

100 Jahre akademische Psychologie in Hamburg
Eine Festschrift

100 Jahre akademische Psychologie in Hamburg

Eine Festschrift

Herausgegeben von Martin Spieß

Hamburg University Press
Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg
Carl von Ossietzky

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

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

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

Open access über die folgenden Webseiten:

Hamburg University Press –

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

URN urn:nbn:de:gbv:18-3-1411

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

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

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

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

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

Inhalt

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

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

Grußwort des Präsidenten der Universität Hamburg

Dieter Lenzen

Die Psychologie gehört zu den Glanzlichtern der Universität Hamburg – gestern und heute. Die Hamburger Psychologie wiederum ist ein Bestandteil der Entwicklung dieses Faches in Deutschland, die ohne den Beitrag aus der Universität Hamburg kaum vorstellbar wäre. Große Namen verbinden sich mit ihr, die Psychologiegeschichte geschrieben haben: Ernst Meumann, dessen frühe Orientierung an der psychologischen und pädagogischen Tatsachenforschung wegweisend für die empirische, nicht geisteswissenschaftliche Ausrichtung der Psychologie wurde; William Stern, dessen Name mit der Entwicklung des Testwesens identisch ist und der als Opfer gleichzeitig für die schändliche Geschichte des Umgangs mit jüdischen Gelehrten an der Universität zur Zeit des Nationalsozialismus steht; oder Kurt Pawlik, der der akademischen Psychologie an der Universität Hamburg seit den 1960er-Jahren gemeinsam mit anderen zu einer Wiedererlangung ihres Ansehens verhalf.

100 Jahre Psychologie an der Universität Hamburg, das sind also 100 Jahre großer Namen, über die in diesem Band zu lesen ist, aber auch 100 Jahre einer exemplarischen Disziplingeschichte. In ihr bilden sich epochale Prozesse, Hoffnungen in das bessere Verstehen zunächst unserer Seele und heute eher unserer neuronalen Prozesse ebenso ab wie die Deviationen einer Gesellschaft, denen auch mit Psychologie nicht beizukommen war. Wenn am Anfang dieses Faches in Hamburg das Bemühen stand, psychische Vorgänge wie Erkrankungen, aber auch Verhaltensauffälligkeiten besser zu verstehen, oder ganz einfach nur mithilfe psychologischer Erhebungsmethoden die geeignetesten Bewerber für das Amt des Lehrers auszuwählen – also durchaus die praktische Fragen des damaligen Alltags von Individuen und gesellschaftlichen Einrichtungen zu lösen –, so fokussiert die Psychologie heute den Schnittbereich zu den anderen Lebenswissenschaften, die hirnrorganischen Vorgänge, deren Komplexität so hoch ist,

dass das Fach sich von der Lösung allfälliger Alltagsprobleme zunächst einmal entfernen muss. Das ist der Sinn von Grundlagenforschung. Dass darüber das Leiden von psychisch Erkrankten ebenso wenig vergessen werden darf wie die Bedürfnisse der Menschen, sich selbst und andere besser zu verstehen, bleibt aber auch Aufgabe dieses Faches.

Für die Entwicklung der Psychologie in Hamburg wird es also darauf ankommen, dass sie auf der einen Seite auf der internationalen Höhe ihrer Disziplin Gesprächs- und Kooperationspartner mit den großen Lokationen dieses Faches weltweit ist. Anders würde sie zur Bedeutungslosigkeit verkümmern. Gleichzeitig wird sie sich den Erwartungen der Bürgerinnen und Bürger nicht verschließen wollen, die sie finanzieren, Erwartungen, die letztlich auf die Hoffnung hinauslaufen, ein besseres Leben zu führen, freier von Ängsten und Zwängen.

Eingedenk dieser beiden Grundaufgaben wird sich die Psychologie der Universität Hamburg weiter so entwickeln, wie sie es bereits in ihrer Entstehungsstunde versprach und auch hielt: als international bekannte und anerkannte Forschungsdisziplin und als Fach einer Ausbildung des psychologischen Nachwuchses auf höchstem Niveau. In der Lektüre des vorliegenden Bandes wird sichtbar, dass die historischen Voraussetzungen dafür hervorragend sind. Dem Fach ist das Beste zu wünschen bei der Aufnahme und Fortführung dieser Tradition.

Grußwort der Dekanin der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft (EPB)

Eva Arnold

Als Dekanin der Fakultät, der der Fachbereich Psychologie seit dem Jahr 2005 angehört, freue ich mich, dem Fach zu seinem 100. Geburtstag zu gratulieren.

Als promovierte Psychologin, die im Fachbereich Erziehungswissenschaft tätig war, war ich sehr davon angetan, dass im Jahr 2004 die Psychologie bei den Verhandlungen um die Gründung der neuen Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft ins Spiel kam. Gemeinsam mit nicht wenigen anderen Psychologinnen und Psychologen gehörte ich zu dieser Zeit zum Fachbereich Erziehungswissenschaft und wir freuten uns auf engere Kontakte zu unserer „Heimatdisziplin“. Drei von vier Mitgliedern des Gründungsdekanats waren Psychologinnen/ Psychologen – allerdings nicht im Fachbereich Psychologie, sondern im Fachbereich Erziehungswissenschaft ansässig –, sodass als vierte Person ein „Delegierter“ des Fachbereichs Psychologie dazu kam.

Zu den Begründungen des Zuschnittes der neuen Fakultät gehörte nicht zuletzt das Argument, dass Psychologie und Pädagogik in den Gründungsjahren beider Fächer auch in Hamburg eng miteinander verbunden waren. Zu den prominenten Forschern, in deren Werken Psychologie und Pädagogik (bzw. Erziehungswissenschaft) auf das Engste miteinander verwoben sind, gehören Ernst Meumann und William Stern.

Ernst Meumann gilt als Begründer der empirischen Psychologie in Hamburg (Probst, 1989). Er wurde 1911 in das „Allgemeine Vorlesungswesen“ berufen, die Vorläufereinrichtung der 1919 gegründeten Universität. Seine Aktivitäten galten allerdings nicht allein der empirischen Psychologie, sondern auch dem Hamburger Schulwesen. Probst schreibt: „Meu-

mann verstand sich und wurde von seinen Zeitgenossen verstanden als Philosoph, Psychologe und Erziehungswissenschaftler in einer Person“ (1989, S. 6).

Auch sein Nachfolger, William Stern, bearbeitete Fragestellungen, die der Philosophie, der Psychologie und der Erziehungswissenschaft zuzuordnen sind, da er von 1916 an bis zu seiner Vertreibung im Jahr 1933 als Ordinarius für diese drei Fachgebiete in Hamburg tätig war. Wie u. a. in einer 2010 erschienenen Biografie nachzulesen ist (Tschechne, 2010), ist sein Werk nicht nur richtungsweisend für die akademische Psychologie in Hamburg, sondern auch für die Etablierung der Lehrerausbildung an der Universität gewesen. Die Namensgeberin unserer Fakultätsbibliothek, Martha Muchow, war bis 1933 Mitarbeiterin von William Stern und im Überschneidungsbereich von Pädagogik, Psychologie und Sport tätig, sodass ihr Name (nicht nur aus diesem Grund) der am besten geeignete für eine Bibliothek der Fakultät erschien. Eine ihrer zentralen Studien, „Der Lebensraum des Großstadtkindes“, kann noch heute sowohl die Entwicklungspsychologie wie die Erziehungswissenschaft inspirieren. Aus Anlass ihres 120. Geburtstags ist diese Studie kürzlich neu aufgelegt worden (Muchow & Muchow, 2012).

Wie sich Psychologie, Erziehungswissenschaft und Bewegungswissenschaft in der neu gegründeten Fakultät verbinden sollten, beschrieb die Fakultätsleitung im Struktur- und Entwicklungsplan der Universität für das Jahr 2012:

Die Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft ist aus drei Fachkulturen (Fachbereichen) hervorgegangen, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Fragen der menschlichen Entwicklung, Bildung, Lebensbegleitung und Therapie beschäftigen. Im neuen Verbund wird nunmehr der gemeinsame Forschungsgegenstand, der Mensch in seinen Entwicklungs- und Bildungsprozessen, auf einem neuen Niveau der Interdisziplinarität bearbeitet. Zugleich baut die Fakultät auf dem Hintergrund ihrer disziplinären Struktur ihre stark nachgefragten Studiengänge für pädagogische, psychologische und bewegungswissenschaftliche Forschungs- und Praxisfelder weiter aus. Mit ihrem Profil in Forschung und Lehre ist die Fakultät darauf vorbereitet, sich an der großen gesellschaftlichen Zukunftsaufgabe der Erneuerung des schulischen und außerschulischen Bildungssystems und des Ausbaus der sozialen, pädagogischen und psychologischen Unter-

stützungssysteme in besonderer Weise zu beteiligen“ (Struktur- und Entwicklungsplan 2012, S. 147).

Mit ihrer Zuordnung zur Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft gehört die Psychologie in Hamburg zu der großen Gruppe psychologischer Institute/Fachbereiche, die in eine Fakultät integriert sind, „in der der Name Psychologie selbst zusammen mit ein oder zwei weiteren Fächern im Titel genannt ist“. Dies entnehme ich dem aktuellsten Bericht über die Lage der Psychologie (Staudinger, 2011), der sich unter anderem mit der Fakultätszuordnung beschäftigt. Die Autorin stellt fest, dass von 60 psychologischen Einrichtungen elf in einem solchen Verbund existieren, wie er in Hamburg etabliert wurde. Zwölf gehören Fakultäten für Verhaltens-/Sozialwissenschaften, sieben philosophischen und je fünf naturwissenschaftlichen oder humanwissenschaftlichen Fakultäten an.

Dennoch gibt es im Fachbereich Psychologie auch nach sieben Jahren der Zugehörigkeit zur Fakultät weiterhin erhebliche Zweifel an der Zweckmäßigkeit dieses Zusammenschlusses. Hauptsächlich Grund für diese Zweifel ist die in den letzten Jahren deutlich verstärkte Ausrichtung der Hamburger Psychologie auf naturwissenschaftliche Ansätze und Methoden. Die Entscheidung für ein eindeutig naturwissenschaftliches Profil lässt die Distanz zu den derzeit überwiegend sozialwissenschaftlich ausgerichteten Fächern Erziehungswissenschaft und Bewegungswissenschaft sehr deutlich hervortreten. Ob die Psychologie in ihrer derzeitigen Ausrichtung in einer naturwissenschaftlich geprägten Fakultät bessere Entwicklungschancen fände, bleibt weiter zu diskutieren.

Solange das Fach Psychologie Mitglied der Fakultät ist, bleibt es ein Anliegen der Fakultätsleitung, gute Voraussetzungen für den zukünftigen Erfolg psychologischer Forschung und Lehre in Hamburg zu schaffen. Ich wünsche mir, dass im Jahr 2061 eine 150-Jahr-Feier stattfinden kann, bei der sich das Fach in seiner Vielfalt und Breite präsentiert und zeigt, dass in der Psychologie unterschiedliche Forschungsansätze zur Aufklärung zentraler Fragen und zum Nutzen der Menschen fruchtbar zusammenarbeiten. Ich wünsche der Psychologie auf dem Weg zu diesem Ziel alles Gute und viel Erfolg!

Literatur

- Muchow, Martha & Muchow, Hans Heinrich (2012). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Neuauflage herausgegeben von Imbke Behnken und Michael-Sebastian Honig. Weinheim & Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Probst, Paul (1989). Ernst Meumann als Begründer der empirischen Psychologie in Hamburg. *Psychologie und Geschichte*, 1 (2), 6–16.
- Staudinger, Ursula M. (2011). Die Psychologie im 21. Jahrhundert. Die Wissenschaft vom Erleben und Verhalten des Menschen, die deshalb auch eine Wissenschaft des Systemischen ist. *Psychologische Rundschau*, 62 (1), 1–9.
- Tschechne, Martin (2010). William Stern. Im Rahmen der Reihe „Hamburger Köpfe“ herausgegeben von der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius. Hamburg: Ellert & Richter Verlag.
- Universität Hamburg: Struktur- und Entwicklungsplan 2012. Stand: Juli 2009.

Einleitung

Martin Spieß

Im Jahr 2011 gab es einen Anlass zu feiern: Die akademische Psychologie in Hamburg wurde 100 Jahre alt. Sie hat sich damit über einen Zeitraum, der zwei Weltkriege, einen kalten Krieg und die Transformation vom Kaiserreich über das „Dritte Reich“ zur Demokratie umfasst, in Hamburg nicht nur gehalten, sondern erheblich ausdifferenziert und weiterentwickelt. Die durch mehrere Brüche gekennzeichnete politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Transformation bildet sich entsprechend in der Geschichte der akademischen Psychologie Hamburgs ab. Darüber hinaus unterliegt sie, wie die internationale Psychologie im Allgemeinen, basierend auf einer zunehmenden Fülle an wissenschaftlichen Erkenntnissen, Weiterentwicklungen und Strömungen und in den Spannungsfeldern zwischen Forschung und Anwendung einerseits und geistes- bzw. sozialwissenschaftlichem und naturwissenschaftlichem Anspruch andererseits, einer ständigen Veränderung und Ausdifferenzierung. Im Jahr 2011 ist die Psychologie an der Universität Hamburg ein forschungsstarkes und stark nachgefragtes Studienfach.

Der Fachbereich Psychologie hat dieses Jubiläum zum Anlass genommen, in dem hier vorliegenden Band einige der Entwicklungsstufen der akademischen Psychologie in Hamburg zu dokumentieren. Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und sie will in weiten Teilen auch keinen Anspruch auf Objektivität erheben. Im Gegenteil, die folgenden Kapitel erzählen die Geschichte der akademischen Psychologie in Hamburg ausgehend von ganz unterschiedlichen Ansätzen und Blickwinkeln. Dabei sollten die Darstellungen auch oder sogar wesentliche Eindrücke und Bewertungen ihrer Autoren als Zeitzeugen widerspiegeln und sind damit oft eher subjektive Berichte teilnehmender Akteure als unabhängige und objektive Darstellungen. Aus verständlichen Gründen bilden die Kapitel 1 und 2 von Paul Probst eine Ausnahme, in denen insbesondere

die Anfänge der akademischen Psychologie in Hamburg mit Ernst Meumann und William Stern beschrieben werden. Kurt Pawlik gibt in Kapitel 3 zunächst einen Überblick, der neben der Zeit des „Dritten Reiches“ insbesondere den Wiederaufbau der Psychologie in Hamburg unter Carl Bondy ab 1950 und die Zeit danach berücksichtigt. Der Abschluss dieses Kapitels mit einem persönlichen Rück- und Ausblick leitet über zu den Beiträgen von Bernhard Dahme, Manfred Amelang und Frank Rösler.

Bernhard Dahme schildert in Kapitel 4 die Geschichte der klinischen Psychologie und der Psychologie in der Medizin an der Universität Hamburg seit ihren Anfängen in den 1950er-Jahren. Manfred Amelang in Kapitel 5 und Frank Rösler in Kapitel 6 lassen den Zeitabschnitt der 1960er-Jahre an der Universität Hamburg durch ihre lebendigen Erinnerungen wieder aufleben. In Kapitel 7 schildern Martin Spieß und Tania Lincoln die Situation der Psychologie als Fachbereich der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft (kurz: EPB) im Jahr 2011, ergänzt um Neuerungen im Zeitraum von Oktober 2011 bis zum Abschluss dieses Buchprojektes. Anders als die vorherigen Kapitel ist Kapitel 8 eine ausführliche, unter der Herausgeberschaft von Kurt Pawlik und Bernhard Dahme mit großem Aufwand erstellte Dokumentation der institutionellen und Personalentwicklung der akademischen Psychologie an der Universität Hamburg seit 1950.

Es war eine schöne Abwechslung vom Alltagsgeschäft diese Beiträge zu lesen, immerhin von und über Personen geschrieben, die die Psychologie – nicht nur in Hamburg – maßgeblich geprägt haben. Daher soll an dieser Stelle allen Beteiligten, die zu diesem Band beigetragen haben, nicht nur für ihre Mühe, sondern auch für die kurzweiligen Stunden gedankt werden, die die Lektüre dieser Beiträge bereitet haben. Dank gilt auch Frau Ute Lübke, die das Projekt von Anfang an tatkräftig unterstützt hat, sowie Frau Scharf-Bluhm und Frau Usbeck für umfangreiche Lektoratsarbeiten. Zum Schluss seien den Lesern und Leserinnen viel Vergnügen und interessante Einblicke in die Vergangenheit, die Gegenwart und mögliche Zukunftsperspektiven der akademischen Psychologie in Hamburg gewünscht.

Kapitel 1

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

Paul Probst

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

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

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

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



Abb. 1: Portrait Ernst Meumanns

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁰ Nipperdey (wie Anmerkung 13).

²¹ Störing (wie Anmerkung 18).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁸ Ebd., S. VIII.

²⁹ Ebd., S. 2 und VIII.

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

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

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

2.1 Meumann und die internationale Pädagogische Reformbewegung

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

³⁰ Ebd., S. VIII–IX.

³¹ Ebd., S. 10–30.

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

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

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

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

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

2.2 Meumanns Konzeption der Experimentellen Pädagogik

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

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

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

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

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

³⁸ Ebd., S. 1.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Forschungsergebnisse zur Pädagogischen Psychologie und Experimentellen Pädagogik

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

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

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

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

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

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

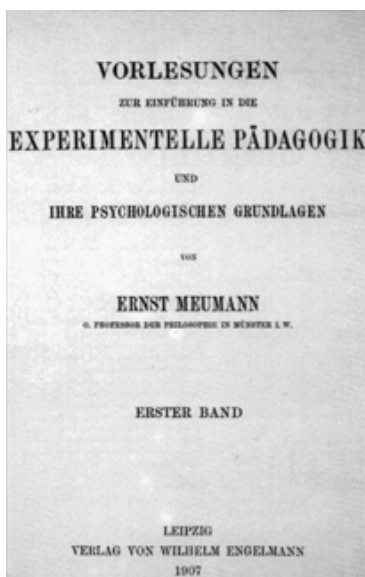


Abb. 2: Hauptwerk Ernst Meumanns: „Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik“ (Titelblatt aus Band 1, 1907)

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

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

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

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

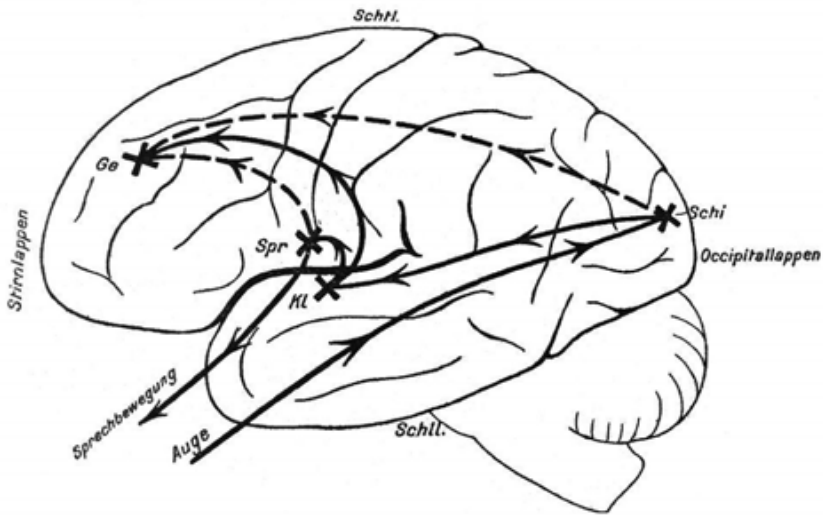


Abb. 3: Ernst Meumann: Biopsychologisches Modell zum Vorgang des Lesens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Meumann als Begründer der Akademischen Psychologie in Hamburg

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

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

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

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

3.1 Das tertiäre Bildungssystem im Stadtstaat Hamburg⁶²

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

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

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

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

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

⁶¹ Weimer (wie Anm. 4), S. 253.

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

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

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

3.2 Die Hamburger Reformbewegung

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

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

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

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

⁶⁶ Weimer (wie Anm. 4), S. 253.

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

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

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

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

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

3.3 Berufung Meumanns

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

⁷⁴ Ebd.

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

3.4 „Seminar für Philosophie“ und „Psychologisches Laboratorium“

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

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

3.5 Wirken Meumanns in Hamburg (1911 bis 1915)

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

3.5.1 Akademische Lehre

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5.2 Wissenschaftliche Publikationen

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

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

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

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

⁸² Fraser (wie Anm. 46), S. 427–429.

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5.3 Institut für Jugendkunde

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

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

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

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

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

⁹⁰ Lück (wie Anm. 1), S. 148.

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

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

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

3.5.4 Bund für Schulreform

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

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

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

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

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

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

3.5.5 Konzepte zur Beteiligung der Psychologie am Kolonialinstitut

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5.6 Meumanns Position im Universitätsstreit

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5.7 Meumanns früher Tod im Jahr 1915

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Meta Meumann.*¹⁰⁷

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5.8 Das Vermächtnis der Gelehrten-Bibliothek Ernst Meumann

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

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

Stern würdigte den Wert der von Meumann hinterlassenen Privatbibliothek ausdrücklich:

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

¹¹⁰ Stern (wie Anm. 105), S. 162–163.

¹¹¹ Amtsgericht Hamburg (wie Anm. 19).

¹¹² Stern (wie Anm. 105), S. 163.



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

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

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



Abb. 7: Exlibris (Jugendstilaufkleber) der Bibliothek Meumann

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹¹⁶ Ebd., S. 7.

¹¹⁷ Ebd., S. 7–10.

¹¹⁸ Ebd., S. 11 und S. 9 (Abb. 4).

¹¹⁹ Archiv des Fachbereichs Psychologie.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹²⁴ Ebd.

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

4.1 Entstehungshintergrund

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

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

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

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

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

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

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

4.1.1 Einflüsse aus dem sozialen Makrosystem

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

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

¹³¹ Ebd., S. 412–414.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹³⁶ Ebd., S. 358–361.

¹³⁷ Nipperdey, 1986, S. 180.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1.2 Einflüsse aus dem sozialen Exosystem

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

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

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

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

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

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

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

4.1.3 Einflüsse aus dem sozialen Mikrosystem

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

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

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

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

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

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

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

¹⁵⁰ Müller (wie Anm. 11), S. 29.

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

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

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

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

4.1.4 Resümee

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

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

4.2.1 Allgemeine Situation der Psychologie als Universitätsdisziplin in der Weimarer Zeit

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

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

¹⁵⁴ Schiefler (wie Anm. 63), S. 326.

¹⁵⁵ Ash: Experimentelle (wie Anm. 133).

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

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

4.2.2 Die Situation am Hamburger Institut – Exkurs

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

¹⁵⁶ Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

¹⁶² Stern, ebd.

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

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

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

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

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

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

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

4.2.3 Das pädagogisch-psychologische Programm im Wandel historischer Epochen

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

4.2.3.1 Gründerjahre (1890 bis 1919)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.3.2 Weimarer Epoche (1919 bis 1933)

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

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

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

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

¹⁷⁷ Krapp: 100 Jahre (wie Anm. 169).

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

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

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

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

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

¹⁷⁹ Ebd., S. 263.

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

¹⁸¹ Ebd., S. 266.

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

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

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

¹⁸² Ebd., S. 269.

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

¹⁸⁴ Ebd., S. 33, s. o. Abb. 3 und 4.

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

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

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

4.2.3.3 Phase des Niedergangs im Nationalsozialismus (1933 bis 1945)

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

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

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

¹⁸⁷ Krapp (wie Anm. 169).

¹⁸⁸ Weinert: Geschichte (wie Anm. 1).

¹⁸⁹ Krapp (wie Anm. 169).

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

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

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

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

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

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

¹⁹¹ Krapp (wie Anm. 169).

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

¹⁹³ Krapp (wie Anm. 169), S. 14–15.

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

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

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

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

4.2.3.6 Jüngster Zeitabschnitt bis zur Gegenwart (ab 1980)

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

¹⁹⁶ Weinert (wie Anm. 1).

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

¹⁹⁸ Weinert (wie Anm. 1).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.3.7 Resümee

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 Bedeutung des Meumann'schen Ansatzes für die Gegenwart

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.2 Geistige Nähe zur Philosophie und weiteren benachbarten Disziplinen

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

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

²¹⁵ Ebd., S. 194.

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

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

²¹⁸ Probst: Bibliographie (wie Anm. 11).

²¹⁹ Ingenkamp (wie Anm. 129), S. 305.

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

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

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

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

4.3.3 Adoption eines gegenstandsadäquaten Methodenspektrums

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

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

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

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

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

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

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

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

Danksagung

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

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

Kapitel 2

„Um den Bedürfnissen des praktischen Lebens entgegenzukommen“ – ein Einblick in Biografie und Werk William Sterns

Paul Probst

Als William Louis Stern (1871 bis 1938), kurz nach seiner Berufung auf den „Lehrstuhl für Philosophie und Psychologie“ am Allgemeinen Vorlesungswesen in Hamburg, in einer Denkschrift an den Hamburger Senat es zu den Hauptzielen seiner zukünftigen wissenschaftlichen Forschung zählte, „den Bedürfnissen des praktischen Lebens entgegen(zu)kommen“, führte er konsequent ein Programm fort, welches von seinem Vorgänger Ernst Meumann (1862 bis 1915)¹ begonnen worden war. Kernelement dieses Programms war das Verständnis von Psychologie – damals noch, wie auch die Pädagogik, Teildisziplin der „Mutterwissenschaft“ Philosophie – als einer Wissenschaft, die neben der Gewinnung *theoretischer* Erkenntnisse immer auch Einfluss auf das *praktische* Geschehen im öffentlichen Leben nehmen sollte. Während sich Meumann im Wesentlichen auf den Erziehungs- und Bildungssektor konzentriert hatte, bezog Stern auch die Bereiche der Arbeit, des Berufs, der Wirtschaft, des Sozialwesens, der Psychiatrie und der Rechtspflege ein.

Anlässlich des Gedenkens an die hundertjährige Geschichte der akademischen Psychologie in Hamburg (1911 bis 2011), die von William Stern während des Ersten Weltkriegs und in der Weimarer Epoche wesentlich geprägt worden ist, soll in diesem Beitrag ein kurzer Einblick in wesentliche

¹ Siehe hierzu den Beitrag von Kurt Pawlik: 100 Jahre akademische Psychologie in Hamburg. Rückblicke und Ausblick sowie den Beitrag von Paul Probst: Ernst Meumann als Wegbereiter der Pädagogischen Psychologie und Empirischen Pädagogik in Deutschland, beide in diesem Band.

Stationen seines Lebens und in die Kernelemente seines wissenschaftlichen Werks gegeben werden.²

Methodisch stützt sich die folgende Darstellung auf wissenschaftliche Primärliteratur Sterns, Sekundärliteratur über Stern und sein Umfeld sowie auf ungedruckte Quellen aus Archiven.

1 Kindheit, Jugend und Studienjahre (1871 bis 1896)

Louis William Stern wurde 1871 in Berlin als Sohn des Zeichners³ und späteren Geschäftsmanns Sigismund Stern⁴ geboren. Die Familie Stern gehörte der „Jüdischen Reformgemeinde“ Berlin an, die sich von der Orthodoxie weitgehend gelöst hatte. Sterns Großvater mütterlicherseits selbst, Sigismund Stern (1812 bis 1867), als Philologe und Literat ein angesehener Mann in Berlins Kulturleben, war Spiritus Rector dieser religiösen Reformbewegung gewesen.⁵ Weniger William Sterns Vater – der Inhaber einer kleinen Fabrik geworden war, „die ihn aber nie auf einen grünen Zweig brach-

² Der vorliegende Beitrag orientiert sich in Teilbereichen an: (a) Paul Probst und Wolfgang Bringmann: Ernst Meumann und William Stern. Analyse ihres Wirkens in Hamburg (1910–1933) unter Berücksichtigung biographischer und soziokultureller Hintergründe. In: *Geschichte der Psychologie. Nachrichtenblatt der Fachgruppe Geschichte der Psychologie in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie* 10 (1993), Nr. 23, S. 1–14. Verfügbar unter: <http://journals.zpid.de/index.php/GdP/article/view/372/407> [Datum des Zugriffs: 15.7.2011]; (b) Paul Probst und Wolfgang Bringmann: Social, Cultural and Biographical Conditions Contributing to the Development and Establishment of Psychology in Hamburg 1910 – 1933. Ernst Meumann and William Stern (Extended and Revised Version of an Oral Presentation at the 98th Convention of the APA, Boston, USA, 1990). In: *Cheiron Newsletter, European Society for the History of the Behavioural and Social Sciences* (Spring 1993), S. 4–22; (c) Paul Probst: Das Hamburger Psychologische Institut (1911–1994). Vom Psychologischen Laboratorium zum Fachbereich Psychologie: Ein geschichtlicher Überblick. In: *Bericht über den 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg 1994*. Hg. von Kurt Pawlik. Göttingen, 1995, S. 923–934; (d) Paul Probst: „Den Lehrplan tunlichst noch durch eine Vorlesung über Negerpsychologie ergänzen“. Bedeutung des Kolonialinstituts für die Institutionalisierung der akademisch-empirischen Psychologie in Hamburg. In: *Psychologie und Geschichte* 2 (1) (1990), S. 25–36; (e) Paul Probst: Angewandte Ethnopsychologie während der Epoche des Deutschen Kolonialismus (1884–1918). In: *Psychologie und Geschichte* 3 (3/4) (1992), S. 67–80.

³ Staatsarchiv Hamburg, Hochschulwesen, Personalakte William Stern, HW DPA I 387, Bd. 1.

⁴ Eva Michaelis-Stern: William Stern 1871–1938. The Man and his Achievements. In: *Publications of the Leo Baeck Institute, Year Book* 17 (1972), S. 143–154.

te; es gab viele pekuniäre Sorgen im Hause“⁶ –, als dieser großväterliche Vorfahre war für William Stern leitendes Vorbild⁷ für seine geistige Entwicklung: „Die Gestalt dieses Großvaters mütterlicherseits [...] war für die ganze große Familie ein Vorbild und Halt, ein Symbol, zu dem man verehrend aufblickte, um so mehr, als in der folgenden Generation [...] keiner zu gleicher Höhe emporgestiegen war.“

William Stern wurde ausgezeichnete Schüler des Kölnischen Gymnasiums in Berlin, der mit 17 Jahren bereits das Studium an der Universität zu Berlin aufnahm und danach eine erfolgreiche akademische Laufbahn einschlug.

Schon sehr früh entwarf Stern seine Zukunft als Gelehrter und Wissenschaftler: „Als neunzehnjähriger sah ich den Lebensweg, den ich zu gehen hatte (und den ich bis heute ging) in voller Klarheit vor mir“, schreibt er 1927 in dem von Raymund Schmidt herausgegebenen Sammelwerk *Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*.⁸ Hier beginnt an Sterns Lebenslauf eine Charakteristik hervorzutreten, die viele Jahre später sein Hamburger Institutskollege, der Philosoph Ernst Cassirer (1874 bis 1945), als „Zug der Einfachheit und Geschlossenheit“ im Werk und Wesen bezeichnet hat.⁹

Eine weitere Grundhaltung Sterns formiert sich ebenfalls in seinen Studienjahren, nämlich das tiefe Interesse, gegensätzlich erscheinende wissenschaftliche Positionen als komplementäre Perspektiven zu integrieren. Stern schreibt über diese frühe Entwicklungsepoche:

⁵ Dolf Michaelis: The Ephraim Family and their Descendants (II). In: Publications of the Leo Baeck Institute, Year Book 24 (1979), S. 225–246, hier S. 244–246.

⁶ William Stern: Anfänge der Reifezeit. Ein Knabentagebuch in psychologischer Bearbeitung. Leipzig, 1925, S. 7. Anm. P. P.: Stern beschreibt unter dem Pseudonym A sich selbst (siehe Michaelis-Stern, wie Anm. 4, S. 143).

⁷ Ebd., S. 130.

⁸ William Stern: William Stern. In: Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen (Bd. 6). Hg. von Raymund Schmidt, Leipzig, 1927, S. 129–184, hier S. 134.

⁹ Ernst Cassirer: William Stern (Gestorben in Durham, North Carolina, am 27. März 1938). Zur Wiederkehr seines Todestages. In: William Stern. Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage. Mit Beiträgen von Günther Stern-Anders, Ernst Cassirer und einer ergänzten Bibliographie. 2., unveränderte Auflage. Den Haag, 1950, S. XXXIII–XLVII, hier S. XLVI).

Auf den letzten Seiten des Tagebuchs¹⁰ steht folgende, mit jugendlichem Überschwang ausgesprochene Entscheidung:

Es ist nun vorbei. Alle Brücken sind abgebrochen und es gibt kein Zurück mehr. In der Philosophie muss ich mein Heil finden, oder untergehen. Ein Trost ist es mir, dass mir eine zur Philosophie gehörige Wissenschaft als Spezialfach offen steht, die Psychologie (...).

Obgleich der Rest meiner Studienzeit ganz vornehmlich der Psychologie und ihren exakten Hilfswissenschaften gewidmet war, habe ich mich doch niemals [...] einseitig „vernaturwissenschaftlich“. Die Beziehung zur Philosophie und zu den Geisteswissenschaften blieb mir stets gegenwärtig. [...] Schon hier zeigt sich [...], dass meinem Denken der Radikalismus der Einseitigkeit nicht liegt, sondern dass ich bestrebt bin, die Teilirungen und Teilwahrheiten antithetischer Standpunkte durch eine Synthesis zu überwinden.¹¹

In diesen Sätzen zeichnet sich eine Kernüberzeugung ab, die später in Sterns wissenschaftlichem Werk immer wieder auftaucht: der Glaube an die „Koinzidenz der Gegensätze“¹²; Positionen, die wie unversöhnliche Gegensätze aussehen, sind in Wirklichkeit aufeinander angewiesen, wie etwa die spekulative, Synthesen bildende Philosophie seiner Epoche gegenüber der empirisch-experimentellen Psychologie, wie sie Stern an der Berliner Universität bei Hermann Ebbinghaus (1850 bis 1909) kennengelernt hatte.

In der im Jahr 1911 publizierten *Differentiellen Psychologie* thematisiert Stern das Verhältnis von „nomothetischer“ („gesetzesuchender“) und „idiographischer“ („auf das Individuelle gehender“) Betrachtungsweise und kommt zu dem Schluss, dass beide Standpunkte „nicht nur vereinbar, sondern sogar innerlich zusammengehörig und notwendig aufeinander angewiesen“ sind.¹³ Er führt hierzu näher aus:

Es sind zwei Standpunkte, aber nicht zwei Gebiete; vielmehr muß oft genug innerhalb einer und derselben Forschungseinheit zwischen den Standpunkten gewechselt, zuweilen müssen sie geradezu beide vereinigt werden. [...]

¹⁰ Die er im Alter von 19 Jahren verfasst hatte (Anm. P. P.).

¹¹ Stern: Selbstdarstellung (wie Anm. 8), S. 134–135.

¹² Cassirer: William Stern (wie Anm. 9), S. XLI.

¹³ William Stern: Die Differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. 3. Auflage, unveränderter Abdruck der Ausgabe von 1911, vermehrt um ein Nachwort 1921 nebst neuer Bibliographie. Leipzig, S. 318–319.

Das gleiche Recht¹⁴ muß nun auch die Psychologie für sich in Anspruch nehmen. Sie muss sich freilich erst erkämpfen, was der Medizin als selbstverständlich zugebilligt wird, nämlich, dass sie neben ihrer naturwissenschaftlichen gesetzesuchenden Aufgabe noch eine idiographische habe. Der Kampf ist nicht leicht, weil er nach zwei Fronten zu führen sein wird. Denn das Dogma von dem rein naturwissenschaftlichen Habitus der Psychologie wird einerseits von manchen Psychologen selbst vertreten, die von [...] Physiologie [...] her ihre Hauptanregung empfangen haben, andererseits aber von vielen Geisteswissenschaftlern, welche ihr Gebiet gegen den Einbruch der „naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise sichern wollen. Demgegenüber hoffen wir nun zeigen zu können, daß die individualisierende Psychographie, als notwendige Ergänzung der nomothetischen Psychologie, von theoretischen und von praktischen Bedürfnissen gefordert wird; ferner, dass sie die bisher fehlende Brücke darstellt zwischen der Psychologie und den idiographischen Geistes- und Kulturwissenschaften.¹⁵

Bereits in den frühen wissenschaftlichen Arbeiten Sterns zeigte sich die Neigung zur Methodenpluralität. So bediente er sich in der von seinen Berliner Universitätslehrern Herrmann Ebbinghaus und Moritz Lazarus (1824 bis 1903) betreuten Dissertation *Die Analogie im volkstümlichen Denken*¹⁶ kulturwissenschaftlicher Methoden, während er in seiner Habilitationsschrift mit dem Titel *Psychologie der Veränderungsauffassung* (gedruckt 1898),¹⁷ die unter der Anleitung von Ebbinghaus entstanden war, sich vorwiegend auf experimentell-psychologische Methoden stützte.¹⁸

¹⁴ Wie die Medizin (Anm. P. P.).

¹⁵ Stern (wie Anm. 13), S. 319–320 (Hervorhebungen im Original).

¹⁶ William Stern: *Die Analogie im volkstümlichen Denken*. Berlin, 1893.

¹⁷ William Stern: *Psychologie der Veränderungsauffassung*. Breslau, 1898.

¹⁸ Weitere Informationen zur Biografie William Sterns finden sich bei (a) Martin Tschechne: *William Stern*. Hamburg, 2010; (b) Gerald Bühring: *William Stern oder Streben nach Einheit*. Frankfurt am Main, 1996; (c) Helmut E. Lück: *Zu Leben und Werk von William Stern*. In: *Der Briefwechsel zwischen William Stern und Jonas Cohn* (Beiträge zur Geschichte der Psychologie, Bd. 7). Hg. von Helmut E. Lück und Dieter-Jürgen Löwisch. Frankfurt am Main, 1994, S. 185–211; (d) James Lamiell: *William Stern (1871–1938). A Brief Introduction to his Life and Work*. Lengerich, 2010; (e) James Lamiell: *Stern, Louis William*. In: *Complete Dictionary of Scientific Biography*, Encyclopedia.com, 2008. Verfügbar unter: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-2830906114.html> [Datum des Zugriffs: 1.7.2011].

2 Die Breslauer Jahre (1897 bis 1915)

Auf Initiative von Ebbinghaus, der von Berlin inzwischen nach Breslau berufen worden war, wurde Stern dort 1897 Privatdozent. Erst 1907 wurde er in Breslau zum außerordentlichen Professor und blieb es bis zu seinem Weggang 1916 nach Hamburg. Dies stand vermutlich mit seiner Weigerung in Zusammenhang, sich im christlich-katholischen Breslau der Taufe zu unterziehen, dies „lehnte er strikt ab“.¹⁹ Dabei war er in seiner Breslauer Zeit (1897 bis 1915) zu einer international angesehenen Persönlichkeit in der psychologischen Fachwelt geworden, vor allem durch seine Arbeiten zur Entwicklungs-, Pädagogischen und Forensischen Psychologie. Besonders herauszuheben sind hier *Die Kindersprache*, publiziert zusammen mit seiner Frau Clara Stern (1878 bis 1945),²⁰ *Erinnerung, Aussage und Lüge*, veröffentlicht ebenfalls zusammen mit seiner Frau Clara²¹ und *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr – mit Benutzung ungedruckter Tagebücher von Clara Stern*.²² Alle drei Monografien fußten auf vieljährigen, in Tagebüchern niedergelegten wissenschaftlichen Beobachtungen ihrer eigenen Kinder Hilde (Stern, 1902 bis 1961), Günther (Stern-Anders, später nur Anders, 1902 bis 1992) und Eva (Stern-Michaelis, 1904 bis 1992), wodurch vermieden wurde, „eine Kinderpsychologie vom grünen Tisch zu bieten“.²³ Clara Stern, die zwar keine formelle akademische Ausbildung aufwies – ein Frauenstudium, etwa in Philosophie, wäre zu dieser Zeit auch praktisch ausgeschlossen gewesen –, war an den wissenschaftlichen Forschungsarbeiten zur Entwicklung der Kindersprache und zur psychologischen Entwicklung des Vorschulkindes in erheblichem Umfang beteiligt.²⁴ Die von Stern und

¹⁹ Eva Michaelis-Stern: Erinnerungen an meine Eltern. In: Über die verborgene Aktualität von William Stern. Hg. von Werner Deutsch. Frankfurt am Main, 1991, S. 131–141.

²⁰ Clara Stern und William Stern: *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung* (Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes, Bd. 1). Leipzig, 1907.

²¹ Clara Stern und William Stern: *Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit*. Leipzig, 1909.

²² William Stern: *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre*. Leipzig, 1914.

²³ Ebd., S. VI.

²⁴ Werner Deutsch: Nicht nur Frau und Mutter. Clara Sterns Platz in der Geschichte der Psychologie. In: *Psychologie und Geschichte* 5 (1994), S. 171–182.

Stern angewandte Tagebuchmethode der systematischen, multimodalen Ereigniserfassung in der kindlichen Entwicklung war zur damaligen Zeit ein innovativer Ansatz und wird auch in der heutigen internationalen Entwicklungspsychologie als Meilenstein in der Kinderforschung eingestuft.²⁵

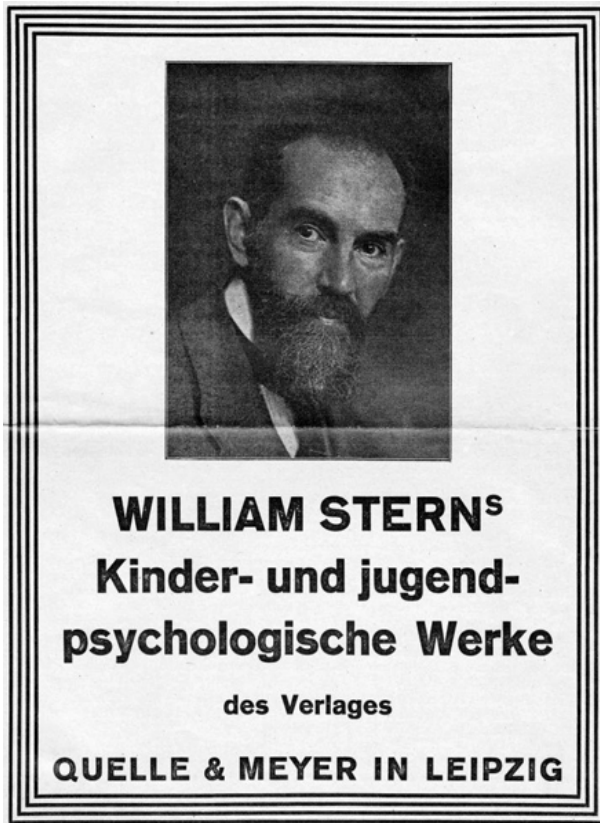


Abb. 1: Porträt William Stern im Alter von etwa 45 Jahren

Aus: Verlagsprospekt Quelle und Meyer (Psychologiehistorisches Archiv P. Probst, Abt. „Stern“)

²⁵ Ebd., S. 173; vgl. auch Leo Montada: 100 Jahre Psychologie. Entwicklungspsychologie. In: Reflexionen der Psychologie. 100 Jahre Deutsche Gesellschaft für Psychologie. Bericht über den 44. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Göttingen 2004. Hg. von Thomas Rammsayer und Stefan Troche. Göttingen, 2005, S. 42–50.

Ebenfalls in die Zeit der Breslauer Jahre fällt die Publikation der *Differentiellen Psychologie*.²⁶ Die Relevanz einer „wissenschaftlichen Psychologie der individuellen Differenzen“, hebt Stern in der Einleitung hervor, „ergibt sich gleichermaßen aus theoretischen Bedürfnissen, wie aus Forderungen der praktischen Kultur“.²⁷ In diesem Lehrbuch werden in systematischer Form Konzepte und Methoden zur Erfassung spezifischer Eigenschaften und Strukturen von Personen und sozialen/kulturellen Gruppen vorgestellt. Das Spektrum der einbezogenen Methoden ist als pluralistisch zu charakterisieren und schließt experimentelle und nicht-experimentelle sowie quantitative und qualitative Verfahren der Gruppen- und Einzelfallforschung ein.

Sterns Werk wird heute als *der* Markstein („*the significant landmark*“) in der Frühgeschichte der Subdisziplin „Differenzielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik“²⁸ gewertet.²⁹

Stern arbeitete in Breslau mit der Schulreformbewegung zusammen. Zusammen mit Otto Lipmann (1880 bis 1933) gab er von 1908 an die *Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung* heraus.³⁰ Das von Stern im Jahr 1915 herausgegebene 12. Beiheft dieser Zeitschrift trägt den Titel *Jugendliches Seelenleben und Krieg: Materialien und Berichte* (siehe Abb. 2) und entstand unter Mitwirkung der Breslauer Ortsgruppe des Bundes für Schulreform.

²⁶ William Stern: *Die Differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen*. 3. Auflage. Leipzig, 1921.

²⁷ Ebd., S. 1.

²⁸ Vgl. Fachgruppe Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik: Kurzdarstellung. Verfügbar unter: http://www.dgps.de/dgps/fachgruppen/diff_diag/. [Datum des Zugriffs: 1.8.2011]

²⁹ Kurt Pawlik: *Psychological Assessment and Testing*. In: *The International Handbook of Psychology* (Chapter 20). Hg. von Kurt Pawlik und Mark Rosenzweig. London, 2000, S. 365–406, hier S. 367; siehe auch Kurt Pawlik: *William Stern. Die Differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen*. Bern, 1994; vgl. auch Manfred Amelang: *100 Jahre Psychologie. Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik*. In: *Reflexionen der Psychologie. 100 Jahre Deutsche Gesellschaft für Psychologie. Bericht über den 44. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Göttingen 2004*. Hg. von Thomas Rammsayer und Stefan Troche. Göttingen, 2005, S. 31–41.

³⁰ *Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung*. Zugleich Organ des Instituts für Angewandte Psychologie (Institut der Gesellschaft für experimentelle Psychologie). Hg. von William Stern und Otto Lipmann. Leipzig, 1908 bis 1933.



Abb. 2: William Stern: Studie (1915) zum Thema „Jugendliches Seelenleben und Krieg“

Dieser Beitrag, der sich auf Vorschulkinder und Schulkinder stützt, illustriert insbesondere kasuistische Beobachtungsverfahren und inventarisierende Methoden, die sich aus der Stern'schen Differentiellen Psychologie ergeben. Der Sammelband gliedert sich im Ergebnisteil in „Kriegszeichnungen der Knaben und Mädchen“, „Kriegsgedichte von Kindern und Jugendlichen (mit psychografischen Erläuterungen der Eltern)“, „Freie Aufsätze über Kriegsthemata“, „Bericht über die Ausstellung ‚Schule und Krieg‘ im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zu Berlin“ und „Be-

obachtungen über den Einfluß der Kriegereignisse auf das Seelenleben des Kindes“. Im Vorwort³¹ hebt Stern die jugendpsychologische und sozialpädagogische Zielsetzung der Forschungsstudie hervor:

Wie die ungeheuren Eindrücke des Weltkrieges auf das Seelenleben des Kindes und Jugendlichen gewirkt haben und wirken, das ist eine Frage, die ebenso für die Jugendkunde, wie für die künftige Jugenderziehung die größte Bedeutung besitzt. Noch ist die Zeit nicht gekommen, diese schwere Frage erschöpfend zu beantworten und die praktischen Konsequenzen zu ziehen; wohl aber musste rechtzeitig dafür gesorgt werden, dass die Vorbedingungen zu ihrer Beantwortung vorhanden seien. Hierzu soll das vorliegende Sammelwerk einen Beitrag leisten.

3 Der personalistische Ansatz William Sterns

Stern beabsichtigte, „seine besonderen Arbeitsgebiete, die Psychologie und die Pädagogik von der ‚personalistischen Philosophie‘ her eingehend zu begründen“.³² Er legte die Ziele und Inhalte seiner philosophischen Ideen in dem dreibändigen Werk *Person und Sache – System der philosophischen Weltanschauung* nieder. Die Titel der drei Bände lauten: *Ableitung und Grundlehre des kritischen Personalismus* (Bd. 1),³³ *Menschliche Persönlichkeit* (Bd. 2)³⁴ und *Wertphilosophie* (Bd. 3).³⁵

Stern hielt insbesondere eine enge Verbindung zwischen seinem philosophischen Ansatz und der Psychologie für notwendig:

³¹ William Stern: Vorwort. In: *Jugendliches Seelenleben und Krieg*. Materialien und Berichte (12. Beiheft zur Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung). Hg. von William Stern und Otto Lipmann. Leipzig, 1915. S. III–VI, hier S. III.

³² William Stern: *Wertphilosophie* (Person und Sache. System des kritischen Personalismus, Bd. 3). Leipzig, 1924, S. VIII.

³³ William Stern: *Ableitung und Grundlehre* (Person und Sache. System der philosophischen Weltanschauung, Bd. 1). Leipzig, 1906.

³⁴ William Stern: *Die menschliche Persönlichkeit* (Person und Sache. System der philosophischen Weltanschauung, Bd. 2). Leipzig, 1917.

³⁵ Stern: *Wertphilosophie* (wie Anm. 32).

*Wissenschaftliche Psychologie und personalistische Philosophie sind nicht nur fremd und gleichgültig zueinander, sondern sie gehören sachlich zusammen. Der Personalismus allein [...] vermag heute die Rechtfertigung von Gesichtspunkten zu gewähren, deren sie zu ihrer Ausgestaltung bedarf, zu denen sie sich auf Grund ihrer dogmatischen Voraussetzungen nicht in voller Konsequenz zu bekennen vermochte. Der Personalismus ist geeignet, mit zahlreichen Halbheiten und Unfolgerichtigkeiten aufzuräumen, an denen die Psychologie unserer Tage krankt.*³⁶

Stern war nämlich davon überzeugt, dass die Psychologie als Spezialwissenschaft auch nach der weitgehenden Trennung von der Philosophie immer noch durch diese in Theorie und Anwendung beeinflusst werde. Er führt hierzu aus:

*Aber geben wir uns keiner Selbsttäuschung hin. Der philosophische Einschlag ist weit bedeutender, als es der schnellen Beobachtung scheinen möchte [...]. D. h.: die philosophische Grundüberzeugung bestimmt nicht nur die Vorbedingungen und die allgemeinsten Hilfsbegriffe der psychologischen Arbeit, sondern bekundet sich bis tief in die speziellsten Auffassungen und Deutungen, bis in die Formulierungen jeder einzelnen Fragestellung und jeder einzelnen Erklärungskategorie hinein. Und diese Abhängigkeit der Psychologie [...] gilt nicht minder für die Anwendungen der psychologischen Ergebnisse auf die Fragen des Kulturlebens; ja sie wird hier vielleicht noch stärker, weil ja diese Anwendungsgebiete selbst – es sei hier nur an die Pädagogik erinnert – unauflösbar mit philosophischen Gesichtspunkten verbunden sind.*³⁷

Als Folge einer Verbindung von Psychologie und Personalismus hebt Stern hervor: die stärkere Berücksichtigung (a) des „*Persönlichkeitsbegriffs*“, (b) der „*Teleologie*“ als Erklärungsprinzip, (c) des Konzepts der „*Disposition*“, (d) des Begriffs der „*psychophysischen Neutralität*“ und (e) der „*Konvergenztheorie*“, die das Verhältnis von Person und Umwelt zum Gegenstand hat.³⁸

³⁶ William Stern: Die Psychologie und der Personalismus. Leipzig, 1917, S. 3 (Hervorhebung im Original).

³⁷ Ebd., S. 1.

³⁸ Ebd., S. 3–4 (Hervorhebung im Original).

Dem Begriff der *Person*, die durch eigengesetzliche *Selbsttätigkeit* charakterisiert ist, wird jeweils die *Sache*, die Fremdzwecken und den Gesetzen der Naturwissenschaft unterworfen ist, gegenübergestellt.

Ein zentraler *Bestandteil* des Stern'schen Personalismus ist die *Wertphilosophie*. Werte sind ihr zufolge nicht allein aus der Kultur ableitbar, sondern stehen „metaphysisch“ (im Sinne von „die Erfahrung übersteigend“, „erfahrungsunabhängig“, „apriorisch“) „über“ dem Menschen und sind in diesem Sinne „objektiv“. Unter diese Kategorie fallen etwa „Pflichten gegenüber den Mitmenschen“ oder „Pflichten gegenüber der Gesellschaft“.

Das Spezifikum der menschlichen Persönlichkeit ist nach Stern, dass „jeder Mensch das selbstwertige, sinnhaltige Zentrum einer Welt bildet, die ihrerseits aus selbständigen Wertsubstraten besteht, seien es Nebenmenschen, Gemeinschaften, kulturelle, historische, religiöse Tatbestände und ideale Forderungen“.³⁹ Sowohl die „Ent-Ichung“, „wenn das Individuum sich ganz auflöste in die Welt als bloßer Teil, als nur dienstbares Glied“ als auch die „Ver-Ichung“, „wenn das Individuum sich auf sich selbst beschränkte und die Welt nur seinen engen Eigenzwecken dienstbar zu machen suchte – es würde durch sein Verhalten die Selbstbedeutung aller objektiven Werte negieren“, stehen der „personalen Ganzheit“ entgegen.⁴⁰ Als Ziel des humanen Lebens sieht Stern an,

dass der Mensch in seinem Tun und Sein die eigene Selbstbedeutung und die objektiven Weltbedeutungen zugleich bejaht, dass er sich als Person verwirklicht durch Einschmelzung der objektiven Weltgehalte in seinen Selbstgehalt. Diese Einschmelzung [...] bezeichnet die personalistische Theorie als „Introzeption“; sie bildet die Aufgabe, die allem wahrhaft menschlichen Leben Richtung und Gestalt verleiht. Die einheitliche sinnvolle Lebensgestalt, der die Introzeption zustrebt, heißt „Persönlichkeit“.⁴¹

„Introzeption“ bedeutet bei Stern „Aufnahme“ und „Hineinnahme“ der „Fremdzwecke in den Selbstzweck“, indem „die Person die objektiven Werte als Ziele ihres Tuns bejaht“.⁴² Als exemplarische Formen von Intro-

³⁹ William Stern: *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*. Den Haag, (Niederlande) 1935, S. 101.

⁴⁰ Ebd., S. 101.

⁴¹ Ebd., S. 101–102.

⁴² William Stern: *Personalistische Psychologie*. In: *Einführung in die neuere Psychologie* (Handbücher der neueren Erziehungswissenschaft, Bd. 3, 4. u. 5. Aufl.). Osterwieck, 1931, S. 187–197, hier S. 190.

zeption führt Stern „Lieben“, „Verstehen“, „Schaffen“ und „Heiligen“ (im Sinne von religiösem Handeln) an.⁴³

Sterns personalistischer Ansatz lässt sich geistesgeschichtlich einer breiten Strömung des „philosophischen Personalismus“ zuordnen, der sich in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts insbesondere in Frankreich, Deutschland und Nordamerika ausbreitete, dessen Wurzeln aber in das 19. Jahrhundert zurückreichen.

Diese philosophische Strömung kann als Nationen übergreifende „Reaktion gesehen werden auf die Wahrnehmung depersonalisierender Elemente im Rationalismus der Aufklärung, Pantheismus, im absoluten Idealismus Hegels, im politischen Individualismus und Kollektivismus sowie im materialistischen, psychologischen und evolutionären Determinismus“.⁴⁴ Personalismus und verwandte Denksysteme richteten sich im Europa des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts insbesondere gegen die Vorherrschaft der Naturwissenschaften und das mit ihnen häufig verknüpfte mechanische Weltbild und gegen die daraus resultierende „naturalistische Wendung der Weltanschauung“.⁴⁵

Gemeinsamer Nenner verschiedener Richtungen des Personalismus ist (1) die Betonung der „Zentralität der Person“ als primärer Ort philosophischer, theologischer und kulturwissenschaftlicher Forschung und (2) die Heraushebung der „Personheit“ oder „Persönlichkeit“ („personhood“ oder „personality“) als fundamentalen Begriff, „als das, was jeder Wirklichkeit Bedeutung verleiht und den höchsten Wert darstellt“.⁴⁶

Personalistische Denkansätze wurden im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und um die Jahrhundertwende in Frankreich besonders vertreten von dem Philosophen Charles Renouvier (1815 bis 1913, *Le Personnalisme*, 1903) und in den USA von den Philosophen und Psychologen Borden Parker Bowne (1847 bis 1910), George Howison (1834 bis 1916), George Trumbul

⁴³ Stern: *Allgemeine Psychologie* (wie Anm. 39), S. 102.

⁴⁴ Thomas Williams: *Personalism*. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Verfügbar unter: <http://plato.stanford.edu/entries/personalism/> [Datum des Zugriffs: 10.8.2011].

⁴⁵ Traugott Konstantin Oesterreich: *Einleitung*. In: *Die Philosophie des Auslandes von Beginn des 19. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart* (Friedrich Ueberwegs *Grundriß der Geschichte der Philosophie*, 5. Teil, 12. Aufl.). Hg. von Traugott Konstantin Oesterreich. Berlin, 1928, S. I–XXXIX, hier S. XVI.

⁴⁶ Williams: *Personalism* (wie Anm. 44); siehe den ersten einleitenden Abschnitt und „1. What is Personalism?“.

Ladd (1834 bis 1916), Josiah Royce (1855 bis 1916) und William James (1842 bis 1910).⁴⁷ James wurde nicht nur wissenschaftlich, sondern auch persönlich stark durch die Philosophie Renouviere, insbesondere durch dessen Freiheitskonzept, beeinflusst. Er sah in der Rezeption der Schriften Renouviere (ab etwa 1870) einen Wendepunkt in seinem Leben.⁴⁸

Auch William Stern nennt in seiner Schrift *Vorgedanken zu einer Weltanschauung*⁴⁹ biografische Umstände, die zur Entwicklung seiner personalistischen Konzeption beigetragen haben. Er schildert darin seine eigene Krisenerfahrung während der frühen Universitätsjahre in Berlin und Breslau. Sie bestand im Kern darin, dass er in den empirischen Wissenschaften schmerzlich den Willen zur theoretischen Synthese vermisste:

*Den Blick auf die Erde gerichtet, ging die Schar der Tatsachensucher auf ihre Funde aus und vergaß über der Freude am Sammelerfolg, dass Anhäufung von Materialien nur die Vorarbeit der Vorarbeit sein könne.*⁵⁰

Stern vermisste nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in den anderen Kulturbereichen eine Synthese von Wissen und Werten („Weltanschauung“: ein damals üblicher Terminus technicus in den Geisteswissenschaften). Er führte in diesem Zusammenhang aus, dass die entscheidenden Triebkräfte seiner Epoche wie „Emanzipation des Individuums“, „Kapitalismus“ und „technischer Fortschritt“ es nicht vermocht hatten, „eine sinnvolle Zielsetzung für Persönlichkeits-, Daseins- und Gemeinschaftsstreben“ zu artikulieren und entsprechende Fragen nach „Technik wozu?“, „Kapital wozu?“ und „Freiheit wozu?“ zu beantworten.⁵¹

Dass William Stern den solcherart diagnostizierten Zustand der Kultur als sehr bedrohlich für die Menschheit empfunden hatte, dürfte ein Schlüsselmotiv für die Konstruktion seines komplexen philosophischen Gedankengebäudes gewesen sein. Die Arbeit an diesem Ansatz bildete neben der

⁴⁷ Georg Croft Cell: Die Philosophie in Nordamerika. Die Philosophie des Auslandes von Beginn des 19. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart (13. Auflage, unveränderter Nachdruck der völlig neu bearbeiteten 12. Auflage). Hg. von Traugott Konstantin Oesterreich. Basel, 1953, S. 368–413, hier S. 384–401.

⁴⁸ Ebd., S. 194.

⁴⁹ William Stern: *Vorgedanken zur Weltanschauung* (niedergeschrieben im Jahre 1901). Leipzig, 1915.

⁵⁰ Ebd., S. 48.

⁵¹ Ebd., S. 59.

empirisch-psychologischen Forschung einen mindestens gleichwertigen Schwerpunkt seines Lebenswerks.⁵²

4 Wirken William Sterns in Hamburg

4.1 Berufung an das Allgemeine Vorlesungswesen

Als Stern 1916 als Nachfolger Meumanns nach Hamburg berufen wurde, spielte dort jedenfalls sein Glaubensbekenntnis keine Rolle: Die Schulreformbewegung, die in Hamburg den Ton angab, war sozialliberal und ganz allgemein konfessionskritisch eingestellt.

Der „Professorenkonvent“, der die Nachfolge Meumanns vorbereitete, stellte fest, Meumann habe die Hoffnung auf Synthese von systematischer Philosophie und empirischer Psychologie nicht erfüllt.⁵³ Nachdem man erkannt habe, dass das (psychologische) Experiment doch nicht in die Tiefe des Menschen reiche und ganz allgemein der „Wille zur Weltanschauung“ neu erwacht sei, suche man nun einen „systematischen Philosophen“, der auch zur „historischen Weltbetrachtung“ in der Lage sei.⁵⁴ Im Gespräch waren Oswald Külpe (1862 bis 1915), Eduard Spranger (1882 bis 1963) und William Stern. Nachdem Spranger indigniert abgelehnt hatte, weil er das von den Lehrerverbänden vorher von ihm abverlangte „Glaubensbekenntnis“ zur Einheitsschule etc. als empörende Zumutung empfand,⁵⁵ kam schließlich Stern in die engste Wahl. Für ihn waren positive Stellungnahmen eingegangen: Spranger schätzte ihn hoch ein und bemerkte: „Wenn er nicht längst Ordinarius ist, so liegt das wohl daran, dass er Jude ist.“⁵⁶ Und in der

⁵² Helmut E. Lück und Dieter-Jürgen Löwisch (Hg.): Der Briefwechsel zwischen William Stern und Jonas Cohn. Dokumente der Freundschaft zwischen zwei Wissenschaftlern (Beiträge zur Geschichte der Psychologie, Bd. 7). Frankfurt am Main, 1994.

⁵³ Staatsarchiv Hamburg, Hochschulwesen II, Besetzung der Professuren in der Philosophischen Fakultät, HW II, Ai 3/5, Heft 26, Bl. 13.

⁵⁴ Ebd., Bl. 13.

⁵⁵ Ebd., Bl. 14–15.

⁵⁶ Ebd., Bl. 40.

Einschätzung Sterns selbst war das Gutachten Külpes, „dem ich meinen Ruf nach Hamburg wenigstens zum Teil zu verdanken (habe)“, besonders wichtig.⁵⁷ Oswald Külpe hatte in diesem Zusammenhang formuliert:

*Sein ganzes Streben geht dahin, den Machtfaktor naturwissenschaftlicher Erkenntnisse als integrierenden Bestandteil in ein System aufzunehmen, das dennoch idealistische Grundanschauungen voll bewahrt.*⁵⁸

Dass Stern für die vorherrschende soziokulturelle Konstellation in Hamburg geeignet war, dürfte aus den biografischen Anmerkungen ersichtlich geworden sein. Stern nahm den Ruf im Dezember 1915 an, obwohl die Bedingungen „nicht so glänzend wie die des vorherigen ... Ordinarius Meumann“ waren, „aber doch erheblich günstiger als hier“.⁵⁹

4.2 Akademisches Wirken

4.2.1 Einheit von Forschung, Lehre und Anwendung

Stern hat sein Wirken in Hamburg in vier Institutsberichten dokumentiert.⁶⁰ Sie zeigen die große Variationsbreite und Fülle dessen, was er unter der folgenden Maxime hervorgebracht hat:

Forschung, Lehre und Anwendung gleichmäßig und in enger Verbindung“ zu pflegen und „zugleich bestrebt“ zu sein, „die kulturelle Verbundenheit der Psychologie durch eine Mannigfaltigkeit von Beziehungen: zu Philosophie und Geisteswissenschaften, zu Medizin und Biologie, zu Erziehung

⁵⁷ Brief Sterns an Jonas Cohn vom 11.1.1916; mit dem Philosophen und Psychologen Cohn, Universität Freiburg, verband ihn eine langjährige Freundschaft; vgl. Jonas Cohn-Archiv, Universität Duisburg, Leitung: Prof. Dr. D.-J. Löwisch.

⁵⁸ StAH (wie Anm. 53), Ai 3/5, Bl. 16.

⁵⁹ StAH (wie Anm. 53), Ai 3/5, Brief Sterns an Cohn, 30.11.1915.

⁶⁰ William Stern: Das Psychologische Laboratorium der Hamburgischen Universität. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 23 (1922), S. 161–196; William Stern: Aus dreijähriger Arbeit des Hamburger Psychologischen Laboratoriums (1922–1925). In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 26 (1925), S. 289–307; William Stern: Das Psychologische Institut der Hamburgischen Universität in seiner gegenwärtigen Gestalt. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 39 (1931), S. 1–52; William Stern: Aus den letzten Arbeiten des Psychologischen Instituts der Hamburgischen Universität. 1931–1933. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 45 (1933), S. 397–420.

*und Unterricht, zu Wirtschaft und Beruf, zu Rechtspflege und Soziologie zu dokumentieren.*⁶¹

Die *heuristische Funktion* der personalistischen Philosophie, auf die Cassirer⁶² hingewiesen hat, wird in allen Forschungsbereichen deutlich. Unter dem personalistischen Leitmotiv der „Suche nach sinnhaften Bedeutungs- und Zweckbeziehungen“⁶³ und dem allgemeinen Forschungsprinzip der „Ganzheitsbezogenheit“⁶⁴, worunter er die „Bedingtheit des Einzelnen vom Ganzen her“ und die „Bedeutung des Einzelnen für das Ganze der Person“⁶⁵ verstand, eröffneten sich für Stern immer wieder neue Gegenstands- und Methodenbereiche, sowohl in der theoretischen wie auch in der angewandten Psychologie.

Nicht zuletzt hat William Stern durch seine eigene Persönlichkeit das soziale Klima am Philosophischen Seminar und Psychologischen Institut wesentlich geprägt. Als Wesenskern Sterns hob sein Philosophenkollege Cassirer die „schlichte Güte seines Wesens, deren man sich immer gewiss sein...durfte“ hervor.⁶⁶

4.2.2 Theoretische Psychologie

In der theoretischen Psychologie ergaben sich für Stern unter anderem umweltsychologische Fragestellungen, wie die nach dem „Lebensraum des Großstadtkindes“⁶⁷, einem Forschungsthema, das federführend von seiner wissenschaftlichen Mitarbeiterin Martha Muchow (1892 bis 1933) bearbeitet wurde. Überhaupt nahmen kultur- und sozialpsychologische Fragestellungen einen großen Raum ein. Auch in der Allgemeinen Psychologie findet sich ein personalistischer Akzent. In der *Personalistik der Erinnerung*⁶⁸ etwa

⁶¹ Stern: Institut 1931 (wie Anm. 60), S. 3 (Hervorhebung im Original).

⁶² Cassirer: Stern (wie Anm. 9).

⁶³ Stern: Institut 1922 (wie Anm. 60).

⁶⁴ William Stern: Studien zur Personwissenschaft (Erster Teil: Personalistik als Wissenschaft). Leipzig, 1931, S. 2; Stern: Institut 1931 (wie Anm. 60), S. 15.

⁶⁵ Stern: Studien (wie Anm. 64), S. 2.

⁶⁶ Cassirer: Stern (wie Anm. 9), S. XLVI–XLVII.

⁶⁷ Stern: Institut 1931 (wie Anm. 60), S. 25.

⁶⁸ William Stern: Personalistik der Erinnerung. In: Zeitschrift für Psychologie 118 (1930), S. 350–381.

bezieht Stern Fragen nach dem autobiografischen Gedächtnis und nach der Bedeutung der Erinnerung für die Persönlichkeitsentwicklung („Erinnerung als Selbstbefreiung“⁶⁹) ein.

Dass hier immer die Verträglichkeit und das komplementäre Verhältnis von natur- zu geistes- und kulturwissenschaftlichen Methoden ein wissenschaftstheoretisches Prinzip darstellt,⁷⁰ wurde schon oben erwähnt.

4.2.3 Leitlinien der Angewandten Psychologie

Der „praktische Psychologe“ hat nach Stern stets „Diener am Leben“ zu sein, er soll der Gesellschaft „Hilfen zur Erreichung wertvoller Ziele“ bieten.⁷¹ Das Heraustreten der Psychologie „aus der Stille des Laboratoriums“ in die verschiedenen „Zweige des praktischen Kulturlebens“ sowie „den Bedürfnissen des praktischen Lebens entgegenzukommen“,⁷² ist Stern zufolge grundsätzlich geboten, weil die wissenschaftliche Psychologie eine höhere Wirksamkeit gegenüber der „Zufalls- und Alltagspsychologie“ biete, etwa bei der richtigen Verteilung der Menschen auf Berufe.

In dem Aufsatz *Der personale Faktor in Psychotechnik und praktischer Psychologie*⁷³ erweist sich Stern als Wegbereiter einer ethisch reflektierten psychologischen Anwendungswissenschaft. Er diskutiert darin systematisch das Verhältnis von angewandter Psychologie (Psychotechnik, praktische Psychologie) und personalen Werten. Beispielsweise fordert er, dass in der Psychotechnik stets die „Rückwirkung auf das betroffene Individuum“ berücksichtigt werde: etwa die zurückgewiesene Person, die die „Nicht-Auslese“ als Stigma empfindet. Besonders in der Berufsberatung wird ein personalistischer Rahmen gefordert, der „menschliche Arbeit“⁷⁴ nicht nur unter dem Leistungs-, sondern auch unter dem Erlebens- und Ausdrucks-

⁶⁹ Ebd., S. 364.

⁷⁰ Stern: Institut 1931 (wie Anm. 60), S. 14.

⁷¹ Stern: Allgemeine Psychologie (wie Anm. 39), S. 64.

⁷² StAH, Hochschulwesen II (Ad 12), Ausgestaltung des Philosophischen Seminars 1916–1939, William Stern: Denkschrift über die Ausgestaltung des Philosophischen Seminars und Psychologischen Laboratoriums (29.4.1916), S. 1–10.

⁷³ William Stern: Der personale Faktor in Psychotechnik und praktischer Psychologie (Vortrag, gehalten auf der 7. Internationalen Konferenz für Psychotechnik, Moskau, 13. September 1931). In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 44 (1933), S. 52–63.

⁷⁴ Ebd., S. 57.

aspekt betrachtet. So wird in diesem Zusammenhang etwa eine „Psychologie der Arbeitslosigkeit“⁷⁵ gefordert, die auch die Erlebnisseite des Menschen ohne Arbeit in Betracht ziehen sollte.

Auch Sterns Kritik an der zeitgenössischen Psychologischen Diagnostik („Psychognostik“⁷⁶) ist im Kontext des personalistischen Ansatzes zu lesen. So hob er hervor, dass eine IQ-Diagnostik als „kahles Gerüst bloßer Testziffern“⁷⁷, die etwa die Triebkräfte des Leistens, den „Arbeitscharakter“ nicht berücksichtige, in diametralem Gegensatz zu seiner personalistischen Psychologie stehe.

4.2.4 Forschungsprogramm zur Angewandten Psychologie

Stern äußerte sich in seiner 1916 verfassten *Denkschrift über die Ausgestaltung des Philosophischen Seminars und Psychologischen Laboratoriums*,⁷⁸ die sich an die vorgesetzte Hochschulbehörde richtete, ausführlich zum Stellenwert der Angewandten Psychologie innerhalb seines Forschungsprogramms. Er hebt darin hervor, dass neben der Pflege der Philosophie und der Allgemeinen Psychologie die wissenschaftliche Psychologie eine Ausweitung ihres Arbeitsgebietes erfahren sollte, die „zu den größten Hoffnungen...auch für viele Zweige des praktischen Kulturlebens berechtigt“.

Als dringlichste Arbeitsgebiete einer wissenschaftlichen Angewandten Psychologie wurden genannt: die *Kindheits- und Jugendpsychologie* (insbesondere Begabungsforschung mit dem Ziel einer systematischen Begabungsökonomie) und die *Berufspsychologie* (insbesondere Berufsberatung). Auch die Pflege der *Forensischen* und *Rechtspsychologie* wurde als relevantes Forschungsgebiet hervorgehoben. An dritter Stelle konzentrierte sich Stern auf das Praxisfeld der angewandten *Völkerpsychologie* und stellte fest:

Aber noch für eine andere Anwendung der Psychologie ist Hamburg der gegebene Boden. Die Zugehörigkeit des Psychologischen Laboratoriums zum Kolonialinstitut scheint mir die Verpflichtung in sich zu schließen, die Völkerpsychologie (Ethnopsychologie) zu pflegen. Es ist bedauerlich, daß die gewaltigen in Hamburg vorhandenen ethnologischen Materialien und die Ge-

⁷⁵ Ebd., S. 58.

⁷⁶ Stern: *Differentielle Psychologie* (wie Anm. 26), S. 7.

⁷⁷ Stern: *Psychotechnik* (wie Anm. 73), S. 60.

⁷⁸ StAH: Stern: *Denkschrift* (wie Anm. 72), S. 1–10.

*legenheiten, Sitten und Sinnesart der hier weilenden Angehörigen fremder Stämme zu studieren, bisher noch so wenig mit wissenschaftlich psychologischen Methoden ausgenutzt werden konnten; und es ist ferner bedauerlich, daß den von hier ausgehenden Forschungsreisenden nicht auch Gesichtspunkte und Anleitungen zur psychologischen Untersuchung der Primitiven mitgegeben werden konnten. Hier scheint eine Lücke in den kolonialwissenschaftlichen Bestrebungen des Kolonialinstituts zu bestehen, die allmählich ausgefüllt werden muß.*⁷⁹

Da die deutschen Kolonien de facto bereits in den Kriegsjahren 1917 bis 1918 abgetreten werden mussten, stand die Umsetzung des Stern'schen ethnopsychologischen Programms bald nicht mehr auf der Tagesordnung.

Stern verwies einige Jahre später in seiner Institutschronik⁸⁰ nochmals auf die Denkschrift und forderte eine ethnopsychologische Abteilung, „wo neben allgemeiner Forschung und Lehre besonders die Ausarbeitung exakter Methoden der psychologischen Untersuchung ‚primitiver‘⁸¹ Menschen Aufgabe sein sollte“. Er gab der Hoffnung Ausdruck, dass eine solche Einrichtung bald verwirklicht werde, „für die gerade in der Welthafenstadt Hamburg günstige örtliche wie auch wissenschaftliche Bedingungen bestehen“.

Aus der genannten Institutschronik von 1922 geht hervor, dass Stern sich selbst nicht schwerpunktmäßig mit völkerpsychologischen Fragen beschäftigt hat. Dies tat jedoch sein wissenschaftlicher Mitarbeiter Heinz Werner (1890 bis 1964), auf dessen kulturwissenschaftlich orientierte Studien über *Zeit und Raum in den Urformen der Künste* Stern mit Wertschätzung hingewiesen hat.⁸²

Erwähnenswert ist, dass William Stern in der Zeit der Weimarer Republik niemals *kolonialpropagandistisch* in Erscheinung getreten ist. Insgesamt waren nämlich im akademischen Bereich, einschließlich Völkerkunde und Völkerpsychologie, politische Aktivitäten dieser Ausrichtung häufig anzutreffen.⁸³

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ Stern: Institut 1922 (wie Anm. 60).

⁸¹ „Primitiv“ nicht im heutigen abwertenden Sinn, sondern in der Bedeutung von „ursprünglich“, „nicht zum Kreis der westlichen und östlichen Hochkulturen und Zivilisationen gehörend“ (Anm. P. P.).

⁸² Stern: Institut 1931 (wie Anm. 60).

4.2.5 Bedeutung des Hamburger Psychologischen Instituts unter William Stern

Stern gehörte in den Jahren 1918/19 zu den Hauptinitiatoren einer Universitätsgründung.⁸⁴ Mit dieser Gründung im Jahr 1919 wurde das Psychologische Laboratorium zu einem selbstständigen Universitätsinstitut.

Unter Stern war das „Psychologische Laboratorium“, 1931 in „Psychologisches Institut“ umbenannt, zu einer der angesehensten Einrichtungen der Psychologie in Deutschland geworden. Dies dokumentierte sich unter anderem auch dadurch, dass hier 1931 der 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie stattfand⁸⁵ und Stern selbst zum Vorsitzenden dieser Gesellschaft gewählt wurde.⁸⁶

Der Psychologiehistoriker Benjamin Wolman (1908 bis 2000) nennt Stern „undoubtedly the most influential German psychologist at that time“.⁸⁷

Sterns Mitarbeiter aus dem Hamburger Institut gehören zu den Wissenschaftlern, deren Beiträge auch in der heutigen Psychologie und Erziehungswissenschaft als bedeutsam angesehen werden: Martha Muchow (1892 bis 1933), Fritz Heider (1896 bis 1988), Martin Scheerer (1900 bis 1961) und Heinz Werner (1890 bis 1964).

⁸³ Manfred Gothsch: Die deutsche Völkerkunde und ihr Verhältnis zum Kolonialismus (Veröffentlichung aus dem Institut für Internationale Angelegenheiten der Universität Hamburg, Bd. 13). Baden-Baden, 1983.

⁸⁴ Helmut Moser: Zur Entwicklung der akademischen Psychologie in Hamburg bis 1945. Eine Kontrastskizze als Würdigung des vergessenen Erbes von William Stern. In: Hochschulalltag im „Dritten Reich“. Die Hamburger Universität 1933–1945. Hg. von Eckart Krause, Ludwig Huber und Holger Fischer (Hamburger Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte, Bd. 3, Teil 2). Berlin, 1991, S. 483–518 (Anm. P. P.: eine sehr ausführliche, auf Archivmaterial beruhende Darstellung des Geschehens am Hamburger Psychologischen Institut während des Nationalsozialismus).

⁸⁵ Stern: Institut 1931 (wie Anm. 60), S. 1–52.

⁸⁶ Gustav Kafka: Bericht über den 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg vom 12.–16. April 1931. Jena, 1932, S. 471.

⁸⁷ Benjamin Wolman: Personalistic Psychology. William Stern. Persons vs. Things. In: Contemporary Theories and Systems in Psychology. Hg. von Benjamin Wolman. New York, 1960, S. 410–417.

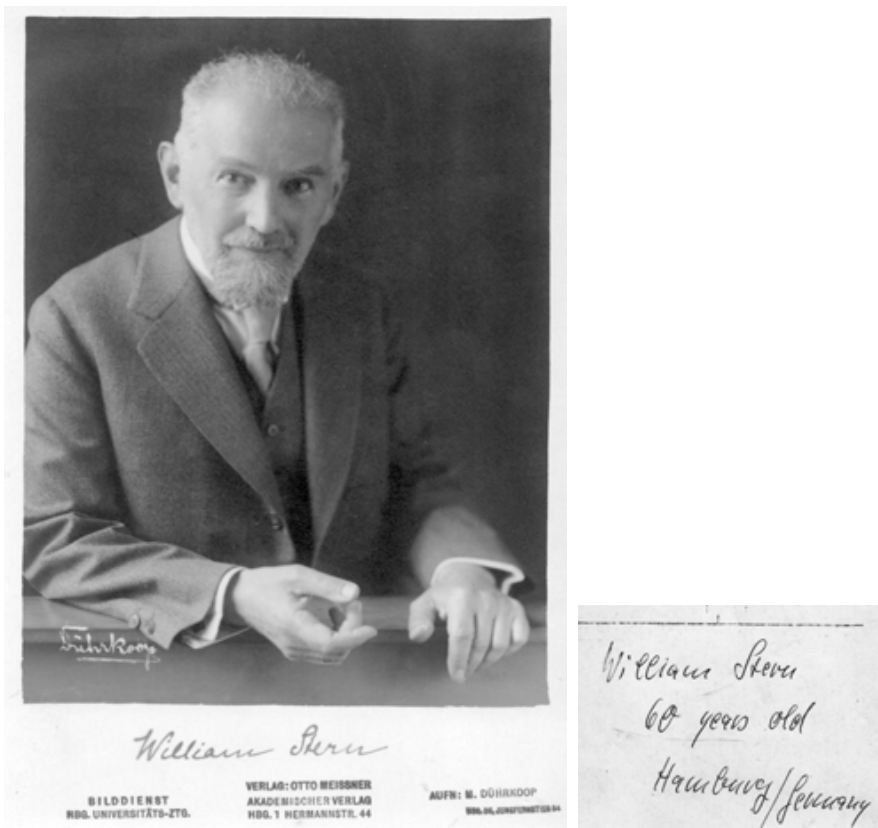


Abb. 3: Porträt William Stern im Alter von 60 Jahren

Porträtfotografie von William Stern, Geschenk von Michaelis-Stern, mit handschriftlicher Datierung des Fotos auf der Rückseite (Psychologiehistorisches Archiv P. Probst, Abt. „Stern“)

4.3 Sterns Vertreibung

Auf Basis der nationalsozialistischen Rassengesetze („Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“) wurde Stern aus der Universität entlassen. Im April 1933 wurde er per Telefonanruf instruiert, dass er von nun an sein Institut nicht mehr betreten dürfe. In einem Brief an Bürgermeister Werner von Melle (Abb. 4), mit dem er in den Jahren 1918/19 für die Gründung der

Universität gekämpft und gestritten hatte und dessen politisch-liberale Anschauung er teilte, bekundete er seine tiefe Enttäuschung und Verbitterung:

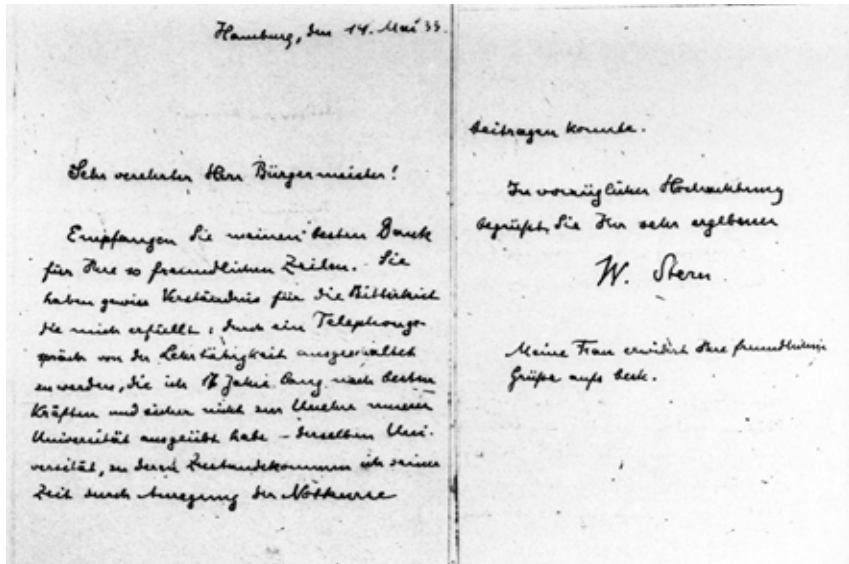


Abb. 4: Schreiben William Sterns an Bürgermeister von Melle am 14. Mai 1933⁸⁸

„Empfangen Sie meinen besten Dank für Ihre so freundlichen Zeilen. Sie haben gewiss Verständnis für die Bitterkeit die mich erfüllt: Durch ein Telefongespräch von der Lehtätigkeit ausgeschaltet zu werden, die ich 17 Jahre lang nach besten Kräften und sicher nicht zur Unehre meiner Universität ausgeübt habe – derselben Universität, zu deren Zustandekommen ich seinerzeit durch Anregung der Notkurse beitragen konnte.

Mit vorzüglicher Hochachtung begrüßt Sie Ihr sehr ergebener W. Stern ...“

⁸⁸ Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, Handschriftenabteilung: Nachlass von Melle.

4.4 Die Jahre der Emigration (1934 bis 1938)

William Stern emigrierte Anfang 1934 zunächst in die Niederlande und vollendete dort sein psychologisches Hauptwerk *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*.⁸⁹ Er widmete es „dem Andenken meiner Freunde Otto Lipmann und Martha Muchow“,⁹⁰ die beide im Zusammenhang mit dem nationalsozialistischen Terror Suizid begangen hatten.

Anschließend, als die Rückkehr nach Deutschland Lebensgefahr bedeutet hätte, emigrierte er in die USA. Dort lehrte er als Gastprofessor für Psychologie an der Duke University in Durham (North-Carolina, USA). Zunächst musste er sich mühsam in die gesprochene englische Sprache einarbeiten. Er begann seine erste Vorlesung mit den Worten:

*First: I realize that my English is imperfect ... This is the first English lecture I have ever given, and so you will have not only instruction, but also occasion for amusement [...].*⁹¹

Stern konnte an der Duke University eines seiner wichtigsten Anliegen verwirklichen, nämlich die Publikation seiner Lehre zur „personalistischen Psychologie“ in den USA, verbunden mit der Hoffnung auf die Verbreitung seiner Konzepte. Sein früherer Student, der amerikanische Psychologe Gordon Allport (1897 bis 1967), merkte hierzu an:

*His chief desire was to introduce personalistic psychology into America, to counteract, as he said, the ‘pernicious’ influence of his earlier invention, the I. Q. In February 1938 he was deeply gratified by the appearance in America of the translation (by Howard D. Spoerl) of his comprehensive text, General Psychology from the Personalistic Standpoint.*⁹²

⁸⁹ Stern: *Allgemeine Psychologie* (wie Anm. 39).

⁹⁰ Paul Probst: Martha Marie Muchow. In: *Neue Deutsche Biographie* (NDB). Hg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Berlin, 1997, S. 253–254; Rudolf Miller: Martha Muchow. In: *Illustrierte Geschichte der Psychologie*. Hg. von Helmut E. Lück und Rudolf Miller. München, 1993, S. 191–193.

⁹¹ Winfried Schmidt: William Stern in and on American Psychology (Paper Presented at the 21st Anniversary Meeting of Cheiron at Kingston, Ontario, Canada, 15–18 June, 1989).

⁹² Gordon Allport: The Personalistic Psychology of William Stern. In: *Historical Roots of Contemporary Psychology*. Hg. von Benjamin Wolman. New York, 1968, S. 321–337, hier S. 324.

William Stern starb nach mehrjähriger Lehrtätigkeit an der Duke University im Jahr 1938 an Herzversagen. Seine Frau Clara Stern (1877 bis 1948) überlebte ihn um ein Jahrzehnt.⁹³

5 Bedeutung William Sterns für die Gegenwart

Überblickt man das reichhaltige und weitverzweigte Lebenswerk William Sterns, lassen sich besonders drei Themen hervorheben, die auf die Bedeutung des Stern'schen Forschungsprogramms auch für unsere heutige Psychologie hinweisen: erstens, sein Beitrag zur Ausdifferenzierung der Angewandten Psychologie und zum Einsatz psychologischer Erkenntnisse und Methoden in allen zentralen Bereichen der Kultur und Gesellschaft; zweitens, sein Beitrag zu psychologischen Grundlagendisziplinen, insbesondere zur „Entwicklungspsychologie“, „Differenziellen Psychologie und Persönlichkeitsforschung“ sowie zur „Psychologischen Diagnostik“; drittens, sein Beitrag zur Synthese von Konzepten aus empirisch-wissenschaftlicher Psychologie und Personalismus.

Aufgrund des vorgegebenen Rahmens dieses Beitrags können die drei genannten Punkte nur selektiv und grob skizzierend abgehandelt werden.

5.1 Beitrag zur Ausdifferenzierung und Verbreitung der Angewandten Psychologie

Betrachtet man die gegenwärtige Untergliederung der im Jahr 1920 gegründeten Psychologenvereinigung „International Association of Applied Psychology“ in 18 Fachgruppen („Divisions“),⁹⁴ die sich von „Arbeits- und Organisationspsychologie“, „Pädagogischer, Instruktionen- und Schulpsychologie“, „Klinischer und Community-Psychologie“ über „Wirtschaftspsychologie“, „Verkehrs- und Transportpsychologie“ bis zu „Rechtspsychologie“, „Politische Psychologie“ und „Psychologie gesellschaftlicher Entwicklung“ erstrecken, so erkennt man rasch, dass Stern und Mitarbeiter

⁹³ Lück: Leben und Werk (wie Anm. 18), S. 195.

⁹⁴ International Association of Applied Psychology/IAAP: IAAP Divisions. Verfügbar unter: <http://www.iaapsy.org/index.php?page=Divisions> [Datum des Zugriffs: 1.8.2011].

zu fast allen Bereichen substanzielle Forschungsbeiträge verfasst haben.⁹⁵ So kann Stern mit guten Gründen als bedeutender Promotor der heutigen psychologischen Anwendungsfächer bezeichnet werden, die sich ja inzwischen in der akademischen Ausbildung und Forschung fest etabliert haben. Das angewandt-psychologische Forschungsprogramm Sterns – der Begriff „Psychotechnik“, der heute veraltet ist, wurde von ihm geprägt – gründete wesentlich auf den von ihm entwickelten Konzepten der Differentiellen und Entwicklungspsychologie sowie auf den anthropologischen und ethischen Leitlinien des Personalismus.⁹⁶

5.2 Beitrag zu psychologischen Grundlagendisziplinen

William Stern hat, zusammen mit Clara Stern, einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklungspsychologie des Vorschulalters und zum frühen Spracherwerb geleistet, indem er eine neue Methode zur wissenschaftlichen Tagebuchaufzeichnung konzipierte. Sie wird von dem Entwicklungspsychologen Werner Deutsch als „gelungener Versuch, Entwicklungsphänomenologie zu betreiben, die subjektive Beobachtungen möglichst objektiv wiedergibt“, bezeichnet.⁹⁷ Nach dieser Methode wurden von den Sterns alle auffälligen Beobachtungen ohne starres Zeitschema und fixe Themenauswahl für jedes ihrer drei Kinder gesondert, möglichst theoriefrei, dokumentiert. Dabei wurden unter der Kategorie „Sprache“ auch phonetische Besonderheiten berücksichtigt.⁹⁸ Es handelt sich bei dem Verfahren um eine Variante der Ereignis-Stichprobenerfassung. Deutsch zufolge ist die Stern'sche Tagebuchmethode für komparative Einzelfallforschung brauchbar und könnte durchaus auch noch die zeitgenössische Forschung beflügeln.⁹⁹

Auf den wegweisenden Beitrag Sterns zur Differentiellen Psychologie wurde bereits in Abschnitt 2 eingegangen.

⁹⁵ Vgl. Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung (Leipzig, 1908 bis 1933) und Beihefte zur Zeitschrift für Angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung, beide hg. von William Stern und Otto Lipmann.

⁹⁶ Vgl. auch Abschnitt 4.2.3.

⁹⁷ Deutsch (wie Anm. 24), S. 175.

⁹⁸ Ebd., S. 174.

⁹⁹ Ebd., S. 176.

Die Entwicklung von psychologisch-diagnostischen Methoden zur Erfassung von Intelligenz („Intelligenz-Quotient“) und Begabungskomponenten erfolgte seitens Stern – der in seiner politischen Orientierung immer die sozialliberal orientierte Weimarer Demokratie aktiv unterstützt hat – primär unter der Zielsetzung, soziale Benachteiligungen auszugleichen: Nicht die soziale Herkunft sollte über den Zugang zu Schule und Beruf entscheiden, sondern die mit wissenschaftlichen Methoden ermittelte Fähigkeit.

5.3 Beitrag zur Synthese von Konzepten aus empirisch-wissenschaftlicher Psychologie und Personalismus

Der Personalismus, den Stern und seine Zeitgenossen Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts vertraten, ist kein abgeschlossenes Ereignis, sondern wirkt in unsere Gegenwart fort.¹⁰⁰ Insgesamt zeichnen sich Entwicklungslinien ab

- zur protestantischen und katholischen Religionsphilosophie: Die Theologen Martin Luther King (1929 bis 1968) und Karol Woytila (1925 bis 2005, der spätere Papst Johannes Paul II) standen unter dem prägenden Einfluss des philosophischen Personalismus – ersterer an der Boston University (USA), letzterer an den Universitäten in Krakau und Lublin (Polen);
- zu menschenrechtspolitischen Aktivitäten: Der französische Philosoph Jaques Maritain (1882 bis 1973), Mitstreiter von Emmanuel Mounier (siehe Abschnitt 3) beteiligte sich 1948 bei den Vereinten Nationen an der Vorbereitung der Deklaration der Allgemeinen Menschenrechte, in die bekanntlich personalistische Konzepte einfließen;
- zu einzelnen Strömungen in der modernen islamischen Philosophie sowie zur jüdischen Religionsphilosophie von Martin Buber (1878 bis 1965).¹⁰¹

Eine ausgeprägte Entwicklungslinie führt auch zur zeitgenössischen Psychologie. Der personalistische Ansatz in der Persönlichkeitspsychologie Gordon Allports wurde bereits erwähnt. In jüngster Zeit hat sich der US-

¹⁰⁰ Williams: Personalism (wie Anm. 44).

¹⁰¹ Ebd.

amerikanische Psychologe James Lamiell (Georgetown University, Washington, D.C.) intensiv mit William Stern und dem Thema „Personalismus“ beschäftigt. Zusammen mit dem Bamberger Psychologen Lothar Laux gab er in der Zeitschrift *New Ideas in Psychology* ein Themenheft *Personalistic Thinking* heraus, zu dem mehrere Autoren Beiträge lieferten.¹⁰² Darin klingt an, dass auch in der zeitgenössischen Psychologie eine Synthese zwischen Personalismus und herkömmlicher Psychologie, wie sie Stern in Angriff genommen hatte, als sinnvoll erscheint.

Daneben gibt es in der deutschsprachigen und internationalen Psychologie der Gegenwart einen starken Trend, die von Stern für notwendig erachtete Synthese von Psychologie und Philosophie (im weiteren Sinn) voranzutreiben. Zwei Beispiele hierzu:

In der Fachzeitschrift *Psychologische Rundschau* wurde kürzlich ein Themenheft mit dem Titel *Wie viel Biologie braucht die Psychologie?* publiziert.¹⁰³ Die multidisziplinären Beiträge schlossen Kommentare eines Philosophen und eines Kulturpsychologen ein.¹⁰⁴ Würde Stern noch leben, hätte er sich sicher mit Vergnügen und Engagement an der Diskussion beteiligt.

Ein Beispiel zu Synthesen zwischen Psychologie und Philosophie aus der internationalen Literatur bietet sich in dem von Kurt Pawlik (Universität Hamburg) und Géry d'Ydewalle (Universität Leuven, Belgien) herausgegebenen Sammelband *Psychological Concepts: An International Historical Perspective*,¹⁰⁵ in dem in einem Beitrag des Chinesen Qi Wang und der Inderin Chaudhary mit dem Titel *The self* auch personalistische Konzepte erörtert werden.

Insgesamt wird aus den Überlegungen und Beispielen deutlich, dass das „Erbe William Sterns“ wohl doch kein „verlorenes“ ist – wie immer wieder behauptet oder befürchtet wird –, sondern Früchte trägt. Jedenfalls ist die von Stern intendierte Synthese von disparaten Wissenschaftskonzepten so-

¹⁰² James Lamiell und Lothar Laux (Hg.): *Personalistic thinking (special part)*. In: *New Ideas in Psychology* 28 (2010), S. 105–198.

¹⁰³ Lutz Jäncke und Franz Petermann: *Wie viel Biologie braucht die Psychologie?* In: *Psychologische Rundschau* 61 (2010), S. 173–209.

¹⁰⁴ Kommentare zum Themenheft *Psychologische Rundschau* 61. In: *Psychologische Rundschau* 62 (2011), S. 109–123.

¹⁰⁵ Kurt Pawlik und Géry d'Ydewalle (Hg.): *Psychological Concepts. An International Historical Perspective*. New York, 2006.

wie von Wissen, Handlung und Werten genauso wie damals ein Desiderat der heutigen Psychologie.

Das Stern'sche Erbe artikuliert sich auch in der von dem Passauer Psychologen Werner Traxel vorgeschlagenen Definition unserer Wissenschaft:

Die vielfältige Art und Weise, auf die wir mit unserer personalen und sachlichen Umwelt in Beziehung treten und uns mit ihr auseinandersetzen, ist Gegenstand der Psychologie.¹⁰⁶

Danksagung

Ich bin Prof. Dr. Helmut E. Lück (FernUniversität in Hagen) für Anregungen und Hinweise zu diesem Beitrag sehr dankbar.

¹⁰⁶ Werner Traxel: Grundlagen und Methoden der Psychologie. 2., neu bearb. Aufl. Bern, 1974, S. 47 (Hervorhebungen von P. P.).

Kapitel 3

100 Jahre akademische Psychologie in Hamburg: Rückblicke und Ausblick

Kurt Pawlik

Wie persönliche sind auch institutionelle Jubiläen Anlass und Gelegenheit zu Rückblick und auch Ausblick. Die Geschichte der akademischen Psychologie in Hamburg eignet sich dazu besonders, da sich in ihr auch die Entwicklung unseres Faches in Deutschland in den zurückliegenden 100 Jahren lokal widerspiegelt, in guten wie in schweren Zeiten. In meinem Beitrag will ich etwas ausführlicher zur frühen Geschichte der Hamburger Psychologie sprechen, dann zu eigenen Eindrücken und Erfahrungen aus den letzten gut 40 Jahren, in denen ich selbst an der Entwicklung Anteil hatte, um dann mit Worten des Ausblicks zu schließen.

1 Zur frühen Geschichte der Hamburger Psychologie

Vor der Gründung eines Psychologie-Labors in Hamburg bestanden 1910 in Deutschland bereits an 13 Universitäten akademische Einrichtungen für Psychologie, die unterschiedliche Bezeichnungen hatten und von denen nur drei schon den Titel eines Psychologischen Instituts trugen, wie die folgende Übersicht über ihre Gründungsjahre und -bezeichnungen zeigt:¹

¹ Nach Ulfried Geuter: Daten zur Geschichte der deutschen Psychologie. Bd. 1. Göttingen 1986.

- 1879 Leipzig: *Institut für Experimentelle Psychologie*
 1887 Göttingen: Einrichtung für psychologische Experimente (am Philosophischen Seminar)
 1888 Breslau: Psychophysische Sammlung
 1889 München: Psychologische Bücher- und Lehrmittelsammlung
 Bonn: Apparat für experimentelle Psychologie (im Physikalischen Institut)
 Freiburg: Psychologisches Laboratorium des Philosophischen Seminars
 1891 Halle: Psychophysischer Apparat
 1894 Heidelberg: Experimentalpsychologisches Laboratorium (in der Irrenklinik der Medizinischen Fakultät)
 Berlin: Psychologisches Seminar
 1896 Münster: Psychologischer Apparat (in der Königlichen Akademie)
 Würzburg: *Psychologisches Institut*
 1898 Kiel: Psychologisches Seminar
 1909 Straßburg: *Psychologisches Institut*

1911, im Jahr der Fertigstellung des neuen Vorlesungsgebäudes (heute: Universitätshauptgebäude, Edmund-Siemers-Allee 1) für das 1768 begründete *Hamburger Allgemeine Vorlesungswesen*, wurde der Pädagogische Psychologe Ernst Meumann (1862 bis 1915) aus Leipzig auf die ein Jahr vorher von der Hamburger Bürgerschaft neu beschlossene „Professur für Philosophie insbesondere auch für Psychologie“ nach Hamburg berufen. Und im Herbst 1911 nahm unter seiner Direktion ein Psychologisches Laboratorium am Philosophischen Seminar des 1908 gegründeten *Hamburger Kolonialinstituts* seine Arbeit auf.² Damit hatte die Psychologie in Hamburg noch acht Jahre vor der eigentlichen Universitätsgründung bereits eine akademische Heimstatt erhalten, deren einhundertjähriger Geschichte wir im Jahre 2011 gedenken.

In das Jahr 1911 fiel aber auch ein zweiter psychologischer Glanzpunkt mit späterem Bezug zu Hamburg: die Publikation von Sterns *Die Differentielle Psychologie* in 2. Auflage (Abb. 1)³, ein Werk, das Psychologiegeschichte

² Siehe dazu näher bei: Paul Probst: The Beginnings of Educational Psychology in Germany. In: A Pictorial History of Psychology. Hg. von Wolfgang Bringmann, Helmut E. Lück, Rudolf Miller und Charles E. Early, Chicago 1997, S. 315–321.

schrieb und dessen Autor William Stern (1871 bis 1938) Meumann 1916 in der Leitung des Hamburger Psychologischen Laboratoriums nachfolgte.

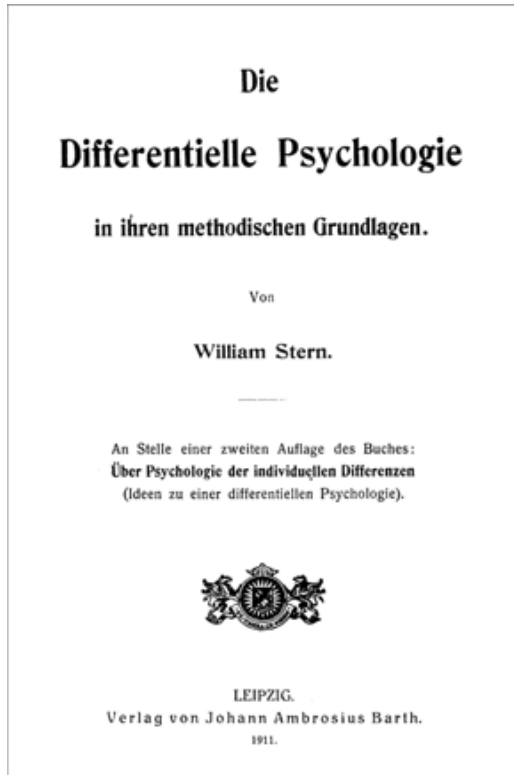


Abb. 1: Titelseite von William Sterns *Differentieller Psychologie*, 2. Auflage

Das ist ein zweites Jahrhundertjubiläum, das wir feiern dürfen. 1994, als ich den 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg auszurichten hatte, war es mir ein Anliegen, dieses Hauptwerk Sterns als Faksimile-Nachdruck neu zugänglich zu machen, mit einem Freixemplar für jeden Kongressteilnehmer. Im Geleitwort, um das ich Anne Anastasi damals gebeten hatte, schrieb diese *Grande Dame* der internationalen Diffe-

³ William Stern: Die Differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. 2. Aufl. Leipzig 1911.

rentialpsychologie über die 2. und spätere 3. Auflage von Sterns Differentieller Psychologie:

*In these books, the field of differential psychology was clearly defined for the first time. Its special methodology was thoroughly developed and was illustrated with what findings were then available.*⁴

Mit seiner nachfolgenden Berufung 1919 als Gründungsprofessor für Psychologie an die im selben Jahr neu errichtete Hamburgische Universität konnte Stern das Psychologische Laboratorium in die Universität überführen. Aus ihm ist 1930 im heutigen Gebäude Allende-Platz 1 (früher Bornplatz 1/3, II. Stock, im sogenannten „Pferdestall“⁵) das erste Psychologische Institut in Hamburg hervorgegangen, Tür an Tür (und in Bibliotheksgemeinschaft) mit dem Philosophischen Seminar unter der Direktion von Ernst Cassirer.

Es würde den Rahmen dieses institutionellen Rückblicks sprengen, auf William Sterns psychologisches und philosophisches Lebenswerk auch nur näherungsweise eingehen zu wollen.⁶ Schnell gelang es Stern, hervorragende Nachwuchswissenschaftler (unter ihnen Heinz Werner, Martha Muchow und den Lehrbeauftragten Curt Bondy) um sich zu scharen und gemeinsam mit diesen in Hamburg ein für damalige Verhältnisse eindrucksvolles Lehr- und Forschungsprogramm in Psychologie aufzubauen, mit einem weit gespannten eigenen Vorlesungsangebot. Es umfasste neben Allgemeiner und Persönlichkeitspsychologie auch Kinder- und Jugendpsychologie, Angewandte Arbeits-, Wirtschafts- und Forensische Psychologie, seine „Personalistische Grundlegung der Psychologie und Ethik“ und ex-

⁴ Anne Anastasi: Geleitwort: Differential Psychology: Origin and Sources. In: William Stern: Die Differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. Hg. von Kurt Pawlik. Bern 1994, S. ix–xi.

⁵ Die universitätsintern-umgangssprachliche Bezeichnung erinnert noch heute daran, dass das Gebäude ursprünglich als Wagenremise für städtische Pferdekutschen diente.

⁶ Siehe dazu den Beitrag von Paul Probst in diesem Band (Kapitel 2) und bei: Ernst Cassirer: William Stern. Zur Wiederkehr seines Todestages. In: Acta Psychologica 5 (1940), S. 1–15; Werner Deutsch: Auf vier Wegen zu William Stern. In: Grundlagen und Methoden der Differentiellen Psychologie. Hg. von Kurt Pawlik (Enzyklopädie der Psychologie der Psychologie, Bd. C/8/1). Göttingen 1996, S. 125–153; Helmut Moser: Zur Entwicklung der akademischen Psychologie in Hamburg bis 1945. Eine Kontrast-Skizze als Würdigung des vergessenen Erbes von William Stern. In: Hochschulalltag im „Dritten Reich“, Hg. von Eckart Krause, Ludwig Huber und Holger Fischer. Bd. 2. Berlin/Hamburg 1991, S. 493–518.

perimentelle Praktika zu wechselnden Themen der Differentiellen und Allgemeinen Psychologie.

Ein Jahr nach der förmlichen Institutsgründung, im April 1931, ist Stern erfolgreicher Ausrichter des 12. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg, auf dem er mit der Wahl zum Vorsitzenden der Gesellschaft ausgezeichnet wird. Seine aus Anlass des Kongresses herausgegebene Darstellung *Das Psychologische Institut der Universität Hamburg in seiner gegenwärtigen Gestalt* (Abb. 2a–c)⁷ gibt eindrucksvoll Zeugnis davon, zu welchem Zentrum der deutschsprachigen Psychologie Hamburg unter Stern in wenigen Jahren geworden war.

Umso jäher dann der grausame Absturz schon zwei Jahre danach, als zunächst er und drei weitere jüdische Mitglieder der Philosophischen Fakultät zur – wie es im Sitzungsprotokoll der Fakultät vom 29. April 1933 entstellend heißt – „Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ mit sofortiger Wirkung von den Nazi-Machthabern ihrer Pflichten enthoben und in der Folge entlassen wurden.⁸

⁷ William Stern: *Das Psychologische Institut der Universität Hamburg in seiner gegenwärtigen Gestalt*. In: *Zeitschrift für angewandte Psychologie* 39 (1931), S. 1–52.

⁸ Das Studium der Sitzungsprotokolle lässt einen heute erschauern, wie Mitglieder der Fakultät zunächst selbst eine interne Stellungnahme erschwerten (s. auch die gut dokumentierte Darstellung zur Geschichte der Philosophischen Fakultät bei Peter Borowsky: *Die Philosophische Fakultät 1933 bis 1945*. In: *Hochschulalltag im „Dritten Reich“* [wie Anm. 7], S. 441–458). Einzig der Philosoph und nächste Kollege Sterns, Ernst Cassirer, hatte Mut und Charakter der Fakultät zu der Sitzung am 29. April in einem Brief mitzuteilen, „dass er aus prinzipiellen Gründen die Hochschulbehörde um eine Enthebung von allen Amtspflichten gebeten habe und dass er wohl kaum seine Tätigkeit in der Fakultät wieder aufnehmen werde“. Weiter heißt es im selben Protokoll nur, dass der Dekan das Mitgefühl der Fakultätsmitglieder den durch die Maßnahmen der Behörde betroffenen Kollegen zum Ausdruck gebracht hätte (Hamburgisches Staatsarchiv, Protokoll der Sitzung der Philosophischen Fakultät am 29. April 1933).

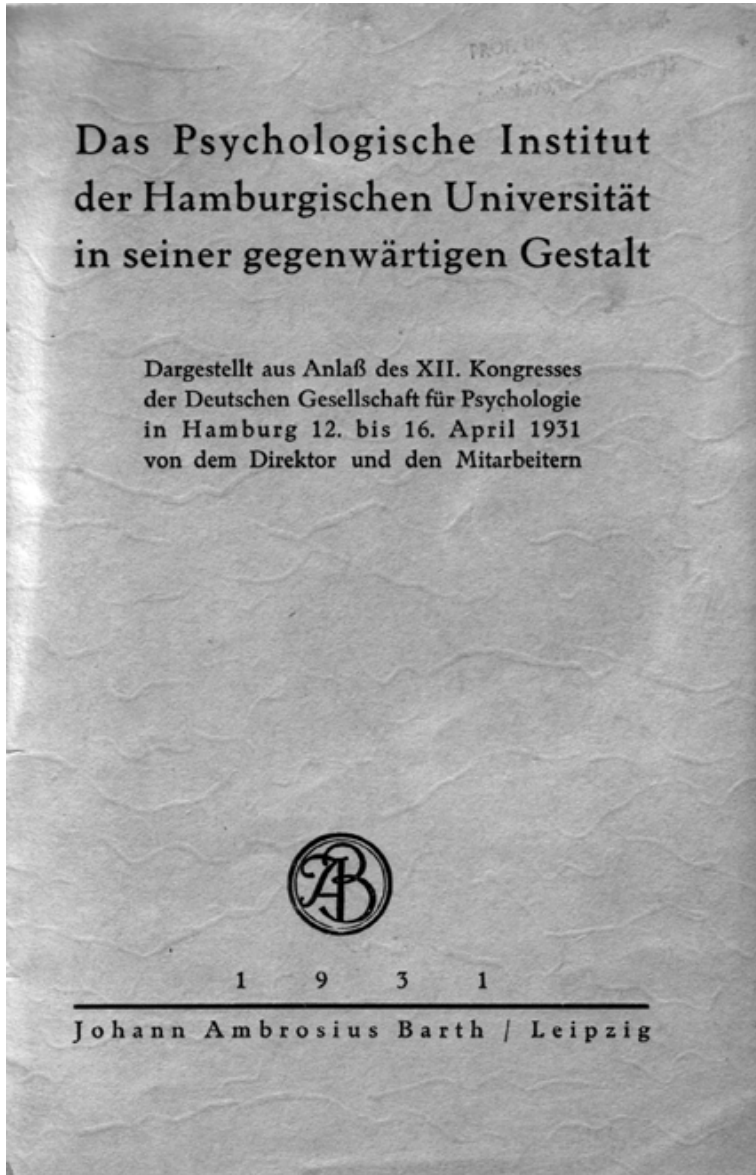


Abb. 2 a: Titelblatt, Sterns Institutsbericht 1931

— 8 —



Abb. 1: Seminargebäude der Universität am Bornplatz. Vorderansicht
(Das Psychologische Institut nimmt das II. Stockwerk ein)



Abb. 2: Lageplan des Instituts (Erläuterung (S. 78)

Abb. 2 b: Sterns Institutsbericht, S. 8: Gebäudeansicht (Abb. 1) und Grundrissplan (Abb. 2)

— 9 —

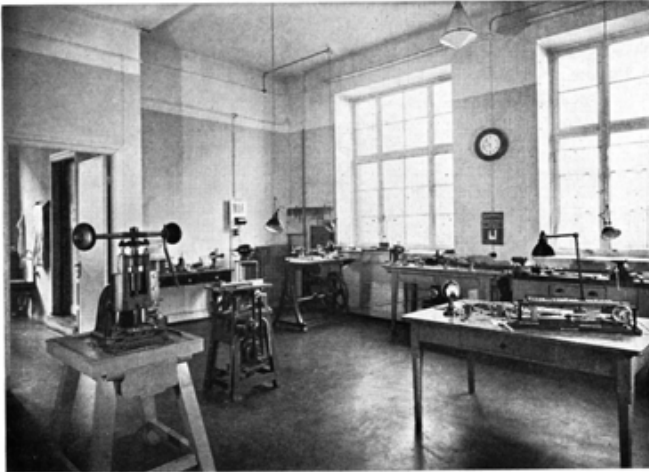


Abb. 3: Werkstatt



Abb. 4: Bibliotheksaal

Abb. 2 c: Sterns Institutsbericht, S. 9: Werkstatt (Abb. 3), Bibliothek (Abb. 4)

Das von Stern und Mitarbeitern für das eben anlaufende Sommersemester 1933 noch glanzvoll aufgestellte Lehrveranstaltungsangebot (s. die Auszugskopien aus dem Vorlesungsverzeichnis in Abb. 3 a–d) war damit zusammengebrochen. Ab dem folgenden Semester unterstand das Institut bereits dem ehrgeizigen Ordinarius für Erziehungswissenschaft (und seit 1932 aktiven Nationalsozialisten)⁹ Gustaf Deuchler (1883 bis 1955)¹⁰. An sich noch Wundt-Doktorand und seit 1923 Professor für Erziehungswissenschaft in Hamburg, vollzog Deuchler den politischen „Anschluss“ der Psychologie mit Windeseile, nach einer Quelle¹¹ im ausdrücklichen Auftrag des Senators, „das Psychologische Institut nach der Entlassung von William Stern ... politisch umzuformen“. Dieser Prozess war bereits ein Jahr später voll im Gange, wie diese Veranstaltungstitel Deuchlers und seiner Mitarbeiter ab Wintersemester 1934/35 beispielhaft verdeutlichen:

Hauptvorlesung, 4stündig: Das Seelenleben in seiner rassistisch, volklich und geschichtlich bestimmten Gestalt;
Übungen zur Psychologie des Volkes;
Politische Charakterologie;
Volks- und Rassenpsychologie,

bei gleichzeitigem Wegfall der experimentellen Psychologie.

⁹ Siehe Wikipedia: Gustaf Deuchler. Verfügbar unter http://de.wikipedia.org/wiki/Gustaf_Deuchler [Datum des Zugriffs: 11.4.2013].

¹⁰ Im Protokoll der Fakultätssitzung am 14. Oktober 1933 heißt es dazu nur: „Herr Deuchler vertritt im Wintersemester das Ordinariat für Psychologie und ist für diese Zeit Direktor des Psychologischen Instituts“. Stimmen von auswärts, die vor der Betrauung Deuchlers mit dieser Funktion warnten (Moser, wie Anm. 7, S. 500–501), blieben wirkungslos. Er verblieb in ihr bis 1942, als ihm Georg Anschütz, damals „Gaudozentenführer“, jedoch persönlich Antagonist zu Deuchler, nachfolgte. Eine sorgfältig aufgearbeitete Historiografie des „Gerangels“ um die Leitung der Psychologie in jenen Jahren gibt Moser (wie Anm. 7).

¹¹ Siehe Anm. 11.

- 273 Einführung in die klinische Prothetik II: Prof. **Türkheim**. Mi 17 $\frac{1}{2}$ —19
 Propädeutischer Kurs der Zahnersatzkunde: Prof. **Türkheim**.
 274 1. u. 2. Lehrgang MoDiDoFr 13—16, Mi 9—16, So 10—13
 275 3. Lehrgang n. V.
 276 Materialienkunde: Prof. **Türkheim**. So 8—10
 277 Kurs der Zahnersatzkunde an Kranken: Prof. **Türkheim**. MoDi
 DoFr 10—13
 278 Lektüre und Besprechung zahnärztlicher Zeitschriften (für Kan-
 didaten): Prof. **Türkheim**. 3wöchig n. V. pss **Schlüterstraße 5**

Im Auftrage des Direktors des Zahnärztlichen Universitätsinstituts:

- 279 Zahnärztlich-orthopädischer Kursus: Dr. **Heinrich Schröder**. MoDiDoFr
 11—15
 280 Die theoretischen Grundlagen der zahnärztlichen Orthopädie:
 Dr. **Heinrich Schröder**. 2st. n. V.
 281 Zahnärztlich-orthopädische Technik im Laboratorium: Dr. **Heinrich
 Schröder**. 2st. n. V.

D. Leibesübungen

(auch für Studenten mit kleiner Matrikel und Gasthörer)

- 282 Leibesübungen, II. Teil: Prof. **Knoll**. DiFr 10—11 J
 283 Sportverletzungen und erste Hilfe: Prof. **Knoll**. Mi 11—12 J
 284 Anatomie II: Prof. **Blotevogel**. Fr 16—17 AJ
 285 Seminar I und II: Prof. **Knoll** mit Prof. **Lorentz** und Dr. **Sophie
 Barrelet**. Do 16 $\frac{1}{2}$ —18 E
 286 Seminar III und IV: Prof. **Knoll** mit Prof. **Lorentz** und Dr. **Sophie
 Barrelet**. Di 16 $\frac{1}{2}$ —18 H
 Hygiene für Turnlehrer: Prof. **Lorentz**, s. Vorl. 225
 Hygienisches Seminar für Turnlehrer: Prof. **Lorentz**, s. Vorl. 226

Philosophische Fakultät

A. Philosophie, Psychologie

- 287 Grundfragen der Wissenschaft und der Wissenschaftspolitik (Sinn,
 Aufgabe, Methode, System, Vorbedingungen und Pflege der
 Wissenschaft). Für Hörer aller Fakultäten: Prof. **Deuchler**.
 Mi 12—13 A
 288 Einführung in die Philosophie: Prof. **Noack**. DiFr 11—12 C
 289 Grundprobleme und Grundformen des philosophischen Idealismus:
 Prof. **Cassirer**. MoDiDo 17—18 B
 290 Philosophische Weltanschauungen des 19. Jahrhunderts: Prof.
W. Stern. Fr 16—17 A
 291 Kants Kritik der reinen Vernunft und die gegenwärtige Erkenntnis-
 lage: Prof. **Sauer**. Mi 18—20 **Bornplatz II. St.**

- 292 Geschichte der Ethik: Prof. Görland. MoDiDoFr 9-10 **Bornplatz II. St.**
- 293 Die moderne Skepsis in ihrer geschichtlichen Entwicklung: Dr. Wind. DiFr 12-13 **M**
- 294 Die Entstehung und die geschichtlichen Hauptformen der philosophischen Erkenntnis: Dr. Ritter. DiFr 10-11 **L**
- 295 Typen und Probleme der gegenwärtigen Religionsphilosophie: Dr. Leese. Do 18-20 **H**
- 296 Grundformen und Grundprobleme der mittelalterlich-christlichen Philosophie: Dr. Leese. Fr 16-18 **N**
- 297 Übungen zur Einführung in die Erkenntnistheorie (Locke und Leibniz): Prof. Cassirer. Di 18^{1/2}-20 **Bornplatz II. St.**
- 298 *Übungen zur modernen Geschichts- und Kulturphilosophie: Prof. Cassirer. Do 11^{1/2}-13 pss [] **Phils**
- 299 Lektüre Platonischer Dialoge: Prof. Noack. Mo 11-13 **Phils**
- 300 Übungen über die Ästhetik der Gegenwart: Prof. Noack. Mi 16-18 **Phils**
- 301 Übungen über Kants Prolegomena: Prof. Sauer. Fr 19-21 **L**
- 302 Übungen über die gegenwärtigen Richtungen der Erkenntnistheorie: Prof. Sauer. Fr 17-19 **Phils**
- 303 Übungen zum Erkenntnisproblem in der gegenwärtigen Philosophie: Dr. Ritter. Do 18-20 **Phils**
- 304 Übungen über den Begriff der Erziehung (Rousseau, Pestalozzi, Natorp): Prof. Görland. DiFr 10-11 **Phils**
- 305 Übungen über Poincaré: Prof. Görland. MoDo 10-11 **Phils**
- 306 Übungen über Spinozas „Kurzgefaßte Abhandlung von Gott, dem Menschen und dessen Glück“ (Einführung in die Gedankenwelt Spinozas): Dr. Leese. So 9-11 **Phils**
- 307 Übungen über Nietzsches Kritik der Ethik („Morgenröte“: „Jenseits von Gut und Böse“: „Zur Genealogie der Moral“): Dr. Leese. So 11-13 **Phils**
- 308 Übungen zur Einführung in die amerikanische Rechtsphilosophie: Dr. Wind. 2st. n. V. **Phils**
- ...
- Geschichte der griechischen Philosophie: Prof. Capelle, s. Vorl. 461
- Lektüre von Platons Staat: Prof. Capelle, s. Vorl. 470
- Philosophie des Organischen: Prof. A. Meyer, s. Vorl. 652
- Einführung in das Studium der Naturwissenschaften auf geistesgeschichtlicher Grundlage: Prof. A. Meyer, s. Vorl. 651
- Kulturgeschichte im Zeitalter der Frühscholastik und Bernhards von Clairvaux: Dr. Liebeschütz, s. Vorl. 384
- Rechtsphilosophie: Prof. Laun, s. Vorl. 2
- Anselm v. Feuerbach und Franz v. Liszt. Grundsätzliches zur Strafrechtswissenschaft des 19. Jahrhunderts: Prof. E. Schmidt, s. Vorl. 20
- 309 Übersicht über die gesamten Gebiete der Psychologie: Prof. Werner. Mo 19-21 **C**
- 310 Persönlichkeit und Welt (personalistische Grundlegung der Psychologie und Ethik): Prof. W. Stern. MoDiDo 16-17 **A**

- 311 Die Hauptprobleme der musikalischen Ästhetik: Prof. **Anschütz**. Di 17—19 **K**
- 312 Die Hauptprobleme der Farbe-Ton-Forschung: Prof. **Anschütz**. Fr 18—19 **C**
- 313 *Psychologische Übungen zum Typenproblem: Prof. **W. Stern**. Mi 16—18 [] **Bornplatz II. St.**
- 314 *Bearbeitung und Besprechung von Problemen der Psychologie und Jugendkunde (Oberseminar): Prof. **W. Stern**. Fr 18—20 pss [] **PsychJ**
- 315 *Experimentalpsychologisches Praktikum II: Prof. **Werner**. Fr 12—14 **Bornplatz II. St.**
- 316 *Übungen zur Charakterologie: Prof. **Werner**. Mi 18—20, 14tägig n. V. (Wechselt mit Vorl. 317) **PsychJ**
- 317 *Übungen zur allgemeinen und speziellen Ausdruckskunde: Prof. **Werner**. Mi 18—20, 14tägig. (Wechselt mit Vorl. 316) **PsychJ**
- 318 *Anleitung zu selbständigen Arbeiten auf dem Gebiete der Psychologie: Prof. **Werner**. Täglich n. V. pss [] **PsychJ**
- 319 Kolloquium über den musikalischen Stil bei den Kulturvölkern der Gegenwart: Prof. **Anschütz**. Di 19—21 **D**
- 320 Arbeiten über den Stil in der Musik: Prof. **Anschütz**. Dreimal 5st. n. V. pss
- 321 Arbeiten zum Problem der bewegten Farbe: Prof. **Anschütz**. Dreimal 5st. n. V. pss

Sexualpathologie (für Mediziner, Juristen und Psychologen): Prof. **Kafka**, s. Vorl. 248

Tiefenpsychologie (für Pädagogen, Psychologen und Juristen): Dr. **Lottig**, s. Vorl. 166

Grundprobleme der Heilpädagogik (für Mediziner, Pädagogen, Psychologen und Juristen): Dr. **Lottig**, s. Vorl. 167

Gegenwartsprobleme der Verbrechensbekämpfung: Dr. **Sieverts**, s. Vorl. 22

Übungen zur allgemeinen Psychopathologie: Dr. **Langelüddeke**, s. Vorl. 254

Kurse des Psychologischen Instituts

(im Auftrage des Direktors)

Die Kurse finden, soweit nichts anderes bemerkt ist, im **Psychologischen Institut** statt

- 322 *Kinderpsychologisches Praktikum I: Ausgewählte Fragen der allgemeinen Kinderpsychologie: Dr. **Martha Muchow**. Do 8—11 []
- 323 *Kinderpsychologisches Praktikum I: Ausgewählte Fragen der allgemeinen Kinderpsychologie: Dr. **Elisabeth Knoblauch**. Do 9—12 []
- 324 *Kinderpsychologisches Praktikum I: Ausgewählte Fragen der allgemeinen Kinderpsychologie: Dr. **Elisabeth Knoblauch**. Fr 9—12 []
- 325 *Kinder- und jugendpsychologische Arbeiten für Fortgeschrittene zum Thema: „Kind (Jugendlicher) und Sitte“: Dr. **Martha Muchow**. Di 8—11, 14tägig [25]

— 127 —

326 * Kolloquium über neue Literatur auf dem Gebiete der Kinder- und Jugendpsychologie: Dr. **Martha Muchow**. Mi 11—13, 14tägig [30], unentgeltlich

327 * Psychologische Übungen über magische Bräuche beim Kinde und Erwachsenen: Dr. **Scheerer**. 2st. n. V.

328 * Praktikum zur Einführung in die Technik des psychologischen Experiments: Dr. **Wunderlich**. 3st. n. V. []

329 * Übung zur Einführung in die Berufspsychologie (mit Experimenten). Praktische Psychologie II: Dr. **Wunderlich**. 3st. n. V. []

330 * Anleitung zu selbständigen praktisch-psychologischen Arbeiten: Dr. **Wunderlich**. N. V. []

331 * Einführung in die Tierpsychologie: Dr. **Brock**. So 12—14, 14tägig **JUmw**

B. Erziehungswissenschaft

Die in () stehenden Buchstaben bezeichnen die einzelnen Übungsräume des Seminars für Erziehungswissenschaft

332 Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft: Prof. **R. Peter**. Di 8—9 **Bornplatz III. St.**

333 Bildung und Volksgemeinschaft. Eine Einleitung in die Theorie der Bildung: Prof. **Deuchler**. DiFr 18—20 **A**

331 Beruf und Berufserziehung: Prof. **Deuchler**. Do 18—19 **B**

335 Die pädagogische Bewegung der Gegenwart: Prof. **Flitner**. DiFr 9—10 **J**

336 Das nationalpädagogische Problem: Prof. **Flitner**. Mi 17—18 off **B**

337 Einführung in die Sozialpädagogik und ihre Rechtsgrundlagen (mit Besichtigungen): Prof. **Becker**. Mi 15—17 **Bornplatz III. St.**

338 Das Schulwesen des Auslandes, mit besonderer Berücksichtigung des deutschen Auslandsschulwesens (mit Übungen): Prof. **Umlauf**. Di 16—18 **F**

339 * Anleitung zu wissenschaftlichen Arbeiten: Prof. **Flitner**. Di 2st. n. V. pss [] **SErz**

340 * Anleitung zu erziehungswissenschaftlichen Arbeiten: Prof. **R. Peter**. Fr 3st. n. V. pss [] **SErz**

341 * Übungen über Probleme der Volk-bildung: Prof. **Deuchler**. Mi 18—20 **Bornplatz III. St.**

342 * Übungen über erziehungswissenschaftliche Arbeiten: Prof. **Deuchler**. Do 19—21 **M**

343 * Übungen für Fortgeschrittene (Oberseminar): Lehrformen und schulgemäße Arbeitsformen: Prof. **Flitner**. Mi 18—20 pss [30] **(C)**

344 Übungen zur Pädagogik der Gegenwart (Proseminar): Prof. **Flitner**. Fr 10—12 pss [] **(A)**

345 * Erziehungswissenschaftliche Übungen: Das Landschulwesen (mit Exkursionen): Prof. **R. Peter** und **W. Schulz**. Fr 16—18 [15] **(C)**

346 * Übungen über das Verhältnis von Staat und Schule in den Hauptkulturländern in vergleichender Betrachtung (mit schriftlichen Arbeiten): Prof. **Becker**. Do 18—20 [20] **Binderstr. 34**

Grundfragen der Wissenschaft und der Wissenschaftspolitik (Sinn, Aufgabe, Methode, System, Vorbedingungen und Pflege der Wissenschaft): Prof. **Deuchler**. s. Vorl. 287

3

Abb. 3 d

Abbildungen 3 a–d: Auszug aus dem Vorlesungsverzeichnis, Sommersemester 1933

2 Vom Niedergang zum Wiederaufbau

Wie vielerorts in Deutschland war die Psychologie damit auch in Hamburg „gleichgeschaltet“, als Wissenschaft nicht mehr vertreten. Erich Mittenecker hat aufgezeigt, wie die Psychologie gemessen am Publikationsoutput zu Ende des ‚Dritten Reichs‘ in Deutschland insgesamt faktisch zum Erliegen gekommen war.¹² Das darf nicht erstaunen: Die internationale Geschichte unseres Faches belegt wiederholt, wie eng gerade Psychologie als Wissenschaft und Beruf auf die Voraussetzung intellektueller und persönlicher Freiheit unersetzlich angewiesen ist¹³ – und daher schnell zum Opfer politischer Ideologien wird, so schon in der Sowjetunion unter Stalin¹⁴ oder in der spät-maoistischen Kulturrevolution in China.¹⁵ Danach kann es bis zu einer Generationsspanne oder länger dauern, das Fach wieder aufzubauen.¹⁶

So war die Psychologie auch in Hamburg ab 1933 fast 20 Jahre nicht wieder förmlich besetzt. Der Wiederaufbau nach dem Krieg ist das große Verdienst des Stern-Schülers Curt Bondy (1894 bis 1972). Nach Verschleppung in ein NS-Konzentrationslager und anschließender Emigration in die USA baute Bondy ab 1950 (zunächst als Gastprofessor für Psychologie und Sozialpädagogik) das Hamburger Psychologische Institut wieder auf und führte es danach von 1952 bis 1959 als erster Nachkriegsordinarius für Psychologie beeindruckend schnell zu neuer Größe – zunächst übrigens im selben Gebäude, in dem schon Stern gewirkt hatte¹⁷.

¹² Erich Mittenecker: Die Wiederentwicklung der deutschsprachigen Experimentellen Psychologie nach dem Krieg – ein persönlicher Rückblick. In: Fortschritte der Experimentalpsychologie – Hamburger Mittagsvorlesungen 1983. Lehr- und Forschungstexte Psychologie 5, Hg. von Kurt Pawlik. Heidelberg 1984, S. 4–19.

¹³ Kurt Pawlik und Mark R. Rosenzweig (Hg.): Special Issue: The Origins and Development of Psychology. Some National and Regional Perspectives. In: International Journal of Psychology 29 (1994), S. 665–756.

¹⁴ Qicheng Jing: International Psychology. In: International Handbook of Psychology. Hg. von Kurt Pawlik und Mark R. Rosenzweig. London 2000, S. 570–584.

¹⁵ Qicheng Jing: Development of Psychology in China. In: International Journal of Psychology, 29 (1994), S. 667–675.

¹⁶ Kurt Pawlik: Psychology in Europe. Origins and Development of Psychology in German-Speaking Countries. In: International Journal of Psychology 29 (1994), S. 677–694.



Abb. 4: Curt Bondy (1894–1972):
Beim Segeln auf der Alster (Foto: Klaus Eyferth)

Ihm verdankt das Fach in Hamburg einen schnellen Neuaufbau und Aufschwung, wie schon ein Blick in das Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 1952 verdeutlicht (Abb. 5a–b). Wie Stern war auch Bondy vom Verständnis der Psychologie als eines Faches geleitet, das nicht nur an Lehre und Forschung, sondern untrennbar auch an Anwendung gebunden ist. Von ihm initiierte neue Testentwicklungen, namentlich die Hamburg-Wechsler-Intelligenztests, und das breit neu aufgebaute Lehrprogramm haben der Hamburger Psychologie schnell wieder zu einem Namen verholfen und nicht wenige seiner Schüler wurden später selbst auf Lehrstühle berufen¹⁸.

¹⁷ Wie mir Curt Bondy später berichtete, war es der langen Vakanz im Fach mitgeschuldet, dass die Psychologie erst (zu) spät wieder in die gesamt-universitäre Stellen- und Raumplanung einbezogen wurde – ein Problem, das noch bis in die 1970er-Jahre nachwirken sollte.

¹⁸ Siehe auch die Darstellung der Ära Bondy durch Eyferth im Dokumentationsteil dieser Festschrift.

Philosophische Fakultät

A. Philosophie, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Soziologie

1. Philosophie

- 458 Probleme der Geschichtsphilosophie: Prof. König. MoDiDo 8—9
Bornpl. III
- 459 Ethische und religiöse Grundprobleme im Denken der Gegenwart (mit
Kolloquium): Prof. Leese. MoDiDoFr 10—11 Bornpl. II
- 460 Einführung in die Philosophie: Prof. Sauer. Mo 18—20 A
- 461 Philosophie der Gegenwart. II, Teil (Ontologie, Existenzphilosophie):
Prof. Sauer. Mo 14^{1/2}—16 Bornpl. II
- 462 Die Philosophie Platons: Prof. Ralfs. DoFr 14—16 A
Ausgewählte Probleme der Ethik und Rechtsphilosophie: Prof. Laun,
s. Vorl. 7

Seminare und Uebungen

- 465 * Seminar: Ausgewählte Literatur zur Geschichtsphilosophie: Prof. König.
Mi 9—11 pss PhilS (persönliche Anmeldung beim Dozenten erforderlich)
- 466 * Uebungen über ein neues Werk der Philosophie in Amerika (nähere
Ankündigung am Schwarzen Brett): Prof. König. Mo 11—13 PhilS
- 467 Proseminar: Kauts „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“:
Prof. Sauer. Do 13^{1/2}—15 Bornpl. III
- 468 Uebungen zur Philosophie der Naturwissenschaften: Prof. Sauer.
Do 18—20 oder u. V. PhilS
- 469 Uebungen zur philosophischen Interpretation von R. M. Rilkes „Dünester
Elegien“ (nur für Fortgeschrittene): Prof. Leese. Mi 11—13 PhilS
- 470 Uebungen über Nicolaus Cusanus „Idiota de mente“: Prof. Ralfs.
Mo 18—20 PhilS

2. Psychologie

Vorlesungen

- 472 Allgemeine Psychologie: Prof. Bondy. DiDoFr 16—17 A
- 473 Einführung in die Tiefenpsychologie: Prof. Bondy. Fr 17—18 B
- 474 Einführung in die Biologie (für Psychologen und Pädagogen):
Prof. Brodk. Di 18—20 J
- 475 Werten und Wollen in ihrer Bedeutung für die gesunde Entwicklung des
Menschen: Dr. Eberhardt. DiFr 15—16 Bornpl. III E
- 476 Ausdruckspsychologie: Dr. Krüger. DiDo 17—18 Bornpl. III E
- 477 * Einführung in die Probleme der Verwaltungspsychologie (mit prakti-
schen Uebungen): Dr. Bonte. Mo 16—18 1-tägig [25] Prüfungs-
amt für den Öffentlichen Dienst, Michaelstraße 11
Umwelt und Innenwelt der Tiere: Prof. Brodk, s. Vorl. 1430

Oberseminare

- 478 * Anleitung zu selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten: Prof. Bondy.
Mi 15—17 pss [20] Bornpl. III B
- 479 * Fragen der Erziehungsberatung (mit Fallbesprechung): Prof. Bondy und
Mitarb. Mo 10—12 1-tägig pss [20] Bornpl. IV (Beratungsstelle)

Mittelseminare

- * Seminar über Jugendhilfe (bindungslose Jugend): Prof. Bondy und
Prof. Sieverts, s. Vorl. 58

- 480 * Psychopathologische Grenzgebiete (für fortgeschrittene Studierende der Psychologie): Prof. Bürger-Prinz. Fr 18—20 14tägig [30] Epp.
 481 Uebung zur Vorlesung „Werten und Wollen in ihrer Bedeutung für die gesunde Entwicklung des Menschen“: Dr. Eberhardt. Mo 18—20 Bornpl. III B
 482 Wesen und Formen des Helfens (zur Theorie der Heilpädagogik): Dr. Rössel. Do 12^{1/2}—14 Bornpl. III E
 483 * Methodenfragen der Sozialpsychologie: Dr. Malitzke. Di 11—13 [25] Bornpl. III B
 484 * Clinical Testing: Mrs. Hardesty. Do 10—12 [20] Bornpl. III C
 485 * Testarbeitsgemeinschaft: Mrs. Hardesty und Dipl.-Psych. Wiese. Fr 9—11 pss [15] Bornpl. III C
 486 * Rorschach-Uebung II: Mrs. Hardesty. Fr 11—13 [15] Bornpl. III C
 487 * Diagnostische Uebungen: Dr. Tormin. 2st. DiDo n. V. Bornpl. IV (Beratungsstelle)
 488 * Testmethoden (Projektive Tests II): Dipl.-Psych. Wiese. Mo 14—16 Bornpl. III B
 489 * Kursus in Sozialarbeit für Studierende der Psychologie (I: Jugendfürsorge) mit Besichtigungen: Dr. Salkowski. Di 14—16 Bornpl. III B, Fr 10—13 Bornpl. IV (Beratungsstelle). Besichtigungen n. V.

Unterseminare

- 490 Uebung zur Einführung in die experimentelle Psychologie: Dr. Rössel. Mo 12^{1/2}—14 Bornpl. III E
 491 Uebung zur Vorlesung Nr. 472 „Allgemeine Psychologie“: Dipl.-Psych. Graf Hoyot. Do 10—12 Bornpl. III B
 492 * Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens: Dr. Malitzke. Do 14—16 [25] Bornpl. III B
 493 * Lektüre amerikanischer psychologischer Schriften (für Anfänger): Dr. Mohrdieck. Mo 9—11 Bornpl. III C
 494 * Lektüre amerikanischer psychologischer Schriften (für Fortgeschrittene): Dr. Mohrdieck. Mi 15—17 Bornpl. III C

3. Erziehungswissenschaft

- 500 Geschichte der europäischen Erziehung und Bildung: Prof. Flitner. DiFr 17—18 A
 501 Einleitung in die Pädagogik: Prof. Geißler. MoDo 17—18 A
 502 Pädagogische Nachkriegsprobleme in Uebersee und Europa: Prof. Merck. MoDo 9—10 G
 503 Einführung in die Arbeitswissenschaft: Prof. Riedel. DiDo 9—10 [80] Bornpl. III E
 504 Der christliche Erziehungsgedanke in Auseinandersetzung mit der heidnisch-antiken Bildung: Prof. D. Büldt. Fr 18—20 C
 505 Einführung in die Reformpädagogik: Dr. Rührs. MoDo 16—17 Bornpl. II

Seminare und Uebungen:

- 506 Pädagogisches Seminar: Prof. Flitner. Do 18—20 pss [25] PädJ
 507 Pädagogisches Seminar: Prof. Geißler. Do 18—20 [] PädJ
 508 Pädagogisches Seminar: Prof. Merck. Do 18—20 Bornpl. III 144
 509 Uebungen für Fortgeschrittene. Untersuchungen über das Bildungsideal der Gegenwart: Prof. Gebhard. Mo 9—11 [25] PädJ
 510 Kolloquium: Besprechung wissenschaftlicher Arbeiten: Prof. Flitner. Fr 14tägig n. V. pss Bornpl. III 151

Abb. 5 b

Abbildungen 5 a, b: Auszüge aus dem Vorlesungsverzeichnis, Sommersemester 1952

Schon aus seinen Jahren in den USA war Bondy überdeutlich geworden, dass Psychologie in voller Fachbreite längst nicht mehr von einer einzigen Professur angemessen zu vertreten war. Es ist ihm zu verdanken (er ließ sich dazu vorzeitig emeritieren, wie er mir erzählte), dass Hamburg noch in den 1950er-Jahren in seiner Nachfolge faktisch eine Zweitprofessur in Psychologie erhielt, 1959 mit Peter R. Hofstätter besetzt, während Bondy selbst als Emeritus weiter lehrte. Nach dem Umzug des Instituts vom Bornplatz (heute Allendeplatz) in den 1962 errichteten „Philosophenturm“ (Von-Melle-Park 6) und der schrittweisen Einrichtung erster „Parallellehrstühle“, wie man damals sagte, stand das Institut vor einer neuen Entwicklung: mit der Berufung von Gustav A. Lienert 1961 auf ein Extraordinariat, von Reinhard Tausch 1965 auf den neuen Lehrstuhl für „Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie“ und von mir selbst 1966, in der Nachfolge Lienerts, auf den aus seinem Extraordinariat neu geschaffenen zweiten Lehrstuhl „Psychologie“. Mit zusätzlichen Assistentenstellen aus diesen Neuberufungen und einer erheblichen räumlichen Erweiterung (für die Arbeitsbereiche von Reinhard Tausch und mir im 3. und 4. Stock des Gebäudes Rothenbaumchaussee 36)¹⁹ schien 1967 eine neue, aus- und aufbaufähige Basis für die Psychologie in Hamburg erreicht. In Absprache mit Peter R. Hofstätter richtete ich meinen Arbeitsbereich „ADA“ (Allgemeine, Differentielle und Angewandte Psychologie)²⁰ so ein, dass er und ich die großen Grundlagenfächer und Angewandte Psychologie im Wechsel vertraten, während Sozialpsychologie und Biologische Psychologie (die damals noch Physiologische Psychologie hieß) sowie Diagnostik jeweils nur von ihm bzw. von mir vertreten wurden.

¹⁹ Davor waren mir vorübergehend erst Erweiterungsräume im 2. Stock des „Pferdestalls“, also in eben den Flächen, die einst Teil des Stern'schen Instituts gewesen waren, zugewiesen worden.

²⁰ In meinem *Bericht zur Lage der Psychologie* als Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 1974 auf dem Gesellschaftskongress in Salzburg hatte ich, anknüpfend an Stern, diese „Drei-Bein“-Konzeption von Psychologie aus Lehre-Forschung-Anwendung als für das Fach ebenso unverzichtbar wie für Medizin oder Technische Wissenschaften herausgestellt. Diese wollte ich auch der Konzeption meines Arbeitsbereichs zugrunde legen.

3 Die „68er“-Jahre in Hamburg

Mitten in diesem Neuaufbau des Instituts, des Lehrprogramms und neuer Laboreinrichtungen (Umbau des von Lienert übernommenen EEG-Laboratoriums, Neuaufbau humanpsychologischer Labore und eines psychologischen Tierlabors) sah ich mich, ebenso unvorbereitet wie wohl alle Kollegen, vor einer gänzlich neuen Situation: den Anfängen des großen universitären Strukturwandels in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre, verknüpft mit den später als „68er-Revolution“ bezeichneten inneren und äußeren Angriffen auch auf akademische und persönliche Freiheit.

Für uns drei Institutsdirektoren, P. R. Hofstätter, R. Tausch und mich, sollte sie, bevor wir noch Zeit gehabt hätten, Kohäsion in der Institutsleitung voll zu entwickeln, eine besonders schwierige werden. Das galt für mich erst recht, als ich 1968, zur Zeit der ersten schweren Unruhen an der Universität Hamburg, zum Dekan der großen Philosophischen Fakultät gewählt wurde – mit eben 34 Jahren offenbar der Jüngste unter Deutschlands Philosophischen Dekanen, wie ich bei meinem ersten Besuch des Philosophischen Fakultätentages im politisch schon brodelnden West-Berlin später feststellen musste.

Auslöser und Wegbereiter der „68er-Revolution“ waren vielgestaltig: allgemein-politisch, im Generationswechsel nach Nationalsozialismus und Nachkriegszeit gelegen, (zum Teil berechtigter) Unmut über Strukturmängel der Universität und wohl häufig auch persönliche Triebfedern. Ich erinnere, wie bis dahin „unauffällige“ Durchschnittsstudenten (im guten Sinn des Wortes) buchstäblich von einem Tag auf den anderen zu aggressiven Aufruhrführern wurden. Die Beobachtung von politisch-emotionaler Ansteckung, so als der Philosophenturm, polizeigeschützt und mit Stacheldraht umzäunt, einmal von einer mehr als 3.000-köpfigen hoch erregten Menge umstellt war und die ersten Kleinpflastersteine flogen, hat mich an schlimme Kindheitserlebnisse im Wien der späten 1930er-Jahre erinnert. Dazu kam erschwerend und enttäuschend nicht nur die Hilflosigkeit der zuständigen Behörde, sondern bald auch ihre gelegentliche Parteinahme gerade gegen jene, die sich noch für eine Arbeitsfähigkeit der Universität einsetzen wollten. Heute darf man vermuten, dass diese Sturm-und-Drang-

Jahre der ausgehenden 1960er-Jahre von außen mitgeformt waren²¹, auch von jenseits der bundesdeutschen Grenzen.

Wie zu anderen Zeiten wurde innere und äußere Instabilität auch diesmal gerade für die Psychologie wieder zu einem besonderen Problem: Es begann mit häufigen Störungen von Lehrveranstaltungen und Gremiensitzungen, gefolgt von Institutsbesetzungen. Von Studierenden vorgewarnt informierte ich die Kollegen, bat einen meiner Diplomanden erster Stunde (den späteren Kollegen und Mitautor an diesem Band Bernhard Dahme [s. Kapitel 4]) um Schutzhilfe für das EEG-Labor im „Phil-Turm“ und evakuierte noch schnell wichtige Akten, Prüfungsunterlagen usw. Peter Hofstätter, der sich nicht zur Evakuierung entschließen konnte, musste erleben, dass vertrauliche Dokumente aus seiner Feder öffentlich zu Verunglimpfung und Spott missbraucht wurden. Die Umstände der Besetzung, so zum Beispiel das „professionelle“ Aufbrechen von Zimmertüren mittels Kuhfuß – nicht etwa an der Schloss-, sondern an der Türangelseite – machten noch etwas deutlich: die Entwicklungen erhielten Zulauf und Verstärkung auch aus der kriminellen Szene.

Es ist heute – glücklicherweise – schon wieder nicht mehr vermittelbar, wie in jenen Wochen auch die innere Verfassung der Psychologie in Hamburg litt – aus Parteinahmen, aus Schutzbemühen, vielleicht auch aus anderen Motiven. Nach tage- und nächtelangen Konfrontationen griffen auch Ermattung und steigender Unmut um sich. So wird vielleicht teilweise erklärlich, wie es in der Folge zu ganz und gar unsinnigen Abqualifizierungen (psychologischer Grundlagenforschung an sich, der Allgemeinen Psychologie und anderer Grundlagenfächer oder der Forschungsarbeit einzelner Institutsmitglieder) durch Personen am Institut kam. Als damaliger Geschäftsführender Direktor erinnere ich, dass es über ein Jahr dauerte, bis gemeinsames soziales Lernen wieder die bessere Oberhand gewann. Immerhin: Im Unterschied zur Freien Universität Berlin blieb Hamburg wenigstens die sogenannte „Kritische Psychologie“, die dieser Selbstbe-

²¹ Bei einem meiner Besuche der University of California – Berkeley konnte ich feststellen, dass politische Parolen des dortigen SDS („Students for a Democratic Society“) in Inhalt und Stil verblüffend an Parolen des deutschen SDS („Sozialistischer Deutscher Studentenbund“) erinnerten, und umgekehrt.

zeichnung selbst wenig gerecht zu werden vermochte²², weitgehend erspart.

Zu den noch am wenigsten kritischen Reformen des neuen Hamburger Hochschulgesetzes (HmbHG) vom 23. April 1969²³ zählte die Vorschrift, die großen „alten“ Fakultäten in eine Vielzahl kleiner Fachbereiche aufzugliedern – zur Verbesserung von Synergie, Forschungseffektivität und fachlicher Kooperation, wie es hieß²⁴. Für die Philosophische Fakultät oblag mir als Dekan auch diese Aufgabe, die zumindest für die Psychologie zunächst einfach umsetzbar schien. Noch unter meinem Vorgänger im Dekanat, dem Philosophen Pierre Aubenque, und damit lange vor Erlass des neuen HmbHG hatte die Fakultät bereits eine interne Aufgliederung in Abteilungen beschlossen. Psychologie, Philosophie und Sozialwissenschaften bildeten eine solche Fakultätsabteilung und das neue HmbHG übernahm diese Zuordnung als gesetzliche Vorschrift unter der Bezeichnung „Fachbereich 05: Philosophie – Psychologie – Sozialwissenschaften“, kurz PPS genannt.

4 Die Hamburger Psychologie auf dem Weg zu sich selbst

War die Zusammenarbeit in diesem neuen Gremium – sieht man von häufigen Sitzungsstörungen durch studentische Proteste, sogenannten *Go-ins*, und anderem ab – anfänglich noch konstruktiv, weil aus der bisherigen Fakultätsabteilung bereits gewohnt, wurde sie alsbald doch schwieriger – sicherlich nicht nur, aber auch aus psychologie-internen Gründen. Es war die Frühzeit der Etablierung Psychologischer Psychotherapie in Forschung und Lehre, in Hamburg namentlich in der Initiative von Reinhard Tausch mit Schwerpunkt in Klientenzentrierter Therapie, die zunehmend mehr

²² Theo W. Herrmann: Über einige Einwände gegen die nomothetische Psychologie. In: Kritik der kritischen Psychologie. Hg. von Hans Albert und Herbert Keuth. Hamburg 1973, S. 41–83.

²³ Es wurde später in wichtigen Verfahrensvorschriften gerichtlich als nicht verfassungskonform beanstandet.

²⁴ Nur am Rande sei angemerkt, dass nach etlichen weiteren „Reformen“ in der bislang jüngsten Neuorganisation der Universität Hamburg – im letzten Jahrzehnt unter Wissenschaftssenator Dräger – die rückläufige Zusammenlegung der dann bereits auf die Zahl 19 angewachsenen Fachbereiche zu sechs entsprechend großen neuen Fakultäten zum Teil mit sinngemäß der gleichen Begründung erklärt wurde.

Priorität und Ressourcen auch in der Lehre und an Räumen beanspruchte und wohl auch benötigte. Da Hamburg auf diesem Feld als eines der ersten Institute bekannt wurde, strömten zunehmend mehr Studierende zu uns. Zudem war es in Deutschland die Zeit der schrittweisen Einführung des Numerus clausus in Psychologie. Lag die Zahl der Psychologie-Hauptfachstudierenden in Hamburg Mitte der 1960er-Jahre noch unter 500, war sie 1972 bereits auf fast das Doppelte angewachsen.²⁵ Als für alle anderen Psychologischen Institute in Deutschland der Neuzugang bereits über Numerus clausus geregelt war und einzig Hamburg (auf ausdrücklichen Wunsch der damaligen Universitätsleitung) noch „offen“ gehalten war, erlebte Hamburg in einem einzigen Wintersemester einen Neuzugang von an die 600 Erstsemestrigern in Psychologie. Die Hamburger Psychologie stand damit vor dem Zusammenbruch.

Um diesen abzuwenden, gab es nur zwei Maßnahmen: die sofortige Einführung des Numerus clausus für Psychologie auch in Hamburg (was auch geschah) und ein „Notprogramm“, wie es hieß, zur schnellstmöglichen Erhöhung der Ausbildungskapazität. Ich erinnere die Sitzung des Akademischen Senats, in der wir schließlich, in später Nachtstunde, ein solches Programm im Umfang von einem Dutzend Ganztagsstellen für wissenschaftliche Angestellte – BAT II a zur sofortigen Besetzung durch die Psychologie in den darauffolgenden Wochen beschlossen. So unverzichtbar dieser Beschluss zur Abwendung eines sofortigen Zusammenbruchs der Psychologie sicherlich war, so folgeschwer sollte sich solches und anderes Notfallshandeln schon bald erweisen.

Nach früheren Erweiterungen des Lehrkörpers (Einrichtung der Professuren für Arbeits- und Betriebspsychologie, Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie, Experimentelle Psychologie/Methodenlehre)²⁶ war spä-

²⁵ Damals galt für die Bundesrepublik Deutschland bereits seit gut 15 Jahren, dass „die Zahl der Psychologiestudenten zu jedem Zeitpunkt die Zahl der bereits vorhandenen Psychologen erreicht oder sogar übertrifft“ (Kurt Pawlik: Zur Lage der Psychologie. In: Bericht über den 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974. Hg. von Werner H. Tack. Bd. 1. Göttingen 1975, S. 3–28, hier S. 13). So hat sich die Größe des psychologischen Berufsstandes zwangsläufig im Wechsel der Studierendenkohorten – will heißen: alle fünf bis sieben Jahre – verdoppelt, durchaus verständlich für einen neuen Berufsstand in der Frühphase seiner professionellen Institutionalisierung.

²⁶ Siehe dazu die Darstellungen im Dokumentationsteil dieser Festschrift. In den 1970er-Jahren gab es noch „jährliche Anträge zum Haushalts- und Stellenplan“ – heute, in Zeiten fortschreitend und sinnentstellend als „Sparprogramm“ fehlbezeichneter Kürzungen, ist dies kaum mehr vorstellbar.

testens nach der Umsetzung dieses Programms die Psychologie für den Fachbereich 05 zu groß und mit ihren fachinternen Problemlagen wohl auch mühsam geworden. Eine Neustrukturierung war angezeigt. Als Ergebnis eines vom damaligen Universitätspräsidenten Peter Fischer-Appelt initiierten, behutsam vorbereiteten und umgesetzten Beratungs- und Abstimmungsprozesses wurde schließlich – zum 1. April (!) 1974 – der selbständige „Fachbereich 16: Psychologie“ gegründet, mit zunächst acht Arbeitsbereichen in drei Psychologischen Instituten I, II und III.

Nach ersten „Gehversuchen“ in nunmehr eigenständiger Selbstverwaltung sollte sich dies schon bald als hilfreich für die Selbstorganisation erweisen, auch angesichts weiter rasant steigender Studierendenzahlen.²⁷ Denn das Notprogramm war, obzwar im Moment hilfreich, auch eine Hypothek auf die Zukunft: Gemäß der Zulassungsordnung unter Numerus clausus muss jede Vergrößerung der Lehrkapazität automatisch eine neue Erhöhung der Zulassungszahlen nach sich ziehen. Und als sich der „Berg“ gestiegener Erstsemesterzulassungen vom ersten in den zweiten Abschnitt des Diplomstudienganges verschob, mit wachsender Nachfrage nach Lehrkapazität namentlich in Klinischer Psychologie/Psychotherapie, und Mittel für Stellenneuschaffungen bereits knapp wurden, wählten Universitätsleitung und Wissenschaftsbehörde erneut einen billigen und nur scheinbar effektiven Ausweg: der Psychologie einfach immer neue Kontingente an Lehrauftragsmitteln zuzuweisen. Der wiederholte situative Druck großer Zahlen protestierender Studierender an der Tür zum Dienstzimmer des Universitätspräsidenten oder Wissenschaftssenators mag solche „Notlösung“ menschlich nachvollziehbar machen, nur richtiger wird sie dadurch nicht. Ich erinnere, dass schon zu Anfang der 1980er-Jahre, als ich Sprecher des Fachbereichs Psychologie war, mehr als ein Drittel des gesamten Lehrprogramms in Psychologie über (meist externe) Lehraufträge erbracht wurde, also häufig von Personen ohne eigenes Forschungsprofil oder auch nur Forschungsmöglichkeit, ohne Beteiligung an Diplomandenbetreuung oder Prüfungstätigkeit im Rahmen der Diplomprüfungsordnung.²⁸ Und jede weitere Erhöhung dieses Lehrauftragskontingents zog erneut erhöhte Zulassungszahlen nach sich, setzte den unverantwortbaren *circulus vitiosus*

²⁷ Paul Probst: Das Hamburger Psychologische Institut (1911–1994) – Vom Psychologischen Laboratorium zum Fachbereich Psychologie. Ein geschichtlicher Überblick. In: Bericht über den 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg 1994. Hg. von Kurt Pawlik. Göttingen 1995, S. 923–934.

weiter fort. Jeder Fachbereichssprecher war bemüht gegenzusteuern, bis erst im vergangenen Jahrzehnt eine gebotene Balance hergestellt war.

In der Folge ging nicht nur manche Ausbildungskapazität weg von den Grundlagenfächern in die Klinische Psychologie, auch die Raumreserven des Fachbereichs wurden durch das Wachstum ohne Zielvorgabe überfordert. So war die Hamburger Psychologie zur Mitte der 1970er-Jahre auf Institutsanschriften von Rotherbaum bis Eimsbüttel verteilt (und das zu Zeiten ohne Fax, Email oder Internet!). Eine erste Entlastung kam 1975 mit der gemeinsamen Unterbringung der Psychologischen Institute II und III im sogenannten Verfügungsgebäude IV (heute: WiWi-Gebäude, Von-Melle-Park 5). Für das Psychologische Institut I sah die Raumplanung den Verbleib des Arbeitsbereichs Sozialpsychologie weiter im Philosophenturm Von-Melle-Park 6 (2. Stock) vor und die Umsiedlung der beiden anderen Arbeitsbereiche (jenes von Hugo Schmale und meines eigenen) in das Gebäude Von-Melle-Park 11. Nach erfolgreicher Abwehr von Rückgabebegehren aus den Geowissenschaften²⁹ stellte eine beinahe tragisch endende zweite Verzögerung unsere Zuversicht hart auf die Probe: Das Gebäude befand sich in der Endphase des Innenausbaus. Ich war an der TU Berlin zur experimentell-psychologischen Ostertagung 1981, als mich ein Anruf des damaligen Fachbereichsplaners Peter Rerop mit der Nachricht erreichte, letzte Nacht wäre in den künftigen Räumen der Arbeits- und Organisationspsychologie im 2. Stock des Gebäudes ein Sprengsatz explodiert, angeblich aus dem Umfeld damaliger politischer Sabotageakte. Es gab schwere Schäden im mittleren Gebäudeteil und es war allein glücklichen Umständen zu verdanken, dass der im Gebäude anwesende Wachdienst nicht zu Schaden kam. Nicht nur der Zeitplan des Umzugs war damit hinfällig ge-

²⁸ Der Missstand viel zu hoher Lehrauftragsanteile am Lehrprogramm Psychologie betraf Hamburg nicht allein, aber doch in unvergleichlich höherem Maße als andere Orte. Heinz Heckhausen hat in seinem Lagebericht eine solche ausbildungsbezogene Personalstruktur zu Recht kritisiert: Heinz Heckhausen: Zur Lage der Psychologie. In: Bericht über den 33. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mainz 1982, Bd. 1. Hg. von Gerd Lüer. Göttingen 1983, S. 3–27.

²⁹ Das Gebäude war 1961 für das Geologische Institut errichtet worden, das nun nach Fertigstellung des Geomatikums (Bundesstraße 55) dahin umgesiedelt worden war. Als Von-Melle-Park 11 danach der Psychologie zugeschlagen, dafür umgebaut und fachbezogen mit Laboreinrichtungen ausgestattet werden sollte, kamen aus den Geowissenschaften Rückstellungsansprüche. Sie wurden schließlich von Universitätsleitung und Wissenschaftsbehörde abschlägig beschieden.

worden, es fehlten auch Haushaltsmittel zur Behebung der Schäden. Entsprechend war dann die Erleichterung, als der damalige Wissenschaftssenator und vormalige Kollege Hansjörg Sinn eine Finanzierung über die Hamburger Feuerkasse erwirkte und wir im Januar 1982 endlich Von-Melle-Park 11 beziehen konnten.

Es waren bewegte Zeiten, nicht nur in Hamburg. Trotz der Belastung durch die (infolge des großen Lehrauftragskontingents) überhöhten Zulassungszahlen hat Hamburg im nationalen Vergleich die schwierigen 1970er-Jahre am Ende wissenschaftlich insgesamt doch noch gut überstanden: Wie Heckhausen in seinem Bericht zur Lage der Psychologie feststellte, lag die Hamburger Psychologie 1979 mit einem wissenschaftlichen „Produktivitäts-Index insgesamt“ von 1,0 deutlich über dem Mittelwert von 0,7 der damals 33 Ausbildungseinrichtungen.³⁰ Und zusammen mit Bochum und Mannheim belegte Hamburg einen stattlichen Prozentrang im oberen Quartil, bei nur sechs Instituten mit noch höherem und immerhin 22 Instituten mit niedrigerem Produktivitäts-Index (s. Tabelle).

Die Selbstständigkeit als eigener Fachbereich, in engem nachbarlichem Verbund, gab der Psychologie in Hamburg in der Folge neuen Ansporn und mannigfachen Vorteil – in fachinterner Hinsicht, mit kurzen Wegen und viel Freizügigkeit in der Einrichtung außerfachlicher wissenschaftlicher Kooperation.³¹ So war es auch wieder möglich geworden (und an der Zeit), größere wissenschaftliche Konferenzen nach Hamburg zu laden. Nach einer Werkstatt-Tagung der Wilhelm Wundt-Gesellschaft für psychologische Grundlagenforschung richtete ich zum Beispiel mit meinem Arbeitsbereich 1983 die 25. „Tagung experimentell arbeitender Psychologen“ in Hamburg aus.³² Die bei der Ausrichtung der Tagung eingespielte Erfah-

³⁰ Heckhausen (wie Anm. 27).

³¹ Traditionsgemäß galt dies insbesondere für die seit den 1960er-Jahren in Hamburg enge Kooperation mit Kollegen und Einrichtungen in der Medizinischen Fakultät, namentlich in Psychiatrie und (Neuro)Physiologie, später bei der Einrichtung des neuen Faches Medizinische Psychologie und in gemeinsamen größeren Forschungsprogrammen.

³² Von dieser 1959 von Heinrich Düker in Marburg begründeten, methodisch anspruchsvollen Tagung waren in den 1960er-Jahren wichtige Impulse zur damals dringend fälligen Um- und Neugestaltung auch der Deutschen Gesellschaft für Psychologie ausgegangen. Die Tagung hatte zuvor schon einmal in Hamburg stattgefunden, 1965 in der Organisation durch Peter R. Hofstätter. Dem Stil der Zeit entsprechend waren damals neben 161 Einzelreferaten und Symposien die Poster, 25 an der Zahl, noch klar in der Minderheit.

Tab. 2: Entwicklung der Produktivitäts-Indizes der Psychologischen Institute in der Bundesrepublik und West-Berlin zwischen 1972 und 1979. Für jedes Institut wurden die Gesamtzahlen für Publikationen insgesamt und gesondert für Originalarbeiten (einschließlich Monographien) geteilt durch die entsprechenden Bestandsgrößen des wissenschaftlichen Personals an den einzelnen Instituten. Die Angaben in Klammern betreffen die Gruppe der Promovierten an jedem Institut.

| Institute | Wiss. Personal | | Publikationen insgesamt | | %Anteil Autoren insgesamt am wiss. Personal | | Publikationen Originalarbeiten | | Produktivitäts-Indizes | | | |
|------------------------|----------------|-----------|-------------------------|-----------|---|-----------|--------------------------------|-----------|------------------------|-----------|------------------|-----------|
| | 1972 | 1979 | 1972 | 1979 | 1972 | 1979 | 1972 | 1979 | insgesamt | | Originalarbeiten | |
| | | | | | | | | | 1972 | 1979 | 1972 | 1979 |
| Aachen | 6(1) | 12(7) | 0 | 14 | 0 | 67 | 0 | 12 | 0 (0) | 1,2(2,0) | 0 (0) | 1,0(1,7) |
| Berlin FU11 | 24(6) | 31(9) | 2 | 11 | 4 | 26 | - | 7 | 0,1(0,3) | 0,4(1,2) | 0 (0) | 0,2(0,8) |
| Berlin FU12 | 19(4) | 35(14) | 1 | 32 | 5 | 46 | 1 | 10 | 0,1(0,3) | 0,9(2,3) | 0,1(0,3) | 0,3(0,7) |
| Berlin TU | 11(6) | 26(12) | 3 | 16 | 17 | 31 | 2 | 8 | 0,3(0,5) | 0,6(1,3) | 0,2(0,6) | 0,3(0,7) |
| Bielefeld | - | 16(8) | - | 11 | - | 44 | - | 11 | - (-) | 0,7(1,4) | - (-) | 0,7(1,4) |
| Bochum | 29(11) | 42(24) | 17 | 41 | 45 | 48 | 11 | 26 | 0,6(1,6) | 1,0(1,7) | 0,4(1,0) | 0,6(1,1) |
| Bonn | 24(16) | 29(19) | 20 | 37 | 46 | 41 | 6 | 16 | 0,9(1,3) | 1,3(1,9) | 0,3(0,4) | 0,6(0,8) |
| Braunschweig | 9(5) | 14(10) | 1 | 10 | 11 | 57 | 1 | 6 | 0,1(0,2) | 0,7(1,0) | 0,1(0,2) | 0,4(0,5) |
| Bremen | - | 13(13) | - | 7 | - | 23 | - | 2 | - (-) | 0,5(0,5) | - (-) | 0,2(0,2) |
| Darmstadt | 8(5) | 7(7) | 2 | 1 | 25 | 14 | 0 | 0 | 0,3(0,4) | 0,1(0,1) | 0 (0) | 0 (0) |
| Düsseldorf | 6(4) | 24(17) | 4 | 19 | 33 | 50 | 3 | 9 | 0,7(1,0) | 0,8(1,1) | 0,5(0,8) | 0,4(0,5) |
| Erlangen | 19(9) | 20(10) | 6 | 12 | 21 | 30 | 5 | 3 | 0,3(0,7) | 0,6(1,2) | 0,3(0,6) | 0,2(0,3) |
| Frankfurt | 15(9) | 27(15) | 6 | 16 | 33 | 37 | 2 | 6 | 0,4(0,7) | 0,6(1,1) | 0,1(0,2) | 0,2(0,4) |
| Freiburg | 20(14) | 27(13) | 7 | 16 | 35 | 33 | 2 | 4 | 0,4(0,5) | 0,6(1,2) | 0,1(0,1) | 0,1(0,3) |
| Gießen | 26(10) | 40(15) | 4 | 29 | 8 | 35 | 2 | 20 | 0,2(0,4) | 0,7(1,9) | 0,1(0,2) | 0,5(1,3) |
| Göttingen | 20(7) | 16(11) | 4 | 7 | 20 | 25 | 3 | 6 | 0,2(0,6) | 0,4(0,6) | 0,2(0,4) | 0,4(0,5) |
| Hamburg | 35(12) | 43(32) | 10 | 44 | 29 | 35 | 6 | 26 | 0,3(0,8) | 1,0(1,4) | 0,2(0,5) | 0,6(0,8) |
| Heidelberg | 18(9) | 32(21) | 8 | 19 | 33 | 40 | 2 | 11 | 0,4(0,9) | 0,6(0,9) | 0,1(0,2) | 0,3(0,5) |
| Kiel | 14(6) | 17(15) | 10 | 28 | 36 | 47 | 5 | 6 | 0,7(1,7) | 1,6(1,9) | 0,4(0,8) | 0,4(0,4) |
| Köln | 29(14) | 43(33) | 14 | 7 | 41 | 9 | 3 | 6 | 0,5(1,0) | 0,2(0,2) | 0,1(0,2) | 0,1(0,2) |
| Konstanz | 17(9) | 15(11) | 8 | 9 | 29 | 33 | 5 | 4 | 0,5(0,9) | 0,6(0,8) | 0,3(0,5) | 0,3(0,4) |
| Mainz | 17(8) | 26(20) | 8 | 16 | 24 | 39 | 1 | 10 | 0,5(1,0) | 0,6(0,8) | 0,1(0,1) | 0,4(0,5) |
| Mannheim | 24(19) | 30(13) | 21 | 30 | 50 | 57 | 14 | 14 | 0,9(1,1) | 1,0(2,3) | 0,6(0,7) | 0,5(1,1) |
| Merburg | 18(11) | 19(11) | 5 | 10 | 22 | 27 | 2 | 10 | 0,3(0,5) | 0,5(0,9) | 0,1(0,2) | 0,4(0,9) |
| München | 40(21) | 39(26) | 5 | 14 | 10 | 18 | 3 | 6 | 0,1(0,2) | 0,4(0,5) | 0,1(0,1) | 0,2(0,2) |
| Münster | 29(12) | 27(23) | 16 | 12 | 41 | 33 | 10 | 8 | 0,6(1,3) | 0,4(0,5) | 0,3(0,8) | 0,3(0,4) |
| Oldenburg | - | 14(12) | - | 6 | - | 21 | - | 6 | - (-) | 0,4(0,5) | - (-) | 0,4(0,5) |
| Osnabrück | - | 9(6) | - | 6 | - | 33 | - | 2 | - (-) | 0,7(1,0) | - (-) | 0,2(0,3) |
| Regensburg | 18(3) | 16(9) | 4 | 7 | 11 | 19 | 0 | 2 | 0,2(1,3) | 0,4(0,8) | 0 (0) | 0,1(0,2) |
| Saarbrücken | 20(9) | 16(10) | 5 | 17 | 20 | 44 | 2 | 7 | 0,3(0,6) | 1,1(1,7) | 0,1(0,2) | 0,4(0,6) |
| Trier | 8(5) | 17(12) | 1 | 16 | 13 | 47 | 1 | 10 | 0,1(0,2) | 0,9(1,3) | 0,1(0,2) | 0,6(0,8) |
| Tübingen | 18(8) | 28(18) | 6 | 12 | 22 | 21 | 3 | 11 | 0,3(0,8) | 0,4(0,7) | 0,2(0,4) | 0,4(0,6) |
| Würzburg | 14(4) | 20(12) | 6 | 6 | 14 | 25 | 1 | 5 | 0,4(1,5) | 0,3(0,5) | 0,1(0,3) | 0,3(0,4) |
| Insgesamt (Promoviert) | 555 (257) | 790 (488) | 204 (146) | 538 (439) | 24% (33%) | 35% (51%) | 96 (66) | 290 (243) | 0,4 (0,8) | 0,7 (1,1) | 0,2 (0,3) | 0,4 (0,6) |

Tabelle 1: Produktivitäts-Indizes Psychologischer Institute (aus Heckhausen, wie Anm. 27, S. 18)

rung ermutigte mich, unterstützt durch Fachbereich, Universität und Wissenschaftsbehörde, im folgenden Jahrzehnt einen der großen Gesellschaftskongresse nach Hamburg einzuladen. Als 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie fand er 1994 in Hamburg statt.³³ Wir stellten ihn, im Gedächtnis an William Stern und den von ihm 1931 bis dahin erst- und letztmalig in Hamburg ausgerichteten Gesellschaftskongress, unter das Schwerpunktthema „Persönlichkeit und Verhalten“. Vorbereitung und Durchführung des Kongresses waren eine erfolgreiche Gemeinschaftsleistung von Kollegen und Mitarbeitern aller Arbeitsbereiche, der Verwaltung des Fachbereichs und einer Vielzahl von Studierenden. Unter den weit mehr als 2.000 Teilnehmern nahmen erstmals auch über 600 Studierende an einem Gesellschaftskongress teil.

Ihren höchsten Personalbestand mit 18 Professuren hatte die Hamburger Psychologie zu Beginn der 1980er-Jahre. Sie war damit eine der größten, wenn nicht die größte psychologische Ausbildungseinrichtung im deutschen Sprachraum. Zur Zeit meiner zweiten Amtsperiode als Sprecher (Dekan, wie es nun hieß) 1999 bis 2000 war ihre Zahl nach Umstrukturierungen auf 13 Professorinnen und Professoren im aktiven Dienst gesunken und es zeichnete sich noch ein Folgeproblem ab: Nach dem „schubweisen“ Personalausbau in den 1970er-Jahren waren viele Mitglieder des Lehrkörpers relativ altersgleich. Das ließ nicht nur eine Pensionierungswelle innerhalb weniger Jahre des dann nächsten Jahrzehnts erwarten (die mittlerweile stattgefunden hat), sondern ergab auch eine effektive Personalkostensumme, die infolge dieser Altersstruktur erheblich über den für Planungszwecke in der Verwaltung verwendeten *mittleren* Personalkostenrichtwerten liegen *musste*. Obwohl offensichtlich ein Scheinproblem, weil über die Zeit und über Fachbereiche unterschiedlicher Altersstruktur leicht kompensatorisch lösbar, stand zu befürchten, dass daraus für den Fachbereich Psychologie Probleme in der künftigen Personal- und Entwicklungsplanung erwachsen könnten. Wenn ich recht sehe, ist dies mittlerweile auch eingetreten. Auch in dieser Hinsicht bedeutet der augenblickliche Generationswechsel eine Chance für eine fachspezifisch zielgeleitete Stellenplanung.

³³ Bericht über den 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg 1994. Hg. von Kurt Pawlik. Göttingen 1995.

5 Persönlicher Rückblick und Ausblick

Dass ich über die Jahre in Hamburg verblieben bin (und mehrere attraktive auswärtige Rufe, so auch nach Wien und nach Übersee, ausschlug), hatte neben privaten vor allem fachlich-wissenschaftliche Gründe. Trotz mancher bisweilen schon beschwerlicher Umstände der Zeit bot Hamburg insgesamt gute Bedingungen für meine Forschungsarbeit, auch in internationalen Vorhaben: durch die Universitätsleitung und Wissenschaftsbehörde, durch vorzügliche Mitarbeiter und Studierende, durch das technische und Verwaltungspersonal und in der Kooperation mit exzellenten Kollegen quer über Fächer und Fakultäten. Ihnen allen, viel zu zahlreich, um sie einzeln nennen zu können, möchte ich hier tief empfunden Dank sagen, auch den zahlreichen ehemaligen Assistenten, Mitarbeitern und Studierenden, viele von ihnen später selbst in Professorenämter berufen. Mit vieljähriger Unterstützung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), die VolkswagenStiftung, die Fritz Thyssen Stiftung und andere Fördereinrichtungen ist mir Hamburg wissenschaftlich eine gute Heimstätte geworden. Ich nenne abschließend drei Beispiele:

1. Neben Studien zur Intelligenz und Persönlichkeit möchte ich in der *Differentiellen Psychologie* vor allem unsere Studien, zusammen mit Lothar Buse, über bald drei Jahrzehnte zur Entwicklung einer rechnergestützten Psychologischen Diagnostik, die außerhalb des Labors, im ‚natürlichen‘ Lebensumfeld von Menschen anwendbar ist, nennen.³⁴ Dank kontinuierlicher DFG-Förderung hat uns diese Forschung den Zugang zu einem bislang in der Psychologie gröblich vernachlässigten Datensegment inter- und intraindividuelle Unterschiede von hoher praktischer und auch klinischer Relevanz eröffnet. Die neue Methodologie, an deren Entwicklung neben Hamburg insbesondere Freiburg und Fribourg frühen Anteil hatten, ist heute international

³⁴ Kurt Pawlik und Lothar Buse: Ambu II – Ambulatory Monitoring and Behavior-Test Unit. Handbuch. Göttingen 2001; Lothar Buse und Kurt Pawlik: Computer-Assisted Ambulatory Performance Tests in Everyday Situations. Construction, Evaluation, and Psychometric Properties of a Test Battery Measuring Mental Activation. In: Progress in Ambulatory Assessment. Hg. von Jochen Fahrenberg und Michael Myrtek. Göttingen 2001, S. 3–23.

unter dem Fachbegriff *Ambulatory Assessment* eingeführt und findet wachsend Anwendung.³⁵

2. In der *Biologischen und Allgemeinen Psychologie* war es mir wichtig, außer Laborforschung für Verhaltensexperimente und Human-Physiologie (Elektroenzephalographie, periphere Psychophysiologie), in neuerer Zeit zusammen mit Gebhard Sammer und Christian Wein, auch tierexperimentelle Laborforschung einzurichten.³⁶ Gemeinsam mit Marie-Luise Nüßgen und Reinhard Schäfer und unterstützt durch die DFG gelang es, schon in den frühen 1970er-Jahren voll-rechnergesteuert Lernstudien zum Beispiel zu molekularen Hypothesen der Engrammbildung der Ratte durchzuführen.³⁷ Ein zweites Schwerpunktthema in Biologischer Psychologie wurde ab den 1980er-Jahren die *Klinische Neuropsychologie*. Auch dafür bot Hamburg sehr gute Voraussetzungen.³⁸ Ermutigt durch Hedwig Wallis, die große Impulsgeberin für die Entwicklung der „Psycho-Fächer“ im Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, entschloss ich mich, an unserem Arbeitsbereich einen Lehr- und Forschungsschwerpunkt auf diesem Gebiet aufzubauen, zusammen mit Christian Wein, Petra Jünemann (heute: Brinkschmidt), Hans Bock, Sebastian Bodenburg, Rüdiger Gross und anderen.³⁹ Neben dem (schon demografisch bedingt) wachsendem Bedarf

³⁵ Jochen Fahrenberg, Michael Myrtek, Kurt Pawlik und Meinrad Perrez: Ambulantes Assessment – Verhalten im Alltagskontext erfassen. Eine verhaltenswissenschaftliche Herausforderung an die Psychologie. In: *Psychologische Rundschau* 58 (2007), S. 12–22. S. dazu auch die Website <https://lists.uni-wuerzburg.de/mailman/listinfo/ambulatory.assessment> [Datum des Zugriffs: 11.4.2013] sowie: *Handbook of Research Methods for Studying Daily Life*. Hg. von Matthias R. Mehl und Tamlin S. Conner. New York 2012.

³⁶ Leider ist diese in der heutigen deutschsprachigen Psychologie wieder überaus selten vertreten, angesichts wegweisender neuer Befunde der Evolutionspsychologie (*Oxford Handbook of Evolutionary Psychology*. Hg. von Robin I. M. Dunbar und Louise Barrett. Oxford 2007) – ein echtes nationales Defizit.

³⁷ Kurt Pawlik: Experimenteller Nachweis thalamischer Komponenten in der Gedächtnisspeicherung. In: Bericht über den 30. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Hg. von Werner H. Tack. Göttingen 1977, S. 360–362.

³⁸ Siehe Anm. 30.

³⁹ Kurt Pawlik: Klinische Neuropsychologie – ein neues Studienfach und Forschungsgebiet. In: *Schlaglichter der Forschung. Zum 75. Jahrestag der Universität Hamburg 1994*. Hg. von Rainer Ansong (Hamburger Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte, Bd. 15). Berlin/Hamburg 1994, S. 111–126.

- an Psychologen in diesem Feld und neuen methodischen Zugängen waren auch diese Gründe für mich maßgeblich: das damals noch (zu) enge Verständnis von klinisch-psychologischer Behandlung allein *sensu* Verhaltens- und Gesprächstherapie und die mir aus den USA bekannte Schwierigkeit exzellenter Absolventen mit biopsychologischem Schwerpunkt, angemessene berufliche Verwendung zu finden. Wir konnten eine Forschungsstelle für Klinische Neuropsychologie einrichten, in der Studierende im Institut klinisch-neuropsychologische Arbeit mit Patienten im Anschluss an deren stationäre Rehabilitation erlernen konnten. In Kooperation mit den UKE-Kliniken für Neurochirurgie und Neurologie, Rehabilitationskliniken und niedergelassenen Neuropsychologen haben über die Jahre mehr als 100 Studierende dieses Schwerpunktstudium mit Diplomabschluss (und klinisch-neuropsychologischer Diplomarbeit) absolviert und danach in Kliniken und Praxen ihren beruflichen Weg gefunden.
3. In den 1980er-Jahren, als noch wenige vom Klima redeten, konnten wir in überregionalen und internationalen Verbundforschungsprogrammen unter dem Oberthema *Perception and Assessment of Global Environmental Change* erste Studien zu umweltbezogenem Verhalten und seiner Modifikation aufnehmen und mit Kollegen ein DFG-Schwerpunktprogramm zur *Ökologischen Psychologie* aufbauen. Auch für meine wissenschaftlichen Aktivitäten in der *Internationalen Psychologie* erwies sich Hamburg als guter Standort, auch und gerade in den Jahren der wirtschaftlichen und politischen Transformation nach 1990, die in die Zeit meiner Präsidentschaft in der *International Union of Psychological Science* fielen.

Wäre ich zum Schluss, nach all den Rückblicken, auch nach einem *persönlichen Ausblick für das Fach* gefragt, würde ich mich wieder auf drei Punkte begrenzen wollen: Erstens, dass Psychologie unangemessen verkürzt, nachgerade amputiert wird, wenn man sie (allein) als Sozialwissenschaft versteht und klassifiziert. Psychologie ist – schon im Verständnis bei Aristoteles – eine Lebenswissenschaft,⁴⁰ als solche und wegen der Koevolution von Natur und Kultur⁴¹ aber auf methodische wie theoretische *Pluridisziplinarität* angewiesen. Das hat Konsequenzen für die Lehre, in der Forschung

⁴⁰ Kurt Pawlik: Biologische Psychologie ist mehr als Neuropsychologie. In: Psychologische Rundschau 61 (2010), S. 206–209.

und für die Anwendungsbreite von Psychologie, aber auch für ihre angemessene Einordnung in universitäre und Akademiestrukturen. Die Fachgeschichte hält dazu Erfolgs- und Misserfolgsbeispiele bereit. Zweitens, der schnelle Methoden- und Wissensfortschritt in Psychologie, wie ich ihn in meinem Berufsleben selbst erfahren konnte,⁴² scheint mir in seinen Konsequenzen für die Planung der Lehre und für Zielvorgaben zu Instituts- und Fachstrukturen noch viel zu wenig reflektiert.⁴³ Drittens wünsche ich dem Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg ein universitäres Umfeld, das auch bestrebt und bereit ist, aus erfolgreichen und weniger erfolgreichen Erfahrungen in der Vergangenheit zum Wohl der künftigen Entwicklung des Faches und seiner Anwendung zu lernen und die richtigen Folgerungen zu ziehen.

⁴¹ Athanasios Chasiotis: Evolutionsbiologische Ansätze in der Psychologie. In: Handbuch Psychologie. Hg. von Kurt Pawlik. Heidelberg 2006, S. 521–533.

⁴² Die Halbwertszeiten lagen schon vor vielen Jahren für etliche Teilfächer der Psychologie bei weniger als acht Jahren (Samuel Dubin: Obsolescence or Lifelong Education. A Choice for the Professional. In: *American Psychologist* 27 (1972), S. 486–498).

⁴³ Kurt Pawlik: Was die Psychologie aus ihrer Geschichte lernen kann. In: *Die Praxis der Psychologie*. Hg. von Gerda Metha. Wien/New York 2004, S. 51–68.

Kapitel 4

Die etwa fünfzigjährige Geschichte der Klinischen Psychologie und Psychotherapie und der Psychologie in der Medizin an der Universität Hamburg

Bernhard Dahme

1 Vorbemerkung

Es mag zunächst etwas verwundern, dass ich mich in meinen Ausführungen nicht auf die Klinische Psychologie am vormaligen Psychologischen Institut und jetzigen Fachbereich Psychologie beschränke, sondern ausdrücklich auch die Psychologie in der Medizin mit einbeziehe. Ich hoffe, ich kann im Folgenden deutlich machen, dass diese an der akademischen Psychologie dieser Universität einen bedeutsamen Anteil hat.

2 Psychologie ohne Klinische Psychologie (1911–1949)

Die Geschichte der akademischen Klinischen Psychologie und Psychotherapie an der Universität Hamburg ist wohl erst ungefähr 50 Jahre alt. Zu Zeiten des Wirkens von William Stern gab es diese Ausrichtung vermutlich noch nicht; denn in dem von Stern und seinen Mitarbeitern herausgegebenen Bericht aus dem Jahre 1931 über *Das Psychologische Institut der Hamburgischen Universität in seiner gegenwärtigen Gestalt* finden sich keinerlei Hinweise auf klinisch-psychologische Inhalte der Arbeit des Instituts.

3 Anfänge der Klinischen Psychologie: Diagnostik und Sozialpädagogik (die vor-psychotherapeutische Zeit, 1950er-Jahre bis 1965)

Unter Curt Bondy (berufen 1949) und Peter R. Hofstätter (berufen 1959) entstanden erste klinisch-psychologische Aktivitäten im „Ober“- und im „Mittelzweig“ (vgl. Kapitel 3). Der „Oberzweig“ wurde von Curt Bondy selbst geleitet, zu ihm gehörte eine Erziehungsberatungsstelle mit dem „guten Geist“ Clara Hein. In diesem Zweig wurde in konkreter Fallarbeit die klinisch-psychologische und sozialpädagogische Diagnostik von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Problemen praktiziert und gelehrt. Der „Mittelzweig“, geprägt von Rudolf Cohen, leistete und lehrte – wiederum in konkreter Fallarbeit – Psychodiagnostik und Erstellung klinischer Gutachten in enger Zusammenarbeit mit der 2. Medizinischen Klinik der Medizinischen Fakultät, die damals von Arthur Jores geführt wurde, einem der Mitbegründer der Psychosomatischen Medizin in Deutschland. An dieser Klinik wirkte seit 1961 Margit von Kerekjarto, eine Absolventin des Psychologischen Instituts. Die klinisch-psychologische Tätigkeit war streng auf psychodiagnostische Aufgaben beschränkt, unter anderem im Rahmen von Wiedergutmachungsverfahren verfolgter jüdischer Bürger. Curt Bondy und Peter R. Hofstätter hatten klare Vorstellungen: Psychodiagnostik war Aufgabe von Psychologen, Psychotherapie gehörte in die Hände dafür ausgebildeter Psychoanalytiker. Zwar gab es Vorlesungen zur Psychoanalyse, angeboten aber nicht von den Mitarbeitern des Psychologischen Instituts, sondern von einem Lehrbeauftragten, Wolf-Dietrich Grodziski.

Zur klinisch-psychologischen Forschung in dieser Zeit seien auch die psychopharmakologischen Arbeiten von Gustav Adolf Lienert und Petra Netter in Zusammenarbeit mit dem Pharmakologischen Institut und die schlafpsychologischen Untersuchungen von Ekkehard Othmer erwähnt.

Man sieht also, dass es schon damals enge Verbindungen in Lehre, Forschung und Praxis zwischen Psychologie und Medizin an der Universität Hamburg gab.

4 Beginn der psychotherapeutischen Orientierung (1965–1978)

1965 wurde Reinhard Tausch an das Psychologische Institut nach Hamburg berufen. Er etablierte zwei neue Säulen in die Lehre und Forschung des Psychologischen Instituts: die Erziehungspsychologie und die klientenzentrierte Psychotherapie nach Carl Rogers. Ich beschränke mich auf die zweite Säule. Während die psychoanalytische Therapie bis dato weit überwiegend ärztliche Psychotherapie war, verstand Reinhard Tausch die Gesprächspsychotherapie oder klientenzentrierte Psychotherapie selbstverständlich als Psychotherapie durch Psychologen oder – wie wir heute sagen – als Psychologische Psychotherapie. So wurden im Psychologischen Institut Studierende nach dem Vordiplom in dieser neuen Psychotherapie ausgebildet. 1967 richtete Reinhard Tausch eine „Psychotherapeutische Beratungsstelle“ ein, an der man sich zur klientenzentrierten Psychotherapie anmelden konnte. Sie wurde ab 1970 geschäftsführend von Reinhold Schwab geleitet. Doch Reinhard Tausch führte nicht nur die klientenzentrierte Psychotherapie in die Lehre ein, sondern er war – in enger Kooperation mit seiner Frau Annemarie – auch ein Pionier der empirischen Psychotherapieforschung in Deutschland. Die Themen dieser Forschung waren vor allem die positiven Wirkungen von Selbstexploration und Verbalisieren emotionaler Erfahrungen, zweier zentraler operationalisierter Konstrukte der klientenzentrierten Psychotherapie. Die Psychotherapiestudien wurden schon damals nach dem heute noch gültigen methodischen „Goldstandard“ in „Randomized Controlled Trials“ (RCT) durchgeführt, indem Reinhold Schwab eine Münze warf und so entschied, ob ein Patient in die (unmittelbare) Therapiegruppe oder in die Kontrollstichprobe, also in die Wartegruppe kam. (So einfach war es damals, als noch keine Ethikkommissionen strengere Anforderungen an Psychotherapiestudien stellten.)

Ich denke, es gibt zwei hauptsächliche Pioniere der Psychologischen Psychotherapie in Deutschland: Reinhard Tausch für die klientenzentrierte Psychotherapie und Hans Bregelmann am Max-Planck-Institut für Psychiatrie in München für die Verhaltenstherapie. Nach meiner Kenntnis haben beide nicht wesentlich miteinander kommuniziert, aber Reinhard Tausch hat – in der Psychotherapie eigentlich eher die Ausnahme – keinen Absolutheitsanspruch der klientenzentrierten Psychotherapie erhoben, son-

dem sich dafür stark gemacht, dass am nunmehr etablierten Fachbereich Psychologie eine zweite „ordentliche“ Professur (H4/C4) für Klinische Psychologie mit dem Schwerpunkt Verhaltenstherapie eingerichtet wurde. Auf diese Professur wurde 1976 Helmuth Huber berufen, der sie bis 1980 innehatte, um dann einem Ruf in sein Heimatland an die Universität Graz zu folgen. Mit der gleichen Selbstverständlichkeit wurden nun Studierende in der Verhaltenstherapie ausgebildet, wobei sowohl für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Gesprächs- als auch der Verhaltenstherapie galt, dass sie diese Psychotherapien selbst noch theoretisch erlernten und „in practico“ erprobten.

Im Rückblick sei daran erinnert, dass die Stärkung der Klinischen Psychologie und die Orientierung zur Psychotherapie im damaligen Psychologischen Institut nicht unumstritten war. Die zahlreichen Studierenden, die Anfang der 1970er-Jahre bundesweit in die Institute für Psychologie stürmten, taten dies ja ganz dringlich mit der Zielvorstellung, später psychotherapeutisch tätig zu werden. Die nicht-klinischen Fächer der Psychologie, aber auch diejenigen, die klinisch-psychologische Diagnostik betrieben, fürchteten nicht zu Unrecht, dass ihnen kaum noch Ressourcen (Räume, Finanzmittel, ja auch Diplomanden und Doktoranden) zur Verfügung standen. Die Auseinandersetzungen um die Ressourcen führten im Jahr 1974 zur Aufteilung der Institute durch den Präsidenten Peter Fischer-Appelt und den Akademischen Senat, wobei die Klinische Psychologie im Psychologischen Institut III im 5. Stock des neuen Gebäudes „Von Melle Park 5“ angesiedelt wurde. Vorher war sie räumlich „von den anderen“ getrennt in der Heinrichstraße untergebracht worden.

- 5 Der DFG-Sonderforschungsbereich „Klinische Psychologie, Psychotherapie, Psychosomatik“ (SFB 115) und die Einrichtung der Medizinischen Psychologie am FB Medizin (1972–1986)

Zunächst unabhängig vom Psychologischen Institut und Fachbereich Psychologie bildete sich am Fachbereich Medizin mit Beginn der 1970er-Jahre ein zweiter großer Bereich akademischer Klinischer Psychologie in Hamburg, nämlich der Sonderforschungsbereich 115 der Deutschen For-

schungsgemeinschaft (DFG) mit der Bezeichnung „Klinische Psychologie, Psychotherapie, Psychosomatik“. Begünstigt wurde diese Entwicklung dadurch, dass es zunehmend gelang, die „Psychofächer“ der Medizin mit Psychologinnen und Psychologen, allesamt Absolventen des Psychologischen Instituts, zu „infiltrieren“. So kamen gegen Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre Gunter Schmidt, Günter Schröder, Klaus Grawe, Jochen Eckert, gefolgt von weiteren Psychologinnen und Psychologen an das Universitätskrankenhaus Eppendorf (UKE). Wichtig für die Entwicklung zum Sonderforschungsbereich war sicherlich auch, dass der Leiter der neu eingerichteten Psychosomatischen Abteilung der 2. Medizinischen Klinik, Adolf-Ernst Meyer, in den 1960er-Jahren an vielen Seminaren des Psychologischen Instituts, vor allem an methodischen Lehrveranstaltungen, als fleißig Studierender teilnahm. 1972 gelang es Adolf-Ernst Meyer, Hedwig Wallis, Margit von Kerekjarto und Jan Gross, der sich anstelle des 1970 verstorbenen Mitinitiators Hans Giese an dem Vorhaben beteiligte, die DFG und ihre Gutachter von der Einrichtung des Sonderforschungsbereichs zu überzeugen. Dieser wurde dann bis zum Ende des Jahres 1986 mit erheblichen DFG-Mitteln gefördert und widmete sich einem breiten Themenbereich psychologischer Fragestellungen und Probleme in der Medizin: von der Schmerzmessung und der Verarbeitung von Schmerzempfindungen im Gehirn über psychische Störungen nach Herzoperationen, psychologische Faktoren des Asthmas, psychoendokrinologische Mechanismen der Frau und psychische Belastung der Hämodialyse bis hin zur Psychotherapie von Sexualstraftätern. Zeitweise waren im Sonderforschungsbereich bis zu 30 Diplompsychologen allein in der Forschung tätig.

Ebenfalls zu Beginn der 1970er-Jahre erfolgte auch eine institutionelle Ausweitung der akademischen Psychologie im Fachbereich Medizin durch die Gründung einer Abteilung für Medizinische Psychologie unter der Leitung von Margit von Kerekjarto. Ursprünglich geschaffen, weil in der Approbationsordnung für Ärzte, die 1970 die damalige Bestallungsordnung ablöste, die sogenannten psychosozialen Fächer eingeführt wurden – in der Erkenntnis, dass künftigen Ärzten einige psychologische Grundkenntnisse und -fertigkeiten ganz nützlich sein könnten –, wurde diese Abteilung schnell, auch durch die Integration in den Sonderforschungsbereich, zu einem führenden Zentrum der Forschung psychologischer Fragestellungen und Probleme der Medizin in Deutschland und ist heute die mit Abstand größte medizinpsychologische Einrichtung im deutschen Sprachraum. Zu-

gleich war die Abteilung in die klinische Versorgung integriert und vor allem in der psychologischen Betreuung von Tumorpatienten tätig, was durch die langjährige Angliederung an die Medizinische Klinik erleichtert wurde. (Besonders für zwei Nachwuchswissenschaftler war dieser Sonderforschungsbereich absolut karriereförderlich: für Uwe Koch-Gromus und für mich.)

Noch zwei weitere klinisch-psychologische Bereiche in der Psychiatrischen Klinik seien hier gewürdigt: zum einen die schon erwähnte Abteilung für Sexualforschung, an der unter der Ägide von Gunter Schmidt und Hertha Richter-Appelt viele Diplomanden und Doktoranden forschten und aus- und fortbildeten; zum anderen die Abteilung „Verhaltenstherapie“ an der Psychiatrischen Klinik unter der Leitung des Psychiaters Iver Hand, in der viele tüchtige, heute in Hamburg und auch außerhalb niedergelassene Psychologische Psychotherapeuten ihre hervorragend gründliche Aus- und Weiterbildung in der Verhaltenstherapie erworben haben. Zugleich fand mit uns, Heinrich Berbalk und mir, am Fachbereich eine intensive Versorgungsforschung zur Verhaltenstherapie statt. Lange Jahre gehörte diese Abteilung zu den führenden deutschsprachigen Zentren der Verhaltenstherapie.

6 Die Dominanz der Klinischen Psychologie am Fachbereich Psychologie und ihre Differenzierung (1978–2007)

Doch nun zurück an den Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg: Gegen Ende der 1970er- und Anfang der 1980er-Jahre wurden weitere Professuren mit klinisch-psychologischer Ausrichtung eingerichtet. 1978 kam Stefan Schmidtchen auf die Professur für die Psychodiagnostik und Psychotherapie für Kinder und Jugendliche, 1980 Paul Probst auf eine in Stefan Schmidtchens Abteilung integrierte Professur für Klinische Psychologie mit dem ausgeschriebenen Arbeitsgebiet der „Soziotherapie“, 1982 Heinrich Berbalk auf eine Professur für Klinische Psychologie/Verhaltenstherapie. 1984 trat ich die Nachfolge von Helmuth Huber als Professor für Klinische Psychologie/Verhaltenstherapie an, 1991 Jochen Eckert die Nachfolge von Reinhard Tausch als Professor für Klinische Psychologie/Gesprächspsychotherapie. Im Laufe der 1980er- und 1990er-Jahre hat Kurt

Pawlik in seiner Abteilung noch einen Bereich „Klinische Neuropsychologie“ eingerichtet (siehe auch Kapitel 3).

Im Jahr 2000 wurde für die Lehre im Studium der Psychologie und die psychotherapeutische Forschung eine Hochschulambulanz für Verhaltenstherapie eingerichtet, geführt von Regine Klinger, in der Patienten im Rahmen von Lehr- und Forschungsprojekten diagnostiziert und psychotherapeutisch behandelt werden.

2001 wurde – vor allem aufgrund einer Initiative von Jochen Eckert und Rainer Richter – das Institut für Psychotherapie für die postgraduale Psychotherapieausbildung gegründet, zunächst mit der Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten mit dem Schwerpunkt Tiefenpsychologische Psychotherapie, später mit einem weiteren Schwerpunkt in der klientenzentrierten Psychotherapie. Die Ausbildung mit dem Schwerpunkt Verhaltenstherapie kam nicht hinzu, da Iver Hand und ich – zusammen mit erfahrenen niedergelassenen Psychotherapeuten – bereits zu Beginn der 1990er-Jahre ein außeruniversitäres, wenn auch universitätsnahes Institut gegründet hatten.

25 bis 30 Jahre lang war damit die Klinische Psychologie in Hamburg der strukturelle Schwerpunkt am Fachbereich Psychologie. Es gab fünf „Vollprofessuren“ der Klinischen Psychologie und zwei Professuren, die teilweise klinisch-psychologische Aufgaben wahrnahmen, dazu fünf Dauerstellen im akademischen Mittelbau mit ausschließlich klinisch-psychologischer Aufgabenstellung sowie eine Reihe von befristeten Mittelbaustellen. Die Vielfalt der Klinischen Psychologie und die hauptsächlichen Themen in Lehre, Forschung und Praxis sind in Tabelle 1 kurz skizziert.

Inzwischen sind alle Professoren und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Klinischen Psychologie emeritiert und pensioniert und die Klinische Psychologie am Fachbereich ist mit einer von vier „Eckprofessuren“ vertreten, die seit dem Frühjahr dieses Jahres Tania Lincoln innehat. Es hatte sich gezeigt, dass das vorherige Übergewicht der Klinischen Psychologie zulasten der Grundlagenfächer der Psychologie ging, die überwiegend mit geringer besoldeten Professuren ausgestattet waren und nicht über ausreichend Personal und angemessene Sachmittel für umfassende Forschungsarbeit verfügten. Da aber die zahlreichen Einsparmaßnahmen an der Hamburger Universität auch die Psychologie betrafen, konnte eine Stärkung der Grundlagenfächer nur in einem Strukturplan zulasten der Klinischen Psychologie realisiert werden.

| Arbeitsbereich/-feld | Leitung | | |
|--|---|------------------------|--|
| Gesprächspsychotherapie | Reinhard Tausch Jochen Eckert | 1965–1987 1991–2006 | Gesprächspsychotherapie, Psychotherapieforschung, wissenschaftliche und sozialrechtliche Anerkennung der Gesprächspsychotherapie; Gesundheitspsychologie (Sven Tönnies) |
| Verhaltenstherapie | Helmuth Huber Bernhard Dahme | 1976–1980 1984–2007 | Verhaltenstherapie, Migräne, Essstörungen, Atemwegserkrankungen, psychologische Aspekte der Kardiochirurgie, Posttraumatische Belastungsstörungen (Frauke Teege), Weiterentwicklung der Verhaltenstherapie, speziell Schematherapie (Heinrich Berbalk) |
| Psychodiagnostik und Psychotherapie des Kindes- und Jugendlichenalters | Stefan Schmidchen | 1978–2007 | Diagnostische und Therapeutische Aspekte des kindlichen Spiels, Autismus-Spektrum-Störungen und verwandte Entwicklungsbehinderungen (Paul Probst) |
| Klinische Neuropsychologie | Kurt Pawlik | 1985–2002 | Neuropsychologische Diagnostik und Rehabilitation |
| Institut für Psychotherapie | Rainer Richter interim: Jochen Eckert | seit 2001 | Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten mit Schwerpunkt in tiefenpsychologisch-orientierter Psychotherapie oder Gesprächstherapie |
| Hochschulambulanz für Verhaltenstherapie | Regine Klinger | seit 2000 | Psychologische Schmerzforschung und Psychotherapie |

Tabelle 1: Struktur- und Tätigkeitsschwerpunkte der Klinischen Psychologie
Psychologisches Institut/Fachbereich Psychologie 1965–2008

7 Psychologische Institutionen, Arbeitsgruppen am Fachbereich/an der Fakultät für Medizin; Honorarprofessuren und Privatdozenturen der Klinischen Psychologie

Ich komme nun wieder zum Fachbereich Medizin, seit 2005 Medizinische Fakultät: Im Jahre 1993 trat dort Uwe Koch-Gromus, aus Freiburg wiederkommend, in der Medizinischen Psychologie die Nachfolge von Margit von Kerekjarto an. In relativ kurzer Zeit schufen er und Monika Bullinger dort ein bedeutsames Zentrum psychosozialer und rehabilitationsmedizinischer Versorgungs- und Lebensqualitätsforschung, das unter anderem einer Vielzahl von Absolventen unserer Diplomausbildung und teilweise hervorragenden Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern Chancen für Arbeit und wissenschaftliche Qualifikation ermöglichte. Zurzeit sind dort über 50 Psychologinnen und Psychologen wissenschaftlich und teilweise auch klinisch in einer psychoonkologischen Ambulanz tätig.

Inzwischen wird das Institut von Martin Härter geleitet und scheint weiter zu expandieren, jedenfalls zählt es zu den größten Drittmittelnehmern der Medizinischen Fakultät, eine erstaunliche Leistung von Psychologen!

Ist die Klinische Psychologie strukturell am Fachbereich Psychologie kleiner geworden, so expandiert sie an der Hamburger Universität insgesamt doch weiter. Außer den schon genannten Einrichtungen sind in den letzten Jahren hinzugekommen: die international hervorragend ausgewiesene Arbeitsgruppe Klinische Neuropsychologie von Steffen Moritz an der Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie, die Professur und Forschungsgruppe von Ulrike Ravens-Sieberer „Child Public Health“ an der Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendlichenalters sowie das Zentrum für Interdisziplinäre Suchtforschung um Uwe Verthein. Als ein weiteres psychologisches Zentrum kann das Institut, die Poliklinik und Klinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie um Bernd Löwe, angesehen werden. Zu nennen sind auch klinisch-psychologische Projekte am Institut für Systemische Neurowissenschaft von Christian Büchel.

Wir haben am Fachbereich auch Honorarprofessoren und Privatdozenten, die führende Positionen an Psychiatrischen und Psychosomatischen Kliniken einnehmen, zum Beispiel Volker Kollenbaum und Reinhard Maß.

In der ärztlichen Ausbildung und der medizinischen Forschung spielen die akademischen Lehrkrankenhäuser eine sehr wichtige Rolle, werden von den Medizinstudenten wegen ihrer Praxisnähe sehr geschätzt und bilden mit ihren großen Patientenzahlen eine wesentliche Ressource für angewandte klinische Forschung.

8 Fazit

Die Klinische Psychologie und Psychotherapie am Fachbereich Psychologie ist nach einem – verglichen mit den übrigen Instituten und Fachbereichen für Psychologie im deutschsprachigen Raum – überdimensionalen Ausbau heute in seinen personalen und übrigen Ressourcen wohl in etwa auf das „Normalmaß“ reduziert worden. Aber – wie aufgezeigt – wird sie ergänzt durch große ähnliche Einrichtungen und Kapazitäten in der medizinischen Fakultät. An keiner Medizinischen Fakultät im deutschen Sprachraum gibt es ein derartig großes, vielfältiges Netz klinisch-psychologischer Lehre, Forschung und Praxis, wie an der Universität Hamburg. Dies ist – denke ich – ein besonderes „Alleinstellungsmerkmal“ unserer Universität, auf das wir stolz sein können und das es auch in Zukunft zu erhalten gilt!

Literatur

William Stern: Das Psychologische Institut der Hamburgischen Universität in seiner gegenwärtigen Gestalt. Leipzig 1931.

Kapitel 5

Erinnerungen an das Psychologische Institut in Hamburg während der 1960er-Jahre

Manfred Amelang

Vorbemerkungen

Zunächst zu den Vorgängen, die dazu führten, dass ich überhaupt nach Hamburg kam:

Im Jahre 1966 fand die Frühjahrstagung der experimentell arbeitenden Psychologen in München statt. Seinerzeit gab es noch keine Parallelsitzungen. Alle 350 Teilnehmer saßen in einem großen Raum mit fürchterlicher Akustik. Ich selbst war von meinem Doktorvater Ferdinand Merz in Marburg dorthin „abkommandiert“ worden, um als Referent meine Dissertation der Kritik der Kollegenschaft auszusetzen, sozusagen in der Funktion einer vorweggenommenen öffentlichen Begutachtung. Während des gesamten Vormittags hatte die Mikrofonanlage einen Totalausfall; allenfalls die Zuhörer in den ersten Reihen bekamen halbwegs mit, was die Vortragenden vermitteln wollten. Ich war der erste Referent am Nachmittag und – oh Wunder! – die Lautsprecheranlage funktionierte perfekt. Als ich nach der Diskussion vom Rednerpult heruntertrat, brach wieder alles zusammen, ohne dass ich selbstverständlich irgendetwas dazu beigetragen hätte. Auf diese Weise war ich der einzige Referent, der an diesem Tag zwar vielleicht nicht verstanden, aber doch immerhin gehört worden war. Eine Welle der Dankbarkeit schlug mir deshalb entgegen; am nächsten Morgen raunte mir Merz ganz aufgeregt zu, dass sich ein Professor für mich interessieren würde, der gerade einen Ruf an die Universität Hamburg angenommen hätte. Kurz darauf stellte er mich Kurt Pawlik vor; dieser bot mir an, eine

seiner Assistentenstellen zu übernehmen, und nach einem neuerlichen Zusammentreffen in Marburg vereinbarten wir, dass ich nach Hamburg an seinen Lehrstuhl kommen würde.

Mit Sicherheit kann festgehalten werden, dass sich dadurch das soziale und berufliche Umfeld drastisch veränderte; das gesamte Leben wäre in anderen Bahnen verlaufen, wenn mich nicht jener elektrische Wackelkontakt – und damit ein absolut zufälliges Ereignis – gerade im Moment meines Referates so begünstigt hätte. Diese Begebenheit ist ein überzeugendes Beispiel dafür, dass vieles in unserem Erleben und Verhalten von außen gesteuert ist und entsprechend attribuiert werden muss. Dies gilt auch für vieles, was ich nachfolgend noch ansprechen will.

Das Umfeld in Hamburg

In Hamburg erwiesen sich Mitte der 1960er-Jahre die Umstände als kompliziert: Das Geschehen im Psychologischen Institut wurde dominiert durch die drei großen Lehrstühle von Hofstätter, Tausch und Pawlik. Als bald wurde erkennbar, dass sich diese im Hinblick auf wissenschaftliche Ziele und Methoden sowie personale Stile gravierend unterschieden. Das machte es für die Mitarbeiter mitunter nicht eben einfach. Richtig problematisch wurde es dann aber mit dem Beginn der studentischen Unruhen; diese führten zu schmerzhaften Konflikten zwischen der Loyalität zum vorgesetzten Dienstherrn einerseits und der Sympathie für einige der vortragenen Reformziele andererseits. Wie bekannt ist, lösten sich einige der Probleme durch eine Veränderung des Systems „Universität“, und zwar in Gestalt der Strukturen, Hierarchien und Entscheidungsprozesse, darüber hinaus aber auch durch Änderungen von Einstellungen und Verhaltensweisen aufseiten der verantwortlichen Akteure. Während in weiten Bereichen die Organisationen später eine partielle Restauration erfuhren, blieben die Veränderungen im persönlichen Bereich auf Dauer bestehen – fraglos ein wichtiger Erfolg der studentischen Proteste. Dazu mag auch eine vergebende Nachsicht bei allen Beteiligten beigetragen haben. So erinnere ich Personen, die sich während der Besetzung professoraler Diensträume am Telefon mit „Revolutionäres Komitee“ meldeten und später doch bei den „rechtmäßigen Eignern“ dieser Räume promovierten.

In Hörsälen und Seminaren war es die Zeit epischer Diskussionen über die Inhalte und Methoden des Faches, das Wesen der Universität und überhaupt das Geschehen in der weiten Welt. Häufig wurde zu Beginn einer Vorlesung oder Übung darüber abgestimmt, ob im Stoff weiter prozediert oder besser über eine studentische Initiative diskutiert werden sollte. Dazu eine denkwürdige Beobachtung: In einer meiner Veranstaltungen zu Persönlichkeitstests hatte ich unter anderem die zahlreichen Teilnehmer einen Leistungsmotivations-Fragebogen bearbeiten und auswerten lassen. Als es in einer der späteren Sitzungen wieder einmal um die Frage ging, ob diskutiert oder im Lehrstoff weiter fortgefahren werden sollte, ließ sich mithilfe eines von den Teilnehmern selbst reproduzierbaren Codes eine Zuordnung zwischen Testergebnis und Abstimmungsverhalten herstellen. Das Ergebnis: Die habituelle Leistungsmotivation derjenigen, die sich für Weitermachen im Stoff ausgesprochen hatten, lag hochsignifikant über derjenigen, die für Diskussion politischer Themen waren. Mangels weiterer Daten zu dieser Thematik fällt es freilich schwer, die Generalisierbarkeit dieses Befundes einzuschätzen.

Immerhin mögen Beobachtungen aus einem anderen Problemfeld aber als indirekte Bestätigung herangezogen werden: Die damaligen Zeiten waren auch geprägt durch die Forderung der Studierenden, die quantitativ abgestufte Benotung von Studienleistungen aufzugeben und stattdessen zu einer qualitativen Bewertung im Sinne von „bestanden“ versus „nicht bestanden“ überzugehen, mit der Begründung, man dürfe sich als kämpfendes Kollektiv nicht von den Herrschenden auseinanderdividieren lassen. Auch hier lagen von Befürwortern und Gegnern des abgestuften Benotungssystems die Leistungsmotivations-Punktwerte vor, darüber hinaus auch diejenigen von fünf Untertests des Intelligenz-Struktur-Tests (IST). Die Ergebnisse: Die Fürsprecher einer dichotomen Benotung erwiesen sich als weniger leistungsmotiviert und sie hatten auch durchschnittlich niedrigere IST-Werte. Damit sollen definitiv nicht studentische Begehren diskreditiert werden, sondern es soll ein Schlaglicht auf Vorgänge und deren Korrelate geworfen werden, die aus heutiger Sicht anachronistisch anmuten, seinerzeit aber weithin das Tagesgeschehen bestimmten.

Rothenbaumchaussee

Vom Geschehen im Philosophenturm waren die Assistenten von Tausch und Pawlik räumlich insofern etwas abgekoppelt, als sie in der Dependence des Psychologischen Instituts in der Rothenbaumchaussee 36 untergebracht waren. Dort gehörte ihnen jeweils eine komplette Etage. Nicht nur das: Kurt Pawlik hatte seinen Mitarbeitern eine gesonderte Verwaltungsgestellte zur Verfügung gestellt. Das waren komfortable Arbeitsbedingungen, zumal diejenigen Mitarbeiter, die nicht in Forschungsvorhaben des Lehrstuhlinhabers eingebunden waren, fast unumschränkte Freiheit genossen, auf welche Weise sie sich außerhalb der Lehrverpflichtungen wissenschaftlich engagierten. Das war bei meinem Freund Dieter Bartussek, der fast zeitgleich seinen Dienst antrat, und mir gewiss der Fall; es verlangte aber auch Verantwortung und Selbstdisziplin, wollte man auf lange Sicht auch erfolgreich sein. Eine weitere Voraussetzung für Erfolg war die Gewinnung begabter und motivierter Studenten, die ihre Qualifikationsarbeiten unter unserer Betreuung anfertigen würden, weil auf diese Weise die Grundlage für die unerlässlichen Publikationen geschaffen werden konnte. Im Hinblick darauf hatten wir Glück: Lothar Buse, Gerhard Vagt, Matthias Burisch, Burghard Andresen, Inghard Langer, Paul Probst und Georg Weise, mithin alles Kollegen, die später selbst in Professuren kamen, arbeiteten während verschiedener Phasen ihrer Karriere mit uns zusammen; ihnen und vielen anderen jungen Kollegen, die sich von uns beraten ließen, verdanken auch wir viele Anregungen.

Da uns zum Teil die Ausbildung in Psychologischer Diagnostik oblag, trat im Jahre 1970 die Redaktion einer großen Hamburger Zeitung (nein: nicht diejenige mit der Losung „BILD Dir Deine Meinung“) an uns heran mit der Bitte um Unterstützung ihrer sogenannten „Aktion 18“. Die Redaktion wollte unter den Lesern im Alter von 18 Jahren den intelligentesten herausfinden und ihm dann seine Ausbildung finanzieren. Also bedurfte es eines geeigneten Tests, dessen Aufgaben grafisch ansprechend sein sollten, ohne Zeitbegrenzung zu bearbeiten wären und natürlich differenzieren mussten. Nach zügigen Voruntersuchungen erschienen diese Testaufgaben an drei Wochenenden im September; sie sind noch heute im Internet aufzurufen. Vorangestellt war ein Artikel über Intelligenz und „kluge Köpfe“. Ein Ordinarius der Psychologie heftete diesen an das Schwarze Brett des

Instituts und schrieb dazu groß „Mus-Köpfe“ – womit er uns als die Autoren meinte. Das hätte zur damaligen Zeit, als es verpönt war, als Wissenschaftler zur Wirtschaft oder gar zur Springer-Presse Kontakte zu haben, den „sudden death“ für engagierte Nachwuchsleute bedeuten können, doch überstanden wir die Angelegenheit ohne überdauernde Blessuren. Im Vorfeld des vorliegenden Beitrags bei der Zeitung angefragt, was aus dem Besten geworden sei, um vielleicht einen terminalen Validitätsnachweis für den Test zu erhalten, gab es die erfreuliche Mitteilung, dass der Betreffende seinerzeit nur 13 Jahre alt gewesen sei, mit 16 das Abitur mit dem Notenschnitt 1,0 bestanden habe, später diplomiert und promoviert worden sei sowie sich habilitiert habe und seit geraumer Zeit Professor für Molekulargenetik an der Universität Marburg sei, nunmehr im Alter von 54 Jahren. Ähnlich positiv sind die Lebensläufe der weiteren zehn Besten. Ein eindrucksvolles Beispiel für die Konstanz intellektueller Eminenz und die Möglichkeit, diese mithilfe psychologischer Instrumente zu erfassen – was in den USA Terman und Oden ja schon zuvor gezeigt hatten.¹ (Angeregt durch meine Nachfrage hat die Zeitung am 25. Mai 2011 einen eigenen Bericht dazu publiziert.²)

Zur Forschung

Hierzu nur stichprobenartig einige Beispiele aus den eigenen Bemühungen, auch wenn oder gerade weil mittlerweile die Zeit doch weitgehend darüber hinweggegangen ist.

Die betreffenden Jahre waren unter anderem gekennzeichnet durch ein lebhaftes Interesse am Zusammenhang von Schriftbild und Persönlichkeit. Die eigentliche Grafologie, also die Deutung oder Interpretation der Schrift durch einen Fachkundigen, war durch verschiedene kritische Arbeiten der Literatur bereits „tot“. Es gab aber noch eine Vielzahl von Beiträgen zur sogenannten Grafometrie, also dem Ausmessen des Schriftbildes mit Lineal und Winkelmesser, und der Korrelation solcher Maße mit Merkmalen der Persönlichkeit; dabei hatten sich immerhin schwache Beziehungen ergeben

¹ Louis Terman und Melita Oden: *The Gifted Group at Mid-Life*. Stanford 1959.

² Hamburger Abendblatt, 25.5.2011.

– was dafür sprach, dass etwas an der Sache „dran“ war. Kurt Pawlik äußerte die Vermutung, dass es vielleicht weniger die „Persönlichkeit“ sein könne, die dafür verantwortlich sei, als vielmehr die Merkmale der individuellen Feinmotorik und Kraftentfaltung. Also galt es, diese mithilfe von anthropometrischem Besteck zu ermitteln, und in der Tat waren es nur diese Maße, die mit den grafometrischen Kennwerten in Beziehung standen. Nach dieser Arbeit, die zusammen mit Kurt Pawlik als dem Erstautor entstand, gab es keine weiteren Publikationen in der Literatur zu diesem Sujet – ob dies mit unserer Arbeit zu tun hatte, muss natürlich offen bleiben.³

In dieser Zeit hatte auch die Faktorenanalyse Konjunktur. Heftig diskutiert wurden die Differenzierungs- und die Divergenztheorie der Intelligenzstruktur. Dabei litten frühere Arbeiten – wie dieses üblich ist – unter methodischen Fehlern, auf die man erst allmählich aufmerksam wurde. Zusammen mit Inghard Langer realisierten wir ein Design, mit dessen Hilfe die Divergenzhypothese zweifelsfrei korrekt überprüft werden konnte, mit dem Resultat, dass keine differenziertere Struktur auf höherem Begaubungsniveau feststellbar war.⁴ Auch dies markierte das Ende entsprechender Arbeiten.

Seinerzeit etablierten sich neben offiziellen Statistiken allmählich Selbstberichte zu Delinquenz und Kriminalität als eigenständige Forschungsmethode in der Kriminologie. Zusammen mit Gerd Rodel, Hubert Wantoch, Dorothea Ahlers und Walter Wulff erweiterten wir diesen Zugang zur Täter- um die Opferperspektive und interessierten uns erstmals auch für die schwierige Frage nach der Validität solcher Befragungen zum Dunkelfeld.⁵

Mit Dieter Bartussek bestand ein nachhaltiges Interesse am Einfluss der sozialen Erwünschtheit, also den sogenannten „Lügenfragen“, im Weiteren am Einfluss anderer Antwortstile auf die Validität von Persönlichkeitstests

³ Kurt Pawlik, Manfred Amelang, Burger Heinze und Willibald Beyer: Zur Abhängigkeit graphometrischer Variablen von Merkmalen der Anatomie und Psychomotorik. In: Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie 20 (1973), S. 630–652.

⁴ Manfred Amelang und Inghart Langer: Zur Kritik der Divergenzhypothese der Intelligenz. In: Archiv für die gesamte Psychologie 120 (1968), S. 203–217.

⁵ Manfred Amelang und Gerd Rodel: Persönlichkeits- und Einstellungskorrelate krimineller Verhaltensweisen. Eine Untersuchung zur Dunkelziffer strafbarer Handlungen. In: Psychologische Rundschau 21 (1970), 157–179; Manfred Amelang und Hubert Wantoch: Untersuchungen zur selbstberichteten Delinquenz. II: Faktoren begangener und erlittener Straftaten. In: Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform 54 (1971), S. 377–393.

und an der Frage, inwieweit diese in methodischer sowie inhaltlicher Hinsicht durch Moderatoreffekte weiter aufgeklärt werden könnte.⁶

Ausgerechnet auf dem Höhepunkt unruhiger Zeiten erschien 1968 das epochale Buch von Walter Mischel *Personality and Assessment*.⁷ In diesem Text wurden die Grundzüge einer undifferenzierten Eigenschaftstheorie heftig infrage gestellt. Ein Teil der Bemühungen, aus der aufgetauchten Ratlosigkeit hinauszuführen, richtete sich auf das theoretisch geleitete Auffinden von Moderatoren; die Aufsätze von Bem (1972) sowie Bem und Allen (1974) waren dabei wegweisend.⁸ Eigene Daten fügten sich wunderbar in die aufgezeigten Gedankengänge, womit die bereits zuvor in Hamburg aufgegriffene Thematik später in Heidelberg weiter bearbeitet werden konnte.

Epilog

Der hier verfügbare Raum erlaubte allenfalls ein kursorisches Eingehen auf das zum Teil bewegende Geschehen jener Tage. In meinem Fall war dies unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass ich die letzten Jahre hier selbst Professor war – ein externer Ruf auf eine höherwertige Professur hatte den Schaden geheilt, ein Hauskandidat zu sein. Freilich war es im Kontext der etablierten „großen“ Lehrstühle nicht eben leicht, sich zu behaupten, weshalb ich alsbald nach Heidelberg wechselte und aus heutiger Sicht das im deutschen Hochschulwesen vorherrschende Prinzip, wonach vertikale Veränderung nur durch horizontale Mobilität ermöglicht wird, mit allem Nachdruck als richtig bezeichnen möchte.

Hamburg war eine in vielerlei Hinsicht einzigartige Erfahrung, die ich keinesfalls missen möchte und für die ich zahlreichen Personen sehr dankbar bin.

⁶ Manfred Amelang und Dieter Bartussek: Untersuchungen zur Validität einer neuen Lügenskala. In: *Diagnostica* (1970), S. 103–122.

⁷ Walter Mischel: *Personality and Assessment*. New York 1968.

⁸ Daryl Bem: Constructing Cross-Situational Consistencies in Behavior. Some Thoughts on Allier's Critique of Mischel. In: *Journal of Personality* 40 (1972), S. 17–26; Daryl Bem und Andrea Allen: On Predicting some of the People some of the Time. The Search for Cross-Situational Consistencies in Behavior. In: *Psychological Review* 81 (1974), S. 506–520.

Kapitel 6

Student der Psychologie in Hamburg zwischen 1965 und 1972

Frank Rösler

Eine Vorlesung zur *Erziehungspsychologie* (Reinhard Tausch) oder ein Seminar zur *Beurteilung des Mitmenschen* (Rudolf Cohen) konnte nicht schaden, auch wenn ich mich im Wintersemester 1965 primär mit Experimentalphysik, Chemie und Mathematik beschäftigte. Mein Interesse an psychologischen Fragen war zuvor durch das eine oder andere Buch geweckt worden. Diese selbst entdeckte Lektüre – Freud, Erismann, Gehlen und anderes mehr – hatte allerdings nicht recht befriedigt, denn sie vermittelte zwar viele Ideen, aber nur wenige ein naturwissenschaftliches „Gemüt“ befriedigende Fakten. Umso überraschender war dann das, was ich bei den Psychologen in Hamburg erfuhr. Psychologie wurde präsentiert als eine empirische, ja vielfach eine experimentelle Wissenschaft, die versuchte, den Menschen zu vermessen und in der man mit quantitativen Methoden zwischen zufälligen und systematischen Effekten zu unterscheiden verstand. Das Vorlesungsverzeichnis und der Studienplan weckten noch mehr Neugier. Nicht nur Statistik, Skalierungsverfahren und Testtheorie (Dirk Wendt, Werner Tack, Friedrich Sixtl) sondern auch Physiologie (Adolf Bleichert) und Biologie standen auf dem Programm und, nicht zuletzt, zehn Stunden Philosophie bis zum Vordiplom. Das erschien alles viel spannender als die Beschäftigung mit Physik und Mathematik und gab schließlich den Ausschlag zum Wechsel des Studienfachs.

Im Sommer 1966, meinem ersten „richtigen“ Semester Psychologie, waren nur zwei der drei zur Psychologie gehörenden Lehrstühle besetzt – mit Peter R. Hofstätter und Reinhard Tausch. Gustav A. Lienert, Lehrstuhlinhaber zwischen 1961 und 1965, hatte das Hamburger Institut bereits wieder verlassen, aber sein geistiges Erbe wirkte, wie man später merkte, deutlich

nach. Ganz abgesehen davon, dass Gustav A. Lienert, der Reisende in Sachen Psychologie mit der Jahreskarte bei der Bundesbahn, regelmäßig im Institut auftauchte und sich nach Kolloquien in der Kneipe am ehemaligen Bornplatz (jetzt Arkadasch am Grindelhof) unter die Studierenden mischte. Seine Bücher *Testaufbau und Testtheorie* (1961) und *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik* (1962) waren in diesen Jahren ein „Muss“ für jeden Studierenden der Psychologie in Hamburg.

Beeindruckend waren die Vorlesungen von Peter R. Hofstätter. Er fing bei den alten Griechen an, präsentierte Gedanken von Plato und Aristoteles, bewegte sich über Zitate von Nikolaus von Kues oder Hildegard von Bingen zur Messbarkeit der Seele und landete schließlich bei der modernen Persönlichkeitsforschung auf der Basis fundierter Tests und faktorenanalytischer Modelle. Das war nicht nur Psychologie, das war auch Studium generale. Man lernte viel über europäische Geistes- und Kulturgeschichte beim „Dicken“, wie er von uns Studenten genannt wurde. Auch Ausflüge in das Libretto der Oper *Così fan tutte*, zur Erläuterung des Themas Menschenkenntnis, oder in die *Commedia dell' arte*, zur Illustration von Verhaltenskonstanz versus Verhaltensvariabilität und Typenlehre, ergänzten seine Vorlesungen, die dann doch zielstrebig immer wieder bei den modernen Ansätzen der quantitativen Analyse des Verhaltens und Erlebens endeten. Hin und wieder wurden in der Vorlesung *Semantische Differentiale* verteilt – ein von Hofstätter sehr geliebtes Forschungsinstrument zur Erfassung gebundener Assoziationen und konnotativer Bedeutungen. Zunächst war man verwirrt, wenn man einen Begriff, zum Beispiel „Gesundheit“, auf einer siebenstufigen Skala zwischen „hart“ und „weich“ oder zwischen „starr“ und „beweglich“ einordnen sollte, aber nachdem die Idee erklärt worden war, staunte man, wie sich auf diese Weise geschickt stereotype Vorstellungen, zum Beispiel über Wiener und Berliner, objektivieren ließen.

Es war noch die Zeit, in der ein Lehrstuhl nicht nur einem spezifischen Fachgebiet gewidmet war, sondern in der ein Hochschullehrer die Psychologie in ihrer gesamten Breite durch Vorlesungen repräsentierte. Bei Hofstätter hörte man Differentielle Psychologie, Allgemeine Psychologie, Sozialpsychologie und Geschichte der Psychologie. Ab dem Sommersemester 1966 konnte man diese Themen auch noch einmal bei Kurt Pawlik belegen und bekam einen ganz anderen Zugang zu den Gegenständen: Im Vordergrund standen bei ihm weniger die geistesgeschichtlichen Hintergründe, dafür aber präzise und ausführlich die aktuellsten Ergebnisse der anglo-

amerikanischen Fachliteratur. Aus der Sicht mancher Studenten waren das paradiesische Zustände, garantierten sie doch unendlich reiche Anregungen und eine äußerst elaborierte Auseinandersetzung mit dem Prüfungsstoff.

Kurt Pawlik prägte den damaligen Geist des Instituts in neuer Weise. Obwohl das gesamte Curriculum viel weniger strikt geregelt und verpflichtend war als heute, verzichtete wohl kaum jemand in diesen Jahren auf den Besuch seiner Vorlesungen zur Psychologischen Diagnostik und zur Angewandte Psychologie sowie auf die ergänzenden Veranstaltungen zur Persönlichkeitsdiagnostik und Leistungsdiagnostik. Die ganze Abteilung von Kurt Pawlik für *Allgemeine, Differentielle und Angewandte Psychologie*, mit den Assistenten Manfred Amelang, Dieter Bartussek und Christian Becker-Carus, vermittelte ein breites Angebot von Wissen, das, für welches Berufsfeld eines Psychologen auch immer, von unmittelbarer Relevanz war.

Zunehmend prägend wurde die Perspektive einer Physiologischen oder Biologischen Psychologie. In allen Vorlesungen gab Kurt Pawlik den biologischen Grundlagen des Verhaltens viel Raum, sei es nun in Bezug auf Wahrnehmung, Lernen oder Persönlichkeitsunterschiede, und in der Rothenbaumchaussee war ein Tierlabor eingerichtet worden. Dort trainierten Hilfskräfte fleißig Planarien und Ratten, um den biologischen Korrelaten des Gedächtnisses auf die Spur zu kommen. Im Philosophenturm wurde das bereits von Lienert angeschaffte Elektroenzephalogrammgerät (EEG) wieder aktiviert und von der Werkstatt mit moderner Technik (Magnetbandaufzeichnung, Lochstreifenausgabe) ergänzt. Das EEG-Labor weckte dann bald mein besonderes Interesse. Der in mir schlummernde „Ingenieur für Elektrotechnik“ entdeckte sein späteres Forschungsgebiet, zunächst als Versuchsperson, unter anderem für Bernhard Dahmes Diplomarbeit, dann mit der eigenen Vordiplomarbeit, schließlich als studentische Hilfskraft und später mit der eigenen Diplomarbeit, die sich mit biologischen Korrelaten von Persönlichkeitsunterschieden beschäftigte.

Und noch etwas fand damals Eingang in das Psychologiestudium: die Nutzung des Großrechners TR4 im Hochschulrechenzentrum. In den *Quantitativen Methoden II* mussten die Teilnehmer 1967 noch eine Centroidfaktorenanalyse mit zehn Variablen „zu Fuß“, also mit dem Schieberechner (SUMAX-S) und dem Rechenschieber bewältigen, ebenso eine dreifaktorielle Varianzanalyse. Mit Kurt Pawlik und seiner Abteilung begann der systematische Aufbau einer Programmbibliothek für die wichtigsten statisti-

schen Verfahren. Detlev Rhenius, Burger Heinze und andere schrieben in ALGOL, später in FORTRAN jede Menge Programmcodes. Ich selbst versuchte mich an der Fast-Fourier-Analyse und an Mittelungsprogrammen für die EEG-Daten. Das Eingabemedium waren Lochkarten und Lochstreifen, die Ausgabe erfolgte auf Zeilendruckern und die Jobs liefen endlos lange, meistens über Nacht, was bei einem Hauptspeicher von 32 Kilobyte und ständigem Zwischenspeichern auf Magnetband nicht verwunderlich war. Allzu häufig fand man allerdings am Morgen nicht den erwarteten dicken Stapel eines Ergebnisausdrucks, sondern leider nur ein einzelnes Blatt mit dem unheilvollen Wort DUMP und dann jede Menge kryptische Angaben über „floating point overflow“ oder „inappropriate division by zero“. Danach verbrachte man den Rest des Vormittags im Keller des Hochschulrechenzentrums mit der Fehlersuche, bis schließlich nach einigen solcher Zyklen über mehrere Tage eine umfangreiche Varianz- oder Hauptkomponentenanalyse endlich gerechnet war. Aus heutiger Sicht eine kaum noch vorstellbare, mühselige Angelegenheit, aber gemessen am bis dahin Möglichen war es ein gigantischer Sprung, der plötzlich Analysen erlaubte, an die man zuvor nicht hatte denken können – so etwa die multivariate Diskriminanzanalyse, die dreimodale Faktorenanalyse oder gleitende Zeitreihenanalysen des EEG.

Bis zum Wintersemester 1968 hatte man die Alma Mater noch so besucht, wie es vielleicht schon die Väter und Großväter getan hatten. Danach war es mit der Idylle eines Studiums nach alter Manier vorbei. Es brach die Revolution aus und das Psychologische Institut war zunächst das Zentrum der Agitation. Vollversammlungen, Institutsbesetzungen, Wasserwerfer im Philosophenturm, aufgebrochene Büros der Ordinarien, ein Transparent vor den Fenstern der Bibliothek mit „1. BEFREITESTES INSTITUT“ und später „Wilhelm Reich Institut“, schließlich Stacheldraht vor dem Eingang und vorzeitige Beendigung des Semesters im Januar/Februar 1969. Das war eine wenig komfortable Situation, wenn man sich gerade in der Phase der Vordiplomprüfung befand. Zum Glück gab es in der Dependence Rothenbaumchaussee eine Rückzugsmöglichkeit, sodass dort trotz aller Unruhen mündliche Prüfungen relativ ungestört stattfinden konnten. Nach dieser ersten Eruption folgten über die nächsten Jahre, begleitet von mehr oder weniger Krawall, weitreichende Veränderungen. Das Institut expandierte, es gab eine Flut neuer Stellen – Professuren und Mitarbeiterstellen – und interimsmäßig konnte man sogar ohne Diplom für ei-

nige Zeit als ungeprüfte Hilfskraft auf einer halben BAT-IIa-Stelle landen, da sich viele Positionen gar nicht so schnell mit Absolventen besetzen ließen.

Die Revolution spaltete das Institut. Ebenso wie die Studenten hatten auch die Professoren und die Assistenten zeitweise den Boden der Gemeinsamkeit verlassen und gehörten mehr oder weniger deutlich verschiedenen Lagern an. Es gab diejenigen, die Zielscheibe der Revolution waren, und jene, die mit der Revolution mehr oder weniger offen sympathisierten. Die Studentenschaft war mehrheitlich für Reformen und gegen Gewalt, aber die Stimmen der Vernunft fanden zunächst kein Gehör. Ziemlich bald war klar, dass die Revolutionäre nicht unbedingt aus der fachlich stärksten und leistungsmotiviertesten Gruppe kamen und auch, dass Provokateure aus anderen Universitäten eingeschleust worden waren. Als Student im Hauptstudium versuchte man sich herauszuhalten oder Schlimmstes zu verhindern. Hilfskraftstelle, Diplomarbeit und anderes schafften Loyalitäten und man hoffte, dass der Spuk bald vorbei sein würde.

Die Universität wurde demokratisiert und naiv wie man war, ließ man sich sogar in den Fachbereichsrat (FBR) wählen. Freiwillig (!) saß man dann im Sommer 1970 als Assistentenvertreter freitags von 14 bis 22 Uhr oder länger in einer Sitzung, die aus heutiger Sicht betrachtet manches Absurde an sich hatte, für die Hauptakteure aber alles andere als spaßig war. Zudem schwebten Rauchschwaden, so dicht wie beim Anfahren einer Dampflokomotive im Raum; denn es wurde gequalmt, was die Zigarettenschachtel oder Tabakdose hergab – übrigens nicht nur in FBR-Sitzungen, auch in Seminaren!

1972 hatte sich die Lage wieder einigermaßen stabilisiert. Man schloss das Diplom noch nach der alten Prüfungsordnung ab, während sich die nächste Generation bereits mit einem etwas veränderten Fächerkanon und einer stärkeren Spezialisierung durch das Studium bewegte. Aus der Perspektive eines wissenschaftlichen Assistenten an der nicht so weit entfernten Universität Kiel erschien das Psychologische Institut an der Universität Hamburg immer noch groß und attraktiv, zugleich aber auch etwas beschädigt, denn die Spuren der Revolution wirkten länger und intensiver nach als in der Provinz. Zumindest war ich erstaunt, als ich 1982 als Vertretungsprofessor für ein Semester nach Hamburg zurückkam und dann erleben musste, wie eine Abordnung „Revolutionäre“ versuchte, meine Vorlesung aus den Angeln zu heben. Inzwischen hatte man als Lehrender allerdings

Erfahrungen im Umgang mit solchen Situationen gesammelt und die Mehrheit der Zuhörer entschied sich schnell für die Vorlesung und gegen eine Fortsetzung der marxistisch-leninistischen Diskussion. Diese holte mich dann noch einmal wieder ein, 1986, in meinem ersten Semester als Professor an der Philipps-Universität Marburg. Dort waren, wie es schien, die Uhren tatsächlich stehen geblieben und marxistisch-leninistische Gruppen versuchten nach wie vor, die Universität offen oder verdeckt zu unterwandern. Erst mit dem Fall des „Eisernen Vorhangs“ verschwanden diese Gruppierungen aus dem öffentlich sichtbaren Bereich der Universität.

Kapitel 7

Akademische Psychologie in Hamburg: Status quo und Perspektiven

Martin Spieß und Tania Lincoln

Vor nun etwas mehr als 100 Jahren, im Jahr 1911, nahm Ernst Meumann seine Arbeit im damals neu gegründeten experimentalpsychologischen Labor auf. Er betrieb sein Labor als „Psychologisches Laboratorium im Philosophischen Seminar“. Erst im Jahr 1930 ist aus diesem Laboratorium das erste psychologische Institut in Hamburg hervorgegangen. Seit der Gründung des experimentalpsychologischen Labors ist die Psychologie in Hamburg zahlreichen Wandlungen unterworfen gewesen. Lebhaft beschrieben wird der Beginn psychologischer Forschung in Hamburg mit Ernst Meumann und William Stern von Paul Probst und Kurt Pawlik in den Kapiteln 1 bis 3 dieses Bandes. Die Kapitel 4 bis 6 beschreiben in sehr anschaulicher und persönlicher Weise bestimmte Episoden der weiteren Entwicklung der Psychologie an der Universität Hamburg. Daher wird im vorliegenden Kapitel weniger auf die Entwicklung bis zum heutigen Zeitpunkt eingegangen, vielmehr werden der Status quo sowie mögliche Zukunftsperspektiven in den Blick genommen.

Als Folge einer durch den Hamburger Senat angestoßenen Strukturreform schloss sich der Fachbereich Psychologie im Jahr 2005 der Fakultät Erziehungswissenschaft und Bewegungswissenschaft an, dann mit der neuen Bezeichnung „Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft“ (EPB). Bei diesem Anschluss spielten inhaltliche Gründe eine eher untergeordnete Rolle. Im Wesentlichen war der Anschluss dem infolge einer Strukturreform geforderten Zusammenschluss vieler kleinerer Fachbereiche zu größeren Organisationseinheiten, den Fakultäten, geschuldet. Mit dieser Reform verknüpft war die Vorstellung effizient arbeitender, flach organisierter Strukturen. Sicher spielten monetäre Argu-

mente ebenfalls eine nicht unbeträchtliche Rolle. Nachdem 17 Fachbereiche in sechs Fakultäten umgewandelt und der Fachbereich Psychologie in die Fakultät EPB eingegliedert war, stellte sich im Fachbereich Psychologie bald heraus, dass diese Strukturreform im alltäglichen Geschäft nicht die erhofften Effekte hatte. Tatsächlich mussten einige Strukturen, etwa Entscheidungsgremien auf der Ebene des Fachbereichs – allerdings ohne faktische Entscheidungskraft –, aber auch eigene Verwaltungsstrukturen, die die spezifischen Belange des Studiengangs planen, organisieren und begleiten, wieder geschaffen bzw. weiter aufrechterhalten werden. Dadurch entstanden Doppelstrukturen mit teilweise ungeklärten oder überlappenden Entscheidungsbereichen. Auch die Tatsache, dass wesentliche Entscheidungen nicht mehr auf Fachbereichs-, sondern auf Fakultätsebene (Dekanat, Fakultätsrat) getroffen werden, führt nicht zuletzt aufgrund der Heterogenität der Anforderungen in den Fachbereichen und Studiengängen immer wieder zu Fehlentscheidungen und letztlich zu erheblichen Effizienzverlusten.

Der Eintritt des Fachbereichs Psychologie in die Fakultät war aber nicht nur aus organisatorischer Sicht für den Fachbereich bislang nicht sehr konstruktiv. Von einer vom damaligen Präsidenten der Universität Hamburg Dr. Dr. h.c. Jürgen Lüthje einberufenen Beratergruppe, bestehend aus Prof. Dr. Arie Kruglanski (University of Maryland), Prof. Dr. Lutz von Rosenstiel (LMU München), Prof. Dr. Dirk Vorberg (TU Braunschweig), Prof. Dr. Hannelore Weber (Universität Greifswald) und Prof. Dr. Margret Wintermantel (Präsidentin der Universität des Saarlandes), wurde ein vom Präsidenten beauftragtes „Gutachten zur zukünftigen Schwerpunktsetzung und Profilbildung der Psychologie an der Universität Hamburg“ erarbeitet und am 5. April 2005 vorgelegt. Neben Vorschlägen zur inhaltlichen Ausrichtung gibt die Gutachtergruppe auch „Empfehlungen zur fakultären Zuordnung der Psychologie“ (5. Abschnitt, S. 6 ff.). Darin heißt es unter anderem:

[...] Die Beratergruppe sieht bei der gegenwärtigen Planung einer gemeinsamen Fakultät für Bildungswissenschaften, Bewegungswissenschaft und Psychologie die Gefahr, dass die Psychologie in einer Fakultät, in der die Erziehungswissenschaft und die Lehrerbildung dominieren, nicht das forschungs- und leistungsorientierte Umfeld vorfindet, das sie braucht, um innerhalb der starken Konkurrenz der psychologischen Institute in Deutschland bestehen zu können. [...] Die Beratergruppe empfiehlt daher

der Hochschulleitung ganz nachdrücklich, der Psychologie innerhalb der gegenwärtig vorgesehenen Fakultät für Bildungswissenschaften, Bewegungswissenschaft und Psychologie eine weitgehend autonome Struktur zu verleihen. Alternativ wäre über die Einbindung der Psychologie in eine andere Fakultät nachzudenken (S. 6, ähnlich S. 8 f.).

Dieser Absatz des Gutachtens hat nichts an Aktualität verloren. Tatsächlich sind die zum Teil sehr unterschiedlichen Fächerkulturen mit dafür verantwortlich, dass Entscheidungsprozesse sehr langwierig, beratungsintensiv und für die Psychologie nicht immer erfolgreich sind. Darüber hinaus erlebt die Psychologie an der Universität Hamburg seit dem Zusammenschluss zur Fakultät EPB einen Generationenwechsel, der nicht ohne einen deutlichen Wandel in der inhaltlichen Ausrichtung vonstatten geht und zu einem weiteren Auseinanderdriften der Fachbereiche in den Anforderungen an Forschende, Lehrende und Studierende führt. War die Psychologie in Hamburg vor diesem Generationenwechsel noch relativ stärker geistes- und sozialwissenschaftlich orientiert, hat sich heute in den meisten Bereichen eine stärker naturwissenschaftliche Orientierung herausgebildet. Dies entspricht dem nationalen und internationalen Trend in der Psychologie, sodass sich diese Entwicklung – und mit ihr auch die Evaluationskriterien, wie sie im oben zitierten Gutachten angesprochen sind, – weiter verstärken werden. Unabhängig von der Bewertung dieses Trends muss auf diese Herausforderung reagiert werden; dies nicht nur um den Forschungsstandort Hamburg für künftig zu berufende Professoren und Professorinnen attraktiv zu gestalten, sondern auch, um die Studierenden auf sich ändernde Anforderungen im Berufsleben adäquat vorbereiten zu können. Nicht zuletzt ist es aber auch für den wissenschaftlichen Nachwuchs von entscheidender Bedeutung – und damit auch im Sinne der Universität Hamburg –, die deutschen, europäischen und international angewandten Evaluationskriterien zu kennen, um sich sicher und erfolgreich im internationalen Berufsfeld der psychologischen Forschung bewegen zu können.

Die Psychologie der Hamburger Universität ist bereits im Jahr 2011 auf dem Weg hin zu einem forschungsstarken und international ausgerichteten Fachbereich, der neben der Bearbeitung wichtiger Forschungsfragen auch die Nachwuchsförderung massiv vorantreibt und zunehmend den Anschluss an internationale Standards findet. Dies spiegelt sich in den vielfäl-

tigen Aktivitäten der Arbeitsbereiche des Fachbereichs Psychologie wider (siehe Kapitel 8).

Die Ausrichtungen der Arbeitsbereiche drücken sich in den teilweise sehr engen Kooperationen mit den unterschiedlichsten Kooperationspartnern aus. So existieren bereits im Jahr 2011 eine ganze Reihe laufender Projekte und Kooperationen mit Fachbereichen anderer Fakultäten der Universität Hamburg, etwa in der medizinischen Fakultät und der Informatik. Beispiele sind der Arbeitsbereich Prof. Dr. Röder in Kooperation mit dem Forschungscluster „neurodapt“ und dem Hamburg Center of Neuroscience (HCNS) sowie der Informatik und der Arbeitsbereich Prof. Dr. Tania Lincoln mit Kooperationen in das Universitätsklinikum Eppendorf (UKE) in Hamburg.

Neben Kooperationen mit anderen Fakultäten der Universität Hamburg existieren zahlreiche weitere Kooperationen mit externen Partnern und gemeinsame Drittmittelprojekte mit psychologischen und neurowissenschaftlichen, aber auch wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Instituten in Deutschland, den Niederlanden, Großbritannien, Italien, Frankreich, Griechenland, der Türkei, den USA, Japan und China. Beispiele hierfür sind etwa Kooperationen aus dem Bereich Arbeits- und Organisationspsychologie, Prof. Dr. Bamberg, mit dem Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR) oder der Professur für Betriebswirtschaftslehre an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg; aus dem Bereich Biologische Psychologie und Neuropsychologie, Prof. Dr. Brigitte Röder, und dem Bereich Allgemeine Psychologie, Prof. Dr. Volker Franz, mit verschiedenen Fachbereichen der Tsinghua University of Beijing (China) im Rahmen des Projektes „Cross-Modal Interactions in Natural and Artificial Cognitive Systems“ (CINACS); aus dem Bereich Allgemeine Psychologie, Prof. Dr. Franz, mit dem Fachbereich Psychologie an der Universität Gießen; aus dem Bereich Pädagogische Psychologie und Motivation mit der New York University und aus dem Bereich Psychologische Methoden, Prof. Dr. Spieß, mit der Professur für quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung an der Universität Bielefeld sowie dem Department of Methodology and Statistics, Faculty of Social and Behavioral Sciences der Universität Utrecht.

Bereits jetzt ist absehbar, dass sich die Psychologie an der Universität Hamburg in den nächsten Jahren noch stärker naturwissenschaftlich ausrichten wird. Diese Entwicklung ist eng verknüpft mit einer starken internationalen Ausrichtung, die unter anderem in Veröffentlichungen in inter-

nationalen, meist englischsprachigen Zeitschriften ihren Ausdruck findet. Mit dieser Internationalisierung, der starken naturwissenschaftlichen Ausrichtung und den damit verbundenen Vergleichskriterien entsteht ein hoher Konkurrenzdruck, unter dem auf Dauer nur in einem geeigneten Umfeld und bei entsprechender Motivation erfolgreich gearbeitet werden kann.

Aus diesen Gründen sowie basierend auf der Empfehlung des am Beginn dieses Beitrages erwähnten Gutachtens wird im Fachbereich seit dem Jahr 2010 neben einer inhaltlichen auch über eine strukturelle Neuausrichtung des Fachbereichs Psychologie nachgedacht, die die inhaltliche Neuorientierung unterstützen und das notwendige günstige inhaltliche wie organisatorische Umfeld schaffen soll.

Ausgangspunkt dieser Überlegungen sind einerseits bereits existierende sowie noch auszubauende Kooperationen innerhalb der Universität Hamburg. Enge Arbeitsbeziehungen – sowohl im Bereich Forschung als auch im Bereich Lehre – existieren insbesondere in die Medizin sowie in die Informatik. Beispielsweise weist die Klinische Psychologie eine große Nähe zur Medizin auf, zumal im Bereich der Psychiatrie sowie der Neuropsychologie meist überlappende Störungsmodelle und Interventionsansätze entwickelt werden. Gleichzeitig ergibt sich die Nähe des Fachbereichs Psychologie zur Medizinischen Fakultät aufgrund seiner Forschungsschwerpunkte, die schon heute zu mindestens zwei disziplinübergreifenden Forschungszentren des UKE (Hamburg Center of NeuroScience und Center for Health Care Research) beitragen, beide im Jahr 2010 durch den Wissenschaftsrat als Exzellenzbereiche hervorgehoben. Daneben existieren Berührungspunkte auch zu Teilen der Biologie sowie zu den Bewegungswissenschaften.

Damit besteht eine vor allem inhaltlich begründete Möglichkeit einer Neuverortung des Fachbereichs Psychologie in der Schaffung einer neuen Struktur, die sich aus der Psychologie, Teilen der Biologie, Teilen der Informatik, der Bewegungswissenschaft und gegebenenfalls auch Teilen der Medizin schaffen ließe. Da einerseits die moderne Biologie, Chemie und Informatik längst die jeweiligen traditionellen inhaltlichen und methodischen Fachgrenzen überschritten haben und andererseits die Psychologie zunehmend eine naturwissenschaftliche Orientierung bekommt, bewegen sich die Fächer seit einigen Jahren deutlich aufeinander zu. Entsprechend wurden „Life-Science“-Strukturen in Berlin-Brandenburg (Freie Universität

Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin) und auch entsprechende Studiengänge an der Universität Konstanz sowie an der Leibniz Universität Hannover etabliert. Die Psychologie ist bisher nicht an allen Life-Science-Komplexen im Bundesgebiet beteiligt, es wäre aber ein innovativer Aspekt, dies an der Universität Hamburg zu realisieren, da die Psychologie sich als Plattform zur Integration der Modelle und Befunde anderer Disziplinen mit Blick auf das Verhalten von Menschen und Tieren gut eignet.

Ein Nature- und Life-Science-Komplex unter Einbezug der Psychologie an der Universität Hamburg könnte neue Forschungsschwerpunkte generieren, zum Beispiel in einem Bereich, der international zurzeit erheblich an Dynamik gewinnt: die genetische Verankerung menschlicher Verhaltensweisen und Störungen. Die Psychologie hat traditionell einen umfangreichen Zweig der populations- und molekulargenetischen Forschung. Hinzu kommen die evolutionspsychologischen Forschungsarbeiten und die erfolgreichen Nachweise zur Relevanz der Umwelt für das Verhalten. Somit stellt die Psychologie eine Wissenschaft dar, in der genetische Forschungen mit der Erforschung der Umweltdynamik verknüpft werden können. Diese Forschungen lassen sich mit Arbeiten aus dem Bereich der Medizin, der Biologie und der Bewegungswissenschaft, aber auch aus dem Bereich der Informatik und Mathematik sinnvoll verbinden. Die Rolle der Psychologie in dem skizzierten Komplex verschiedener Fächer bestünde in der Identifikation relevanter Verhaltensmerkmale und Konstrukte, deren weitergehende populations- und molekulargenetische Durchdringung in anderen Wissenschaftsteilen vorangetrieben werden kann. Umgekehrt können die erheblichen Fortschritte in relevanten Teilen der Biologie und Medizin Impulse für die Identifikation psychologischer Prozesse und Merkmale liefern. Schließlich hätte die Integration der methodischen Ansätze und der unterschiedlichen methodischen Schwerpunktsetzungen und Sichtweisen der verschiedenen beteiligten Disziplinen eine starke Innovationskraft.

Die Möglichkeit, die hier skizzierte Bündelung verschiedener Wissenschaften in einer neuen Struktur zu verfolgen, in der sich die Psychologie verorten würde, würde eine innovative Reaktion auf die Veränderungen im Forschungsprofil des Fachbereichs darstellen und einer immer wieder geforderten Interdisziplinarität Rechnung tragen.

Im Sommer 2011 steht der Fachbereich noch weitgehend am Anfang solcher Überlegungen und Diskussionen. Dennoch sind diese überfällig, denn die Realisierung einer veränderten Forschungsausrichtung in der einen

oder anderen Form könnte einen bedeutsamen Motivations- und Innovationsschub für die Psychologie an der Universität Hamburg bedeuten. Damit wären die Voraussetzungen geschaffen, die am Fachbereich herrschende hohe Motivation der Forscherinnen und Forscher, des akademischen Mittelbaus, des technischen und Verwaltungspersonals sowie der Studierenden zu nutzen und die Psychologie in Hamburg in der Tradition der wichtigen Hamburger Forscherinnen und Forscher der letzten 100 Jahre, wieder zu einem wissenschaftlich führenden psychologischen Fachbereich zu machen.

Kapitel 8

Akademische Psychologie in Hamburg: Dokumentation zur institutionellen Entwicklung des Psychologischen Instituts und des Fachbereichs Psychologie von 1950 bis 2012

Kurt Pawlik und Bernhard Dahme

Nach Darstellung der Anfänge der akademischen Psychologie in Hamburg (Kapitel 1, 2 und 3) und den vom Fachbereich eingeladenen persönlichen Rückblicken und Bestandsaufnahmen (Kapitel 3 bis 7) enthält dieses Kapitel der Festschrift abrundend eine systematische Dokumentation zur institutionellen und Personalentwicklung der akademischen Psychologie in Hamburg seit Wiedererrichtung des Instituts ab 1950. Die Dokumentation schließt mit dem Datum des einhundertjährigen Jubiläums der akademischen Psychologie in Hamburg, dem diese Festschrift gewidmet ist, also mit Ende des Jahres 2011.

In der Vorbereitung der Dokumentation wurde früh eine Schwierigkeit deutlich, nämlich die für manche Zeitabschnitte unvollständige Archiv- und Aktenlage, in der Hauptsache wohl der mehrfach wechselnden Einbindung der Psychologie in die Universitätsorganisation (siehe Kapitel 3) geschuldet. Auch damit zwangsläufig verbundene häufige Wechsel in der Verwaltungsführung des Instituts (später: des Fachbereichs) dürften dazu beigetragen haben sowie auch der rasch fortschreitende Auf- und Ausbau der Psychologie in den letzten 60 Jahren.

Methodisch musste für die Erstellung der Dokumentation daher auf eine Vielzahl von Informationsquellen zurückgegriffen werden. Neben archivarischen Quellen (wie Universitätsakten, alten Personal- und Vorlesungsverzeichnissen, auswertbaren historischen Übersichten usw.) zählen dazu vor allem persönliche Erinnerungen und Aufzeichnungen von Zeitzeugen. Die Herausgeber danken dem Universitätsarchiv Hamburg, Herrn Prof. Dr. phil. Rainer Nicolaysen und Herrn Eckart Krause M.A., für die

hilfsbereite Unterstützung und Frau Katharina Usbeck B.A. für ihre sorgfältigen Archivrecherchen. Ganz besonderer Dank gilt den die Dokumentation als Zeitzeugen tragenden Verfassern der einzelnen Beiträge, viele von Ihnen bereits emeritiert oder pensioniert und etliche von ihnen schon seit Jahren nicht mehr in Hamburg ansässig.

Die editorische Planung der Dokumentation musste etwas variabel gehalten werden. Für die Zeit bis Mitte der 1960er-Jahre konnten wir in Prof. Dr. phil. Klaus Eyferth¹, Berlin, und Prof. Dr. phil. Werner H. Tack, Saarbrücken, zwei mit der Hamburger Psychologie jener Jahre bestens vertraute „Alt-Hamburger“ als Dokumentatoren gewinnen. Mit einem einzigen Ordinarius für Psychologie konnte das Institut damals ohne formelle Binnengliederung auskommen. So schien für diese beiden Dokumentationen eine freie Textform am angemessensten.

Anders in der Folgezeit, als sich das Institut mit dem Ausbau auf erst drei und dann noch weitere Lehrstühle eine Binnengliederung in Arbeitsbereiche gab. Dieser inneren Differenzierung des Instituts (und erst recht des später aus ihm hervorgehenden eigenen Fachbereichs Psychologie; siehe Kapitel 3) musste für die Zeit ab 1966/67 auch die Dokumentation folgen, die nun ebenfalls nach Arbeitsbereichen gegliedert ist. Zugunsten von Übersichtlichkeit und besserer Vergleichbarkeit sollte sie je Arbeitsbereich tabellarisch-schlagwortartig einem von den Herausgebern vorgegebenen einheitlichen Berichtsmuster folgen. Unter der genauen Bezeichnung (oder den über die Jahre wechselnden Bezeichnungen) eines Arbeitsbereichs waren danach anzugeben:

- Namen und Amtsperioden der Leitung des Arbeitsbereichs;
- Arbeitsschwerpunkte des Arbeitsbereichs, untergliedert in:
 - am Arbeitsbereich eingerichtete Organisationseinrichtungen (Labore u. ä.),
 - Schwerpunkte in der Lehre,
 - Schwerpunkte in der Forschung,
 - Schwerpunkte in der Anwendung;
- weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs, die über Hamburg hinausreichend fachliche Ausstrahlung haben/hatten; und
- ausgewählte Beispiel-Publikationen aus dem Arbeitsbereich.

¹ Wir bedauern zutiefst seinen Tod noch vor Drucklegung der Festschrift.

Keine Vorgaben machte das Berichtsmuster etwa zur Definition, was als „Schwerpunkt“ gelten darf, oder zur gewünschten Detailliertheit der Angaben zu einem Unterpunkt. Schon allein angesichts der Größen- und Laufzeitunterschiede zwischen Arbeitsbereichen sollte damit einer arbeitsbereichsspezifischen Handhabung und auch dem Selbstverständnis in verschiedenen Teilfächern der Psychologie entsprechend Raum gelassen sein.

Die nachfolgende Dokumentation ist nicht fachsystematisch, sondern allein historisch gegliedert, beginnend mit dem Wiederaufbau der Hamburger Psychologie ab 1950 und ab 1966/67 nach den Gründungsjahren der Arbeitsbereiche. Der Grund für die Wahl dieser Darstellungsform liegt in der Fachentwicklung: Die mit der Errichtung des selbständigen Fachbereichs Psychologie 1974 eingerichtete innerfachliche Gliederung der Hamburger Psychologie in drei Institute (siehe Kapitel 3) wurde 30 Jahre später, 2004, im Vorgriff auf die zu erwartende Neustrukturierung der Universität in sechs große Fakultäten aufgegeben. Gegliedert in (zurzeit neun) Arbeitsbereiche, die Psychotherapeutische Hochschulambulanz und das Institut für Psychotherapie ist die Psychologie seit 2005 ein Fachbereich (neben sechs weiteren) der neuen Fakultät 4 für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft. Dieser wechselnden Organisationsstruktur, auch in der innerfachlichen Schwerpunktbildung von Arbeitsbereichen, konnte allein eine streng historische Darstellungsform gerecht werden.

Mit der Entscheidung, die Dokumentation ab 1966/67 nach Arbeitsbereichen zu gliedern, war die Auswahl der Dokumentatoren schon vorweggenommen: sie konnte nur auf die heutigen und seinerzeitigen Leiterinnen und Leiter von Arbeitsbereichen fallen. Sie waren die gesuchten Zeitzeugen mit dem nötigen Erfahrungswissen, das jeweils die volle Laufzeit einer Arbeitsbereichsleitung umfasst. War der Leiter eines früheren Arbeitsbereichs bereits verstorben, nur schwer selbst mit einer solchen Berichterstattung zu bemühen oder – wie in einem Fall – nicht mehr erreichbar, wurden die derzeitigen (bei einem nicht mehr existierenden Arbeitsbereich: die letzten) mit der Leitung des Arbeitsbereichs Betrauten um die Berichterstattung gebeten, in kollegialer Einbeziehung früherer Leiter des Arbeitsbereichs.

Die Herausgeber können in Dankbarkeit berichten, dass alle Kolleginnen und Kollegen, die danach um eine Dokumentation anzusprechen waren, sich dazu bereit erklärten, vielfach auch mit Worten des Dankes ihrerseits, dass eine solche Dokumentation unternommen würde. Wir danken

den Dokumentatoren auch für die Flexibilität, mit der sie das nüchterne Berichtsmuster akzeptierten und auf herausgeberseitige Nachfragen reagierten. Ihre Namen finden sich in eckigen Klammern am Ende jeder Dokumentation, bisweilen ergänzt um die Namen derer, die sie dabei unterstützt haben.

In ihrer Gesamtheit lassen die Dokumentationen – neben manchen, damals oder bis heute hamburg-spezifischen Punkten – vor allem auch synchrone Varianz und diachrone Trends erkennen, die für die Entwicklung des Fachs seit der Mitte des letzten Jahrhunderts schlechthin typisch waren. Dazu zählt die Ausdifferenzierung neuer psychologischer Teilfächer, eine wachsende Breite in der Themenvielfalt und im methodischen Zugang, die wachsende Einbindung der Psychologie in transdisziplinäre Kooperation – und noch überlagert vom säkularen Trend fortschreitender Spezialisierung. Das spiegelt sich schon in der Stufenfolge der Arbeitsbereichsgliederung des Fachbereichs wider, aber auch in der wechselnden Themenbreite von Arbeitsbereichen, in Schwerpunkten in der Lehre sowie in Publikationen. Als Herausgeber war es uns wichtig, diese nicht durch fehlangebrachte Vereinheitlichung des Dokumentationsstils zu verdecken.

Die hier am Beispiel Hamburg dokumentierte jüngere Entwicklung der akademischen Psychologie war auf vielfältige innere und äußere Unterstützung angewiesen. Um auch diese in der Dokumentation zu würdigen, schließt sich an die Darstellung der Arbeitsbereiche eine Dokumentation der Verwaltung des Fachbereichs, der (bis 2006) fachbereichseigenen Bibliothek und der Fachbereichswerkstätte (einschließlich EDV-Service) an, je auf Leitungsebene. Die Herausgeber danken Herrn Jürgen Reisener und Frau Ute Lübke für ihre Mitwirkung an dieser Dokumentation und allen darin Genannten sowie den vielen, die leider aus Raumgründen ungenannt bleiben mussten, für ihre Verdienste um die Entwicklung der akademischen Psychologie in Hamburg.

Das Psychologische Institut von 1950 bis 1959

Mit Curt Bondys Berufung begann die Neueinrichtung des Instituts. William Sterns Experimental-Labor und Ernst Meumanns Bibliothek waren weitgehend erhalten geblieben. Aufwändiger war der Aufbau des Studienganges Diplompsychologie. Aus den USA brachte Bondy Anne Hardesty, MS, mit. In Hamburg fand er als Mitarbeiterinnen vor: Dr. Liebgard Tormin und Dr. Margarete Eberhardt (Hon.-Prof.). Bereits 1951 erfolgten die ersten Diplomprüfungen. Der neue Studiengang ermöglichte die Einstellung neuer Mitarbeiter: Carl Graf Hoyos (Dr. phil. 1954), Klaus Riegel (Dr. phil. 1958), Hans Joachim Priester (Dr. phil. 1958), Klaus Eyferth (Dr. phil. 1957) und Rudolf Cohen (Dr. phil. 1961). Als K. Riegel 1958 in die USA übersiedelte, übernahm Margit von Kerekjarto (Dr. phil. 1962) dessen Lehraufgaben (Testkonstruktion und Methodenlehre).

Eine der ersten Initiativen Bondys war die Einrichtung einer „Psychologischen Beratungsstelle“ am Institut, die als Angebot für Mitbürger und als Ausbildungsstätte diente. Die dort angebotene Ausbildung war Vorläuferin der Ausbildung in psychologischer Therapie, aber der Begriff „Therapie“ war damals nur für Tätigkeiten von Medizinern zulässig. Die Beratungsstelle wurde von Clara Hein (Dr. phil. 1959) geleitet, die Mitarbeit in dieser Einrichtung war ein obligatorischer Teil der Ausbildung nach der Diplomvorprüfung.

Curt Bondy baute mit weiteren Mitarbeitern auch den Studiengang „Sozialpädagogik“ auf, wobei anfangs einige Lehrveranstaltungen auf beide Studiengänge ausgerichtet waren.

Forschungsschwerpunkte

Die Item-Analysen und Standardisierungen des Hamburg-Wechsler Intelligenztests für Erwachsene (HAWIE) – mit ca. 3.000 Probanden – und des Hamburg-Wechsler Intelligenztests für Kinder (HAWIK) – ca. 1.800 Probanden – beanspruchten fast die volle Kapazität des Instituts in dessen ersten Jahren. Hauptmitarbeiter beim HAWIE waren Anne Hardesty, Hans-

Joachim Priester und Karl Graf Hoyos, beim HAWIK Hans-Joachim Priester, Francis P. Hardesty und Ruth Riegel.

Etwa 1958 begannen Rudolf Cohen und Margit von Kerekjarto zusammen mit Dr. Adolf Ernst Meyer von der 2. Medizinischen Klinik des Universitätskrankenhauses Eppendorf (Leitung: Prof. Dr. Arthur Jores) eine Arbeitsgruppe zur Klärung psychodiagnostischer und psychotherapeutischer Fragen. Diese Kooperation leitete eine Erweiterung der klinisch-psychologischen Ausbildung am Institut ein.

Die DFG förderte 1956 bis 1959 das Projekt „Mischlingskinder“, in dem für ca. 300 Kinder von deutschen Müttern und Besatzungssoldaten Interview- und Testdaten erhoben wurden, um herauszufinden, ob die Entwicklung dunkelhäutiger Kinder unter dem Einfluss rassistischer Diskriminierung anders verlaufe als diejenige der unter ähnlichen Bedingungen aufwachsenden hellhäutigen Kinder. Klaus Eyferth leitete das Projekt.

Akademische Mitarbeiter und deren spätere Positionen

Anne Hardesty, MS.: wiss. Mitarbeiterin (1950–1954):

leitete die HAWIE-Standardisierung. Sie war später Forschungsprofessorin an der New York University und praktizierte als Psychologin in New Jersey.

Dr. phil. Francis P. Hardesty: Projektmitarbeiter (1950–1954):

wurde später Professor für Psychologie an der City University of New York.

Dr. phil. Hans Joachim Priester: wiss. Mitarbeiter (1954–1960):

leitete die HAWIK-Standardisierung und später eine große Psychologische Beratungsstelle in New Jersey.

Dr. phil. Klaus Riegel: wiss. Mitarbeiter (1956–1958):

begann in Hamburg Vorarbeiten zu einem Wechsler-Intelligenztest für höhere Altersstufen. Dieser frühe gerontologische Ansatz ermöglichte ihm 1958 einen Wechsel zum National Institute of Health. 1961 wurde er Professor an der University of Michigan, Ann Arbor/USA, und dort mit dem Entwurf einer „Dialektischen Psychologie“ ein einflussreicher Autor.

Dr. phil. Carl Graf Hoyos: wiss. Mitarbeiter (1952–1959):

begann in Hamburg mit verkehrspsychologischen Untersuchungen, die er später am TÜV Hannover und am Max-Planck-Institut für Arbeitsphysiologie, Dortmund, fortsetzte. 1968 wurde er Professor an der Universität Regensburg und 1972 an der Technischen Universität München.

Dr. phil. Klaus Eyferth: wiss. Mitarbeiter (1954–1963):

wurde dann Professor an der Universität des Saarlandes, 1965 an der TU Darmstadt und 1973 an der TU Berlin, wo er mehrere interdisziplinäre Projekte – u. a. über Raumkognition und Fluglotsen-Leistungen – mitinitiierte.

Dr. phil. Margit von Kerekjarto: wiss. Mitarbeiterin (1958–1962):

wurde Mitarbeiterin und später Professorin für Medizinische Psychologie am Hamburger Universitätskrankenhaus.

Dr. phil. Rudolf Cohen: wiss. Mitarbeiter (1958–1968):

wurde 1968 Leiter der Abteilung Klinische Psychologie am Max-Planck-Institut für Psychiatrie, München, 1969 Professor für Psychologie an der Universität Konstanz und 1996 bis 2001 deren Rektor.

Einige ausgewählte Publikationen

Wechsler, D. (1961). Die Messung der Intelligenz Erwachsener. Bern: Huber.

Priester, H.-J. (1958). Die Standardisierung des Hamburg-Wechsler-Tests für Kinder (HAWIK). Bern: Huber.

Eyferth, K., Brandt, U. & Hawel, W. (1960). Farbige Kinder in Deutschland. München: Juventa.

[Prof. Dr. Klaus Eyferth]

Der „Lehrstuhl Psychologie“ von 1959 bis zur Gliederung in Arbeitsbereiche 1966/1967

Mit Beginn des Wintersemesters 1959/60 wurde Curt Bondy emeritiert und Peter R. Hofstätter übernahm den Lehrstuhl für Psychologie an der Universität Hamburg. Bondy hatte sich auf eigenen Wunsch vorzeitig emeritieren lassen, um Hofstätter rechtzeitig für Hamburg gewinnen zu können, arbeitete aber als Emeritus bis zu seinem Tode 1972 weiterhin am Institut mit. Für Hofstätter galt noch das traditionelle Prinzip, nach dem ein Ordinarius das gesamte Fach vertritt, für das er berufen wurde.

Ab 1961 richtete die Universität Hamburg weitere Professuren für Psychologie ein. Dadurch entstanden im Laufe der Zeit mehrere, voneinander unabhängige arbeitende Abteilungen („Arbeitsbereiche“) mit unterschiedlichen fachlichen Ausrichtungen und Lehraufgaben. Für die Gruppe unter Hofstätters Leitung galt aber weiterhin keine Spezifikation ihres Arbeitsbereiches. Hofstätter selbst vertrat die Allgemeine, die Differentielle und die Sozialpsychologie. Die Gruppe seiner Mitarbeiter wies jedoch eine Binnendifferenzierung auf, die schon unter Bondy begonnen hatte. Da im ursprünglichen Institutsgebäude die Beratungsstelle im Dachgeschoss zu Hause war, bürgerte es sich ein, in der Ausbildung zur Angewandten Psychologie von einem „oberen“ (therapie- und beraterorientierten) und einem „unteren“ (verkehrs- und arbeitspsychologisch ausgerichteten) Zweig zu sprechen. Durch Initiative von Rudolf Cohen entwickelte sich eine immer größer werdende dritte Teilgruppe, die sich mit weiteren Themen der klinischen Psychologie beschäftigte und als „mittlerer Zweig“ bezeichnet wurde. Hierzu gehörte auch die schon unter Bondy begonnene Kooperation mit der Abteilung Psychosomatik des Universitätskrankenhauses Eppendorf.

Im Lehrangebot nahm die Methodenausbildung einen breiten Raum ein. Aus der Informationstheorie abgeleitete Methoden der Transinformationsanalyse hielten Einzug ins Lehrangebot zur Statistik; Methoden und Grundlagen der Messung und Skalierung sowie methodologische Grundlagen psychologischer Forschungstechniken wurden in eigenen Lehrveranstaltungen vermittelt.

Forschungsschwerpunkte

Viele Einzeluntersuchungen waren Anwendungen der „Profilmethode“. Objekte werden auf einer Vielzahl bipolarer Ratingskalen beurteilt, deren Enden durch polare Adjektive markiert sind. Korrelationen zwischen den resultierenden Urteilsprofilen bilden das Ausgangsmaterial für die Konstruktion von Räumen, in denen Entfernungen als Repräsentationen der konnotativen Ähnlichkeiten zwischen den beurteilten Gegebenheiten interpretierbar sind. Diese Forschungstechnik wurde auf die unterschiedlichsten Gegebenheiten angewendet, darunter beispielsweise Waschmittelmarken, Speisen, Druckschriften oder auch (in Zusammenarbeit mit dem musikwissenschaftlichen Institut) Instrumentenklänge. Mit der Berufung von Gustav A. Lienert 1961 auf eine außerordentliche Professor für Angewandte Psychologie erfuhren Lehrangebot und Forschungsschwerpunkte eine bedeutsame Erweiterung, namentlich in Psychologischer Methodenlehre und in Physiologischer Psychologie (Einrichtung eines ersten EEG-Laboratoriums).

In der Sozialpsychologie diente die Profilmethode der Analyse von Vorstellungen über soziale Gruppen wie beispielsweise Beamte der verschiedenen Laufbahnen oder auch Mitglieder christlicher Studentengemeinden. Im Zentrum der Fragestellungen standen hierbei die Beziehungen zwischen Urteilen über die eigene Gruppe (Auto-Stereotyp), Fremdurteilen (Hetero-Stereotyp) und Urteilen von Gruppenmitgliedern über das vermutete Bild der anderen von der eigenen Gruppe (Auto-Hetero-Stereotyp).

Im „mittleren Zweig“ ergab sich unter der Betreuung durch Rudolf Cohen ein Schwerpunkt zu Fragen der klinischen Diagnostik und hier insbesondere zu Persönlichkeitsbeurteilungen und Urteilstendenzen in Abhängigkeit vom jeweiligen Beurteiler. Im „unteren Zweig“ regte Dirk Wendt eine Serie von Arbeiten zur psychologischen Entscheidungsforschung an. Daneben gab es immer wieder auch Arbeiten zu Themen der Angewandten Psychologie. So untersuchte Werner Tack Urteilsleistungen beim Umgang mit Schiffsradar und Dirk Wendt die Lesbarkeit von Druckschriften.

Weitere Akademische Mitglieder des Instituts und deren spätere Positionen

Prof. Dr. Gustav A. Lienert (1961–1964): Professor für Angewandte Psychologie:

später: Professor, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Universität Erlangen-Nürnberg

Dr. phil. Franz Buggle: wiss. Assistent (1963–1970):

später: Professor, Universität Regensburg; Universität Freiburg

Dr. phil. Rudolf Cohen: wiss. Assistent (1961–1969):

später: Max-Planck-Institut für Psychiatrie, München; Professor, Universität Konstanz

Dipl.-Psych. Gisela Hoppe, verheiratet Dahme: wiss. Assistentin (1966–1976):²

später: Professorin, Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr, Hamburg

Dr. phil. Karl Gerlicher: wiss. Assistent (1963–1969):

später: Professor, Universität Erlangen

Dr. phil. Friedrich Sixtl: wiss. Assistent (1962–1967):

später: Professor, Universität des Saarlandes, Universität Konstanz, Universität Linz/Österreich

Dr. phil. Werner H. Tack: wiss. Assistent (1959–1969):

später: Professor, Universität Regensburg, Universität des Saarlandes

Dr. phil. Dirk Wendt: wiss. Assistent (1959–1973); Professor (1971–1973):³

später: Professor, Christian-Albrechts Universität zu Kiel

Einige ausgewählte Publikationen

Hofstätter, P. R. (1957). Gruppendynamik. Hamburg: Rowohlt.

Hofstätter, P. R. (1960). Das Denken in Stereotypen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hofstätter, P. R. & Tack, W. H. (1967). Menschen im Betrieb. Stuttgart: Klett.

² Siehe Arbeitsbereich Sozialpsychologie.

³ Siehe Arbeitsbereich Experimentelle Psychologie.

- Sixtl, F. (1967). Messmethoden der Psychologie: Theoretische Grundlagen und Probleme. Weinheim: Beltz.
- Cohen, R. (1969). Systematische Tendenzen bei Persönlichkeitsbeurteilungen. Bern: Huber.
- Hofstätter, P. R. (1971). Differentielle Psychologie. Stuttgart: Kröner.
- Hofstätter, P. R. & Wendt, D. (1974). Quantitative Methoden der Psychologie. Heidelberg: Springer.

[Prof. Dr. Werner H. Tack]

Pädagogische Psychologie (1965–1974)

[Aus diesem Arbeitsbereich entstanden bis 1974 mehrere andere Arbeitsbereiche]

Leitung: *Prof. Dr. rer. nat. Reinhard Tausch*⁴

Arbeitsschwerpunkt(e)

Vertretung der Fächer Pädagogische und Klinische Psychologie mit Schwerpunkten in personenzentrierter Erziehung und Gesprächspsychotherapie in Forschung und Lehre im Diplomstudiengang Psychologie

Besondere Organisationseinheit(en)

- Psychotherapeutische Beratungsstelle (1968–1989)⁴,
Untergliederung des Arbeitsbereiches in Unterabteilungen:
 - Gesprächspsychotherapie (Leitung: Prof. Dr. Reinhard Tausch)
 - Verhaltenstherapie (Leitung: Dr. Reiner Bastine)
 - Pädagogische Verhaltensmodifikation (Leitung: Dr. Bernd Fittkau)
 - Methodenlehre (Leitung: Dr. Inghard Langer)

Schwerpunktthemen in der Lehre

- Pädagogische Psychologie, Klientenzentrierte Psychotherapie/Gesprächspsychotherapie nach Carl Rogers

Schwerpunkte in der Forschung

- Ergebnis- und Prozessforschung zur Klientenzentrierten Psychotherapie/Gesprächspsychotherapie, Effekte personenzentrierter Erziehung, Verständlichkeit von Texten aus Schule, Wissenschaft, Politik und Verwaltung

Schwerpunkte in der Anwendung

- Gesprächspsychotherapie im Rahmen der Beratungsstelle
- Kommunikations- und Verhaltenstrainings für Lehrer und Erzieher

⁴ Siehe auch Arbeitsbereich Gesprächspsychotherapie.

- Trainings in Textverständlichkeit
- Personzentrierte, nondirektive Gesprächsführung in beratenden Berufen

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs

Dr. phil. Rainer Bastine (1969–1973): wiss. Assistent/Rat/Oberrat, später: Professor, Universität Heidelberg

Dr. phil. Bernd Fittkau (1968–1975): wiss. Assistent/Oberrat, später: Professor, Universität Göttingen

Dr. phil. Inghard Langer: wiss. Rat und Professor (1970–1977)⁵

Dipl.-Psych. Klaus Nagel: wiss. Angestellter (1965–1968), später: Professor, Pädagogische Hochschule Berlin, Universität der Künste Berlin

Dr. phil. Horst Nickel: wiss. Rat (1967–1969), später: Professor, Pädagogische Hochschule Flensburg, Universität Düsseldorf

Dr. phil. Friedemann Schulz von Thun: wiss. Assistent (1972– 1975)⁶

Dr. phil. Reinhold Schwab: wiss. Rat/Oberrat (1970–2008)⁴

Dr. Annemarie Tausch: freie Mitarbeiterin

Dipl.-Psych. Frauke Teegen: wiss. Angestellte, Dozentin (1970–1974)⁷

Dr. phil. Sven Tönnies: wiss. Mitarbeiter, Dozent (1972–2008)⁴

Dr. phil. Wilhelm Wiczerkowski (1973–1992)⁸, später: Professor Pädagogische Hochschule Flensburg, Hamburg

Dipl.-Psych. Dorothee Wienand-Kranz: wiss. Angestellte, Dozentin (1970–2010)⁴

Einige ausgewählte Publikationen

Bücher

Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (1974). *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft*. München: Reinhard. 9. Auflage (2011) unter neuem Titel: *Sich verständlich ausdrücken*.

⁵ Siehe auch Arbeitsbereich Persönlichkeitsförderung in Gruppen.

⁶ Siehe auch Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie.

⁷ Siehe auch Arbeitsbereich Verhaltenstherapie.

⁸ Siehe auch Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie.

- Langer, I. & Schulz von Thun, F. (1974). Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. München: Reinhard. Reprint: Münster: Waxmann (2007).
- Nickel, H. (1967). Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten- und Einschulungsalter. Bern/Stuttgart: Huber & Klett.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person (11., korrigierte Aufl.). Göttingen [u. a.]: Hogrefe (letzte Auflage, Erstauflage 1963, aus allen Auflagen insgesamt: 144.509 Exemplare, weitere spanische Ausgabe).
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1990). Gesprächspsychotherapie: Hilfreiche Gruppen- und Einzelgespräche in Psychotherapie und täglichem Leben (9. ergänzte Auflage). Göttingen: Hogrefe (letzte Auflage, Erstauflage 1960, aus allen Auflagen insgesamt 73.166 Exemplare, weitere niederländische, italienische und spanische Ausgaben).

Forschungsartikel

- Bastine, R., Eckert, J., Schmook, C., Bischoff, R. & Charlton, M. (1970). Beiträge zur Konstrukt-Validierung des Fragebogens zur Direktiven Einstellung (FDE). Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 2, 47–59.
- Bommert, H., Minsel, W.R., Fittkau, B., Langer, I. & Tausch, R. (1972). Empirische Kontrolle der Effekte klienten-zentrierter Gesprächspsychotherapie bei psychoneurotischen Klienten. Zeitschrift für Klinische Psychologie, 1, 48–63.
- Sander, K., Tausch, R., Bastine, R. & Nagel, K. (1969). Experimentelle Veränderungen des Psychotherapeutenverhaltens in psychotherapeutischen Gesprächen und Auswirkungen auf Klienten. Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie, 16, 334–344.
- Schulz von Thun, F., Weitzmann, B., Langer, I. & Tausch, R. (1974). Überprüfung einer Theorie der Verständlichkeit anhand von Informationstexten aus dem öffentlichen Leben. Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie, 1974, 1, 162–179.
- Schwartz, H.-J., Eckert, J. & Bastine, R. (1971). Die Wirkung eines aggressiven Films auf Jugendliche unter variierten äußeren Bedingungen. Zeit-

- schrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 4, 304–315.
- Teegen, F., Kranz, D. & Fittkau, B. (1972). Untersuchung über die Verwirklichung psychoneurotischer Gesprächshaltungen bei der Telefonberatung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 1, 323–334.
- Tausch, R., Köhler, H. & Fittkau, B. (1966). Variablen und Zusammenhänge der sozialen Unterrichtung. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 13, 345–365.
- Tausch, R., Sander, K., Bastine, R. & Freise, H. (1970). Variablen und Ergebnisse bei client-centered Psychotherapie mit alternierenden Psychotherapeuten. *Psychologische Rundschau*, 21, 29–38.
- Wieczerkowski, W., Bastine, R., Fittkau, B., Nickel, H., Tausch, R. & Tewes, U. (1969). Verminderung von Angst und Neurotizismus bei Schülern durch positive Bekräftigungen von Lehrern im Schulunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1, 3–12.

[Prof. Dr. Bernhard Dahme, unterstützt durch ehemalige Mitglieder dieses Arbeitsbereichs]

Allgemeine, Differentielle und Angewandte Psychologie (ADA)

Leitung: *Prof. Dr. phil. Kurt Pawlik (1966–2002)*

[Arbeitsbereich nach Emeritierung von Prof. Pawlik in dieser Form nicht weitergeführt]

Arbeitsschwerpunkte

Vertretung der Fächer Allgemeine, Differentielle, Biologische und Angewandte Psychologie, Psychologische Diagnostik

Zusätzlich ab 1985: Klinische Neuropsychologie

Eingerichtete Organisationseinheiten

1966–2002: Psychophysiologisches und EEG-Laboratorium

1967–2022: Tierpsychologisches Laboratorium (mit eigener Tierhaltung)

1990–2002: Forschungsstelle Klinische Neuropsychologie (mit Ambulanz)

Schwerpunktthemen in der Lehre

- Diplomstudiengang/Vordiplom:
 - Allgemeine Psychologie I, II
 - Experimentalpsychologisches Praktikum
 - Differentielle Psychologie
 - Biologische Psychologie
- Diplomstudiengang/Hauptdiplom:
 - Psychologische Diagnostik
 - Testkonstruktion
 - Persönlichkeits- und Leistungstests
 - Psychodiagnostische Gutachtenseminare
 - Angewandte Psychologie
 - Biopsychologisches Laborpraktikum (mit Hirnpräparation)
 - Klinische Neuropsychologie (einschl. externes Berufspraktikum)
 - Forschungsseminare
 - Doktorandenseminare

Schwerpunkte in der Forschung

Differentielle Psychologie und Psychodiagnostik: faktorenanalytische Methodologie und Persönlichkeitsforschung (Intelligenz; Persönlichkeitstests; soziale Intelligenz u. a.); multivariate Struktur von Übungsdaten; rechnergestützte Verhaltensregistrierung und Testung im Feld, Alltagsverhalten (Ambulantes Assessment); Situationsabhängigkeit, Konsistenz und State-Trait-Analyse von Persönlichkeitseigenschaften; ökopyschologische Repräsentativität

Tierexperimentelle Lernpsychologie: neuronale Basis von Langzeitgedächtnis (RNS, Proteinbiosynthese); subkortikale Mechanismen des Verhaltenslernen; ‚environmental enrichment‘: neuropsychologische Grundlagen und Auswirkungen, Längsschnitt-Effekte auf Neugeächtnis im höheren Lebensalter

Biopsychologie, Neuropsychologie: EEG-Forschung zu Intelligenz und Aufmerksamkeit; differentielle Psychophysiologie; neuropsychologische Diagnostik und rehabilitative Intervention jenseits der Akutphase; Diagnostik und Behandlung persistierender Defizite (Neglect, proaktives Gedächtnis, Handlungssteuerung, Prosopagnosie, amnestisches Syndrom u. a.); psychologische Krankheitsverarbeitung und -bewältigung

Ökologische Psychologie: Untersuchung großstädtischer Wohnumwelten; Messung und Modifikation von umweltbezogenem Verhalten; globaler Klimawandel: Einstellungen, Verhaltensursachen und -auswirkungen

Internationale Psychologie: internationale Fach- und Begriffsgeschichte der Psychologie

Schwerpunkte in der Anwendung

Differentielle Psychologie und Psychodiagnostik: Entwicklung des frei programmierbaren, rechnergesteuerten Erhebungs- und Testsystems AMBU für ambulantes Assessment

Biologische und Neuropsychologie: Aufbau eines Kooperationsnetzwerkes mit Neurologischen Kliniken und Rehabilitationseinrichtungen (mit Schwerpunkt Norddeutschland) für Lehre, Berufspraktika und Forschung in Klinischer Neuropsychologie

Ökologische und Internationale Psychologie: internationale Forschungsverbände und Kooperationen im Rahmen der International Union of Psychological Science (IUPsyS; Montreal) und des International Social Science Council (ISSC; Paris), internationales ‚capacity building‘ in Psychologie

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs

Dr. rer. nat. Manfred Amelang: wiss. Assistent (1966–1973):

Allgemeine, Experimentelle und Differentielle Psychologie, Psychodiagnostik, Psychologie abweichenden Verhaltens. Ab 1973: Professor und Leiter des Arbeitsbereichs Methodenlehre und eines Teilgebiets der Allgemeinen Psychologie. Später: Professor, Universität Heidelberg

Dr. phil. Dieter Bartussek: wiss. Assistent (1966–1973):

Allgemeine experimentelle und Differentielle Psychologie, Psychodiagnostik, Physiologische Psychologie.
Ab 1973: Professor, Universität Trier

Dr. rer. nat. Christian Becker-Carus: wiss. Assistent (1966–1968):

Allgemeine Experimentelle Psychologie, human- und tierexperimentelle Lern- und Gedächtnisforschung, vergleichende u. physiologische Tierpsychologie.

Ab 1968: wiss. Assistent und Leiter der Arbeitsgruppe f. Experimentelle Elektropsychophysiologie, Abt. Psychologie, MPI für Psychiatrie, München. Später: Professor, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Dr. phil. Lothar Buse: wiss. Mitarbeiter (1970–1975), wiss. Assistent (1975–1980), Professor (1980–2002):

Differentielle Psychologie, Psychodiagnostik, Testkonstruktion, Ambulantes Assessment, Feldforschung.

Ab 2002: Leiter des Arbeitsbereichs Differentielle Psychologie und Psychologische Diagnostik

Dipl.-Psych. Peter Buttgerit: wiss. Mitarbeiter/Dozent (1970–2007):

Psychodiagnostik, Leistungs- und Persönlichkeitstests, Gutachtenseminare

Dr. phil. Burger Heinze: wiss. Mitarbeiter (1969–1973), wiss. Assistent/wiss. Rat (1973–1978), Professor (1978–2003 †):

Allgemeine Experimentelle und Differentielle Psychologie, Psychodiagnostik

Dipl.-Psych. Marie Luise Nüßgen: wiss. Mitarbeiterin, Laborleitung (1973–2002):

Biologische und Neuropsychologie, Experimentelle Psychologie

Dr. phil. Gebhard Sammer: Hochschulassistent (1989–1997); PD (1997–1999):

Allgemeine, Experimentelle und Differentielle Psychologie, Biologische und Neuropsychologie, Psychodiagnostik.

Ab 1998: wiss. Mitarbeiter, Universität Gießen (Umhabilitierung 1999; apl. Prof. 2009)

Dr. phil. Gerhard Vagt: wiss. Mitarbeiter (1970–1973):

Psychologische Diagnostik, Experimentelle Psychologie.

Ab 1984: Professor und ab 1992: Leiter des Arbeitsbereichs Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie

Dr. phil. Christian Wein: wiss. Mitarbeiter (1992–1997), Hochschulassistent (1997–2003):

Allgemeine, Experimentelle und Differentielle Psychologie, Biologische und Neuropsychologie/Schwerpunkt: Neuropsychologische Diagnostik.

Ab 1997: Leiter „Nachwuchskräfteentwicklung und Personalmarketing“, Axel Springer AG

Einige ausgewählte Publikationen

Pawlik, K. (1968). Dimensionen des Verhaltens. Eine Einführung in Methodik und Ergebnisse faktorenanalytischer psychologischer Forschung. Bern: Huber. (561 S.) [3. Aufl. 1976].

Pawlik, K. (Hrsg.) (1976). Diagnose der Diagnostik. Beiträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation. Stuttgart: Klett. (206 S.) [2. Aufl. 1982. Spanische Ed.: Barcelona: Herder, 1978].

Pawlik, K., Macioszek, G. & Nüßgen, M. L. (1979). Lernpsychologischer Funktionsvergleich zwischen kaudalem Hippocampus und lateralem Thalamus der Ratte im Proteinsynthese-Hemmversuch. In: L. Eckensberger (Hrsg.): Bericht über den 31. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bd. 1. Göttingen: Hogrefe, 135–137.

- Pawlik, K. (Hrsg.) (1982). *Multivariate Persönlichkeitsforschung. Hamburger faktorenanalytische Arbeiten zur Differentiellen Psychologie der Übung, zur Intelligenz- und Persönlichkeitsstruktur und zur Psychopathologie*. Bern: Huber. (382 S.).
- Pawlik, K. & Buse, L. (1982). Rechnergestützte Verhaltensregistrierung im Feld: Beschreibung und erste psychometrische Überprüfung einer neuen Erhebungsmethode. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 3, 101–118.
- Pawlik, K. & Nüßgen, M. L. (1985). Die konditionierte Geschmacksaversion nach Hemmung der zerebralen Protein-Catecholamin-Synthese: Experimente zum Ein-Paradigma-Problem der Gedächtniskonsolidierung. In: D. Albert (Hrsg.): *Bericht über den 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, Bd. 1. Göttingen: Hogrefe, 545–547.
- Pawlik, K. (1985). Cross-Situational Consistency of Behavior: Models, Theories, and In-Field Tests of the Consistency Issue. In: E. Roskam (Ed.): *Measurement and Personality Assessment. Proceedings of XXIII. International Congress of Psychology*, Vol. 8. Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 307–314.
- Buse, L. & Pawlik, K. (1991). Zur State-Trait-Charakteristik verschiedener Messvariablen der psychophysiologischen Aktivierung, der kognitiven Leistung und der Stimmung in Alltagssituationen. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 1991, 38, 521–538.
- Pawlik, K. & Stapf, K. (Hrsg.) (1992). *Umwelt und Verhalten. Perspektiven und Ergebnisse ökologisch-psychologischer Forschung*. Bern: Huber. (452 S.).
- Pawlik, K. & Rosenzweig M. R. (Eds.) (1994). The origins and development of psychology: Some national and regional perspectives. Special Issue: *International Journal of Psychology*, 29, 665–756.
- Pawlik, K. (Hrsg.) (1996). *Grundlagen und Methoden der Differentiellen Psychologie*. *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. C/VIII/1. Göttingen: Hogrefe. (880 S.).
- Rustenbach S. J., Pawlik, K. & Wein, G. (2000). Effektivität experimenteller und rehabilitativer Interventionen bei visuellem Neglect – eine Meta-analyse. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 11, 23–51.

- Pawlik, K. & Rosenzweig, M. R. (Eds.) (2000). *The International Handbook of Psychology*. London: Sage. (628 S.) [Chinesische Ausgabe: Peking: East China Normal University Press, 2002.].
- Pawlik, K. & Buse, L. (2002). *Ambu II – Ambulatory Monitoring and Behavior-Test Unit*. Handbuch. (CD-ROM und rechnergestütztes ambulantes Testgerät). Göttingen: Hogrefe.
- Pawlik, K. (Hrsg.) (2004). *Theorien und Anwendungsfelder der Differentiellen Psychologie*. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. C/VIII/5. Göttingen: Hogrefe. (1149 S.).
- Bromm, B. & Pawlik, K. (Hrsg.) (2004). *Neurobiologie und Philosophie zum Schmerz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (167 S.).
- Pawlik, K. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Psychologie*. Wissenschaft, Anwendungen, Berufsfelder. Heidelberg: Springer. (987 S.).
- Pawlik, K. & d'Ydewalle, G. (Eds.) (2006). *Psychological concepts. An international historical perspective*. Hove, UK/New York: Psychology Press – Taylor & Francis Group. (385 S.).
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Pawlik, K. & Perrez, M. (2007). *Ambulantes Assessment-Verhalten im Alltagskontext erfassen. Eine verhaltenswissenschaftliche Herausforderung an die Psychologie*. *Psychologische Rundschau*, 58, 12–22.
- Wilhelm, P., Perrez, M. & Pawlik, K. (2012). *Conducting research in daily life: A historical review*. In: M. R. Mehl & T.S. Connor (Eds.): *Handbook of Research Methods for Studying Daily Life*. New York/London: Guildford, 62–86.

[Prof. Dr. Kurt Pawlik, unterstützt durch ehemalige Mitglieder des Arbeitsbereichs]

Sozialpsychologie (SOZ)

Leitung: *Prof. Dr. phil. Peter R. Hofstätter (1967–1979)*

Arbeitsschwerpunkte

Vertretung des Faches im Hauptdiplom und später im Vordiplom

Schwerpunktt Themen in der Lehre

- Vorurteilsbildung
- Kleingruppenforschung
- Geschichte der Psychologie
- Methodische Probleme der Sozialpsychologie
- Soziale Kognition und Sprache

Schwerpunkte in der Forschung

- Führungsforschung
- Zufriedenheitsforschung
- Forschung zum semantischen Raum (Polaritätsprofil)

Schwerpunkte in der Anwendung

- Führungskräfte training
- Markt- und Medienberatung
- Soziotherapie
- Vortragstätigkeiten in der Industrie und im politischen Raum
- Regelmäßige Beiträge in den Printmedien zu sozialpsychologischen Themen

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereiches

Dr. phil. Gisela Dahme (1966–1976): (später Professorin an der Helmut-Schmidt- Universität der Bundeswehr, Hamburg)

Dr. phil. Gerhard Krebs (1993–1978): Professor am Arbeitsbereich (1978–2000)

Dr. phil. Uwe Koch (1970–1973): (später auch Dr. med.; Professor Universität Freiburg, Universität Hamburg (Fachbereich Medizin) und Dekan der Medizinischen Fakultät

Dr. phil. Helmut Moser (1970–2003)

Dr. phil. Erich H. Witte (1970–1982): Professor am Arbeitsbereich (ab 1977)

Ausgewählte Buchpublikationen

Hofstätter, P. R. (1957). Gruppendynamik. Reinbek: rororo.

Hofstätter, P. R. (1963). Einführung in die Sozialpsychologie. Stuttgart: Kröner.

Hofstätter, P. R. (1964). Sozialpsychologie. Berlin: Göschen.

Witte, E. H. (Hrsg.) (1980). Beiträge zur Sozialpsychologie. Festschrift für Peter R. Hofstätter. Weinheim: Beltz.

*

Leitung : *Prof. Dr. Hubert Feger* (1980–1988)

Arbeitsschwerpunkte

- Vertretung des Faches im Hauptdiplom und später im Vordiplom

Schwerpunktt Themen in der Lehre

- Einstellungsforschung und -messung
- Methodische Probleme der Sozialpsychologie
- Netzwerkanalyse
- Schwerpunkte in der Forschung:
- Ordinale Messung von Strukturen
- Komponentenmodell der Einstellungen
- Soziometrie

Schwerpunkte in der Anwendung

- Abbau von Vorurteilen
- Mitarbeit im Direktorium von ZUMA
- Herausgabe der Zeitschrift Sozialpsychologie

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereiches

Dipl.-Psych. Ann-Elisabeth Auhagen (1986–1988), später: Privatdozentin an der FU Berlin

Dr. phil. Jörg Doll (1986–1993), später: Honorarprofessor – wiss. Mitarbeiter, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg

Dr. phil. Karl Christoph Klauer (1985–1988), später: Professor, Universitäten Bonn, Freiburg

Dr. phil. Regine S. May (1987–1990 †)

Prof. Dr. rer. nat. Bernhard Orth (1982–2010 †)

Dipl.-Psych. U. von Hecker (1987–1988), später: Senior Lecturer, Cardiff University, UK

Ausgewählte Buchpublikationen

Feger, H. (1978). *Konflikterleben und Konfliktverhalten*. Bern: Huber.

Feger, H. & von Hecker, U. (1999). *Einübung in Sozialpsychologie. Band I: Die intraindividuelle Perspektive*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

von Hecker, U. & Feger, H. (2001). *Einübung in Sozialpsychologie. Band II: Die interindividuelle Perspektive*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Klauer, K. C. & Westmeyer, H. (Hrsg.) (1998). *Psychologische Methoden und soziale Prozesse*. (Festschrift für H. Feger). Lengerich: Pabst.

Orth, B. (1974). *Einführung in die Theorie des Messens*. Stuttgart: Kohlhammer.

*

Leitung: *Prof. Dr. Erich H. Witte* (1992–2011)

Arbeitsschwerpunkte

Vertretung des Faches im Vordiplom und als Grundlagenvertiefung „Soziale Systeme“ im Hauptdiplom sowie später im Bachelorstudium als Modul „Sozialpsychologie“ und im Masterstudium im Modul „Intra- und interpersonelle Prozesse“

Schwerpunktt Themen in der Lehre

- Kleingruppenforschung
- Wirtschaftspsychologie
- Soziale Systeme
- Paarbeziehungen
- Politische Psychologie
- Medienpsychologie
- Interkulturelle Beziehungen
- Ethik- und Werteforschung

Schwerpunkte in der Forschung

- Gruppenleistung und -moderation
- Präskriptive Attribution und implizite Messung von Werten
- Intime Sozialbeziehungen und Partnerwahl
- Wirkung elektronischer Medien
- Finanz- und Steuerpsychologie
- Macht und Führung

Weitere ausgewählte Tätigkeiten des Arbeitsbereiches

- Durchführung des Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie mit insgesamt 27 Symposien zwischen 1984 und 2011 und entsprechenden schriftlichen Berichten als eigenständige Publikationen über die gewählten Schwerpunktt Themen
- Herausgabe der Hamburger Forschungsberichte zur Sozialpsychologie mit 90 Berichten
- Aufbau einer Kooperation auf dem Gebiet der Medienpsychologie mit der Hamburg Media School 2006. Leitung: Frau Jun.-Professorin Dr. Sabine Trepte an der Hamburg Media School und der Universität Hamburg (Arbeitsbereich Sozialpsychologie)
- Langjährige Unterstützung der Politischen Psychologie mit einer Zeitschrift, Workshops und Buchpublikationen. Leitung: Dr. Helmut Moser, Prof. Dr. Thomas Kliche und Liselotte Hermes da Fonseca, MA

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereiches

Dr. phil. Sabine Trepte: wiss. Mitarbeiterin (2003–2005), ab 2006 als Junior-Professorin tätig am Arbeitsbereich und an der Hamburg Media School

Ausgewählte Buchpublikationen

Witte, E. H. (1979). *Das Verhalten in Gruppensituationen. Ein theoretisches Konzept*. Göttingen: Hogrefe.

Witte, E. H. (1980). *Signifikanztests und statistische Inferenz. Analysen, Probleme, Alternativen*. Stuttgart: Enke.

Witte, E. H. (1989, 1994²). *Lehrbuch Sozialpsychologie*. München & Weinheim: Beltz-PVU.

Witte, E. H. & Davis, J. H. (Eds.) (1996). *Understanding group behavior*. Vol. I: Consensual action by small groups. Vol. II: Small group processes and interpersonal relations. Mahwah: Erlbaum.

Witte, E. H. (2012, im Druck). *Gruppen aufgabenzentriert moderieren*. Göttingen: VAP.

[Prof. Dr. Erich H. Witte]

Arbeits- und Organisationspsychologie

Leitung: *Prof. Dr. phil. Hugo Schmale* (1971–1996)

bis 1979: Arbeits- und Betriebspsychologie

ab 1979: Arbeits-, Betriebs- und Umweltpsychologie (ABU)

Arbeitsschwerpunkte

Vertretung des Faches Arbeits- und Organisationspsychologie im Diplomstudiengang Psychologie

Schwerpunktt Themen in der Lehre

- Arbeit und Persönlichkeit
- Leistungsmotivation und Psychodynamik
- Stress und Angst
- Ökologische Aspekte der Psychologie
- Interdisziplinäre Grundlagen der ABU

Schwerpunkte in der Forschung

- BET – Berufseignungstest: Berufsbezogene Validierungsstudien (1971–1996)
- Psychophysische Belastungsuntersuchungen an Musikern im Orchester (1971–1985)
- Berufsarbeit und Partnerschaft (1984–1996)
- Arbeitsplatz Gericht. Modellversuch zur Humanisierung der Gerichtsorganisation (1977–1980). HdA-Projekt (Humanisierung der Arbeit), BMFT (Bundesministerium für Forschung und Technologie)
- DIBA-Digitaler interaktiver Bildarbeitsplatz in der medizinischen Radiologie. In Kooperation mit RWTH Aachen (1986–1992). HdA-Projekt, BMFT
- Arbeitspsychologie personenbezogener Dienstleistungen im Bereich medizinischer Versorgung (1987–1998), BMFT-Projekt

- CeA – Computergestützte erfahrungsgeleitete Arbeit an CNC-Werkzeugmaschinen. Im Forschungsverbund mit verschiedenen anderen Universitäten (1990–1994). Projekt Arbeit und Technik, BMFT

Schwerpunkte in der Anwendung

- Mitarbeit an der Gründung des Aufbau- und Kontaktstudiums Kriminologie an der Universität Hamburg, heute: Institut für kriminologische Sozialforschung, Masterstudiengang „Internationale Kriminologie“
- Mitbegründung, Leitung und Organisation der „Zürcher Gespräche“ zur Förderung interdisziplinärer und interkultureller wissenschaftlicher Zusammenarbeit (1977 – heute)

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs

Dipl.-Psych. Barbara Tietze: wiss. Assistentin (1970–76)

ab 1976: Professur für Ergonomie, Hochschule für Kunst Berlin

Dr. phil. Heiner Zillmer: wiss. Assistent (1970–1985)

Dr. phil. Heiner Katzmann: wiss. Assistent (1971–1975)

Dipl.-Psych. Harald Stubbe: wiss. Assistent (1975–1977)

Dr. phil. Wolf-Hartwig Meyer: wiss. Assistent (1973–1987)

PD Dr. phil. Ursula Brucks: wiss. Assistentin (1979–1985)

ab 1985: Leitung des Instituts für Arbeitspsychologie und Gesundheitsforschung. Oldenswort

Dr. phil. Elisabeth Strowick: wiss. Assistentin (1995–1996)

ab 2004: Professorin, Johns Hopkins University, Baltimore, USA

Prof. Dr. phil. Harald Witt (1977–2003)

Einige ausgewählte Publikationen

Schmale, Hugo & Schmidtke, Heinz (1967). BET-Berufseignungstestbatterie. Bern: Huber [4. Aufl. 2001, 5. Aufl. im Erscheinen 2012]

- Meyer, Wolf-Hartwig (1982). Arbeitszufriedenheit – ein interessiertes Mißverständnis. Opladen: Westdeutscher Verlag. In: Hugo Schmale (1983): Psychologie der Arbeit. Stuttgart: Klett-Cotta [2. erweiterte Aufl. 1995.].
- Schmale, Hugo & Schmidtke, Heinz (1985). Der Orchestermusiker, seine Arbeit, seine Belastung. Eine empirische Untersuchung. Mainz: Schott Verlag.
- Brucks, Ursula, Schödlbauer, Michael & Strowick, Elisabeth (Hrsg.) (1996). Metamorphosen der Arbeit. München: Wilhelm Fink Verlag.

[Prof. Dr. Hugo Schmale]

*

Leitung: *Prof. Dr. phil. Eva Bamberg* (1997– heute)
Prof. Dr. phil. Harald Witt (1996–1997)

Arbeitsschwerpunkte

- Arbeits- und Organisationspsychologie, Umweltpsychologie
- Eingerichtete Organisationseinheit: Labor

Schwerpunktthemen in der Lehre

- Arbeit und Gesundheit
- Stress am Arbeitsplatz
- Betriebliche Gesundheitsförderung
- Arbeitsanalyse
- Arbeitsgestaltung
- Personalentwicklung
- Organisationsentwicklung
- Innovationen
- Teamarbeit

Schwerpunkte in der Forschung

- Arbeit und Gesundheit
- Stress am Arbeitsplatz

- Betriebliche Gesundheitsförderung
- Stressmanagement
- Innovationen und Veränderungsprozesse in Organisationen
- Flexibilisierung der Arbeit
- Teamarbeit
- Berufliche Entwicklung
- Arbeit und Technik
- Gender

Schwerpunkte in der Anwendung

- Betriebliche Gesundheitsförderung
- Personalentwicklung
- Organisationsentwicklung

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs

Prof. Dr. phil. Fred van den Anker: Juniorprofessor (2003–2006):

Usability-Untersuchungen im eigenen Usability-Lab, Mensch-Computer-Interaktion, mobile Multimedia-Kommunikationen; Anforderungsanalyse und Entwicklung von Gestaltungsvorschlägen für Kleinunternehmen und Freelancer in Netzwerken

seit 2006: Professor an der FH Nordwestschweiz, Hochschule f. Angewandte Psychologie, Institut f. Kooperationsforschung und -entwicklung

Prof. Dr. phil. Antje Ducki: wiss. Mitarbeiterin (1998–2002):

Mobilität und Gesundheit, Arbeit und Gesundheit, Frauen, Arbeit und Gesundheit, Qualifizierung und Coaching

seit 2002: Professorin für Arbeits- und Organisationspsychologie an der Hochschule für Technik, Berlin

Prof. Dr. phil. Hartmut Schulze: wiss. Mitarbeiter (1991–1999):

Interkulturelle, interdisziplinäre und trans-organisationale Kooperation (im Engineering), Partizipative Technikentwicklung und -einführung, Wissen und Erfahrung (Wissensmanagement und erfahrungsgeleitete Arbeit)

1999–2006: DaimlerChrysler AG

seit 2006: Professor an der FH Nordwestschweiz, Hochschule f. Angewandte Psychologie, Institut f. Kooperationsforschung und -entwicklung, leitet Institut für Kooperationsforschung und -entwicklung

Prof. Dr. phil. Monique Janneck: Juniorprofessorin (2007–2011):

Usability-Untersuchungen im eigenen Usability-Lab, Mensch-Computer-Interaktion; vom Präsidium gefördertes Projekt Stine-Begleitforschung

ab 2011: Professorin an der FH Lübeck, Elektrotechnik und Informatik

Prof. Dr. phil. Annetrin Hoppe: wiss. Mitarbeiterin (2004–2008):

Arbeitsanalyse und Arbeitsgestaltung, Immigranten und gewerbliche Arbeitskräfte, Gesundheits- und Arbeitspsychologie; 2009–2010 PhD, Stanford University, Dept. of Psychology, 2010–2011 Juniorprofessorin, Universität Koblenz-Landau, Arbeits- und Organisationspsychologie
seit 2011: Juniorprofessorin, Humboldt Universität zu Berlin, Arbeitspsychologie

Prof. Dr. Kathrin Hänel: wiss. Mitarbeiterin (2002–2005):

Untersuchung von Anforderungen und Gestaltung von Lernprozessen bei der Unternehmensberatung (Projekt alubia)

seit 2005 Professorin an der Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen, Ludwigsburg

Einige ausgewählte Publikationen des Arbeitsbereichs

Bamberg, E., Mohr, G. & Busch, C. (2012). *Arbeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

Bamberg, E., Ducki, A. & Metz, A.-M. (2011). *Handbuch Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt*. Göttingen: Hogrefe.

Bamberg, E., Dettmers, J., Marggraf-Micheel, C. & Stremming, S. (2009). *Innovationen in Organisationen – der Kunde als König?* Bern: Huber.

Busch, C., Roscher, S., Ducki, A. & Kalytta, T. (2009). *Stressmanagement für Teams in Service, Gewerbe und Produktion – ein ressourcenorientiertes Trainingsmanual*. Heidelberg: Springer (+ Arbeitsmaterial auf CD).

- Gumm, D. Janneck, M., Langer, R. & Simon, E. (Hrsg.) (2008). Mensch – Technik – Ärger?: Zur Beherrschbarkeit soziotechnischer Dynamik aus transdisziplinärer Sicht. Berlin: LIT Verlag.
- Bamberg, E., Schmidt, J. & Hänel, K. (2006). Beratung – Counseling – Consulting . Göttingen: Hogrefe.
- v. d. Anker, F., Bamberg, E., Nühse, K., Sarodnick, F. & Strasse, C. (Hrsg.) (2006). Arbeit in virtuellen Unternehmen. Göttingen: Cuvillier.
- Sarodnick, F. & Brau, H. (2006). Methoden der Usability Evaluation. Bern: Huber.
- Bamberg, E., Busch, C. & Ducki, A. (2003). Stress- und Ressourcenmanagement. Strategien und Methoden für die neue Arbeitswelt. Bern: Huber.

[Prof. Dr. Eva Bamberg]

Experimentelle Psychologie

Leitung: *Prof. Dr. phil. Dirk Wendt (1971–1974)*

Arbeitsschwerpunkte

- Ausbildung in Methodenlehre
- Anregung und Betreuung von Diplomarbeiten
- Forschung zum Entscheidungsverhalten und zur Typografie-Wirkung

Schwerpunktthemen in der Lehre

- Methodenlehre der Psychologie

Schwerpunkte in der Forschung

- Psychologische Entscheidungsforschung
- subjektive Wahrscheinlichkeit
- Typografie-Wirkungs-Forschung

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereiches

Dipl.-Psych. Heiner Imkamp: wiss. Mitarbeiter, später: Professor, Universität Hohenheim

Einige ausgewählte Publikationen

Wendt, D. (1971). Anmutungsqualitäten von Druckschriften. *Druck-Print*, 108 (3), 145–151.

Wendt, D. (1971). Use of information in a risky market situation. In: *Proceedings of the Third Research Conference on Subjective Probability, Utility, and Decision Making*. London: University of Uxbridge.

Wendt, D. & Rüppell, H. (1972). Strategien-Lernen in einem Zwei-Personen-Nullsummen-Spiel. *Zeitschrift für Psychologie*, 179, 381–388.

Wendt, D. (1972). Schriftgestaltung und experimentalpsychologische Forschung. *Druck-Print*, 109 (3), 145–147.

Wendt, D. (1975). Some criticism of stochastic models generally used in decision making experiments. *Theory and Decision*, 6, 197–212.

[Prof. Dr. Dirk Wendt]

Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie; Entwicklungspsychologie⁹

Leitung: *Prof. Dr. Wilhelm Wiczerkowski* (1973–1992)
Prof. Dr. Gerhard Vagt (1992–2009)
Dr. Steffen Mützky (2009–2010, kommissarisch)

Arbeitsschwerpunkte

Vertretung der Fächer Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie im Studiengang Psychologie

Schwerpunktt Themen in der Lehre

- Kognitive Entwicklung
- Sprachentwicklung
- Hochbegabte Kinder
- Kinderdiagnostik
- Physische Attraktivität
- Genderforschung
- Weisheitsforschung
- Bindungsdiagnostik

Schwerpunkte in der Forschung

- Probleme hochbegabter Kinder
- Physische Attraktivität und Persönlichkeit
- Bindungsforschung und Bindungsdiagnostik

Schwerpunkt in der Anwendung

- Förderung hochbegabter Kinder

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs

Dr. phil. Frank Baumgärtel: wiss. Rat (1976–1979), Professor, Universität Bremen (1979–2007)

⁹ Benennung ab 1992.

PD Dr. phil. Hans zur Oeveste: wiss. Assistent (1976–1988)

Dr. phil. Harald Wagner: Forschungs-, Hochschulassistent (1969–1986), Geschäftsführer des Wissenschaftszentrums Bildung und Begabung e.V., Bonn (1988–2009)

Dr. rer. nat. Annette Tettenborn: wiss. Assistentin (1995–2001), später Professorin und Institutsleiterin, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ), Luzern

Einige ausgewählte Publikationen

Tettenborn, A. (1996). Familien mit hochbegabten Kindern. Münster: Waxmann.

Wieczerkowski, W. & Wagner H. (1981). Das hochbegabte Kind. Düsseldorf: Schwann.

Wieczerkowski, W. & zur Oeveste, H. (Hrsg.) (1982). Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Düsseldorf: Schwann.

Wieczerkowski, W. & zur Oeveste, H. (1985). Diagnostik von Hochbegabung. In: R. S. Jäger, R. Horn & K. Ingenkamp (Hrsg.): Tests und Trends, 4. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim/Basel: Beltz.

Wieczerkowski, W. & Prado, T. (1990). Hochbegabte Mädchen. Bad Honnef.

Wieczerkowski, W., Cropley A. J. & Prado, T. (2000). Nurturing Gifts/Talents in Mathematics. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (2000): International Handbook of Giftedness and Talent (2nd ed., revised reprint 2002). Oxford/Amsterdam: Pergamon Press/Elsevier Science.

Vagt, G. (1994). Physische Attraktivität und Persönlichkeit. In: D. Bartussek & M. Amelang (Hrsg.): Fortschritte der Differentiellen Psychologie und der Psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe.

Vagt, G. (2000). Äußere Erscheinung: Physische Attraktivität, Konstitution, Körpergröße. In: M. Amelang (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Serie VIII, Band 4. Göttingen: Hogrefe.

[Prof. Dr. Gerhard Vagt und Prof. Dr. Wilhelm Wieczerkowski]

Pädagogische Psychologie;
Pädagogische Psychologie und Motivation¹⁰

Leitung: *Prof. Frank Wesley Ph.D. (1972–1977)*
Prof. Dr. phil. Friedemann Schultz von Thun (1977–1979)
Prof. Arthur Cropley Ph.D. (1980–1997)
Prof. Dr. phil. Friedemann Schultz von Thun (1997–2000)
Prof. Dr. rer. nat. Gabriele Oettingen (seit 2000)

Arbeitsschwerpunkte

Vertretung der Fächer Pädagogische Psychologie, Allgemeine Psychologie (Motivation und Emotion) im Diplom-, Bachelor- und Masterstudiengang der Psychologie

Schwerpunktt Themen in der Lehre

- Klassische und rezente Ansätze und Methoden der pädagogisch-psychologischen Forschung; Anpassung unterschiedlicher Unterrichtsformen, Lernumgebungen und Lehrstrategien an die individuellen Bedürfnissen der Lernenden; Gewährleistung lebenslangen Lernens; Nutzen von Lern- und Lehrevaluationen für das Lernen
- Klassische und rezente Theorien der Motivations- und Emotionspsychologie; Exkurs in die Geschichte der Motivations- und Emotionspsychologie; theoretische und methodische Ansätze der rezenten Selbstregulations- und Zielpsycho logie; Forschung zu den biologischen, kognitiven und sozio-kulturellen Aspekten von Motivation und Emotionen
- Kommunikationspsychologie, Konfliktbehandlung, Methoden der Beratung und des Trainings kommunikativer Fertigkeiten

¹⁰ Ab 2000 erweiterte Bezeichnung.

Schwerpunkte in der Forschung

- Von 1975–1998: verhaltenstheoretisch orientierte Schulpsychologie und psychologische Diagnostik (Wesley); Kommunikationspsychologie und psychologische Beratung (Schulz von Thun), teilweise bis heute fortgeführt; Hochbegabung und Kreativität (Cropley)
- Seit 2000: Phänomene und Prozesse der Selbstregulation: Rolle von Phantasien, Zielen und Plänen bei der Selbstregulation des Denkens, Handelns und Fühlens; bewusste und unbewusste Prozesse der Selbstregulation in einer Vielfalt von Lebensbereichen
- Kommunikation und Konfliktbehandlung

Schwerpunkte in der Anwendung

- Leitung Wesley: Schulpsychologie, Psychologische Diagnostik, Verhaltensmodifikation in der Schule
- Leitung Cropley: Kreativitätsförderung, Hochbegabtenförderung
- Leitung Schulz von Thun: Personalentwicklung (Human Resources), Beratung und Training, Konfliktmoderation
- Leitung Oettingen: Entwicklung und Evaluation von Interventionen zur Verhaltensänderung

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs

Prof. Dr. Alexander Redlich (seit 1976), zusammen mit Prof. Schulz von Thun mit dem spezifischen Themenbereich: Beratung und Training

Dr. rer. nat. Caterina Gawrilow: wiss. Mitarbeiterin (2005–2009), jetzt Professorin am Deutschen Institut für Pädagogische Forschung (DIPF) und an der Universität Frankfurt am Main

Dr. phil. Timur Sevincer: wiss. Mitarbeiter (seit 2009), zeitweise in der Funktion einer Vertretungsprofessur

Einige ausgewählte Publikationen

Bargh, J. A., Gollwitzer, P. M. & Oettingen, G. (2010). Motivation. In: S. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (Eds.): *Handbook of social psychology* (5th ed.). New York: Wiley, 268–316.

- Duckworth, A. L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G. & Gollwitzer, P. M. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology, 31*, 17–26.
- Kappes, H. B., Oettingen, G., Mayer, D. & Maglio, S. (2011). Sad mood promotes self-initiated mental contrasting of future and reality. *Emotion, 11*, 1206–1222.
- Oettingen, G. (2012). Future thought and behavior change. *European Review of Social Psychology, 23*, 1–61.
- Oettingen, G. & Mayer, D. (2002). The motivating function of thinking about the future: Expectations versus fantasies. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 1198–1212.
- Oettingen, G., Mayer, D., Sevincer, A. T., Stephens, E. J., Pak, H. & Hagenah, M. (2009). Mental contrasting and goal commitment: The mediating role of energization. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*, 608–622.
- Oettingen, G., Pak, H. & Schnetter, K. (2001). Self-regulation of goal setting: Turning free fantasies about the future into binding goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 736–753.
- Schulz von Thun, F. (2011). *Miteinander reden 1–3, Originalausgabe, Sonderausgabe*, Reinbek: Rowohlt.
- Sevincer, A. T. & Oettingen, G. (2009). Alcohol breeds empty goal commitments. *Journal of Abnormal Psychology, 118*, 623–633.
- Stadler, G., Oettingen, G. & Gollwitzer, P. M. (2010). Intervention effects of information and self-regulation on eating fruits and vegetables over two years. *Health Psychology, 29*, 274–283. DOI:10.1037/a0018644.

[Prof. Dr. Gabriele Oettingen,
Prof. Dr. Friedemann Schulz von Thun,
Prof. Dr. Alexander Redlich]

Methodenlehre und ein Teilgebiet der Allgemeinen Psychologie; Allgemeine Psychologie und Methodenlehre¹¹

Leitung: *Prof. Dr. rer. nat. Manfred Amelang* (1973–1976)

[danach Arbeitsbereich in anderen Arbeitsbereich übergeführt]

Arbeitsschwerpunkte

Vertretung der Fächer Methodenlehre und Allgemeine Psychologie im Diplomstudiengang Psychologie (Vor- und Hauptdiplom)

Schwerpunktthemen in der Lehre

- Allgemeine Methodenlehre
- Grundlagen und Methoden der Datenanalyse
- Aggression
- Lernen
- Denken

Schwerpunkte in der Forschung

- Validität von Persönlichkeits- und Leistungstests
- Moderatoreffekte von sogenannten Kontrollskalen
- Selbstberichte zu begangener und erlittener Delinquenz/Kriminalität
- Physiologische Korrelate von Extraversion

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs

Dr. phil. Matthias Burisch: wiss. Mitarbeiter (1973–1976):
Differentielle Psychologie

Dr. phil. Detlef Rhenius: wiss. Mitarbeiter (1973–1976):
Mathematische Psychologie

¹¹ Ab 1975 geänderte Bezeichnung.

Einige ausgewählte Publikationen

- Amelang, M. & Lasogga, F. (1975). Unkontrollierte Faktoren des Behandlungserfolges beim Einsatz von Gesprächsmethoden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 7, 276–288.
- Amelang, M. (1976). Erfassung einiger Kriterien des Studienerfolges in mehreren Fachrichtungen mit Hilfe von Leistungs- und Persönlichkeits-tests. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 259–273.
- Amelang, M., Tepe, K., Vagt, G. & Wendt, W. (1977). Über einige Schritte der Entwicklung einer Skala zum Umweltbewusstsein. *Diagnostica*, 23, 86–88.
- Amelang, M., Wendt, W. & Fründt, H. (1977). Zum Einfluss von Extraversion/Introversion auf Konsolidierungsprozesse beim Behalten verbalen Materials. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 24, 525–545.

[Prof. Dr. Manfred Amelang]

Gesprächspsychotherapie (GT)

Leitung: *Prof. Dr. rer. nat. Reinhard Tausch* (1974–1987)

Prof. Dr. phil. Jochen Eckert (1990–2006)

Prof. Dr. phil. Reinhold Schwab (komm. Leitung 2006–2008)

[danach wurde der Arbeitsbereich überführt in den Arbeitsbereich Klinische Psychologie und Psychotherapie]

Arbeitsschwerpunkt(e)

Vertretung des Faches Klinische Psychologie und Psychotherapie mit Schwerpunkt Gesprächspsychotherapie in Forschung und Lehre im Diplomstudiengang Psychologie

Besondere Organisationseinheit

Psychotherapeutische Beratungsstelle (1968–1989), geleitet von Prof. Dr. rer. nat. R. Tausch (ab 1970 geschäftsführend von Dr. phil. Reinhold Schwab). Angeboten wurden – in der Regel kostenfrei – psychologische Diagnostik, Beratung und als Behandlung Gesprächspsychotherapie. Das Angebot war nicht auf Studierende der Universität begrenzt. Die Beratungsstelle diente auch zur Rekrutierung von Klienten für diverse Forschungsprojekte.

Schwerpunktthemen in der Lehre

- Klassifikationssysteme psychischer Störungen
- Diagnostik (Methoden)
- Konzepte psychotherapeutischer Behandlungen

Schwerpunkte in der Forschung

- Weiterentwicklung der gesprächspsychotherapeutischen Einzel- und Gruppentherapie (Klientenzentrierte Psychotherapie)
- Psychologische Beratung

- Entwicklung und wissenschaftliche Evaluierung von Verfahren zur Förderung der seelischen und körperlichen Gesundheit und Minderung seelischer und psychosomatischer Beeinträchtigungen (Schwerpunkt: Tinnitus)
- Psychodiagnostik (Diagnostik der Borderline-Persönlichkeitsstörungen)

Schwerpunkte in der Anwendung

- Training gesprächspsychotherapeutischen Basisverhaltens
- Behandlungen unter Supervision von Klienten der Beratungsstelle und der Psychiatrischen Universitätsklinik Hamburg-Eppendorf
- Fallseminare am UKE mit psychiatrischen Patienten

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs

Dr. phil. Dorothee Wienand-Kranz: wiss. Angestellte (Dozentin) (1970–2010). Körper und Psyche; Sexueller Missbrauch; Spiritualität und seelische Gesundheit

Prof. Dr. phil. Reinhold Schwab: wiss. Oberrat (1970–2008). Klinische Psychologie der Einsamkeit; störungsrelevante Einstellungen

Prof. Dr. phil. Sven Tönnies: wiss. Mitarbeiter (Dozent) (1972–2008). Tinnitus; Stress; Entspannungs- und Suggestionenmethoden; Selbstkommunikation

Einige ausgewählte Publikationen

Eckert, J., Biermann-Ratjen, E.-M. & Höger, D. (2013). Gesprächspsychotherapie. Ein Lehrbuch für die Praxis (2. Aufl.). Heidelberg: Springer-Medizin.

Reimer, C., Eckert, J., Hautzinger, M. & Wilke, E. (Hrsg.) (2006). Psychotherapie. Ein Lehrbuch für Ärzte und Psychologen (3. Aufl.). Heidelberg: Springer-Medizin.

Schwab, R. (1997). Einsamkeit. Grundlagen für die klinisch-psychologische Diagnostik und Intervention. Bern: Huber.

Tausch, R. & Tausch, A. (1990). Gesprächspsychotherapie (9., ergänzte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Tönnies, S. (2010). *Leben mit Ohrgeräuschen: Selbsthilfe bei Tinnitus* (12. Aufl.). Heidelberg: Asanger.

[Prof. Dr. Jochen Eckert, unterstützt durch ehemalige Mitarbeiter des Arbeitsbereiches]

Verhaltenstherapie (VT)

Leitung: *Prof. Dr. phil. Helmuth Huber* (1974–1980)

Prof. Dr. phil. Bernhard Dahme (1984–2007)

[danach wurde der Arbeitsbereich überführt in den Arbeitsbereich: Klinische Psychologie und Psychotherapie]

Arbeitsschwerpunkt(e)

Vertretung des Faches Klinische Psychologie unter besonderer Berücksichtigung der Verhaltenstherapie im Diplomstudiengang Psychologie

Besondere Einrichtungen

- Psychophysiologisches Labor mit Schwerpunkt in der Respiratorischen Psychophysiologie
- Psychotherapeutische Hochschulambulanz Verhaltenstherapie

Schwerpunktt Themen in der Lehre

- Klinische Psychologie: Systematik psychischer Störungen, klinische Diagnostik, speziell Verhaltensdiagnostik, verhaltenstherapeutische Standardmethoden, Kognitive Verhaltenstherapie einfacher und komplexer Störungen
- Psychophysiologie (periphere Systeme)

Schwerpunkte in der Forschung

- Migräneforschung (1976–1981)
- Evaluation von Verhaltenstherapien (zusammen mit dem Bereich Verhaltenstherapie der Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf)
- Experimentelle Forschung zu psychischen Einflüssen auf Asthma und COPD
- Essstörungen
- Psychotraumatologie
- Placeboforschung

Schwerpunkte in der Anwendung

Vor Gründung der Psychotherapeutischen Hochschulambulanz: Verhaltenstherapie (siehe gesonderte Darstellung): Verhaltenstherapie von Essstörungen, besonders der Bulimia Nervosa

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereiches

Prof. Dr. med. Manfred Zaumseil: (1974–1979) wiss. Angestellter, später Professor, FU Berlin

Prof. Dr. med. Dr. phil. Dorothea Huber: (1977–1981) wiss. Angestellte, später Chefarztin für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, Klinikum Harlaching München; Professorin, International Psychoanalytic University, Berlin

Prof. Dr. phil. Heinrich Berbalk: Univ.-Professor (1980–2008)

Prof. Dr. phil. Frauke Teegen: wiss. Angestellte (1976–2008)

Prof. Dr. med. Dr. phil. Thomas Köhler: wiss. Assistent (1984–1991), seitdem assoziiertes Mitglied

Dr. med. Dr. phil. Volker Kollenbaum: wiss. Angestellter (1984–1988), Habilitation und PD: 1999, Honorarprofessor: 2005, später Chefarzt in Kliniken der Psychosomatik und Psychotherapie, Bad Kissingen, Bad Segeberg, Baden-Baden

PD Dr. rer. biol. hum. Corinna Jacobi: Hochschulassistentin (1991–1997), später Professorin, Universität Trier, TU Dresden

PD Dr. phil. Thomas Ritz: wiss. Angestellter (1992–2005, mit Unterbrechungen u. a. durch mehrere längere Auslandsaufenthalte), jetzt Professor, Southern Methodist University, Dallas, TX, USA

PD Dr. phil. Regine Klinger: wiss. Assistentin (1998–2008, seitdem wiss. Angestellte und Leiterin der Psychotherapeutischen Hochschulambulanz Verhaltenstherapie; siehe gesonderte Darstellung)

PD Dr. Andreas von Leupoldt: wiss. Angestellter (2003–2008), Heisenberg-Stipendiat (ab 2008)

Einige ausgewählte Publikationen

- Huber, H. P. (1978). Kontrollierte Fallstudie. In: L. J. Pongratz (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Band 8/2, 1153–1199. Göttingen: Hogrefe.
- Herrmann, Th., Huber, P. H., Hofstätter, P. R. & Weinert, E. (1977). Handbuch psychologischer Grundbegriffe. München: Kösel.
- Jacobi, C., Dahme, B. & Dittmann, R. (2002). Cognitive-behavioral, fluoxetine and combined treatment for bulimia nervosa: Short- and long-term results. *European Eating Disorders Review*, 10, 179–198.
- Köhler, Th. (2000). Das Werk Sigmund Freuds. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Köhler, Th. (2010). Medizin für Psychologen und Psychotherapeuten. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schattauer.
- Kullowatz, A., Rosenfield, D., Dahme, B., Magnusson, H., Kannies, F. & Ritz, T. (2008). Stress effects on lung function in asthma are mediated by changes in airway inflammation. *Psychosomatic Medicine*, 70, 468–475.
- von Leupoldt, A., Sommer, T., Kegat, S., Baumann, H. J., Dahme, B. & Büchel, C. (2008). The unpleasantness of perceived dyspnea is processed in the anterior insula and the amygdala. *American Journal of Respiratory Medicine and Critical Care*, 177, 1026–1023.
- Paul, Th., Schroeter, K., Dahme, B. & Nutzinger, D. O. (2002). Self-injurious behavior in women with eating disorders. *American Journal of Psychiatry*, 159, 408–411.
- Teegen, F. (1998). Childhood sexual abuse and longterm sequelae. In: A. Maercker, M. Schützwohl & Z. Solomon: Posttraumatic stress disorder. A lifespan developmental perspective. Seattle: Hogrefe & Huber, 97–112.
- Teegen, F. (2003). Posttraumatische Belastungsstörungen bei gefährdeten Berufsgruppen. Prävalenz – Prävention – Behandlung. Bern: Huber.

[Prof. Dr. Bernhard Dahme, Prof. Dr. Helmuth Huber und ehemalige Mitarbeiter des Arbeitsbereiches]

Theoretische und Experimentelle Psychologie;
Psychologische Methodenlehre und
Kognitive Psychologie (MEKO)¹²

Leitung: Prof. Dr. rer. nat. Detlef Rhenius (1976–2005)
[danach überführt in den Arbeitsbereich Psychologische Methoden]

Arbeitsschwerpunkt(e)

Psychologische Methodenlehre, Forschungsmethoden, Kognitive Psychologie

Schwerpunktt Themen in der Lehre

- Methoden-Ausbildung im Grundstudium
- Forschungsmethoden (Hauptstudium)
- Kognitive Psychologie
- Problemlösen
- Organisations- und Personalentwicklung

Schwerpunkte in der Forschung

- Psychologische Forschungsmethoden
- Computersimulation als psychologische Forschungsmethode
- Konstruktion von Persönlichkeitsdiagnostika in Theorie und Praxis
- Burnout
- Kognitive Theorien des Bewusstseins

Schwerpunkte in der Anwendung

- Psychologisch-praktische Problemlberatung (PPP)
- Architekturpsychologie
- Hamburger Organisations- und Personalentwicklung (HOPE)
- Interdisziplinäre Kooperation: Graduiertenkolleg Kognitionswissenschaft (1994–2003) zusammen mit Informatik, Linguistik, Philosophie und Pädagogik (stellvertretender Sprecher: Prof. Dr. D. Rhenius)

¹² Ab 1995.

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs

Prof. Dr. phil. Hans Ueckert (1984–2000):

Allgemeine, insbesondere Kognitive Psychologie. Vor 1984 Dozent, ab 2000 im Ruhestand

PD Dr. phil. Matthias Burisch: Dozent (1976–2005):

Methodenlehre, Architekturpsychologie, Organisations- und Persönlichkeitspsychologie. Seit 2005 Professor, ab 2009 im Ruhestand

PD Dr. phil. Arne Raeithel: Hochschulassistent (1987–1994):

Methodenlehre und Kulturpsychologie. Verstorben 1996

Dr. rer. nat. Kathrin Hänel: Hochschulassistentin (1994–2001):

Methodenlehre und Organisationsentwicklung. Seit 2003 Professorin an der FH für Verwaltung des Landes Baden-Württemberg, Ludwigsburg

Einige ausgewählte Publikationen

Ueckert, H. & Rhenius, D. (1979). Komplexe menschliche Informationsverarbeitung. Beiträge zur Tagung „Kognitive Psychologie“ in Hamburg 1978. Bern: Huber.

Rhenius, D. (1983 und 1986). Mathematik für die Psychologie. Teile 1 und 2. Bern: Huber.

Burisch, M. (1988). Wohnungsbewertung durch Bewertungssysteme und durch Bewohner. In: F. Lösel & M. Skowronek (Hrsg.): Beiträge der Psychologie zu politischen Planungs- und Entscheidungsprozessen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Ueckert, H. (1992). A Structuralist Theory-Holon of Human Action and Action-Probing. In: Hans Westmeyer (Ed.): The Structuralist Program in Psychology: Foundations and Applications. Seattle: Hogrefe & Huber, 121–140.

Burisch, M. (1997). Test length and validity revisited. *Europ. J. Personality*, 11, 303–315.

Raeithel, A. (1998). Selbstorganisation, Kooperation, Zeichenprozess. Arbeiten zu einer kulturwissenschaftlichen, anwendungsbezogenen Psychologie. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Knoblich, G. , Ohlsson, S. , Haider, H. & Rhenius, D. (1999). Constraint relaxation and chunk decomposition in insight problem solving. *Journal of experimental psychology: Learning, Memory and Cognition*, 25, 1534–1555.

Burisch, M. (2010). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung* (4. Aufl.). Berlin: Springer.

[Prof. Dr. Detlef Rhenius, unterstützt durch Prof. Dr. Matthias Burisch und Prof. Dr. Hans Ueckert]

Persönlichkeitsförderung in Gruppen

Leitung: *Prof. Dr. phil. Inghard Langer (1977–2008)*

[Danach wurde der Arbeitsbereich nicht weitergeführt]

Arbeitsschwerpunkt(e)

Pädagogische Psychologie, Klinische Psychologie, Qualitative Forschungsmethoden im Diplomstudiengang Psychologie

Schwerpunktt Themen in der Lehre

- Encountergruppen nach Carl Rogers, Gruppendynamik
- Kontakt und Beziehung als psychotherapeutisches Basisverhalten
- Grundlagen körperpsychotherapeutischer Verfahren
- Psychodramatische und familientherapeutische Interventionen
- Lebendiges Lehren und Lernen nach Ruth Cohn
- Kreative Tanz- und Bewegungsinterventionen
- Persönliche Gespräche als Forschungs-Erhebungsmethode, qualitative und quantitative Forschungsmethoden

Schwerpunkte in der Forschung

- Verständliche Gestaltung von Fachtexten
- Belastung und Bewältigungsschritte von Kindern/Jugendlichen bei Trennung der Eltern
- Seelischer Halt und Lebenszufriedenheit bei Erwachsenen
- Mitgefühl von Lehrern und Bedeutung für die Motivation von Schülern
- Lebensentwicklungen im Erwachsenenalter („Lebensexperimente“ nach Carl Rogers)
- Stressverminderung und Gesundheitsförderung im Lebensalltag
- Lerntherapie in Verbindung mit EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing) bei Schülern

Schwerpunkte in der Anwendung

- Steigerung der Verständlichkeit und Effizienz von Lehrtexten
- Lebendiges Lernen und Lehren an Schulen und in der Erwachsenenbildung
- Personenzierte Gespräche (Rogers) zur Stabilisierung von Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen
- Selbstwert-Unterstützung von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und alten Menschen
- Erweiterung der Konfliktregelungs- und Versöhnungskultur in Familien
- Begleitung persönlicher Lebensentscheidungen („Lebensexperimente“ nach Rogers)

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs

Prof. Dr. phil. Anne-Marie Tausch (1977–1983)

Prof. Dr. rer.nat. Reinhard Tausch (nach seiner Emeritierung von 1987–2008)

Einige ausgewählte Publikationen

Langer, I. (1994). Überlebenskampf im Klassenzimmer – Was Schüler und Eltern gegen den Gewaltterror tun können. Freiburg i. Br.: Herder-Spektrum.

Langer, I. & Langer, S. (2011). Jugendliche begleiten und beraten (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (2010). Sich verständlich ausdrücken (9. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Langer, I. (Hrsg.) (2001). Menschlichkeit und Wissenschaft. Festschrift zum 80. Geburtstag von Reinhard Tausch. Köln: GwG-Verlag.

Langer, I. (2000). Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung. Köln: GwG-Verlag.

Tausch, A. M (1997). Gespräche gegen die Angst: Krankheit – ein Weg zum Leben (12. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

Tausch, R. & Tausch, A. M. (1998). Erziehungs-Psychologie (11. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Tausch, R. (2010). Hilfen bei Stress und Belastung (17. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

[Prof. Dr. Inghard Langer]

Kinder- und Jugendlichen-Psychodiagnostik und Psychotherapie

Leitung: *Prof. Dr. phil. Stefan Schmidtchen* (1978–2007)
Prof. Dr. phil. Paul Probst (2007–2008)

[Danach wurde der Arbeitsbereich nicht weitergeführt]

Arbeitsschwerpunkte

- Vertretung der Fächer Klinische Psychologie; Kinderpsychodiagnostik
- Kinderpsychotherapie
- Psychologische Interventionsmethoden und Rehabilitation von Kindern mit Entwicklungsstörungen im Diplomstudiengang Psychologie

Besondere Organisationseinheit

- Kinderdiagnostische und spieltherapeutische Einrichtung zur tutoren-gestützten Durchführung Klientenzentrierter Spieltherapien und nachfolgender Analyse therapeutischer Prozesse und Effekte

Schwerpunkte in der Lehre

- Klinische Psychologie
- Psychologische Interventionsmethoden
- Psychologische Diagnostik für Kinder und Jugendliche
- Methoden der Psychotherapie für Kinder, Jugendliche und Familien
- Rehabilitationsmaßnahmen und Elternttraining bei Entwicklungsstörungen

Schwerpunkte der Forschung

- Methodik und Evaluation der Klientenzentrierten Spieltherapie
- Analyse der heilsamen Wirkung des Kinderspiels
- Entwicklung von psychodiagnostischen Verfahren zur Erfassung emotionaler und sozialer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen
- Evaluation von tertiärpräventiven (rehabilitativen) Interventionen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Autismus-Spektrum-Stö-

rungen und intellektuellen Behinderungen in Familie, Schule und psychosozialen Einrichtungen

Schwerpunkte in der Anwendung

- Psychotherapie in der Erziehungsberatung und Behindertenhilfe
- Spieltherapie als präventives Mittel zum Abbau von Ängsten und psychischen Störungen bei Grundschulkindern
- Beratung von Eltern zur Frühförderung von Säuglingen mit Regulationsstörungen
- Beratung und Training von Eltern und Lehrern von Kindern mit Entwicklungsbehinderungen (Autismus-Spektrum-Störungen, Intellektuelle Behinderungen, ADHS)

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs

Dr. phil. Axel Hirsch: wiss. Assistent (1978–1986)

Dr. phil. Hans Joachim Zienert: Dozent (1978–2010)

Einige ausgewählte Publikationen

Bommert, H. & Schmidtchen, S. (Hrsg.) (1980–1995). Reihe Verhaltensmodifikation: Diagnostik, Beratung, Therapie. Stuttgart: Kohlhammer.

Probst, P. (2003). Entwicklung und Evaluation eines psychoedukativen Elterngruppen-Trainingsprogramms für Familien mit autistischen Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 473–490.

Probst, P. (2005). „Communication unbound – or unfound“? – Ein integratives Literatur-Review zur Wirksamkeit der „Gestützten Kommunikation“ („Facilitated Communication“) bei nichtsprechenden autistischen und intelligenzgeminderten Personen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 53, 93–128.

Probst, P. & Leppert, T. (2008). Outcomes of a teacher training program for Autism Spectrum Disorders (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1791–1796.

Probst, P., Jung, F., Micheel, J. & Glen, I. (2010). Tertiary prevention for Autism Spectrum Disorders in children and adults: an evaluative synthesis

of two TEACCH-based intervention studies. *Life Span & Disability*, 13 (2), 129–167.

Schmidtchen, S. (1999). *Klientenzentrierte Spiel- und Familientherapie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Schmidtchen, S. (2001). *Allgemeine Psychotherapie für Kinder, Jugendliche und Familien*. Stuttgart: Kohlhammer.

[Prof. Dr. Stephan Schmidtchen und Prof. Dr. Paul Probst]

Poliklinische Institutsambulanz des Psychologischen Institut III – Verhaltenstherapie¹³;
Psychotherapeutische Hochschulambulanz Verhaltenstherapie¹⁴

Leitung: *PD Dr. phil. Regine Klinger*

Arbeitsschwerpunkt

- Forschungsprojekte der Klinischen Psychologie und Psychotherapie, die u. a. der Weiterentwicklung und Verbesserung psychotherapeutischer Behandlung dienen. Zu diesem Zwecke ist die Hochschulambulanz zur eigenständigen Krankenbehandlung für Psychotherapeutische Verfahren ermächtigt. Darüber hinaus ist sie bemüht, Patienten/-innen für die Lehre zu gewinnen, zur Ausarbeitung von Fallbeispielen und Patientenseminaren.

Schwerpunktthemen in der Lehre

- Patientenseminare
- Einbeziehung von Fallbeispielen in Vorlesungen und Seminare

Schwerpunkte in der Forschung

- Psychologische und psychophysiologische Schmerzforschung: Placebo- und Noceboreaktionen, Evaluation und Prädiktorenanalyse von schmerztherapeutischen Behandlungen bei Kopf- und Rückenschmerzen sowie bei Juckreiz, Prozesse der Chronifizierung

Schwerpunkte in der Anwendung

- Behandlung von Patienten/-innen mit chronischen Kopf-, Rückenschmerzen und anderen Schmerzen, z. B. neuropathischen Schmerzen, Trigeminusneuralgie
- Gruppen- und Einzelbehandlungen, auch in Kooperation mit ärztlichen Schmerztherapeuten

¹³ 2000–2003

¹⁴ Zeitraum 2003–2010, seit 2011 zugehörig zum AB Klinische Psychologie und Psychotherapie

Weitere Behandlungsschwerpunkte

- Spezifische Phobien, soziale Phobien, depressive Störungen

Weitere akademische Mitglieder

Dr. phil. Sandra Christiansen: Psychologische Psychotherapeutin, wiss. Mitarbeiterin (seit 2001)

Dr. phil. Jens Tretrop: Psychologischer Psychotherapeut, wiss. Mitarbeiter (2002–2013)

Einige ausgewählte Publikationen

Maier, C., Hildebrandt, J., Klinger, R., Henrich-Eberl, C. & Lindena, G., for the MONTAS Study Group (2002). Morphine responsiveness, efficacy and tolerability in patients with chronic non-tumor associated pain – results of a double-blind placebo-controlled trial (MONTAS). *Pain*, 97, 223–233.

Klinger, R., Soost, S., Flor, H. & Worm, M. (2007). Classical conditioning and expectancy in placebo hypoalgesia: a randomized controlled study in patients with atopic dermatitis and persons with healthy skin. *Pain*, 128, 31–39.

Kothe, R., Kohlmann, Th., Klink, Th., Rüter, W. & Klinger, R. (2007). Impact of low back pain on functional limitations, depressed mood and quality of life in patients with rheumatoid arthritis. *Pain*, 127, 103–108.

Eippert, F., Bingel, U., Schoell, E. D., Yacubian, J., Klinger, R., Lorenz, J. & Büchel, C. (2009). Activation of the Opioidergic Descending Pain Control System Underlies Placebo Analgesia. *Neuron*, 63, 533–543.

Christiansen S., Oettingen, G., Dahme, B. & Klinger, R. (2010). A Short Goal-Pursuit-Intervention to Improve Physical Capacity: A Randomized Clinical Trial in Chronic Back Pain Patients. *Pain*, 149, 444–452.

Klinger, R., Matter, N., Kothe, R., Dahme, B., Hofmann, U. & Krug, F. (2010). Unconditioned and Conditioned Muscular Responses in Patients with Chronic Back Pain and Chronic Tension-Type Headaches and in Healthy Controls. *Pain*, 150, 66–74.

[PD Dr. Regine Klinger]

Institut für Psychotherapie (IfP)¹⁵

Leitung:

Prof. Dr. Jochen Eckert (GD) und Prof. Dr. Rainer Richter (stellv. GD): 2000–2010

Prof. Dr. Rainer Richter (GD) und Prof. Dr. Jochen Eckert (stellv. GD): seit 2010

Arbeitsschwerpunkte

- Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten nach dem Psychotherapeutengesetz (postgradualer Studiengang Psychologische Psychotherapie) und psychotherapeutische Weiterbildung für Ärzte im Rahmen der Weiterbildung zum Facharzt „Psychiatrie und Psychotherapie“
- Führung einer poliklinischen Institutsambulanz nach § 117 SGB V, deren Leistungen im Rahmen der Gesetzlichen Krankenversicherung vergütet werden
- Fortbildung im Bereich der Psychotherapie
- Forschung in der Psychotherapie sowie in der Psychotherapieausbildung und -weiterbildung.
- Das IfP sah zum Gründungszeitpunkt für Psychologen eine Schwerpunktausbildung in den drei wissenschaftlich anerkannten Verfahren unter einem Dach vor: Tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie (TfP), Gesprächspsychotherapie (GPT) und Verhaltenstherapie (VT). Angeboten werden Ausbildungen in TfP (seit 2002) und GPT (seit 2005; 2008 wegen fehlender Anerkennung als Kassenverfahren eingestellt). Ein Ausbildungsangebot mit Schwerpunkt VT konnte bisher nicht realisiert werden.
- Der Ausbildungsschwerpunkt TfP wird vom IfP auch für Ärzte in Kooperation mit dem Weiterbildungsverbund Hamburg (WVPPH) angeboten.

¹⁵ Staatlich anerkannte Ausbildungsstätte für Psychotherapie in gemeinsamer Trägerschaft der Fachbereiche Psychologie und Medizin

Besondere Organisationseinheiten

- Ausbildungsambulanz des IfP. Leitung (seit 1.4.2010): Dr. Annegret Boll-Klatt
Die Studierenden am IfP führen ihre Behandlungen im Rahmen der Ambulanz unter Supervision durch.

Schwerpunkthemen in der Lehre

- Die Lehre basiert auf den Vorgaben der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung des Psychotherapeutengesetzes (PsychThG-APrV) für Psychologen und der Weiterbildungsordnung für Ärzte.
- Bei ausreichender Nachfrage werden weitere spezifische Ausbildungsschwerpunkte, wie Gruppenpsychotherapie oder Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, angeboten.

Schwerpunkte in der Forschung

- Das IfP ist an der Multicenterstudie der Deutschen Fachgesellschaft für Tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie (DFT) beteiligt, in der die IfP-Behandlungen in den Ausbildungsambulanzen evaluiert werden. Ferner wurde damit begonnen, die Ausbildung nicht nur im Sinne der Qualitätssicherung zu evaluieren, sondern auch inhaltliche Fragestellungen im Rahmen der Ausbildung zu untersuchen (z. B. Nutzen des OPD-Trainings für die diagnostische Kompetenz). Seit 2003 richtet das IfP zusammen mit anderen Trägern alljährlich ein wissenschaftliches Symposium zum „state of the art“ von Theorie und Therapie von Persönlichkeitsstörungen aus.

Schwerpunkte in der Anwendung

- Psychotherapeutische Versorgung im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Psychotherapeuten

Weitere akademische Mitglieder

- Gemäß der PsychThG-APrV wirken an der Ausbildung zum Psychotherapeuten zahlreiche Dozentinnen, Dozenten, Supervisorinnen und Supervisoren mit.

Ausgewählte Publikationen

- Eckert, J. (2008). Bindung von Psychotherapeuten. In: B. Strauß (Hrsg.): Bindung und Psychopathologie. Frankfurt: Klett-Cotta, 332–349.
- Eckert, J., Barnow, S. & Richter, R. (Hrsg.) (2010). Das Erstgespräch in der Klinischen Psychologie. Diagnostik und Indikation zur Psychotherapie. Bern: Huber
- Eckert, J. (2012). Über Risiken und Nebenwirkungen des Psychotherapeutenberufs. Psychodynamische Psychotherapie (PDP), 11 (im Druck).
- Frohburg, J. & Eckert, J. (Hrsg.) (2011). Gesprächspsychotherapie heute. Eine Bestandsaufnahme. Köln: GwG-Verlag.
- Fydrich, Th., Nagel, A., Lutz, W. & Richter, R. (2003). Qualitätsmonitoring in der ambulanten Psychotherapie: Modellprojekt der Techniker Krankenkasse. Verhaltenstherapie, 13, 291–295.
- Kernberg, O. F., Dulz, B. & Eckert, J. (2005). Wir: Psychotherapeuten über sich und ihren „unmöglichen“ Beruf. Stuttgart: Schattauer.
- Richter, R. (2005). Über Kandidaten und Alumni. Fakten und Ansichten zur psychotherapeutischen Ausbildung. In: O. F. Kernberg, B. Dulz & J. Eckert (Hrsg.): Wir: Psychotherapeuten über sich und ihren „unmöglichen“ Beruf. Stuttgart: Schattauer, 39–53.
- Richter, R., Bär, Th., Harfst, T. & Wessels, T. (2011). Psychotherapeuten. In: Pfaff, Glaeske & Schrappe (Hrsg.): Lehrbuch Versorgungsforschung. Stuttgart: Schattauer, 102–106.
- Sude, K., Wollatz, M. & Richter, R. (2006). E-Learning in der Psychotherapieausbildung. Psychodynamische Psychotherapie, 5, 154–170.
- Strauß, B., Hautzinger, M., Freyberger, H.J., Eckert, J., Richter, R. & Harfst, T. (2008). Bericht der Expertenkommission der Bundespsychotherapeutenkammer. Analysen zum medizinischen Nutzen der Gesprächspsychotherapie und Empfehlungen für die Stellungnahme zum „Nutzenbericht Gesprächspsychotherapie bei Erwachsenen“ des G-BA. Psychodynamische Psychotherapie, 9 (2), 160–168.

[Prof. Dr. Jochen Eckert und Prof. Dr. Rainer Richter]

Differentielle Psychologie und Psychologische Diagnostik

Leitung: *Prof. Dr. phil. Lothar Buse (2002–2007)*

Arbeitsschwerpunkte

Vertretung des Faches Differentielle Psychologie für die Diplomvorprüfung

Schwerpunktthemen in der Lehre

- Intelligenz- und Persönlichkeitsstrukturforschung
- Verhaltensgenetik
- Biologische Grundlagen von Intelligenz und Persönlichkeit
- Umweltdeterminanten von Intelligenz und Persönlichkeit

Schwerpunkte in der Forschung

- Ambulantes Monitoring
- Circadianer Rhythmus, Hormonstatus und Intelligenz

Vertretung des Faches Psychologische Diagnostik für die Diplomhauptprüfung

Schwerpunktthemen in der Lehre

- Testtheorie
- Leistungstests
- Persönlichkeitstests
- Auswahlstrategien
- Kosten-Nutzen-Modelle
- Gutachtentechnik

Schwerpunkte in der Forschung

- Evaluation diagnostischer Verfahren
- Computergestützte Diagnostik

Schwerpunkte in der Anwendung

- Berufsberatung
- Forensische Diagnostik
- Diagnostik in der Beratungsstelle

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs

Dipl.-Psych. Peter Buttgerit: Dozent (2002–2007):

Psychologische Diagnostik, Gutachtenerstellung, Angewandte Diagnostik

Dipl.-Psych. Frank Spohn: wiss. Mitarbeiter (2004 bis heute):

Psychologische Diagnostik, Computergestützte Diagnostik, Neuropsychologische Diagnostik bei reiner Alexie

Einige ausgewählte Publikationen

Buse, L. & Pawlik, K. (2001). Computer-assisted ambulatory performance tests in everyday situations: Construction, evaluation, and psychometric properties. In: Fahrenberg, J. & Myrtek, M. (Eds.): *Progress in Ambulatory Assessment*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

Pawlik, K. & Buse, L. (2002). AMBU II – Ambulatory Monitoring and Behavior Test Unit. Handbuch mit CD-ROM und rechnergestütztem ambulanten Testgerät. Göttingen: Hogrefe, 3–24.

Buse, L., Wegener, R., Koops, F. & Baur, X. (2004). Computergestütztes ambulantes Monitoring der kognitiven Leistung sowie Adrenalinsekretion bei Richtern und Richterinnen an Arbeitstagen mit unterschiedlichen Dienstaufgaben. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 58, 275–283.

Pawlik, K. & Buse, L. (2008). Umweltpsychologische Methoden der Beobachtung und Datenerhebung. In: Lantermann, E.-D. & Linneweber, V. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Grundlagen, Paradigmen und Methoden der Umweltpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 751–783.

[Prof. Dr. Lothar Buse, unterstützt durch Dipl.-Psych. Frank Spohn]

Leitung: *Prof. Dr. phil. André Beauducel* (2009–2011)

Arbeitsschwerpunkt(e)

Vertretung der Fächer Differentielle Psychologie und Psychologische Diagnostik im Bachelor of Science- und Master of Science-Studiengang Psychologie

Schwerpunktt Themen in der Lehre

- Persönlichkeitsmodelle
- Biopsychologische Persönlichkeitsmodelle
- Persönlichkeitsfragebogen
- Intelligenzmodelle
- Intelligenztests

Schwerpunkte in der Forschung

- Affektiv-motivationale und soziale Aspekte des Konfliktkonzeptes der Verstärkungs-Sensitivitäts-Theorie von J.A. Gray
- Entwicklung alltagsnaher Intelligenzaufgaben
- Optimierungen bei der Berechnung von Faktorwerten

Schwerpunkt in der Anwendung

- Entwicklung berufsbezogener Persönlichkeitsfragebögen

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs

Dr. rer. nat. Anja Leue: Lehrkraft für besondere Aufgaben (2009–2011); seit 2011: Junior-Professorin, Universität Koblenz-Landau; Allgemeine Psychologie mit Schwerpunkt Lernen, Motivation und Emotion; seit 2012: Junior-Professur, Universität Bonn

Einige ausgewählte Publikationen

Beauducel, A. & Rabe, S. (2009). Model-related factor score predictors for confirmatory factor analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 62, 489–506.

- Beauducel, A. & Kersting, M. (2010). START-P. Persönlichkeitstest mit Berufsbezug für Jugendliche und junge Erwachsene. Göttingen: Hogrefe.
- Klein, C., Arend, I.C., Beauducel, A. & Shapiro, K.L. (2011). Individuals differ in the attentional blink: Mental speed and intra-subject stability matter. *Intelligence*, 39, 27–35.
- Leue, A. & Beauducel, A. (2011). The PANAS structure revisited: On the validity of a bifactor model in community and forensic samples. *Psychological Assessment*, 23, 215–225.

[Prof. Dr. André Beauducel]

Biologische Psychologie und Neuropsychologie

Leitung: *Prof. Dr. rer. nat. Brigitte Röder* (seit 2003)

Arbeitsschwerpunkte

Eingerichtete Organisationseinheit

- Psychophysiologisches Labor

Schwerpunktthemen in der Lehre

- Biologische Psychologie
- Allgemeine Psychologie
- Empirisch-Experimentelles Praktikum (Diplomvorprüfung und BSc-Studiengang Psychologie)
- Kognitive Neurowissenschaften
- Kognitive Entwicklungsneurowissenschaften (im Diplom- und im MSc-Studiengang Psychologie sowie in den Graduiertenkollegs CINACS und Neurodapt)

Schwerpunkte in der Forschung

- Multisensorische Verarbeitung und deren Entwicklung
- Altersabhängige Lernplastizität
- Kompensatorische Plastizität nach Blindheit und Gehörlosigkeit
- Funktionelle Erholung nach Blindheit und Gehörlosigkeit
- Bewegungsinduzierte Plastizität

Schwerpunkte in der Anwendung

- Öffentlichkeitsarbeit

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs

Dr. Thérèse Collins: Humboldt-Stipendiatin im Arbeitsbereich (2007–2009), seit 2009 Laboratoire Psychologie de la Perception, Université Descartes, Paris, <http://therese.collins.free.fr/>

- Dr. rer. nat. Claudia Friedrich:* wiss. Mitarbeiterin (Postdoc) der Universität Hamburg (2005–2008), Leiterin der ERC-Nachwuchsgruppe Neurodevelopment of Language (seit 2008), <http://www.epb.uni-hamburg.de/node/1046>
- Prof. Dr. Barbara Hänel Faulhaber:* wiss. Mitarbeiterin (Postdoc) im Teilprojekt E7 des SFB 538 Mehrsprachigkeit (2005–2007), Junior-Professur an der Fakultät EPB seit November 2007, <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/personen/h%C3%A4nel-faulhaber>
- Dr. rer. nat. Tobias Heed:* wiss. Leiter des EEG-Labors seit 2003, Leiter der Projektgruppe B1 im SFB 936, Leiter der Emmy-Noether-Nachwuchsgruppe „Sensomotorische Verarbeitung und Koordinatentransformationen im menschlichen Gehirn“, <http://www.epb.uni-hamburg.de/node/1060>
- Dr. Charles Spence:* als Wilhelm-Bessel-Preisträger der Alexander von Humboldt-Stiftung im Arbeitsbereich (2006–2007), University of Oxford, <http://www.neuroscience.ox.ac.uk/directory/charles-spence>

Einige ausgewählte Publikationen

- Bruns, P., Liebnow, R. & Röder, B. (2011). Crossmodal training induces changes in spatial representations early in the auditory processing pathway. *Psychological Science*, 22 (9), 1120–1126.
- Heed, T., Backhaus, J. & Röder, B. (2012). Integration of hand and finger location in external spatial coordinates for tactile localization. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 38 (2), 386–401.
- Pagel, B., Schicke, T. & Röder, B. (2009). Change of reference frame for tactile localization during child development. *Developmental Science*, 12(6), 929–937.
- Putzar, L., Goerendt, I., Lange, K., Rösler, F., Röder, B. (2007). Early visual deprivation impairs multisensory interactions in humans. *Nature Neuroscience*, 10, 1243–1245.
- Röder, B., Kusmirek, A., Spence, C. & Schicke, T. (2007). Developmental vision determines the reference frame for the multisensory control of ac-

- tion. *Proceedings of the National Academy of Science USA*, 104 (11), 4753–4758.
- Schicke, T. & Röder, B. (2006). Spatial remapping of touch: confusion of perceived stimulus order across hand and foot. *Proceedings of the National Academy of Science USA*, 103, 11808–11813.
- Hötting, K. & Röder, B. (2004). Hearing cheats touch but less in the congenitally blind than in sighted individuals. *Psychological Science*, 15 (1), 60–64.
- Röder, B., Rösler, F. & Spence, C. (2004). Early vision impairs tactile perception in the blind. *Current Biology*, 14 (2), 121–124.

[Prof. Dr. Brigitte Röder]

Psychologische Methoden

Leitung: *Prof. Dr. phil. Matthias Burisch* (2005–2008)

Prof. Dr. rer. soc. Martin Spieß (seit 2008)

Arbeitsschwerpunkt

Vertretung des Faches Psychologische Methoden im Bachelor- und Masterstudiengang Psychologie

Schwerpunktt Themen in der Lehre

- Statistik I, II und III
- Umgang mit der statistischen Software R
- Umgang mit fehlenden Werten
- Längsschnitt- und Multilevelmodelle
- Anwendungen allgemeiner Regressionsmodelle
- Mathematische Grundlagen

Schwerpunkte in der Forschung

- Robuste und effiziente multiple Imputation komplexer Datensätze
- Schätzung linearer und nichtlinearer Längsschnittmodelle
- Generalized Estimating Equations (GEE), Generalized Methods of Moments (GMM)
- Paradoxe Effekte in der Individualdiagnostik
- Methodische Probleme in der Psychologie
- Burnout

Schwerpunkte in der Anwendung

- Psychologisch-praktische Problemlberatung (PPP)

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs

Dipl.-Psych. Ingmar Böschen (seit 2010):

Datenerhebung mit Tablet-PCs

MSc. Roel de Jong (seit 2009):

Multiple Imputation, Multilevelmodelle

Dipl.-Stat. Pascal Jordan (seit 2010):

Methodisch-statistische Probleme in der Psychologie, Paradoxien in der psychologischen Testtheorie

Dipl.-Psych. Verena Stumm (seit 2009):

Stichprobenziehung, angewandte Statistik

Dipl.-Psych. Dirk Werner (seit 2010):

Metaanalyse

Einige ausgewählte Publikationen

Jordan, P. & Spiess, M. (2012). Generalizations of paradoxical results in multidimensional item response theory. *Psychometrika*, 77 (1), 127–152.

Spieß, M. (2012). Ein marginaler Ansatz zur Schätzung von Item-Response-Modellen mit zufälligen individuellen Effekten. In: W. Baros & J. Rost (Hrsg.): *Natur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven in der Psychologie. Methodologie – Methoden – Anwendungsbeispiele*. Berlin: Irena Regener, 108–119.

Spieß, M. & Tutz, G. (2010). Logistische Regressionsverfahren für Mehrkategoriale Zielvariablen. In: H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.): *Handbuch der Psychologischen Methoden und Evaluation*. Göttingen: Hogrefe, 509–517.

Spieß, M. (2010b). Logistische Regressionsverfahren. In: H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.): *Handbuch der Psychologischen Methoden und Evaluation*. Göttingen: Hogrefe, 496–508.

Spieß, M. (2010a). Der Umgang mit fehlenden Werten. In: C. Wolf & H. Best (Hrsg.): *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag, Kap. 6, 117–142.

Spiess, M. (2006). Estimation of a Two-Equation Panel Model With Mixed Continuous and Ordered Categorical Outcomes and Missing Data. *Journal of the Royal Statistical Society: Series C (Applied Statistics)*, 55 (4), 525–538.

[Prof. Dr. Martin Spieß, unterstützt durch Prof. Dr. Matthias Burisch]

Allgemeine Psychologie

Leitung: *Prof. Dr. rer. nat. Volker Franz* (seit 2010)

Arbeitsschwerpunkt(e)

Forschung und Lehre in den Bereichen der Allgemeinen und experimentellen Psychologie, der Neurowissenschaften und der Verwendung statistischer Methoden in diesen Forschungsgebieten

Schwerpunktthemen in der Lehre

Alle Bereiche der Allgemeinen Psychologie; insbesondere: Wahrnehmung, Handlung, Neurowissenschaften, Forschungsmethoden, Lernen, Gedächtnis, Denken & Problemlösen, Datenverarbeitung

Schwerpunkte in der Forschung

- Psychophysische und neurowissenschaftliche Untersuchungen am Menschen zur visuellen Informationsverarbeitung und zur Ansteuerung motorischer Handlungen
- Statistische Methoden, insbesondere zur Bestimmung von Konfidenzintervallen und zum Umgang mit Messwiederholungsdesigns

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereichs

Dr. rer. nat. Melanie Jonas: wiss. Mitarbeiterin (seit 2010)

Dr. rer. nat. Swetlana Wildfang: wiss. Mitarbeiterin (seit 2010)

Einige ausgewählte Publikationen

Franz, V. H., Gegenfurtner, K. R., Bühlhoff, H. H. & Fahle, M. (2000). Grasping visual illusions: No evidence for a dissociation between perception and action. *Psychological Science*, 11 (1), 20–25.

- Franz, V. H. (2001). Action does not resist visual illusions. *Trends in Cognitive Sciences*, 5 (11), 457–459.
- Berndt, I., Franz, V. H., Bühlhoff, H. H., Götz, K. G. & Wascher, E. (2005). Effects of rearranged vision on event-related lateralizations of the EEG during pointing. *Biological Psychology*, 68 (1), 15–39.
- Franz, V. H., Scharnowski, F. & Gegenfurtner, K. R. (2005). Illusion effects on grasping are temporally constant, not dynamic. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 31 (6), 1359–1378.
- Franz, V. H. & Gegenfurtner, K. R. (2008). Grasping visual illusions: Consistent data and no dissociation. *Cognitive Neuropsychology*, 25 (7), 920–950.
- von Luxburg, U. & Franz, V. H. (2009). A geometric approach to confidence sets for ratios: Fieller's theorem, generalizations, and bootstrap. *Statistica Sinica*, 19 (3), 1095–1117.
- Janczyk, M., Franz, V. H. & Kunde, W. (2010). Grasping for parsimony: Do some motor actions escape dorsal processing? *Neuropsychologia*, 48, 3405–3415.
- Fiehler, K., Bannert, M. M., Bischoff, M., Blecker, C., Stark, R., Vaitl, D., Franz, V. H. & Rösler, F. (2011). Working memory maintenance of grasp-target information in the human posterior parietal cortex. *Neuroimage*, 54 (3), 2401–2411.

[Prof. Dr. Volker Franz]

Klinische Psychologie und Psychotherapie

Leitung: *Prof. Dr. rer. nat. Tania Lincoln* (seit 2011, kommissarische Leitung
2007–2010: *Prof. Dr. phil. Sven Tönnies*)

Arbeitsschwerpunkte

- Forschung und Lehre der Klinischen Psychologie und der Psychotherapie, Vertretung dieser Fächer in den Studiengängen der Psychologie; Der Arbeitsbereich für Klinische Psychologie und Psychotherapie setzt sich zusammen aus:
 - der Forschungs- und Lehreinheit Klinische Psychologie und Psychotherapie
 - der psychotherapeutischen Hochschulambulanz Verhaltenstherapie

Schwerpunkte in der Lehre

Ausbildung in Klinischer Psychologie und Einführung in die Psychotherapie im Rahmen des auslaufenden Diplomstudienganges und der aktuellen Bachelor- und Masterstudiengänge. Es wird evidenzbasiertes Wissen über Entstehungsmodelle, Erscheinungsformen sowie Verbreitung psychischer Störungen und deren Behandlungsmöglichkeiten vermittelt. Darüber hinaus werden über die Hochschulambulanz Patienten/-innen für die Lehre gewonnen, zur Ausarbeitung von Fallbeispielen und Patientenseminaren sowie zur Einbeziehung von Fallbeispielen in Vorlesungen und Seminare.

Schwerpunkte in der Forschung

- Kognitive und emotionale Faktoren der Entstehung und Aufrechterhaltung psychotischer Störungen
- Interaktion von Stressoren und kognitiver sowie emotionaler Prozesse in der Entstehung von Wahn
- kognitive und emotionale Mechanismen der Negativsymptomatik der Schizophrenie

- Psychische Aspekte bei körperlichen Erkrankungen und Schmerzen, Placebo- und Noceboreaktionen

Schwerpunkte in der Anwendung

- Forschungsprojekte der Klinischen Psychologie und Psychotherapie, u. a. zur Weiterentwicklung und Verbesserung psychotherapeutischer Behandlung. (Zu diesem Zwecke ist die Hochschulambulanz zur eigenständigen Krankenbehandlung in Psychotherapeutischen Verfahren ermächtigt.)
- Schwerpunkte der Behandlung: Patienten/-innen mit chronischen Schmerzen, vor allem Kopf- und Rückenschmerzen in Gruppen- und Einzelbehandlungen auch in Kooperation mit ärztlichen Schmerztherapeuten.
- Im Aufbau: Behandlungsschwerpunkt zu Störungen aus dem schizo-phrenen Formenkreis

Weitere akademische Mitglieder des Arbeitsbereiches

Dr. phil. Anja Fritzsche: Postdoc (seit 2008)

Dr. phil. Sylvia Helbig-Lang: Postdoc (seit 2011)

Dr. rer. nat. Karina Wahl: Postdoc (seit 2012)

Dr. phil. Jürgen Kempkensteffen: wiss. Mitarbeiter (seit 1992)

PD Dr. Regine Klinger: Leiterin der Hochschulambulanz (seit 2000)

PD Dr. Andreas von Leupold: Heisenbergstipendiat (seit 2008)

Einige ausgewählte aktuelle Publikationen

Klinger, R. (2010). Das Potenzial des analgetischen Placeboeffektes: S3-Leitlinien zur Behandlung akuter und perioperativer Schmerzen. *Anästhesiologie, Intensivmedizin, Notfallmedizin, Schmerztherapie* (45), 22–29.

Lincoln, T. M., Mehl, S., Kesting, M.-L. & Rief, W. (2011). Negative symptoms and social cognition. Detecting suitable targets for psychological interventions. *Schizophrenia Bulletin*, 37, 23–32.

Lincoln, T. M., Salzmann, S., Ziegler, M. & Westermann, S. (2011). When does Jumping-to-Conclusions reach its peak? The interaction of vul-

- nerability and situation-characteristics in social reasoning. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42 (2), 185–91.
- Lincoln, T. M., Ziegler, M. Mehl, S., Lüllmann, E., Kesting, M. L., Westermann, S. & Rief, W. (2012). Moving from efficacy to effectiveness in CBT for psychosis. A randomized-controlled clinical practice trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80 (4), 674–686.
- Moritz, S., Burnette, P., Sperber, S., Köther, U., Hartmann, M. & Lincoln, T. M. (2011). Elucidating the black box from stress to paranoia. *Schizophrenia Bulletin*, 37 (6), 1311–1317.
- Ritz, T., Meuret, A. E., Trueba, A. F., Fritzsche, A. & von Leupoldt, A. (2013). Psychosocial factors and behavioral medicine interventions in asthma. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 81 (2), 231–250.
- von Leupoldt, A., Fritzsche, A., Trueba, A.F., Meuret, A.E. & Ritz, T. (2012). Behavioral medicine approaches to chronic obstructive pulmonary disease. *Annals of Behavioral Medicine*, 44, 52–65.

[Prof. Dr. Tania Lincoln]

Technisches und Verwaltungspersonal mit Leitungsfunktionen

Verwaltungsleiter und Fachbereichsreferentinnen

Verwaltungsleiter

- *Richard Hoppe* (1974–1980)
- *Jürgen Dahm* (1980–1982)
- *Jürgen Reisener* (1982–1995)
- *Peter Siebeneichner* (1996–1998)

Diese Position wurde 1998 mit zusammengefasstem Aufgabenbereich von Verwaltungsleitung und FB-Planung umgewidmet in die Position einer Fachbereichsreferentin:

- *Angela Schirner* (1998–2004)
- *Ute Lübke* (seit 2004)

FB-Planer

- *Jörg Bieger* (1974–1976)
- *Peter Rerop* (1976–1997 †)

Danach Übernahme dieser Aufgaben durch FB-Referentin

Bibliothek

Instituts- bzw. Fachbereichsbibliothek

- *Volker Jordan* (Beginn in den 1950er-Jahren – 1981 †)
- *Ruth Nachtigall* (1981–1995)
- *Christian Berg* (1995–2006)

2006: Integration der FB-Bibliothek in die zentrale Martha-Muchow-Bibliothek der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft

Werkstatt

- *Lutz Giebel* (1963–1994)
- *Horst Bußacker* (1968–1983)
- *Werner Meltzian* (1984–2011)

[Ute Lübke, Jürgen Reisener, Prof. Dr. Bernhard Dahme & Prof. Dr. Kurt Pawlik]

Die Beitragenden

Prof. Dr. rer. nat. Manfred Amelang, Universität Hamburg: wiss. Assistent, dann wissenschaftlicher Rat, schließlich Professor für Allgemeine Psychologie und Methodenlehre (1966–1976). Differentielle Psychologie, Gesundheitspsychologie, Psychologische Diagnostik.
manfred.amelang@psychologie.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. phil. Bernhard Dahme, Universität Hamburg: Professor für Medizinische Psychologie (1978–1984), Professor für Klinische Psychologie (1984–2007); Prof. i. R. seit 2007. Klinische Psychologie, Verhaltenstherapie, Verhaltensmedizin, Psychophysiologie.
dahme@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Tania Lincoln, Universität Hamburg: Professur Klinische Psychologie und Psychotherapie (seit 2011). Kognitive und emotionale Faktoren der Entstehung und Aufrechterhaltung psychotischer Störungen, Interaktion von Stressoren und kognitiver sowie emotionaler Prozesse in der Entstehung von Wahn, kognitive und emotionale Mechanismen der Negativsymptomatik der Schizophrenie.
tania.lincoln@uni-hamburg.de

Prof. Dr. phil. Kurt Pawlik, Universität Hamburg: Professor für Psychologie (1966–2002); Prof. em. (seit 2002). Biologische und Neuropsychologie; Differentielle Psychologie, Psychologische Diagnostik, Psychometrie; Internationale Psychologie.
pawlik@uni-hamburg.de

Prof. Dr. phil. Paul Probst, Universität Hamburg: Professor für Psychologie – Schwerpunkt: Klinische Psychologie (1980–2008); Prof. i. R. (seit 2008). Klinische Psychologie, Prävention und Rehabilitation bei Entwicklungsbehinderungen, Geschichte der Psychologie.
probst@uni-hamburg.de

Prof. Dr. phil. Frank Rösler, Universität Hamburg: Studium der Psychologie (1966–1972); Professor für Allgemeine und Biologische Psychologie, Universität Marburg (1986–2010); Seniorprofessuren Universität Potsdam (2010–2013), Universität Hamburg (seit 2013).
roesler@staff.uni-marburg.de

Prof. Dr. rer. soc. Martin Spiess, Universität Hamburg: Professor für Psychologische Methoden (seit 2008). Panel- und Messwiederholungsmodelle, Kompensation fehlender Werte, Kausalität, Surveymethoden.
martin.spiess@uni-hamburg.de