Wachstum (vgl. Bundesregierung, 1957). Gegen den Remilitarisierungsprozess, verbunden mit der Aushöhlung demokratischer Rechte, wandten sich entschieden breite Kreise der Bevölkerung (Kundgebung in der Frankfurter Paulskirche, Gewerkschaftsresolutionen und Veranstaltungen etc.) - eine Bewegung, die politisch hauptsächlich von der KPD und teilweise von der SPD getragen wurde.

- 217 Vgl. Bundesregierung, 1957, S. 97; Schreiber, 1955
- 218 So wurde dann auch das Konzept der 'sozialen Marktwirtschaft' in dem Maß von den Wirtschaftstheoretikern abgeschwächt und in Richtung auf stärkere Regulierungsmaßnahmen modifiziert, als in dem mit der weiteren Ausbreitung des Monopolisierungsprozesses dieser zu einer allgemeineren Struktur des westdeutschen Kapitalismus wurde. Die theoretische Konzeption des Neoliberalismus sah gegenüber der 'zentralgelenkten Wirtschaft' einerseits und dem extremen Liberalismus andererseits einen 'dritten Weg' vor: den Mittelweg der 'sozialen Marktwirtschaft'. Dem Staat wird zwar eine wichtige regulierende Funktion zugesprochen, die aber darin besteht, die freie Konkurrenz in einer Weise als Marktmechanismus zur Geltung zu bringen, daß sie selbst zum wesentlichen Faktor der Regulierung der Wirtschaft wird. So schreibt Müller-Armack: "... umgekehrt ist der Neoliberalismus eigentlich Wettbewerb durch Marktordnung und nicht Ordnung des Wettbewerbs" (Müller-Armack, 1955, S. 79).
- 219 Rüstow, 1955, S. 56
- 220 Vgl. z.B. die Charakterisierung von Alfred Müller-Armack, "daß die Länder insgesamt versuchen, zu neuen liberalen Formen des internationalen Austausches zu kommen. Gewiß,

sie waren dabei davon überzeugt, daß wir alle Sünder sind, und auch die Propheten des Liberalismus waren unter Umständen sogar sehr harte Sünder" (Müller-Armack, 1955, S. 84).

221 Vgl. Die Berichte des Finanz- und des Wirtschaftsministeriums oder auch u.a. Müller-Armack, 1955, S. 96 f., wo noch einmal der ambivalente Charakter des Konzeptes sozialer Marktwirtschaft zum Ausdruck kommt, da einerseits die Investitionssteuerung bejaht, andererseits konstatiert wird: "Aber diese Interventionspolitik würde im Rahmen unserer Wirtschaftspolitik nicht einen Tag länger existieren, wenn sie nicht für bestimmte, marktwirtschaftlich nicht zu bewältigende Aufgaben noch wirklich nötig wäre. Der Kreis dieser Aufgaben wird immer kleiner ... "

222 Shonfield, 1968, S. 292

223 Vgl. ebd., S. 335 u. 284. Shonfield arbeitet dies u.a. an dem rigiden Festhalten der Politik der "ordentlichen Haushaltsführung" heraus: "Der Kapitalüberfluß vom öffentlichen Sektor, der sich so fruchtbar erwies, war weitgehend eine Sache des Zufalls ... Unter anderen Umständen, zum Beispiel während der Wirtschaftskrise Anfang der 30er Jahre, ... hatte das hartnäckige Beharren auf redlicher Solvenz verheerende Folgen gehabt." (S. 335) Unter Bezug auf die spezifischen historischen Bedingungen in Deutschland, die gerade in dem Nachkriegsaufschwung zur Wirkung kamen, versucht er die häufig unbeabsichtigte Wirkung politischer und ökonomischer Entscheidungen hervorzuhaben. "Als die Deutschen in den Westzonen ihre Wirtschaft zu rekonstruieren begannen, bauten sie auf dem vertrauten Fundament und Plan auf; vieles davon ließ sich mit bloßem Auge gar nicht erkennen, so daß es war, als ob sie von einem Archäologen geführt worden wären, der sich auch blind in seiner Lieblingsruine zurechtfindet." (S. 284)

224 Vgl. z.B. die zusammenfassende Darstellung ebd., S. 334, oder auch Müller-Armack, 1955, S. 88: "Die westdeutschen Währungsreserven sind nicht durch Kredite begründet, sondern durch Gütervorleistungen erworben. Diese Reserven in ihrer stattlichen Höhe von 11 Milliarden DM haben also einen äußerst soliden Charakter."

- 225 Von den vielen Erklärungen hierzu vgl. u.a. Röpke: "Die oberste Voraussetzung für eine wohlgeordnete und wohlfunktionierende Marktwirtschaft ist die, daß sie eine echte Wettbewerbsordnung ist, d.h. eine solche, die den Wettbewerb nur als einen Wettkampf mit gleichen Startbedingungen und um die besten Leistungen (Leistungswettbewerb) gestattet und jeden Wettbewerb mit unlauteren Mitteln, aber ebenso gut jede Einschränkung oder Aufhebung des Wettbewerbs (Monopole) ausschließt." Röpke, 1950, S. 2; explizit als Funktion des Staates z.B. bei Rüstow, 1955, S. 70 ff.
- 226 Bundesregierung, 1952, S. 90 ff.
- 227 Vgl. Analyse dieses Prozesses u.a. bei Kuczynski, 1963, S. 504-511, und Shonfield, 1968, S. 292-306
- 228 Bundesregierung, 1952, S. 112
- 229 Kuczynski, 1963, S. 513
- 230 Vgl. hierzu u.a. Bundesregierung, 1957, S. 79 f., Rüstow, 1955, S. 70 ff. und Kuczynski, 1963, S. 516 ff.
- 231 Vgl. voraufgegangenes Kapitel
- 232 Bei einer Wohnbevölkerung von 48 306 Mio. betrug am 31.12.1951 die Zahl der in das Gebiet der BRD neu Hinzugezogenen 9 878 Mio. (20,4 %); vgl. Statistisches Jahrbuch 1964, Vertriebene und Zugewanderte 1946 bis 1953, S. 48
- 233 Zu Befürchtungen gegenüber politischer Konsequenzen aufgrund der materiellen Lage breiter Teile der Bevölkerung vgl. z.B. den indirekten Hinweis bei Schelsky: "Gegen die vorausgesagte politische Radikalisierung und die Entstehung revolutionärer Ideen im Sinne dogmatisch-weltanschaulicher Vorstellungen vom Umsturz der Gesamtgesellschaft unter dieser Gruppe der Verbriebenen und Deklassierten spricht zunächst das tiefe politische Desinteressment gerade dieser Kreise ..." (Schelsky, 1953, S. 240).
- 234 Vgl. zum Beispiel Tätigkeitsbericht des Ministeriums für Arbeit, 1951 (Bundesregierung, 1951, S. 132 f.): "Zur Vermeidung schwerwiegender Störungen des Wirtschafts-

friedens führte der Bundeskanzler im Januar 1951 mit Sachverständigen und Vertretern des DGB Verhandlungen über eine gesetzliche Regelung des Mitbestimmungsrechts der Arbeitnehmer in den Aufsichtsräten und Vorständen der Unternehmen des Bergbaues und der Eisen und Stahl erzeugenden Industrie. Das Ergebnis der Besprechungen wurde am 27.1.1951 in Richtlinien niedergelegt, die dem Bundesminister für Arbeit als Grundlage für einen Gesetzentwurf dienten ... Das Gesetz ist am 10.4.1951 vom Deutschen Bundestag mit großer Mehrheit angenommen worden. Bei reibungsloser Durchführung wird es wesentlich zur sozialen Befriedung in den Grundstoffindustrien beitragen."

- 235 So wurde das Auftreten des Generaldirektors der Gutehoffnungshütte AG, Reusch, der das Mitbestimmungsrecht in der Montanindustrie als "Ergebnis einer brutalen Erpressung" bezeichnete, am 22. Januar von offiziell 565 288 Bergarbeitern mit einem 24-stündigen Proteststreik beantwortet (vgl. Deutsche Geschichte in Daten, 1969, S. 904).
- 236 Den Anträgen auf Feststellung der Verfassungswidrigkeit der SRP und der KPD (bezeichnenderweise wurden beide Anträge zugleich gestellt) ging das Gesetz über die Zusammenarbeit des Bundes und der Länder in Angelegenheiten des Verfassungsschutzes (in Kraft am 27.9.1950) voraus, das zur Errichtung des Bundesamtes für Verfassungsschutz führte. All diese Maßnahmen, wie der auch schon 1950 vorgelegte Entwurf eines Rahmengesetzes über die politische Treuepflicht im öffentlichen Dienst, führten zu erheblichen Einschränkungen der Grundrechte insbesondere für jene Teile der Arbeiterklasse, die in prinzipieller Opposition zur sozialen und politischen Entwicklung in der BRD standen.
- 237 Vgl. hierzu die gründliche Auseinandersetzung mit dem rechtsdogmatischen Hintergrund des RJWG sowie seiner praktischen Implikationen von Schneider, 1964, hier besonders S. 171-179
- 238 Vgl. Bundesregierung, 1951, S. 46, und Bundesregierung, 1952, S. 57. Auch die zweite Novelle von 1961, die zu einer Umbenennung in JWG führte, hält nach der hierin richtigen Auffassung Schneiders im Kern an dem

RJWG fest; vgl. Schneider, 1964, S. 180 ff.

- 239 Vgl. z.B. Empfehlung Nr. 12 der 3. ordentlichen Jugendkonferenz der IG-Metall; Industriegewerkschaft Metall für die Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Protokoll der 3. ordentlichen Jugendkonferenz, Nürnberg, 4. und 5. Mai 1956
- 240 Bundesregierung, 1954, S. 341
- 241 Der Bund übernahm begrenzte Aufgaben im Bereich der Forschung in Form von finanziellen Zuschüssen hauptsächlich an die Deutsche Forschungsgemeinschaft und an die Max-Planck-Gesellschaft; vgl. z.B. Bundesregierung, 1954, S. 71-94, hier S. 82. Im Bereich der Bildung beschränkte sich der Beitrag des Bundes wesentlich zum einen auf die staatspolitische Bildung und zum anderen besonders in den ersten Jahren nach Konstituierung der BRD auf Programme der unmittelbaren Berufsförderung von Jugendlichen (Unterstützung der Finanzierung von Lehrlingsheimen, Lehrwerkstätten, Jugendgemeinschaftswerke etc.).
- 242 Vgl. Bundesregierung, 1954, S. 83
- 243 Vgl. hierzu etwa die Ausführungen Fritz Erlers, 1956, S. 161-198. Erler geht in diesem Vortrag von Tendenzen zur Automatisierung aus, die sich in den hochindustrialisierten Ländern im breiten Umfange durchsetzen würden. In unklarer begrifflicher Verwischung von gesellschaftlicher Formbestimmung und technologischer Innovation versucht er aufzuzeigen, wie die Automation zwar einerseits gewisse soziale Fortschritte bewirke (z.B. Aufsichtsfunktionen der Arbeiter, die bei ihnen zu Mitbestimmungsfordernissen führen könnten /S. 181/ aber auch "Bedrohung" der Angestellten durch Automatisierung der Büros), andererseits aber auch große soziale "Katastrophen" /S. 163/ in sich birge (Expansion der Rüstungsindustrie /S. 175/, Massenarbeitslosigkeit durch Freisetzung von Arbeitskraft). Zugleich bedürfe die Realisierung der Automatisierung spezifischer Voraussetzungen. Diese drei Momente verlangten, die "Triebkräfte der Entwicklung" /S. 163/ zu kennen, um im Zuge von Reformen "die von uns selbst entfesselten Kräfte unter unsere Kontrolle zu bekommen" /S. 161/. Unter Abstraktion der den spezifischen Produktionsverhältnissen innewohnenden Wider-

sprüchlichkeit, skizziert Erler ein solches Reformprogramm: "Lenkung, ja der Planung" /S. 175/ wirtschaftlicher Prozesse, "massive Arbeitszeitverkürzung" /S. 188/, gezielte Strukturpolitik, Ausbau des Bildungswesens (Einführung des 9. und 10 Schuljahres), umfassende Wissenschaftsförderung, "früheres Ausscheiden der Alten aus dem Produktionsprozess bei einer vernünftigen Altersversorgung; denn die Kaufkraft der Alten muß erhalten bleiben" /S. 188/ und nicht zuletzt "demokratische Kontrolle" /S. 180/, um so die Gefahren einer "Technokratie" /S. 183/ besonders mit den Gewerkschaften zu bekämpfen. Erler faßt wie folgt unter expliziten Bezug auf die "Sozialreform" der Regierung seine Position zusammen: "Automation und Atomenergie ermöglichen und erzwingen den Umbau unserer gesellschaftlichen Ordnung als eine wirkliche Sozialreform, die mehr ist als eine bloße Rentenerhöhung. Bauen wir nicht so um, dann werden wir Schwierigkeiten, Krisen und Konflikte bis zur Selbstzerstörung erleben. Die neue Ordnung ist möglich mit völliger Abschaffung der Armut und mit einer Demokratisierung des Eigentums." /S. 196/
(Seiten in den Querstrichen beziehen sich auf Erlers Vortrag.)

244 Nach Regierungsangaben betrugen die Sozialausgaben im engeren Sinne 1954 mit 7,7 Mrd. um etwa 3,5 Mrd. DM oder 83,3 v.H. mehr als 1949; Bundesregierung, 1954, S. 121. Die steigenden Sozialausgaben machten einen relevanten Teil des Haushaltes überhaupt aus (vgl. hierzu auch Shonfield, 1968, S. 313 ff.). 1952 betrugen die "Besatzungs-Verteidigungsaufgaben" 8,8 Milliarden DM (40,7 %), und auf die Sozialleistungen mit Wohnungsbau und Subventionen entfielen 8,812 Milliarden DM (ebenfalls 40,7 %) im Haushalt; Bundesregierung, 1952, S. 71. Die beiden Ausgabenposten bestimmten weitgehend die Struktur des Haushaltes, was in den ersten Jahren der Existenz der BRD zu immerwährenden Klagen über die mangelnde Elastizität des Haushaltes führte.

245 Vgl. Bundesregierung, 1953, S. 106

246 1951/1952 wurde die Selbstverwaltung in den Sozialversicherungen wieder eingeführt. Dies wurde verstanden als Bekräftigung der sozialen Marktwirtschaft gegenüber der national-

sozialistischen Zwangswirtschaft, da die selbstverantwortlichen Gruppen nun wieder zum Tragen kamen.

- 247 Bundesregierung, 1957, S. 259
- 248 Gesetz zur Neuregelung des Rechts der Rentenversicherung der Arbeiter und Angestellten vom 23. Februar 1957
- 249 Bundesregierung, 1957, S. 259
- 250 Mit der Einführung der dynamischen Rente war aber noch keineswegs sicher, daß alle Rentenempfänger zumindest das Existenzminimum über die Rente erhielten. So wird in den empirischen Analysen des SOFI als Ergebnis von Berechnungen und Einkommensbefragungen festgehalten: 1970 (!) lagen 24,4 % aller Rentner mit ihrem Nettoeinkommen unter dem Existenzminimum (300 DM); vgl. Osterland u.a., 1973, S. 158 ff.
- 251 Zur prinzipiellen Einordnung von sozialen Maßnahmen innerhalb des Konzeptes der sozialen Marktwirtschaft vgl. z.B. Rüstow, 1955, S. 57: "Es läßt sich aber auch theoretisch nachweisen, worauf die Überlegenheit der Konkurrenzwirtschaft beruht, warum das so ist und warum das so sein muß. Es hat nämlich den einfachen Grund: die Marktwirtschaft ist die einzige Wirtschaft, die die Selbstfürsorge des Menschen, die Tatsache, daß jeder Mensch den Trieb und die Pflicht hat, zunächst einmal für sich und seine Angehörigen zu sorgen, diesen selbstverständlichen, in jedem Menschen vorhandenen Instinkt als ungebremste Antriebskraft benutzt. Wenn der sozialistische Wohlfahrtsstaat diese Fürsorge jedes Menschen für sich und die Seinigen dem Einzelnen mehr oder weniger aus der Hand nimmt, so ist das zugleich ein schwerer Verstoß gegen das Subsidiaritätsprinzip, das die Enzyklika Quadragesimo anno proklamiert und das jeder gesunden Gestaltung menschlicher Sozialverhältnisse zugrunde gelegt werden muß. Entsprechend diesem Subsidiaritätsprinzip beruht die Marktwirtschaft darauf, daß man den Beteiligten sagt: sorgt für Euch und Eure Leute, so gut Ihr könnt."
- 252 Zur katholischen Soziallehre vgl. z.B. Becker, 1968, und Brussatti, 1962

- 253 Becker, 1968, S. 12
- 254 Vgl. Baethge u.a., 1975 (s. Anm. 264), und Gensior, 1975
- 255 Vgl. die Aussagen über den Qualifikations-
spielraum bei Baethge, 1971
- 256 Da die traditionellen Kategorien Facharbeiter, Angelernte, Hilfsarbeiter sich in ihrer Abgrenzung als immer verschwommener erweisen - vor allem weil in der Gruppe der Angelernten aufgrund der unklaren Definition der Anlernzeit immer mehr auch hochqualifizierte Arbeiter geführt werden, deren Ausbildung noch nicht in einem Ausbildungsberuf fixiert ist -, bietet das näher an der betrieblichen Realität orientierte Leistungsgruppenschema einen besseren Anhaltspunkt für die Qualifikationsverteilungen. Dabei finden sich Facharbeiter vorwiegend in Leistungsgruppe 1, Hilfsarbeiter in Leistungsgruppe 3, während die Angelernten sich über alle drei Kategorien verteilen, allerdings in der Gruppe 2 ihren Schwerpunkt haben. Bei letzteren ist auch zu berücksichtigen, daß viele von ihnen ins Angestelltenverhältnis übernommen werden und dann statistisch nicht mehr im Leistungsgruppenschema erscheinen.
Vgl. zu dem ganzen Zusammenhang Projektgruppe Automation und Qualifikation, 1975, S. 86-89. Im Gegensatz zu der von der Projektgruppe zitierten Quelle: Fachserie M, Preisse, Löhne, Wirtschaftsrechnungen, Reihe 15, die eine Steigerung des Anteils der Leistungsgruppe 1 von 37,9 % 1958 auf 39,1 % 1970 angibt, spricht Schumann, 1974, S. 43, von einem Sinken des Anteils der Leistungsgruppe 1 von 44 % 1950 auf 40 % 1970.
- 257 Vgl. dazu Kern/Schumann, 1970, bes. S. 134-140, u. Mendner, 1975, S. 223-233, bes. S. 226. Die qualifizierte Angelerntentätigkeit wird oft auf der Grundlage eines Facharbeiterbriefes in einem anderen Lehrberuf oder sogar auf der Basis des Abiturs durchgeführt; vgl. Projektgruppe Automation und Qualifikation, 1975, S. 88.
- 258 Vgl. Endlich, Fischer, Volkholz, 1973, S. 55
- 259 Vgl. ebd., S. 56, und Schumann, 1974, S. 43-45
- 260 Vgl. Projekt Automation und Qualifikation,

- 1975, S. 86/87, und Mendner, 1975, S. 222/23
- 261 Wobei die grundsätzlichen Probleme und Grenzen der Automation und das für das Kapital konstitutive Weiterbestehen nicht hochmechanisierter Bereiche, d.h. solche, in denen Arbeitskraft mehrwertheckend eingesetzt werden kann, zu reflektieren sind; vgl. zu diesem Zusammenhang Mandel, 1972, Kap. VI.
- 262 So nimmt die Entwicklung sowie die Ausbildung in modernen Sozialtechniken der Führung und Leitung immer breiteren Raum industrieller Rationalisierungsbemühungen ein.
- 263 Mendner, 1975, S. 227. Wir stützen uns im weiteren vorwiegend auf die ausgezeichneten Ausführungen Mendners.
- 264 So die des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und soziale Fürsorge (Hg.): Soziale Probleme der Automation in Bayern, München 1969; Baethge, Gerstenberger u.a., Produktion und Qualifikation (Vorstudie), Berlin 1975; Kern/Schumann 1970
- 265 Vgl. die Beschreibung des Ablaufes solcher Rationalisierungsvorgänge in der Wartung und Instandhaltung bei Kern/Schumann, 1970, S. 1970, und bei Mendner, 1975, S. 220-223
- 266 Vgl. Schumann, 1974, S. 46
- 267 Vgl. Sass u.a., 1974, S. 27. Die mit diesen technologischen Veränderungen verbundene Tendenz kostenökonomischer Arbeitsteilung und Reduktion der anfänglich höheren Qualifikationsanforderungen führt zu einer Intensivierung der Arbeit, die Mendner zu Recht von einer Taylorisierung der Automationsarbeit sprechen lässt (S. 220) und die durch den Einsatz verschiedener Lohnverfahren, die zum Instrument der Entwertung von im Produktionsprozess nicht mehr benötigten Qualifikationen werden, noch verstärkt wird; vgl. Mendner, S. 223-233.
- 268 Vgl. ebd., S. 233
- 269 Axmacher, 1974, S. 75
- 270 Vgl. ebd., S. 79/80
- 271 Vgl. ebd., S. 79

- 272 Axmacher spricht davon, daß "die individuelle Motivation der Arbeitenden in die Rolle einer vorrangigen Produktivkraft" (S. 80/81) gehoben wird.
- 273 Ebd., S. 72
- 274 Ebd., S. 72/73
- 275 Vgl. hierzu die Auseinandersetzung W.v. Treecks mit der Untersuchung von Hartung, Nuthmann, Winterhager, Politologen im Beruf, 1970; W.v.Treeck, 1973, bes. S. 52/53
- 276 Vgl. Mandel, 1969, S. 12; statistische Angaben zu den sinkenden Kapazitätsauslastungen, S. 10
- 277 Vgl. Blechschmidt, 1974, S. 290
- 278 Vgl. auch Altvater, 1967, S. 14 f.
- 279 Huffschmid, 1969, S. 8/9
- 280 Eba., S. 9
- 281 Vgl. zur mit der Entwicklung einer neuen Wirtschaftspolitik einhergehenden schrittweisen Umdefinition der Theorie des freien Wettbewerbs Huffschmid, 1969, S. 110
- 282 Zur Literatur über die 'formierte Gesellschaft' vgl. Altvater, 1967; R. Opitz, Der große Plan der CDU: die 'Formierte Gesellschaft', in: Argumente zur Zeit, Nr. 17, Sonderdruck aus 'Blätter für dt. u. internationale Politik', H. 9/1965, bes. S. 28-30
- 283 Die Differenzen innerhalb der Monopolgruppen sollen hier vernachlässigt werden.
- 284 Vgl. zu diesem Zusammenhang Altvater, 1967, S. 23
- 285 Vgl. Huffschmid, 1969, S. 114. So setzte etwa die SPD gegen das Konzept der 'formierten Gesellschaft' die Parole des 'mündigen Bürgers'.
- 286 Als solche galten 1. Außenwirtschaftspolitik, 2. Infrastrukturpolitik, 3. Strukturpolitik und die ihnen subsumierten Bereiche; vgl. dazu Schröder, 1971, S. 7. Diese von D. Schröder verfaßte Studie des PROGNOS-Institutes wurde noch für das von Kiesinger

geleitete Bundeskanzleramt bzw. seinen Planungsstab angefertigt. Die praktischen Vorschläge gehen schon überwiegend in die Richtung, wie sie später von der sozialliberalen Koalition mit dem Programm der inneren Reformen in Angriff genommen wurde. Teilt der Autor der PROGNOS-Studie so auch viele Illusionen über die Möglichkeiten eines kontinuierlichen Wachstums und seiner Planbarkeit durch den Staat, so erfaßt er doch eine Reihe wichtiger Zusammenhänge. S.u.

287 Vgl. Altvater, 1967, S. 20/21

288 Ebd., S. 18/19

289 In den sechziger Jahren steigen die Investitionen hier schneller als in anderen Bereichen; vgl. hierzu und zu den allgemeinen Verlagerungen der Schwerpunkte in der Entwicklung des Staatskörpers Projekt Klassenanalyse, 1974, S. 302-314, bes. 307/308.

290 Diese Umverteilungen oder Erhöhungen des Haushalts zugunsten des Infrastrukturbereiches waren von Auseinandersetzungen divergierender gesellschaftlicher Gruppen über Bedingungen und Möglichkeiten ökonomischen Wachstums begleitet. Zur Durchsetzung einer stringenten Haushaltspolitik bedurfte es nicht zuletzt einer die unterschiedlichen Interessen zusammenfassenden wirtschaftspolitischen Gesamtkonzeption, die notwendig immer nur in unbefriedigender, weil widersprüchlicher und die grundlegenden ökonomischen Probleme nicht lösender Weise, vorlag.

291 Vgl. etwa Sass u.a., 1974, S. 17 ff. u. 25 ff.

292 Altvater, 1967, S. 14

293 Schröder, 1971, S. 378

294 Ebd., S. 378

295 Ebd.

296 Ebd.

297 Vgl. etwa die bei Meyer, 1968, S. 23, zitierten Ausführungen von Bühl, 1968

298 In der bürgerlichen Gesellschaft stellt

sich der Ausbildungssektor immer als doppelt bestimmter dar: einmal ist er in unmittelbarer Form staatliches Zwangssystem, das durchsetzt, daß im großen und ganzen "die Struktur der ausgebildeten Arbeitskräfte die Struktur des gesellschaftlichen Produktionsprozesses widerspiegelt" (Heise, 1975, S. 174), zum anderen erhält er seine Formbestimmung aus der Tatsache, daß die Ausbildung ihre Gesellschaftlichkeit erst über den isolierten Tauschakt des individuellen Verkaufs der Arbeitskraft erweist und somit das Moment der Freiheit gegenüber den Ausbildungsprozessen hineinkommt; vgl. hierzu im einzelnen S. 168 ff.

299 Combe, 1975, S. 37

300 Vgl. Endlich u.a., 1973, S. 72

301 Ebd., S. 73

302 Vgl. etwa Projektgruppe Automation und Qualifikation, 1975, S. 146 f.

303 Vgl. etwa Huisken, 1972, S. 332

304 Vgl. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1970, S. 26 f.

305 Vgl. Wissenschaftsrat, 1970, Bd. 3, S. 141

306 Ebd., S. 154 - Zu bedenken sind jedoch Ausführungen Baethges: "Dieser Sachverhalt ist häufig und zu Recht als Indiz für die Rückständigkeit des Bildungswesens der BRD angeführt worden und wurde als ein Garant für ein ökonomisches Zurückbleiben hinter anderen kapitalistischen Geseilschaften hingestellt. Interpretiert man ihn systematisch politökonomisch, dann bedeutet es zunächst, daß der Wert der Arbeitskraft, soweit er sich aus aufgewendeten Bildungskosten zusammensetzt, erheblich niedriger liegt als in anderen Gesellschaften und darin sehr wohl ein Grund für die hohen Zuwachsraten der BRD-Wirtschaft liegen kann" (1970, S. 26).

307 Empfehlungen, 1960, S. 32 f.

308 Ebd., S. 24 ff.

309 Ebd., S. 157 ff.

310 Wissenschaftsrat, 1966, S. 12 f.

311 Vgl. das Berliner Vorschaltgesetz von 1968, in dem eine Experimentierklausel die Institutionalisierung alternativer Institutsstrukturen und Ausbildungsmodelle legalisierte. Auf diesem Wege wurden u.a. die Brauchbarkeiten der Mitbestimmung aller Gruppen herausgefunden, genau so wie die dabei zu kappenden Gefahren. Was sich als nützlich erwies, wurde dann Bestandteil des Berliner Universitätsgesetzes, mit dem gleichzeitig das Vorschaltgesetz außer Kraft gesetzt wurde.

312 Die Studentenzahlen wurden in einzelnen Fächern mehr nach Maßgabe der Eingangsschwierigkeiten als nach Berufsaussichten gesteuert.

313 Wissenschaftsrat, 1970, Bd. 1, S. 17

314 Ebd., S. 13

315 Vgl. Schröder, 1971, S. 375

316 Ebd.

317 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1970, S. 53

318 Ebd., S. 95

319 Vgl. zur Begründung der skizzenhaften Zusammenfassung dieser Entwicklung, Einleitung, Anm. 277. Die Konzentration auf das Beispiel Hochschul- und Forschungspolitik versteht sich u.a. als Grundlegung für die abschließende Darstellung im letzten Kapitel des Buchtextes.

320 Vgl. die Einrichtung von Sonderforschungsberichen und überregionalen Forschungsschwerpunkten durch die DFG

321 Wissenschaftsrat, 1970, Bd. 1, Zusammenfassung, S. 9

322 Handelsblatt v. 28.4.1975

323 Blechschmidt, 1974, S. 293

324 Projekt Automation, 1975, S. 145

325 Baethge, 1972, S. 27

326 Vgl. Blechschmidt, 1974, S. 293 f.

327 Handelsblatt, 28.4.1975

328 Ebd.

LITERATURVERZEICHNIS (ANHANG)

ABHOLZ, H.-H., Die Rolle des industriellen Arbeitsplatzes für die Ätiologie psychischer Erkrankungen. Argument, 60, 1970, S. 142 - 151

ALTVATER, E., Perspektiven jenseits des Wirtschaftswunders: "Stabilisierte Wirtschaft", "Formierte Gesellschaft" II: neue Kritik Nr. 40, Feb. 1967, S. 13 - 27

ALTVATER, E. u.a., Die Entwicklung des Kapitalismus in Westdeutschland, in: Brandes, 1974, S. 241 - 274

ALTVATER, E., HUISKEN, F., Materialien zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen, 1971

Arbeitszufriedenheit und Konformität, Psg. u. Praxis, 1965, S. 48 - 57

Autorenkollektiv: Der Vergesellschaftungsprozess der beruflichen Bildung, Berlin, 1974

Autorenkollektiv: Zur Kritik der Bildungsoökonomie, Berlin, 1974

BAETHGE, M., Abschied von Reformillusionen, betr.: Erziehung 1972, Nr. 11, S. 19 - 28

BADSTÜBNER, R., Restauration in Westdeutschland 1945-49, Berlin, 1965

BARITZ, L., The Servants of Power, Middletown, 1960

BECKER, E., Von der Sozialpolitik zur Sozialreform, Recklinghausen, 1968

BLANKE, B., JÜRGENS, U., KASTENDIEK, H., Kritik der Politischen Wissenschaft 2, Frankfurt/Main, 1975

BLECHSCHMIDT, A., Profitentwicklung und Krise in der BRD-Industrie, in: Handbuch 1. Perspektiven des Kapitalismus, 1974

BRANDSTÄDTER, J., REINERT, G., Wissenschaft als Gegenstand der Wissenschaft vom menschlichen Erleben und Verhalten: Überlegungen zur Konzeption einer Wissenschaftspsychologie, in: Zeitschrift für Wissenschaftstheorie, 4, 1973, S. 368 - 379

BRUSSATTI, A., HAAS, W., POLLAK, W. (Hrsg.), Geschichte und Sozialpolitik mit Dokumenten, Linz, 1962

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bildungsbericht 70, Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn, 1970

Bundesministerium für Wirtschaft, Soziale Marktwirtschaft in Zahlen, 1964

COMBE, A., Wohin treibt die Bildungspolitik, betr. Erziehung, 8, 1975, H. 3, S. 32 - 39

DÄUMLING, A., Motivation als psychol. Grundproblem, XXI. Kongreß DGfPs, 1957, S. 40 - 53

Deutsche Geschichte in Daten (Institut für Geschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin), Berlin, 1969

ERLER, F., Der Sozialismus in der Epoche der zweiten industriellen Revolution, in: Revolution und Roboter, München, 1956

Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen, Teil I, Wissenschaftliche Hochschulen, Tübingen, 1960

FLECHTHEIM, O.K., Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung in Deutschland seit 1945, 9 Bde., Berlin, 1962-72

FOEDLER, F., A Theory of Leadership Effectiveness, New York, 1967

FOIT, J., HEGENER, K., Die Rolle der Psychologie in der Reeducationpolitik der Vereinigten Staaten im Nachkriegsdeutschland, Dipl.-Arbeit Berlin-West, 1973/74

Führungsmodelle - Leitbilder zur Unternehmensführung, Reader, Zürich, 1972

GEBBERT, V., HELMCHEN, J., Grundelemente einer Soziologie der Wissenschaft, Berlin, 1972, Dipl.-Arbeit

Geschichte in Daten, Berlin-DDR, 1967

GÖRSDORF, K., Erfolge angewandter Psychologie im Betrieb, Mensch und Arbeit, 12, 1960, S. 34 - 35

GÖTTE, M., Betriebsklima, Göttingen, 1962

GRIEGER, D., Zum Selbstverständnis des politischen Bildungsauftrages der westdeutschen Gewerkschaftsbewegung, Weinheim, 1972

GRIESSHABER, H., Amerikanische Schulungsmethoden in betrieblicher Menschenführung - Darstellung und Kritik, Mannheim, 1959 (Diss.)

HÄNSEL, D., Die Anpassung des Lehrers, Weinheim, 1975

HEISE, H., Ausbildung von Arbeitskräften im Kapitalismus - Zur Kategorie des Arbeitsvermögens, Westberlin, 1975

HERWIG, B., Zehn Jahre Forschungsinstitut für Arbeitspsychologie und Personalwesen, Forfa-Briefe 7, 1958, S. 127 - 134

HERWIG, W., RÜSSEL, A., HUCK, W., Entwicklung und Aufgaben des Forschungsinstituts für Arbeitspsychologie und Personalwesen, Forfa-Briefe 6, 1957, S. 37 - 56

HETTINGER, T., Angewandte Ergonomie, Frecken, 1970

HILLMANN, G., Die Befreiung der Arbeit, Hamburg, 1972

HILGARD, E.E., Theories of Learning, New York, 1960, 2. Aufl.

HIRSCH, J., Woran scheitert staatliche Reformpolitik? 1976

HOLZKAMP-OSTERKAMP, U., Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1, Frankfurt/Main, 1975

HUFFSCHMID, J., Die Politik des Kapitals, Konzentration und Wirtschaftspolitik in der Bundesrepublik, Frankfurt/Main, 1969

Industrie und Handelskammer Düsseldorf, Der Mittelstand zwischen Bedrägnis und Bewährung in der sozialen Marktwirtschaft, Düsseldorf, 1957

Industriegewerkschaft Metall für die BRD (Hrsg.), Empfehlung Nr. 12 der 3. ordentlichen Jugendkonferenz der IG-Metall, Protokoll der 3. ordentlichen Jugendkonferenz, Nürnberg, 4.

und 5. Mai 1956

Institut "Finanzen und Steuern" (Hrsg.), Bonn,
1956

Institut für Soziologie an der FU Berlin,
Grundkurs Erziehung und Gesellschaft, Berlin,
1972

JÄGER, A.O., Zum prognostischen Wert psych. Eignungsuntersuchungen, Psych. Rdsch. 11, 1960, S. 160 - 178

KARST, H., BEERMANN, F., GROSSE, F. (Hrsg.), Menschführung, Personalauslese, Technik in Wirtschaft und Armee, Darmstadt: Leske, 1954

KEILER, P., Funktionsbestimmung der bürgerlichen Psychologie anhand der Bereiche ihrer Anwendung, Ringvorlesung Psychologisches Institut FUB, FB 11, 1971/72, S. 22 - 27

KNOBLANCK, A., Aufgaben und Arbeitsmethoden der industriellen Psychotechnik, Chemische Rdsch. (Solothurn) 2, 1949, Nr. 1

KNOPP, H., Fibel der Menschenführung im Betrieb, Darmstadt, 1956

KOCH, H., Licht und Farben im Betrieb, Bielefeld, 1953

Kommunist Nr. 4/5, Dez. 1971

KORFF, E., Taschenbuch für Ausbilder, Heidelberg, 1972, 2. Aufl.

KROEBER-KENNETH, L., Schwierige Jugendliche in der betrieblichen Personalpolitik, Psychologie und Praxis, 3, 1959, S. 294 - 303

KUCZYNSKI, J., Darstellung der Lage der Arbeiter in Westdeutschland seit 1945, 2 Bde., Berlin, 1963

KUCZYNSKI, J., Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus, Bd. 7 a, Berlin (DDR), 1968 - Darstellung der Lage der Arbeiter in Westdeutschland seit 1945, Berlin, 1963

LANG, H., Die Erziehung zur industriellen Arbeit, München, Düsseldorf, 1954

LÄPPLER, D., Staat und allgemeine Produktionsbedingungen, Berlin, 1973

LÄPPLER, D., Staat und politische Organisation, in: Krysmanski, H.J., Marwedel, P. (Hrsg.), Die Krise der Soziologie, Köln, 1975, S. 211 - 240

LEHMANN, G., Praktische Arbeitsphysiologie, Stuttgart, 1953

LEVENSTEIN, A., Die Arbeiterfrage. Mit besonderer Berücksichtigung d. sozialpsych. Seite d. mod. Großbetriebes u.d. psych.-phys. Einwirkung auf die Arbeiter. München, 1912

LINE, W., Psychologie und Industrie, Geistige Hygiene (Hrsg. v. Pfister-Ammende, M., Basel), 1955, S. 169 - 178

LUKASCZYK, K., Gruppenstruktur und Gruppenprozess, XXI. Kongreß DGfPs, S. 80 - 95, 1957

LUKASCZYK, K. u.a., Gruppenarbeit und Produktivität, RICW-Auslandsdienst, Heft 72, München, 1958

MANDEL, E., Die deutsche Wirtschaftstheorie - Lehren der Rezession 1966/67, Frankfurt/Main, 1969

MANDEL, E., Spätkapitalismus, Frankfurt/Main, 1972

MANNSCHATZ, G., SEIDER, J., Zum Kampf der KPD im Ruhrgebiet 1945-47, Berlin-DDR, 1962

MARX, K., Zur Kritik der Politischen Ökonomie - Vorwort, MEW 13, S. 8 f., 1969 (b)

MARX, K., Entwürfe zum 'Bürgerkrieg in Frankreich', in: MEW 17, S. 539

MAYNTZ, R., Soziologie der Organisation, Hamburg, 1963

MICHEL, E., Sozialgeschichte der industriellen Arbeitswelt, Frankfurt/Main, 1947

MÜLLER-ARMACK, in: Der Christ und die soziale Marktwirtschaft, Stuttgart, 1955

NOLTE, W., Psychodiagnostisch unterbaute Schuldifferenzierung, Schule und Psychologie, 2, 1955, S. 353 - 358

OFFE, C., Berufsbildungsreform - Eine Fallstudie, Frankfurt/Main, 1975

OFFE, C., Berufsbildungsreform - Eine Fallstudie über Reformpolitik, Frankfurt/Main, 1973

OSTERLAND, M. u.a., Materialien zur Lebens- und Arbeitssituation der Industriearbeiter in der BRD, Frankfurt, 1973

Qualifikation und Arbeitsanalyse, Workshop des BBF, in: Mitteilungen aus der Arbeitswelt und Berufsforschung, 1974, H. 2, S. 164 - 172

QUECK, U., Der Student - jenseits und diesseits, Einheit 2, 1947, S. 409 - 410

REUTER, M., Berufliche Bildung aus Gewerkschaftsarbeite, Frankfurt/Main, 1975

ROHN, W.E., Schlußfolgerungen in 17 Punkten, in: Gruppenarbeit und Produktivität, 1958

RONGE, V., SCHMIEG, G., Restriktionen politischer Planung, Frankfurt/Main, 1973

RÜSTOW, A., Wirtschaftsethische Probleme der sozialen Marktwirtschaft, in: Der Christ und die soziale Marktwirtschaft, Stuttgart, 1955

SCHARACKER, E., Die Praxis der Mitarbeiterauslese in einem Großunternehmen, Mensch und Arbeit 11, 1959, S. 228 - 229

SCHELSKY, H. (Hrsg.), Zur Theorie der Institution, 1970

SCHMIDT, A.L., Personalprobleme im Industriebetrieb, Fallsammlung, Stuttgart, 1957

SCHMIDT, E., Ordnungsfaktor oder Gegenmacht. Die politische Rolle der Gewerkschaften. Frankfurt/Main, 1971

SCHMIDTZ, G., Über die Beziehung der Tiefenpsychologie zu den Geisteswissenschaften mit einer Symbolik des Auges als Beispiel, Studium Generale, 3, 1950, S. 331 - 488

SCHNEIDER, E., Über die Ermittlung der Begabung im Rorschachschen Versuch, Bildung und Erziehung, 1, 1949, S. 408 - 422

SCHNEIDER, H., Die öffentliche Jugendhilfe zwischen Eingriff und Leistung, eine juristisch-sozialpädagogische Analyse der Aufgaben des Jugendamtes und ihrer gesetzlichen Regelung, Berlin, 1964

SCHÜRMANN, K., Die psychologische Unfallverhütung in der Praxis, Forfa-Briefe 9, 1960, S. 233 - 242

SCHUH, W., Probleme der Zusammenarbeit zwischen Graphologen und Personalleiter, Mensch und Arbeit, 9, 1957, S. 102 - 104

SCHURIG, V., Naturgeschichte des Psychischen I und II, Frankfurt/Main, 1975

SCHWARZ, H.P., Vom Reich zur Bundesrepublik, Neuwied, 1966

SHONFIELD, A., Geplanter Kapitalismus, Wirtschaftspolitik in Vorlesungen d. USA, Köln, 1968

SÖCKEL, C., Zum Verhältnis von Arbeitswissenschaft und Produktivweise, in: Deutsche Berufs- und Fachschule, H. 9, 1972, S. 693 - 707

SPRANGER, E., Stirb und werde, Die Sammlung, 1, 1945/46, S. 389 - 394

Statistisches Jahrbuch, Vertriebene und Zugewanderte 1946 bis 1953, 1954

UHLMANN, L., HUSER, G., Technischer und struktureller Wandel in der wachsenden Wirtschaft, Frankfurt/Main, 1971

ULBRICHT, W., Zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung

Umriß eines Programms zur Mobilisierung der geistigen Kräfte, in: Scharfenberg, Günter (Hrsg.), Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945 - 1973, Berlin, 1973, S. 50 - 69

TREECK, W., Zur Kritik bürgerlicher Bildungsplanung am Beispiel der Sozialwissenschaften, in: Sozialistische Politik, Nr. 27, Dez. 1973, S. 43 - 60

TREUHEIT, L.J., Zur Methode einer Systemanalyse der Psychologie, in: 29. Kongreß d. DGfPs, 1974, Göttingen, 1975, S. 399 - 401

VETTER, A., Psychologie und moderne Wirtschaft,
Universität 11, 1956, S. 785 - 796

VETTER, A., Notwendigkeit und Erfolg der Be-
triebspychologie, Mensch und Arbeit, 12, 1960,
S. 173 - 174

WALLICH, H.C., Triebkräfte des deutschen Wieder-
aufstiegs, Frankfurt/Main, 1955

WALLON, H., Grundzüge der angewandten Psycholo-
gie, Meisenheim, 1948

Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Neuordnung
des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschu-
len, 1966

Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Struktur und
zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbe-
reich nach 1970, Bd. 1: Empfehlungen, Bd. 2: An-
lagen, Bd. 3: Statistische Unterlagen, 1970

WIEDEMANN, A., Nutzen und Bewährung psychologi-
scher Eignungsuntersuchungen, Forfa-Briefe 9,
1960, S. 225 - 232

WINKELMANN, E., Die Bedeutung des Education Ser-
vice Center für die Erzieher Berlins, Wege zu
neuer Erziehung, 1, 1950, H. 1, S. 10 - 12

Wirtschaftsvereinigung Eisen- und Stahlindu-
strie, Richtlinien für die Tätigkeit von Werks-
psychologen in den Unternehmen der Eisen- und
Stahlindustrie, Ausschuß für Sozialwirtschaft,
Februar 1959

Arbeitsbericht

Die Teile der Arbeit wurden in gemeinsamer Diskussion aufeinander bezogen und jeweils selbstständig erarbeitet und verfaßt.

Von: die Teile:

RAINER MAIKOWSKI Buchtext
Erster Teil: III, 3
Zweiter Teil: III, 3
Dritter Teil: IV, 1-4
Anhang
Zu Erster Teil: II, 3 u. 4
Zu Zweiter Teil: I, 1
Zu Dritter Teil: I, 1,2 u. 3(a)

PETER MATTES Buchtext
Erster Teil: I; III, 1
Zweiter Teil: II; III, 1
Dritter Teil: II; IV, 5
Anhang
Zu Erster Teil: II, 1
Zu Dritter Teil: I, 3(c)

GERHART ROTT Buchtext
Erster Teil: III, 2
Zweiter Teil: III, 2
Dritter Teil: III
Anhang
Zu Erster Teil: II, 2
Zu Zweiter Teil: I, 2
Zu Dritter Teil: I, 3(b)

Das Vorwort und das Kapitel 'Methodische Überlegungen zur Analyse institutionalisierter Wissenschaft und ihrer Praxis' (Anhang) wurden gemeinsam verfaßt.

Berlin, 1976

Rainer Maikowski

Peter Mattes

Gerhart Rott

Rainer Maikowski

Lebenslauf

- geb. 30.7.1944 in Fürstenwalde/Spree
- nach 1 1/2 Jahren Volksschule in Berlin-Wilmersdorf seit 1952 Besuch der Freien Waldorfschule Benefeld bis zur Ablegung des Abiturs im März 1964
- von April 1964 bis März 1966 Bundeswehrdienst
- vom SS 1966 bis zur Erlangung des Grades eines Diplom-Soziologen im Februar 1971 Studium der Soziologie, Psychologie, Politologie und Volkswirtschaft an der Freien Universität Berlin
- seit Juni 1971 Wissenschaftlicher Assistent am Psychologischen Institut im Fachbereich Philosophie und Sozialwissenschaften der Freien Universität Berlin

Hans Peter Rudolf Mattes

Lebenslauf

- geb. 24.6.1939 in Mannheim
- 1945 Einschulung in Oedheim/Kocher
- 1949 Aufnahme in das Realgymnasium Neustadt/
Kocher
- 1958 Abitur am Fürstenberg-Gymnasium Donau-
eschingen
- 1958 - 1964 Studium der Psychologie an der
Ruprecht-Karl-Universität Heidelberg
- 1964 Erlangung des Grades eines Diplom-
Psychologen an der Ruprecht-Karl-Universität
Heidelberg
- 1962 - 1964 Hilfsassistent am Psychologischen
Institut der Universität Heidel-
berg
- 1964 - 1966 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am
Psychologischen Institut der Tech-
nischen Universität Berlin
- 1966 - 1969 Wissenschaftlicher Assistent
(mdWdgB) am Psychologischen Insti-
tut (II) der Julius-Maximilian-
Universität Würzburg
- ab 1970 Wissenschaftlicher Angestellter am
Psychologischen Institut im Fach-
bereich Philosophie und Sozialwis-
senschaften der Freien Universität
Berlin

Gerhart Rott

Lebenslauf

- geb. 15.9.1944 in Klement/Niederösterreich
- 1951 Einschulung in die Grundschule Bad König/Odw.
- 1955 Aufnahme auf das Gymnasium Leopoldinum in Detmold/Lippe
- 1962 - 1963 einjähriger Aufenthalt in den USA, Besuch der Ruskin High School - Kansas City, MO (High School Diploma)
- 1965 - 1966 Studium der Theologie an der Kirchlichen Hochschule Berlin
- 1966 - 1971 Studium der Soziologie, Psychologie, Politologie und Philosophie
- 1971 Erlangung des Grades eines Diplom-Soziologen
- seit 1971 Wissenschaftlicher Assistent am Psychologischen Institut im Fachbereich Philosophie und Sozialwissenschaften der Freien Universität Berlin

