

WALTER HERZOG

Pädagogik und Psychologie

Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis¹

*„Über das Verhältnis von Psychologie
und Pädagogik ... herrscht Unklarheit.“*
FRIEDRICH WINNEFELD

Zusammenfassung

Am Beispiel des Verhältnisses von Pädagogik und Psychologie wird auf Probleme in der Beziehung der Pädagogik zu ihren Nachbardisziplinen eingegangen. Von Seiten der Psychologie bildet die Pädagogische Psychologie das Verbindungsstück. Da sie im wesentlichen als Anwendung psychologischer Methoden auf Probleme der pädagogischen Praxis entstanden war, blieben ihre Erfolge in pädagogischer Hinsicht bescheiden. Die Krise, in die sie geriet, rief nach einer stärkeren Orientierung an pädagogischer Theorie. Das Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Psychologie, das sich dadurch eröffnete, wurde jedoch nie ausgeräumt. Statt dessen wurde von Seiten der Pädagogik eine Menschenkunde entwickelt, die antiwissenschaftlich auftrat und als Psychologiersatz diente. Pädagogik und Psychologie konnten auf diese Weise nicht wirklich zusammenfinden. Ein wesentlicher Grund für dieses Manko wird in einem beiderseits naiven, phänomenalistischen Gegenstandsverständnis gesehen. Als Lösung wird vorgeschlagen, das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie auf eine konstruktivistische Basis zu stellen. Dadurch ließe sich die Pädagogische Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft begründen, was eine fruchtbare Dynamik zwischen den beiden Disziplinen ermöglichen würde.

Die Pädagogische Psychologie ist eine jener Disziplinen, durch die die Pädagogik in Beziehung zu ihren Nachbarwissenschaften steht. An ihrem Beispiel ist daher einiges über das Verhältnis der Pädagogik zu anderen Wissenschaften zu erfahren. Wie wichtig solche Erfahrung ist, zeigt die Tatsache, daß sich die Pädagogik – trotz Autonomieanspruch – immer wieder vom Wissens- und Diskussionsstand in anderen Disziplinen beeinflusst zeigt. Wie aber die Interdisziplinarität der Pädagogik funktioniert und wie sie produktiv genutzt werden kann, darüber ist wenig bekannt. Dies dürfte nicht zuletzt daran liegen, daß das Interesse am jeweils anderen meist einseitig ist. Die Pädagogik interessiert sich zwar für ihre Nachbardisziplinen, diese aber zeigen oft wenig Aufmerksamkeit gegenüber der Pädagogik. Um so mehr müßte daher die Pädagogische Psychologie, in der die Pädagogik und die Psychologie auch institutionell ein Verhältnis eingegangen sind, ein fruchtbares Beispiel sein, um etwas über die Beziehung der Pädagogik zu anderen Wissenschaften zu erfahren.

Wie aber denkt man über das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie nach? Wenn Psychologen Beziehungen analysieren, dann steht ihnen eine Vielzahl an Konzepten zur Verfügung: Interaktion, Transaktion, Kommunikation, Austausch, Übertragung, Kollusion etc., nahezu ohne Ende. Wer sich daher als

¹ Leicht überarbeitete Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Universität Bern vom 7. 5. 1992. Der Duktus der mündlichen Rede ist im wesentlichen beibehalten worden.

Pädagogischer Psychologe vornimmt, über das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie nachzudenken, der müßte sich in einer vorteilhaften Situation befinden. Doch das Problem der Fülle an Konzepten ist im Kern bereits das Problem des Verhältnisses von Pädagogik und Psychologie. Denn welches Konzept soll der Pädagogische Psychologe nutzen, um über das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie nachzudenken? Läuft er nicht Gefahr, die pädagogische Seite seiner Disziplin zu mißachten, wenn er allzu bereitwillig der Psychologie vertraut? Müßte er nicht eher Kategorien der Pädagogik beiziehen, um das Verhältnis, das sein Fach verkörpert, zu untersuchen? Kategorien wie Erziehung, Führung, Umgang, Begegnung, Liebe, Verantwortung, Unterstützung, Beratung, Ermahnung etc., wiederum nahezu ohne Ende. Wenn über das Verhältnis zweier Disziplinen nachgedacht werden soll, welche ist dann dafür zuständig? So scheint allein schon der Versuch, über Pädagogik und Psychologie nachdenken zu wollen, von der Schwierigkeit ihres Verhältnisses zu zeugen.

Allerdings handelt es sich um eine logische Schwierigkeit. In logischer Hinsicht ist der Versuch, mit den Mitteln von Pädagogik und Psychologie über deren Verhältnis nachzudenken, paradox. Die Paradoxie besteht darin, daß das Subjekt der Analyse zugleich auf der Objektseite erscheint, m. a. W., daß Objekt- und Metaebene nicht getrennt werden. Die Paradoxie ließe sich vermeiden durch logische Typenbildung, d. h. durch die klare Trennung von Objekt- und Metasprache. Nun sind die Auskünfte der Logik zwar meistens wahr, aber oft helfen sie nicht. Auch in unserem Fall ist nicht zu sehen, wie die Logik das Nachdenken über das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie in Gang bringen könnte. Wollen wir nämlich als Psychologen oder als Pädagogen über das Verhältnis der beiden Disziplinen nachdenken, geraten wir unvermeidlich in eine pragmatisch paradoxe Situation. Weder mit den Mitteln der psychologischen noch mit denjenigen der pädagogischen Wissenschaft vermögen wir über das Verhältnis der beiden Disziplinen nachzudenken, ohne daß wir die eine Seite des Verhältnisses der anderen überordnen und damit die eine Disziplin gegenüber der anderen bevorzugen. Das Problem ist, wie können wir, ohne uns selbst zu verleugnen, über ein Verhältnis nachdenken, von dem wir konstitutiv ein Teil sind?

Es gibt wohl keinen anderen Weg, das Problem einer Lösung zuzuführen, als den Weg der Geschichte. Wie die Logik erlaubt auch die Geschichte eine Distanznahme, wenn auch nicht die Distanz der logischen Typen, sondern die Distanz des historischen Zeitenabstandes. Wer historisch denkt, tut dies nicht aus der Perspektive des Archimedischen Punktes, sondern als Kind seiner Zeit. Anders als die Logik ermöglicht daher die Geschichte kein strenges Denken. Aber wenn wir GIANNI VATTIMO folgen, dann ist in unserer (postmodernen) Zeit sowieso nur mehr ein „schwaches Denken“ möglich. Das „schwache Denken“ verzichtet auf die Gewißheit des logischen Standpunkts. Sein Anspruch ist nicht, das Vergangene zu überwinden, sondern es sich verwandelnd anzueignen (vgl. WELSCH 1988, S. 136ff.). Darin trifft es sich mit der Hermeneutik, die das Ideal der Überwindung aller Vorurteile als Illusion verwirft. Bescheiden wir uns mit einem „schwachen Denken“, so nimmt unser Nachdenken über das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie den Gang der historischen Reflexion.

Allerdings wird es nicht möglich sein, mehr als ein paar Schlaglichter auf die Geschichte des pädagogisch-psychologischen Verhältnisses zu werfen. Auch meine ich nicht, daß uns der Blick in die Geschichte bereits eine Antwort auf unser Problem geben wird. Echte Problemlösungen erfordern Kreativität; sie lassen sich weder erzwingen noch deduktiv herleiten. Kreativität kann jedoch vorbereitet werden. Diese Vorbereitung kann die Historie leisten. Ich verstehe daher meine folgenden Ausführungen zum Verhältnis von Pädagogik und Psychologie als Aufhellung einer problematischen Situation mit den Mitteln der historischen Reflexion, um so einer Lösung des Problems den Weg zu bereiten. Dabei konzentriere ich mich im wesentlichen auf zwei repräsentative Stationen aus der Geschichte der Pädagogischen Psychologie, um im einen Fall die Seite der Psychologie (1) und im anderen die Seite der Pädagogik zur Geltung zu bringen (2). Zum Schluß versuche ich aufgrund meiner historischen Ausführungen eine – so hoffe ich: kreative – Lösung für das Problem des Verhältnisses von Pädagogik und Psychologie zu skizzieren (3).

1. Psychologie

Man braucht keine 50 Jahre zurückzugehen, um die Pädagogische Psychologie als „praktische Psychologie“ bezeichnet zu finden (vgl. z. B. FELLENIUS 1951, S. 492). Wir kennen diese Bezeichnung kaum noch. Psychologie wird gemäß unserer Terminologie angewandt, und die Disziplin, die sich mit der Anwendung von Psychologie befaßt, heißt Angewandte Psychologie. WILLIAM STERN, der die Bezeichnung 1903 geprägt haben will (vgl. DORSCH 1963, S. 9), definierte „Angewandte Psychologie“ als Wissenschaft von den psychologischen Tatbeständen, die für praktische Anwendungen in Frage kommen. Der Begriff stand damals in Konkurrenz zur Bezeichnung des Faches als „Psychotechnik“, wie HUGO MÜNSTERBERG vorgeschlagen hatte. Für MÜNSTERBERG war die Psychotechnik „... die Wissenschaft von der praktischen Anwendung der Psychologie im Dienste der Kulturaufgaben“ (MÜNSTERBERG 1914, S. 1). Zu diesen Kulturaufgaben gehört auch die Erziehung. Denn der Lehrer will „... den Geist des Kindes modeln und entwickeln im Dienste gewisser Kulturaufgaben“ (ebd., S. 6). Dabei kommt dem Ausdruck „Technik“ durchaus programmatische Bedeutung zu, denn die Psychotechnik „... soll zeigen, wie gewisse Ziele, die dem Menschen wertvoll sind, durch die Beherrschung des seelischen Mechanismus erreicht werden können“ (MÜNSTERBERG 1922, S. 17). In diesem Sinne war MÜNSTERBERG insbesondere die Pädagogische Psychologie eine psychotechnische Disziplin. Ihr Verhältnis zur Psychologie ist dem Verhältnis der Ingenieurwissenschaft zur Physik oder der Agrikulturwissenschaft zur Botanik vergleichbar (MÜNSTERBERG 1914, S. 7).

Als Angewandte Psychologie ist die Pädagogische Psychologie somit eine technische Wissenschaft. Ist sie damit auch eine praktische Wissenschaft? Ist Praktische Psychologie dasselbe wie Angewandte Psychologie oder Psychotechnik? WILHELM ARNOLD unterscheidet die beiden Disziplinen folgendermaßen: „Wo Psychologie mit den Mitteln der Wissenschaft für die Praxis fruchtbar gemacht wird, sprechen wir von angewandter Psychologie. Dort, wo gewisse empirische Grundlagen der allgemeinen, vorwissenschaftlichen Menschen-

kunde benützt werden, um Diagnostik oder gar Prognostik betreiben zu können, spricht man von praktischer Psychologie“ (ARNOLD 1970, S. 10 – im Original hervorgehoben).² ARNOLD bringt ein Problem auf den Begriff, an dem ich meine folgenden Ausführungen orientieren möchte. Angewandte Psychologie wird in bezug auf die (wissenschaftliche) Psychologie definiert, Praktische Psychologie in bezug auf die (vorwissenschaftliche) Menschenkunde. Damit ergibt sich ein Gegensatz zwischen Anwendung und Praxis. Ist die Pädagogische Psychologie nur dann praktisch, wenn sie auf Wissenschaftlichkeit verzichtet und als Menschenkunde betrieben wird? Kann sie nur dann wissenschaftlich sein, wenn sie nicht praktisch ist? Und: Was für eine Art von Psychologie ist die Pädagogische Psychologie, wenn sie wissenschaftlich und praktisch zugleich sein will?

1.1 Psychologie als experimentelle Wissenschaft

Als Terminus ist „Pädagogische Psychologie“ seit Ende des 19. Jahrhunderts gebräuchlich (vgl. RETTER 1971, S. 37; WATSON 1968, S. 14; WINNEFELD 1957, S. 17).³ Die damalige Pädagogische Psychologie war jedoch im wesentlichen Darstellung der Allgemeinen Psychologie zuhanden von Lehrern und Erziehern, d. h. Sammlung psychologischer Wissens unter der Perspektive seines vorgeblichen Nutzens für die pädagogische Praxis. Früh schon fand diese Art von Pädagogischer Psychologie ihre Kritiker. So z. B. WILLIAM JAMES, der der Idee der direkten Umsetzung von Psychologie in pädagogische Praxis ablehnend gegenüberstand. JAMES meinte, die Lehrer befänden sich in einem sehr großen Irrtum, wenn sie glaubten, „... daß sich aus der Psychologie als der Wissenschaft von den Gesetzen des geistigen Lebens bestimmte Programme, Stundenpläne oder Unterrichtsmethoden für den unmittelbaren Gebrauch in der Schule ableiten ließen“ (JAMES 1900, S. 4). Die Psychologie sei eine Wissenschaft und das Lehren eine Kunst, und die Wissenschaften erzeugten unmittelbar aus sich selbst niemals Künste. „Es bedarf hierzu vielmehr eines dazwischentretenden erfindungsreichen Geistes, der durch seine Originalität die Ergebnisse der Wissenschaft zur Anwendung bringt ... Eine Wissenschaft kann nur die Grenzen vorschreiben, innerhalb welcher die Regeln der Kunst zur Anwendung kommen und welche der, der die Kunst ausübt, nicht überschreiten darf. Was aber innerhalb jener Grenzen im einzelnen zu thun ist, muß dem eigenen Ermessen überlassen bleiben“ (ebd., S. 5f.).⁴

Eine relative Eigenständigkeit gewann die Pädagogische Psychologie in den USA mit THORNDIKE und in Europa mit MEUMANN und CLAPARÈDE. Das Ziel von THORNDIKE war genau wie dasjenige von MEUMANN die Anwendung der

² Andere Abgrenzungen der beiden Begriffe finden sich bei DORSCH (1963) und FELLENIUS (1951). Im übrigen werden die Termini nicht einheitlich verwendet. Bei WEBER fallen sie gar zusammen: „Psychotechnik“ ist ... nur ein anderer Ausdruck für „angewandte, praktische Psychologie“ (WEBER 1927, S. 7).

³ „Psychologische Pädagogik“ ist allerdings ein früher schon geläufiger Begriff, so bereits bei HERBART.

⁴ In unserer Zeit ist es unter anderem GAGE, der die Idee einer „Wissenschaft vom Lehren“ ablehnt und die Unterrichtsforschung als „wissenschaftliches Fundament“ für die Kunst des Lehrens bezeichnet (vgl. GAGE 1979, S. 2–11).

Methoden der exakten Wissenschaft auf pädagogische Probleme. Es schien, als hätte die Pädagogik einen Modernitätsrückstand aufzuholen. Setzt man als Kriterium neuzeitlicher Wissenschaft die experimentelle Methode, dann hatte eine Reihe von Disziplinen, die sich im Verlaufe des 18. und 19. Jahrhunderts des Menschen annahmen, den Status der Wissenschaft erreicht. Das gilt für die Biologie, die Physiologie, die Psychologie und in gewisser Weise auch für die Soziologie. In allen diesen Fällen war die Verwissenschaftlichung des Faches mit einer Autonomisierung einhergegangen. Nur die Pädagogik schien ihre traditionelle Einbindung in die Philosophie nicht überwinden und ihre wissenschaftliche Eigenständigkeit nicht erlangen zu können. Da kam die Psychologie gleichsam als Geburtshelferin wie gerufen. Seit Anfang des 19. Jahrhunderts hatte sich die Psychologie um Einbindung in die Tradition neuzeitlicher Wissenschaft bemüht. Tatsächlich erblickte sie das Licht der Welt als experimentelle Disziplin. Die Standarddeutungen der Psychologiegeschichte nennen WILHELM WUNDT als Zäsur. Er war es, der dem neuen Fach den Namen „Physiologische Psychologie“ verpaßte und diese Bezeichnung so verstanden haben wollte, daß damit auf das Experiment als Methode verwiesen wird.⁵

WUNDT glaubte, das Hindernis, das der Psychologie den Weg zur Wissenschaft versperrte, dadurch beseitigen zu können, daß er die Introspektion in eine kontrollierbare Situation einband. Wenn die Selbstbeobachtung gleichsam ökologisch begrenzt wird, dann muß sie ihre Beliebigkeit verlieren und als strenge Methode der Forschung Anerkennung finden. In der etwas pathetischen Formulierung MEUMANNs macht erst das Experiment das Auge der Selbstwahrnehmung zum zuverlässigen Sehen fähig (MEUMANN 1903, S. 4). WUNDT schien die experimentelle Forschung allerdings nur möglich, sofern der Gegenstand der Psychologie eng genug gefaßt wurde: als aktuelles Bewußtsein und als Sinnes- und Wahrnehmungserscheinung. Im sinnlichen Bereich lassen sich Reize experimentell kontrollieren und die (subjektiven) Reaktionen (Empfindungen) der Versuchspersonen unmittelbar erfragen. WUNDT sträubte sich gegen die Ausweitung des Experiments auf „höhere“ geistige Prozesse (wie Denken, Vorstellen, Problemlösen etc.), obwohl er diese dem wissenschaftlichen Zugriff nicht entziehen wollte. Für die höheren und die sozialen Dimensionen des psychischen Lebens begründete er eine besondere, d.h. nicht-experimentelle Psychologie, die er „Völkerpsychologie“ nannte.⁶ Berühmt wurde WUNDT aber nicht seiner „Völkerpsychologie“ wegen, obwohl er ihr einen umfangreichen Teil seines Lebenswerkes widmete, sondern der experimentellen Psychologie wegen. Das Experiment war es, das Wissenschaftlichkeit versprach. Das zeigt sich auch daran, daß der Anwendungsbereich des

5 „Das Attribut ‚physiologisch‘ will nicht sagen, daß sie (die Physiologische Psychologie, W.H.) die Psychologie auf Physiologie zurückführen wolle ..., sondern daß sie mit physiologischen, d.h. experimentellen Hilfsmitteln arbeitet ...“ (WUNDT 1896, S. 21). WUNDT glaubte, dadurch dem Verdikt KANTS entgegen zu können, für den die Psychologie deshalb nie zur Wissenschaft werden konnte, weil ihm die Introspektion nicht kontrollierbar schien (vgl. KANT 1983, S. 15f.). Auch HERBART, KANTS Nachfolger in Königsberg und gelegentlich der „Vater der wissenschaftlichen Pädagogik“ genannt, dachte nicht anders. Eine experimentelle Psychologie hielt er für unmöglich, wenn ihm auch eine mathematische Psychologie genau das schien, dessen Existenzmöglichkeit er bewiesen hatte.

6 Eine zeitgemäße Bezeichnung wäre wohl „Kulturpsychologie“.

Experiments in der Psychologie noch zu Lebzeiten WUNDTs und unter seinem heftigen Protest ausgeweitet wurde. Einige jüngere Kollegen und zumeist ehemalige Assistenten WUNDTs taten genau dies, was ihr Mentor für unmöglich hielt, nämlich die „höheren“ psychischen Prozesse experimentell zu erforschen. Damit war der Schritt getan, um auch das komplexe Feld von Erziehung und Unterricht der experimentellen Methode zu erschließen. Auf diese Weise entstand ein neues Verständnis von Pädagogischer Psychologie, nämlich Pädagogische Psychologie als Anwendung psychologischer *Methoden* im Bereich von Erziehungs- und Unterrichtsforschung (vgl. EWERT 1979, S. 19 ff.; WINNEFELD 1957, S. 19 ff.).

1.2 MEUMANN und die Experimentelle Pädagogik

Der zentrale Repräsentant des methodenorientierten Verständnisses von Pädagogischer Psychologie war ERNST MEUMANN.⁷ Auch er, den man zu Recht als den eigentlichen Begründer der Experimentellen Pädagogik betrachtet, war ein ehemaliger Schüler und Assistent von WUNDT. Und auch er gehörte zu jenen, die einen breiteren Anwendungsbereich für das Experiment forderten als ihr Lehrmeister.

MEUMANN wurde in seinen Bemühungen um die Anwendung des Experiments auf pädagogische Problemstellungen⁸ von der Lehrerschaft nachhaltig unterstützt. Bereits auf seiner ersten Professur in Zürich – derselben, die auch WUNDT Jahre vor ihm kurz innehatte – fand er ein großes Interesse der Lehrer für seine Arbeit vor. Einzelne Schüler und ganze Schulklassen wurden für Versuche herangezogen, und man führte auch Beobachtungen in Schulen durch (vgl. MÜLLER 1942, S. 17). Vor der Zürcher Lehrerschaft äußerte sich MEUMANN auch zum ersten Mal über die Experimentelle Pädagogik. In einer Ansprache vor der Kantonalen Synode 1900 sagte er u. a.: „Entweder die Pädagogik macht sich die methodischen Fortschritte und die Resultate der experimentellen Behandlung geistiger Fragen zu eigen, oder sie wird nicht mehr beanspruchen können, eine Wissenschaft zu sein“ (MEUMANN, zit. nach MÜLLER 1942, S. 19).⁹ Das Experiment ist auch für die Pädagogik zum Schibboleth geworden, das über den Einlaß in die Gemeinschaft der Wissenschaften entscheidet.

Verbunden mit der Erwartung, durch die experimentelle Methode die Pädagogik zu „verwissenschaftlichen“, war eine starke Hoffnung auf praktische Innovationen im Schulsystem. MEUMANN gehörte zum Kreis der Mitinitianten

⁷ Auch MEUMANN spricht allerdings noch eher von „psychologischer Pädagogik“ als von „pädagogischer Psychologie“. Doch verwendet er bereits beide Bezeichnungen (vgl. z. B. MEUMANN 1911a, S. 202 f.).

⁸ „In methodischer Hinsicht ist ... die experimentelle Psychologie die Mutter der empirisch forschenden Pädagogik; diese wäre ohne jene überhaupt nicht denkbar“ (MEUMANN 1907, S. VIII).

⁹ Vgl. auch die folgende Äußerung: „Der Fortschritt der Wissenschaften liegt, wie man oft bemerkt hat, zum großen Teil in ihren Methoden, und die Arbeitsmethode der wissenschaftlichen Pädagogik muß eine andere werden, wenn sie nicht in dem geistlosen Schematismus HERBARTscher Schlagworte hängen bleiben und sich von ihren gesamten Grenzwissenschaften überholen lassen will“ (MEUMANN 1901, S. 285).

des Bundes für Schulreform (vgl. MÜLLER 1942, S. 14; TENORTH 1988, S. 215). Seit 1908, dem Jahr der Gründung des Bundes, tendierte er auf die Vereinigung der Reformbewegung mit der Experimentellen Pädagogik (MÜLLER 1942, S. 44, 80).¹⁰ In der Betonung der Arbeit gab es inhaltliche Affinitäten zwischen Arbeitsschulbewegung und Experimenteller Pädagogik (ebd., S. 46 f., 98 f.).¹¹ Auch die Idee einer Pädagogik „vom Kinde aus“ teilte MEUMANN mit verschiedenen Repräsentanten der Reformpädagogik. MEUMANN wurde zum Schulkritiker, der in den Chor jener einstimmt, denen die „Lernschule“ des Herbartianismus der „Natur“ des Kindes widersprach. Die experimentelle Pädagogik zog aus ihren Studien die allgemeine Folgerung, „... daß sich alles Unterrichtswesen an die natürlichen Entwicklungsprozesse des Kindes anzuschließen hat“ (MEUMANN 1911b, S. 2). Ob die Frontstellung gegen den Herbartianismus jedoch gerechtfertigt war, ist fraglich. Denn MEUMANN vertrat ein genauso mechanistisches Verständnis des erzieherischen Geschehens wie HERBART.¹² Der Anspruch HERBARTS auf die Aufklärung der pädagogischen Kausalverhältnisse war ganz allgemein weitgehend ungebrochen. So schrieb auch KEMSIES im ersten Jahrgang der „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“ (1899) – im ersten Aufsatz der Zeitschrift überhaupt: „Solange der gesetzmäßige Zusammenhang zwischen der erzieherischen Einwirkung und den einfachsten sowohl als kompliziertesten Phänomenen der Kindesseele nicht klargelegt ist, kann von wissenschaftlicher Lösung des Problems nicht die Rede sein. Dies ist die Kardinalfrage der pädagogischen Psychologie“ (KEMSIES 1899, S. 2 – im Original hervorgehoben). Der Psychologie kommt bei der Lösung dieser pädagogischen Kardinalfrage die gleiche Aufgabe zu wie den Naturwissenschaften, nämlich – wie KEMSIES mit einem Zitat des Chemikers LOTHAR MEYER belegen will – „den ursächlichen Zusammenhang der Dinge so zu erforschen, daß wir für jeden möglichen Fall die eintretenden Erscheinungen aus den gegebenen Bedingungen im voraus bestimmen können“ (ebd., S. 18).

Das ist das Echo auf ein Jahrhundert, das von HERBART mit praktisch denselben Worten eröffnet wurde. Und es wird noch lange nicht verklingen, wie das Beispiel BREZINKAS zeigt, der im letzten Viertel unseres Jahrhunderts von der Erziehungswissenschaft fordert, technologisches Wissen zuhanden des pädagogischen Praktikers aufzubereiten. Dabei sollen – um der Anwendungsmöglichkeit willen – erziehungswissenschaftliche Theorien formuliert werden, „... die über die notwendigen und hinreichenden Bedingungen für das Eintreten gewollter Wirkungen informieren. Am meisten erwünscht ist die Kenntnis von Beziehungen zwischen Determinanten (,Ursachen‘) und Resultanten

¹⁰ In einem Beitrag „Experimentelle Pädagogik und Schulreform“ nannte er die experimentelle Pädagogik „die wissenschaftliche Parallelbewegung zu unseren gegenwärtigen Schulreformbestrebungen“ (MEUMANN 1911b, S. 2).

¹¹ Diese Affinität erstaunt nicht, wenn wir an die Entstehung der neuzeitlichen Wissenschaft aus dem „höheren Handwerk“ denken. Im Horizont der Tätigkeit der Ingenieure und Techniker bildete sich die Idee des experimentellen Eingriffs in die Natur heraus (vgl. ZILSBL 1976). Arbeitsschule und Experimentelle Pädagogik gehören in ihren historischen Wurzeln zusammen.

¹² Was ihm z. B. von WUNDT kritisch vorgehalten wurde (vgl. WUNDT 1910, S. 46 f., passim).

(,Wirkungen‘) nach dem Schema: ,wenn A, dann B ungeachtet alles anderen“ (BREZINKA 1978, S. 153)

1.3 Krise und Standpunktwechsel

Was ist von der ersten Phase Pädagogischer Psychologie zu halten? Die Zeit von 1890 bis zum ersten Weltkrieg war eine Zeit der erhofften pädagogischen Reformen. Es war ein großes Interesse an Erziehungsfragen und im besonderen der Anwendung psychologischer Erkenntnisse auf pädagogische Probleme vorhanden (vgl. BLÄTTNER 1951). Doch pädagogisch gesehen versandete die Bewegung und führte zur Etablierung von psychologischen Teildisziplinen, wie der Entwicklungspsychologie und der Differentiellen Psychologie. Seither ist die Entwicklungspsychologie, die damals als Kinder- und Jugendpsychologie von Pädagogen und Lehrern so sehr gefördert wurde, praktisch ohne pädagogische Inspiration. Ausnahmen wie WYGORSKI¹³ und seine Nachfolger bestätigen die Regel. Pädagogik und Psychologie mochten nicht zusammengehen. Das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie war kein gegenseitiges, sondern im wesentlichen eines der Anwendung von Psychologie auf pädagogische Problemfelder. Noch 1951 heißt es im „Handbuch der Psychologie“ von DAVID KATZ, die Pädagogische Psychologie bringe „... psychologische Methoden und Resultate auf den Gebieten der Erziehung und des Unterrichts zur *Anwendung* ...“ (FELLENIUS 1951, S. 492 – Hervorhebung W.H.).

Die Begeisterung der Lehrer für die Experimentelle Pädagogik MEUMANNs ist wohl eher aus Enttäuschung über den Herbartianismus zu erklären denn aus Überzeugung von deren wissenschaftlichem Selbstverständnis. Daneben ging es auch um Professionalisierungsansprüche. Durch die Geschichte der Schulpädagogik zieht sich der ungebrochene Kampf der Lehrer um die Verbesserung ihrer sozialen Stellung. Die Emanzipation der Pädagogik als experimentelle Wissenschaft eröffnete den Lehrern die Aussicht auf akademische Bildung. Und MEUMANN trat klar für diese Option ein. Nicht nur wies er der Pädagogik den Weg zur Wissenschaft, er trat auch öffentlich für die Schaffung von pädagogischen Lehrstühlen – die damals noch selten waren – ein. Und er unterstützte das Verlangen der Lehrer nach universitärer Bildung (vgl. PROBST 1989). Der Professionalisierungsprozeß nahm dann allerdings eine andere Richtung, insofern es der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ gelang, sich als Berufswissenschaft für Lehrer anzupreisen. So blieb von den Bemühungen um die Etablierung der Pädagogischen Psychologie – jedenfalls im deutschsprachigen Raum – wenig übrig. Es fehlte eine wissenschaftstheoretische Begründung des Verhältnisses von Pädagogik und Psychologie.

Wie wir gesehen haben, war die Experimentelle Pädagogik als Pädagogische Psychologie im wesentlichen Anwendung der experimentellen Methode auf pädagogische Problemstellungen. Sie war in einem besonderen Sinne „angewandte Psychologie“, nämlich angewandte psychologische Methodenlehre (vgl. EWERT 1979, S. 25). Zwar ging MEUMANN nie so weit wie heute BREZINKA, der die Pädagogik schlechthin als angewandte Psychologie bezeichnet und in

13 Dessen Arbeiten allerdings auch ins erste Drittel des 20. Jahrhunderts fallen.

Psychologie aufgehen läßt (BREZINKA 1978, S. 67, 70f.; HERZOG 1988a). Doch beschränkte sich MEUMANN darauf, der Pädagogik einen spezifischen Gesichtspunkt, nämlich den „Gesichtspunkt der Erziehung“ einzuräumen, ohne diesen genauer zu bestimmen. Kein Wunder, daß die Pädagogische Psychologie in den Jahren nach dem ersten Weltkrieg in eine „fundamentale wissenschaftliche Krise“ geriet (vgl. WEINERT 1981, S. 150). Diese Krise war vielleicht noch mehr als die Krise, die KARL BÜHLER 1927 für die Psychologie insgesamt konstatierte, eine „Aufbaukrise“ (BÜHLER 1978, S. 1). Denn um eine „Zerfallskrise“ konnte es sich im Falle einer Disziplin, die noch gar nicht wirklich existierte, wohl schwerlich handeln.

ALOYS FISCHER forderte 1917 einen Standpunktwechsel. Bei der herkömmlichen Pädagogischen Psychologie werde die Psychologie als das Gegebene betrachtet und gefragt, „... was können wir ... von der Psychologie in der Praxis der Erziehung brauchen?“ (FISCHER 1917, S. 109). Demgegenüber gelte es, die Erziehung als das Gegebene zu setzen. Aufgabe der Erziehungswissenschaft sei es, die Erziehung theoretisch zu verstehen. „Pädagogik“ meint die *Wissenschaft* von der Erziehung. Daraus ergibt sich ein neues Verständnis von Pädagogischer Psychologie: „... wir fragen nun: was nützt uns die Psychologie für die Erziehungswissenschaft?“ (S. 110). Damit hat FISCHER einen wichtigen Punkt getroffen. Pädagogische Psychologie sollte nicht als Anwendung von Psychologie auf pädagogische *Praxis* begriffen werden, sondern als Hilfeleistung der Psychologie beim Prozeß der erziehungswissenschaftlichen *Theoriebildung*. „So erweist sich die Psychologie in ganz anderem Sinn als eine Hilfswissenschaft der Pädagogik, als die gewöhnliche Auffassung dies versteht. Nicht weil die Psychologie das Kind, die Jugendlichen, den Zögling verstehen hilft, ist sie Hilfswissenschaft der Pädagogik, sondern weil sie die pädagogischen Realitäten in Vergangenheit und Gegenwart verstehen hilft, ist sie dies“ (S. 111). FISCHER verpflichtete die Pädagogische Psychologie auf „... die wissenschaftliche Erforschung der psychischen Seite der Erziehung; sie setzt Erziehungen und Erziehung als gegebene Tatsache voraus, und bemüht sich, diese eigenartige Realität, Erziehung genannt, auf ihre psychologischen Ein-schläge hin zu analysieren“ (S. 116).

Doch leider ist damit das Problem der Konstituierung der Pädagogischen Psychologie als Wissenschaft nicht gelöst. Denn mit der Zuordnung von Psychologie und Erziehungswissenschaft, wie sie FISCHER vornimmt, wird die Psychologie zur Konkurrentin der Pädagogik.¹⁴ Die Frage, die sich nun stellt, ist: Welche Psychologie ist geeignet, der Pädagogik zur Hand zu gehen, um die Erziehungswirklichkeit aufzuklären? Wie dringend diese Frage wurde, zeigt die Entwicklung der Psychologie im 20. Jahrhundert. Die Zeit von 1910 bis 1930 gilt in der Psychologiegeschichte allgemein als das „Zeitalter der Schulen“ (vgl. WERTHEIMER 1971, S. 140, *passim*).¹⁵ Strukturalismus, Funktionalismus, Behaviorismus, Gestaltpsychologie und Psychoanalyse

14 Denn daß sich pädagogische und psychologische „Aspekte“ in der Erziehungswirklichkeit tatsächlich voneinander trennen lassen, wie FISCHER annimmt, ist unwahrscheinlich. Das Pädagogische ist nicht eine „Seite“ der Erziehungswirklichkeit, neben der das Psychologische eine andere „Seite“ wäre.

15 Die „Krise der Psychologie“ (BÜHLER) ist ein Ausdruck dieses „Zeitalters der Schulen“ (vgl. auch SCHEERER 1989, Sp. 1628ff.).

machten sich die Vorherrschaft um die richtige psychologische Wissenschaftsauffassung streitig. Doch welche Schule hatte recht? Welches ist die richtige Art, Psychologie zu betreiben? Die Pädagogik, die ein Verhältnis mit der Psychologie eingehen möchte, um die Erziehungswirklichkeit aufzuschließen, ist hilflos angesichts dieses psychologischen „embarras de richesse“. Sie ist es immer noch, wenn die Psychologie einheitlicher wird, wie dies nach dem „Zeitalter der Schulen“ der Fall war.

Tatsächlich scheint sich die Psychologie – jedenfalls in den USA – zwischen 1930 und 1960 in einer beinahe KUHNschen paradigmengeleiteten Phase befunden zu haben. Es ist dies das „Verdienst“ des Behaviorismus. Dieser verstand sich von Anfang an kompromißlos als experimentelle Wissenschaft. JOHN WATSON erneuerte die Gleichsetzung von Wissenschaftlichkeit und experimenteller Methode. Auch wenn die europäische Psychologie dem Credo der Behavioristen nur zögernd folgte, hätte der Gegensatz, der nun zwischen Pädagogik und Psychologie entstand, kaum größer sein können. Denn die Pädagogik war inzwischen den Weg der „Geisteswissenschaften“ gegangen. Eine Kooperation zwischen einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik und einer naturwissenschaftlichen Psychologie ist jedoch kaum denkbar. So wurden die beiden Disziplinen zum Paradebeispiel für die „zwei Kulturen“, deren unversöhnlichen Gegensatz CHARLES SNOW 1959 in seiner „Rede-Lecture“ konstatierte.

2. Pädagogik

Für die Schwierigkeiten des Verhältnisses von Pädagogik und Psychologie kann die Psychologie nicht allein verantwortlich gemacht werden. Wie erwähnt, hatte sich die Pädagogik in den 20er und 30er Jahren zur „Geisteswissenschaft“ gemausert. Die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ ging gleichsam als lachende Dritte aus dem Streit des szientifischen und des wissenschaftskritischen Lagers der Reformpädagogik hervor. TENORTH meint, in der damaligen Situation hätten „... eher die Schwächen des Gegners als die überragenden Qualitäten der siegreichen Position über den weiteren Weg der wissenschaftlichen Pädagogik entschieden“ (TENORTH 1989, S. 318). Dieser Weg der Pädagogik war ein Weg in die wissenschaftliche Isolation.

2.1 Menschenkunde als Ersatzpsychologie

Ende der 20er Jahre forderte NOHL als Ersatz für die Psychologie eine „pädagogische Menschenkunde“.¹⁶ Sie habe dem Erzieher „Kinderkenntnis“ zu vermitteln. Dabei distanzierte sich NOHL von den Abstraktionen der Wissenschaft. „Pädagogische Menschenkunde erwächst wahrhaft nur im persönlichen Verkehr mit dem einzelnen Kinde“ (NOHL 1929, S. 52). Es ist die persönliche

¹⁶ Der Zeitpunkt, zu dem NOHL eine „pädagogische Menschenkunde“ fordert, fällt zusammen mit der von BÜHLER diagnostizierten „Krise der Psychologie“ und der „Krise der Psychotechnik“ (vgl. MÉTRAUX 1985, S. 230ff.). Von beiden Krisen wird bis in die 40er Jahre hinein die Rede sein (ebd., S. 247).

Erfahrung, die den „Menschenkundigen“ zum Wissenden macht. Allerdings räumte NOHL ein, daß eine „bloß persönliche Empirie“ nicht genüge; „... man muß in einer pädagogischen Gemeinschaft leben, die dauernd über Kindernaturen spricht (sic), wie in einer guten Ehe Vater und Mutter ein unerschöpfliches Thema in dem Gespräch (sic) über ihre Kinder haben und sie niemals auslernen“ (ebd.). Auch das genügt noch nicht, denn die Menschenkenntnis bedarf trotz allem der „systematischen Besinnung“ (ebd.). Die Psychologie mag dabei behilflich sein, doch ohne Grundlage im „gelebten Leben“ vermag sie dem Pädagogen nicht zu helfen.

Ausdrücklich stellt NOHL die „Kunde“ („historia“) in Gegensatz zur „Theorie“. Es sei heute für alle Gebiete des Lebens von der größten Bedeutung, daß wir die Sphäre der Kunde „... wieder in ihrer vollen Breite und Ordnung zur Anschauung bringen, ehe wir mit den Abstraktionen der fachwissenschaftlichen Theorien einsetzen. Darauf beruht nicht bloß die neue Möglichkeit einer echten allgemeinen Bildung, sondern vor allem auch jeder gesunden Praxis, die die Besinnung dringend nötig hat, aber – weil sie immer im Individuellen und Totalen endet – mit den durch isolierende Abstraktion gefundenen Gesetzmäßigkeiten allein hilflos vor dem Leben steht, wenn ihnen nicht die volle Anschauung des jeweiligen Lebensbereiches vorgegeben ist. Wo die fachwissenschaftlichen Termini zu schnell benutzt werden, erscheint sofort die Gefahr der Verfälschung des konkreten Tatbestandes“ (NOHL 1929, S. 53). Allein der Zusammenhang des Lebens schafft die Bedingungen des Verstehens.

Was NOHL im Konkreten zur pädagogischen Menschenkunde ausführt, ist jedoch mehr als enttäuschend. Was er dem Leser vorsetzt, steht in der Tradition von KANTS „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“¹⁷ und ist insgeheim als Abwehr des Anspruchs der experimentellen Psychologie auf Wissenschaftlichkeit gemeint. Die Menschenkunde ist Ersatz für eine pädagogisch als nicht brauchbar empfundene Psychologie. NOHL stützt seine Menschenkunde auf die Überzeugung, daß die Wissenschaften nicht in der Lage sind, dem Menschen zur Gestaltung und Bewältigung seines persönlichen Daseins ausreichend Hilfe zu geben (vgl. BARTELS 1968, S. 35). Ausdrücklich warnt er „... vor dem Glauben an die unmittelbare pädagogische Anwendungsmöglichkeit jeder Einsicht, die auf isolierender Abstraktion beruht, also insbesondere vor der Psychologie, wobei es ganz gleich ist, welche Psychologie man dabei im Auge hat ...“ (NOHL 1928, S. 137 – Hervorhebung weggelassen).

Die enttäuschten Hoffnungen der praktischen Pädagogen in die Psychologie ihrer Zeit wurden von NOHL gegen den Wissenschaftsanspruch der Psychologie gewendet. Das Argument ist dasjenige der Lebensferne. Die Abstraktionen der Psychologie verkennen den Lebensbezug des pädagogischen Geschehens. Demgegenüber sei eine Kunde eine „systematische Besinnung, die uns hilft, das Leben richtiger zu sehen“ (NOHL 1928, S. 143). NOHL vertritt damit die Idee der „Praktischen Psychologie“ im Unterschied zur „Angewandten Psychologie“. Wie wir gesehen haben, spricht ARNOLD dann von einer „Praktischen Psychologie“, wenn Kenntnisse der „vorwissenschaftlichen Menschenkunde“ Anwendung finden, während die „Angewandte Psychologie“ auf wissenschaftliche Methoden bezogen ist (vgl. oben). Die Idee der Verwissenschaftlichung

17 Die im Literaturverzeichnis auch genannt wird.

der Erziehung wird somit von NOHL abgelehnt. An die Stelle des Erziehers als Wissenschaftler tritt der Erzieher als Künstler. Erziehung ist Kunst, Pädagogik Kunstlehre, und zwar ohne den Hintergrund einer Wissenschaft, wie es noch für WILLIAM JAMES selbstverständlich war.

NOHL ist in seiner Konzeption der „pädagogischen Menschenkunde“ zweifellos von DILTHEY beeinflusst (vgl. BARTELS 1968, S. 38ff., 48ff.). Während aber DILTHEY eine andere psychologische Wissenschaft wollte, zieht sich NOHL auf die Position einer vorwissenschaftlichen Menschenkunde zurück. Die pädagogische Menschenkunde wird im Gegenzug zur Pädagogischen Psychologie entwickelt. Diesen Affekt gegen das Wissenschaftliche ist die Pädagogik, insofern sie sich als Berufswissenschaft für Lehrer versteht, seither nicht mehr ganz losgeworden. Genau dadurch aber geriet die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ ins Abseits der wissenschaftlichen Provinz. Anspruch des pädagogischen (menschenkundlichen) Wissens ist es nicht mehr, den Kriterien wissenschaftlicher Theoriebildung zu genügen, sondern einer emphatisch beschworenen Praxis dienstbar zu sein. Praxisrelevanz, Unmittelbarkeit, Lebendigkeit und Individualität verbinden sich zu einem Serum gegen die vermeintliche Vergiftung der Erziehungswirklichkeit durch wissenschaftliche Theorie.

Die Linie der pädagogischen Psychologiekritik, wie sie NOHLS Menschenkunde verkörpert, ließe sich leicht weiterzeichnen. LANGEVELD schreibt 1951, der praktische Pädagoge habe immer zu Recht den Eindruck gehabt, die Psychologie von EBBINGHAUS, MEUMANN oder THORNDIKE sei für ihn und seinen Zögling inhaltslos (LANGEVELD 1951, S. 233). 1983 erneuert GÜNTHER BITTNER mit aller Schärfe diese Art von Kritik. Er beklagt die „Belanglosigkeit“ der Erziehungswissenschaft und meint, deren „Inhaltsleere“ beruhe „... auf der zunehmenden Ausdünnung der einstmals zentralen ‚pädagogischen Menschenkunde‘ und der Delegation ihrer Themen und Inhalte an eine pädagogische Psychologie, unter deren Händen aus den ehemals pädagogischen Inhalten etwas ganz anderes, nun pädagogisch nicht mehr so recht Brauchbares wurde. Die Weichen zu dieser Entwicklung wurden in den Zwanziger Jahren gestellt“ (BITTNER 1983, S. 612 – Hervorhebung weggelassen). BITTNER klagt, es seien nicht mehr die Pädagogen, die „die psychologischen Gesetzmäßigkeiten von Erziehung erforschen“ (S. 616). Mit der Delegation der Menschenkunde an die Pädagogische Psychologie sei der Pädagogik ein Bärendienst erwiesen worden: „... die konkreten menschenkundlichen Forschungsaufgaben wurden nun von dieser Pädagogischen Psychologie immer mehr more psychologico und nicht more paedagogico behandelt ...“ (S. 616). Deziert fordert BITTNER die Reintegration der Pädagogischen Psychologie in die Erziehungswissenschaft, d. h. eine „Pädagogik ..., die ihre eigene Psychologie in sich enthält“ (S. 614).

2.2 Pädagogik als Möglichkeitswissenschaft

Wenn das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie ein schwieriges ist, nicht nur in logischer, sondern auch in historischer Hinsicht, dann haben die Pädagogen ihren Teil dazu beigetragen. Zwar mag die Reaktion der „pädagogi-

schen Menschenkunde“ verständlich sein angesichts einer Psychologie, die in ihrer Heterogenität die pädagogische Praxis eher in Verwirrung stürzt, als daß sie die Erziehungswirklichkeit begrifflich zu ordnen vermöchte. Doch der Fehler, sowohl seitens der Pädagogen wie seitens der Psychologen, liegt genau darin, Psychologie und pädagogische Praxis ins Verhältnis bringen zu wollen und nicht Psychologie und pädagogische Theorie. Der rationale Kern der „pädagogischen Menschenkunde“ liegt darin, daß sie die Besonderheit des Pädagogischen betont. Das Pädagogische liegt im „Gesichtspunkt der Erziehung“, wie es MEUMANN nannte. Insofern unterscheidet sich die „pädagogische Menschenkunde“ sowohl von einer allgemeinen Lehre vom Menschen wie von einer allgemeinen Psychologie durch ihre Fragestellung. Und diese liegt im Bereich der Bildungsamkeit und der Beeinflussung von Bildungsprozessen durch Erziehung (vgl. BARTELS 1968, S. 62f.). Der Gegenstand der Pädagogik erscheint so in einem besonderen Licht. Nicht das Sein des Menschen, seine Natur oder sein unveränderliches Wesen interessieren den Pädagogen, sondern die grundsätzlich pluralen Möglichkeiten menschlicher Existenz: „... wer den Menschen bilden will, muß seine Möglichkeiten kennen“, schreibt NOHL zu Recht (zit. nach BARTELS 1968, S. 67). Die bloße Wirklichkeit des Menschen genügt dem „Menschenbildner“ nicht. Um MAX WEBERS Bestimmung der Soziologie aufzugreifen, könnten wir sagen, die Pädagogik habe mehr zu sein als „Wirklichkeitswissenschaft“, nämlich – falls dies nicht als widersinnig empfunden wird – „Möglichkeitenwissenschaft“.

Der Perspektive auf die Möglichkeiten menschlichen Seins wegen kann die Pädagogische Psychologie nicht einfach angewandte Psychologie sein.¹⁸ Wie LANGEVELD zu Recht bemerkt, hat die Psychologie einen „bedingten“ Gegenstand (LANGEVELD 1951, S. 237). Widersprechen die Bedingungen des psychologischen Gegenstandes der pädagogischen Betrachtungsweise, dann kann es nicht verwundern, daß Pädagogik und Psychologie so schwer zusammenfinden. Was NOHL mit der „pädagogischen Menschenkunde“ monierte, waren pädagogische Inhalte, die sich von der formalen Struktur psychologischer Theorien abheben. NOHL fehlte an der (pädagogischen) Psychologie seiner Zeit „... die Aufgeschlossenheit für die ganze Inhaltlichkeit des kindlichen Lebens ...“ (NOHL 1928, S. 137). Darin traf er sich mit DILTHEY und SPRANGER. DILTHEY wollte über die formalen Gesetzmäßigkeiten des seelischen Geschehens hinaus auch dessen Inhalte erfassen. Und SPRANGER weigerte sich, „... bloße seelische Elemente und Abläufe zu beschreiben und in Gesetze zu fassen, nicht aber sinnvolle Vorgänge auf Verständniszusammenhänge zu bringen ...“ (SPRANGER 1974, S. 11). Daher die Empfänglichkeit einer Pädagogik, die sich als „geisteswissenschaftliche“ versteht, für diese alternative – ebenfalls „geisteswissen-

18 Das gilt auf vergleichbare Weise auch für die Klinische Psychologie. Bezeichnenderweise lassen sich in der Klinischen Psychologie ähnliche Entwicklungen ausmachen wie in der Pädagogischen Psychologie. Auch Psychiater und Psychotherapeuten, wie FREUD, JUNG, JASPERS, BINSWANGER, BOSS etc., haben ihre „eigene“ Psychologie entwickelt, die in keinem Fall die bloße Anwendung einer allgemeinen Psychologie ist.

schaftliche“ – Psychologie. Sie verspricht eher als die „naturwissenschaftliche“, für den pädagogischen Gegenstand offen zu sein.¹⁹

2.3 Der Mythos des Gegebenen

Trotzdem scheint mir das spannungsreiche Verhältnis von Pädagogik und Psychologie mit dem Gegensatz von Natur- und Geisteswissenschaft nicht richtig benannt zu sein. Der Ausgangspunkt der geisteswissenschaftlichen Psychologie ist kaum weniger naiv als derjenige der naturwissenschaftlichen. Wo die letztere ein Methodenarsenal vorfindet, das sie unbesehen auf ihren Gegenstand überträgt, meint die erstere, auf einen besonderen Gegenstand verwiesen zu sein, dessen Eigentümlichkeiten ihr „gegeben“ sind. Folgen wir DILTHEY, so haben die Naturwissenschaften Tatsachen zum Gegenstand, welche im Bewußtsein als äußerliche auftreten, wogegen die Tatsachen der Geisteswissenschaften von innen als lebendiger Zusammenhang erscheinen (DILTHEY 1964, S. 143). Deshalb müssen die Naturwissenschaften den Zusammenhang der Natur mittels Hypothesen erschließen, während in den Geisteswissenschaften der Zusammenhang des Seelenlebens „... als ein ursprünglich *gegebener* überall zugrunde liegt“ (ebd., S. 143f. – Hervorhebung W.H.). Es folgt der berühmte Satz: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (ebd., S. 144). Weil das Leben überall als Zusammenhang da ist, bedarf die Psychologie keiner hypothetischen Schlüsse, um zu ihrem Gegenstand zu gelangen. Sie braucht kein Verfahren zur Herstellung ihres Gegenstandes. Eine „konstruktive Psychologie“ (DILTHEY) ist nicht erforderlich.

Verblüffenderweise steht die Argumentation DILTHEYS nicht im Widerspruch zur Begründung der Psychologie durch WUNDT. Auch WUNDT erkannte den Gegensatz von innerer und äußerer Erfahrung an. Seiner Ansicht nach ist es nicht der Gegenstand, der die Psychologie von den Naturwissenschaften unterscheidet, sondern der „Standpunkt der Betrachtung“. „Die Naturwissenschaft untersucht die Objecte der Erfahrung in ihrer wirklichen objectiven Beschaffenheit; die Psychologie betrachtet sie, insofern sie von uns erfahren werden, und in Bezug auf die Entstehung solcher Erfahrungen“ (WUNDT 1896, S. 7). Der Inhalt der Psychologie ist ein durchaus anschaulicher, im Gegensatz zum begrifflich gedachten Inhalt der Naturwissenschaften (z. B. ein Atom oder ein mathematischer Punkt). WUNDT hatte daher nichts einzuwenden gegen die Bezeichnung der Psychologie als Geisteswissenschaft. Für die Charakterisierung der Naturwissenschaften gebrauchte er wie DILTHEY den Begriff der Konstruktion. Das objektive Substrat der naturwissenschaftlichen Objekte „... (kann) einerseits nur hypothetisch, und andererseits nur begrifflich *construiert* werden“ (WUNDT 1896, S. 24 – Hervorhebung geändert, W.H.). Die Ablehnung von Konstruktionen in der Psychologie war der wesentliche Grund, weshalb sich WUNDT gegen die Psychoanalyse aussprach. „Da das ,Unbe-

19 Die Notwendigkeit der Offenheit für Inhalte gilt auch für die didaktische Analyse. Die materiale (stoffliche) Begründung des Unterrichts kann mit einer rein formalen psychologischen Theorie nicht erreicht werden. In diesem Manko liegt nicht nur in historischer, sondern auch in aktueller Hinsicht ein Defizit der Pädagogischen Psychologie (für die historische Seite der Problematik vgl. die kritischen Bemerkungen bei FISCHER 1911, S. 86ff.).

wusste‘ nicht der unmittelbaren Erfahrung angehört, so kann es auch kein Gegenstand der Psychologie sein“ (ebd., S. 35; es ist die „Construction einer mystischen Metaphysik“). Im Grundsätzlichen stimmen WUNDT und DILTHEY in ihrer Auffassung von Psychologie überein.²⁰

Der wahre Gegensatz zwischen WUNDT und DILTHEY ist daher nicht derjenige zwischen Natur- und Geisteswissenschaft, sondern zwischen einer elementaristischen und einer holistischen Betrachtungsweise des Psychischen. Beide Psychologen verkannten die Tatsache, daß die psychische Wirklichkeit genauso wenig wie die physische unmittelbar gegeben ist. Es war eine bestimmte Auffassung von der Struktur des psychologischen Gegenstandes, die WUNDT und DILTHEY voneinander trennte. Wo WUNDT glaubte, unmittelbar erlebt würden einzelne Sinnesempfindungen, sprach DILTHEY vom unmittelbar erlebten seelischen Zusammenhang. Wissenschaftstheoretisch ergibt sich, daß die Psychologie ihren Gegenstand nicht vorfindet, sondern konstruiert.

3. Pädagogische Psychologie

Das Nachdenken über das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie hat uns an einen Punkt geführt, an dem wir eingestehen müßten, daß Pädagogik und Psychologie ein Verhältnis nicht haben. Doch meine Ausführungen beruhen nicht nur auf einem „schwachen Denken“, sie beanspruchen auch nicht, historisch gerecht zu sein. Zweifellos gibt es in der Geschichte der Pädagogischen Psychologie Beispiele für mehr Interdisziplinarität, so in gewisser Weise schon beim Ahnherrn der Pädagogischen Psychologie, nämlich bei HERBART (vgl. HERZOG 1988b). Wollte ich meinem Fach Gerechtigkeit widerfahren lassen, müßte ich seine Geschichte nochmals aufrollen und abseits vom Mainstream auf Episoden echter pädagogisch-psychologischer Gegenseitigkeit achten. Davon aber will ich absehen. Denn das Nachdenken über das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie ist nicht Selbstzweck, sondern steht im Dienste der Verbesserung des Verhältnisses. Was können wir aus der Geschichte der Pädagogischen Psychologie lernen, um zwischen Pädagogik und Psychologie echte Interdisziplinarität in Gang zu bringen?

3.1 Drei Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Psychologie

These 1: Wenn Wissenschaften ihr Gegenstand nicht „gegeben“ ist, dann liegt die Schwierigkeit des Verhältnisses von Pädagogik und Psychologie darin, daß es den beiden Disziplinen bisher nicht gelungen ist, sich über einen gemein-

²⁰ Bezeichnenderweise verlief die Kontroverse auch nicht zwischen DILTHEY und WUNDT, sondern zwischen DILTHEY und EBBINGHAUS. EBBINGHAUS verkörperte eine gegenüber WUNDT abweichende Konzeption von Psychologie. WUNDTs (experimentelle) Psychologie war eine Individualpsychologie (die durch die Völkerpsychologie notwendigerweise ergänzt werden mußte), eine Psychologie des Individuums, beruhend auf der introspektiven Erforschung des individuellen Bewußtseins (vgl. DANZIGER 1990, S. 66f.). EBBINGHAUS verlegte das Psychische in den Bereich objektiver Meßbarkeit. Es ging ihm nicht mehr wie WUNDT um (subjektive) Empfindungen, sondern um (reproduzierbare, d. h. meßbare) Leistungen (des Gedächtnisses), die mit einer Norm verglichen werden konnten (vgl. ebd., S. 142 ff.).

samen Gegenstand zu verständigen. Wie selbstverständlich wird davon ausgegangen, das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik sei eines von Theorie und Praxis. Das *psychologische* Wissen wird auf einen Objektbereich bezogen, dem man unterstellt, von sich aus über kein Wissen zu verfügen und theoretisch unbearbeitet zu sein. Umgekehrt glauben *Pädagogen* allzugerne, psychologische Theorie nicht nötig zu haben, da sie Zugang zu einem Wissen haben, das ihnen in der Praxis gleichsam unbefleckt in den Schoß fällt.

Dieser Ansatz führt deshalb nicht zur Kooperation von Psychologie und Pädagogik, weil sich die beiden Disziplinen gegenseitig übergehen. Die Pädagogische Psychologie wird so lange keine interdisziplinäre Wissenschaft sein, wie Pädagogik und Psychologie nicht als *Wissenschaften* in ein Verhältnis treten.

These 2: Wenn Pädagogik und Psychologie nur dann ein Verhältnis haben werden, wenn sich pädagogische und psychologische *Theorie* miteinander verbinden, dann kann dies nur unter Anleitung metatheoretischer Überlegungen erreicht werden. Was Erziehung ist, kann – hier müssen wir ALOYS FISCHER korrigieren – nicht als „gegeben“ betrachtet werden. Der Gegenstand der Pädagogik muß genauso konstituiert werden wie der Gegenstand der Psychologie.

Die Wissenschaften vom Menschen sind in einer Zeit positivistischen Denkens entstanden. Als sich im 19. Jahrhundert die Wissenschaft den Menschen als moralisches, soziales und geistiges Wesen unterwarf, tat sie dies im Namen „positiver“ Forschung. Die romantische Bewegung, die sich Ende des 18. Jahrhunderts gegen die Mechanisierung des Menschen zur Wehr gesetzt hatte, verebbte im Laufe des 19. Jahrhunderts und machte – in der Periodisierung FOUCAULTS – dem Zeitalter der Moderne Platz (vgl. FOUCAULT 1974, S. 26 ff., passim). Aus dieser Modernität sind wir „immer noch nicht herausgekommen“ (ebd., S. 27). Meines Erachtens liegt hier mit ein Grund, weshalb Pädagogik und Psychologie noch nicht zueinandergefunden haben.

Die Humanwissenschaften entstanden in enger Anlehnung an das Vorbild der Naturwissenschaften. Elementaristische und mechanistische Überzeugungen bestimmten das Denken über den Menschen. „Wo anders hätte sie (die Psychologie, W. H.) sich mit einer konkreten Anschauung von dem Verfahren ernster und fruchtbarer Wissenschaft erfüllen sollen, als an der Physik und Chemie ...“, fragte 1896 HERMANN EBBINGHAUS (1984, S. 58). Auch wenn sich WUNDT gegen den Positivismus zur Wehr gesetzt hatte (vgl. DANZIGER 1979), steht außer Zweifel, daß das positivistische Denken – nicht zuletzt in den Jahren der Institutionalisierung der Psychologie in den USA – von großem Einfluß war. WUNDT erkannte an, daß wenigstens die Naturwissenschaften ihren Gegenstand „konstruieren“. Die Positivisten aber waren nicht bereit, zwischen verschiedenen Formen von Erfahrung („innere“ versus „äußere“) zu unterscheiden. Die erste Diagnose einer „Krisis in der Psychologie“ wurde 1897 formuliert und stand ganz im Zeichen des Positivismus von ERNST MACH (vgl. WILLY 1897, 1899).²¹ Mit der Abkehr vom WUNDTschen Ansatz experi-

21 Schon WILLY nannte die Krise der Psychologie eine „chronische“ (vgl. WILLY 1897, S. 79), wie es in unserer Zeit SIGMUND KOCH tut, wenn auch mit anderer Begründung (vgl. z. B. KOCH 1976, S. 477).

menteller Psychologie fanden KÜLPE und EBBINGHAUS Anschluß an die positivistische Auffassung von Wissenschaft (vgl. DANZIGER 1979, S. 208 ff., 213 ff.).²² Der Weg war nicht derjenige der Ausweitung der WUNDTschen Idee der Konstruktivität des naturwissenschaftlichen Gegenstandes auf den psychologischen, sondern umgekehrt: derjenige der Verallgemeinerung der Überzeugung von der phänomenalen Gegebenheit einer jeden Art von wissenschaftlichem Gegenstand. So ist es nicht falsch zu schließen: „The distinctive feature of most twentieth-century psychology lay in the fact that positivism became its form of scientific orthodoxy“ (DANZIGER 1979, S. 224).²³

Trotzdem wäre es falsch, die Psychologie generell als „positivistisch“ zu etikettieren. Seit Ende der 40er Jahre werden „hypothetische Konstrukte“ in der psychologischen Theoriebildung zugelassen (vgl. MACCORQUODALE/MEEHL 1948). In der Wahrnehmungspsychologie ist schon früh ein konstruktivistisches Denken nachweisbar. Die „kognitive Wende“ der 60er Jahre ist nicht zuletzt durch die Überzeugung möglich geworden, daß wir ständig über die Information, die uns „gegeben“ ist, hinausgehen (vgl. BRUNER 1957). Und schließlich war es PIAGET, der uns klargemacht hat, daß es ein Irrtum wäre zu glauben, wir kämen in irgendeinem Bereich des Erkennens ohne (begriffliche) Konstruktionen aus. Die Psychologie hat wesentlich mitgeholfen, die Konzeption des epistemologischen Konstruktivismus zu entwickeln.

These 3: Wenn wir Pädagogik und Psychologie nur metatheoretisch in ein Verhältnis bringen können, dann muß die Metatheorie, die uns dabei anleitet, konstruktivistisch sein. Für den Konstruktivisten ist die Welt „auf verschiedene Weise“. Es gibt für ihn eine „Vielheit wirklicher Welten“ (GOODMAN 1984, S. 14), und keine kann sich am Maßstab der Welt „an sich“ messen. Damit wird nicht dem Anarchismus das Wort geredet. Der Konstruktivismus ist weder für „Laissez-faire“ noch für „Anything goes“. Welten werden nicht frei „erfunden“, wie die Radikalen Konstruktivisten meinen²⁴, sondern entstehen durch Umformung bestehender Welten. Wir erzeugen Welten aus Welten. Dabei beginnen wir mit einer Version von Welt und enden mit einer anderen (ebd., S. 121).

Was der Konstruktivismus zurückweist, ist die monistische Idee der Erkenntnis, was er anerkennt, der Pluralismus. Wobei Pluralismus etwas anderes meint als Relativismus. Die „Inszenierungen“ von Wirklichkeit, die Wissenschaftler vornehmen (VARELA/THOMPSON 1992), haben die Kritik der Argumentationsgemeinschaft zu bestehen, die die „scientific community“ darstellt. Als sprachliche Wesen ist uns Wahrheit nicht in der Konfrontation mit der Welt „an sich“ möglich, sondern allein in der Kommunikation mit anderen (HERZOG 1987). Unser Wissen ist nie absolut wahr, sondern immer relativ zu einem historischen

22 In seiner streckenweise polemischen Zurückweisung der DILTHEYSchen „Ideen“ bedient sich EBBINGHAUS der MACHSchen Interpretation des Kausalitätsbegriffs. Der Begriff der Kausalität soll keine mechanische Vorstellung erfordern; es genüge das Zusammensein zweier Empfindungen (vgl. EBBINGHAUS 1984, S. 68).

23 Noch radikaler im Urteil ist ROBINSON, der die zeitgenössische Psychologie insgesamt eine Fußnote zum 19. Jahrhundert nennt (vgl. ROBINSON 1986, S. 391).

24 Zur Abgrenzung gegenüber der Programmatik des Radikalen Konstruktivismus vgl. NÜSE et al. (1991).

Kontext, dem wir als irdische Wesen jedoch nicht entfliehen können. Der Konstruktivismus ist die Erkenntnistheorie der Postmoderne, die akzeptiert, daß den Menschen, da sie keine Götter sind, nur ein „schwaches Denken“ möglich ist.²⁵

3.2 *Folgerungen für die Pädagogische Psychologie*

Was bedeutet dies für die Pädagogische Psychologie? Pädagogik und Psychologie sind „Weisen der Welterzeugung“, die sich nur dann finden werden, wenn sie ihre Welten auf gleiche Art und Weise erzeugen. Wir haben den historischen Teil unserer Überlegungen mit der Einsicht abgeschlossen, daß es Pädagogik und Psychologie bisher versäumt haben, ihr Denken aufeinander auszurichten. Statt dessen wurde die Pädagogische Psychologie als Anwendung psychologischen Wissens oder psychologischer Methoden in einem als „gegeben“ betrachteten pädagogischen Feld begriffen. Oder die Pädagogik sah sich gezwungen, eine eigene „Menschenkunde“ zu entwickeln, deren „Lebensnähe“ und Praxisrelevanz aber nur dann garantiert schien, wenn sie auf Wissenschaftlichkeit verzichtete.

Das Pädagogische ist aber genausowenig gegeben wie das Psychologische. In beiden Fällen führt eine konstruktivistische Haltung zu überzeugenderen Positionen. Mein Vorschlag ist daher, das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie so einzurichten, daß die Pädagogik die Perspektive erschließt, in der die Pädagogische Psychologie psychologische Forschung betreibt (vgl. HERZOG 1988b). Dadurch würde die Pädagogische Psychologie nicht als praktische, auch nicht als angewandte, sondern als interdisziplinäre Wissenschaft betrieben. Es gibt keine „richtige Art, Psychologie zu betreiben“ (GRAWE et al. 1991). Und es gibt nicht die richtige Art, Pädagogik zu betreiben. Pädagogik und Psychologie müssen sich wohl oder übel gemeinsam in ein Verhältnis setzen, soll die Pädagogische Psychologie interdisziplinäre Wissenschaft werden. Diese Interdisziplinarität ist nur erreichbar über den Weg metatheoretischer Analysen. Das mag wie ein Schritt zurück von den Ansprüchen einer praktischen Psychologie anmuten. Doch es ist dies nur ein Beispiel für die sprichwörtliche Erfahrung des „reculer pour mieux sauter“. Denn was die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Pädagogik und Psychologie verspricht, ist eine pädagogisch inspirierte Pädagogische Psychologie. Und das heißt, eine Pädagogische Psychologie, die praktisch ist, weil sie – man verzeihe mir die Tautologie – pädagogisch ist.

Trotz der Überzeugung, daß eine interdisziplinäre Pädagogische Psychologie eine praktisch brauchbare Disziplin ist, möchte ich zum Schluß zur Bescheidenheit mahnen. Der bereits einmal zitierte JAMES sprach von den Erwartungen der Schullehrer nach Auskunft, die sie befähigt, ihre Arbeit in der Schulklasse mit weniger Schwierigkeit und größerem Erfolg zu betreiben. JAMES meinte, er sei zwar weit davon entfernt, der Psychologie jede Berechtigung auf solche Hoffnungen abzusprechen. „Aber da ich weiss, wieviel hier

²⁵ Allerdings verstehe ich die „Postmoderne“ nicht als Nachmoderne, sondern als gesteigerte und radikalisierte Moderne (vgl. GIDDENS 1990; WELSCH 1988).

zum Teil erwartet wird, so befürchte ich, dass am Schlusse dieser einfachen Ansprachen nicht gerade wenige von Ihnen über das, was sie thatsächlich ergeben haben, einigermaßen enttäuscht sein werden. Ich bin, um mich anders auszudrücken, nicht sicher, ob Sie sich vielleicht nicht etwas übertriebenen Hoffnungen hingegeben haben, es würde mich dies auch in der That nicht sehr wundern; denn man hat hier zu Lande für die Psychologie eine zu große Reklame gemacht“ (JAMES 1900, S. 3). Das wurde vor knapp hundert Jahren gesagt. Ich meine, daß es auch heute noch gesagt werden muß. Es gibt nicht nur „Grenzen des Wachstums“, sondern auch Grenzen des Wissens. Vielleicht keine absoluten, aber historisch bedingte Grenzen. Und die Pädagogische Psychologie sollte sich zu ihren aktuellen Grenzen bekennen und nicht mehr anbieten wollen, als sie tatsächlich anzubieten hat.

Literatur

- ARNOLD, W.: Angewandte Psychologie. Stuttgart 1970.
- BARTELS, K.: Die Pädagogik Herman Nohls in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft. Weinheim 1968.
- BITTNER, G.: Die Weimarer Epoche – Geburtsstunde der „überflüssigen Pädagogik“? In: Neue Sammlung 23 (1983), S. 612–618.
- BLÄTTNER, F.: Geschichte der Pädagogik. Heidelberg 1951.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung – Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München 1978.
- BRUNER, J. S.: Going beyond the information given. In: DERS. et al.: Contemporary approaches to cognition – A symposium held at the University of Colorado. Cambridge 1957, S. 41–69.
- BÜHLER, K.: Die Krise der Psychologie. Frankfurt 1978.
- DANZIGER, K.: The positivist repudiation of WUNDT. In: Journal of the History of the Behavioral Sciences 15 (1979), S. 205–230.
- DANZIGER, K.: Constructing the subject – Historical origins of psychological research. Cambridge 1990.
- DILTHEY, W.: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. In: DERS.: Gesamtelte Schriften, Bd. 5. Hrsg. von G. Misch. Stuttgart 1964, S. 139–240.
- DORSCH, F.: Geschichte und Probleme der angewandten Psychologie. Bern 1963.
- EBBINGHAUS, H.: Über erklärende und beschreibende Psychologie. In: F. RÖDI/H.-U. LESSING (Hrsg.): Materialien zur Philosophie WILHELM DILTHEYS. Frankfurt 1984, S. 45–87.
- EWERT, O.: Zum Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie im Wandel ihrer Geschichte. In: J. BRANDSTÄDTER/G. REINERT/K. A. SCHNEEWIND (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Stuttgart 1979, S. 15–28.
- FELLENUS, V.: Praktische Psychologie. In: D. KATZ (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Basel 1951, S. 491–504.
- FISCHER, A.: Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 12 (1911), S. 81–93.
- FISCHER, A.: Über Begriff und Aufgabe der pädagogischen Psychologie. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 18 (1917), S. 5–13 und 109–118.
- FOUCAULT, M.: Die Ordnung der Dinge – Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt 1974.
- GAGE, N. L.: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? München 1979.
- GIDDENS, A.: The consequences of modernity. Stanford 1990.
- GOODMAN, N.: Weisen der Welterzeugung. Frankfurt 1984.
- GRAWE, K./HÄNNI, R./FENNER, N./TSCHAN, S. (Hrsg.): Über die richtige Art, Psychologie zu betreiben. Göttingen 1991.

- HERZOG, W.: Wissenschaft und Wissenschaftstheorie – Versuch einer Neubestimmung ihres Verhältnisses am Beispiel der Pädagogik. In: *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie* 18 (1987), S. 134–164.
- HERZOG, W.: Pädagogik als Fiktion? Zur Begründung eines Systems der Erziehungswissenschaft bei WOLFGANG BREZINKA. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988), S. 87–108 (a).
- HERZOG, W.: Pädagogische Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft. In: *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie* 47 (1988), S. 1–12 (b).
- JAMES, W.: Psychologie und Erziehung – Ansprachen an Lehrer. Leipzig 1900.
- KANT, I.: Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft. In: DERS.: Werke in sechs Bänden, Bd. 5: Kritik der Urteilskraft und Schriften zur Naturphilosophie. Hrsg. von W. WEISCHDEL. Darmstadt 1983, S. 7–135.
- KEMSIES, F.: Fragen und Aufgaben der pädagogischen Psychologie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 1 (1899), S. 1–20.
- KOCH, F.: Language communities, search cells, and the psychological studies. In: W.J. ARNOLD (Hrsg.): *Nebraska Symposium on Motivation 1975: Conceptual Foundations of Psychology*. Lincoln 1976, S. 477–599.
- LANGEVELD, M. J.: Erziehungswissenschaft und Psychologie – Über das Wesen der pädagogischen Psychologie. In: *Die Sammlung* 6 (1951), S. 229–239.
- MACCORQUODALE, K./MEEHL, P. E.: On the distinction between hypothetical constructs and intervening variables. In: *Psychological Review* 55 (1948), S. 95–107.
- MÉTRAUX, A.: Die angewandte Psychologie vor und nach 1933 in Deutschland. In: C.F. GRAUMANN (Hrsg.): *Psychologie im Nationalsozialismus*. Berlin 1985, S. 221–262.
- MEUMANN, E.: Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. In: *Die Deutsche Schule* 5 (1901), S. 65–92, 139–153, 213–223 und 272–288.
- MEUMANN, E.: Zur Einführung. In: *Archiv für die gesamte Psychologie* 1 (1903), S. 1–8.
- MEUMANN, E.: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Bd. 1. Leipzig 1907.
- MEUMANN, E.: Die gegenwärtige Lage der Pädagogik. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* 12 (1911), S. 193–206 (a).
- MEUMANN, E.: Experimentelle Pädagogik und Schulreform. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* 12 (1911), S. 1–13 (b).
- MÜLLER, P.: ERNST MEUMANN als Begründer der experimentellen Pädagogik. Diss. Universität Zürich. Bazenheid 1942.
- MÜNSTERBERG, H.: Grundzüge der Psychotechnik. Leipzig 1914.
- MÜNSTERBERG, H.: Psychologie und Wirtschaftsleben – Ein Beitrag zur angewandten Experimental-Psychologie. Leipzig 1922.
- NOHL, H.: Pädagogische Menschenkunde. In: *Die Erziehung – Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben* 4 (1928), S. 137–147.
- NOHL, H.: Pädagogische Menschenkunde In: DERS./L. PALLAT (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 2. Langensalza 1929, S. 51–75.
- NÜSE, R./GROEBEN, N./FREITAG, B./SCHREIER, M.: Über die Erfindung/en des Radikalen Konstruktivismus – Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht. Weinheim 1991.
- PROBST, P.: Ernst Meumann als Begründer der empirischen Psychologie in Hamburg. In: *Psychologie und Geschichte* 1 (1989), H. 2, S. 6–16.
- REITER, H.: Zur Entwicklung und gegenwärtigen Situation der pädagogischen Psychologie. In: *Schule und Psychologie* 18 (1971), S. 137–147.
- ROBINSON, D. N.: *An Intellectual History of Psychology*. Maddison 1986.
- SCHREIER, E.: Psychologie. In: J. RITTER/K. GRÜNDER (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 7. Basel 1989, Sp. 1599–1653.
- SPRANGER, E.: Die Frage nach der Einheit der Psychologie. In: DERS.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 4. Hrsg. von W. EISERMANN. Tübingen 1974, S. 1–36.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim 1988.
- TENORTH, H.-E.: Versäumte Chancen – Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In: P. ZEDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte – Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*. Weinheim 1989, S. 317–343.
- VARELA, F. J./THOMPSON, E.: *Der Mittlere Weg der Erkenntnis*. Bern 1992.

- WATSON, R. I.: A brief history of educational psychology. In: H. C. LINDGREN (Hrsg.): *Readings in Educational Psychology*. New York 1968, S. 4–34.
- WEBER, W.: *Die praktische Psychologie im Wirtschaftsleben – Eine systematische und kritische Zusammenfassung des gesamten Gebietes der Wirtschafts-Psychotechnik*. Leipzig 1927.
- WEINERT, F. E.: *Geschichte der Pädagogischen Psychologie*. In: H. SCHIEFELE/A. KRAPP (Hrsg.): *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München 1981, S. 148–153.
- WELSCH, W.: *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim 1988.
- WERTHEIMER, M.: *Kurze Geschichte der Psychologie*. München 1971.
- WILLY, R.: *Die Krisis in der Psychologie*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie* 21 (1897), S. 79–96.
- WILLY, R.: *Die Krisis in der Psychologie*. Leipzig 1899.
- WINNEFELD, F.: *Zur Problemgeschichte der Pädagogischen Psychologie*. In: DERS. (Hrsg.): *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld – Beiträge zur Pädagogischen Psychologie*. München 1957, S. 11–28.
- WUNDT, W.: *Über die Definition der Psychologie*. In: *Philosophische Studien* 12 (1896), S. 1–66.
- WUNDT, W.: *Über reine und angewandte Psychologie*. In: *Psychologische Studien* 5 (1910), S. 1–47.
- ZILSEL, E.: *Die sozialen Ursprünge der neuzeitlichen Wissenschaft*. Hrsg. und übersetzt von W. KROHN. Frankfurt 1976.

Abstract

A look at the relationship between education and psychology serves to exemplify problems in education's relation to neighboring disciplines. On the part of psychology, educational psychology forms the connecting link. However, as the field essentially came into being as the application of psychological methods to problems in educational practice, it enjoyed, from an educational viewpoint, only moderate success. The subsequent state of crisis in the field of educational psychology led to a call for a stronger orientation towards educational theory. Resulting conflict between education and psychology erected barriers which have not been lowered. Instead, education developed its own knowledge of human nature which took an anti-scientific stance and served as a substitute for psychology. Education and psychology could not find a common ground for advancing educational theory. This shortcoming is shown to be caused significantly by both disciplines' naive epistemological approaches. To resolve the difficulty, it is proposed that the relation between education and psychology be placed upon a constructivistic basis. Through this, educational psychology could be founded as an interdisciplinary science, which would make possible a productive, dynamic relationship between the two fields.

Anschrift des Autors

Professor Dr. Walter Herzog, Institut für Pädagogik, Universität Bern, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 3 – Mai/Juni 1994

Essay

- 345 JÜRGEN DIEDERICH
Was *lernt* man, wenn man nicht lernt? Etwas Didaktik „jenseits von Gut und Böse“ (Nietzsche)

Thema: Berufsbildung

- 357 WOLF-DIETRICH GREINERT
Berufsausbildung und sozio-ökonomischer Wandel.
Ursachen der „Krise des dualen Systems“ der Berufsausbildung
- 373 LINDA CLARKE/THOMAS LANGE/J. R. SHACKLETON/SIOBHAN WALSH
Die politische Ökonomie der Berufsbildung in Großbritannien und in Deutschland
- 389 PHILIPP GONON
Die Einführung der „Berufsmatura“ in der Schweiz als Prüfstein einer Neuorientierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung
- 405 KLAUS HARNEY/BERND ZYMEK
Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise

Diskussion

- 425 WALTER HERZOG
Pädagogik und Psychologie. Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis

- 447 HEINER MEULEMANN/KLAUS BIRKELBACH
Mein Leben als mein Thema – auch für andere. Biographische
Reflexion über das Heranwachsen bis zum 30. Lebensjahr bei
ehemaligen Gymnasiasten

Besprechungen

- 473 THOMAS FUHR
Jürgen Oelkers: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme,
Paradoxien und Perspektiven
Käte Meyer-Drawel/Helmut Peukert/Jörg Ruhloff (Hrsg.):
Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion
- 480 HANS SCHEUERL
Thomas Schütze: Ästhetisch-personale Bildung. Eine rekonstruktive
Interpretation von Schillers zentralen Schriften zur Ästhetik aus
bildungstheoretischer Sicht
- 481 MAX LIEDTKE
Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler (Hrsg.): Neue Pestalozzi-Studien.
Bd. 1: Anna Pestalozzis Tagebuch – KÄTE SILBER: Anna Pestalozzi
und der Frauenkreis um Pestalozzi
- 486 HEINZ LEHMEIER
Wilfried Plöger: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik.
Modelltheoretische Untersuchungen

Dokumentation

- 493 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1993
- 525 Pädagogische Neuerscheinungen