

Was sollte ein gebildeter Mensch von Pädagogik und Psychologie verstehen?

Walter Herzog

„Wir haben das Land verlassen und sind zu Schiff gegangen! Wir haben die Brücke hinter uns – mehr noch, wir haben das Land hinter uns abgebrochen! ... Wehe, wenn das Land-Heimweh dich befällt, als ob dort mehr Freiheit gewesen wäre – und es gibt kein ‚Land‘ mehr!“

Friedrich Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft

„Wir sind unterwegs“ hat Adolf Portmann eines seiner vielen Bücher genannt (Portmann 1973). „Wir sind unterwegs“ hätte auch das Motto für die heutige Tagung sein können. Es tut sich etwas in der schweizerischen Bildungslandschaft. Das Terrain wird neu vermessen, regionale Niveau-Unterschiede werden sachte planiert, neue Aufstiegskanäle werden erschlossen, und – wie meistens bei Reformen im Bildungswesen – alte Pfade werden verlängert: Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist das Losungswort.

Die Sprache des Tagungsprogramms hat sich in ihrer Metaphorik von der bildungspolitischen Aufbruchstimmung in unserem Land inspirieren lassen. In der sich neu formierenden Bildungslandschaft sollen die Philosophinnen und Philosophen, die Pädagoginnen und Pädagogen und die Psychologinnen und Psychologen einen „*neuen Reiseauftrag*“ erhalten. Wobei sich die Organisatoren der Tagung eine besondere Reise ausgedacht haben, nämlich eine Reise zu Wasser: „Philosophie – Pädagogik – Psychologie: Drei verschiedene Boote, ein gemeinsamer Kurs – das neue Ufer?“ Das Bild vom „neuen Ufer“ lässt ein stehendes Gewässer oder einen Ozean vermuten, einen lieblichen See oder ein stürmisches Meer.

Das Wasser hat seine besonderen Reize. Wohl nicht zufällig gehören Schifffahrten zu den Standardelementen von Schulreisen. Und der Erlebnispädagogik ist die Berührung mit dem Element Wasser von besonderem erzieherischem Wert. Dass Schifffahrten von hoher pädagogischer Bedeutung sind, wussten bereits Rousseau und Herbart, zwei ansonsten recht ungleiche Ahnen der Pädagogik. Beide empfehlen als erste Lektüre für ihre Zöglinge eine Schifffahrtsgeschichte. Bei Rousseau ist es Robinson Crusoe, der Schiffbrüchige, bei Herbart Odysseus, der ewig in der Ägäis Umherirrende.¹

¹ „Da es nicht ohne Bücher geht, so existiert eins, das meiner Meinung nach die beste Abhandlung über die natürliche Erziehung enthält. Das ist das erste Buch, das Emil liest. Für lange Zeit macht es seine ganze Bibliothek aus und wird später immer einen besonderen Platz einnehmen. ... Welches ist nun dieses wunderbare Buch? Ist es Aristoteles oder

Ist es *déformation professionnelle* oder Selbstreflexivität, wenn uns die Tagungsleitung auch auf den Wasserweg schickt, um die in Bewegung geratene Bildungslandschaft der Schweiz zu erkunden?

Die Reise, die uns das neue Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) verspricht, wird allerdings keine Schulreise sein. Zu viele Informationen fehlen noch, als dass wir einem überraschungssicheren Plan folgen könnten. Als Pädagoginnen und Pädagogen, Psychologinnen und Psychologen befinden wir uns gewissermassen in der Lage von Schiffahrtspionieren, die erst noch erkunden müssen, wie die Verhältnisse auf See überhaupt sind. Eine Fahrt im Traumschiff wird uns daher nicht bevorstehen. Ob es ein „neues Ufer“ überhaupt gibt, wissen wir nicht.

Wie überall in der arbeitsteiligen Gesellschaft, gibt es auch in der Schiffahrt berufliche Spezialisierung. Das Tagungsprogramm spricht von den „Beschäftigten in den Werften, den Besatzungen auf den Schiffen und den Lotsen“. Der Lotse weiss den Weg. Er steht dem Kapitän und der Besatzung zur Seite und ermöglicht ihnen, ihr Ziel auch dann sicher zu erreichen, wenn Gefahr droht. Doch als Lotse fühle ich mich nicht. In der pädagogischen Nautik gibt es zwar viele, die sich als Lotsen anpreisen, verlässlich aber sind sie alle nicht. Eher zu verantworten ist die Rolle des *Ausgucks*. Der Mann im Korb an der Spitze des Mastes vermag zwar etwas mehr zu sehen als der Kapitän und die Mannschaft, aber doch nicht so viel, dass er vorweg um das „neue Ufer“ wissen könnte. Erlauben Sie mir also, dass ich Sie in der Rolle des Ausgucks auf Ihrer Schiffahrt begleite.

Die Untiefe der Bildung

Als Ausguck sichte ich auf unserer Reise eine erste Untiefe: die Untiefe der Bildung. Erhoffen wir uns, am „neuen Ufer“ den pädagogisch und psychologisch gebildeten Menschen anzutreffen, so müsste uns der Bildungsbegriff eigentlich den Kurs angeben können. Doch seit geraumer Zeit wissen wir nicht mehr, was Bildung meint und

Plinius oder Buffon? Nein! Es ist Robinson Crusoe!“ (Rousseau 1975, p. 180). „Aber gebt ihnen (den Kindern, W.H.) eine interessante Erzählung; reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren; es sei darin strenge psychologische Wahrheit, und nicht jenseits der Gefühle und Einsichten der Kinder; es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher Takt dafür gesorgt, dass das Interesse der Handlung sich von dem Schlechtern ab, und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige: Ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die Wahrheit zu kommen, und alle Seiten der Sache hervorzuhenden sucht; wie der mannigfaltige Stoff ein mannigfaltiges Urteil anregt, wie der Reiz der Abwechslung in das Vorziehen des Bessern endigt, ja wie der Knabe, der sich im sittlichen Urteil vielleicht ein paar kleine Stufen höher fühlt, als der Held oder der Schreiber, mit innerem Wohlgefühl sich fest hinstemmen wird auf seinem Punkt, um sich zu behaupten gegen eine Rohheit, die er schon unter sich fühlt. Noch eine Eigenschaft muss diese Erzählung haben, wenn sie dauernd und nachdrücklich wirken soll: sie muss das stärkste und reinste Gepräge männlicher Grösse an sich tragen. ... Ich weiss nur eine einzige Gegend, wo die beschriebene Erzählung gesucht werden könnte – die klassische Kinderzeit der Griechen. Und ich finde zuerst – die Odyssee“ (Herbart 1964a, p. 13f.).

worin sie besteht. Spätestens seit dem Ende der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ hat der traditionelle Bildungsbegriff seine normative Deutungskraft verloren. Schon am Ende des 19. Jahrhunderts ist klar geworden, dass die klassische Idee der humanistischen Bildung auf die Situation einer sich modernisierenden Gesellschaft nicht mehr passt. Der Zusammenbruch der idealistischen Philosophie hat des weiteren klar gemacht, dass das Humboldtsche Bildungsideal, das auf der Durchdringung von Einzelwissenschaft und Philosophie basiert, zur Illusion geworden ist. Eine Wissenschaft um die andere hat sich von der Philosophie losgelöst. Gerade am Beispiel der Psychologie, etwas weniger an demjenigen der Pädagogik, lässt sich demonstrieren, wie die Philosophie ihre integrierende Funktion verloren hat und sich auf Meta-probleme erkenntnistheoretischer Art zurückziehen musste oder sich auf die Beschäftigung mit sich selbst, d.h. mit ihrer Geschichte, verlegte. Heute sehen wir, dass selbst das Reservat der Erkenntnistheorie umstritten ist. Eine evolutionäre und eine naturalisierte Erkenntnistheorie sowie die Kognitionswissenschaften machen der Philosophie auch die Zuständigkeit für epistemologische Fragen streitig.

Die Untiefen, in die uns der Bildungsbegriff führt, lassen sich gut erkennen am Beispiel zweier Gründungsväter der Psychologie, nämlich Wilhelm Wundt und Hugo Münsterberg. Wundt sträubte sich zeit seines Lebens gegen die Institutionalisierung der Psychologie als autonomer Disziplin. Psychologie war für ihn ein Teilbereich der Philosophie und sollte dies auch bleiben. Nur eine philosophisch reflektierte Psychologie schien ihm überhaupt ein Existenzrecht zu haben.

In seiner Streitschrift „Die Psychologie im Kampf ums Dasein“ schreibt Wundt, die für die „psychologische Bildung (sic) wichtigsten Fragen“ würden „... so innig mit erkenntnistheoretischen und metaphysischen Standpunkten zusammen(hängen), dass gar nicht abzusehen ist, wie sie jemals aus der Psychologie verschwinden sollten“ (Wundt 1913, p. 24). Das zeige, dass die Psychologie zu den „philosophischen Disziplinen“ gehöre. Eine (von der Philosophie) „isolierte Psychologie“ würde an den Universitäten „... unausbleiblich zu einem Nebenfach werden. Man würde sich schwerlich entschliessen, sie z.B. als sogenanntes ‚Bildungsfach‘ neben der Philosophie in die Prüfungen unserer Oberlehrer aufzunehmen“ (ebd., p. 37). Folglich fordert Wundt: „Man lasse schon zur Habilitation keinen Kandidaten zu, der blosser Experimentator und nicht zugleich ein psychologisch wie philosophisch gründlich durchgebildeter und von philosophischen Interessen erfüllter Mann ist ...“ (ebd., p. 37f.).²

² Die Psychologie war damals weitgehend eine Männerdomäne. Und die Experimentalpsychologen trugen dazu das Ihre bei. So waren in dem von Titchener gegründeten einflussreichen Club amerikanischer Experimentalisten Frauen ausdrücklich nicht zugelassen (vgl. Furumoto 1988).

Was hier deutlich spürbar wird, ist das Nachwirken eines Bildungsverständnisses, wie es für die deutsche Tradition des 19. Jahrhunderts charakteristisch ist (vgl. Bollenbeck 1994). Bildung ist philosophisch durchwirktes wissenschaftliches Wissen. Niemals ist Bildung praktisch, und niemals beruht sie auf blossen Fakten. Dafür verantwortlich ist die Verbindung, die der humanistische Bildungsbegriff mit dem deutschen Idealismus eingegangen ist. Bildung basiert auf Kultur, und Kultur – so Norbert Elias – bezieht sich im Kontext Deutschlands „... im Kern auf geistige, künstlerische, religiöse Fakten, und er hat eine starke Tendenz, zwischen Fakten dieser Art auf der einen Seite, und den politischen, den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fakten auf der anderen, eine starke Scheidewand zu ziehen“ (Elias 1976, p. 2f.).

Die idealistische Seite des Bildungsbegriffs zeigt sich besonders deutlich bei Hugo Münsterberg. Münsterberg wird gelegentlich als Begründer der angewandten Psychologie bezeichnet. Doch war er dies auf eine besondere Art und Weise. Als Schüler von Wundt wurde er von William James als Experimentalpsychologe nach Harvard geholt, wo er die Leitung des dortigen psychologischen Laboratoriums, welches James 1875 selbst gegründet, aber kaum je benutzt hatte, übernahm. Wie Wundt gegen die Spaltung von Philosophie und Psychologie ankämpfte, war Münsterberg unbeirrt in der Verbreitung der Überzeugung, dass die experimentelle Psychologie keine direkte praktische Bedeutung hat. Wiederholt vertrat er die Meinung, dass die experimentelle Psychologie seiner Zeit für die Lehrkräfte keinen Nutzen bringt und für die Verbesserung der Unterrichtsmethoden nichts beiträgt (vgl. Münsterberg 1898a, 1898b, 1899, 1900): „... the results of experimental psychology are today useless bits for the teacher who is looking for practical help in his teaching methods ...“ (Münsterberg 1898b, p. 827). Oder: „All the year long I have done nothing with fuller conviction than to tell the psychologists that they ought not to meddle with methods of teaching, as they can hardly offer any aid“ (Münsterberg 1899, p. 91). Oder: „Psychology is a wonderful science, and pedagogy, as soon as we shall have it, may be a wonderful science, too, and very important for school organizers, for superintendents and city officials, but the individual teacher has little practical use for it“ (Münsterberg 1900, p. 666).³

Der Grund für diese aus heutiger Sicht erstaunliche Haltung Münsterbergs liegt in seiner Überzeugung vom Wert der klassischen Bildung. Als Deutscher wurde Münsterberg nicht müde, das Erziehungssystem seiner Wahlheimat zu kritisieren. Sein Chauvinismus hat schliesslich zu seinem frühzeitigen Tod geführt (vgl. Moskowitz

³ Diese dezidierten Äusserungen über das Verhältnis von experimenteller Psychologie und pädagogischer Praxis hindern Münsterberg allerdings nicht, aus der Zusammenarbeit der experimentellen Psychologie mit der Pädagogik als Wissenschaft sehr wohl indirekt positive Resultate für die pädagogische Praxis zu erwarten (vgl. z.B. Münsterberg 1898a, p. 127ff.).

1977, p. 826). In einer autobiographischen Skizze schreibt Münsterberg, er sei in Danzig mit neun Jahren ins Gymnasium eingetreten und habe es mit achtzehn Jahren verlassen (Münsterberg 1900, p. 657). Was er dann schildert, ist ein höchst rigides Schulsystem, das dem Einzelnen kaum Freiheiten gewährt und einem vorgegebenen Weg folgt, an den sich die Schüler kompromisslos zu halten haben. Doch an dieses Schulsystem erinnert sich Münsterberg mit Dankbarkeit (vgl. ebd., p. 659). Geradezu mit Stolz berichtet er, seine Lehrer hätten nichts von Psychologie und Pädagogik gewusst, dafür seien sie kompetente Vertreter ihres Faches gewesen. Der Bildungswert der Schulfächer war unbestritten. Niemand dachte darüber nach, weshalb die griechische Sprache zum Curriculum gehört, genauso wie niemand darüber nachdenkt, weshalb er Luft einatmet.

Münsterberg verteidigt die Idee der Allgemeinbildung. Und er verteidigt das Wort gegenüber der Anschauung als Unterrichtsmethode. Schliesslich kommt sein Hauptargument zugunsten des traditionellen Gymnasiums: die formale Bildung. „A child who has himself the right of choice, or who sees that parents and teachers select the courses according to his tastes and inclinations, may learn a thousand pretty things, but never the one which is the greatest of all: to do his duty. ... That invisible work is the sacred mission of the school; it is the school that must raise man's mind from his likings to his belief in duties, from his instincts to his ideals, that art and science, national honor and morality, friendship and religion, may spring from the ground and blossom“ (Münsterberg 1900, p. 665).

Was der Lehrer im Klassenzimmer braucht, ist der Blick aufs Ganze des Kindes, und dabei nützt ihm das analytische Wissen der (experimentellen) Psychologie nichts. Die Psychologie behandelt das geistige Leben als Objekt, das zerlegt und erklärt wird, zerlegt in Elemente und erklärt durch Gesetze (vgl. Münsterberg 1898a, p. 112). Für den Lehrer jedoch ist das Kind kein Objekt der Analyse. Er versteht es als eine ganzheitliche Persönlichkeit. Die atomisierende Betrachtungsweise des Forschers ist der Einstellung des Praktikers diametral entgegengesetzt. Die eine Haltung schliesst die andere aus. „You destroy a consistent psychology if you force on it the categories of practical life, but you destroy also the values of our practical life if you force on them the categories of psychology“ (ebd., p. 125).

Münsterberg verfißt einen psychophysischen Parallelismus, bei dem die Wissenschaft nach kausalen Verhältnissen sucht, während die Praxis vom freien Willen ausgeht. Insofern soll durchaus auch der Lehrer die Schüler beobachten, „... but with the strictly anti-psychological view he ought to acknowledge them as indissoluble unities, as centers of free will the functions of which are not causally but teleologically

connected by interests and ideals, not by psycho-physical laws“ (Münsterberg 1898a, p. 125).

All dies führt Münsterberg wie Wundt dazu, die Psychologie im Horizont der Philosophie zu belassen. Als es darum geht, das psychologische Laboratorium der Harvard University in besseren Räumlichkeiten unterzubringen, insistiert Münsterberg darauf, dass im neuen Gebäude auch die Philosophie einziehen wird (vgl. Münsterberg 1906). Zwischen Philosophie und Psychologie besteht kein Antagonismus, denn – so die aus psychoanalytischer Sicht etwas suspektere Begründung Münsterbergs – „... a man may love both his mother and his bride“ (Münsterberg 1906, p. 31). „Philosophie“ bedeutet für Münsterberg nicht nur Metaphysik, Logik und Erkenntnistheorie, sondern in erster Linie Ethik. Und die moralischen Fragen sind es letztlich, die Münsterberg daran hindern, die Psychologie von der Philosophie loszulösen und die Unterrichtstätigkeit als Anwendung psychologischen Wissens zu begreifen. Der klassische Bildungsbegriff ist das Hindernis, an dem die Institutionalisierung der Psychologie zunächst gescheitert ist. Darauf verweisen auch die frühen Themen der (deutschsprachigen) Psychologie, wie Handlung (Akt), Wille, Einfühlung, Person und Charakter, Themen, die einen klaren ethischen Bezug haben und mit der Tradition der humanistischen Bildungstheorie in Beziehung stehen. Bildung meinte Charakterbildung.⁴

Wenn wir von Wundt und Münsterberg aus auf die weitere Entwicklung der Psychologie vorausblicken, dann sehen wir, dass ihr Widerstand gegenüber der Trennung von Philosophie und Psychologie ebenso wirkungslos blieb wie ihre Skepsis gegenüber der Anwendung psychologischen Wissens in der Praxis. Mitverantwortlich für diese Entwicklung ist das Veralten des klassischen Bildungsbegriffs. In den USA gab es das Hindernis der Bildungstheorie nicht, was ein nicht unwesentlicher Grund dafür ist, dass die Institutionalisierung der Psychologie zunächst in den USA erfolgte (vgl. Camfield 1973; Leary 1987). Gleichermassen ist eine angewandte Psychologie, insbesondere eine klinische und eine pädagogische Psychologie, zunächst in den USA entstanden (vgl. Charles 1987). Dass Bildung nicht mehr so gedacht werden kann, wie sich dies Humboldt und das 19. Jahrhundert gedacht haben, wurde im deutschsprachigen Raum erst allmählich, teilweise erst in den 60er Jahren bewusst. Insofern bildet das Denkmuster der klassischen Bildung eine Untiefe auf unserer Reise zu ei-

⁴ In der Ausrichtung auf Moralität liegt ein Berührungspunkt mit der Pädagogik insgesamt, die ursprünglich die Erziehung im wesentlichen als moralische Erziehung begriff. „Tugend“, so heisst es bei Herbart, „ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks“ (Herbart 1964b, p. 71). Der Anspruch wird auch heute noch erhoben, so etwa von Wilhelm: „Allgemeinbildung ist Bildung im Modus von Verantwortung“ (Wilhelm 1985, p. 125 – im Original hervorgehoben). Sie ist „... ein Ensemble intellektueller und moralischer Bedingungen für eine vernunftgeleitete Zukunftsperspektive, die Verantwortung begründet ...“ (ebd., p. 146).

nem „neuen Ufer“. Wir müssen darauf achten, dass wir nicht schon zu Beginn unserer Reise auf eine Sandbank auflaufen.

Vor allem in der Pädagogik dauerte es bis Ende der 60er Jahre, bis der Konnex von Bildung und Philosophie bzw. Ethik auseinanderbrach. Während Spranger noch in den 50er Jahren sagen konnte, das Einzigartige des pädagogischen Gegenstandes liege in der Frage „Wie komme ich mit meinen pädagogischen Einwirkungen an das verborgene Zentrum des Menschen heran, in dem sich sein Gewissen und ethische Gesinnung bilden?“ (Spranger 1957, p. 373), dreht der Wind zehn Jahre später und bläst aus einer ganz anderen Richtung. Eine „realistische Wendung“ (Roth) führt zu einem Modernisierungsschub in der Pädagogik, d.h. zu einer Distanzierung von den halb deskriptiven, halb normativen Aussagen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der bildungstheoretischen Didaktik. Zwar wurde der Bildungsgedanke im Sinne von Adornos negativer Dialektik weiter tradiert, und auch die Kritische Pädagogik gab sich grosse Mühe, an der Idee von Bildung festzuhalten, doch besonders wirksam waren diese Rückzugspeditionen nicht.

Was aber kann Bildung heute noch heissen? Ich will unser Schiff nicht ins stürmische Wasser der vielen Alternativbegriffe führen, die damals die Aufmerksamkeit auf sich zogen, Begriffe wie Qualifikation, Sozialisation, Individuation, Enkulturation, Kompetenz etc. Stattdessen möchte ich unserer Seereise eine Wende geben, die zumindest den Psychologen und Psychologinnen nicht ungewohnt sein sollte, nämlich eine Wendung ins Operationale. Klimatisch geraten wir dadurch in tropische Verhältnisse, und es empfiehlt sich, die Ärmel hochzukrempeln und etwas lockerer zu argumentieren.

Bildung als operationaler Begriff

1969 schreibt Ralf Dahrendorf, jahrelang wenn nicht jahrzehntelang sei der Bildungsbegriff im Zentrum der Diskussion gestanden, bis man plötzlich erkannt habe, dass Schulen und Hochschulen nicht von Begriffen allein leben könnten. Vielmehr würden in ihnen „sehr reale Prozesse“ ablaufen, die „... für die Zukunft unserer Gesellschaft möglicherweise von grösserer Bedeutung (sind) als der Streit um Bildungsbegriffe“ (Dahrendorf 1969, p. 193). Die Bildung wird von einem philosophischen Terminus zu einem Gegenstand der Forschung. Bildungsforschung ist nicht Bildungsphilosophie; sie ist nicht Analyse des Bildungsbegriffs, sondern – mit Hellmut Becker gesprochen – „Anwendung von Wissenschaft auf Bildung“ (Becker 1971, p. 10). Und das heisst: Bildungsforschung ist empirische Analyse von Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen. In diesem Sinne ist die Bildungsforschung ein Teil

des Prozesses der Verwissenschaftlichung des menschlichen Lebens, wie er für die Moderne charakteristisch ist. Die relativ späte Geburt der Bildungsforschung ist ein Zeichen des Modernisierungsrückstandes der Pädagogik und des Bildungswesens insgesamt (vgl. Lemberg 1963, p. 43ff.).

Die „realistische Wendung“ des pädagogischen Denkens führt bei Dahrendorf zu einer fünffachen *operationalen* Definition von Bildung:

- „Bildung ist, wenn man weiss, welches Buch man seiner Schwiegermutter zum Geburtstag schenkt“ (Dahrendorf 1969, p. 194).
- „Bildung ist, wenn man weiss, warum Klopstocks ‚Messias‘ schrecklich langweilig ist“ (ebd., p. 195).
- „Bildung ist, wenn man Spass daran hat, eine gute Zeitung von A – Z zu lesen“ (ebd., p. 196).
- „Bildung ist, wenn man ohne Reisegesellschaft durch Frankreich, durch England, Italien oder durch ein anderes Land fahren kann“ (ebd., p. 197).
- „Bildung ist, wenn man die Todesstrafe für Verkehrsvergehen von Fussgängern oder auch für die Renitenz von Untersuchungshäftlingen für unangemessen hält“ (ebd., p. 198).

Dies sind „fünf Eigenschaften eines ... gebildeten Menschen“ (Dahrendorf 1969, p. 194). Dahrendorf bezeichnet seine Definitionen als ironisch, doch sie sind es weit weniger als er anzunehmen scheint. Denn der „gebildete Mensch“, den uns Dahrendorf zeichnet, ist ein Mensch, der sich in einer Buchhandlung soweit orientieren kann, dass er gezielt etwas auslesen kann, der sich in der komplexen Materie einer Zeitung soweit zurechtfindet, dass er sie lesen und verstehen kann, und der sich in einem fremden Land soweit auf sich selbst verlassen kann, dass er auf die Unterstützung durch einen Reiseleiter verzichten kann. Sich selbständig in der Welt zurechtfinden: War dies nicht auch im klassischen Sinne das Kernelement von Bildung? Die unpräzise Art und Weise, wie uns Dahrendorf den Bildungsbegriff (wieder) nahebringt, verzichtet auf den idealistischen Ballast der Tradition, führt dafür näher an die gesellschaftliche Existenz des Menschen heran. Die operationalen Definitionen enthalten genau das, was der klassische Bildungsbegriff ausblendete, nämlich die Tatsache, dass der Mensch ein Wesen ist, das in Gesellschaft lebt, weshalb die Definition von Bildung darauf Bezug nehmen muss.

Beachten wir, dass auch Dahrendorf nicht ohne das Bild der Reise auskommt. Gebildet im Sinne der vierten Definition Dahrendorfs ist jemand, der selbständig durch ein fremdes Land reisen kann. Dahrendorf lässt keinen Zweifel daran, dass ihm das Beispiel mehr ist als nur ein Beispiel, nämlich eine Metapher für Bildungsprozesse

schlechthin. „Denn nicht nur die Reise ist hier angesprochen, sondern ganz allgemein die Bereitschaft, sich dem Ungewissen, dem Fremden und dem ganz anderen auszusetzen. Und mehr als das! Auch die Fähigkeit ist gemeint, das zu tun, ohne als Mensch völlig zusammenzubrechen, ohne in eine totale Unsicherheit gestürzt zu werden, ohne die Flucht zu ergreifen. Die Fähigkeit, sich im Ungewissen zu bewegen, ist eine der Grundvoraussetzungen des Lebens in unserer [modernen, W.H.] Welt“ (Dahrendorf 1969, p. 197). Bildung in einem soziologisch geläuterten Sinn heisst fähig sein, Ungewissheit zu ertragen, mit Offenheit und Ambivalenz umzugehen, sein Leben ohne vorgegebene Massstäbe und bis zu einem gewissen Grad aus eigener Kraft zu meistern. Auch darin liegt ein klassischer Bezug: der Bezug auf Hegel und dessen Auffassung, Bildung sei ein Prozess der Umkehr des Bewusstseins durch die Negativität der Erfahrung. Im Fremden liegt das Ferment von Bildung. „Das Reich der Bildung ist keines der Sicherheit, sondern eher eines der Verunsicherung“ (Rang 1986, p. 484). Dies zu vergessen, ist die Gefahr unserer Zeit, in der nach der Lebensnähe der Schule, nach Alltagsbezug und nach mehr Sinnlichkeit verlangt wird. Ich denke, dass wir soviel von der Bildungstradition bewahren sollten, dass uns bewusst bleibt, dass die Bildung eine negative Struktur aufweist.

Für uns selbst können wir festhalten: Die Schifffahrt, die wir machen, ist eine Bildungsreise. Indem wir uns der Unsicherheit aussetzen, die uns das neue MAR bringt, und indem wir uns aufs offene Meer hinauswagen, um den Bildungswert von Psychologie und Pädagogik zu erkunden, tun wir selbst genau das, nach dessen Wert wir suchen: wir bilden uns. Es bestätigt sich, was schon Rousseau und Herbart wussten: das Reisen zur See bildet.

Die kühle Brise der Soziologie tut gut angesichts der drückenden Schwüle der pädagogischen Tradition. Der klare Kopf, den wir nun haben, erinnert uns daran, dass noch offensteht, worin der Bildungswert von Psychologie und Pädagogik liegt. Da aber lauern die nächsten Untiefen unserer Reise.

Wissenschaftsorientierung

Dahrendorf gibt uns kein Kriterium zur Hand, um Bildungsinhalte *systematisch* auszuwählen. Ein Grund dafür dürfte in der Unmöglichkeit liegen, normative Fragen wissenschaftlich zu entscheiden. Wer fragt, was ein gebildeter Mensch von Pädagogik und Psychologie verstehen *sollte*, der gerät in die Untiefen der normativen Legitimation von Erziehung und Bildung. Diese Untiefen lassen sich nicht wirklich umschiffen. Es empfiehlt sich, von unserer Fregatte in einen Katamaran oder ein Trag-

flügelboot umzusteigen, in der Hoffnung, so über die Untiefen des Sollens hinwegzukommen.

Weshalb also *soll* ein gebildeter Mensch etwas von Psychologie und Pädagogik verstehen? Für die Einführung des Psychologieunterrichts an unseren Schulen gibt es ein sehr einfaches Argument. Je säkularisierter eine Gesellschaft, je mehr Beratungsangebote für alle Lebenslagen in ihr zur Verfügung stehen, desto wichtiger wird es, die potentiellen Klienten darüber zu informieren, was ein gutes Beratungs- bzw. Therapieangebot ist. Der Psychologieunterricht stünde so gewissermassen im Zeichen des Konsumentenschutzes. Der gebildete Mensch unserer Zeit sollte sich nicht nur helfen lassen können, er sollte auch wissen, wo er professionelle Hilfe erhalten kann. So könnte man die Reihe der operationalen Definitionen Dahrendorfs um die folgende ergänzen:

- Bildung ist, wenn man weiss, welche psychologische oder psychotherapeutische Hilfe man in welcher Lebenslage beanspruchen kann.

Ähnlich, wenn auch etwas eigennütziger, liegt das Argument der Schweizerischen Gesellschaft für Psychologie (1994) zugunsten der Einführung des Psychologieunterrichts an Mittelschulen. Die Psychologiestudierenden sollten *vor* ihrem Studium wissen können, was Psychologie ist, um nicht im dritten oder vierten Semester feststellen zu müssen, das falsche Fach gewählt zu haben. Da zur Zeit die meisten Studienanfängerinnen und -anfänger der Psychologie effektiv falsche Vorstellungen von ihrem Studienfach haben, findet eine nicht zu verantwortende volkswirtschaftliche Verschwendung statt. Der Psychologieunterricht an Gymnasien wird als Propädeutikum für ein Hochschulstudium empfohlen, auch wenn die Schweizerische Gesellschaft für Psychologie so lieber nicht verstanden werden möchte.⁵

Pädagogisch wird man an diesem vordergründigen Argument zugunsten des Psychologieunterrichts wenig Gefallen finden. Haben wir nicht eben vom Bildungsbegriff noch so viel retten können, dass Bildung mit Mündigkeit zu tun hat? Muss folglich nicht auch der Psychologie- und Pädagogikunterricht dieser Zielsetzung Genüge tun?

Implizit im Papier der Schweizerischen Gesellschaft für Psychologie findet sich allerdings ein weiteres Argument, das sich auf die Selektion dessen bezieht, was im Psychologieunterricht an den Gymnasien zu vermitteln ist, und damit indirekt eine Aussage über den Bildungswert der Psychologie zulässt. Ich meine das Argument

⁵ Inwiefern man dem Ansinnen der Schweizerischen Gesellschaft für Psychologie überhaupt Folge leisten soll, ist fraglich. Wo liegt der Fehler: bei den „falschen“ Erwartungen der Studienanfängerinnen und -anfänger oder bei einer fehlkonzipierten Universitätspsychologie?

der Wissenschaftsorientierung.⁶ Damit stossen wir gewissermassen auf ein Ergebnis der Entwicklung der Psychologie im 20. Jahrhundert. Während noch Wundt und Münsterberg an einer an die Philosophie gebundenen Psychologie festhalten wollten, ja in der Trennung der beiden Disziplinen geradezu den Verlust des Bildungswertes der Psychologie befürchteten, unterhält die Psychologie heute als Disziplin praktisch keine Beziehungen mehr zur Philosophie (vgl. Schmidt 1995). Ihr Selbstverständnis ist dezidiert dasjenige einer Wissenschaft.

Was aber heisst dies für den Psychologieunterricht? Es heisst zunächst einmal, dass die Psychologie Anschluss findet an eine Tradition, die sich in den 60er Jahren im Bereich der Didaktik herausgebildet hat (vgl. Musolff & Hellekamps 1993). Damals wurde das Kriterium der Wissenschaftsorientierung für verbindlich erklärt. So heisst es 1970 im „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates: „Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, dass die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind. ... Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, dass die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden“ (Deutscher Bildungsrat 1970, p. 33). Die Zuwendung zur Wissenschaft geschieht ausdrücklich in Distanzierung vom traditionellen Bildungsverständnis. So erklärte Theodor Wilhelm Ende der 60er Jahre die Bildungsidee als Konstruktionsprinzip der Schule für unzureichend und forderte, die Wirklichkeit für die Zwecke der Schule neu zu vermessen, und zwar nach dem Massstab der Wissenschaften (vgl. Wilhelm 1967, p. 209ff.).

Bei der zitierten Formulierung des Deutschen Bildungsrates wird nicht wirklich klar, was „Wissenschaftsorientierung“ heissen soll. Präzisierend kann allerdings ein Moment fungieren, das verschiedentlich auftaucht: dasjenige der *Wahrheit*. Als Wert der Wissenschaft wird die Wahrheit in Anspruch genommen. Wissenschaftliches Wissen soll in den Fachdidaktiken deshalb anderem Wissen vorgezogen werden, weil es wahr ist. So schreibt Hans Aebli in seinen „Grundlagen des Lehrens“, gefährlich sei ein Unterricht, in dem die Grenzen zwischen Wahrheit und Irrtum unscharf bleiben, so dass die Schüler nie erfahren, was ein streng durchgeführter und klar formulierter Gedankengang ist. Die Welt brauche Licht und Wahrheit, „... damit das Schöne und das Gute in ihr gedeihen können“ (Aebli 1987, p. 39). Etwas weniger feierlich wird das Kriterium der Wahrheit in einer Äusserung von Blankertz für die Didaktik in An-

⁶ Das Argument verbirgt sich in der Forderung, als Psychologielehrerinnen und -lehrer seien nur Absolventinnen und Absolventen eines umfassenden Hochschulstudiums in Psychologie zuzulassen (vgl. Schweizerische Gesellschaft für Psychologie 1994, p. 6).

spruch genommen: „Im Unterricht darf nichts gelehrt werden, was unter der Massgabe des heutigen Standes der Wissenschaft falsch ist“ (Blankertz 1982, p. 14). Schliesslich formulierte Heinrich Roth kurz vor seinem Tod, mit „Wissenschaftsorientierung“ sei etwas „ebenso Schlichtes wie Grundlegendes“ gemeint, nämlich „die Orientierung an der Wahrheit“ (Roth 1983, p. 285.)

Mittlerweile steht die Wissenschaftsorientierung nicht mehr überall zuoberst im Logbuch der Didaktikerinnen und Didaktiker. Als Alternativen werden die Alltagsorientierung, die Lebensweltorientierung, die Schülerorientierung oder – etwas anders gelagert – die Orientierung an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki) empfohlen. Ich will unsere Schifffahrt auch an dieser Stelle vor Schlimmerem bewahren und empfehle daher, die gefährliche Zone der didaktischen Seeschlachten zu meiden. Doch gestatte ich mir die Bemerkung, dass ich nicht glaube, dass uns diese alternativen Konzepte weiterhelfen. Und zwar deshalb nicht, weil ich an einem Kernelement des traditionellen Bildungsbegriffs festhalten möchte, nämlich dem Moment der Entfremdung. Der Prozess der Bildung setzt Fremdheit voraus. Unterricht kann folglich nicht auf alltägliche Erfahrung, auf Sinnlichkeit, auf „Lebenswelt“ oder ähnliches reduziert werden. Das heisst allerdings nicht, dass der Prozess der Entfremdung ausschliesslich über die Wissenschaft verlaufen muss.

Bleiben wir trotzdem beim Kriterium der Wissenschaftsorientierung, das mir für die Begründung des Pädagogik- und Psychologieunterrichts durchaus vernünftig zu sein scheint. „Wissenschaftsorientierung“, so können wir resümieren, meint die fachliche Orientierung des Unterrichts an den Wissenschaften und deren Anspruch auf Wahrheit. Auch dies kann allerdings noch Verschiedenes bedeuten. Es kann zum Beispiel ein Konstruktionsprinzip für den Lehrplan der Schule bedeuten. In diesem Sinne argumentiert zum Beispiel Theodor Wilhelm. Wilhelm spricht von der „Entschleierung der Bildungsmetaphysik“ und der „Orientierung des Lehr- und Lernnotwendigen an der Theorie der Wissenschaften“ (Wilhelm 1976, p. 338, 339). Die Wissenschaften – so wird angenommen – verkörpern den Kosmos der menschlichen Wirklichkeitsbezüge. Die Abbildung der Struktur der Wissenschaften im Lehrplan der Schule garantiert damit die Weiterführung der Idee der Allgemeinbildung im Zeitalter der Wissenschaften. Es geht „... um die Suche nach einem Orientierungsprinzip, das einen Lehrplan der Allgemeinbildung ... konstituieren kann“ (Wilhelm 1985, p. 144). Die Einzelwissenschaften werden auf ihre Struktur bzw. ihren „repräsentativen Gehalt“ oder „Horizont“ reduziert, was eine „*Ordnung der Vorstellungswelt* der Lernenden ermöglicht“ (ebd., p. 144). Wilhelm kommt so zu dem in Abbildung 1 dargestellten Schema.

<i>Wissenschaftsbereiche und Schulfächer</i>	<i>Erkenntnismodus</i>	<i>Ordnungsprinzip der Vorstellungen</i>
Logik, Mathematik, Logistik, Informatik, Philosophie	Logische Kritik	Wahrscheinlichkeit
Physik, Chemie, Biologie, Physiologie, Ökologie	Funktionskritik	System
Rechts-, Staats-, und Gesellschaftslehre	Rechtfertigung der Macht	Legitimität
Wirtschaftswissenschaft, Ökonomik, Betriebslehre	Leistungskritik	Interdependenz
Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Medizin, Sport	Selbstkritik	Personalität
Sprachlehre, Literaturkunde, Fremdsprachen, Künste	Linguistische, semantische, ästhetische Kritik	Information
Geschichte, Geschichtsphilosophie, Geographie	Zeitkritik	Kontinuität
Religionskunde, Ethik, Metaphysik	Glaubenskritik	Transzendenz

Abbildung 1: Schema der Wissenschaftsbereiche als Grundlage für einen Lehrplan der Allgemeinbildung (aus: Wilhelm 1985, p. 144)

„Allgemeine Bildung“ – so kommentiert Wilhelm das Schema – „würde ... bedeuten, dass man in seiner Schulzeit einmal – auf irgendeiner Stufe und auf beliebiger Anspruchsebene – mit diesen acht Vorstellungshorizonten in Berührung gekommen ist“ (Wilhelm 1985, p. 145).

Das Schöne an dem Schema von Wilhelm ist – und deshalb erwähne ich es hier –, dass es – anders als andere systematischen Versuche zur Begründung schulischer Lehrpläne⁷ – die Psychologie ausdrücklich mit enthält.⁸

Obwohl Wilhelm den klassischen Bildungsbegriff zurückweist, hält er an der Idee von Allgemeinbildung als universaler Bildung fest. Der Mensch erscheint als ein Verhältniswesen, das in Beziehungen lebt: in Beziehung zur dinglichen Aussenwelt,

⁷ So erscheint die Psychologie im praxeologischen Schema Derbolavs auf den ersten Blick überhaupt nicht. Auf den zweiten Blick verbirgt sie sich in der „Wissenschaftspraxis“ und wird (pleonastisch) eine „Erkenntniswissenschaft“ genannt. Auf den dritten Blick schliesslich erscheint sie als derivatives Anhängsel der genuinen Praktiken der Pädagogik und der Medizin (vgl. Derbolav 1979, p. 50; Wilhelm 1985, p. 141ff.).

⁸ Allerdings noch nicht in der ursprünglichen Fassung der „Theorie der Schule“ (Wilhelm 1967). Auch die Pädagogik erscheint dort noch nicht, während ihr Derbolav von Anfang an eine zentrale Bedeutung gibt.

in Beziehung zur belebten Aussenwelt und in Beziehung zur (psychischen) Innenwelt. Das ist zwar nicht die Terminologie von Wilhelm, doch der Platz, den er der Psychologie und der Pädagogik zuweist, liegt eindeutig im Verhältnis des Menschen zu sich selbst. Der Lehrplan der Schule wäre lückenhaft, wenn die Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst fehlen würde. Psychologie und Pädagogik sind genau dafür zuständig: für die Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst.⁹

Problematisch an der Konstruktion von Wilhelm ist ihr Anspruch auf Vollständigkeit sowie die Idee, Erfahrungen und Sachverhalte liessen sich in einen „inneren Zusammenhang“ bringen. Wilhelm geht von der fragwürdigen Annahme aus, das Wissen der Wissenschaften lasse sich in eine Ordnung bringen. Damit beerbt er die teleologische Ordo-Vorstellung, wie man sie etwa bei Comenius findet, wie sie aber in eine moderne Zeit nicht mehr passt. „Ordnung“ mag zwar ein unter Pädagoginnen und Pädagogen positiv konnotierter Begriff sein, trotzdem ist es fraglich, ob wir uns nicht immer schon übernommen haben, wenn wir behaupteten, das Ganze denken und gar zum Orientierungsrahmen unseres Unterrichts machen zu können. Wilhelm gibt eine pädagogische „Metaerzählung“ (Lyotard) zum besten; er unterhält uns mit didaktischem Anglerlatein. Sein Blick auf die Bildungslandschaft kommt von weit oben, aus der Perspektive einer Raumsonde, nicht aus der Perspektive eines Mastkorbes. Gerade die Orientierung an der Wissenschaft verhindert aber diesen astronautischen Blick aufs Ganze. Humboldt wollte das wissenschaftliche Wissen – vermittelt über die Philosophie – auf einen letzten Zweck, eben: die Bildung des Menschen in seiner Ganzheit, beziehen.¹⁰ Dieses teleologische Denkmuster ist uns jedoch spätestens seit Darwin abhanden gekommen. Ob die Wissenschaften in ihrer Ganzheit noch zu bilden vermögen, ist uns fraglich geworden. Ein so guter Kenner der Bildungstheorie wie Clemens Menze schreibt: „Der Zusammenhang von Wissenschaft und Bildung, wie ihn Humanismus und Idealismus so dezidiert hervorgehoben hatten, ist unwider-ruflich aufgelöst“ (Menze 1981, p. 161).

Glücklicherweise geht es auf unserer Reise nicht um Schul- und Lehrplantheorie, sondern bescheidener: um Pädagogik- und Psychologieunterricht. So können wir uns auch hier damit begnügen, die Gefahr gesichtet, die scharfen Kanten des Lehrplan-

⁹ Übersetzt in die Sprache der multiplen Intelligenzen von Howard Gardner, geht es im Falle von Psychologie- und Pädagogikunterricht um die Förderung der personalen Intelligenzen (intra- und interpersonale Intelligenz) (vgl. Gardner 1993, 1994).

¹⁰ Humboldts Bildungstheorie sagt nicht nur, was Bildung ist, sondern auch, dass Bildung sein soll. „Der wahre Zweck des Menschen“, nämlich der, „welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt[,] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. ... (D)as ..., wodurch der einzelne Mensch ewig ringen muss ..., ist Eigentümlichkeit der Kraft und der Bildung“ (Humboldt 1960a, p. 64, 65). „Die letzte Aufgabe unseres Daseins“ – so Humboldt weiter – ist, „dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt als möglich zu verschaffen ...“ (Humboldt 1960b, p. 235).

riffs aus der Ferne erkannt, zu haben. Einen Weg durch das Riff selbst brauchen wir heute nicht zu suchen.

Wissenschaftliches Handeln als didaktische Orientierung

Nach soviel glücklich überstandenen Abenteuern und – so hoffe ich – noch immer nicht seekrank, sollten wir stark genug sein, um uns der Frage zu stellen: Was bedeutet das Kriterium der Wissenschaftsorientierung für den Pädagogik- und Psychologieunterricht? Ich denke, dass die Wissenschaftsorientierung im Falle von Psychologie- und Pädagogikunterricht im Sinne eines *Selektionskriteriums* für die Inhalte des Unterrichts zu verstehen ist. Damit knüpfe ich an die Idee der Wahrheit an. Das lässt sich jedoch nicht in der radikalen Form tun, nur jenes Wissen zuzulassen, das effektiv wahr ist. Denn welches pädagogische und psychologische Wissen könnte in diesem Sinne eindeutig als wahr bezeichnet werden? Darüber, worin die Wissenschaftlichkeit der Psychologie besteht, gehen die Meinungen seit der Geburtsstunde der Disziplin auseinander, so sehr, dass Sigmund Koch der Meinung ist, die Psychologie als einheitliche Wissenschaft gebe es nicht, weshalb wir besser daran täten, von den „Psychologischen Studien“ zu sprechen (vgl. Koch 1976, 1983). Vergleichbares gilt zweifellos für die Pädagogik. Das Kriterium der Wahrheit ermöglicht daher nicht wirklich die Etablierung eines *Kanons* pädagogischen und psychologischen Wissens. Es kann nicht als Auswahlkriterium für die Formulierung eines pädagogischen oder psychologischen Curriculums dienen. Es muss so verstanden werden, dass die Inhalte dieser Fächer mit dem Anspruch vermittelt werden, ihre Wahrheit zu prüfen.

So formuliert, lässt das Kriterium der Wissenschaftsorientierung auch die Behandlung von Astrologie, Graphologie und Anthroposophie zu, denn auch wenn uns deren Wahrheit fraglich scheint, kann genau dies zum Fokus der Auseinandersetzung mit deren Inhalten gemacht werden.

Mit dieser Deutung des Wahrheitskriteriums als eines Prinzips, wie Pädagogik und Psychologie zu vermitteln sind, glaube ich auch, die Untiefen des Bildungsbegriffs umschiffen zu können. Wenn man sich an einem soziologisch geläuterten Verständnis von Bildung orientieren will, wie ich es tun möchte (vgl. auch Tenorth 1987, insbes. p. 267ff.), dann erweist sich das Kriterium der Wissenschaftsorientierung als zweiseitig. Auf der einen Seite scheint es das einzige Kriterium zu sein, das in einer modernen Gesellschaft zur Auswahl der Schulfächer und zur Bestimmung der Fachinhalte zur Verfügung steht. Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, inwiefern eine moderne Wissenschaft überhaupt bildend ist. Die Wissenschaft, so Clemens Menze, versage vor den grossen Lebensproblemen, die zu lösen sie nicht in der Lage

sei (vgl. Menze 1981, p. 161). Ich bin nicht der Meinung, dass man diese radikale Konsequenz ziehen muss. Dahinter steckt zuviel positivistisches Selbstmissverständnis der Wissenschaften. Bildend – so wollen wir an der traditionellen Vorgabe der Bildungstheorie festhalten – ist ein Unterricht dann, wenn er nicht einfach nur Wissen oder noch schlimmer: Information vermittelt, sondern das Wissen mit einer Haltung zu verbinden vermag und damit die Schülerinnen und Schüler in ihrem Personsein affiziert. Unterricht ist dann bildend, wenn er – mit Herbart gesprochen – auch „erziehend“ ist, wenn er m.a.W. lebensbedeutsam ist. Damit solches geschehen kann, muss der *Umgang* mit dem Wissen den didaktischen Massstab geben. Ein guter Pädagogik- und Psychologieunterricht bemisst sich an der Frage: Können die Schülerinnen und Schüler mit dem (psychologischen oder pädagogischen) Wissen, das ihnen vermittelt wird, so umgehen, dass dieses Wissen Lebensbedeutsamkeit erlangt und handlungsorientierend wirkt? Damit meine ich nicht einen billigen Anwendungs- oder Alltagsbezug. Ich möchte mich nicht durch Abgang übers Achterdeck vom Anspruch auf Wissenschaftlichkeit verabschieden.

Piaget schreibt in einer seiner frühen Arbeiten zur Pädagogik, der Zweck der Erziehung bestehe eher darin, die Intelligenz zu fördern als das Gedächtnis vollzupropfen, eher Forscher heranzubilden als lediglich „Gebildete“ (vgl. Piaget 1974, p. 48). Deshalb empfiehlt er – jedenfalls für den Naturwissenschaftsunterricht –, sich an den *Methoden* und nicht an den Ergebnissen der Wissenschaften zu orientieren. Ich meine nicht, dass wir unbedingt Forscher heranbilden sollten. Bei aller Verschiebung der Akzentsetzung würde mit einem solchen Argument nur dem schon fast habituellen Kotau des Gymnasiums vor der Universität weiter das Wort geredet. Nicht Forschung, sondern Reflexion sollte das Losungswort sein. Man kann dies Handlungsorientierung nennen, im Gegensatz zur Wissensorientierung. Doch auch hier meine ich nicht eine Handlungsorientierung im verkürzten Sinne von Alltagstauglichkeit, sondern eine Handlungsorientierung als Präzisierung des Prinzips der Wissenschaftsorientierung.

Eine Didaktik für die radikal moderne Gesellschaft

Lassen Sie mich, was ich von meinem Ausguck aus zu sehen vermeine, noch etwas anders beschreiben. In der Soziologie findet zur Zeit eine interessante Auseinandersetzung über die Charakterisierung unserer Gesellschaft als modern oder postmodern statt. Es ist hier nicht der Ort, um diese Diskussion nachzuzeichnen. Ich beschränke mich auf das für unser Thema interessanteste Ergebnis.

Bereits Wolfgang Iser, der zwar nicht Soziologe, sondern Philosoph ist, kommt in einer vorwiegend kulturphilosophisch und ästhetisch orientierten Analyse des Begriffs der Postmoderne zur Einsicht, dass die Postmoderne nicht als Nach-Moderne verstanden werden kann. Die Postmoderne ist eine *gesteigerte* Moderne. Sie – dies als Reminiszenz an unsere Umschiffung der Bildungsuntiefe – „... beginnt dort, wo das Ganze aufhört“ (Iser 1988, p. 39). Ihre Vision ist die Vision der Pluralität. Sie ist „... die exoterische Einlösungsform der einst esoterischen [d.h. künstlerischen, W.H.] Moderne des 20. Jahrhunderts“ (ebd., p. 6). Sie ist eigentlich nicht post-modern, sondern *radikal-modern*. So gesehen, ist sie eine „Transformationsform“ der Moderne.

Darin trifft sich Iser mit dem Soziologen Anthony Giddens. Für Giddens entsteht die radikale Moderne dadurch, dass sich die Moderne ihren eigenen Prinzipien zuwendet und diese reflexiv verflüssigt. Die Aufklärung wollte die Vernunft an die Stelle der Tradition setzen und zur Richterin unserer Entscheidungen machen. Diese (aufklärende) Vernunft wendet sich heute gewissermassen gegen sich selbst. Auch die Vernunft wird des Traditionalismus verdächtigt und reflexiv „dekonstruiert“. Vergleichbares gilt für profanere Bereiche unseres Lebens. Keine Institution, die heute nicht hinterfragt würde und sich gegen Alternativen zu behaupten hätte. Die Lebensformen, die Lebensläufe, die Lebensverhältnisse, die Lebenswelten¹¹ vervielfachen sich. Das Zeitalter der Eindeutigkeiten geht zu Ende. Wie Giddens vermerkt: „... when the claims of reason replaced those of tradition, they appeared to offer a sense of certitude greater than that provided by preexisting dogma. But this idea only appears persuasive so long as we do not see that the reflexivity of modernity actually subverts reason, at any rate where reason is understood as the gaining of certain knowledge. Modernity is constituted in and through reflexively applied knowledge, but the equation of knowledge with certitude has turned out to be misconceived. We are abroad (sic) in a world which is thoroughly constituted through reflexively applied knowledge, but where at the same time we can never be sure that any given element of that knowledge will not be revised“ (Giddens 1990, p. 39).

Was wir dabei verlieren, ist gewissermassen der feste Boden unter den Füßen, jenes Gefühl der Vertrautheit, das Husserl mit dem Begriff der Lebenswelt einzufangen versuchte. Das Sicherheitsgefühl, das uns das Leben auf dem Lande bietet, kommt uns allmählich abhanden. Während die Aufklärer versuchten, die Idee der Vernunft an die Kategorie der Natur zu binden, verliert die Vernunft vor unseren Augen ihre

¹¹ Tatsächlich: auch die Lebenswelten. Während Husserl die „alltägliche Lebenswelt“ noch im Singular gebrauchte und als das natürliche Fundament, den „Boden“ und „Urboden“ allen theoretischen und praktischen Lebens bezeichnen konnte (vgl. Husserl 1977, p. 52ff.), ist bei Luhmann von „Lebenswelten“ (im Plural) die Rede (vgl. Luhmann 1986, p. 177).

natürliche Festigkeit. Das „natürliche Licht der Vernunft“ (Descartes) erscheint uns plötzlich künstlich. Rousseaus Epos von der natürlichen Erziehung des Kindes entpuppt sich als eine *mögliche* Erzählung, die auch anders ausfallen könnte. Weder die Wissenschaft noch die Erziehung lassen sich auf ein unerschütterliches Fundament bauen. Das Gefühl der Kontingenz, dass alles möglich ist und damit auch alles ganz anders sein könnte, charakterisiert unsere radikal moderne Existenz. Wir erkennen: Das Leben auf dem Lande hat unser Denken irregeführt. Die Seefahrt bringt uns allererst zur Vernunft. Ist nicht das Wasser auch die Metapher der Reflexion? Im Wasser spiegeln wir uns und werden wir unserer selbst ansichtig. „(Jede Meerfahrt ist ein Sich-Erfahren“, schreibt Jean Gebser (1986, p. 119). Auch insofern waren wir gut beraten, auf dem Seeweg nach dem neuen Bildungsauftrag des Gymnasiums zu suchen.

Der Landweg mag zwar auch seine Tücken haben, doch erschüttert er unser Existenzgefühl niemals auf gleiche Weise wie die Fahrt zur See. Im Narrenschiff von Sebastian Brant – Ende des 15. Jahrhunderts, zur Zeit der dämmernden Moderne, veröffentlicht – wird die Reise mit dem Schiff ausdrücklich mit dem Untergang der aufs Schiff verbannten Narren in Verbindung gebracht:

„Wir fahren auf Sandbank und Riff,
Die Wellen schlagen übers Schiff
Und nehmen uns Galeoten viel,
Bald sind die Schiffsleut auch ihr Ziel,
Um die Patrone ists geschehn.
Man kann das Schiff arg schwanken sehn;
Ein Wirbel wird es leicht bezwingen
Und Schiff und Mannschaft jäh verschlingen“ (Brant 1980, p. 413).

Mit weniger Symbolik und insofern moderner beschreibt Pascal die Gefahren der Seefahrt: „Auf einem Schiff zu sein, das vom Sturm gerüttelt wird, macht Lust, wenn man gewiss ist, dass es nicht sinken wird ...“ (Pascal 1972, p. 405). Nur, wann ist uns diese Gewissheit tatsächlich vergönnt?

Das Leben zur See ist riskant. Aber genau dies charakterisiert auch das Leben in der radikal modernen Gesellschaft (vgl. Beck 1986; Giddens 1990, 1991; Luhmann 1991, 1992a). „Modernity is a risk culture“ (Giddens 1991, p. 3). Risiken entstehen dadurch, dass unser Handeln Wirkungen hat, die wir nicht vorausszusehen vermögen. Je mehr wir die Bedingungen unseres Lebens selber bestimmen, desto mehr müssen wir mit Folgen unseres Handelns rechnen, die wir ungewollt erzeugen. Wilhelm Wundt nannte dies die „Heterogenie der Zwecke“ (vgl. Wundt 1898, p. 393f.). Je

künstlicher unsere Lebensbedingungen, desto riskanter unser Leben. Otto Neurath hat die Konstellation unserer radikal modernen Existenz bereits Anfang der 30er Jahre auf das Gleichnis gebracht: „Wie Schiffer sind wir, die ihr Schiff auf offener See umbauen müssen, ohne es jemals in einem Dock zerlegen und aus besten Bestandteilen neu errichten zu können“ (Neurath 1933, p. 206).

So gesehen, ist die Hoffnung auf ein „neues Ufer“ vielleicht vermessen. Die Pointe der Schiffahrtsmetaphorik liegt gerade darin, dass wir ein endgültiges Ziel nicht erreichen, dass wir nie wirklich *abschliessend* in einen Hafen einlaufen, sondern in einer unendlichen Odyssee immer wieder von Neuem aufs Meer hinausgetrieben werden. Auch wenn Schiffe einen Heimathafen haben: ihre Heimat ist nicht der sichere Hafen, sondern das unsichere Meer.

Radikal modern zu sein, bedeutet im Kontext von Wissen und Erkenntnis, über die Was-Fragen hinaus zu den Wie-Fragen vorzustossen. Die Frage „Was ist der Fall?“ gehört einem präreflexiven Wissenschaftsverständnis an. Wer lediglich sagt: „Es gibt dies und das“, der unterschlägt die Tatsache, dass sein Wissen aufgrund bestimmter Voraussetzungen, Verfahren und Argumente zustande gekommen ist, d.h. aufgrund eines Wie. Insofern gehört die Frage „Wie kommt unser Wissen zustande?“ zu einer reflexiven Wissenschaft. „Die Was-Fragen verwandeln sich in Wie-Fragen“ (Luhmann 1992b, p. 95). Und die Suche nach einem Kanon des (pädagogischen und psychologischen) Wissens erweist sich als veraltet.

Die Wendung zum Wie hat zwar schon Kant vollzogen, doch die Wissenschaften tun nach wie vor so, als wären sie davon nicht betroffen. In dem Masse allerdings, wie der Fundamentalismus auch in den Wissenschaften an Überzeugungskraft verliert, rücken die Mittel, die die Wissenschaften verwenden, um zu ihrem Wissen zu gelangen, immer mehr in den Vordergrund. Bereits die „Logik der Forschung“ Poppers verschob den Akzent von den Sätzen, in denen die Logischen Positivisten nach den Zeichen der Wahrheit suchten, zu den Forschungshandlungen. Seither sind mit der Evolutionären Erkenntnistheorie und dem Radikalen Konstruktivismus Konzeptionen formuliert worden, die die Wissenschaft im wesentlichen als ein System von Handlungen und Prozessen verstehen (vgl. von Glasersfeld 1987). Damit bestätigt sich die bereits früher formulierte Präzisierung des Kriteriums der Wissenschaftsorientierung der Didaktik durch das Kriterium der *Handlungsorientierung*. Der bildende Wert der Wissenschaft liegt nicht in ihren Ergebnissen, sondern in ihrer Lebensform, eine Lebensform, die auf Forschung, Kritik, Argumentation, Öffentlichkeit und Ega-

lität beruht. Nicht „Was weiss ich?“ ist der Massstab des Lernens im Psychologie- und Pädagogikunterricht, sondern „Wie kann ich wissen?“¹²

Was ich als Kriterium für die Beurteilung des bildenden Werts von Pädagogik und Psychologie vorschlage, ist also die Idee, Psychologie und Pädagogik als Mittel bzw. Instrumente zu nutzen, die uns Menschen zur Verfügung stehen, um über uns selbst Aufschluss zu erhalten. Das tönt noch etwas harmlos und missverständlich. Ich möchte daher einen Schritt weiter gehen. Im Grunde genommen wissen wir nicht, was der Mensch ist oder wer wir selbst sind. Seit die Menschen über den Menschen im allgemeinen und über sich selbst im besonderen nachdenken, machen sie sich Bilder vom Menschen. Das Denken über den Menschen arbeitet mit Analogien und Metaphern. Die Metaphern bilden die Basis für Modelle und diese den Rahmen für Theorien (vgl. Herzog 1984). Mittels Bildern, Metaphern, Modellen und Theorien denken wir uns den Menschen, und indem wir ihn denken, geben wir ihm eine Gestalt. Wir *erschaffen* den Menschen mit den Mitteln unseres Denkens. Nicht wörtlich natürlich, aber als kulturelle Leistung. Der Mensch ist nicht unabhängig davon, wie er gedacht wird oder wie er sich selber denkt. Waren es früher die Formen von Mythos, Religion und Philosophie, in denen der Mensch gedacht wurde, so ist es heute hauptsächlich die Form der Psychologie, in der wir den Menschen und uns selbst denken. Als reflexive Wissenschaften sind Pädagogik und Psychologie nicht bloss Instrumente, sondern *Konstruktionsmittel* für das (Selbst-)Verständnis des Menschen in der (radikalen) Moderne.

Wenn also die Frage lautet: „Was sollte ein gebildeter Mensch von Pädagogik und Psychologie verstehen?“, dann meine ich, dass die Frage so nicht beantwortet werden kann. Es gibt kein ausgezeichnetes *Was* pädagogischen und psychologischen Wissens, das *als solches* bildenden Wert hätte, aber ein *Wie* der Methoden und Verfahrensweisen von Psychologie und Pädagogik. Und *davon* sollte ein gebildeter Mensch etwas verstehen. Bildend ist das *Wie* von Psychologie und Pädagogik, da es uns ermöglicht, uns unserer selbst zu vergewissern.

Ich schlage vor, dass wir an dieser Stelle den Anker werfen und unsere nautische Reise vorläufig beenden. Die See ist ruhiger geworden, die Winde haben sich gelegt. Die Untiefen sind hinter uns, die Riffe umschifft. Ein Schiffbruch ist uns erspart geblieben, der Klabauteermann war uns wohlgesinnt. Zwar haben wir unser Ziel noch nicht erreicht. Doch in der Ferne sind wenigstens die Umrisse eines „neuen Ufers“ sichtbar geworden. Ob sich dahinter ein neuer Kontinent oder gar das verheissene

¹² Das schliesst natürlich die Was-Fragen nicht aus. Man kann nicht nur das Wie des Erkennens behandeln, das Was gehört immer mit dazu. Didaktisch relevant, da Bildungsprozesse stimulierend, ist jedoch die Frage: Wie ist es möglich, dass Psychologie und Pädagogik etwas über Psyche und Erziehung wissen können?

Land verbergen? Ich weiss es nicht. Ich begnüge mich mit der Formel, die Adolf Portmann unserem „Aufbruch in eine unbekannte Zukunft“ (Portmann 1973, p. 7) gegeben hat: „Wir sind unterwegs.“

Literatur

- Aebli, Hans: Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta 1987.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp 1986.
- Becker, Hellmut: Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt: Suhrkamp 1971.
- Blankertz, Herwig: Warnung vor dem Widerruf: Die Grusel-Wissenschaftsorientierung des Herrn Spies, in: SchulPraxis 1982 (2), Heft 5/6, p. 11-15.
- Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt: Insel 1994.
- Brant, Sebastian: Das Narrenschiff. Übertragen von H.A. Junghans. Stuttgart: Reclam 1980.
- Camfield, Thomas M.: The Professionalization of American Psychology, 1870-1917, in: Journal of the History of the Behavioral Sciences 1973 (9), p. 66-75.
- Charles, Don C.: The Emergence of Educational Psychology, in: John A. Glover & Royce R. Ronning (eds.): Historical Foundations of Educational Psychology. New York: Plenum Press 1987, p. 17-38.
- Dahrendorf, Ralf: Zur Soziokritik des Bildungsbegriffs – Bildung nach dem Notstand, in: Kurt Aurin (ed.): Bildungspolitische Probleme in psychologischer Sicht. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt 1969, p. 193-200.
- Derbolav, Josef: Praxeologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft, in: Klaus Schaller (ed.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum: Kamp 1979, p. 46-69.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn: Bundesdruckerei 1970.

- Elias, Nobert: Der Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd. 1. Frankfurt: Suhrkamp 1976.
- Furumoto, Laurel: Shared Knowledge: The Experimentalists, 1904-1929, in: Jill G. Morawski (ed.): The Rise of Experimentation in American Psychology. New Haven: Yale University Press 1988, p. 94-113.
- Gardner, Howard: Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York: Basic Books 1993.
- Gardner, Howard: Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta 1994.
- Gebser, Jean: Ursprung und Gegenwart. 3 Bde. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1986.
- Giddens, Anthony: The Consequences of Modernity. Stanford: Stanford University Press 1990.
- Giddens, Anthony: Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press 1991.
- Glaserfeld, Ernst von: Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig: Vieweg & Sohn 1987.
- Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik, in: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 2. Hrsgg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel. Aalen: Scientia 1964, p. 5-174 (a).
- Herbart, Johann Friedrich: Umriss pädagogischer Vorlesungen 1835 und 1841, in: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 10. Hrsgg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel. Aalen: Scientia 1964, p. 65-196 (b).
- Herzog, Walter: Modell und Theorie in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe 1984.
- Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, in: ders.: Werke in 5 Bänden, Bd. I. Hrsgg. von Andreas Flitner & Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1960, p. 56-233. (a).
- Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung, in: ders. Werke in 5 Bänden, Bd. I. Hrsgg. von Andreas Flitner & Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1960, p. 234-240 (b).

- Husserl, Edmund: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Hamburg: Meiner 1977.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz 1991 (2. Aufl.).
- Koch, Sigmund: Language Communities, Search Cells, and the Psychological Studies, in: William J. Arnold (ed.): Conceptual Foundations of Psychology. Nebraska Symposium on Motivation 1975. Lincoln: University of Nebraska Press 1976, p. 477-559.
- Koch, Sigmund: The Nature and Limits of Psychological Knowledge, in: Sigmund Koch & David E. Leary (eds.): A Century of Psychology as Science. New York: McGraw-Hill 1983, p. 75-97.
- Leary, David E.: Telling Likely Stories: The Rhetoric of the New Psychology, 1880-1920, in: Journal of the History of the Behavioral Sciences 1987 (23), p. 315-331.
- Lemberg, Eugen: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung. Das Bildungswesen als gesellschaftliche Institution, in: ders. (ed.): Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung. Heidelberg: Quelle & Meyer 1963, p. 21-100.
- Luhmann, Niklas: Die Lebenswelt – nach Rücksprache mit Phänomenologen, in: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie 1986 (72), p. 176-194.
- Luhmann, Niklas: Soziologie des Risikos. Berlin: de Gruyter 1991.
- Luhmann, Niklas: Beobachtungen der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992 (a).
- Luhmann, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp 1992 (b).
- Menze, Clemens: Wissenschaftsorientierung als Problem der Schule, in: Pädagogische Rundschau 1981 (35), p. 147-165.
- Moskowitz, Merle J.: Hugo Münsterberg: A Study in the History of Applied Psychology, in: American Psychologist 1977 (32), p. 824-842.
- Münsterberg, Hugo: Psychology and Education, in: Educational Review 1898 (16), p. 105-132 (a).

- Münsterberg, Hugo: The Teacher and the Laboratory: A Reply, in: Atlantic Monthly 1898 (81), p. 824-829 (b).
- Münsterberg, Hugo: Psychology, in: Science 1899 (9), No. 212, p. 91-93.
- Münsterberg, Hugo: School Reform, in: Atlantic Monthly 1900 (85), p. 656-669.
- Münsterberg, Hugo: The Place of Experimental Psychology, in: Harvard Psychological Studies 1906 (2), p. 31-34.
- Musolff, Hans-Ulrich & Stephanie Hellekamps: Ist das Konzept der Wissenschaftsorientierung überholt? in: Pädagogische Rundschau 1993 (49), p. 683-703.
- Neurath, Otto: Protokollsätze, in: Erkenntnis 1933 (3), p. 204-214.
- Pascal, Blaise: Über die Religion und über einige andere Gegenstände (Pensées). Heidelberg: Lambert Schneider 1972.
- Piaget, Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt: Fischer 1974.
- Portmann, Adolf: Wir sind unterwegs. Der Mensch in seiner Umwelt. Olten: Walter 1973 (2. Aufl.).
- Rang, Adalbert: Zur Bedeutung des ‚Allgemeinen‘ im Konzept der allgemeinen Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 1986 (32), p. 477-487.
- Roth, Heinrich: Ja, Wissenschaftsorientierung! in: Die Deutsche Schule 1983 (75), p. 285.
- Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder Über die Erziehung. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn: Schöningh 1975 (3. Aufl.)
- Schmidt, Nicole D.: Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven. Reinbek: Rowohlt 1995.
- Schweizerische Gesellschaft für Psychologie: Psychologieunterricht an Schweizer Mittelschulen. Zürich: SGP 1994.
- Spranger, Eduard: Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 2. Hrsgg. von Otto Friedrich Bollnow & Gottfried Bräuer. Heidelberg: Quelle & Meyer 1983, p. 365-376 (Orig. 1957).
- Tenorth, Heinz-Elmar: Neue Konzepte der Allgemeinbildung, in: Bildungsforschung und Bildungspraxis 1987 (9), p. 263-283.

- Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft 1988.
- Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart: J.B. Metzler 1967.
- Wilhelm, Theodor: [Selbstdarstellung], in: Ludwig J. Pongratz (ed.): Pädagogik in Selbstdarstellungen, Bd. II. Hamburg: Meiner 1976, p. 315-347.
- Wilhelm, Theodor: Die Allgemeinbildung ist tot – Es lebe die Allgemeinbildung! in: Neue Sammlung 1985 (25), p. 120-150.
- Wundt, Wilhelm: Grundriss der Psychologie. Leipzig: Engelmann 1898 (3. Aufl.).
- Wundt, Wilhelm: Die Psychologie im Kampf ums Dasein. Leipzig: Kröner 1913.