

Günter Krampen

Elsa Köhler (1879–1940): Eine fast vergessene Pionierin der Bildungsforschung

Zusammenfassung

Nach der Biographie der österreichischen Pädagogin und Psychologin Elsa Köhler (1879–1940) werden in diesem Beitrag ihre Pionierleistungen bei der Grundlegung der empirischen Bildungsforschung beschrieben. Als Lehrerin war sie früh um den Einbezug des Entwicklungsstands von Schülern in die Didaktik im Sinne der Entwicklung differentieller Unterrichtsansätze bemüht. Am Psychologischen Institut der Universität Wien lernte sie bei Karl Bühler die für longitudinale Einzelfallanalysen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen konzipierten quantitativen und qualitativen Beobachtungs- und Protokolltechniken kennen und weitete diese Methoden als erste auf die pädagogische Situation im Unterricht, auf Schülergruppen und auf die Analyse der Entwicklung ganzer Schulklassen aus. Sie trug Wesentliches dazu bei, dass empirische Forschungsmethoden in reformpädagogische Ansätze der 1920er und 1930er Jahre Eingang fanden und machte ihre in der pädagogischen Situation durchgeführten Entwicklungsanalysen für die Entwicklungsberatung zur Optimierung der Selbststeuerung von Schülern fruchtbar. Elsa Köhler verband Grundlagenforschung mit einem starken Anwendungsbezug in den klassischen Bereichen der auf die Kindheit und das Jugendalter bezogenen Entwicklungspsychologie sowie in den Bereichen der Pädagogischen Psychologie und Pädagogik, die heute unter der Bildungsforschung subsumiert werden. Die Beschäftigung mit ihr ist von fachhistorischer Bedeutung und kann zudem auch Impulse für die moderne interdisziplinär ausgerichtete Bildungsforschung geben.

Schlagworte

Geschichte der Bildungsforschung; Pädagogische Psychologie; Unterrichtsmethoden; Entwicklungspsychologie; Forschungsmethoden

Prof. Dr. Günter Krampen, Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID), Universität Trier, Fb I – Psychologie, D-54286 Trier, Deutschland
E-Mail: krampen@uni-trier.de

Elsa Köhler (1879–1940): An almost forgotten pioneer of educational research

Abstract

After the biography of the Austrian teacher and psychologist Elsa Köhler (1879–1940), her pioneer scientific work in the foundation of empirical educational research is described in this article. As a teacher, she was early engaged theoretically and practically in the integration of students' developmental status into teaching methods (i.e., aptitude treatment interaction and differential teaching methods). Starting from 1922, she was member of the influential research group of Karl and Charlotte Bühler at the Department of Psychology of the University of Vienna working on developmental and language psychology. Within this team, she implemented innovative quantitative and qualitative empirical methods for systematic observation and recording of development in childhood and adolescence in longitudinal case studies. Even more, Elsa Köhler was the first who transferred these methods to research in the educational (classroom) situation and to longitudinal research on the development of whole classroom groups. She was the one who introduced empirical research methods to alternative teaching and education approaches in the 1920s and 1930s. In addition, she used her developmental analyses implemented in the educational situation for developmental interventions to optimize the self-regulation and personality development of primary and secondary school students. Elsa Köhler integrated basic psychological and educational research with applied research in the domains of the developmental psychology of childhood and adolescence as well as of educational psychology and pedagogy, which today are named as educational research. Reception of her scientific work is of historiographical significance and gives impulses for modern interdisciplinary educational research as well.

Keywords

History of educational research; Educational psychology; Teaching methods; Developmental psychology; Research methods

1. Vorbemerkung

Elsa Köhler wird im Vergleich zu anderen bedeutsamen Pionieren und Wegbereitern der Bildungsforschung, Pädagogischen Psychologie, Erziehungswissenschaft und Entwicklungspsychologie selbst in fachhistorischen Beiträgen nur selten benannt und in ihren wissenschaftlichen Leistungen gewürdigt. Dies wurde inzwischen mancherorts beklagt (Retter, 1996, 2003; Seebauer, 2007; Zwiauer, 2002) und es wurde in einigen wenigen, eher versteckt publizierten, da sehr spezialisierten Beiträgen versucht, diese Lücke anhand sorgfältiger Quellenstudien zu ihrer Biographie zu füllen (siehe Karlsson, 1995; Karlsson & Karlsson, 2004; Retter,

2003; Seebauer, 2007; Zwiauer, 2002). Dies hat inzwischen zu einem Eintrag über sie in Wikipedia geführt), der allerdings sehr knapp ist.¹

Retter (2003) mutmaßt eine „wissenschaftshistorische Ausgrenzung“ (S. 1099) von Elsa Köhler, die sowohl damit zusammenhängen könnte, dass sie in Österreich, Deutschland und Schweden wissenschaftlich tätig war, als auch damit, dass sie als Pädagogin und Psychologin im „Schnittpunkt zweier Wissenschaften agierte, deren Geschichtsschreiber sie jeweils als offenbar nicht zur eigenen Zunft zugehörig einschätzen – wenn ihr Name überhaupt geläufig ist“ (Retter, 2003, S. 1099). Dem ist entgegenzuhalten, dass der deutschsprachige Raum für wissenschaftliche Entwicklungen (nicht nur in Psychologie und Pädagogik) und auch Skandinavien (etwa für reformpädagogische Projekte) bis in die 1930er Jahre international sehr sichtbar waren. Auch ist festzuhalten, dass neben Elsa Köhler sehr viele der bekannt gebliebenen Proponenten der damals jungen Wissenschaft Psychologie aus der Lehrerschaft, dem Erzieherberuf, der Sozialpädagogik und Pädagogik stammten (alleine aus der Wiener Arbeitsgruppe etwa Hildegard Hetzer, Marie Jahoda, Lotte Schenk-Danziger und Paul Lazarsfeld; vgl. etwa Hetzer, 1982), also im interdisziplinären Überlappungsbereich von Pädagogik und Psychologie der Bildungsforschung wirkten. Allerdings ist zu konstatieren, dass viele von diesen bekannt Gebliebenen und bis heute häufig Erwähnten ihre wissenschaftlichen Tätigkeiten aus diesem Forschungsbereich heraus verlagerten, dies etwa zugunsten von Arbeitsschwerpunkten in der Sozialpsychologie und Soziologie (Marie Jahoda und Paul Lazarsfeld), Schulpsychologie (Lotte Schenk-Danziger) oder psychologischen Entwicklungsdiagnostik (Hildegard Hetzer). Elsa Köhler blieb dagegen in ihrer wissenschaftlichen Arbeit der psychologischen und pädagogischen Bildungsforschung in stärkerem Maße treu, ist damit als ausdauernde Pionierin der Bildungsforschung zu würdigen. Ihre Beiträge sind nicht nur von fachhistorischer Bedeutung, sondern können auch der modernen interdisziplinären Bildungsforschung dadurch Impulse geben, dass Elsa Köhler intensiv mit dem Spannungsfeld zwischen quantitativen und qualitativen Ansätzen und dem Versuch ihrer Integration beschäftigt war. Methodologisch wurde von ihr ein umfassender Begriff von Forschung verwendet, der qualitative Methoden (vgl. etwa Garz & Blömer, 2010) ebenso wie quantitative (vgl. etwa Seel, Pirnay-Dummer & Ifenthaler, 2010) einbezieht und dem modernen Begriff des *mixed-methods* Ansatzes in der empirischen Bildungsforschung (vgl. etwa Gläser-Zikuda, Seidel, Rohlfs, Gröschner & Ziegelbauer, 2012) entspricht. Im Folgenden wird zunächst vor allem auf die Beiträge von Karlsson und Karlsson (2004), Retter (2003), Seebauer (2007) und Zwiauer (2002) zur Biographie von Elsa Köhler und danach auf ausgewählte Primärliteratur von ihr zurückgegriffen.

1 Zugriff am 07.05.2015 unter http://de.wikipedia.org/wiki/Elsa_Köhler

2. Zur Biographie von Elsa Köhler

2.1 Familie und Schulzeit

Elsa Köhler wurde am 24. Februar 1879 als Elsa Köhler Edle von Dammwehr in Lemberg/Ost-Galizien (westliche Ukraine), das ab 1804 Teil des Kaiserreichs Österreich war, geboren. Sie ist nicht verwandt mit dem Begründer der Berliner Schule der Gestaltpsychologie Wolfgang Köhler (1887–1967; zu ihm vgl. etwa Galliker, Klein & Rykart, 2007; Schönplflug, 2013). Nach dem frühen Tod des Vaters, der Adliger und ehemaliger Offizier war und 1886 als Eisenbahnbeamter durch einen Unfall verstarb, wuchs sie mit einem jüngeren Bruder (1916 verstorben) bei ihrer Mutter (1930 verstorben) auf, die sie als Erwachsene finanziell unterstützen musste. Von 1888 bis 1895 besuchte sie private Bildungseinrichtungen für Mädchen in Lemberg, Riedenburg (bei Bregenz) und Wien (Kloster Sacré Cœur), wo sie mit einer soliden Ausbildung in Französisch den Grundstein für ihre späteren Sprachstudien als Romanistin legte (vgl. Retter, 2003; Zwiauer, 2002).

2.2 1896–1909: Studium und Tätigkeiten als Erzieherin und Lehrerin

Ab 1896 studierte Elsa Köhler am Wiener k.u.k. Zivilmädchenpensionat und schloss dort 1899 als Volksschullehrerin ab. Von 1899 bis 1906 war sie als Erzieherin in Frankreich und am österreichischen Hof (im Haus von Erzherzogin Marie Valerie (1868–1924), einer Tochter des österreichischen Kaiserpaares) tätig. 1906 bis 1909 studierte sie in Frankreich, wo sie sich mit Deutschunterricht finanzierte. Sie legte die französische Volksschullehrerprüfung ab, erwarb an der Universität Grenoble 1907/1908 das *Certificat d'Études françaises* und das *Diplôme de Hautes Études de Langue et de Littérature française* und begann die Arbeiten an einer Dissertation über *La Préciosité en Dauphine*, die sie in Ferienaufenthalten in Frankreich zwischen 1910 und 1914 weiter betrieb, aber aufgrund des Beginns des Ersten Weltkriegs abbrechen musste. Gut zehn Jahre später (und damit nach Kriegsende), nämlich 1925, erhielt sie wegen ihrer großen Verdienste um die französische Bildung und den Französischunterricht vom französischen Bildungsministerium die nur selten an Ausländer vergebene Auszeichnung *les Palmes Académiques*.

2.3 1909: Lehrtätigkeit und die Aufnahme wissenschaftlicher Arbeiten

Von 1909 bis 1920 war Elsa Köhler als Lehrerin an Mädchenschulen in Wien angestellt und studierte an der Universität Wien 1909 bis 1910 vier Semester Sprachwissenschaft, um sich für den Unterricht an Mittelschulen nach zu qua-

lizieren. Seebauer (2007, S. 155) geht davon aus, dass sich nach dem Ersten Weltkrieg und nach dem Zerfall der Donaumonarchie (auch) für Elsa Köhler durch die Bestrebungen der *Wiener Schulreform* (vgl. hierzu etwa Keim, 1984; zur breiteren bildungshistorischen Einordnung siehe Tenorth, 1994, zu damaligen Entwicklungen in Deutschland siehe Tenorth, 2010) neue Perspektiven aufgetan haben, die mit bildungspolitischen Diskussionen um Ziele wie Demokratisierung und Belebung der Schule sowie Begründung einer sozial gerechten, weltlichen und wissenschaftsfundierten Schule verbunden waren und zu ihrer Offenheit und Neugier gegenüber reformpädagogischen Vorhaben beigetragen haben dürften.

Im Jahr 1919 legte sie ihren Geburtsnamen Köhler Edle von Dammwehr ab und nannte sich Elsa Köhler. 1920 und 1921 verbrachte sie nach Kontakten zu schwedischen Lehrerinnen in Wien und mit Hilfe eines Stipendiums in Schweden, wo sie das dortige Schulsystem kennenlernte, aus dessen kritischer Reflexion sie erste Versuche für einen alternativen Ansatz zu einer entwicklungspsychologisch fundierten Didaktik der Sprache konzipierte (siehe dazu Abschnitt 2). Während eines Erholungsprogramms an der schwedischen Küste lernte sie 1920 ihre lebenslange Freundin und wissenschaftliche Kooperationspartnerin Ingeborg Hamberg, die Schuldirektorin in Varberg (Schweden) war, kennen. Ab 1921 unterrichtete sie als Lehrerin an der Bundeserziehungsanstalt für Mädchen Wien III und war dort bis zu ihrer vorzeitigen Pensionierung 1934 wiederholt langfristig für Forschungsarbeiten in Schweden, Norwegen, der Schweiz (Universität Genf) und Deutschland (Universität Jena) beurlaubt.

2.4 Ab 1922: Wissenschaftliche Qualifikation in der Psychologie, Forschungs- und Publikationstätigkeiten sowie Lehrtätigkeiten

Nebenberuflich lehrte Elsa Köhler von 1923 bis 1930 am Pädagogischen Institut der Stadt Wien Grundlagen der körperlichen und geistigen Erziehung des Kleinkindes, Phonetik sowie Sprachpsychologie und -pädagogik. Dies stand in engem Zusammenhang mit ihrer unmittelbar bei der Institutsgründung 1922 aufgenommenen freien wissenschaftlichen Mitarbeit bei Karl Bühler (1879–1963) am Psychologischen Institut der Universität Wien, das schnell zu einer Hochburg für entwicklungs- und sprachpsychologische Forschung werden sollte (vgl. hierzu Benetka, 1990; Galliker et al., 2007; Hetzer, 1982; Schönpflug, 2013). Karl Bühler wurde im Kontext des sozialdemokratischen Strebens der Stadt Wien zu einer „Neuordnung des Schulsystems auf der Grundlage der neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse über den Entwicklungsstand des Kindes“ (Galliker et al., 2007, S. 262) vom Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik an der Technischen Universität Dresden zum Leiter des Psychologischen Instituts an der Universität Wien berufen und baute schnell eine äußerst produktive Forschungsgemeinschaft auf.

Die *Wiener Schulreform* der 1920er Jahre reichte bis ins *Rote Wien* 1934 und war durch eine Aufbruchsstimmung markiert, in der das allgemeine Vorschul- und Schulsystem demokratisch reformiert und etwa auch Erziehungsberatungsstellen auf den Grundlagen einer praxisorientierten Psychologie und Pädagogik aufgebaut werden sollten. Politische Zielsetzungen bezogen sich auf einen demokratischen Unterrichts- und Erziehungsstil, gleiche Bildungschancen für alle Kinder sowie die Ausrichtung am Gemeinschaftssinn, also der psychosozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wissenschaftliche Grundlagen bildeten neben den entwicklungspsychologischen und -diagnostischen Arbeiten der Wiener Schule der Psychologie (Karl Bühler und Mitarbeiter/innen) vor allem die Individualpsychologie von Alfred Adler (1870–1937) und August Aichhorns (1878–1949) psychoanalytisch geprägte Pädagogik (vgl. hierzu insbesondere Benetka, 1995; Keim, 1984).

Haupt- und zahlreiche nebenamtliche (*freie*) wissenschaftliche Mitarbeiter von Karl Bühler am Wiener Psychologischen Institut waren dabei neben Elsa Köhler etwa Karl Böhlers Ehefrau Charlotte Bühler (1893–1974), Egon Brunswik (1903–1956), Else Frenkel-Brunswik (1908–1958), Liselotte Frankl (1910–?), Hildegard Hetzer (zunächst Sozialarbeiterin und Erzieherin; 1899–1991), Marie Jahoda (Lehrerin; 1907–2001), Paul Lazarsfeld (Mathematiklehrer und Statistik-Experte am Institut; 1901–1976), Lotte Schenk-Danziger (Lehrerin; 1905–1992) und Käthe Wolf (1907–1967). Bei Hetzer (1982) wird nicht nur über die damaligen Arbeitsschwerpunkte aller (auch von Elsa Köhler) und deren späteren Biographien berichtet, sondern auch hervorgehoben, dass Bühler „den langjährigen Mitarbeitern ... im Vertrauen auf ihre Produktivität viel Freiheit zugestanden (hat). Ihnen wurde ein großer Freiraum zur Verwirklichung ihrer selbständigen Pläne zur Verfügung gestellt“ (Hetzer, 1982, S. 190). Dies weist auf ein wahrhaft kreativitätsförderndes und auch -forderndes Arbeitsklima, das Voraussetzung für wirklich innovative Forschungsbeiträge ist (vgl. hierzu etwa Krampen, Seiger & Steinebach, 2012).

An der Universität Wien legte Elsa Köhler 1926 die von Karl Bühler und Richard Meister mit *ausgezeichnet* bewertete Dissertation *Lebensinhalt und Lebensform des dreijährigen Kindes* vor und wurde zur Dr. phil. promoviert. Die Dissertation erschien im selben Jahr unter dem Titel „Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes (Annchen)“ als Band 2 in der von Karl Bühler herausgegebenen Reihe *Psychologische Monographien* (Köhler, 1926).

Als freie wissenschaftliche Mitarbeiterin der Bühlers am Psychologischen Institut der Universität Wien hielt Elsa Köhler zwischen 1922 und 1932 zahlreiche Vorträge über kinder- und sprachpsychologische sowie reformpädagogische Themen auf internationalen Kongressen in ganz Europa und führte in Deutschland, Österreich und Skandinavien Fortbildungskurse zur Kinderpsychologie, Sprachdidaktik und Unterrichtspädagogik durch. Längere Aufenthalte führten sie in den Jahren von 1922 bis 1930 auch immer wieder nach Schweden. Auf Vorschlag von Karl Bühler bewarb sie sich 1926 erfolgreich um ein Stipendium der *American Association of University Women* mit der Aufgabe der Koordination der

Kooperation zwischen dem Wiener Psychologischen Institut und dem Institut Jean-Jacques Rousseau der Universität Genf, wo sie mit Jean Piaget (1896–1980) und Edouard Claparède (1873–1940) zusammengearbeitet hat. 1929 wurde sie aufgefordert sich auf eine Psychologie-Dozentur an der Pädagogischen Akademie Elbing (Preußen, heute Polen) zu bewerben, die jedoch 1931 ihre jüngere Wiener Kollegin Hildegard Hetzer (1899–1991) erhielt, die diese aber aufgrund des 1933 von den Nationalsozialisten erlassenen Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums nur bis 1934 innehaben konnte.

2.5 1931–1933 in Jena: Empirische Beiträge zur Reformpädagogik

Von 1931 bis Frühjahr 1933 war Elsa Köhler von der Wiener Schulbehörde für einen Forschungsaufenthalt bei dem Reformpädagogen Peter Petersen (1884–1952), den sie seit 1922 von der Konferenz der *International Fellowship of New Education* in Montreux kannte, an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Jena beurlaubt. Dort gründete sie die Arbeitsgruppe zur empirischen Erforschung der pädagogischen Situation, wodurch sie entscheidend zur pädagogisch-psychologischen, erfahrungswissenschaftlichen Fundierung der Arbeit an dem von Petersen 1927 mit der *Jenenser Petersen-Universitätsschule* verfolgten reformpädagogischen Schulentwicklungskonzept (dem so genannten Jena-Plan) beitrug und der *Pädagogischen Tatsachenforschung* zu einer methodischen Ausrichtung verhalf. Sie griff auf die quantitativen und qualitativen Beobachtungs- und Protokoll-Methoden zurück, die sie bei den Bühlers in Wien kennengelernt und auf den Unterrichtsprozess selbst sowie die geistige Aktivität im (Fremdsprachen-)Unterricht übertragen hat. Elsa Köhlers Konzept des *Schaffensunterricht* (Köhler, 1932; später *Aktivitätspädagogik*: Köhler, 1936, zitiert nach Retter, 1996, S. 225) basiert u. a. darauf und ermöglicht die auch von Petersen angestrebte Verbindung von empirisch-quantitativen und (der vorherrschenden) geisteswissenschaftlichen Forschungsmethoden in der Pädagogik, für die sie bereits 1929 im Programmvortrag *Die Krise der Psychologie und die Pädagogik* auf der 20. Tagung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins unter enger Anlehnung an das Werk zur *Krise der Psychologie* von Karl Bühler (1927) engagiert eingetreten war (Köhler, 1929a; siehe dazu Abschnitt 2.4).

2.6 1933: Abbruch der Arbeiten in Jena

Im Frühjahr 1933 brach Elsa Köhler ihre Arbeiten in Jena unvollendet ab. Aus ihrem Briefwechsel (ab dem 15.06.1933) mit P. Petersen wird nach Retter (1996) nicht deutlich, ob sie nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten in Deutschland aus politischen, dienstlichen und/oder persönlichen Gründen nach Wien zurückgekehrt ist. Aus dem von Retter (1996) gesichteten Briefwechsel

geht aber eindeutig ihre Distanzierung von den Nationalsozialisten hervor. Am 18. Dezember 1933 schrieb sie etwa in einem Postskriptum: „Über M. Muchows Tod weiß ich nun mehr. Sie hat sich vergiftet! Wer versteht es noch in D. (= Deutschland) solche Zeichen zu deuten“ (zit. nach Retter, 1996, S. 210). Martha Muchow (1882–1933) war Assistentin von William Stern (1871–1938) am Psychologischen Institut in Hamburg und verübte nach der von den Nationalsozialisten erzwungenen Emigration Sterns Selbstmord. In ihrem Schreiben vom 22. Januar 1934 wird Elsa Köhler deutlicher und führt bezüglich einer geplanten gemeinsamen Buch-Herausgeberschaft aus, dass sie sich von „jeder ‚Promiskuität‘ mit jenen fernhalten will, die dabei gewesen wären – Jaensch und Volkelt“ (zit. nach Retter, 1996, S. 211). Erich Rudolf Jaensch (1883–1940) und Hans Volkelt (1886–1964) waren überzeugte Nationalsozialisten und prägten die Psychologie im Dritten Reich (vgl. hierzu etwa Geuter, 1985). Elsa Köhler fährt fort: „Nach allem zu schließen, sind Tumlirz und die anderen Grazer österreichische Nazis, denen es angenehm ist, in deutscher ‚Gleichschaltung‘ zu erscheinen. Mir ist dies nicht nur unangenehm, sondern moralisch und praktisch unmöglich. Meine Weltanschauung behalten zu dürfen, ist mir wertvoller als jeder Ruhm“ (zit. nach Retter, 1996, S. 211). Otto Tumlirz (1890–1957) war Nationalsozialist und zur NS-Zeit Vorstand des Pädagogischen Seminars, ab 1944 des neu errichteten Psychologischen Instituts an der Universität Graz. Nach der Emigration von Karl Bühler 1938 wurde dessen Lehrstuhl zunächst von Tumlirz vertreten, ohne dass er aber den Ruf auf die Nachfolge Bühlers erhielt (vgl. Benetka, 1990).

Rassistische Inhalte der Veröffentlichungen von P. Petersen während der NS-Zeit sowie antisemitische und restaurative Äußerungen (auch noch nach dem Zweiten Weltkrieg) führten zu Kritik an ihm und seiner Arbeit: Petersen wurde 1934 Mitglied des Nationalsozialistischen Lehrerbundes und veröffentlichte in der radikal-völkischen Zeitschrift *Blut und Boden* rassistische und antisemitische Beiträge (vgl. hierzu weiteres bei Ortmeier, 2009). Die *Pädagogische Tatsachenforschung* nach Petersen, für die die methodische Fundierung durch Elsa Köhler und ihre empirischen Beiträge wegweisend und grundlegend waren, wurde nach dem Zweiten Weltkrieg von Friedrich Winnefeld (1911–1968), von 1952 bis 1968 Ordinarius für Pädagogische Psychologie an der Universität Halle-Wittenberg, zu einem allgemeinen Konzept empirischer Forschung in der Pädagogik weiterentwickelt.

2.7 Ab 1933: Zwischen Schweden und Wien pendelnde Wissenschaftlerin

Trotz der großen Enttäuschung durch den aufgrund der politischen Situation in Deutschland bedingten Abbruch ihrer Forschungsprojekte in Jena blieb Elsa Köhler wissenschaftlich aktiv. Nach ihrer Abreise aus Jena und einem darauf folgenden Kuraufenthalt in Karlsbad war sie kurze Zeit in Wien (Retter, 1996), ab Herbst 1933 wurde sie aber erneut von der Wiener Schulbehörde für einen län-

geren Aufenthalt in Schweden freigestellt und konnte durch ein Stipendium der *American Association of University Women* skandinavische Lehrerinnen in ihren reformpädagogischen und psychologischen Methoden fortbilden. 1934 bewarb sie sich auf eine Professur für Psychologie an der Stockholmer Hochschule. Zusammen mit ihrer erkrankten Freundin I. Hamberg kam sie 1934 und 1935 wegen einer eigenen schweren Erkrankung wiederholt zur Konsultation von Ärzten kurz nach Wien. Als Lehrerin an der Bundeserziehungsanstalt für Mädchen in Wien wurde sie 1934 vorzeitig mit einer geringen Pension in den Ruhestand versetzt. Von September 1935 bis Juli 1937 arbeitete sie an der Göteborger Margaretha-Schule, führte Fortbildungen für skandinavische Lehrerinnen durch und publizierte Bücher zur *Aktivitätspädagogik* (in schwedischer Sprache: Köhler, 1936, zitiert nach Retter, 1996, S. 225), *Entwicklungshilfe als psychologisches und pädagogisches Problem* (Köhler & Bohm, 1936) und *Kleinkinderziehung* (in schwedischer Sprache: Köhler, 1937, zitiert nach Retter, 1996, S. 225).

2.8 1937–1940: Die letzten Jahre

Im Juli 1937 kehrte sie mit I. Hamberg nach Wien, im Dezember 1938 erneut nach Göteborg zurück, wo sich ihr Gesundheitszustand weiter verschlechterte. Bedingt dadurch, dass sie als Österreicherin aufgrund der *Verordnung über die deutsche Staatsangehörigkeit im Lande Österreich* vom 3. Juli 1938 formal die deutsche Staatsbürgerschaft innehatte und damit seit Herbst 1939 Bürgerin eines völkerrechtswidrig kriegsführenden Landes war, hatte sie erstmals keinerlei Aussicht auf Verlängerung ihrer Aufenthaltsgenehmigung im neutralen Schweden. Zusammen mit ihrer Lebensfreundin Ingeborg Hamberg zog sie am 4. September 1939 nach Wien, wo sie am 20. Dezember 1940 in sozial und finanziell schwierigen Lebensverhältnissen verstarb (mehr dazu bei Retter, 2003). Die Arbeitsgruppe am Psychologischen Institut der Universität Wien – ihre wissenschaftliche Heimat an ihrer Alma Mater – war seit 1938 zerstört: Nicht nur Karl und Charlotte Bühler, sondern auch viele ihrer Mitarbeiter mussten emigrieren (vgl. hierzu Benetka, 1990; Hetzer, 1982).

3. Die wissenschaftlichen Beiträge von Elsa Köhler zur frühen Bildungsforschung

Das wissenschaftliche Werk von Elsa Köhler ist facettenreich und bezieht sich auf die Forschungs- und Arbeitsgebiete der empirischen pädagogisch-psychologischen Forschung in der pädagogischen Situation des Unterrichts, des reformpädagogischen Konzepts des Schaffensunterrichts (Aktivitätspädagogik), der Entwicklungspsychologie und Pädagogik der Kindheit und Adoleszenz, der Sprachpsychologie und der (romanistischen) Fremdsprachendidaktik. Die solide

Basis aller wissenschaftlichen Beiträge bilden ihre Ausbildung und ihre umfangreichen Berufserfahrungen als (Französisch-)Lehrerin. Fest steht für sie, dass in der Unterrichtsdidaktik der Entwicklungsstand und das „Seelenleben“ (Köhler, 1929a, S. 415) des Kindes beachtet werden müssen, weswegen empirische, psychologische Erhebungen notwendig sind, für die sie 1929 sogar annimmt, dass „wohl jeder größere Pädagoge früherer Zeiten das psychologische Problem in sich getragen (hat); mich dünkt überhaupt, daß ‚Psychologie‘ von jeher die verschwiegene Sehnsucht der Pädagogik war“ (Köhler, 1929a, S. 415). Dieses Erkenntnisinteresse motivierte sie in einem reformpädagogischen bildungspolitischen Umfeld zur freien, nebenberuflichen wissenschaftlichen Mitarbeit bei Karl und Charlotte Bühler am 1922 gegründeten Psychologischen Institut der Universität Wien, wo sie zu einer äußerst fruchtbaren Forschungsgruppe gehörte.

3.1 Fremdsprachendidaktik und Sprachpsychologie

Den Ausgangspunkt des wissenschaftlichen Werks von Elsa Köhler bildeten zweifellos ihre exzellenten Französisch-Kenntnisse und ihre umfangreiche Berufstätigkeit als Lehrerin und Erzieherin. Entscheidend dürften dabei ihre 1920 und 1921 in Schweden mit dem dortigen Fremdsprachen-Unterricht an Schulen (Französisch) gemachten Erfahrungen sein. Seebauer (2007) vermutet, dass ebenso entscheidend die von ihr selbst gemachten Erfahrungen beim Lernen der schwedischen Sprache gewesen sein könnten, da ihr Modell zum Fremdsprachenerwerb „vor allem anderen auch ein Resultat von Introspektion“ (Seebauer, 2007, S. 156) ist. Systematische Selbstbeobachtung des Erlebens (Introspektion) ist für Bühler (1927) einer der drei psychologischen Aspekte des Zugangs zum Gegenstand der Psychologie, als Methode also nicht nur zulässig, sondern notwendig.

Aus der Kritik am schwedischen Schulsystem und der damals nicht nur dort vorherrschenden passiv-rezeptiven Fremdsprachendidaktik, in der die einfache Übertragung der Methoden des alt- auf den neusprachlichen Unterricht dominierte, entstanden erste Versuche zu einem alternativen Ansatz einer entwicklungspsychologisch fundierten, die Schüler aktivierenden Didaktik der Sprache. Durchgängiges Unterrichtsprinzip war die Aktivierung der Schüler zum eigenen „Schaffen“ und die Tatsache, dass „Frau Professor ... ausschließlich Französisch mir ihren Schüler/inne/n (spricht)“ (Seebauer, 2007, S. 154). Dazu gründete sie dann auch 1921 in Wien eine Arbeitsgemeinschaft von Französisch-Lehrerinnen. Ihre in enger Kooperation mit Ingeborg Hamberg entwickelten Vorstellungen zur Reformpädagogik mit dem Schwerpunkt auf einer Verbesserung der Fremdsprachendidaktik wurden 1926 mit einem Vorwort von Karl Bühler in schwedischer Sprache (Köhler & Hamberg, 1926, zitiert nach Retter, 2003), vertiefend in deutscher Sprache sechs Jahre später (Köhler, 1932) publiziert.

Vorgestellt wird darin u. a. eine „Übersicht in schematischer Form (mit einer) psychologisch und fachlich restlos abgestimmten Dreistufigkeit“ (Köhler, 1932, S. 113) zum Fremdsprachenerwerb, in der sie ihren ursprünglich intuitiv-in-

trospektiven Zugang zu Gunsten von differenzierten qualitativen und quantitativen empirischen Protokoll Daten (Verbal- und Nominaldaten) aus systematischen Feldbeobachtungen verlässt. Danach

- (1) entsteht auf der *ersten Stufe* im Elementarunterricht mit einer Dauer von zwei Jahren die Fremdsprache, wobei nach den Perioden
 - der phonetischen Vorschulung,
 - der Dominanz des Sprachverständnisses,
 - der Dominanz des aktiven Sprechens,
 - der Dominanz des abstrahierenden Denkensdifferenziert wird und im Blickpunkt des Lehrers das *aktive Kind* stehen muss. Nach dem Organon-Modell der Sprache von Bühler (1934) entspricht dies dem Aufbau der Darstellungs- oder Symbolfunktion der (fremd-)sprachlichen Zeichen für Gegenstände und Sachverhalte;
- (2) befestigt sich auf der *zweiten Stufe* in der Mittelstufe des Unterrichts (ebenfalls mit einer Dauer von zwei Jahren) die Fremdsprache mit den Schwerpunkten auf
 - der vorwiegenden Einstellung auf formales sprachliches Denken, also die Grammatik und Morphologie,
 - der vorwiegenden Einstellung auf die Ausbildung des Sprachstiles, also die Ebene der Beziehung zwischen Sprachsender und -empfänger, was der Ausdrucks- und Appellfunktion von Zeichen im Organon-Modell der Sprache nach Bühler (1934) entspricht;
- (3) wird auf *Stufe drei* die Sprache in der Oberstufe des Fremdsprachenunterrichts „zu höherem Zweck“ (Köhler, 1932, S. 113) im Sinne von Kulturunterricht benutzt. Der Blickpunkt des Lehrers ist nicht mehr alleine auf die fremde Sprache, sondern vielmehr auf die fremde Kultur gerichtet. Die Sprache ist zum „geistigen Eigentum des Schülers“ (Köhler, 1932, S. 113) geworden und wird als Selbstzweck zu Gunsten der Vermittlung fremden Kulturlebens aufgegeben.

Erarbeitet und dargestellt wird also von Elsa Köhler eine historisch frühe, sprach- und entwicklungspsychologisch sowie empirisch anhand systematischer, wiederholter Beobachtungen der Entwicklung des Lernprozesses abgesicherte Abfolge für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, wobei – auch das ist im Rückblick interessant – durchgängig auf Altersangaben verzichtet wird, da sich die Begrifflichkeiten der *Elementar-, Mittel- und Oberstufe* ausschließlich auf die verschiedenen Stufen des Spracherwerbs, nicht jedoch auf Schul- und/oder Klassenstufen beziehen.

Das bleibende wissenschaftliche Interesse von Elsa Köhler an der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, der Pädagogik und Psychologie der Sprache zeigt sich nicht nur an zahlreichen späteren Forschungsbeispielen zum *Schaffensunterricht* bzw. zur *Aktivitätspädagogik* aus dem Kontext des Französisch-Unterrichts, sondern auch in grundlegenden Arbeiten zur Problemgeschichte der Forschung über die Begriffsbildung und die Kindersprache. Der Beitrag zu der von ihr und den anderen Mitarbeitern Karl Bühlers herausgegebenen und Bühler zum 50. Geburtstag gewidmeten Festschrift (Brunswik et al., 1929) ist eine dezi-

dierte Problemgeschichte zur Entwicklungspsychologie der Kindersprache im Zusammenhang mit der Entwicklung der Begriffsbildung. Neben den wesentlichen wissenschaftlichen Vorläufern werden damals neue entwicklungspsychologische und pädagogisch-psychologische Ansätze reflektiert und integrierend einbezogen. Dies gilt vor allem für die Arbeiten von Jean Piaget (1896–1980), dessen „subtile Darstellungsarbeit“ in den Einzelfalluntersuchungen und -analysen bei Kindern als „meisterhaft“ (Köhler, 1929b, S. 200) gewürdigt wird, und von Heinz Werner (1890–1964) zu den Vorüberlegungen zum orthogenetischen Entwicklungsprinzip. Nach diesem Prinzip sind Entwicklungsprozesse, also etwa auch Sprachentwicklung und Begriffsbildung, sowohl durch das Entwicklungsprinzip der Differenzierung (etwa in der semantischen Entwicklung von aktivem und passivem Wortschatz sowie von Wortarten) als auch durch das der Integration (etwa in der syntaktischen und morphologischen Entwicklung) gekennzeichnet.

3.2 Psychographische Longitudinalanalyse zum 3. Lebensjahr

In ihrer Dissertation legte Elsa Köhler (1926) zunächst eine akribische Einzelfallanalyse mit dem Ziel der *generellen Durchforschung des dritten Lebensjahres* am Beispiel des Mädchens Annchen vor. Für die drei Altersspannen (a) 2;5 bis 2;7, (b) 2;83/4 bis 2;91/4 und (c) 3;0 bis 3;6 Jahre beschreibt sie sehr differenziert anhand systematischer Beobachtungs- und Verbaldaten im Längsschnitt (also über wiederholte Beobachtungen und Interviews)

- die Entwicklung des Weltbildes (bezogen auf Sinnes-, Gestalt-, Farben-, Raumwahrnehmung; Zeit- und Zahlerfassung; Vorstellung, Wiedererkennen und Erinnern; Kausalitätserfassung, Begriffsbildung, Denkleistungen),
- die Entwicklung der Darstellung des Weltbildes (in Sprache, bildhafter Darstellung, Ausdrucksbewegungen, Nachahmung und Mimik) und
- die Entwicklung des Beziehungsverhältnisses zwischen dem Ich und der Welt (Gefühl, soziales Verhalten, ästhetisches Genießen, Wille, moralisches Verhalten).

Darüber hinaus werden anhand des *Gesamterlebnis' Dreikirchen*, das sich auf mehrere Landaufenthalte von Annchen im Gebirge bezieht, Konvergenzen von Umwelteinflüssen und Entwicklungen in der Begriffsbildung sowie im Sozialverständnis beschrieben und analysiert. Dies alles mündet in eine strukturpsychologische Zusammenfassung und Deutung der sich entwickelnden Persönlichkeit des dreijährigen Annchen, die sich prototypisch als Vorläufer moderner interaktionistischer und kontextueller Entwicklungstheorien (siehe dazu etwa Montada, 2008) verstehen lassen.

3.3 Ausweitung der Untersuchungseinheit auf die Klassengruppe

In ihrem Rückblick auf die fruchtbare Vorkriegszeit am Wiener Psychologischen Institut hebt Hetzer (1982) hervor, dass sich dort „nur eine Autorin ... mit dem Unterrichtsvorgang selbst (befasste)“ (S. 201), nämlich Elsa Köhler, von der sie gleich drei Werke zitiert, von denen zwei unter Ko-Autorenschaft mit Ingeborg Hamberg erschienen sind. Die Ergebnisse der Ausweitung der Untersuchungseinheit von der Einzelfallanalyse auf die Gruppe zeigt sich beispielhaft sehr gut in der zusammen mit I. Hamberg 1931 vorgelegten Schrift zur *Psychologie und Pädagogik der geistigen Aktivität*, in der die Entwicklungsgeschichte einer Schulklasse über sechs Jahre nachgezeichnet wird (Köhler & Hamberg, 1931). Die Längsschnittanalyse für eine Gruppe von 19 Schülerinnen wurde 1924 bei einem durchschnittlichen Alter von 10 Jahren begonnen und Jahr für Jahr anhand von Beobachtungs- und Protokolldaten bis 1930 fortgesetzt, in dem die Klasse nur mehr aus neun Schülerinnen besteht, von denen fünf als *ausgesprochene Schaffentypen* bezeichnet werden.

In der Entwicklungsgeschichte der Klasse werden auf der Gruppen- und Individualebene Entwicklungsprozesse für die (a) Aktivitätsformen der Klasse, (b) die Persönlichkeiten und (c) die Aktivitätsgemeinschaft differenziert beschrieben. Im Schlusskapitel werden Konsequenzen der Befunde für eine „als sinnvoll gebotene Entwicklungshilfe bei der Selbststeuerung eines heranwachsenden Mädchens, die seine Aktivität im Sinne der Wertproduktion in Gang setzen soll“ (Köhler & Hamberg, 1931, S. 62) gezogen, die modernen Ansätzen in der Entwicklungsintervention und -beratung sowie Konzepten der Humanistischen Psychologie (Ch. Bühler & Allen, 1972; Rogers, 1961; für Erziehung und Unterricht: Tausch & Tausch, 1998) und der Positiven Psychologie (Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; für Schule und Unterricht: Furlong, Gilman & Huebner, 2009) entsprechen.

3.4 Köhlers Beiträge zur Reformpädagogik und Methodologie

Der von ihr an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Jena gegründeten Forschungsgruppe zur Erforschung der pädagogischen Situation verdankt die von Petersen 1927 mit der *Jenenser Petersen-Universitätsschule* begründete *Pädagogische Tatsachenforschung* und sein reformpädagogisches Schulentwicklungskonzept (der so genannte Jena-Plan)² den empirisch-quantitativen Ansatz einer pädagogisch-psychologischen Forschung. Anders als bei anderen frühen Vertretern der damaligen empirischen Pädagogik (vgl. hierzu Tenorth,

2 Zu dessen Geschichte siehe etwa Retter, 1996; siehe auch das Archiv zum Jena-Plan: Zugriff am 07.05.2015 unter <http://www.jenaplan-archiv.de/> Zugriff am 07.05.2015 unter <http://www.jenaplan-archiv.de/>

2010) basiert ihr Ansatz auf den verbalen und nominalen Beobachtungs- und Protokoll-Methoden, die Elsa Köhler bei den Bühlers in Wien kennengelernt und auf den Unterrichtsprozess selbst sowie die geistige Aktivität im (Fremdsprachen-) Unterricht übertragen hat. Retter (1996) betont, dass ihre

Arbeiten zur ‚psychologischen Forschung in der pädagogischen Situation‘ ... Petersen nicht nur das methodische Rüstzeug der empirischen Kinder- und Jugendpsychologie (genaue Methoden der Beobachtung und der Ergebnisprotokollation) (eröffneten), (sondern) auch einen Brückenschlag zur Erfassung der *subjektiven* [Hervorhebung v. Verf.] Seite des pädagogischen Geschehens im Unterricht (ermöglichten), (dies) in einer Weise, die die zugrundeliegende pädagogische Situation in ihrer Besonderheit nicht zerstörte. (ebd., S. 189)

Dies entspricht Karl Bühler (1927), der Beobachtungen dann für besonders ergiebig erachtete, wenn sie unter natürlichen Bedingungen (hier *im pädagogischen Feld*) durchgeführt werden.

Elsa Köhlers Konzept des *Schaffensunterricht* (Köhler, 1932; später *Aktivitätspädagogik*: Köhler, 1936, zitiert nach Retter, 1996, S. 225) basiert u. a. auf diesen Beobachtungsstudien und ermöglicht die auch von Petersen angestrebte Verbindung von empirisch-quantitativen (Nominaldaten) und (den vorherrschenden) geisteswissenschaftlichen (hermeneutischen) Forschungsmethoden in der Pädagogik, für die sie bereits 1929 im Programmvortrag *Die Krise der Psychologie und die Pädagogik* auf der 20. Tagung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins unter enger Anlehnung an das Werk zur *Krise der Psychologie* von Karl Bühler (1927) engagiert eingetreten war (Köhler, 1929a).

Bühler (1927) hatte die rezente methodologische Krise der Psychologie als Übergangsstadium einer jungen Wissenschaft, die sich zwischen hermeneutischen, empirischen und verhaltensbezogenen (behavioristischen) Methoden verirrt und verirrt hat, beschrieben und analysiert. Er kommt zum Ergebnis, dass der Streit und damit die Krise durch die Erkenntnis obsolet wird, dass alle „drei psychologischen Aspekte“ (Bühler, 1927, S. 29) für die Charakterisierung des Forschungsgegenstands der Psychologie *a priori* notwendig und hinreichend sind: Der erste Aspekt betrifft die (inneren) Erlebnisse, der zweite das „sinnvolle Benehmen der Lebewesen“ (also das direkte Verhalten bzw. Handeln des Menschen) und der dritte deren „Korrelation mit den Gebilden des objektiven Geistes“ (Bühler, 1927, S. 29), mithin die von Menschen erzeugten Produkte. Das Erleben kann beobachtet, analysiert, interpretiert und experimentell manipuliert werden; das Verhalten kann beobachtet, ausgezählt, gemessen und experimentell variiert werden; die Produkte von Erleben und Verhalten (wie Sprachäußerungen, handwerkliche und geistige Leistungen) können in dem Sinne interpretiert werden, dass sie Rückschlüsse auf die zugrundeliegenden psychischen Prozesse und Handlungen gestatten. Wichtig ist nun, dass „trotz dieser Dreispältigkeit am Ausgang eine Einheit am Ende, eine einheitliche Wissenschaft erwartet werden

darf“ (Bühler, 1927, S. 64). Dies dadurch, dass alle drei Untersuchungszugänge für Bühler nicht nur zulässig, sondern aufgrund der Komplexität des Gegenstands notwendig sind.

Elsa Köhler überträgt diesen Grundgedanken Böhlers (1927) auf den „Zwiespalt des pädagogischen Denkens“ (Köhler, 1929a, S. 409). Sie

- startet in ihrem Programmvortrag bei Johann Friedrich Herbart (1776–1841), an dessen „Erbe ...die Welt der Pädagogik ein halbes Jahrhundert gezehrt hatte“ (S. 410);
- schlägt die Brücke zu den damals aktuellen reformpädagogischen Ansätzen;
- verweist auf die Notwendigkeit der „Tatsachensuche“ und den gemeinsamen pädagogischen Nenner einer „Pädagogik vom Kinde aus“ (S. 412), die vom Entwicklungsstand und „Seelenleben des Kindes“ (S. 415) ausgeht;
- kommt zur Notwendigkeit der empirischen „Tatsachenforschung“ (für die sie Beispiele bei Willam Stern, Jean Piaget, Charlotte Bühler und auch John Dewey gibt; S. 413);
- appelliert wie Karl Bühler (1927) für die Psychologie auch für die Pädagogik an „einen Verständigungswillen“ und
- hofft abschließend, „daß die beiden Sprachen, die da (in der Pädagogik; Ergänzung des Verf.) gesprochen werden, verständlich werden, als wären sie eine“ (Köhler, 1929a, S. 427).

Das Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik diskutiert Köhler anhand von sieben Forderungen, die an die Psychologie zu stellen sind und die auch heute noch für die Bildungsforschung Aktualität haben. Sie führt u. a. aus, die „Pädagogik der Jetztzeit“ (Köhler, 1929a, S. 419) „sucht und braucht“

1. ein umfassendes, tief eindringendes Wissen von der menschlichen Kindheit und Jugend, beginnend mit den frühesten Verhaltensweisen, schließend mit der Totalität des Seelenlebens nach der Pubertät
2. ... umfassende Aufklärung über allgemein psychologische Fragen der menschlichen Einzelleistung, Auskunft über die Gesetze der manuellen Leistung und Körperbeherrschung, des Gedächtnisses, des Lernens, der Vorstellungsfähigkeit und ihres Verlaufes, des Denkens und der Sprache, mit einem Wort eine generelle Phänomenologie der Arbeit als Einzelleistung.
3. ... dementsprechend eine Technik der ökonomischen Leistungsmessung, des Testverfahrens und der Begabungsprüfung.
4. ... eine tiefeschürfende Untersuchung des menschlichen Handelns und Schaffens ..., eine Phänomenologie des Schaffens.
5. ... eine Psychologie der kindlichen und jugendlichen Persönlichkeit ... als Schlüssel zur Erkenntnis der Schaffensrichtung des einzelnen.
6. ... hinreichende Aufklärung über die soziologisch-sozialpsychologischen Vorgänge der Gruppenbildung, über die Genese der Gebilde des objektiven Geistes (Klassengeist), über die soziale Eingliederung der

Einzelpersönlichkeit und ihre Leistungsmöglichkeiten und Leistungsgrenzen in der Gruppe.

7. ... eine typologische Forschung über die Lehrerpersönlichkeit und die Schaffensart der verschiedenen gearteten Erzieher. (Köhler, 1929a, S. 419)

Sind zwar inzwischen die seiner Zeit aktuellen typologischen Ansätze zur Schüler- und Lehrerpersönlichkeit überholt, so bleiben doch etwa die Forderungen nach der Identifikation von Bildungspotentialen und den Möglichkeiten ihrer adäquaten Förderung sowie nach Methoden einer ökonomischen („effizienten“) Leistungsmessung in Verbindung mit einer validen Phänomenologie der Bedingungen und Manifestationen von Einzel- und Gruppenleistungen (sowie deren Grenzen) in der Bildungsforschung aktuell.

3.5 Differentielle Didaktik in „Schaffensunterricht“ und Aktivitätspädagogik

Die Theorie und Psychologie sowie die Praxis des *Schaffensunterrichts* stehen ganz im Vordergrund des 1932 vorgelegten Werkes *Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht* (Köhler, 1932), in dem im Sinne der *aptitude treatment interaction* von Schülermerkmalen und Didaktik die Grundlagen dieser differentiellen Unterrichtsstrategie für Interaktionen

- der Erlebnis-, Verhaltens- und Leistungsaspekte von Schülern,
- des Lehrstoffes (auch als „Reiz“ bezeichnet),
- der Schulklasse,
- des Lehrers sowie
- der pädagogischen Situation

theoretisch und praktisch anhand zahlreicher Unterrichtsbeispiele dargelegt werden. Diese Beispiele beziehen sich nicht nur auf Längsschnittanalysen des Deutschunterrichts in Schweden (über ein Jahr) und des Französischunterrichts in Österreich (über acht Jahre), sondern auch auf vier Wochen freier Aktivitätsgemeinschaft in fünf Klassen von im Durchschnitt 12-, 14-, 15-, 16- bzw. 17-jährigen Mädchen unter Abwesenheit von Lehrern. Im Anhang wird anhand von Theaterprojekten über die Gruppenleistungen dieser Klassen im Sinne der Schaffensorganisation informiert. Das *Werkschaffen* ist für Elsa Köhler in starkem Maße alters- und entwicklungsabhängig und bezieht sich auf typische Formen kindlicher und jugendlicher Aktivitäten wie Spielen, Lernen und Üben in mehr oder weniger freien, selbstbestimmten pädagogischen Situationen, die sich auf Sprachanwendung, Theaterprojekte, freies Gestalten etc. beziehen. Solche wertbezogenen, also entwicklungsrelevanten und entwicklungsangemessenen geistigen oder gegenständlichen Produktionen setzen voraus, dass beim Schüler (oder Menschen allgemein)

- „intentionaler Bezug auf das Erzeugen eines ‚Etwas‘,
- Anspannung (aus eigenem Willen) auf die Tätigkeit, die zu diesem ‚Etwas‘ führt und
- Unterordnung unter die Forderungen, die das Werk an den Urheber stellt“ (Köhler, 1932, S. 18)

vorliegen. Dies ist eine direkte Übertragung willens- und damit volitionspsychologischer Ansätze (vgl. etwa nach Ach 1905, 1935; Heckhausen & Heckhausen, 2010) auf Erziehung, Unterricht und Bildung. Nicht nur in Österreich, sondern vor allem in Schweden und auch in Norwegen führte Elsa Köhler dazu zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte durch, in denen sie bis zu zehn Vorlesungen über die Grundsätze der Aktivitätspädagogik mit praktischen wissenschaftlichen Übungen verbunden hat (Karlsson, 1995). Vermittelt und eingeübt wurden *psychographische Beobachtungsprotokolle* zur detaillierten Aufzeichnung von Unterrichtsprozessen, die im kollegialen Austausch unter Supervision mit dem Ziel der Aktivierung von Schülern zum (wertbezogenen Lern-)Schaffen reflektiert wurden. Seebauer (2007) setzt dieses Vorgehen in Beziehung zu modernen schulpraktischen Studien und Forschungsarbeiten sowie zur Aktionsforschung, da „in der Pädagogik Köhlers ... die Lehrer als eine Art von Forschungsassistenten gesehen (wurden) und unter der aktiven Zeit von Elsa Köhler ... das auch (bedeutete), dass Lehrer in ihren Bestrebungen Forschung und Praxis einander anzunähern, relativ oft akademische Studien verfolgten“ (Karlsson 2004, S. 166 unter Bezug auf SOU 1997/21, S. 100, zitiert nach Seebauer, 2007, S. 157).

3.6 „Entwicklungshilfe“ für Schüler: Entwicklungsintervention

Die von Köhler und Hamberg (1931) aus ihren sorgfältigen Entwicklungsanalysen ganzer Schülergruppen abgeleiteten Überlegungen einer „als sinnvoll gebotene[n] Entwicklungshilfe bei der Selbststeuerung eines heranwachsenden Mädchens“ (Köhler & Hamberg, 1931, S. 62) werden bei Köhler und Böhm (1936) aufgegriffen: Am Beispiel des freien Gestaltens wird die *Entwicklungshilfe für Schüler* (im Sinne ihrer Entwicklungsförderung) anhand exemplarischer Handlungsanalysen und -vergleiche sowie Leistungsanalysen und -vergleiche von drei 10- bis 12-jährigen Schülern veranschaulicht, die sie im Pädagogischen Institut der Universität Jena durchgeführt hat. Die psychologische Analyse umfasst die Dynamik der Schülerhandlung und die des Lehrererlebens sowie deren Zusammenwirken in der Entwicklungsförderung als *dynamisches Kontaktphänomen*. Auf der Basis einer Theorie des pädagogischen Kontakts (also der Lehrer-Schüler-Interaktion) werden neben phänomenologischen Analysen solcher Kontakte auch die Zusammenhänge von Lehrerhandlungen und pädagogischer Absicht analysiert. Den Effekten der Entwicklungsförderung in der Handlungsdynamik von Schülern wird nachgegangen, woraus einzelfallorientierte Evaluationen der Entwicklungsinterventionen resultieren.

4. Fazit zu den historischen Verdiensten von Elsa Köhler für die Bildungsforschung

Angeregt durch das reformpädagogische Klima der 1920er Jahre in Wien und ihre nebenberufliche aktive wissenschaftliche Mitarbeit in der Arbeitsgruppe der Bühlers am Psychologischen Institut der Universität Wien hat Elsa Köhler wesentlich zur Verbreitung und Anwendung empirisch-quantitativer Methoden in der Pädagogik und frühen Bildungsforschung beigetragen. Dabei hat sie ähnlich wie Karl Bühler (1927) für die Psychologie die Integration von empirisch-quantitativen und geisteswissenschaftlichen (hermeneutischen) Ansätzen in der Pädagogik angestrebt, was dem heutigen Ansatz der *mixed methods* in der empirischen Bildungswissenschaft (siehe etwa Gläser-Zikuda et al., 2012) entspricht. Ebenso wie Hetzer (1982, S. 215) es in ihrem Rückblick auf die Wiener Zeit für die kinder- und jugendpsychologische Forschung formuliert, dürfte es auch für Elsa Köhler „unannehmbar“ gewesen sein, dass „das Bestreben nach methodisch-formalisierender Brillanz die Relevanz von Fragestellung völlig (überwuchert)“, dass „Methoden als Selbstzweck und nicht als Mittel der Erkenntnis eingesetzten (werden)“ und dass dagegen aber immer wieder „die Frage, was psychologische Forschung denn für den Menschen bedeute, (zu stellen ist)“ (Hetzer, 1982, S. 215). Die Beschäftigung mit dieser epistemologischen und methodologischen Position ist für die moderne interdisziplinäre Bildungsforschung – ähnlich wie das Hetzer (1982) für die kinder- und jugendpsychologische Forschung darlegt – „keinesfalls nur eine Frage der Fachhistorie“, sondern kann Impuls für eine „Neuorientierung“, die „alte Strukturen“ (Hetzer, 1982, S. 215) aufbrechen hilft, sein. Diese Neuorientierung sollte ohne neue Einseitigkeit, sondern unter Anerkennung der von Bühler (1927) für die Psychologie begründeten Einsichten auch für die Bildungswissenschaft erfolgen.

Elsa Köhlers wissenschaftliche Beiträge betreffen Grundfragen der Bildungswissenschaft, vor allem solche der (differentiellen) Didaktik, der Pädagogischen Psychologie und der Entwicklungspsychologie der Kindheit und Adoleszenz. Sie ist eine im deutschsprachigen Bereich (weniger in Skandinavien; siehe hierzu Barow, 2009; Karlsson & Karlsson, 2004; Seebauer, 2007) weitgehend in Vergessenheit geratene Pionierin der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion, zur differentiellen Entwicklungspsychologie, zum entwicklungsgemäßen Unterricht und zur individualisierten Didaktik, zur Gruppendynamik und -entwicklung in Schulklassen sowie zur Entwicklungsintervention und Optimierung der Selbstregulation von Kindern und Jugendlichen. Den Ansatz der systematischen Längsschnitterhebung hat sie von der Individualebene auf die Gruppenebene ausgeweitet, wobei sie sowohl Verbal- als auch Nominaldaten verwendet hat. Sie verband Grundlagenforschung mit einem starken Anwendungsbezug in den klassischen Bereichen der auf die Kindheit und das Jugendalter bezogenen Entwicklungspsychologie, der Pädagogischen Psychologie und der Pädagogik, die heute unter dem Terminus der Bildungsforschung subsumiert werden.

Literatur

- Ach, N. K. (1905). *Über die Willenstätigkeit und das Denken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ach, N. K. (1935). *Analyse des Willens*. Berlin: Urban & Schwarzenberg.
- Barow, T. (2009). *Kein Platz im Volksheim? Die „Schwachsinnigenfürsorge“ in Schweden 1916–1945*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Benetka, G. (1990). *Zur Geschichte der Institutionalisierung der Psychologie in Österreich: Die Errichtung des Wiener Psychologischen Instituts* (Veröffentlichungen des Ludwig Boltzmann-Instituts für Geschichte und Gesellschaft, Bd. 20). Wien: Geyer-Edition.
- Benetka, G. (1995). *Psychologie in Wien: Sozial- und Theoriegeschichte des Wiener Psychologischen Instituts 1922–1938*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Brunswik, E., Bühler, C., Hetzer, H., Kardos, L., Köhler, E., Krug, J. & Willwoll, A. (1929). *Beiträge zur Problemgeschichte der Psychologie: Festschrift zu Karl Buhlers 50. Geburtstag*. Jena: Gustav Fischer.
- Bühler, C. & Allen, M. (1972). *Introduction to humanistic psychology*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Bühler, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*. Jena: Verlag von Gustav Fischer (Nachdruck: 2000. Weilerswist-Metternich: Velbrück GmbH Bücher & Medien).
- Bühler, K. (1934/1999). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache* (3. Aufl.). Stuttgart: G. Fischer.
- Furlong, M. J., Gilman, R. & Huebner, E. S. (Hrsg.). (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge.
- Galliker, M., Klein, M. & Rykart, S. (2007). *Meilensteine der Psychologie: Die Geschichte der Psychologie nach Personen, Werk und Wirkung*. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Garz, D. & Blömer, U. (2010). Qualitative Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 571–588). Wiesbaden: VS.
- Geuter, U. (1985). Nationalsozialistische Ideologie und Psychologie. In M. G. Ash & U. Geuter (Hrsg.), *Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert* (S. 172–200). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (Hrsg.). (2012). *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Hetzer, H. (1982). Kinder- und jugendpsychologische Forschung im Wiener Psychologischen Institut von 1922 bis 1938. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 14(3), 175–224.
- Karlsson, I. & Karlsson, L. (2004). Elsa Köhler: Eine österreichische Reformpädagogin in Schweden. In H. Retter (Hrsg.), *Reformpädagogik: Neue Zugänge, Befunde, Kontroversen* (S. 106–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Karlsson, L. (1995). *Elsa Köhler (1879–1940): Österreichische Aktivitätspädagogin in Schweden*. Zugriff am 07.05.2015 unter http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung.
- Keim, W. (1984). Die Wiener Schulreform der ersten Republik – ein vergessenes Kapitel europäischer Reformpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 76(4), 267–282.
- Köhler, E. (1926). *Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes (Annchen)* (Psychologische Monographien, Bd. 2). Leipzig: S. Hirzel.
- Köhler, E. (1929a). Die Krise der Psychologie und die Pädagogik. *Schulreform: Pädagogische Monatsschrift*, 8(8–9), 409–427.
- Köhler, E. (1929b). Kindersprache und Begriffsbildung. In E. Brunswik, Ch. Bühler, H. Hetzer, L. Kardos, E. Köhler, J. Krug & A. Willwoll (Hrsg.), *Beiträge zur*

- Problemgeschichte der Psychologie: Festschrift zu Karl Bühlers 50. Geburtstag* (S. 173–203). Jena: Gustav Fischer.
- Köhler, E. (1932). *Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik*. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.
- Köhler, E. & Böhm, W. (1936). *Entwicklungshilfe als psychologisches und pädagogisches Problem – dargestellt am plastischen Gestalten*. Weimar: Hermann Böhlhaus Nachfolger.
- Köhler, E. & Hamberg, I. (1931). *Zur Psychologie und Pädagogik der geistigen Aktivität: Entwicklungsgeschichte einer Klasse (1924–1930)* (Pädagogisch-psychologische Schriftenreihe des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, Bd. 6). Berlin: F. U. Herbig Verlagsbuchhandlung.
- Krampen, G., Seiger, C. P. & Steinebach, C. (2012). Kreativität. In C. Steinebach, D. Jungo & R. Zihlmann (Hrsg.), *Positive Psychologie in der Praxis* (S. 76–84). Weinheim: Beltz.
- Montada, L. (2008). Konzeptionen der Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 3–18). Weinheim: Beltz.
- Ortmeyer, B. (2009). *Mythos und Pathos statt Logos und Ethos: Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit*. Weinheim: Beltz.
- Retter, H. (1996). Peter Petersen und Elsa Köhler: Briefwechsel über ein nicht realisiertes Projekt. In H. Retter (Hrsg.), *Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung* (S. 189–226). Weinheim: Beltz.
- Retter, H. (2003). Elsa Köhler: Wirken und Werk einer Reformpädagogin. *Erziehung und Unterricht, 9–10/2003*, 1098–1113.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Schönplflug, W. (2013). *Geschichte und Systematik der Psychologie* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Seebauer, R. (2007). *Frauen, die Schule machten*. Wien: LIT.
- Seel, N. M., Pirnay-Dummer, P. & Ifenthaler, D. (2010). Quantitative Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 551–570). Wiesbaden: VS.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie* (11. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Reformpädagogik“: Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. *Zeitschrift für Pädagogik, 40*(4), 585–604.
- Tenorth, H.-E. (2010). Empirische Schulforschung aus bildungstheoretischer Sicht. In J.-D. Gauger & J. Kraus (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Notwendigkeit und Risiko* (S. 7–20). St. Augustin/Bonn: Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.
- Zwiauer, C. (2002). Köhler, Elsa. In B. Keintzel & I. Korotin (Hrsg.), *Wissenschaftlerinnen in und aus Österreich: Leben, Werk, Wirken* (S. 393–395). Wien: Böhlau.