

Optionen Pädagogischer Psychologie

Walter Herzog

Aufgrund ihrer Bezeichnung weckt die Pädagogische Psychologie die Frage, wie in ihrem wissenschaftlichen Selbstverständnis das Pädagogische und das Psychologische zusammengehen. Zwar stellt die Verknüpfung von Pädagogik und Psychologie in den gängigen Konzeptionen Pädagogischer Psychologie kaum ein Thema dar. Die Pädagogische Psychologie ist als Teildisziplin der Psychologie entstanden und hat sich selten damit beschäftigt, was das Pädagogische ist, das einen Teil ihres Namens ausmacht. Trotzdem kann die Frage nach Ort und Art der Verbindung von Pädagogik (Erziehungswissenschaft) und Psychologie Aufschluss über den Status der Pädagogischen Psychologie als wissenschaftlicher Disziplin geben.

Die Frage ist im Übrigen unvermeidlich. Denn auch eine Pädagogische Psychologie, die sich an der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) desinteressiert zeigt oder kein Interesse an der Klärung ihres Gegenstandsverständnisses hat, muss – wie verborgen auch immer – über einen irgendwie gearteten Begriff des Pädagogischen verfügen. Wie könnte sie sonst *pädagogische* Psychologie sein? Im Folgenden wollen wir daher der Frage nachgehen, wie sich das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie in gängigen Konzeptionen Pädagogischer Psychologie darstellt und wo das Scharnier liegt, das die beiden Disziplinen verbindet. Da die Frage bislang kaum gestellt wurde, steht eine befriedigende Antwort nach wie vor aus (vgl. Herzog 1994, 1999, 2004, 2005). Die folgenden Ausführungen haben daher eher erschliessenden als abschließenden Charakter.

Dabei nehmen wir an, dass der Ort der Verbindung zweier wissenschaftlicher Disziplinen die *Modellebene* ist (vgl. Herzog 1984). Im Falle einer Humanwissenschaft umschreibt ein Modell eine Gesamtschau des Menschen. Diese Gesamtschau kann im Falle der Pädagogischen Psychologie nicht beliebig sein. Denn der Pädagogik ist es nicht gleichgültig, wie die Psychologie den Menschen sieht, wenn sie ihr als Pädagogische Psychologie zur Seite steht. Die Erkenntnisse und Forschungsergebnisse der Pädagogischen Psychologie sind nur dann von pädagogischem Nutzen, wenn sie dem Gegenstandsverständnis der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) entsprechen. Das können sie nur, wenn sie im Rahmen eines Modells gewonnen wurden, das pädagogischen Grundannahmen zumindest nicht widerspricht. Da auch der Psycholo-

gie der eigene Gegenstand – verstanden als Seele, Seelisches, Psychisches, Bewusstsein, Erleben oder Verhalten – nicht einfach gegeben ist, ist es letztlich die Ebene der Gegenstandsbildung, wo sich die Disziplinen Pädagogik und Psychologie zur Pädagogischen Psychologie verbinden lassen (vgl. Herzog 1988, 1994, 1999).

Wir wollen dem Ergebnis unserer Analyse aber nicht vorgreifen. Die Diskussion der verschiedenen Positionen Pädagogischer Psychologie, die wir führen werden, soll im Sinne der eben angedeuteten wissenschaftstheoretischen Position *kritisch* erfolgen. Da es nicht darum geht, die einzelnen Positionen im Detail aufzuarbeiten, sondern Grundauffassungen herauszuschälen, gewinnt die folgende Darstellung den Charakter einer Typologie. Um ihren typologischen Charakter zu betonen, ist von *Optionen* Pädagogischer Psychologie die Rede. Damit wird angedeutet, dass zur Begründung der Pädagogischen Psychologie eine dieser Optionen *notwendigerweise* realisiert sein muss. Anders lässt sich die Disziplin nicht als Wissenschaft etablieren.

Um die Analyse vorzubereiten, werfe ich zunächst einen kurzen Blick in die Vergangenheit, denn das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik hat auch früher schon Anlass für kritische Reflexionen gegeben (1). Danach diskutiere ich sechs Optionen Pädagogischer Psychologie, wie sie sich in der einschlägigen Literatur finden (2). Nach einer Zwischenbetrachtung (3) schlage ich vor, die Pädagogische Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft zu begründen (4). Ich führe aus, was damit gemeint ist, indem ich zunächst nach dem Koinzidenzpunkt von Pädagogik (Erziehungswissenschaft) und Psychologie frage (5), um anschliessend zu skizzieren, wie der „Gesichtspunkt der Erziehung“ (Meumann) in die Pädagogische Psychologie eingebracht werden kann (6). Schliesslich unterscheide ich zwischen dem disziplinären und dem Forschungsgegenstand der Pädagogischen Psychologie (7). Die Unterscheidung ist wichtig, weil der Fokus meiner Ausführungen auf dem *disziplinären Gegenstand* liegen wird, die pädagogisch-psychologische *Forschung* aber auf ein erweitertes Gegenstandsverständnis angewiesen ist.

1. Das pädagogische Interesse an der Psychologie

Von der Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik lassen sich schon früh Zeugnisse finden. Wenn wir von Johann Friedrich Herbart, dem wir uns noch zuwenden werden (vgl. Option 3), vorerst absehen, dann waren nicht zuletzt die Herbartianer vom hohen Nutzen der Psychologie für die pädagogische

Theorie und Praxis überzeugt. Nach Wilhelm Rein (1911) ist die Verbindung von Psychologie und Pädagogik so eng, „... dass der Fortschritt der letzteren von den Fortschritten, die die erstere macht, geradezu abhängt“ (S. 64). Das Schicksal der Pädagogik sei mit dem Schicksal der Psychologie aufs Engste verknüpft. Dabei liegt die Funktion der Psychologie gemäss Rein in der Aufklärung über die Mittel, mit denen die pädagogischen Zwecke erreicht werden. Indem uns die Psychologie die geistige Beschaffenheit des Individuums kennen lehrt, ermöglicht sie uns, planmässig auf den Edukanden einzuwirken. Insofern ist die Pädagogik nichts anderes als „angewandte Psychologie“ (ebd.).

Die grosse Bedeutung, die Rein der Psychologie für die Grundlegung der Pädagogik beimass, wurde von seinen Zeitgenossen weitgehend geteilt, auch wenn sie die Reduktion der Pädagogik auf angewandte Psychologie in der Regel ablehnten. Wir dürften kaum fehlgehen, wenn wir die Ansicht von Johannes Volkelt (1898) als *Opinio communis* der damaligen Zeit einschätzen, nämlich, „... dass die Psychologie zu den unentbehrlichen Grundlagen der Pädagogik gehört, und dass erst im Anschluss an die Psychologie auf dem Gebiete der Pädagogik Genauigkeit und Feinheit der Begriffe, sichere Begründung, überzeugender Zusammenhang zu erreichen ist“ (S. 66). Dabei dachte Volkelt ausdrücklich an die Pädagogik als *Wissenschaft*, meinte allerdings wie Rein, dass die Beschäftigung mit Psychologie auch für die praktische Erziehungstätigkeit förderlich sei.

Ein Jahr nachdem sich Johannes Volkelt zum Verhältnis von Pädagogik und Psychologie geäussert hatte, erschien das erste Heft der *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*. Deren Herausgeber, Ferdinand Kemsies, hegte grosse Erwartungen, was den Nutzen der psychologischen Forschung für die *praktische Erziehung* anbelangt. Wie der Naturforscher aufgrund qualitativer und quantitativer Vorgänge bestimmte Faktoren oder Stoffe zusammenwirken lasse, um einen bestimmten Effekt zu erzielen, „... so soll der Erzieher nach Qualität und Quantität festgestellte Faktoren auf die Seele des Kindes wirken lassen, um einen bestimmten geistigen Inhalt, eine bestimmte Gemüts- und Willensrichtung auf gesetzmässigem Wege hervorzubringen“ (Kemsies 1899, S. 2). Ob allerdings die Pädagogik imstande sei, die seelischen Zustände und Inhalte beim Kind in ihre Gewalt zu bringen, sei eine offene Frage. „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“ (ebd.). Nur die Psychologie könne der Pädagogik zur Wissenschaftlichkeit verhelfen.

Erstaunlicherweise stossen wir im *Journal of Educational Psychology*, dem amerikanischen Pendant zur *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, auf praktisch dieselbe Botschaft. Edward Thorndike (1910) eröffnet den ersten Beitrag zum ersten Heft wie folgt: „Psychology is the science of the intellects, characters and behavior of animals including man. Human education is concerned with certain changes in the intellects, characters and behavior of men, its problems being roughly included under these four topics: Aims, materials, means and methods. Psychology contributes to a better understanding of the aims of education by defining them, making them clearer; by limiting them, showing us what can be done and what can not; and by suggesting new features that should be made parts of them” (S. 5).

Wenige Abschnitte später bekräftigt Thorndike (1910) seine Position mit einer Analogie, die sich noch heute in der pädagogisch-psychologischen Literatur findet: „Just as the science and art of agriculture depend upon chemistry and botany, so the art of education depends upon physiology and psychology. A complete science of psychology would tell every fact about every one’s intellect and character and behavior, would tell the cause of every change in human nature, would tell the result which every educational force – every act of every person that changed any other or the agent himself – would have. It would aid us to use human beings for the world’s welfare with the same surety of the result that we now have when we use falling bodies or chemical elements. In proportion as we get such a science we shall become masters of our own souls as we now are masters of heat and light” (S. 6). Auch Thorndike musste einräumen, dass es diese „komplette“ Psychologie noch nicht gibt, war aber überzeugt: „Progress toward such a science is being made“ (ebd.).

Seit diesen frühen Äusserungen zum Verhältnis von Pädagogik und Psychologie hat sich an der Auffassung, wonach die Pädagogik wesentlich auf die Psychologie angewiesen ist, um den Status einer Wissenschaft zu erlangen, wenig geändert, wenn sie auch heute kaum mehr von Seiten der Pädagogik (Erziehungswissenschaft), sondern eher von der Psychologie vertreten wird. So äusserte Hans Schiefele (1971) Mitte des 20. Jahrhunderts die Ansicht, die Psychologie sei zwar „... keine *zureichende* Grundlage der Pädagogik, aber eine *notwendige*“ (S. 78 – meine Hervorhebungen, W.H.).

Von pädagogischer Seite wird das Verhältnis der beiden Disziplinen weniger einseitig betrachtet. Gemäss Oswald Kroh (1957) gibt es „... kaum zwei Wissenschaften, sie sich so im ganzen und einzelnen berühren, ja durchdringen, wie die Psychologie und die Pädagogik“ (S. 197). Nicht nur die Pädagogik sei auf die Psychologie angewiesen, auch die Psychologie könne von der Pädagogik profitieren. Ähnlich lautet das Urteil von Dieter Lüttge (1972), der von der Pädagogischen Psychologie, die er als „Teildisziplin der Psychologie“ (S. 7) versteht, sagt, sie stehe „... in einer engen Beziehung zur Pädagogik; beide Wissenschaften sind eng aufeinander bezogen“ (ebd.). Diese Ansicht wird von Hermann Röhrs (1971a) geteilt, der schreibt, es gebe „... kaum zwei wissenschaftliche Disziplinen, die einander in ihrer Forschungsrichtung und ihren Ergebnissen so zu ergänzen vermöchten, wie es zwischen der Erziehungswissenschaft und der Psychologie möglich ist“ (S. 1). Der Satz ist allerdings im Konjunktiv gehalten und lässt durchblicken, dass es so zwar sein *könnte*, aber nicht unbedingt *ist*. Tatsächlich wird unsere Analyse zeigen, dass von einem *gegenseitigen* Verhältnis von Pädagogik (Erziehungswissenschaft) und Psychologie in der Pädagogischen Psychologie weder gestern noch heute die Rede sein kann, obwohl man selbst in Thorndikes (1910) programmatischem Aufsatz lesen kann: „The science of education can and will itself contribute abundantly to psychology“ (S. 12).

Mehrheitlich steht die Pädagogische Psychologie nicht in Beziehung zur Pädagogik als *Wissenschaft*, sondern zur Pädagogik als *Praxis*. Die Adressaten der Pädagogischen Psychologie sind nicht die Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, sondern die pädagogischen Praktikerinnen und Praktiker (vgl. Bauer 2002, S. 54ff.). Im Fokus stehen insbesondere die Lehrkräfte, wie die beiden folgenden Zitate zeigen: „The subject matter of educational psychology ... can be inferred directly from the problems facing the classroom teacher“ (Ausubel, Novak & Hanesian 1978, S. 10). „Ich glaube, dass es keine Meinungsverschiedenheiten darüber geben wird, dass es die Hauptaufgabe der Pädagogischen Psychologie ist, dem Lehrer Verständnis dafür zu vermitteln, wie Schüler lernen“ (Cronbach 1971, S. XVI). Deutlich sind auch Robert Calfee und David Berliner (1996), die als Herausgeber der 1996er Ausgabe des *Handbook of Educational Psychology* im einleitenden Kapitel schreiben, die Pädagogische Psychologie sei angesiedelt „... between the *discipline of scientific psychology*, on the one hand, and the *field of educational practice*, on the other“ (S. 1 – meine Hervorhebungen, W.H.). Im Visier steht nicht eine Psychologie, die der Pädagogik helfen soll, zur Wis-

senschaft zu werden, sondern eine Psychologie, die der pädagogischen Praxis direkt von Nutzen sein will.

Das heisst auch, dass das Pädagogische *unreflektiert* in die Pädagogische Psychologie eingeht – im schlechteren Fall in seiner intuitiven Alltagsbedeutung, im weniger schlechten Fall in der Problemsicht der Praktikerinnen und Praktiker (Lehrkräfte). Dafür verantwortlich ist – zumindest im deutschsprachigen Raum – paradoxerweise die Pädagogik (Erziehungswissenschaft) selber, die sich in Gestalt der lange Zeit dominierenden *geisteswissenschaftlichen Pädagogik* einer Erziehungswirklichkeit gegenüber sah, die lediglich über sich *aufzuklären*, aber nicht *in Frage zu stellen* war. Dem Diktum Friedrich Schleiermachers – aus dessen Vorlesungen von 1826 – verpflichtet, wonach die Praxis nicht nur älter ist als die Theorie, sondern auch unabhängig von dieser besteht, war man der Überzeugung: „Was man im Allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen“ (Schleiermacher 2000, S. 7). Da wir in pädagogischen Fragen immer schon erfahren sind, weil wir als Kinder ausreichend Gelegenheit hatten zu beobachten, wie Erziehung und Unterricht funktionieren, scheint weder für die wissenschaftliche Pädagogik noch für die Pädagogische Psychologie Bedarf zu bestehen, ihren Gegenstand vorgängig zu reflektieren.

Das geringe Interesse, das die Psychologie im Allgemeinen und die Pädagogische Psychologie im Besonderen an der Pädagogik als Wissenschaft zeigen, führt von erziehungswissenschaftlicher Seite gelegentlich zum Vorwurf des Psychologismus. Schon Max Frischeisen-Köhler (1908) kritisierte den Expansionsdrang der Psychologie seiner Zeit und protestierte gegen die „psychologische Überflutung“ (S. 103) der Geisteswissenschaften. Jahre später hat sich Hermann Giesecke (1985) gegen eine Psychologie gewandt, die seiner Ansicht nach der pädagogischen Wirklichkeit nicht gerecht wird, weil sie soziale Phänomene auf persönliche Beziehungen reduziert. Dass sich Menschen in einer funktional differenzierten Gesellschaft zu unterschiedlichen Zwecken vereinen, scheint für die Psychologie bedeutungslos zu sein, da sie alles nach Kriterien der Unmittelbarkeit bemisst. Wird diese reduktionistische Psychologie auf pädagogische Kontexte übertragen, gehen die inhaltlichen und institutionellen Aspekte von Bildung und Erziehung verloren. Verstanden als angewandte Psychologie wird aus Pädagogik und Pädagogischer Psychologie eine Disziplin, die nur das einzelne Kind und dessen Bedürfnisse sieht und den *Vermittlungscharakter* des Pädagogischen völlig verkennt.

Tatsächlich kann die Pädagogik nicht „vom Kinde aus“ betrieben werden. Sie muss einer doppelten Perspektive genügen: der Perspektive des Kindes *und* der Perspektive der Gesellschaft, in der das Kind aufwächst und in die es eingeführt werden soll. Auch wenn zutrifft, dass es bei der Erziehung um „Mitwirkung bei der *Menschwerdung des Menschen*“ (Roth 1959, S. 83) geht, und auch wenn „Erziehen heisst: einen Menschen seiner *Bestimmung als Mensch*“ (Roth 1969, S. 18) zuzuführen, hat die Pädagogik eine doppelte Fragestellung: „vom Kind und von der Kultur her“ (ebd., S. 25). „Der Pädagoge muss sich einmal schützend vor das Kind und einmal schützend vor die Kultur stellen“ (Roth 1959, S. 87). Deshalb ist der „Konflikt zwischen *Kind-* und *Kulturpädagogik*“ (Derbolav 1959, S. 22) gleichsam konstitutiv in die disziplinäre Struktur der Erziehungswissenschaft eingeschrieben.

Selbst Herman Nohl (1961), der den Begriff des *pädagogischen Verhältnisses* prägte, zeigt unmissverständlich, dass die Beziehung Erwachsener-Kind um das Moment der Kultur- und Bildungsgüter zu ergänzen ist, wenn wir verstehen wollen, worum es in pädagogischen Interaktionen geht. Es bildet die „Grundantinomie des pädagogischen Lebens“ (ebd., S. 127), dass hier ein Ich ist, „... das sich aus sich und seinen Kräften entwickelt und sein Ziel zunächst in sich selbst hat, und dort ... die grossen objektiven Inhalte, der Zusammenhang der Kultur und die sozialen Gemeinschaften (sind), die dieses Individuum für sich in Anspruch nehmen und ihre eigenen Gesetze haben, die nicht nach Wille und Gesetz des Individuums fragen“ (ebd., S. 127f.). Insofern liegt das „grundlegende Verhältnis aller Pädagogik“ (ebd., S. 12) nicht im personalen Bezug von Erziehendem und Zu-Erziehendem, sondern im „Verhältnis der Generationen“ (ebd.). Der letzte „Urgegensatz, den man als die eigentliche pädagogische Antinomie bezeichnen kann“ (Nohl 1929, S. 111), ist der „Gegensatz der Generationen“ (ebd.).

Mit Friedrich Fröbel spricht Herman Nohl (1961) auch von einer „Doppeltendigkeit aller Erziehung“ (S. 128). Immer geht es der Pädagogik um eine Dreieckigkeit: Kind (Schüler), Erzieher (Lehrer) und Kulturgut (Sache). Das pädagogische Verhältnis ist in Wahrheit ein didaktisches Dreieck. Wie Klaus Prange (2005) deutlich macht, werden beim Erziehen „... Lebenssachverhalte in der Weise aufgenommen und dadurch thematisiert, dass etwas, was das Kind noch nicht kann oder weiss oder will, Schritt für Schritt erschlossen, geübt und so seinem Verhaltensrepertoire eingefügt wird“ (S. 40). Auch wenn mit dem Begriff des didaktischen Dreiecks vornehmlich die Unterrichtssituation gemeint ist, „... zeigt sich doch etwas, das für alle Erziehungslagen gilt: Es

bedarf eines ‚Lerngegenstands‘, eines ‚Schülers‘ und eines ‚Lehrers‘. ... Fehlt eines dieser Elemente ..., kommt keine pädagogische Situation zustande“ (ebd., S. 48). Das aber heisst, dass es der Pädagogik im Unterschied zur Psychologie, die sich mit der formalen Analyse individueller Funktionen und Prozesse begnügen kann, immer auch um Inhalte geht, die sich in Gestalt von Themen, Stoffen, Normen und Zielen, aber auch Institutionen manifestieren und aus dem Gegenstand der Disziplin nicht wegzudenken sind.

Pädagogik und Psychologie scheinen zwar eine starke Affinität zueinander zu haben, ihr Verhältnis ist aber reichlich unklar. Darauf verweist auch Friedrich Winnefeld in seiner *Problemggeschichte der Pädagogischen Psychologie*. Man sei sich über die Bedeutung psychologischer Erkenntnisse für den pädagogischen Raum zwar schon sehr früh klar gewesen, was psychologische Überlegungen und Gedanken bei fast allen bedeutenden Pädagogen bezeugen würden. „Über das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik dagegen herrscht Unklarheit“ (Winnefeld 1957, S. 11). Obwohl seit dieser Feststellung schon viel Zeit vergangen ist, hat sie an Richtigkeit nichts eingebüsst, wie sich im Folgenden zeigen wird.

2. Sechs Optionen Pädagogischer Psychologie

Insgesamt unterscheide ich sieben Optionen Pädagogischer Psychologie, wobei ich die ersten sechs für defizitär halte und mit der siebten Option einen Vorschlag mache, wie das Verhältnis von (wissenschaftlicher) Pädagogik und Psychologie im Rahmen der Pädagogischen Psychologie besser bestimmt werden kann (vgl. auch Herzog 1988, 1994, 2004). Ich beginne mit einer Darstellung der defizitären Optionen, um anschliessend meinen Vorschlag für eine alternative Option zu unterbreiten.

Option 1: Die Pädagogische Psychologie bereitet Ergebnisse der psychologischen Grundlagenforschung unter dem Aspekt ihrer potentiellen Relevanz für die pädagogische Praxis auf.

Bei diesem Verständnis von Pädagogischer Psychologie werden Erkenntnisse der Grundlagenforschung in den psychologischen Teildisziplinen (der Allgemeinen, der Differentiellen, der Klinischen, der Entwicklungs- und der Sozialpsychologie) auf pädagogische Situationen *übertragen*. Da die Adressaten der Pädagogischen Psychologie in erster Linie pädagogische Praktikerinnen und Praktiker (zumeist Lehrkräfte) oder professionelle Psychologinnen und

Psychologen (Schulpsychologen, Erziehungsberater etc.) sind, präzisiert sich das Kriterium der Relevanz als Brauchbarkeit des psychologischen Wissens für das praktische Handeln in pädagogischen Situationen.

Diese Art von Pädagogischer Psychologie war um die Wende zum 20. Jahrhundert vorherrschend (vgl. Winnefeld 1957, S. 17; Rath & Brugger 1990, S. 168ff.), ist aber auch heute noch verbreitet. So liest man bei Robert Travers (1969): „Persons who are identified as educational psychologists by one criterion or another appear to share only one common attribute; namely, that they are all concerned with applying knowledge derived from the behavioural sciences to the solution of educational problems“ (S. 414). Fast gleichlautend schreiben John Glover und Royce Ronning (1987): „Educational psychology is the field that applies the principles of psychology to education“ (S. 9). Für Robert Calfee (1992) liegt der Grundauftrag der Pädagogischen Psychologie in „the application of scientific psychology to the broad reach of education“ (S. 165). Noch etwas enger heisst es bei George Mouly (1971): „Educational psychology is concerned with the application of the principles of psychology to the understanding of educational processes as they occur in a school setting“ (S. 3).

In ihrer *Einführung in die Pädagogische Psychologie* rechnen Bernhard Rosemann und Sven Bielski (2001) die Disziplin zu den psychologischen *Anwendungsfächern*. Während in den Grundlagenfächern elementare psychische Prozesse und Funktionen erforscht würden, komme den Anwendungsfächern – die anderswo auch *Anwendungsdisziplinen* genannt werden – die Aufgabe zu, „diese Prozesse und Funktionen auf reale Kontexte zu übertragen“ (ebd., S. 9). Im Falle der Pädagogischen Psychologie heisst dies: „Die Pädagogische Psychologie überträgt Forschungsergebnisse der Grundlagenfächer auf den pädagogischen Kontext“ (ebd.).

Es zeigt sich hier nicht nur ein traditionelles Verständnis von angewandter Psychologie, sondern auch eine bestimmte erkenntnistheoretische Auffassung. Angewandte Psychologie wird verstanden als Applikation von psychologischen Erkenntnissen in Kontexten ausserhalb desjenigen, in dem sie gewonnen wurden. Dementsprechend befasst sich die Pädagogische Psychologie mit der Übertragung von Ergebnissen psychologischer Forschung, die zumeist in Laborsettings durchgeführt wurde, auf pädagogische Situationen. Der Prozess der Anwendung entspricht einer deduktiven oder pseudo-deduktiven Ableitung von praktischen Aussagen aus wissenschaftlichen Erkenntnissen der Grundlagenforschung.

Soweit diese Konzeption wissenschaftstheoretisch begründet wird, liegen ihr ein Verständnis von Wissenschaft als Suche nach reiner (wahrer) Erkenntnis und ein technologisches Modell der Anwendung von wissenschaftlicher Erkenntnis zugrunde. Die psychologische Erkenntnisgewinnung soll strengen methodischen Regeln genügen, die paradigmatisch im Falle des Experiments eingelöst werden. Das Experiment überprüft theoretische Aussagen auf ihren empirischen Gehalt. Insofern eine Theorie als bestätigt (verifiziert) oder nicht widerlegt (falsifiziert) gilt, lassen sich deren Aussagen auf beliebige ausserexperimentelle Situationen übertragen (vgl. Gadenne 1979, S. 80). Die Anwendung psychologischen Wissens in pädagogischen Handlungssituationen erfolgt über *Theorien*, die sich im Forschungsprozess bewährt haben.

Auch dort, wo die Anwendung psychologischer Erkenntnisse in der pädagogischen Praxis nicht wissenschaftstheoretisch legitimiert wird, finden solche Übertragungen statt. Etwa dann, wenn sich Psychologen, deren Selbstverständnis nicht dasjenige eines Pädagogischen Psychologen ist, zu pädagogischen Fragen äussern. Das gilt zum Beispiel für Jean Piaget, der sich wiederholt zu praktischen Fragen von Bildung und Erziehung äusserte und dabei auf seine Studien zur kognitiven und moralischen Entwicklung Bezug genommen hat (vgl. z.B. Piaget 1973a, S. 460ff., 1978, 1999). Ähnliches gilt für Burrhus Frederic Skinner, der ebenfalls wiederholt zu pädagogischen Fragen Stellung bezog und dabei auf seine experimentellen Arbeiten zur operanten Konditionierung verwies (vgl. z.B. Skinner 1972). Empfehlungen zu Erziehungsfragen waren auch bei Wolfgang Metzger gang und gäbe, der sich vorwiegend auf Ergebnisse seiner Studien zur Wahrnehmungspsychologie stützte, aber auch die Schriften von Alfred Adler bezog, die von Metzger in den 1970er Jahren in einem Taschenbuchverlag herausgegeben wurden.

Auch bei Sigmund Freud und später seiner Tochter Anna Freud spielten pädagogische Fragen eine wichtige Rolle, so sehr, dass sich eine eigene Disziplin, die *psychoanalytische Pädagogik* (die bezeichnenderweise aber nicht *pädagogische Psychoanalyse* genannt wurde) bildete. Auch hier haben wir es in der Regel mit einem schlichten Transfer von psychoanalytischen Erkenntnissen, wie sie in der therapeutischen Situation gewonnen wurden, auf pädagogische Kontexte zu tun. Das psychologische Wissen wird nicht in pädagogischen Situationen erzeugt, sondern *interpretierend* auf diese übertragen. Bei Abraham Maslow (1968), einem Vertreter der Humanistischen Psychologie, ist explizit von den *Implikationen* die Rede, die psychologische Erkenntnisse für die Pädagogik beinhalten. Dabei werden die psychologischen Be-

griffe oft semantisch erweitert, ihrer strengen experimentellen Bedeutung entkleidet und mit pädagogischen Alltagsvorstellungen angereichert, was sich am Beispiel des programmierten Unterrichts oder der Gestaltpädagogik leicht nachweisen lässt (vgl. Chomsky 1959; Eyferth 1969; Hachmöller 1977; Herzog 1982).¹

Einer speziellen Logik der Übertragung von Psychologie in die pädagogische Praxis folgt ein weiterer Vertreter der Humanistischen Psychologie. Gemeint ist Kurt Guss (1977), der mit einer scharfen Kritik an der so genannten *mechanistischen Psychologie* beginnt, der er vorwirft, den Menschen als Maschine zu begreifen. Daraus ergebe sich eine Pädagogische Psychologie, die ihren Gegenstand als manipulierbares Objekt betrachte. Eine solche Pädagogische Psychologie verdiene das Beiwort ‚pädagogisch‘ jedoch nicht, „... jedenfalls nicht in dem Sinne, in dem es von *Pestalozzi, Montessori, Schleiermacher, Theodor Litt, Romano Guardini* und anderen überliefert worden ist“ (ebd., S. 449). Der mechanistischen wird eine *humanistische Psychologie* gegenübergestellt, die mit Namen wie Abraham Maslow, Charlotte Bühler und Melanie Allen in Verbindung gebracht wird. Dieser Psychologie wird nicht nur bescheinigt, den Menschen als Ganzheit zu erfassen; es wird auch behauptet, sie würde voraussetzungslos zu sein. Da sie ihren Gegenstand als *Naturphänomen* vorfinde und in seiner Eigenart respektiere, würde sie ihre Erkenntnisse nicht an gedanklichen Verblendungen, sondern an der Realität prüfen. Daraus ergebe sich eine „grundverschiedene Auffassung von Pädagogischer Psychologie“ (ebd., S. 451), für die Guss allerdings nur die belanglose Bezeichnung „Psychologie des Pädagogischen“ (ebd.) anbieten kann.

Übertragen werden hier nicht *Erkenntnisse* aus der Allgemeinen Psychologie oder aus Teildisziplinen der Psychologie, übertragen wird vielmehr das *Menschenbild*, das der Humanistischen Psychologie zugrunde liegt und nach Auffassung des Autors der menschlichen Realität angemessener ist als das ‚mechanistische‘ Menschenbild, auf dem seiner Meinung nach die meisten psychologischen Theorien beruhen. Doch die Voreingenommenheit der mechanistischen Psychologie damit bekämpfen zu wollen, dass ihr eine Disziplin gegenübergestellt wird, die in der Lage sein soll, die Realität voraussetzungslos und wahrheitsgetreu abzubilden, ist naiv. Keine Wissenschaft kann sich ihres

¹ Auf den programmierten Unterricht kommen wir gegen Ende der Ausführungen zu Option 1 zurück.

Gegenstandes ohne apriorische Festlegungen vergewissern (vgl. Hübner 1986).

Mittlerweile wird dies in der Psychologie weitgehend anerkannt. Theo Herrmann (1976) spricht von „konstituierenden Kernannahmen“ (S. 45), die bei der Lösung von Forschungsproblemen getroffen werden, im Forschungsprozess aber nicht zur Disposition stehen und auch nicht überprüfbar sind. Auch psychologische Tatsachen sind uns nicht einfach gegeben, sondern beruhen auf Interpretationen. Das Ergebnis einer Beobachtung oder Messung ist abhängig von Voraussetzungen, Annahmen und Bedingungen verschiedener Art, weshalb sich ein *empiristischer* Zugang zur Wirklichkeit als Illusion erweist. Das gilt auch für das Konzept der Falsifikation, wie es vom Kritischen Rationalismus vertreten wird (vgl. Popper 1989). Auch die Falsifikation einer wissenschaftlichen Aussage ist kein abschliessender Vorgang, der sich auf einen direkten Kontakt mit der Wirklichkeit berufen könnte, weshalb er auch nicht als logisch-schlüssige Widerlegung dargestellt werden kann (vgl. Kuhn 1978, S. 371ff.). Jede Forschung erfolgt im Medium von Methoden, denen Annahmen zugrunde liegen, die lediglich argumentativ abgestützt werden können (vgl. Herzog 2012, S. 79ff.).

Dies zu verkennen, hat fatale Folgen für die Begründung der Pädagogischen Psychologie. Ein Autor, der sich lange Zeit Option 1 verpflichtet fühlte, dann aber Zweifel hinsichtlich ihrer Angemessenheit hegte, ist Lawrence Kohlberg. In seinen späteren Arbeiten bezeichnete er die lineare Extrapolation von psychologischen Erkenntnissen auf pädagogische Kontexte – in Anlehnung an den Begriff des naturalistischen Fehlschlusses in der Ethik – als *psychologischen Fehlschluss*, dessen Logik er wie folgt umschrieb: „This [the psychologist’s fallacy, W.H.] is the belief that the theory that guides psychologists in their research should be the basis for what is important and true for guiding teachers’ decisions in practice“ (Kohlberg 1980, S. 38). Kohlberg begründete seine Kritik folgendermassen: „Valid teachers’ decisions must be based on the assumption of the growing freedoms and dignity of the child. Valid theories of educational practice, then, cannot be simply based on psychological theories for ordering value-neutral psychological data motivated by pure research“ (ebd.).

Ein wesentlicher Punkt in der Argumentation von Kohlberg ist die Werthaltigkeit pädagogischer Entscheidungen. Was er mit der „wachsenden Freiheit und Würde des Kindes“ andeutet, ist die Tatsache, dass erzieherisches Handeln an Normen und Zielen orientiert ist. Nicht jedem menschlichen Handeln

kommt das Attribut ‚pädagogisch‘ zu, sondern nur jenem Handeln, das intentional auf die Förderung der Mündigkeit und Autonomie des Menschen ausgerichtet ist. Das aber heisst, dass eine pädagogisch-psychologische Theorie nicht wertneutral sein kann. Geht es in der Erziehung auch um Sollens-Fragen (vgl. Widmer 1977, 1984), kommt die Pädagogische Psychologie nicht umhin, auch normative Fragen zu thematisieren oder zumindest in Rechnung zu stellen.

Erkenntnistheoretisch ist der psychologische Fehlschluss die Folge einer positivistischen bzw. empiristischen Auffassung von Wissenschaft. Es wird angenommen, die Realität lasse sich im Rahmen einer quasi-isomorphen Abbildung in empirische Aussagen überführen, so dass wissenschaftliche Erkenntnisse nicht durch Verzerrungen, die sich aufgrund unterschiedlicher Standpunkte, Perspektiven oder Methoden ergeben, beeinträchtigt sind. Aber genau dies, nämlich dass wissenschaftliche Erkenntnisse unvermeidlich *perspektivisch* sind, wird mit der These vom psychologischen Fehlschluss ausgedrückt. Die Perspektive der Psychologie ist im Allgemeinen *nicht* identisch mit derjenigen der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) oder pädagogischen Praxis. Ich gehe mit dieser Formulierung insofern über Kohlberg hinaus, als dieser anzunehmen scheint, dass lediglich die angewandte (pädagogische) Psychologie perspektivisch gebunden ist, während die psychologische Grundlagenforschung standortungebunden sein kann.

Die wissenschaftstheoretische Kritik von Option 1 macht deutlich, dass mit dieser Art von Pädagogischer Psychologie den pädagogischen Bedürfnissen wenig Rechnung getragen wird. Im Vordergrund steht das psychologische Wissen, das erst sekundär im Hinblick auf seine allfällige pädagogische Bedeutsamkeit analysiert wird. Die Pädagogische Psychologie ist weder unmittelbar an den Problemen der pädagogischen Praxis orientiert, noch bildet sie innerhalb der Psychologie ein eigenständiges Forschungsfeld.

Auch die Pädagogik (Erziehungswissenschaft) stellt keine Forderungen an die Psychologie, sondern nimmt passiv entgegen, was ihr von der Psychologie an pädagogisch relevantem Wissen angeboten wird. Wie Werner Nicklis (1985) zu Recht feststellt, wird die Analyse pädagogischer Wirklichkeit jedoch verfälscht, „... wenn sie von einer Psychologie überwuchert wird, die die Transformation aller pädagogischen Fragen in psychologische für möglich und erstrebenswert hält“ (S. 56). Mehr noch, durch die Psychologisierung von Bildung und Erziehung verliert die Pädagogik ihr Existenzrecht als eigenständi-

ge wissenschaftliche Disziplin und wird von der Psychologie gleichsam verschluckt.

Das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik, wie es Option 1 zum Ausdruck bringt, ist gelegentlich am Aufbau pädagogisch-psychologischer Lehrbücher ablesbar. Die Gliederung der Kapitel geht nicht von einer *pädagogischen* Fragestellung aus; vielmehr ist es die disziplinäre Struktur der *Psychologie*, die als Ordnungsprinzip der Themen und Inhalte dient. Psychologische Forschungsgebiete werden dargestellt und unter allgemeinen psychologischen Kategorien wie Entwicklung, Lernen, Gedächtnis, Motivation, Denken, Intelligenz, Kreativität, Persönlichkeit, soziale Interaktion etc. referiert. Nicht selten werden dabei Forschungstraditionen, die sich in ihren anthropologischen Grundannahmen widersprechen, unter einen Hut gebracht. Das gilt beispielsweise für Lerntheorien, die sich von Entwicklungstheorien konzeptuell stark unterscheiden (vgl. Herzog 1984, Kap. 5 und 7, 2005, Kap. 6 und 7). Wie in der pädagogischen Praxis beides – Lernen und Entwicklung – zusammengebracht werden kann, bleibt offen und wird als Problem oft nicht einmal gesehen. Angeboten wird ein verkürzter Lehrgang der Psychologie in der Erwartung, „... damit einen Beitrag zur Lösung der Praxisfragen zu bieten“ (Huber, Krapp & Mandl 1984, S. 10). Davon, dass die Erwartung in Erfüllung geht, kann aber nicht die Rede sein.

Eine Ausnahme von dieser Logik scheint dort gegeben zu sein, wo ein psychologischer Begriff fokussiert wird, der als zentral für die Pädagogik und deren Problemsicht erachtet wird, wie beispielsweise das *Lernen*. Schliesslich gibt es auch Erziehungswissenschaftler, die im Lernen den Grundbegriff ihrer Disziplin sehen. So hat es die Pädagogik gemäss Klaus Prange (2005) „... mit zwei Phänomenen zu tun: dem Lernen und dem Erziehen ..., die zusammen die Erziehung ausmachen“ (S. 28). Prange sieht im Lernen sogar die „Betriebsprämisse aller Massnahmen des Erziehens“ (ebd., S. 88). Insofern könnte das Lernen das Scharnier bilden, das Pädagogik und Psychologie zur Pädagogischen Psychologie verbindet.

Tatsächlich ist die Pädagogische Psychologie – zumindest in ihrer amerikanischen Ausprägung als *Educational Psychology* – nicht nur als Lernpsychologie *entstanden*, sondern auch lange Zeit als solche *betrieben* worden. Dem entspricht, wenn man bei Gerd Mietzel (1973) lesen kann, im Mittelpunkt des Forschungsinteresses der Pädagogischen Psychologie würde die „*Psychologie des Lernens*“ (S. 24) stehen. Fast gleichlautend heisst es bei Franz Wei-

nert (1974): „Im Mittelpunkt der pädagogischen Psychologie steht die Erforschung des *menschlichen Lernens*“ (S. 27).

Gemeint ist in der Regel das *schulische* Lernen, wie die beiden folgenden Zitate belegen: „... educational psychology is that special branch of psychology concerned with the nature, conditions, outcomes, and evaluation of school learning and retention“ (Ausubel 1968, S. 3). „Die Pädagogische Psychologie untersucht die Bedingungen und Ergebnisse schulischer Lernprozesse“ (Brendenkamp 1974, S. 208). Noch heute gilt das schulische Lernen – mittlerweile auch oft ergänzt um das *Lehren* – als Kernthema der Pädagogischen Psychologie (vgl. Ausubel & Robinson 1971; Hasselhorn & Gold 2006). David Berliner (1992) stellt fest: „At the heart of the discipline [i.e. educational psychology, W.H.] ... is a focus on the psychological study of the commonplaces of schooling, namely, how someone teaches something to someone else in some context“ (S. 145).

Als Ausprägung von Option 1 führt der Fokus auf das Lernen zu einer Pädagogischen Psychologie, die glaubt, aus der lernpsychologischen Grundlagenforschung direkte Anweisungen für die pädagogische Praxis ableiten zu können. Noch 1964 konnte Ernest Hilgard einen Aufsatz in einem Sammelband über Lernen und Unterricht mit dem folgenden Satz eröffnen: „Die Beziehung zwischen Lerntheorie und Unterrichtspraxis entspricht derjenigen zwischen jeder reinen Wissenschaft und ihrer praktischen Anwendung“ (Hilgard 1974, S. 12). Allerdings war Hilgard bereit einzuräumen, dass eine angewandte Wissenschaft „mehr (ist) als die Anwendung von Prinzipien auf die Praxis“ (ebd., S. 26). Tatsächlich zeichnete sich bald einmal ab, dass die Affinität, die das Lernen zwischen Psychologie und Pädagogik zu stiften vermag, nicht hinreicht, um der psychologischen Lernforschung Relevanz für die pädagogische Praxis zu sichern. So sind die rein formalen Konzepte der psychologischen Lerntheorien, wie zum Beispiel im Falle des Paradigmas der operanten Konditionierung, unzureichend, um schulisches Lernen, das in der Regel an *Inhalten* orientiert ist, aufzuklären.

Ein anschauliches Beispiel liefert diesbezüglich Lauren Resnick (1963), die in einem programmatischen Aufsatz das Paradigma der operanten Konditionierung als theoretische Grundlage für den programmierten Unterricht reklamierte, dabei aber eingestehen musste, dass *keines* der zentralen Konzepte der operanten Konditionierung, nämlich *Verstärkung*, *diskriminativer Reiz* und *Verhaltensformung*, problemlos auf das Lernen im schulischen Kontext übertragbar ist. Das liegt im Wesentlichen daran, dass die maximale Kontrolle des

Verhaltens und der Verhaltenssituation, die vom Paradigma der operanten Konditionierung vorausgesetzt wird, zwar unter *experimentellen* Bedingungen realisiert werden kann, nicht aber in der Schule. Ohne Überdehnung der Begrifflichkeit ergibt sich keine Entsprechung zwischen der lernpsychologischen Grundlagenforschung und der Anwendung ihrer Ergebnisse in der ausserexperimentellen schulpädagogischen oder verhaltenstherapeutischen Praxis (vgl. Chomsky 1959; Kvale 1977; Westmeyer 1973). Das heisst nicht nur, dass den psychologischen Lerntheorien abgesprochen werden muss, von direktem pädagogischem Nutzen zu sein (vgl. Weinert 1969); es heisst auch, dass das Lernen *per se* nicht das Scharnier sein kann, das die Disziplinen Pädagogik (Erziehungswissenschaft) und Psychologie zur Pädagogischen Psychologie verbindet.

Option 2: Die Pädagogische Psychologie erforscht pädagogische Situationen mittels psychologischer Methoden.

Option 2 ist Option 1 analog mit dem Unterschied, dass nicht psychologische *Erkenntnisse*, sondern psychologische *Methoden* auf pädagogische Situationen übertragen werden. Dieses Verständnis von Pädagogischer Psychologie ist für die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts kennzeichnend. Prominente Vertreter waren Ernst Meumann und Wilhelm August Lay, die pädagogischen Problemen mit Hilfe von psychologischen Forschungsmethoden zu Leibe rücken wollten (vgl. Röhrs 1971b, S. 101ff.). Aber auch die Pädagogische Psychologie von Edward Thorndike entspricht dieser Option. Im Vorwort zur Erstausgabe seiner *Educational Psychology* schreibt er nämlich: „This book attempts to apply to a number of educational problems the methods of exact science“ (Thorndike 1903, S. IV).

Allerdings ist eine so verstandene Pädagogische Psychologie auch heute noch weit verbreitet und prägt das Selbstverständnis eines grossen Teils der Disziplin. So definiert beispielsweise Otto Ewert (1977) die Pädagogische Psychologie in genau diesem Sinn als „Erforschung der Erziehungswirklichkeit mit den Methoden der Psychologie“ (S. 336 – Hervorhebung weggelassen). Gemäss Dieter Lüttge (1972) ist die Pädagogische Psychologie „... darum bemüht, die Bedingungen[,] unter denen ein Mensch lernt und erzogen wird, zu erforschen, und zwar unter Benutzung aller zur Verfügung stehenden Methoden und Befunde der einzelnen psychologischen Disziplinen“ (S. 10). Detlef Rost und Jörn Sparfeldt (2012), die die Pädagogische Psychologie eher ungewohnt als Sozialwissenschaft verstehen, schreiben ihr zu, „... eigenständi-

ge Fragestellungen im gesamten pädagogischen Bereich ... mit den naturwissenschaftlich-empirischen Methoden der Psychologie“ (S. 480) zu bearbeiten.

Wo es Vertreter der (wissenschaftlichen) *Pädagogik* sind, die dieser Art von Pädagogischer Psychologie das Wort reden, wird auf deren Beitrag zur Beantwortung von *Tatsachenfragen* hingewiesen. So reklamierte Johannes Kretschmar (1923) eine „Tatsachenpsychologie“ (S. 230) als Grundlage der Pädagogik, um diese auf „exakte Tatsachenforschung“ (S. 237) zu verpflichten. Noch Jahre später ordnete Josef Derbolav (1959) die Pädagogische Psychologie den „pädagogischen Tatsachenwissenschaften“ (S. 30) zu, die im Verhältnis zu den „pädagogischen Weisungswissenschaften“ (S. 26) jedoch von subsidiärer Bedeutung seien. Für Hans Schiefele (1971) ist die Pädagogische Psychologie eine „Tatsachenwissenschaft im Erziehungsraum“ (S. 77). Gemäss Hans-Hermann Groothoff (1971) liegt die Leistung der Psychologie für die Pädagogik darin, dass sie Diagnosen und Prognosen ermöglicht und damit die Erfolgsaussichten erzieherischer Interventionen klärt. „Das kann auch bedeuten, dass sie deren Unmöglichkeit aufzeigt. Sie kritisiert – desillusioniert – entideologisiert die Erziehung“ (ebd., S. 142). Die Psychologie erfüllt „... in erster Linie eine kritische Funktion gegenüber der faktischen Erziehung“ (ebd., S. 155).

Deutlich bezieht auch Heinrich Roth (1959) Position, für den die Pädagogische Psychologie „... psychologische Forschung im Auftrage der Pädagogik, d.h. im Auftrage der spezifischen Fragestellung einer Pädagogik als Wissenschaft“ (S. 102), betreibt. Indem sie gegenüber der Pädagogik eine „Wirklichkeitskontrolle“ (ebd., p. 103) ausübt, lehrt sie die Pädagoginnen und Pädagogen „empirisch-realistisch sehen“ (ebd.) und hat insofern eine „*desillusionierende Funktion*“ (ebd.).

Entsprechend der Dominanz der experimentellen Methode in der Psychologie war es von Anfang an das Experiment, das der Pädagogik zur Tatsachengewinnung verhelfen sollte. Während Ernst Meumann (1914) seine Pädagogik insgesamt *Experimentelle Pädagogik* nannte und andere Autoren wie Ludwig Stein (1896) ihm folgten, sprach Wilhelm August Lay (1905) von einer *Experimentellen Didaktik* (vgl. Hopf 2004). Erwartet wurde, dass die Pädagogik dank der experimentellen Methode „... in eine gesicherte Bahn durch keinen Zweifel zu erschütternder Ergebnisse“ (Stein 1896, S. 241) gelenkt wird. Allerdings wurde der Begriff des Experiments in weiter Bedeutung verwendet und würde heute für sämtliche empirischen Methoden der Psychologie stehen. Dementsprechend wollte Lay auch die Beobachtung und das Interview

(„Enquête“) in das Methodenarsenal der Pädagogik bzw. Didaktik aufnehmen (vgl. Ewert 1979, S. 21ff.). Und Meumann (1914) argumentierte folgendermaßen: „Das Experiment fassen wir nur als die strengste Form empirischer Forschung auf und benennen nach ihm die experimentelle Pädagogik ‚a fortiori‘ (vom höchsten wissenschaftlich-pädagogischen Gesichtspunkt aus). In Wahrheit rechnen wir zur experimentellen Pädagogik *alle* streng empirisch-pädagogische Forschung, die den Charakter exakter, d.h. zahlenmässig bestimmter, in ihren Ergebnissen verifizierbarer Untersuchung hat. Daher rechnen wir im Zusammenhang mit dem rein experimentellen Vorgehen auch alle statistischen, auf Erhebung und Umfrage beruhenden Untersuchungen und alle Arten systematischer Beobachtung“ (S. 12f.).

Von der Psychologie wird erwartet, dass sie der Pädagogik die ihr bisher fehlende empirische Untermauerung liefert. Dies in der Überzeugung, dass die Pädagogik ihre eigene Forschung zu betreiben hat: „... sie muss ihr eigenes Brot backen und nicht von den paar Krumen leben, die ihr von der Tafel des Psychologen zufallen“ (Münsterberg 1900, S. 195). Dabei wird jedoch analog zu Option 1 ein simpler Transfer von psychologischen Methoden auf pädagogische Situationen postuliert. Eine methodenkritische Reflexion in Bezug auf die Besonderheiten des pädagogischen Gegenstandes findet nicht statt.

Der Primat der Methode lässt Option 2 als defizitär erscheinen. Auch wenn, wie Hugo Münsterberg (1900) zu Recht betont, experimentelle (empirische) Pädagogik „... nicht identisch (ist) mit pädagogischer Anwendung der experimentellen Psychologie“ (S. 195), bleibt das Experiment hinsichtlich seiner Eignung für die empirische Analyse pädagogischer Phänomene unhinterfragt. Zwar betreibt die Pädagogik nun ihre eigene Forschung. Dazu aber verwendet sie das Methodenarsenal der Psychologie. Um die Metapher von Münsterberg weiterzuspinnen, wird das Brot nun selber gebacken, aber im Ofen der Psychologie. Eine *gegenseitige* Befruchtung von Pädagogik (Erziehungswissenschaft) und Psychologie findet nicht statt.

Option 3: Die Pädagogische Psychologie erzeugt das methodische Wissen, das für die Realisierung von Erziehungs- und Unterrichtszielen benötigt wird.

Diese Position entspricht der klassischen Formulierung von Johann Friedrich Herbart aus dem Jahre 1841: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel, diese den Weg und die Gefahren“ (Herbart 1964c, S. 69). Während die beiden bisher disku-

tierten Optionen explizit keine Aussagen über den pädagogischen Gegenstand machen, wird hier erstmals ein gegenständlicher Akzent gesetzt.

Ähnlich wie Herbart verstehen Heinrich Döpp-Vorwald und Josef Derbolav die Aufgabe der Pädagogischen Psychologie (vgl. Hillebrand 1974, S. 3). Derbolav (1959) fordert, dass der *Gebrauch der Erziehungs- und Bildungsmittel* sowohl auf die Funktionsgesetzlichkeit der Erziehung überhaupt wie auf die individuelle Situation des Edukanden richtig abzustimmen sei. Nur so lasse sich das pädagogische Tun sach- und situationsgerecht orientieren. „Die Theorie und Praxis dieses richtigen Mittelgebrauchs und der rechten Wegfindung, die *Methodik des Erziehens und des Unterrichts* ist daher jenes Feld der pädagogischen Psychologie, auf dem sie im pädagogischen Handlungsraum legitimes Mitspracherecht besitzt. Weil sich Methodenfragen immer erst im Anschluss an erzieherische und didaktische Aufgaben stellen, bleibt sie darin der normgebenden Verantwortung der Erziehungswissenschaft und ihrer Praxis unterstellt“ (S. 37).

Der Vorstellung von Pädagogischer Psychologie, wie sie Option 3 zum Ausdruck bringt, liegt eine klar definierte Arbeitsteilung zwischen den beiden Disziplinen Pädagogik und Psychologie zugrunde. Die Pädagogik wird als normative Disziplin begriffen; sie setzt die *Ziele* der Erziehung. Die Psychologie vermittelt das Wissen um die *Mittel*, d.h. um die optimalen Bedingungen zur *Erreichung* der Ziele. Insofern gehen bei dieser Option *beide* Disziplinen in die Bestimmung der Pädagogischen Psychologie ein und nicht nur die Psychologie. Allerdings wird in naiver Weise davon ausgegangen, die beiden Wissenschaften „seien einfach kombinierbar“ (Salber 1971, S. 164). Die Pädagogische Psychologie ergibt sich aus der schlichten Addition von Pädagogik und Psychologie so wie sie sind. Das ist für die Zusammenarbeit zweier wissenschaftlicher Disziplinen eine zu schwache Basis. Denn eine fruchtbare *Interdisziplinarität* muss über die bloße Summierung von Zwecksetzungen, Fragestellungen, Theorien und Methoden hinausgehen (vgl. Holzhey 1974; Piaget 1973b, S. 290ff.).

Zwar gewinnt die Pädagogik mit Option 3 eine aktivere Rolle als mit Option 2, insofern sie der Psychologie nicht nur Forschungsfragen, sondern eine gegenständliche Perspektive vorgibt. Doch ihre Haltung ist skeptisch und defensiv, was eine echte Kooperation verhindert. Derbolav (1959) glaubt, dass der Pädagogischen Psychologie „... die eigentlich pädagogische Dimension des Denkens und Handelns verschlossen (bleibt)“ (S. 36), und für Döpp-Vorwald (1964) ist die Pädagogische Psychologie „... in ihrem Ursprung und in ihrem

Vollzug *keine selbständige wissenschaftliche Disziplin*, sondern ... eine *spezielle Wendung der pädagogischen Fragestellung selbst*“ (S. 101). Die Pädagogische Psychologie wird der Pädagogik untergeordnet und – quasi in Umkehr von Option 1 – als Teilgebiet der Pädagogik reklamiert.

Für Johannes Kretzschmar (1912, S. 166) ist die Pädagogik nicht nur eine eigenständige forschende Disziplin, unabhängig von irgendwelchen Grundwissenschaften. Auch ihre Psychologie erzeugt sie selber. „Die Pädagogik ist imstande, sich ihre Psychologie selbständig zu schaffen. Die Pädagogische Psychologie wird nicht als Hilfswissenschaft, sondern als Teilwissenschaft der Pädagogik zu bezeichnen sein“ (ebd., S. 174, Fn. 78). Weder die Allgemeine Psychologie noch die Kinderpsychologie werden als pädagogische Grundwissenschaften anerkannt. Vielmehr forscht die Pädagogik selber psychologisch, weshalb die Pädagogische Psychologie für Kretzschmar „innerhalb der Pädagogik“ (ebd., S. 181) steht.

Werden die Begriffe etwas anders verwendet, lässt sich die Psychologie jedoch durchaus als pädagogische Hilfswissenschaft bezeichnen, wie bei Max Frischeisen-Köhler (1908), der die Skepsis von Kretzschmar zwar vollumfänglich teilt, sich aber dahingehend äussert, dass die Psychologie, „... wenn sie überhaupt für die Pädagogik eine Bedeutung beanspruchen darf, nur als Hilfsdisziplin nicht als Grundwissenschaft in Betracht kommt“ (S. 105).

Im Grundsatz ähnlich argumentiert Oswald Kroh (1933), der in einem ideologisch abwegigen Artikel die Pädagogische Psychologie als „Begegnungsbereich“ (S. 325) der Disziplinen Psychologie und Pädagogik bezeichnet, dann aber anfügt: „Die pädagogische Psychologie erscheint uns heute geradezu als das Zentralgebiet der *Pädagogik*“ (ebd. – im Original ganzer Satz hervorgehoben). Auch in einer späteren Publikation hält Kroh an seiner Position fest. Die Pädagogische Psychologie sei nicht als Anwendungsgebiet der Allgemeinen Psychologie zu verstehen, sondern stelle ein „Teilgebiet der wissenschaftlichen Pädagogik“ (Kroh 1957, S. 190) dar. Ihre Aufgaben müssen „... als Aufgaben einer eigenständigen Forschung betrachtet werden, für die die konkrete pädagogische Situation mit allen ihren bewusst und unbewusst, absichtlich und unabsichtlich, aus Natur und Geschichte wirkenden Faktoren den eigentlichen Vorwurf abgibt“ (ebd., S. 193). Die Pädagogische Psychologie müsse beim sorgfältigen Studium konkreter pädagogischer Vorgänge ihren Ausgang nehmen.

Auch für Hans Schiefele (1971) ist die Pädagogische Psychologie „... schon in ihrer Fragestellung umfasst von der Erziehungswissenschaft und wird aus diesem Zusammenhang keinen Augenblick entlassen“ (S. 75). Nur von der Erziehungswissenschaft her werde die Pädagogische Psychologie der Bedingungen ansichtig, denen ihr psychologisch gerichtetes Fragen und Forschen unterworfen sei. „Für jede Gedankenführung der Pädagogischen Psychologie bleibt das Pädagogische verbindlich“ (ebd., S. 77). Derselben Ansicht ist Wilhelm Hansen (1964), für den die Probleme der Pädagogischen Psychologie „... aus pädagogischen Überlegungen (erwachsen) und ... zum Forschungskreis der *Pädagogik* (gehören)“ (S. 230). Ebenso nimmt Kurt Guss (1975) für sich in Anspruch, die Pädagogische Psychologie *als* Erziehungswissenschaft zu betreiben. Pointiert ist auch die Position von Martinus Langeveld (1968a), da er nicht nur den Begriff der „Anwendung der Psychologie“ (S. 71) zurückweist, sondern dezidiert der Meinung ist, „... dass die Psychologie nie und nirgends die Erziehung leiten und richten kann“ (ebd.). Indem er behauptet, dass die Psychologie „... nach Ursprung, Bedeutung und Gegenstand vom pädagogischen Denken abhängig ist“ (ebd.), verschieben sich auch bei ihm die Gewichte, und die Psychologie wird zu einem Teilgebiet der Pädagogik.

Es ist vermutlich die additive Konzeption von Option 3, die das Misstrauen der Pädagogen weckt. Das Pädagogische geht nicht tief genug in die Pädagogische Psychologie ein, sondern verbleibt an deren Oberfläche. Folglich fehlen der Pädagogischen Psychologie Anlass und Motiv, um sich auf ein pädagogisches *Denken* einzulassen. Die Pädagogik vermag sich nur mittels extrinsischer Massnahmen der Loyalität der Pädagogischen Psychologie zu versichern, also wird sie ans Gängelband genommen oder gleich vereinnahmt. So kommt es zur Vermessenheit von Derbolav, der der Pädagogischen Psychologie den Zugang zur „eigentlich pädagogischen Dimension des Denkens und Handelns“ schlichtweg abspricht, und zum Hochmut von Döpp-Vorwald, der die Pädagogische Psychologie nur als „eine spezielle Wendung der pädagogischen Fragestellung“ verstehen kann.

Option 4: Die Pädagogische Psychologie ist die dem Handeln in pädagogischen Feldern zugeordnete Ingenieurwissenschaft.

Man kann die bisher diskutierten Optionen Pädagogischer Psychologie als Ausdruck eines Verständnisses von Wissenschaft im Sinne von ‚Grundlagenforschung-plus-angewandte-Technologie‘ zusammenfassen. Danach wäre die

Pädagogische Psychologie je nachdem die Grundlagendisziplin selber oder die angewandte Technologie. Nathaniel Gage und David Berliner optieren für die erste Möglichkeit. Sie sehen die Pädagogische Psychologie als Grundlagendisziplin der Pädagogik, „... so wie die Naturwissenschaften Grundlagendisziplinen der Technik sind“ (Gage & Berliner 1977, S. 3). Gage hat diese Auffassung auch in Bezug auf die Unterrichtsforschung vertreten. Indem er einen Unterschied macht zwischen einer *Wissenschaft vom Lehren* (science of teaching) und einem *wissenschaftlichen Fundament für die Kunst zu lehren* (scientific basis of the art of teaching), anerkennt er, dass die Pädagogische Psychologie keine direkten Anweisungen für die pädagogische Praxis geben kann. Der Gedanke einer *Wissenschaft vom Lehren* beruht seiner Meinung nach auf einem Irrtum. „Es steht dahinter die Vorstellung, dass ein guter Unterricht eines Tages ... durch die exakte Befolgung strenger, prognostisch und praktisch hochbewährter Gesetzmässigkeiten erreicht werden kann“ (Gage 1979, S. 6). Dies hält er jedoch nicht für möglich, da praktisches Handeln die Bereitschaft voraussetzt, von vorgegebenen Schemata, Regeln und Formeln abzuweichen. Praktisches Handeln enthält generell „sowohl künstlerische als auch wissenschaftliche Bestandteile“ (ebd., S. 7) und ist daher auf „Intuition, Kreativität, Improvisation und Mitteilungsfähigkeit“ (ebd., S. 3) angewiesen.

Zumeist wird jedoch die zweite Variante vertreten, wonach die Pädagogische Psychologie nicht eine Grundlagenwissenschaft, sondern eine *technologische Disziplin* darstellt, die für die Anwendung der Ergebnisse der psychologischen Grundlagenforschung zuständig ist. Sie vermag die Praktikerinnen und Praktiker direkt anzuweisen und ihnen zu sagen, was erfolgreiches pädagogisches Handeln ist.

Dieses technologische Verständnis von Pädagogischer Psychologie, das den Optionen 1 bis 3 zugrunde liegt, findet in Option 4 eine Präzisierung. Auch bei Option 4 steht die Handlungsorientierung im Vordergrund. Anders jedoch als bei Option 3 wird die Pädagogische Psychologie nicht defensiv, sondern offensiv, und zwar von einer dezidiert *psychologischen* Position aus, betrieben. Im Vergleich zu Option 1, die lediglich eine Extrapolation von psychologischen Erkenntnissen auf pädagogische Situationen beinhaltet, stellt die Pädagogische Psychologie gemäss Option 4 eine Art verbindendes Glied zwischen psychologischer Theorie und pädagogischer Praxis mit relativ autonomem Status dar.

In diesem Sinne unterscheidet Theo Herrmann (1979) zwischen einer wissenschaftlichen, einer angewandten und einer technologischen Psychologie. Die

Pädagogische Psychologie wird als *technologische Disziplin* verstanden und von einer angewandten Psychologie unterschieden. Sie begründet sich weder über die Produktion reiner psychologischer Erkenntnisse noch über deren bloße Anwendung in pädagogischen Situationen. Vielmehr entfaltet sie als Technologie eine eigenständige Forschungspraxis, die auf die Optimierung praktischer pädagogischer Tätigkeiten ausgerichtet ist. Technologische Theorien sind nicht an der (nachträglichen) Analyse bereits bestehender Phänomene interessiert, sondern am gestaltenden *Eingriff* in die Wirklichkeit. Ihre Funktion ist es, diesen Eingriff mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse auf eine rationale Basis zu stellen. Dabei betont Herrmann (1976) allerdings, dass die Bewältigung von technischen Problemen mehr als die Inanspruchnahme von wissenschaftlich erarbeiteten Theoriebeständen erfordert; „... tradierte Daumenregeln, Know how-Aktivierung der verschiedensten Art, vorwissenschaftliches Analogisieren und viele andere Heuristiken werden ausserdem benötigt“ (S. 91).

Eine ähnliche Position wird von Wolfgang Schnotz (2006) vertreten, der zwei Pädagogische Psychologien unterscheidet, die eine als Wissenschaft und die andere als Handlungslehre. Als Handlungslehre ist die Pädagogische Psychologie „... ein System von praktischen Anweisungen, die Auskunft darüber geben, durch welche Maßnahmen unter welchen Bedingungen pädagogisch Erwünschtes erreicht und pädagogisch Unerwünschtes vermieden werden kann“ (ebd., S. 194). Die Pädagogische Psychologie als Handlungslehre verhält sich zur Pädagogischen Psychologie als wissenschaftlicher Disziplin „ähnlich wie eine Ingenieurwissenschaft ... zu ihren Grundlagenwissenschaften“ (ebd., S. 4). „Auch beim pädagogisch-psychologischen Handeln werden bestimmte Ziele verfolgt, und die praktische Handlungslehre soll angeben, mit welchen Mitteln diese Ziele erreicht werden können. Dafür greift sie auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten der Pädagogischen Psychologie als Wissenschaft zurück. Insofern ist Pädagogische Psychologie als Handlungslehre formal gesehen eine Technologie“ (ebd.).

Ein ingenieurwissenschaftliches Verständnis von Pädagogischer Psychologie findet sich auch bei David Ausubel, obwohl dieser nicht zwischen einer angewandten und einer technologischen Disziplin unterscheidet: „... educational psychology is unequivocally an applied discipline, but it is *not* general psychology applied to educational problems – no more so than mechanical engineering is general physics applied to problems of designing machinery or medicine is general biology applied to problems of diagnosing, curing, and

preventing human diseases. In these latter applied disciplines, general laws from the parent discipline are not applied to a domain of practical problems; rather, separate bodies of applied theory have evolved that are just as basic as the theory underlying the parent disciplines“ (Ausubel, Novak & Hanesian 1978, S. 22 – meine Hervorhebung, W.H.). Im gleichen Sinn ist auch die Pädagogische Psychologie als autonome Disziplin zu begründen „with its own theory and methodology“ (ebd.).

Trotzdem bleibt die Pädagogische Psychologie Teil der *Psychologie*. Sie wird lediglich theoretisch und methodisch auf die Besonderheiten von pädagogischen Situationen ausgerichtet. Das erfordert eine eigenständige Forschung auf angewandter Ebene. „At the applied level, specific ends and conditions are added which demand additional research to indicate the precise way in which the general law operates in the specific case. That is, the applicability of general principles to specific problems is not given in the statement of the general principle, but must be worked out explicitly for each individual problem“ (Ausubel, Novak & Hanesian 1978, S. 19). Die Pädagogische Psychologie ist ein Instrument für zweckrationales Handeln in pädagogischen Situationen. Sie setzt sich nicht mit dessen Zielen und Zwecken auseinander, da diese im technologischen Modell als gegeben vorausgesetzt werden (vgl. Option 3). Jedoch stellt sie der pädagogischen Praxis das methodische Wissen bereit, das zur psychologisch optimalen Realisierung pädagogischen Handelns benötigt wird.

Der technologische Charakter dieser vierten Option von Pädagogischer Psychologie kommt auch darin zum Ausdruck, dass die Terminologie *behavioral* ist und den Adressaten des pädagogischen Handelns gegenüber äusserlich bleibt. Der erzieherische Prozess wird als „guided or manipulated learning directed toward specific practical ends“ (Ausubel, Novak & Hanesian 1978, S. 10) umschrieben, wobei die praktischen Ziele als „stable cognitive changes that have social value“ (ebd.) bezeichnet werden. Daraus ergibt sich: „Teachers must decide what is important for pupils to learn“ (ebd.).

Kaum anders liest man es bei Burrhus Frederic Skinner, dem konsequentesten Vertreter einer behavioristischen Verhaltenstechnologie (vgl. Herzog 1984, S. 7ff.). Da auch für die Erziehung der behavioristische Grundsatz gilt, dass Verhalten unter der Kontrolle von äusseren Reizen steht, ist die Aufgabe der Erziehung nicht, Menschen von Kontrolle zu befreien, sondern sie effektiver zu kontrollieren. Dies hält Skinner für möglich, sofern wir die Umweltkontingenzen einer Verhaltensweise kennen, d.h. sofern wir wissen, unter welchen

Umständen die Verhaltensweise auftritt. „Given the right conditions men will learn – not because they want to, but because, as the result of the genetic endowment of the species, contingencies bring about changes in behavior“ (Skinner 1972, S. 229). Pädagogisch heisst dies: „...if we can arrange the circumstances, we can control behaviour“ (Skinner 1985, S. 277).

Eine Verhaltenstechnologie, basierend auf einer Wissenschaft vom Verhalten, ermöglicht es, menschliches Verhalten mit derselben Präzision zu beherrschen, wie wir in der Lage sind, den Kurs eines Raumschiffs zu steuern (vgl. Skinner 1979, S. 3). Konsequenterweise lassen sich die pädagogische Praxis als „psychological engineering“ (Skinner 1972, S. 310) und die Lehrperson als „behavioral engineer“ (ebd., S. 233) verstehen. Für das Unterrichten findet sich eine elegante Definition: „Teaching is the arrangement of contingencies of reinforcement which expedite learning“ (ebd., S. 218).

Die curricularen Ziele werden über die Köpfe der Schülerinnen und Schüler hinweg in den Ansprüchen und Erwartungen der Gesellschaft gesucht. „The principal function of education is to transmit the culture – to enable new members of a group to profit from what others have already learned. It follows that the principal task of the student is to learn what others already know“ (Skinner 1978, S. 149 – im Original hervorgehoben). Die Adressaten von Erziehung und Unterricht erscheinen als fast beliebig formbare Masse ohne inneren Kern.

Auch bei dieser Option bleibt das Verhältnis von Pädagogik (Erziehungswissenschaft) und Psychologie rein äusserlich, wobei sich zwei Positionen unterscheiden lassen. Im einen Fall findet eine Art feindliche Übernahme der Pädagogik durch die Psychologie statt. So ist Helmut Lukesch (1997) der Ansicht, dass mit der Erziehungswissenschaft, soweit sie – im Sinne von Brezinka (1978) – als nomothetische Wissenschaft verstanden wird, „weitgehend das gleiche intendiert (ist) wie mit Pädagogischer Psychologie“ (S. 21). Tatsächlich wird von Brezinka (1978) nicht nur die Anwendung von wissenschaftlichem Wissen mit Technologie gleichgesetzt (vgl. S. 162ff.); er nimmt auch an, dass die Erziehungswissenschaft, verstanden als Human- bzw. Sozialwissenschaft, weder einen eigenen Gegenstand noch eigene Methoden hat (vgl. ebd., S. 69), weshalb sie „auf der Psychologie in ihrer ganzen Breite ... aufbaut“ (ebd., S. 67). Das für pädagogische Technologien benötigte Wissen wird von der Psychologie, allenfalls unter Mithilfe der Soziologie, aufgebracht, womit die ihrerseits als Technologie begriffene Pädagogische Psychologie *an die Stelle* der Erziehungswissenschaft tritt, der allenfalls noch aus

pragmatischen Gründen ein Existenzrecht zugestanden wird (vgl. ebd., S. 70f.).

Im anderen Fall wird liegen wir nahe bei Herbarts Verhältnisbestimmung von praktischer Philosophie (Ethik) und Psychologie (vgl. Option 3). Gesellschaft und Politik setzen die Ziele pädagogischen Handelns, während die Psychologie die Bedingungen zu deren Umsetzung untersucht. Zwar wird nicht mehr von einer linearen Transformation des psychologischen Wissens auf pädagogische Situationen ausgegangen, sondern eine spezifisch geartete psychologische Disziplin gefordert, die ihre Problemstellungen unmittelbar der pädagogischen Praxis entnimmt und die ökologische Validität ihres Wissens kontrolliert. Insofern setzt man sich dem psychologischen Fehlschluss (vgl. Option 1) nur bedingt aus. Doch als technologische Disziplin verliert die Pädagogische Psychologie damit den Charakter einer *Wissenschaft*, denn die Gültigkeit ihrer Erkenntnisse bleibt beschränkt auf den spezifischen Kontext, in dem sie gewonnen wurden. Ja, es ist fraglich, ob von Erkenntnissen überhaupt gesprochen werden kann, denn die Gütekriterien der Forschungsergebnisse sind nicht primär Wahrheit oder Bewährung, sondern Brauchbarkeit, Nützlichkeit und Effizienz (vgl. Herrmann 1979, S. 215f.). «Reine» Erkenntnisse scheinen einer *wissenschaftlichen*, nicht aber einer *technologischen* Psychologie vorbehalten zu sein. Für Theo Herrmann gibt es daher eine klare Trennung zwischen einer Grundlagenwissenschaft, die der Wirklichkeit unverstellt gegenübersteht, und einer angewandten bzw. technologischen Wissenschaft, deren Zugang zur Wirklichkeit perspektivisch ist. Auf die Unhaltbarkeit dieser Unterscheidung haben wir bereits hingewiesen (vgl. Option 1).

Option 5: Die Pädagogische Psychologie erforscht die psychische Seite der Erziehung.

Diese Option geht auf Aloys Fischer (1917) zurück. In seinen Worten ist die Pädagogische Psychologie „... 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 Einschlüsse hin zu analysieren. In diesem Sinn handelt sie von den psychologischen Voraussetzungen, Grundlagen und Wirkungen aller Erziehungstechniken, von den psychischen Vorgängen in der erziehenden und in der Erziehung empfangenden Generation, von den psychischen Seiten aller dinglichen und institutionellen Erziehungsmittel, also von

den psychologischen Seiten der Schulgesetze, Erziehungstraditionen, Unterrichtssysteme usw.“ (S. 116f.).

Option 5 ist in doppelter Hinsicht anders gelagert als die bisherigen Optionen. *Erstens* nennt sie keinen Adressaten und ist damit auch nicht auf eine handlungstheoretische Perspektive beschränkt wie die Optionen 3 und 4. *Zweitens* versteht sie sich nicht als bloße Extrapolation psychologischer Erkenntnisse oder Methoden wie die Optionen 1 und 2, sondern legt einen spezifischen Gegenstand fest, nämlich die *psychische* bzw. – wie es in dem Zitat auch heisst – die *psychologische Seite* von Erziehungsprozessen, -methoden und -institutionen.

Fischers Definition wurde denn auch als Fortschritt empfunden und vielfach übernommen oder adaptiert. So beispielsweise von Erich Stern (1922), für den die Pädagogische Psychologie die Aufgabe hat, „die Kulturtatsache ‚Erziehung‘ psychologisch verstehen zu lehren“ (S. 120 – im Original hervorgehoben). Max Josef Hillebrand (1974) spricht von der Pädagogischen Psychologie als von „... dem eigentlichen Begegnungsbereich, dem Knotenpunkt in der Beziehung von Psychologie und Pädagogik“ (S. 4 – Hervorhebung weggelassen) und meint, dass damit etwas anderes impliziert sei als die bloße Anwendung bzw. Übertragung von psychologischen Kenntnissen und Methoden auf pädagogische Situationen. „Es bedeutet vielmehr, dass der Ausgangspunkt der pädagogischen Psychologie echte pädagogische Probleme und Gegebenheiten sein müssen. Sie hat diese nach ihrer psychischen Seite hin zu beschreiben und zu analysieren, und ausserdem nach den psychologischen Bedingtheiten und Wirkungszusammenhängen zu fragen und die psychologischen Voraussetzungen pädagogisch-didaktischer Gegebenheiten zu untersuchen“ (ebd.).

Auch Franz Emanuel Weinert (1974) bestimmt die Aufgabe der Pädagogischen Psychologie „... in einer ersten Umschreibung ... dahingehend ..., dass sie so ein komplexes Geschehen wie die menschliche Erziehung unter psychologischem Aspekt zu untersuchen hat“ (S. 15). Fast wörtlich dasselbe sagt Fritz Stemme (1970): „Die pädagogische Psychologie betrachtet und erforscht das Geschehen in der Erziehung und im Unterricht unter psychologischem Aspekt“ (S. 5). Wolfgang Schnotz (2006) nennt die Pädagogische Psychologie „... eine Teildisziplin der Psychologie, die psychische Aspekte pädagogischer Prozesse beschreibt und erklärt“ (S. 194). Sehr ähnlich lautet auch die folgende Auskunft: „Die Pädagogische Psychologie richtet ihr Interesse vornehmlich auf die psychologischen Aspekte von Erziehungsphänomenen,

also auf das Erleben und Verhalten von Erziehern und Lernern, auf die erzieherische Interaktion sowie ihre unmittelbaren Bedingungen und Effekte“ (Huber, Krapp & Mandl 1984, S. 49). Gerd Mietzel (1973) sieht die wesentliche Aufgabe der Pädagogischen Psychologie darin, „... solche Sachverhalte unter psychologischer Fragestellung zu erforschen, die für das Erziehungs- und Bildungswesen relevant sind“ (S. 28 – im Original hervorgehoben).

Bernd Weidenmann und Andreas Krapp (1994) schreiben, die Pädagogische Psychologie beschäftige sich – im Unterschied zur Erziehungswissenschaft – „auf psychologische Weise mit dem Phänomen Erziehung“ (S. 4) und nehme „insbesondere die psychologischen Aspekte des Erziehungsgeschehens in den Blick“ (Krapp, Prenzel & Weidenmann 2001, S. 19). Manfred Hofer (1987) schlägt vor, die Pädagogische Psychologie „... als die psychologische Disziplin zu betrachten, die sich primär um Erkenntnis über Erleben und Verhalten in erzieherischen Kontexten bemüht“ (S. 85). Etwas präziser meint Siegfried Preiser (2003): „Pädagogische Psychologie befasst sich mit der Beschreibung des Verhaltens und Erlebens von Menschen in pädagogischen Situationen, d.h. in Unterrichts-, Bildungs- und Erziehungssituationen“ (S. 19 – im Original hervorgehoben). Schliesslich heisst es auch bei Christoph Steinebach (2003): „Pädagogische Psychologie widmet sich den psychologischen Aspekten der Erziehung“ (S. 15).

In all diesen Formulierungen wird die Pädagogische Psychologie dahingehend bestimmt, dass ihr aufgetragen ist, die *psychische* oder *psychologische Seite* (Fischer; Hillebrand) bzw. die *psychischen* oder *psychologischen Aspekte* (Huber, Krapp & Mandl; Weinert; Schnotz; Stemme; Steinebach) der Erziehung zu erforschen, das Erziehungs- und Bildungswesen *unter psychologischer Fragestellung* (Mietzel) zu betrachten oder das *Erleben und Verhalten* von Menschen in pädagogischen Situationen (Hofer; Preiser) zu erforschen. So einleuchtend die Formulierungen sein mögen, so sehr lassen sie offen, was darunter genau zu verstehen ist.

Interessant ist eine Bemerkung von Hein Retter (1971), der auf die Aspekthaftigkeit von Fischers Gegenstandsbestimmung verweist. Dadurch, dass der pädagogisch-psychologische Gegenstand „... nicht der Sache nach, sondern *nur dem Aspekt nach* vom Gegenstand der Pädagogik unterschieden werden konnte, gab es im Laufe der weiteren Diskussion ... immer wieder Interpretationsschwierigkeiten“ (ebd., S. 138 – meine Hervorhebung, W.H.). Das wird leicht ersichtlich, wenn wir begrifflich von der Objekt- zur Subjektseite wechseln und nicht vom *Anblick* der Sache, sondern vom *Gesichtspunkt*

sprechen, unter dem die Sache betrachtet wird. Dann lässt sich nämlich sagen, die Pädagogische Psychologie untersuche das pädagogische Geschehen aus einem psychologischen *Blickwinkel*, in einer psychologischen *Perspektive* oder unter psychologischer *Fragestellung*. Aber sollte es nicht genau umgekehrt sein? Müsste die Pädagogische Psychologie ihren Gegenstand nicht aus einem *pädagogischen* Blickpunkt, in einer *pädagogischen* Perspektive oder unter *pädagogischer* Fragestellung betrachten? Nur so könnte sie ihn überhaupt als *pädagogischen* vorfinden und eine Sensibilität für *pädagogische* Probleme entwickeln.

Die *psychologische* Perspektive ist der Psychologie *per definitionem* immanent, so dass Option 5 auf eine Tautologie hinausläuft. Als Pädagogische Psychologie untersucht die Psychologie pädagogische Phänomene in psychologischer Perspektive. Fischers Definition kommt einer versteckten Legitimation des psychologischen Fehlschlusses gleich (vgl. Option 1), d.h. der Eingrenzung der Psychologie auf *ihre* Perspektive, und zwar auch dann, wenn sie als Pädagogische Psychologie auftritt. Dem ist auch so, wenn Hans-Peter Nolting und Peter Paulus (1996) als Gegenstand der Pädagogischen Psychologie „alle psychologischen Sachverhalte innerhalb des Erziehungsfeldes“ (S. 10) nennen. Insofern sie sich mit den „psychologischen Aspekten des Erziehungsgeschehens“ (Krapp 2004, S. 392) befasst, braucht sich die Pädagogische Psychologie nicht auf die Pädagogik, der für Bildung und Erziehung zuständigen *Wissenschaft*, einzulassen.

Mit Option 5 liegt uns daher nicht eigentlich eine *pädagogische* Psychologie, sondern eine *psychologische* Pädagogik vor (vgl. Roth 1959, S. 108ff.). Eine psychologische Pädagogik ist eine Pädagogik, die aus der Psychologie hervorgeht – analog zu einer *philosophischen* Pädagogik, die mit den Mitteln der Philosophie begründet wird (vgl. Moog 1969) oder der *psychoanalytischen* Pädagogik, die an Erkenntnisse der Psychoanalyse gebunden ist (vgl. Brauner 1989; Müller 2004). Die Psychologie erscheint als *Grundwissenschaft* der Pädagogik, während sie aus pädagogischer Perspektive lediglich deren *Hilfswissenschaft* sein kann (vgl. Roth 1959, S. 109; vgl. auch Option 3). Explizit hat Wilhelm Hische (1939) diese Position vertreten. Zwar kennt auch er eine *Pädagogische Psychologie*, die er als Anwendungswissenschaft versteht, „... d.h. als Wissenschaft, deren Ergebnisse auf die Pädagogik angewandt werden können“ (S. 180). Stark gemacht hat er sich aber für eine *psychologische Pädagogik*, die „... von psychologischen Gegebenheiten ausgeht, um entsprechende pädagogische Handlungen oder Massnahmen zu finden oder zu

fordern oder zu rechtfertigen“ (ebd.). Hische erklärt die Psychologie zur Grundwissenschaft der Pädagogik. Allerdings hatte er eine eigenartige Psychologie vor Augen, denn erwartet hat er von ihr, dass sie lebensgebunden ist und ohne Theorie auskommt.

Die Psychologie zur alleinigen Grundlage der Pädagogik zu erklären, macht allein schon deshalb keinen Sinn, weil damit eine Einheitlichkeit der Psychologie unterstellt wird, die es faktisch nicht gibt (vgl. Herzog 1984; Koch 1981). Was ist denn *die* psychische Seite und was sind *die* psychologischen Aspekte der Erziehung? Was ist *der* psychologische Gesichtspunkt? Bleibt die Konstituierung der Pädagogischen Psychologie auf dieser Ebene stehen, wird sie zum Spielball der Vielfalt von psychologischen Positionen. Es gibt dann so viele Pädagogische Psychologien wie es psychologische Schulen, psychologische Richtungen und psychologische Strömungen gibt. Auf diese Weise kann die Pädagogische Psychologie gerade nicht als wissenschaftliche Disziplin begründet werden, da sie nicht in der Lage wäre, zwischen unterschiedlichen Theorien zu ein und demselben Gegenstand (wie z.B. Motivation oder Lernen) zu entscheiden.

Als Tautologie unterscheidet sich Option 5 zudem kaum von Option 1, da das Pädagogische auch dort in psychologischer Perspektive betrachtet wird. Eine Wechselbeziehung von Pädagogik (Erziehungswissenschaft) und Psychologie auf *disziplinärer* Ebene kommt in beiden Fällen nicht zustande. Dass Aloys Fischer „... die Pädagogische Psychologie als eigenständige Disziplin auf den Begriff (brachte)“ (Brugger, Rath & Wehner 1994, S. 34), erweist sich so gesehen als Falschinformation.

Option 6: Die Pädagogische Psychologie erforscht pädagogische Situationen mittels pädagogisch-psychologischer Methoden.

Wie bei Option 5 wird auch hier explizit kein Adressat genannt, jedoch wird die Pädagogische Psychologie nicht über einen Gegenstandsaspekt definiert, sondern über ein eigenständiges Methodenarsenal. Damit wird die Pädagogische Psychologie zu einem „... selbständigen Bereich der psychologischen Forschung mit eigener Problemstellung und eigenen, gegenstandsadäquaten Methoden“ (Winnefeld 1957, S. 27). Hier liegt auch die Differenz zu Option 2, bei der lediglich von *psychologischen* Methoden die Rede ist, also keine eigenen *pädagogisch-psychologischen* Methoden gefordert werden.

Dieses Verständnis von Pädagogischer Psychologie hat seine Wurzeln – zumindest im deutschsprachigen Raum – bei Peter und Else Petersen sowie Elsa Köhler. Deren „pädagogische Tatsachenforschung“ war der Versuch, pädagogische Wirklichkeit möglichst unverstellt und ganzheitlich zu erfassen (vgl. Röhrs 1971b, S. 124ff.), was natürlicherweise eine kritische Distanz zum Experiment und eine Hinwendung zur *Beobachtung* als Forschungsmethode zur Folge hatte.

Friedrich Winnefeld (1957), selbst der Forschergruppe um das Ehepaar Petersen zugehörig, begriff die pädagogische Tatsachenforschung „als eine (letzte) Phase der Entwicklung der Pädagogischen Psychologie“ (S. 27). Diese Auffassung ist allerdings wenig überzeugend, denn die pädagogische Tatsachenforschung ist – wie schon ihr Name sagt – dezidiert *pädagogisch* orientiert. Zudem ist die empirische Orientierung in der historischen Entwicklung der Pädagogischen Psychologie selbst angelegt und charakterisiert diese von Anfang an, so dass aus der Forschungsorientierung nicht geschlossen werden kann, dass mit der pädagogischen Tatsachenforschung eine besondere, ja die abschliessende Phase in der Entwicklung der Disziplin vorliegt.

Der pädagogischen Tatsachenforschung kommt jedoch das Verdienst zu, die Notwendigkeit *gegenstandsadäquater* Forschungsmethoden erkannt und insofern der Pädagogischen Psychologie in methodischer Hinsicht zu mehr Autonomie verholfen zu haben. Eine Pädagogische Psychologie im Sinne von Option 6 geht von eigenen Problemstellungen aus, entwirft eigene Theorien und verfügt über eigene Methoden zur empirischen Überprüfung ihrer Aussagen. Es kommt ihr „... in theoretischer und methodischer Hinsicht eine den Besonderheiten ihres Aufgabenbereiches angemessene Eigenständigkeit zu“ (Brandtstädter, Reinert & Schneewind 1979, S. 9).

Nur Weniges, was als Pädagogische Psychologie vorliegt, genügt jedoch diesen Kriterien. Dazu gehören zum Beispiel die Arbeiten von David Ausubel, die auf die Entwicklung einer Theorie des *schulischen Lernens* abzielen (vgl. Ausubel & Robinson 1971; Ausubel, Novak & Hanesian 1978), die *lehrzielorientierten Tests*, die eine für das pädagogische Handeln bedeutsame Alternative zu den normorientierten Tests darstellen (vgl. Klauer 1987), oder die Hinwendung der Disziplin zu einer *Instruktionspsychologie*, die nicht mehr davon ausgeht, Aussagen über das Lehren würden sich durch simple Umformung von Erkenntnissen über das Lernen gewinnen lassen (vgl. Bruner 1965; Glaser 1976, 1982). Lehrbücher, die einem autonomen Verständnis von Pädagogischer Psychologie entsprechen, sind nicht nach allgemeinspsychologi-

schen Kategorien aufgebaut, sondern gliedern sich gemäss pädagogisch relevanten Themen und Problemstellungen.

Was bei dieser Option jedoch nach wie vor unklar bleibt, ist die Konstituierung des pädagogisch-psychologischen Gegenstandes. Zwar ist von gegenstandsadäquaten *Methoden* die Rede, aber nicht vom Gegenstand selbst. Es scheint, als könnten praktische pädagogische Probleme schon *als solche* eine pädagogisch-psychologische Theorie begründen. Eine besondere Reflexion des disziplinären Gegenstandes wird weiterhin nicht für nötig befunden. Tatsächlich führt die *phänomenologische* Orientierung, die der pädagogischen Tatsachenforschung zugrunde liegt, zu genau dieser Haltung. Angenommen wird, das Pädagogische sei schlicht gegeben und brauche nur genau beschrieben und akkurat zur Sprache gebracht zu werden. Die Unhaltbarkeit dieser Position haben wir bereits mehrfach betont. Eine Wissenschaft kann zwar schwerlich anders als über eine vorläufige Beschreibung ihres Gegenstandes begründet werden, aber keine Wissenschaft kann sich mit blossen Deskriptionen begnügen.

Die pädagogische Perspektive muss *expliziert* werden und *reflektiert* in den Konstitutionsprozess der Pädagogischen Psychologie eingehen. Probleme allein vermögen das Pädagogische der Pädagogischen Psychologie nicht zu bestimmen. Wird die Pädagogische Psychologie lediglich an Handlungsproblemen der pädagogischen Praxis orientiert, läuft sie Gefahr, sich einer alltagspädagogischen Sicht auf ihren Gegenstand auszuliefern. Insofern fehlt uns noch immer eine wissenschaftstheoretisch befriedigende Begründung der Pädagogischen Psychologie.

Die Orientierung an Problemen und Gegebenheiten der pädagogischen Praxis ohne erkenntnistheoretische Reflexion des pädagogisch-psychologischen Gegenstandes akzeptiert auch unkritisch die bestehenden institutionellen Kontexte, innerhalb derer pädagogische Prozesse ablaufen. Die Pädagogische Psychologie liefert sich einer pädagogischen Wirklichkeit aus, wie sie *faktisch* besteht, ohne deren Legitimität zu hinterfragen. Diese affirmative Position zeigt sich deutlich bei David Ausubel, Joseph Novak und Helen Hanesian (1978), die reichlich naiv die schulisch institutionalisierte Pädagogik zum Orientierungspunkt der Pädagogischen Psychologie nehmen. So begründen sie den geringen Raum, den das entdeckende Lernen in ihrem Buch einnimmt, damit, dass die meisten Lernhandlungen in einer Schulklasse *rezeptiven* Charakter hätten: „As far as the formal education of the individual is concerned, the educational agency largely transmits ready-made concepts, classi-

fications, and propositions“ (ebd., S. 26). Aus der Tatsache, dass das rezeptive Lernen in den Schulen weit verbreitet ist, schliessen sie, dass sich die Pädagogische Psychologie primär damit zu befassen hat.

Erneut stossen wir auf ein Verständnis von Pädagogischer Psychologie, das diese als Technologie zur Verwirklichung von gesellschaftlich vorgegebenen Zielen versteht (vgl. Option 4). Verzichtet wird auf eine erziehungswissenschaftliche Reflexion, die es der Pädagogischen Psychologie erlauben würde, ihren Gegenstand in einer *pädagogischen* Perspektive zu konstituieren. Die Frage, wie die Pädagogische Psychologie im Kern eine *pädagogische* Psychologie sein kann, bleibt unbeantwortet. Die Verknüpfung von Pädagogik (Erziehungswissenschaft) und Psychologie erfolgt in allen bisher diskutierten Optionen Pädagogischer Psychologie rein äusserlich.

3. Zwischenbetrachtung

Um das monierte Defizit noch etwas zu verdeutlichen, wollen wir die bisherigen Ausführungen in formaler Hinsicht zusammenfassen. Danach gibt es im Prinzip drei Möglichkeiten der Verbindung von Pädagogik (Erziehungswissenschaft) und Psychologie sowie der disziplinären Verortung einer so entstandenen Pädagogischen Psychologie: (1) Pädagogische Psychologie als Teilgebiet der Psychologie, (2) Pädagogische Psychologie als Teilgebiet der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) und (3) Pädagogische Psychologie als eigenständige Disziplin.

Die erste Variante ist die am weitesten verbreitete. Selbst Pädagogen vertreten heute zumeist diese Einordnung der Pädagogischen Psychologie. Als Beispiel sei Heinrich Roth (1959) genannt, der die Pädagogische Psychologie als „eigenständige Forschungsrichtung der Psychologie“ (S. 108 – im Original hervorgehoben) bezeichnet. Es sei „wichtig zu wissen, dass die Pädagogische Psychologie *Psychologie* ist“ (ebd., S. 133). Als solche ist sie für die Pädagogik (Erziehungswissenschaft) eine Hilfswissenschaft (vgl. ebd., S. 109), wenn auch deren „vornehmste Hilfswissenschaft“ (ebd., S. 134).

Die zweite Variante – Pädagogische Psychologie als Teilgebiet der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) – wird heute kaum noch vertreten, findet sich aber in der Frühphase der beiden Disziplinen. So nicht zuletzt bei Herbart, der als Pädagoge die für pädagogische Zwecke benötigte Psychologie selbst entwarf (vgl. Herzog 2005, Kap. 2). Später auch bei Eduard Spranger (1929), dessen Jugendpsychologie ebenfalls einer pädagogischen Zielsetzung gerecht

werden will, und bei Ernst Meumann (1914), dessen Konzeption einer experimentellen Pädagogik jedoch auf ein Gleichgewicht der Disziplinen hinausläuft und insofern eher der dritten Variante zuzuordnen ist. Wie wir gesehen haben, findet sich eine Zuordnung der Pädagogischen Psychologie zur Pädagogik (Erziehungswissenschaft) auch bei weiteren Pädagogen, wie insbesondere bei Heinrich Döpp-Vorwald, Josef Derbolav, Oswald Kroh und Wilhelm Hansen (vgl. Optionen 3 und 5).

In jüngster Zeit hat sich Günther Bittner dafür ausgesprochen, die Pädagogische Psychologie (wieder) als Teilgebiet der Pädagogik zu verstehen. Er wirft der Erziehungswissenschaft Belanglosigkeit vor und meint, diese 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“ (Bittner 1983, S. 612 – Hervorhebung weggelassen). Mit der Delegation der pädagogischen Menschenkunde an die Pädagogische Psychologie sei der Pädagogik ein Bärendienst erwiesen worden: „... die konkreten menschenkundlichen Forschungsaufgaben wurden ... von [der] Pädagogischen Psychologie immer mehr *more psychologico* und nicht *more paedagogico* behandelt ...“ (ebd., S. 616). Deshalb bedürfe es der Reintegration der Pädagogischen Psychologie in die Erziehungswissenschaft und einer wissenschaftlichen Pädagogik, „*die ihre eigene Psychologie in sich enthält*“ (ebd., S. 614 – meine Hervorhebung, W.H.).

Die dritte Variante – Pädagogische Psychologie als *eigenständige* Disziplin – ist in den zuletzt diskutierten Optionen zunehmend plastischer geworden. Wie bereits erwähnt, findet sie sich bei Ernst Meumann vorgezeichnet. Gemäss Meumann (1914) stellt die Psychologie die *Grundwissenschaft* der Pädagogik dar, „denn mit psychologischen und jugendkundlichen Methoden wird das Objekt der Erziehung untersucht“ (S. 7). Diese methodische Basis hält Meumann für wesentlich, denn „... die *ganze* Pädagogik (beruht) *auf einem empirischen Unterbau*, aus dem ihr gesamter Stoff an Kenntnissen und Prinzipien gewonnen werden muss, d.h. sie bedarf einer umfassenden Grundlegung durch empirische Forschung und ist in allen ihren Teilen von dieser abhängig“ (ebd., S. 10). Insofern Meumann die psychologischen *Methoden* zum Fundament der Pädagogik erklärt, entspricht seine Position im Wesentlichen Option 2, auch wenn seine Überlegungen nicht auf eine Pädagogische Psy-

chologie, sondern auf die Grundlegung einer wissenschaftlichen *Pädagogik* gerichtet sind.

Trotz ihrer methodologischen Fundierung in der Psychologie kommt der Pädagogik Eigenständigkeit zu. Dies aufgrund ihres *Forschungsgesichtspunktes*, der in der „Erziehung des jugendlichen Menschen“ (Meumann 1914, S. 5) liegt. Diese genuin *pädagogische* Perspektive hat Einfluss auf die Beziehung von Pädagogik (Erziehungswissenschaft) und Psychologie. Denn dort, wo die Pädagogik auf psychologische *Erkenntnisse* (und nicht Methoden) angewiesen ist, hat die Pädagogik eine klare Vorstellung von der Art dieser Erkenntnisse. Die Pädagogik betrachtet nämlich nicht die Kausalzusammenhänge der kindlichen Entwicklung *überhaupt* – diese Perspektive überlässt sie der Psychologie des Kindes –, sondern allein jene, die im Zusammenhang von erzieherischen Prozessen stehen. Psychologische Erkenntnisse sind für die Pädagogik (Erziehungswissenschaft) insofern von Bedeutung, als sie sich „unter dem Gesichtspunkt der *Erziehung*“ (ebd., S. 6, Anm.) darstellen lassen.

Meumann (1901) stellt klar, „... dass nicht das Tatsachengebiet eine Wissenschaft macht, sondern *der selbständige Gesichtspunkt der Betrachtung der Tatsachen*“ (S. 287). Obwohl er nicht explizit von Pädagogischer Psychologie spricht, beinhaltet seine Argumentation eine eigenständige pädagogisch-psychologische Konzeption, bei der die Pädagogik (Erziehungswissenschaft) die *Erkenntnisperspektive* vorgibt bzw. den *Gesichtspunkt*, unter dem die Phänomene der Erziehung betrachtet werden, und die Psychologie die Methoden zur Bearbeitung der Forschungsfragen beisteuert. Die Pädagogische Psychologie erforscht nicht die „psychische Seite“ von Bildung und Erziehung (dies wäre eine tautologische Begründung der Disziplin), sondern die Pädagogische gibt der Pädagogischen Psychologie vor, wie sie ihren Gegenstand zu konstituieren hat.

Auch wenn wir bereits mehrmals auf den Gedanken einer perspektivischen Erkenntnis gestossen sind, stehen wir mit Meumann (1914) doch erstmals vor dem explizit formulierten Anspruch auf einen pädagogisch begründeten „einheitlichen Forschungsgesichtspunkt“ (S. 5). Dieser liegt im Gesichtspunkt der Erziehung, der folglich das Scharnier bildet, das die wissenschaftliche Pädagogik mit der wissenschaftlichen Psychologie *substanziell* zur *Pädagogischen* Psychologie verbindet. Eine Pädagogische Psychologie, die nicht einfach Psychologie, angewandt auf pädagogische Situationen und alltagspädagogische Fragestellungen ist, die auch nicht bloss eine technologische Ingenieurdisziplin ohne echten Erkenntniswert darstellt, die vielmehr über die äu-

sserliche Zuordnung zu pädagogischen Problemen hinausgeht, eine solche Pädagogische Psychologie hat sich die pädagogische Perspektive *konstitutiv* anzueignen.

Auf diese Weise steht das Verhältnis, das Psychologie und Pädagogik (Erziehungswissenschaft) in der Pädagogischen Psychologie eingehen, tendenziell im Gleichgewicht und wird dem Anspruch gerecht, den unter anderen Friedrich Winnefeld (1957, S. 13) an die Beziehung der beiden Disziplinen stellte, nämlich eine *doppelseitige Abhängigkeit* bzw. ein *Interdependenzverhältnis* zu sein. Die Pädagogische Psychologie würde als (relativ) eigenständige Disziplin konstituiert, die institutionell weder zwingend der Psychologie noch zwingend der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) zuzuordnen wäre.

Noch wissen wir aber nicht genau, wie und wo die innere Verknüpfung von Pädagogik und Psychologie erfolgen soll, um die Pädagogische Psychologie als Wissenschaft zu begründen. Es ist die pädagogische Perspektive, die irgendwie und irgendwo in die Psychologie einzubringen ist. Aber immer, wo wir bisher auf diese Forderung gestossen sind, war die Konsequenz ein *epistemischer Abstrich* an einer so verstandenen Wissenschaft. Nicht nur für Theo Herrmann und Lawrence Kohlberg scheint es genuin wissenschaftliche Erkenntnisse allein von einem perspektivlosen Standpunkt aus zu geben, auch Ernst Meumann erweckt den Eindruck, dass die Psychologie lediglich für die Zusammenarbeit mit der Pädagogik auf eine spezifische Erkenntnisperspektive angewiesen ist. Die Idee einer perspektivlosen Forschung erweist sich jedoch als Illusion. Keine Forschung, auch keine Grundlagenforschung, ist ohne Perspektive, d.h. ohne einen Forschungsgesichtspunkt, unter dem sie ihren Gegenstand betrachtet, möglich.

Damit ergibt sich als Resultat unserer bisherigen Überlegungen die Forderung nach einer *erkenntnistheoretischen Umorientierung* der Pädagogischen Psychologie. Anerkennen wir, dass wissenschaftliche Erkenntnis immer perspektivisch ist, so braucht die Inkorporation einer pädagogischen Perspektive die Wissenschaftlichkeit der Pädagogischen Psychologie nicht zu schmälern. Im Gegenteil, denn auch psychologische Erkenntnisse lassen sich ohne konstituierende Perspektive nicht gewinnen. Schon Hugo Münsterberg (1898) war sich dessen bewusst, als er von der komplizierten Umwandlung der Realität sprach, die der Psychologie ihren Gegenstand erschliesst. Vor Augen hatte er das menschliche Bewusstsein, das sich entweder als Geflecht von sinnhaften Intentionen, die zu *verstehen* sind, oder als mechanisches Gefüge von Empfindungen, das zu *erklären* ist, auffassen lässt. Beide Gesichtspunkte sind le-

gitim, konstituieren aber eine je andere Psychologie. Es gilt daher: „Not the material but the special standpoint characterizes the psychologist“ (ebd., S. 113). Wenn auch für psychologische Erkenntnisse gilt, dass sie standpunktgebunden und perspektivisch sind, dann spricht viel dafür, die Psychologie auf *erkenntnistheoretischer Ebene* mit der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) zur Pädagogischen Psychologie zu verbinden.

4. Pädagogische Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft

Damit stehen wir vor einer weiteren Option Pädagogischer Psychologie. Indem wir das Verhältnis von Pädagogik (Erziehungswissenschaft) und Psychologie erkenntnistheoretisch begründen, vermeiden wir, dass die beiden Disziplinen lediglich äusserlich miteinander in Beziehung gebracht werden. Nehmen wir den Gedanken einer perspektivischen Erkenntnis ernst, ist es die *Ebene der Gegenstandsbildung*, auf der sich Pädagogik (Erziehungswissenschaft) und Psychologie zur Pädagogischen Psychologie vereinen lassen. Das *Pädagogische* der Pädagogischen Psychologie kommt somit nicht erst bei der Forschungsarbeit – Fragestellung, Themenwahl, Theoriebildung, Forschungsmethodik – oder der Anwendung von Forschungsergebnissen ins Spiel, sondern bereits bei der Konstituierung des pädagogisch-psychologischen Gegenstandes. Indem der „Gesichtspunkt der Erziehung“ (Meumann) in die disziplinäre Grundstruktur der Pädagogischen Psychologie eingeht, gewinnt sie in ihrem Kern pädagogischen Charakter. Damit ergibt sich als siebte Option:

Option 7: Die Pädagogische Psychologie erforscht pädagogische Situationen in pädagogischer Erkenntnisperspektive mittels pädagogisch-psychologischer Methoden.

In der einschlägigen Literatur finden sich durchaus Positionen, die diesem Verständnis von Pädagogischer Psychologie entsprechen oder ihm zumindest nahekommen. So meint Wilhelm Hansen (1964), die Psychologie könne „... ihren Anteil zum Erkenntnisganzen der Pädagogik nur beisteuern, wenn sie an die Probleme, die ihr im Rahmen der pädagogischen Überlegungen zufallen, mit der gleichen Grundauffassung vom Menschen herantritt wie die Pädagogik“ (S. 232). Oder, mit etwas anderer Akzentuierung: „Die Pädagogische Psychologie muss an die Probleme, die ihr im Rahmen pädagogischer Überlegungen zufallen, mit der gleichen *anthropologischen Grundkonzeption* herantreten wie die Pädagogik ...“ (Hansen 1973, S. 215f.).

Schon 1918 hielt Willy Moog (1969) fest, dass die Pädagogik nicht von der Psychologie abhängig ist, weshalb diese auch nicht ihre „Prinzipienwissenschaft“ (S. 225) sei. Vielmehr bedürfe „... die pädagogische Psychologie ... umgekehrt erst einer Begründung durch pädagogische Ideen“ (ebd.). Später forderte Max Josef Hillebrand (1959) als notwendige Bedingung für die Pädagogische Psychologie, dass „... das Psychische in seiner pädagogischen Sinnggebung zum vornherein verstanden sein muss“ (S. 46). Auch für Hans Schiefele (1971) können Pädagogik und Psychologie „... nur dann direkt untereinander ins Gespräch kommen ..., wenn sie ihre Begriffe unter gleichen Sinnhorizonten bilden“ (S. 77). Vergleichbares hatte Hermann Röhrs (1971a) im Sinn, als er forderte, dass „... die Forschung der Pädagogischen Psychologie unter voller Wahrung des von der Erziehungswissenschaft erschlossenen Verständnishorizonts des Erzieherischen (wird) erfolgen müssen“ (S. 5).

Deutliche Wort fand auch Martinus Jan Langeveld (1968a): „Die Psychologie, die der Pädagogik als immer wertvollere Hilfsmethode zur Seite getreten ist, muss ..., will sie pädagogisch verwertbare und wertvolle Tatsachen beibringen, aus einer anthropologischen Sicht aufgebaut werden, deren Grundstruktur bestimmt wird von der pädagogischen Axiomatik“ (S. 8). Die Ansprüche, die Langeveld an die pädagogische Axiomatik stellte und die er sowohl als vorläufig wie als deskriptiv-phänomenologisch bezeichnete, sind allerdings bescheiden. Er bringt sie auf die einfache Formel, „... dass der Mensch klein anfängt und sich ohne Erziehung nie als Mensch konstituieren kann“ (ebd.). Lapidar fasst er denselben Gedanken auch in die Worte, „dass die Erziehung eine fundamentale existentielle Situation des Menschen ist“ (Langeveld 1951, S. 231). Wir mögen den Menschen als *homo sapiens*, *homo necans*, *homo pictor*, *homo ludens*, *homo viator* oder *homo faber* bezeichnen, doch zunächst einmal sei er *homo educandus et educabilis* – ein zu erziehender und erziehbarer Mensch.

Die bescheidene Anthropologie vermag jedoch etwas Wesentliches zu zeigen, wofür sich bei Heinrich Roth (1959) die folgende Formulierung findet: „Da der Gegenstand der Psychologie, der Mensch, immer auch ein ‚unter Erziehungseinwirkungen und -massnahmen stehender Mensch‘ ist, muss auch die Fragestellung der Pädagogischen Psychologie grundsätzlich eine Fragestellung der Psychologie überhaupt sein“ (S. 108). Tatsächlich ist eine Pädagogische Psychologie, die in einem pädagogisch fundierten Verständnis des Menschen verankert ist, nicht mehr *Angewandte Psychologie* (in welchem Verständnis auch immer), sondern vermag einen Beitrag zur *Allgemeinen Psy-*

chologie zu leisten, denn ein wesentliches Merkmal des Menschen ist eben, dass er „klein anfängt“ und lange Zeit „unter Erziehungseinwirkungen“ steht.

Auf diese Weise wird nicht nur der Gegenstand der Pädagogischen Psychologie ausgeweitet, auch die pädagogisch-psychologischen Erkenntnisbemühungen finden in einem erweiterten Horizont statt. Die Pädagogische Psychologie nimmt nicht mehr nur Probleme der *pädagogischen Praxis* auf, sondern bearbeitet auch Probleme *allgemeinpsychologischer* Art und trägt damit zur psychologischen *Grundlagenforschung* bei. Es lassen sich wahrnehmungs-, lern-, motivations- und interaktionstheoretische Erkenntnisse gewinnen, die zwar aus pädagogischen Situationen stammen, aber gerade deshalb auch für die Allgemeine Psychologie von Bedeutung sind, weil diese ihre Forschung bisher nicht in einer pädagogischen Perspektive durchgeführt hat.

Die Pädagogische Psychologie erscheint damit als Disziplin mit doppelter Verankerung. Hans-Peter Nolting und Peter Paulus (1996) meinen gar, die Pädagogische Psychologie gehöre „gleichzeitig zur Psychologie und zur Erziehungswissenschaft“ (S. 12). Treffender ist jedoch das Bild der *doppelten Abhängigkeit* (vgl. Option 6). Wenn Oswald Kroh (1933) die Pädagogische Psychologie als „... Lehre von den psychologischen Voraussetzungen absichtlichen und unabsichtlichen pädagogischen Geschehens“ (S. 308f.) bezeichnet, dann sieht er sie „sowohl von der Pädagogik als auch von der Psychologie abhängig“ (ebd., S. 309). Ihre besonderen Probleme ergeben sich „aus der *Inbeziehungsetzung* beider Disziplinen“ (ebd. – Hervorhebung geändert). In ähnlichem Sinn hat Hermann Röhrs (1971a) die Pädagogische Psychologie eine „Zwischendisziplin“ (S. 4) genannt, den Akzent dann aber doch auf die Pädagogik gelegt. Zwar bestehe ein *Wechselverhältnis*, doch habe dieses „seinen Haltepunkt auf der Seite der Erziehungswissenschaft“ (ebd.).

Auch andere Metaphern bringen die disziplinäre Dualität der Pädagogischen Psychologie zur Anschauung. So misst Kurt Heller (1999) der Pädagogischen Psychologie eine „Grenzgängerrolle zwischen Psychologie und Erziehungswissenschaft“ (S. 309) zu. Manfred Hofer (1987) nennt den Pädagogischen Psychologen einen „Grenzwissenschaftler“ (S. 89). Dazu passend wurde die „pädagogische Psychologie“ (S. 81) von Paul Heimann (1976) bereits 1947 eine „Grenzwissenschaft“ (ebd.) genannt. Gefolgt (allerdings ohne auf ihn zu verweisen) sind ihm Walter Bauer und Winfried Marotzki (1995), die die Pädagogische Psychologie als „Grenzwissenschaft zwischen Psychologie und Pädagogik“ (S. 284) verstehen. Fast gleichlautend ist die Auskunft von Andreas Krapp (2004), der die Pädagogische Psychologie „... eine zwischen

Psychologie und Erziehungswissenschaft angesiedelte Grenzdisziplin“ (S. 392) nennt. Auch für Bernhard Brugger, Matthias Rath und Ernst Wehner (1994) ist die Pädagogische Psychologie eine „Grenzdisziplin zwischen Psychologie und Pädagogik“ (S. 23), wenn auch nicht mehr aktuell, aber ihrer Herkunft und Aufgabenstellung nach. Dazu passt das Bild der *Vermittlung*, das Herbert Walberg und Geneva Haertel (1992) verwenden: „Educational psychology mediates between the disciplines of psychology and education“ (S. 6). „[It] is a mediating discipline“ (ebd., S. 16).

Doch weshalb soll die Pädagogische Psychologie nur als Grenzgängerin oder Mediatorin begriffen werden? Weshalb nicht als *eigenständige*, wenn auch *interdisziplinäre* Wissenschaft? Interdisziplinarität setzt allerdings voraus, dass die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich zusammentun, über Autonomie verfügen. Auch wenn „nun einmal keine Pädagogik ohne Psychologie existieren (kann)“ (Roth 1983, S. 8), bedarf es einer autonomen Pädagogik (Erziehungswissenschaft), soll es zur Kooperation zwischen Pädagogik und Psychologie kommen. Johannes Kretzschmar (1912) drückt sich deutlich aus: „Wollen wir ... ein klares Bild von dem wirklichen Verhältnis der Pädagogik zu ihren Nachbarwissenschaften, insbesondere der Psychologie, erhalten, so ist dies ... nicht eher möglich, als bis wir eine bestimmte Vorstellung von der Pädagogik als unabhängiger, selbständig forschender Wissenschaft gewonnen haben“ (S. 132). Für Kretzschmar liegt die Eigenständigkeit der Pädagogik im Begriff der Erziehung, „... der keinen Inhalt zu bekommen braucht, den er einer fremden Wissenschaft entlehnen müsste“ (ebd., S. 141). Gleiches gilt seines Erachtens für den Begriff der Bildung „... als dem unmittelbaren Ziel der Erziehung, durch welches der eigentliche Zweck der Erziehung – ... die Selbstbestimmungsfähigkeit – erreicht wird“ (ebd.).

Fast zur gleichen Zeit wie Johannes Kretzschmar hielt Carl Andreae (1911) fest, „1. dass die Pädagogik Wissenschaft ist, nicht Kunst, 2. dass sie eine angewandte Wissenschaft *nicht* ist, 3. dass ihr ein selbständiges Forschungsgebiet eignet, auf dem sie besondere Aufgaben zu lösen hat. Wenn sie dazu der Hilfe anderer Wissenschaften bedarf, so berührt das ihre Selbständigkeit so wenig, als die Selbständigkeit der Physik oder der Astronomie dadurch in Frage gestellt ist, dass sich beide der Hilfe der Mathematik bedienen“ (S. 443 – meine Hervorhebung, W. H.). Aufgrund seiner Ausführungen, die der Pädagogik den Status einer autonomen Wissenschaft attestieren, kommt Andreae zur Schluss, „... dass auch die Hilfswissenschaften der Pädagogik eine Art von Adaptierung erfahren müssen, wenn anders sie ihr nützen sollen“ (ebd.,

S. 445). Die Adaptierung besteht darin, dass die pädagogischen Hilfswissenschaften – wie insbesondere die Psychologie – *pädagogisch* vorgehen müssen, d.h. ganz im Sinne von Meumann von einem pädagogischen Gesichtspunkt aus betrieben werden (vgl. Abschnitt 3).

Der Gesichtspunkt der Erziehung eignet sich besser als der Begriff des Lernens (vgl. Option 1), um als Scharnier zu dienen, das die Disziplinen Pädagogik (Erziehungswissenschaft) und Psychologie zur Pädagogischen Psychologie verbindet. Die Bezeichnung ‚Pädagogische Psychologie‘ steht dann nicht für eine Pädagogik in psychologischer Perspektive, sondern genau umgekehrt für eine Psychologie unter pädagogischem Gesichtspunkt. Eine so verstandene, interdisziplinäre Pädagogische Psychologie ist sowohl gegenüber der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) wie gegenüber der Psychologie relativ autonom und kann zur Befruchtung beider Disziplinen beitragen.

5. Der Koinzidenzpunkt von Pädagogik und Psychologie

Zwar sollten die Konturen der Pädagogischen Psychologie im Sinne von Option 7 bereits deutlich geworden sein. Trotzdem wollen wir noch etwas deutlicher machen, was dieses ‚alternative‘ Verständnis von Pädagogischer Psychologie beinhaltet. Dabei soll uns ein weiteres Mal die Frage nach dem Verknüpfungspunkt von Pädagogik und Psychologie leiten.

Der Ort der Verbindung von Pädagogik und Psychologie zur Pädagogischen Psychologie liegt auf der Ebene der Gegenstandsbildung. Damit wird eine positivistische Konzeption von Wissenschaft zurückgewiesen. Was wir am Beispiel der Psychologie punktuell aufgezeigt haben, nämlich die Unmöglichkeit einen wissenschaftlichen Gegenstand als schlichte Gegebenheit vorauszusetzen, trifft auch auf die Pädagogik (Erziehungswissenschaft) zu. Sowohl die Psychologie wie die Pädagogik sind als Wissenschaft darauf verwiesen, ihren Gegenstand zu *konstituieren*. Folglich kann die Pädagogische Psychologie nicht als simple Addition der beiden Disziplinen verstanden werden (vgl. Salber 1971, S. 166ff.).

Die Pädagogische Psychologie lässt sich als interdisziplinäre Wissenschaft nur begründen, wenn ihr Gegenstand sowohl von der Pädagogik wie von der Psychologie getragen wird. Ein ausschliesslich psychologisch konstituierter pädagogisch-psychologischer Gegenstand würde die Intentionen der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) verfehlen oder aber ihr einen fremden Gegenstand unterschieben (vgl. Huber, Krapp & Mandl 1984, S. 13). Die Entwick-

lung der Pädagogik im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren kann dies deutlich zeigen (vgl. z.B. Menze 1976; Müller & Tenorth 1979; Pöggeler 1975; Schmitz 1981).

Allerdings wäre es unangemessen, der Psychologie grundsätzlich die Berechtigung abzusprechen, pädagogische Phänomene *ganz aus ihrer Sicht* zu erforschen. Gegenüber der tautologischen Definition der Pädagogischen Psychologie als psychologische Erforschung von Erziehungsphänomenen (vgl. Option 5) lässt sich kein logisches Argument geltend machen. Wenn Psychologinnen und Psychologen Pädagogische Psychologie auf diese Weise betreiben wollen, sollen sie es tun können, auch wenn ein fachlicher Austausch mit der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) dabei nicht stattfindet. Konsequenterweise sollten sie ihre Disziplin dann aber Psychologische Pädagogik und nicht Pädagogische Psychologie nennen (vgl. Option 5).

Kooperation und Interdisziplinarität setzen ein gemeinsames Gegenstandsverständnis voraus, d.h. im Falle der Pädagogischen Psychologie ein Verständnis von Bildung und Erziehung sowie Schule und Unterricht, auf das sich beide Disziplinen verpflichten. Dazu genügt es nicht, wenn die Psychologie eigene Begriffe mit pädagogischer Bedeutung auflädt (vgl. Option 1). Wie Martinus Langeveld (1968a) zu Recht bemerkt, wird die Psychologie „... nicht dadurch pädagogisch, dass die Psychologen das, was sie sich darunter vorstellen, mit dem Wort ‚lernen‘ [sic] oder ‚Gedächtnis‘ bezeichnen, und die armen Erzieher, in Anlehnung an die Umgangssprache und die Psychologie, diese Worte ebenfalls verwenden“ (S. 47). Gleiches gilt für den Begriff der Entwicklung, der ebenfalls nicht garantiert, dass Psychologie und Pädagogik über einen gemeinsamen Gegenstand verfügen (vgl. Herzog 2004, Kap. 7). Schon Johannes Kretschmar (1912) stellte klar, dass die Entwicklung des Kindes „keinesfalls der feste Massstab (ist), dessen der Erzieher bedarf“ (S. 67 – im Original hervorgehoben). Da die Erziehung selbst zu den Ursachen der kindlichen Entwicklung gehöre, stehe die Pädagogik nicht nur vor der Frage, wie in die Entwicklung des jugendlichen Menschen einzugreifen ist, sondern auch, wie sich der jugendliche Mensch *infolge* der erzieherischen Beeinflussung entwickelt (vgl. ebd., S. 83). Gefordert ist daher mehr als eine semantische Operation, nämlich die Begründung der Disziplin und ihrer Begrifflichkeit auf einer Metaebene.

Diese Metaebene ist der Ort der Konstituierung des Gegenstandes der Pädagogischen Psychologie. Dabei spielen Modelle eine wichtige Rolle. Pädagogik (Erziehungswissenschaft) und Psychologie finden in der Pädagogischen

Psychologie zueinander, indem sie das Modell des pädagogisch-psychologischen Gegenstandes *pädagogisch* begründen. Die Pädagogik stellt ihr Verständnis des Menschen als *homo educandus* bereit, das in die nicht-empirischen Voraussetzungen der Pädagogischen Psychologie eingeht. Das pädagogisch begründete Modell legt die Perspektive fest, in deren Rahmen die Pädagogische Psychologie ihre theoretische und empirische Arbeit aufnimmt.

An der Basis der Pädagogischen Psychologie steht also eine Entscheidung zugunsten bestimmter Annahmen über den Menschen. Die Aufgabe der Pädagogischen Psychologie lässt sich dann umschreiben als theoretische und empirische *Artikulation* dieses Menschenbildes. Sie entwickelt ihre Theorien und vollzieht ihre Forschungsarbeit auf dem begrifflichen und anthropologischen Fundament, das ihr die Pädagogik zur Verfügung stellt. Anders als bei den Optionen 1 bis 6 geht das Pädagogische damit nicht in unreflektierter Form in die Pädagogische Psychologie ein, sondern gleichsam gefiltert durch das Raster der Erziehungswissenschaft. Weil auch die Pädagogik ihren wissenschaftlichen Gegenstand nicht einfach vorfindet und auch nicht mit dem gleichsetzen kann, was ihr von der pädagogischen Praxis vorgegeben wird, ist keineswegs trivial, wie die Beziehung zur Psychologie auszugestalten ist.

Die Notwendigkeit einer anthropologischen Fundierung der Pädagogischen Psychologie findet von psychologischer Seite durchaus Zustimmung. So schreibt zum Beispiel Robert Glaser (1982): „Any profession concerned with the improvement of human life rests its practices on a foundation of beliefs about human nature“ (S. 292). Im Sinne von Option 7 ist es Aufgabe der Pädagogik (Erziehungswissenschaft), der Pädagogischen Psychologie das anthropologische Fundament bereitzustellen, dessen sie bedarf, um sich als interdisziplinäre Wissenschaft zu begründen.

Das Potential einer so verstandenen Pädagogischen Psychologie reicht – wie schon angedeutet (vgl. unter Option 7) – über die Problemstellung einer Angewandten Psychologie hinaus. Es stellt eine anthropologische Tatsache von weitreichender Bedeutung dar, dass der Mensch klein anfängt und auf Erziehung angewiesen ist, um Mensch zu werden. Als fundamentale existentielle Situation (vgl. Langeveld 1951, S. 231) ist die Erziehung nicht nur pädagogisch, sondern auch psychologisch relevant, und zwar auch für die Allgemeine Psychologie.

Das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis einer interdisziplinären Pädagogischen Psychologie kommt dem Vorschlag nahe, den Jürgen Nitsch in

Bezug auf die Sportpsychologie gemacht hat. Nitsch (1978) meint, „... dass Sportpsychologie sich nicht einfach nur als ‚angewandte‘ Psychologie verstehen lässt, sondern ... auch als Grundlagenwissenschaft anzulegen wäre. Dies hat zur Voraussetzung, dass an ihrem Gegenstand, dem sportbezogenen Handeln, zu verallgemeinernde Strukturen heraushebbar sind. Unter diesem Gesichtspunkt erschiene sportbezogenes Handeln nicht bloss als nur in bestimmten Lebensbereichen interessanter Spezialfall menschlichen Handelns, sondern gleichzeitig auch – wenn auch in modelltypischer Verkürzung und Akzentuierung – als repräsentativ für Handeln überhaupt, als Modell menschlichen Handelns“ (S. 17).

Eine analog zur Sportpsychologie à la Nitsch verstandene Pädagogische Psychologie würde auch ihren Adressatenkreis erweitern. Sie wäre nicht bloss an der Bereitstellung von praktischem Wissen, das der Erzieher oder Lehrer in seinem Handlungsfeld verwerten kann, interessiert. Ebenso würde sie in der Grundlagenforschung tätige Psychologinnen und Psychologen zu ihren Adressaten rechnen. Die besondere Situation des pädagogischen Feldes ist eine bedeutende Möglichkeit, um den Gültigkeitsbereich psychologischer Theorien und Erkenntnisse mit *allgemeinem* Anspruch zu testen. Die anthropologische Tatsache, dass Menschen konstitutiv auf Erziehung angewiesen sind, ginge damit fundamental in das Selbstverständnis der Psychologie ein. Psychologie wäre „ohne den Erziehungsaspekt undenkbar“ (Roth 1959, S. 109).

Die Pädagogische Psychologie liesse sich damit nur mehr bedingt als Hilfswissenschaft der Pädagogik verstehen. Es gäbe auch nicht mehr eine primäre und eine sekundäre Fragestellung in dem Sinne, dass das psychologische Interesse an pädagogischen Situationen dem pädagogischen Interesse *nachgeordnet* wäre, sondern die Interessen und Fragestellungen beider Disziplinen wären von gleicher Bedeutung. Analog zu einem Vorschlag von Uwe Tewes (1976, S. 7), der die *Unterrichtspsychologie* in eine Psychologie *des* Unterrichts und eine Psychologie *für den* Unterricht unterteilt, könnte man eine Pädagogische Psychologie *pädagogischer Situationen* von einer Pädagogischen Psychologie *für das Handeln in pädagogischen Situationen* unterscheiden. Während Letztere Entscheidungshilfen für das pädagogische Handeln bereitstellt, kommt Erstere ohne praktische Ansprüche aus.

6. Der Gesichtspunkt der Erziehung

Wenn die Bestimmung der Pädagogischen Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft nicht formal bleiben soll, dann braucht es eine Konkretisierung dessen, was unter der pädagogischen Perspektive bzw. dem Gesichtspunkt der Erziehung verstanden wird. Auch das Bild des Menschen, das mit dem Anspruch der Pädagogik auf Beeinflussung der Menschwerdung des Menschen verbunden ist, bedarf der Präzisierung. Wir können diese Konkretisierung und Präzisierung im vorliegenden Kontext nicht erschöpfend leisten, wollen aber einige Hinweise geben, wie sie geleistet werden könnte. Dabei rekurrieren wir auf zwei zentrale pädagogische Konzepte: den Begriff der *Bildung* und das Prinzip der *Reziprozität*.

6.1 Was heisst Bildung?

Menschliche Gemeinschaften sehen sich mit der doppelten Tatsache konfrontiert, dass ihre Mitglieder sterblich sind und ihnen durch Geburt neue Mitglieder zuwachsen. Beides gefährdet die Kontinuität eines Kollektivs, denn nicht nur der Tod, auch der unfertige Zustand, in dem der menschliche Nachwuchs zur Welt kommt, unterbricht die alltäglichen Routinen, durch die die Erwachsenen miteinander verbunden sind. Gegen den Tod vermögen die Menschen wenig zu tun, auch wenn die Medizin eine potente Kraft darstellt, um das Leben zu verlängern. Gegenüber der Unfertigkeit des Nachwuchses ist ihnen jedoch ein Handeln möglich.

Die Aufgabe der Erziehung ergibt sich zunächst aus der banalen Notwendigkeit, dass menschliche Gemeinschaften aus biologischen Gründen permanent zur Regeneration gezwungen sind. Jan Masschelein (1991) meint daher, die Erziehung könne als „Reaktion auf die Geburt“ (S. 206) verstanden werden. Mit Langeveld (1978) lässt sich jedoch einwenden, dass „Kinder in die Welt [zu] setzen, ... nichts spezifisch Menschliches (ist)“ (S. 125). Auch andere Lebewesen müssen sich fortpflanzen, um ihre Gattung vor dem Aussterben zu bewahren. Treffender ist daher der Vorschlag von Siegfried Bernfeld (1976), die Erziehung als „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (S. 51) zu bezeichnen, wobei er zur Präzisierung hinzufügt: „Kindheit in einer erwachsenen Gesellschaft verlaufend, das ist die Voraussetzung für die Erziehung“ (ebd.).

Tatsächlich geht es nicht um die Geburt *per se*, sondern um den „Unterschied Kind : Erwachsener“ (Prange 2000, S. 235). Im Fokus der pädagogischen Be-

trachtung liegt – wie wir bereits skizziert haben (vgl. Abschnitt 1) – das Generationenverhältnis, und zwar im Sinne der pointierten Frage von Friedrich Schleiermacher (2000): „Was will ... eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (S. 9). Das Generationenverhältnis stellt einen erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff dar, der „... vor allem genutzt wird, um den Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Kultur einerseits und den pädagogischen Sachverhalten wie den eigentlichen Strukturen des Erziehungsgeschehens andererseits zu analysieren“ (Winkler 2012, S. 460). Wesentlich ist zudem, dass das Generationenverhältnis eine historische Komponente aufweist, womit das für das Verständnis von Bildung und Erziehung bedeutsame Moment der Zeitlichkeit akzentuiert wird.

Das Zeitmoment des Generationenverhältnisses macht deutlich, dass es nicht um das Verhältnis als solches geht, sondern um die durch die Generationen ausgelöste soziale Dynamik. Präziser ist daher die Formulierung von Hannah Arendt (1958), wonach die Erziehung aus der Tatsache hervorgeht, dass Eltern durch Zeugung und Geburt Kinder *ins Leben* rufen, die sie zugleich *in eine Welt* setzen. „In der Erziehung übernehmen sie die Verantwortung für beides, für Leben und Werden des Kindes wie für den Fortbestand der Welt“ (ebd., S. 15). Die nachwachsende Generation bedarf nicht nur der Begleitung beim Aufwachsen, sondern muss auch in eine Welt eingeführt werden. Theodor Litt (1962, S. 72) hat die Erziehung daher treffend eine *Einführung* und das Erziehen eine *einführende Tätigkeit* genannt. Klaus Prange (2000) greift den Vorschlag auf, wenn er von den Pädagogen als „Experten für Einführungen“ (S. 237) spricht.

Als Einführung kommt der Erziehung ein vermittelnder Charakter zu. Sie ist Vermittlung zwischen Kind und Gesellschaft bzw. Kind und Welt. In etwas barocker Formulierung heisst es bei Max Frischeisen-Köhler (1921), das „eigentliche Geschäft der Erziehung“ (S. 180) liege „... in der Verbindung von Leben und Ideal, von Natur und Kultur, des Seienden und des Seinsollenden, des Gegenwärtigen und des Künftigen, der Notwendigkeit und der Freiheit“ (ebd.). Um diese Verbindungen herzustellen, steht der Erzieher zwischen den Polen, zwischen denen er vermittelt. Er ist „... ein Puffer, der zwischen die erwachsene Generation und die nächste Generation, die Kinder, gestellt wird“ (Freud 1934, S. 180). Insofern hat er „... eine eigentümliche Stellung zwischen den Zeiten und Generationen einerseits, zwischen dem objektiven Gehalt und dem subjektiven Leben seiner Zöglinge andererseits“ (Flitner 1980, S. 115). Hermes, dem Götterboten, gleich fungiert er als *Go-between*, als „...

Mittler zwischen Kind und Welt, Kind und Gesellschaft, Kind und Kultur, Kind und Erwachsenen“ (Langeveld 1971, S. 151). Was für den Erzieher gilt, trifft auch auf den Lehrer zu, der gleichermassen „im Niemandsland zwischen den Generationen“ (Langeveld 1968b, S. 15f.) steht. Als „Bürger zweier Welten“ (ebd., S. 113) bewegen sich Lehrpersonen wie Amphibien zwischen dem Land der Erwachsenen und dem Land der Kinder, der Verpflichtung nachkommend, „für das Kind *und* für die Welt“ (ebd., S. 23) einzustehen.

Aber nicht jede Art von Vermittlung kann Erziehung genannt werden. Wir haben bisher die einfachste Form intergenerationaler Vermittlung erörtert: die Sozialisation des Nachwuchses. Sozialisation meint Einpassung der kleinen Barbaren, die täglich zur Welt kommen, ins zivilisierte Leben der Erwachsenen (vgl. Fend 1972, S. 11). Eine pädagogische Reflexion findet dabei nur ansatzweise statt. Die Ziele des Sozialisations- und Enkulturationsprozesses verstehen sich von selbst, ebenso die Methoden, die tradierten Vorgaben folgen.

Eine anspruchsvollere Form pädagogischer Vermittlung liegt vor, wenn die Erziehung an Idealen ausgerichtet wird, die sich mit *Bildung* und *Mündigkeit* umschreiben lassen. Dabei geht es nicht mehr um die Initiation in eine partikulare Lebensform, sondern um die Einführung des menschlichen Nachwuchses in die Gemeinschaft vernünftiger, selbstbestimmter und verantwortlicher Lebewesen, die ihr Wissen und Handeln begründen und idealerweise an Prinzipien orientieren. Etwas pathetisch spricht Wilhelm Flitner (1980) von der „Erweckung zum rechten Geiste“ (S. 45). Weniger pathetisch ist Bildung für Max Horkheimer (1985) Kultivierung der menschlichen Natur, wobei er an die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs erinnert: „Je mehr eine Natur durch die Bedürfnisse der menschlichen Gemeinschaft geformt war und sich zugleich als Natur in dieser Form erhielt, wie im Brot der Geschmack des Korns, die Traube im Wein, der blosse Trieb in der Liebe, der Bauer im Bürger und Städter, desto mehr scheint der Begriff der Bildung im ursprünglichen Sinn erfüllt“ (S. 410). Bildung ist weder als innengeleitete Veredelung noch als individuelle Selbstverwirklichung zu verstehen. Bildung ist ein Weg nach aussen; sie ist *Entäusserung*. „Gebildet wird man nicht durch das, was man ‚aus sich selbst macht‘, sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewussten Praxis. ... Wer nicht aus sich herausgehen, sich an ein Anderes, Objektives ganz und gar verlieren und arbeitend doch darin sich erhalten kann, ist nicht gebildet ...“ (ebd., S. 415).

In der Bildung liegt der Leitbegriff der neuzeitlichen Pädagogik (jedenfalls im deutschsprachigen Raum). Sie umschreibt den Code bzw. das Kommunikationsmedium, das dem Bildungssystem – vergleichbar dem Code der Gesundheit in der Medizin und dem Code der Gerechtigkeit in der Justiz – als Regulativ zugrunde liegt. Die der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) eigentümliche Sichtweise der Wirklichkeit liegt in der Intuition, durch erziehendes und unterrichtendes Handeln dem aufwachsenden Menschen zu mehr Selbstständigkeit und Mündigkeit zu verhelfen, als er von sich aus erreichen würde (vgl. Herzog 1991, S. 25ff.).

6.2 Reziprozität als Basis der Erziehung

Sowohl die Idee der Erziehung als Einführung und Vermittlung wie deren Zuspitzung durch die Begriffe Bildung und Mündigkeit verweisen auf Normen und Werte. Dagegen erhebt sich der Einwand, die Erziehungswissenschaft sei von Sollensforderungen frei zu halten. Eine inhaltliche Festlegung auf einen *bestimmten* Erziehungszweck stehe der wissenschaftlichen Pädagogik nicht zu. Denn Wertungen komme ein dezisionistischer Charakter zu, da sie auf Entscheidungen beruhen, „welche so oder anders getroffen werden können“ (Brezinka 1978, S. 101).

Dem ist entgegenzuhalten, dass es nicht im Belieben der Erziehenden und Unterrichtenden liegen kann, was sie als Ziel ihres Handelns wählen. Allein schon der Fokus auf das Individuum, durch den die neuzeitliche Pädagogik ausgezeichnet ist, impliziert eine Parteinahme für *bestimmte* Werte und gegen andere. So sieht Johann Friedrich Herbart (1964a) die Pädagogik als „Wohltäterin der Einzelnen“ (S. 77), und für Ernst Meumann (1922) ist es der „Gesichtspunkt der *Individualpädagogik*“ (S. 47), der im „Mittelpunkt der ganzen Erziehungswissenschaft“ (ebd.) steht. Wer dem Einzelnen *zu sich selber* verhelfen will, orientiert sich an einer Norm, die nicht durch ihr Gegenteil ersetzt werden kann. Eine Vereinnahmung der Erziehung durch kollektivistische Interessen würde dem Gesichtspunkt der Erziehung widersprechen.

Aufschluss gibt auch ein Vergleich der Erziehungsbegriffe von Wolfgang Brezinka und Klaus Mollenhauer. Brezinka (1978) definiert die Erziehung als Handlung, durch die versucht wird, das Gefüge der psychischen Dispositionen eines anderen Menschen „in *irgendeiner* Hinsicht dauerhaft zu verbessern“ (S. 45 – meine Hervorhebung, W.H.). Dabei vermag er kein Kriterium zu nennen, das die pädagogische Einflussnahme von anderen Formen intendierter Veränderung menschlichen Verhaltens oder menschlicher Dispositio-

nen – wie Propaganda, Dressur, Manipulation, Indoktrination oder Gehirnwäsche – abgrenzen liesse. Da er den Zielbezug pädagogischen Handelns rein formal bestimmt, kann die Pädagogik nicht zwischen humaner und inhumaner Erziehung unterscheiden.

Ganz anders argumentiert Mollenhauer (1964), der als Gegenstand der Erziehungswissenschaft die Erziehungswirklichkeit veranschlagt, die überall dort entstehe, „wo ein Mensch verändert werden soll“ (S. 163), aber „... mit der Einschränkung, dass [die] verändernwollende Intention das Wohl dieses Menschen zum Ziel hat“ (ebd.). Wie schwierig es auch immer sein mag, das Wohl *dieses* Menschen zu bestimmen, Erziehung darf nur ein Handeln genannt werden, das sich ethisch rechtfertigen lässt. Das heisst nicht, dass die pädagogisch-psychologische *Forschung* nicht wertneutral sein kann. Es heisst lediglich, dass der *Gegenstand* der Pädagogischen Psychologie als wissenschaftlicher Disziplin, da seine Konstituierung in Kooperation mit der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) erfolgen muss (vgl. Abschnitt 4), nicht wertfrei *bestimmt* werden kann – analog zur Medizin, die der Gesundheit als Wert verpflichtet ist.

Gegen die Ausklammerung normativer Ansprüche aus der Erziehungswissenschaft lässt sich auch ein sachliches Argument vorbringen. Brezinka (1981) definiert die Erziehung als einseitig gerichtete Handlung, der ausschliesslich aufgrund der Veränderungsabsicht des Erziehers Realität zugesprochen werden kann. Explizit heisst es, erzieherische Handlungen würden sich „... gegenüber anderen Handlungen *allein* durch das nicht-beobachtbare (subjektive) Merkmal der Förderungsabsicht des Handelnden aus(zeichnen)“ (ebd., S. 96 – meine Hervorhebung, W.H.). Wer handelt und dabei eine erzieherische Absicht verfolgt, erfüllt bereits das diskriminierende Kriterium des Erziehungsbegriffs. Er braucht sich nicht darum zu kümmern, ob sein Handeln auch Wirkungen hat. Die Absicht stellt aber nicht nur ein empirisch unzugängliches Faktum dar, sondern kommt auch nur auf der einen Seite des pädagogischen Verhältnisses vor. Ob der Edukand ebenfalls Absichten hat und welche es sind, spielt für die Definition des Erziehungsbegriff à la Brezinka keine Rolle. Gleiches gilt für Herman Nohl (1961), der die Erziehung bzw. das erzieherische Verhältnis ebenfalls als einseitig gerichtete, asymmetrische Beziehung einführt, nämlich als „leidenschaftliche[s] Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen“ (S. 134), das allerdings kompromisslos am Wohl des Werdenden ausgerichtet wird.

Es gibt keine logische Handhabe gegen einen Erziehungsbegriff, der so definiert wird. Wenn damit aber der Gegenstand einer Disziplin bestimmt werden soll, die sich als empirische Forschungswissenschaft versteht, dann erweist die Definition als unzulänglich (vgl. Herzog 2004). Selbst ein handlungstheoretischer Begriff von Erziehung und Unterricht darf nicht unterschlagen, dass zwischen Erziehendem und Zu-Erziehendem eine wechselseitige Beziehung besteht, ohne die kein pädagogisches Handeln zustande kommt. Der Erziehung liegt eine soziale Basis zugrunde, auf der sich zwischen Erziehendem und Zu-Erziehendem ein Verhältnis der Gegenseitigkeit bildet, von dem die pädagogische Einflussnahme getragen wird. Insofern gibt es ein weiteres *Zwischen*, das für den Begriff der Erziehung zu beachten ist: „Erziehung findet ... zwischen beiden statt, zwischen Erzieher und Educandus, und ist nur zwischenmenschlich zu verwirklichen“ (Bock 1978, S. 7).

Indem Nohl und Brezinka und mit ihnen eine stattliche Zahl weiterer Vertreter der Disziplin das Moment des Zwischenmenschlichen aus der Definition des Erziehungsbegriffs ausblenden, verfehlen sie genau jenes Kriterium, das es möglich macht, Erziehung von Dressur und anderen Formen von Nicht-Erziehung abzugrenzen. Jonas Cohn (1929) bringt das Argument präzise auf den Punkt: „Dressieren ... kann ich jedes Wesen, das meinen seelischen Einwirkungen zugänglich ist, erziehen kann ich nur ein Wesen, das ich grundsätzlich mir gleichstelle“ (S. 4).

Gleichstellung bedeutet, dass die Kausalität bzw. Wirksamkeit der Erziehung nicht eingleisig begriffen werden kann. Wie weit auch immer die Erziehung ein „Kausalverhältnis zwischen Erzieher und Zögling“ (Herbart 1964b, S. 151) genannt werden mag, ohne Mitwirkung des Letzteren fehlt ihr die entscheidende Ursache. Erziehung setzt *Gemeinsamkeit* voraus, wie Heinz-Jürgen Joppien (1981) deutlich macht, wenn er aufgrund einer Analyse des Begriffs des pädagogischen Verhältnisses festhält, dass damit eine „personale Beziehung zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden“ (S. 111) gemeint ist, „in der *gemeinsam* und zielbezogen agiert wird“ (ebd. – meine Hervorhebung, W.H.). Gemeinsamkeit ist mehr als soziale Interaktion, weshalb die Erziehung auch nicht angemessen verstanden wird, wenn sie als pädagogische Interaktion (vgl. Ulich 1976) oder „Interaktion ... von Lehren und Lernen“ (Klauer 1973, S. 47) bezeichnet wird. Soziale Interaktion kann die Folge einer Reiz-Reaktions-Kette sein, bei der ein Verhalten von B durch ein Verhalten von A ausgelöst wird, worauf B seinerseits ein Verhalten von A auslöst

und so weiter. Selbst wenn die Verhaltenssequenz über Intentionen und Erwartungen vermittelt wird, sagt dies noch nichts aus über deren Qualität.

Auch zwei Tennisspielerinnen, die ein Match gewinnen wollen, interagieren, oder zwei Fussballmannschaften, die um den Meistertitel kämpfen. Soziale Interaktionen, in denen partikuläre Interessen verfolgt werden oder in denen Taktik, Macht, Irreführung, Kalkül, Gewalt, Manipulation, Zwang oder Indoktrination vorherrschen, kommen als Basis für Erziehung und Unterricht nicht in Frage, denn auf diese Weise lässt sich keine Gemeinsamkeit gewinnen. Ohne eine wie auch immer geartete minimale Basis von Egalität zwischen Erzieher (Lehrer) und Edukand (Schüler) kann aber nicht erwartet werden, dass pädagogische Handlungen ihr angestrebtes Ziel, nämlich die Autonomie und Mündigkeit der Handlungsadressaten, erreichen.

Erziehung kann daher nicht als einseitige Einwirkung begriffen werden, vielmehr ist sie Einflussnahme auf einen Anderen, den der Erziehende *als ihm gleichgestellt* anerkennen muss. Subjektivität ist nicht etwas, was sich erst als *Ergebnis* von Erziehung einstellt, sondern muss in welcher Form auch immer vorausgesetzt werden, wenn Erziehung stattfinden soll. Wie Hans-Walter Leonhard (1995) zu Recht betont, ist Erziehung „... ein Vorgang, an dem (strukturell betrachtet) zwei Subjekte beteiligt sind: Ein Vermittler und ein Aneignender, ein Erzieher und ein Educandus“ (S. 180). Noch deutlicher äussert sich Heinrich Roth (1969): „In der Erziehung steht von Anfang an ein Subjekt einem Subjekt gegenüber“ (S. 18). Damit ist der Erziehung eine moralische Kategorie inhärent: die Norm der Reziprozität (vgl. Herzog 2002, 2004).

Weil dem so ist, „... weil die pädagogische Beziehung von vornherein eine wechselseitige Beziehung ist“ (Herrmann 1997, S. 212), kann der Gesichtspunkt der Erziehung nicht *irgendwie* und nicht *rein formal* definiert werden. Die Pädagogik (Erziehungswissenschaft) ist auf ein normatives Fundament gebaut, das nicht beliebig zur Disposition steht. Auch wenn die ihr eigentümliche Sichtweise der Wirklichkeit damit nicht erschöpfend umschrieben ist, spannen die Begriffe Bildung und Reziprozität ein konzeptuelles Netz auf, das für den epistemologischen Status der Pädagogik als Wissenschaft konstitutiv ist. Eine Pädagogische Psychologie, die sich interdisziplinär versteht, muss darauf Rücksicht nehmen.

Im Mainstream der Pädagogischen Psychologie wird dies selten gesehen. Eine Ausnahme bildet Rolf Oerter (1987), der von einer „Dialektik des pädagogischen Bezugs“ (S. 20) spricht und damit zum Ausdruck bringen will, dass

der Edukand nicht nur Objekt, sondern auch Subjekt ist. Da das „... Endprodukt allen erziehlischen Bemühens ... übereinstimmend die autonome, verantwortungsbewusste, selbstbestimmte Persönlichkeit“ (ebd.) ist, muss der Edukand, auch wenn er als Objekt pädagogischer Einwirkung behandelt wird, zugleich als Subjekt angesprochen werden. „Der doppelte Bezug zum Educandus ist ein echter dialektischer Widerspruch“ (ebd., S. 21), von dem auch die Pädagogische Psychologie ausgehen muss. „Sie muss das Kunststück fertig bringen, ... von Anfang an ... beide Formen des Bezugs ... zu realisieren“ (ebd., S. 22).

Für die Konstituierung der Pädagogischen Psychologie als interdisziplinärer Wissenschaft hat dies zur Folge, dass ihr Gegenstand nicht auf das zu erziehende oder zu unterrichtende Individuum beschränkt werden darf. Eine Gegenstandsbestimmung wie diejenige von Dieter Lüttge (1972), wonach „[i]m Mittelpunkt der Betrachtung und Forschung der Pädagogischen Psychologie ... das lernende Individuum (steht)“ (S. 7), ist ungenügend. Dasselbe gilt für Heinrich Roth (1959), für den „*der unter Erziehungseinwirkungen stehende Mensch*“ (S. 108) den Gegenstand der Pädagogischen Psychologie abgibt. Gleichermassen ungenügend ist die Definition von John Carroll (1971): „Educational psychology is the study of the behavioral properties of human organisms which may have to be taken into account in the management of learning and other behavior in educational settings if certain specified objectives are to be attained“ (S. 724). Diese enge Sicht auf den disziplinären Gegenstand ist die direkte Folge der Zuordnung der Pädagogischen Psychologie zur pädagogischen Praxis, wie sie nicht nur von Psychologen wie Carroll, sondern auch von Pädagogen wie Lüttge und Roth vorgenommen wird. Wenn die Pädagogische Psychologie lediglich das Handeln der pädagogischen Praktikerinnen und Praktiker in den Blick nimmt, wird übersehen, dass deren Erfolg unabdingbar von der Mitwirkung der Zu-Erziehenden abhängig ist.

Dementsprechend gilt es, den interpersonalen und wechselseitigen Charakter pädagogischer Situationen zu respektieren und der Pädagogischen Psychologie ein Gegenstandsverständnis vorzugeben, das die Erziehung zwar durchaus als asymmetrisches Verhältnis thematisieren lässt, dieses aber zurückbindet an eine symmetrische und reziproke Beziehung. Wer dieser Forderung terminologisch Nachdruck verleihen möchte, kann die Pädagogischen Psychologie auch als Pädagogische Sozialpsychologie bezeichnen.

7. Der Forschungsgegenstand der Pädagogischen Psychologie

Die normative Festlegung eines disziplinären Gegenstandes schafft für eine empirische Wissenschaft ein Problem, das nicht unerörtert bleiben darf. Normen beschreiben eine ideale Wirklichkeit, die faktisch nicht bestehen muss, weshalb die pädagogisch-psychologische Forschung einer Wirklichkeit gegenüberstehen kann, die dem explizierten Begriff von Erziehung nicht entspricht. Trotzdem möchten wir in einem alltäglichen Sinn nicht sagen müssen, dass wir es nicht mit Erziehung oder Unterricht zu tun haben. Sowohl in Familien wie an Schulen können willentlich oder unwillentlich Ziele verfolgt werden, die dem Anspruch auf Förderung der Autonomie und Mündigkeit der Zu-Erziehenden widersprechen, oder es können Methoden zum Einsatz kommen, die wir im normativen Sinn als unpädagogisch bezeichnen müssen, weil sie manipulativ, verletzend oder entwürdigend sind. Kinder können zu Hass, Intoleranz und Unehrllichkeit erzogen werden, sie können zu Lügner, Bettlern und Dieben abgerichtet werden, sie können indoktriniert und irreführt, misshandelt und missbraucht, vernachlässigt und geschlagen werden etc. All dies möchten wir nicht unter den Begriff der Erziehung subsumieren, als Forschungsthema aber auch nicht ausschliessen müssen.

Selbst wenn in einer Gesellschaft oder Gemeinschaft Konsens besteht, dass solche Ziele und Methoden pädagogisch inakzeptabel sind, genügen Erziehung und Unterricht ihren normativen Ansprüchen oft nicht. Eine Pädagogische Psychologie, die sich im Sinne von Max Weber als *Wirklichkeitswissenschaft* versteht (vgl. Fend 1987; Weber 1973, S. 212f.), würde in ihrer Forschungsarbeit unnötigerweise eingeengt, wenn sie nur jene Phänomene untersuchen könnte, die dem emphatischen Begriff von Erziehung, wie wir ihn zuvor rekonstruiert haben (vgl. Abschnitt 6), entsprechen. Auch Fälle von offensichtlicher Nicht-Erziehung müssen Gegenstand pädagogisch-psychologischer Forschung sein können, da sich pädagogisches Fehlverhalten nur so erkennen und durch Gegenmassnahmen präventiv vermeiden lässt.

Hinzu kommt, dass zwischen Intention und Wirkung einer (pädagogischen) Handlung keine logische, sondern eine kontingente (empirische) Beziehung besteht (vgl. Oelkers 1982). Faktisch ist daher immer beides möglich: ein Gelingen (Erfolg) wie ein Misslingen (Scheitern) von Erziehung. Das hat auch damit zu tun, dass sich aus pädagogischen oder pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen keine direkten Anweisungen für die pädagogische Praxis herleiten lassen. Weder zwischen *Theorie* und Praxis noch zwischen *Forschung* und Praxis besteht ein Rationalitätskontinuum derart, dass das wissenschaftli-

che Wissen das praktische Handeln unmittelbar anleiten könnte (vgl. Terhart 2009, S. 40f.).

Obwohl das zweckrationale Verständnis von Wissenschaft auch in der Pädagogischen Psychologie vertreten wird (vgl. Option 4), ist der Glaube, pädagogisches Handeln lasse sich durch Rationalisierung in Technologie verwandeln, ein Irrglaube. Liegen die Kriterien einer Technologie in der maschinhaften Funktionalität der Arbeitsabläufe, in der beliebigen Reproduzierbarkeit der Arbeitsschritte durch Standardisierung und in der Messbarkeit der Produktionsprozesse (vgl. Berger, Berger & Kellner 1987, S. 28f.), mag die Erwartung, dass sich auch Erziehungsprozesse rationalisieren und technisieren lassen, zwar naheliegen, einlösen lässt sie sich aber nicht. Zweifellos gibt es nichts, was Menschen herstellen, „... das sich nicht industrialisieren liesse, und je fortgeschrittener die dafür verwendeten Automatisierungstechnologien sind, desto komplexere Tätigkeiten ... lassen sich industrialisieren“ (Liessmann 2008, S. 39). Voraussetzung dafür wäre aber, dass die Tätigkeit elementarisiert, standardisiert, mechanisiert und automatisiert werden kann. Auf die Erziehung werden diese Voraussetzungen kaum je zutreffen.

Wissenschaft und pädagogische Praxis stehen daher nicht im Verhältnis der technologischen Anwendung von Wissen, sondern der kreativen Nutzung von Erkenntnissen durch Praktikerinnen und Praktiker, deren Handeln von einer Logik bestimmt wird, die mit der Logik wissenschaftlicher Erkenntnisfindung nicht *per se* übereinstimmt (vgl. Baumert 2016, S. 221ff.). Wie sich Nathaniel Gage (1979) in Bezug auf die Unterrichtsforschung ausdrückte, besteht deren Leistung darin, der Kunst des Lehrens ein wissenschaftliches Fundament zu geben (vgl. Option 4). Ähnlich argumentiert Dietrich Benner (1986), wenn er in Bezug auf die Erziehungswissenschaft festhält, dass „... kein Wissen in sich schon die Antwort auf die Frage nach seiner Handlungsrelevanz enthält und dass ebenso keine Praxis in sich schon die Erkenntnisrelevanz ihrer Erfahrungen einschliesst“ (S. 517). Pädagogische Praxis, die wissenschaftliches Wissen nutzen will, bedarf deshalb „pädagogischer Urteilskraft“ (ebd.) oder – wie es bei Gage (1979) heisst – der „Intuition, Kreativität, Improvisation und Mitteilungsfähigkeit“ (S. 3).

Weil dem so ist, weil wir zwischen Intention und Wirkung, Wissenschaft und Praxis, Erziehung und Nicht-Erziehung unterscheiden müssen, sind wir auf ein Gegenstandsverständnis angewiesen, das die Pädagogische Psychologie nicht darauf festlegt, nur das als Erziehung anzuerkennen, was zur Förderung und Stärkung individueller Autonomie und Mündigkeit beiträgt. Für die For-

schungsarbeit der Pädagogischen Psychologie ist eine Terminologie erforderlich, die normativ neutral ist. Dafür eignen könnten sich die Begriffe der pädagogischen Situation und der pädagogischen Institution. Deren Funktion wäre es, die Kontexte zu identifizieren, in denen Erziehung und Unterricht stattfinden. Um diese Leistung zu erbringen, müssen die Begriffe theoretisch anspruchslos eingeführt werden, etwa so wie wir im Alltag von einer pädagogischen Situation, einer pädagogischen Institution oder einer Erziehungseinrichtung sprechen.

Anknüpfen liesse sich bei Martinus Langeveld (1963), für den „es keinen Zweifel geben kann an der Tatsache, dass sie [die Pädagogik, W.H.] ihren Gegenstand in der Erziehungssituation hat“ (S. 153). Allerdings bestimmt Langeveld den Begriff der Situation zu eng als „... das Ganze von Daten in Beziehung zu dem Vorgang, dass gehandelt werden muss“ (ebd.). Anschlussfähig ist dagegen seine Aussage, dass der Pädagogik sowohl als Wissenschaft wie als Praxis als erste Aufgabe die „systematische Analyse der Erziehungssituation“ (ebd., S. 155) zukommt. Das scheint auch Klaus Mollenhauer (1972) vor Augen zu haben, wenn er den Situationsbegriff zunächst in einem forschungsmethodischen Sinn als kleinste Einheit der empirischen pädagogischen Analyse einführt. Aber auch er verengt ihn anschliessend ähnlich wie Langeveld, indem er die Gestaltung von Situationen an das pädagogische Handeln bindet. Für pädagogische Situationen sei charakteristisch, „... dass *einer* der Partner, derjenige nämlich, der sich in der Rolle des ‚Pädagogen‘ definiert, für sich in Anspruch nimmt, Situationen zu strukturieren, und zwar so, dass seine Chance der Einflussnahme in der Situation grösser ist als die der anderen Partner“ (ebd., S. 120). Damit wird das pädagogische Verhältnis in den Begriff der Situation projiziert – Erziehung ist „nichts anderes ... als Strukturierung von Situationen“ (ebd., S. 123) –, womit sich der Situationsbegriff nicht mehr eignet, um den pädagogisch-psychologischen Forschungsgegenstand möglichst offen und voraussetzungslos zu identifizieren.

Hilfreicher ist daher das Situationsverständnis von Klaudia Schultheis (1999), die wie folgt definiert: „Eine Situation ist dann pädagogisch, wenn sie eine ... doppelte Themenstruktur aufweist. Ihr allgemeines Thema besteht darin, dass einem Interaktionspartner Lernprozesse ermöglicht werden sollen, weil er etwas noch nicht kann oder weiss. Lernen als allgemeines Thema muss in der Situation nicht unbedingt explizit werden. Im Vordergrund steht das konkrete, inhaltliche Thema, mit dem das Lernthema verknüpft ist“ (S. 315). Eine Situation ist also genau dann eine pädagogische Situation, „wenn in der Inter-

aktion ein konkreter Inhalt ... zu Lernzwecken thematisiert wird“ (ebd., S. 316). Die Verwendung der Begriffe Lernen und Interaktion zeigt, dass es nicht um Erziehung und Unterricht im emphatischen Sinn geht, sondern lediglich um die Identifizierung einer Situation als pädagogischer.

Interessanterweise haben Bernd Weidenmann und Andreas Krapp (1994) in der Erstausgabe ihres Lehrbuchs vorgeschlagen, den Gegenstand der Pädagogischen Psychologie über den Situationsbegriff festzulegen. Demnach würde sich die Pädagogische Psychologie mit pädagogischen Situationen befassen; ihr Gegenstand sind „... pädagogische Situationen einschliesslich der potentiellen oder tatsächlich eingetretenen pädagogisch relevanten Effekte“ (ebd., S. 7). Da der Begriff des Pädagogischen undefiniert bleibt, liesse sich genauso gut von Erziehungs- oder Unterrichtswirklichkeit sprechen. Tatsächlich findet sich diese Formulierungsvariante in der umgestalteten Neuausgabe des Lehrbuches, wo es heisst, „... dass die Pädagogische Psychologie das zentrale Anliegen hat, die Erziehungswirklichkeit zu verstehen und zu verbessern“ (Krapp, Prenzel & Weidenmann 2001, S. 19).

Den Übergang von der pädagogischen Situation zur pädagogischen Institution ermöglicht George Herbert Mead (1973), der eine Institution als „... gemeinsame Reaktion seitens aller Mitglieder der Gemeinschaft auf eine bestimmte Situation“ (S. 308) definiert. Institutionen ergeben sich aus Situationen gemeinsamen Handelns, was im Falle von Erziehung und Unterricht bedeutet, dass pädagogische Situationen nicht lediglich *ad hoc* entstehen, sondern in Form von gegenseitigen Verhaltenserwartungen als stabile Interaktionskontexte etabliert werden. Auch wenn eine Konvention genügt, um eine Institution zu begründen (vgl. Douglas 1991, S. 80), werden Institutionen in der Regel kognitiv abgestützt, um Legitimität zu erlangen. „Das kognitive Element verankert die Institution in Natur und Vernunft gleichermassen, indem es aufzeigt, dass die formale Struktur der Institutionen mit formalen Strukturen in aussermenschlichen Bereichen übereinstimmt“ (ebd., S. 93). Das ist im Falle von pädagogischen Institutionen von besonderer Bedeutung. Denn als „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (Bernfeld 1976, S. 51; vgl. Abschnitt 6.1) ist die Erziehung auf stabile und legitime Institutionen angewiesen, da sie sonst ihrer gesellschaftlichen Funktion nicht gerecht werden könnte.

Erziehungseinrichtungen weisen eine Situationstypik auf, durch die sie sich sowohl voneinander wie von nicht-pädagogischen Institutionen unterscheiden lassen, was der Vergleich von Familie und Schule (vgl. Dreeben 1980) oder

von schulischem und außerschulischem Lernen (vgl. Resnick 1987) zeigen kann. Aber auch hier gilt, dass wir keine ausgearbeitete Theorie pädagogischer Institutionen brauchen, um pädagogische Einrichtungen als Kontexte für pädagogisches Handeln und pädagogisch-psychologische Forschung zu identifizieren.

Es wäre falsch anzunehmen, dass mit diesem anspruchslosen Begriff des Pädagogischen, der es lediglich erlaubt, pädagogische Situationen und Institutionen zu identifizieren, die vorangehenden Überlegungen zum Erziehungsbegriff obsolet würden. Zwar genügen alle Optionen Pädagogischer Psychologie, die wir diskutiert haben, diesem minimalen Begriff des Pädagogischen. Aber genau deshalb ist er nicht hinreichend, um die Pädagogische Psychologie als *interdisziplinäre* Wissenschaft zu begründen. Da die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin über alltagspädagogische Intuitionen hinausgeht, muss eine Pädagogische Psychologie, die sich *interdisziplinär* konstituieren will, die Psychologie und die Pädagogik auf der Ebene ihres wissenschaftlichen Selbstverständnisses in ein Verhältnis setzen. Damit aber hat sie in Rechnung zu stellen, was Herwig Blankertz (1982) über Pädagogik und Erziehung sagt: „Thema der Pädagogik ist die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit antrifft. Erziehung muss diesen Zustand verändern, aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen“ (S. 306). Ohne diesen emphatischen Begriff von Erziehung würde der Pädagogischen Psychologie ein wesentliches Moment fehlen, um sich als interdisziplinäre Wissenschaft zu begründen.

Literaturverzeichnis

Andrae, Carl (1911). Die Selbständigkeit der Pädagogik gegenüber ihren Grund- und Hilfswissenschaften. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* (12), S. 441-448.

Arendt, Hannah (1958). *Die Krise in der Erziehung*. Bremen: Angelsachsen-Verlag.

Ausubel, David P. (1968). Is There a Discipline of Educational Psychology? In: *Educational Psychologist* (5), No. 3, S. 3-4 und 9.

- Ausubel, David P., Joseph D. Novak & Helen Hanesian (1978). *Educational Psychology. A Cognitive View* (2. Aufl.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, David P. & Floyd G. Robinson (1971). *School Learning. An Introduction to Educational Psychology*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Bauer, Walter (2002). Vertraute Fremde. Zum Verhältnis von Pädagogik und Psychologie. In: Roland Reichenbach & Fritz Oser (Hrsg.): *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose* (S. 46-70). Weinheim: Juventa.
- Bauer, Walter & Winfried Marotzki (1995). Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen. In: Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 277-301). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen (2016). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik. In: Jürgen Baumert & Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (S. 215-253). Wiesbaden: Springer VS.
- Benner, Dietrich (1986). Pädagogisches Wissen und pädagogisches Ethos. Überlegungen zur unvollendbaren Pädagogik der Moderne. In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (62), S. 507-518.
- Berger, Peter L., Brigitte Berger & Hansfried Kellner (1987). *Das Unbehagen in der Modernität*. Frankfurt: Campus.
- Berliner, David C. (1992). Telling the Stories of Educational Psychology. In: *Educational Psychologist* (27), S. 143-161.
- Bernfeld, Siegfried (1976). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt: Suhrkamp (Orig. 1925).
- Bittner, Günther (1983). Die Weimarer Epoche – Geburtsstunde der „überflüssigen Pädagogik“? In: *Neue Sammlung* (23), S. 612-618.
- Blankertz, Herwig (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bock, Irmgard (1978). *Kommunikation und Erziehung. Grundzüge ihrer Beziehungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Brandtstädter, Jochen, Günther Reinert & Klaus A. Schneewind (1979). Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Probleme und Perspektiven* (S. 9-11). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brauner, Klaus (1989). Pädagogik, psychoanalytische. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe* (S. 1219-1231). Reinbek: Rowohlt.
- Bredenkamp, Karin (1974). Pädagogische Psychologie. In: Klaus-Eckart Rogge (Hrsg.): *Steckbrief der Psychologie* (2. Aufl.; S. 207-217). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Brezinka, Wolfgang (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Brezinka, Wolfgang (1981). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Brugger, Bernhard, Matthias Rath & Ernst G. Wehner (1994). Geschichte der Pädagogischen Psychologie. In: Bernd Weidenmann, Andreas Krapp, Manfred Hofer, Günter L. Huber & Heinz Mandl (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (3. Aufl.; S. 21-39). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Bruner, Jerome S. (1965). *The Process of Education* (8. Aufl.). Cambridge: Harvard University Press.
- Calfee, Robert (1992). Refining Educational Psychology: The Case of the Missing Links. In: *Educational Psychologist* (27), S. 163-175.
- Calfee, Robert C. & David C. Berliner (1996). Introduction to a Dynamic and Relevant Educational Psychology. In: Dies. (Hrsg.): *Handbook of Educational Psychology* (S. 1-11). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Carroll, John B. (1971). The Place of Educational Psychology in the Study of Education. In: Marvin D. Glock (Hrsg.): *Guiding Learning. Readings in Educational Psychology* (S. 723-734). New York: John Wiley & Sons.
- Chomsky, Noam (1959). Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. In: *Language* (35), S. 26-58.
- Cohn, Jonas (1929). Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft. In: Georg Ried (Hrsg.): *Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft. Bericht über den Pädagogischen Kongress des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht, veranstaltet in Kassel vom 4. bis 6. Oktober 1928* (S. 1-15). Leipzig: Quelle & Meyer.

- Cronbach, Lee J. (1971). *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Derbolav, Josef (1959). Die Stellung der Pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Hildegard Hetzer (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie, Bd. 10: Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.; S. 3-43). Göttingen: Hogrefe.
- Döpp-Vorwald, Heinrich (1964). *Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Ratingen: Henn.
- Douglas, Mary (1991). *Wie Institutionen denken*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dreeben, Robert (1980). *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt: Suhrkamp (Orig. 1968).
- Ewert, Otto (1977). Pädagogische Psychologie. In: Willmann-Institut (Hrsg.): *Wörterbuch der Pädagogik in drei Bänden, Bd. 2* (S. 336-338). Freiburg: Herder.
- Ewert, Otto (1979). Zum Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie im Wandel ihrer Geschichte. In: Jochen Brandtstädter, Günther Reinert & Klaus A. Schneewind (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Probleme und Perspektiven* (S. 15-28). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eyferth, Klaus (1969). Programmierter Unterricht und „computer assisted instruction“. In: Martin Irle (Hrsg.): Bericht über den 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Tübingen 1968 (S. 60-67). Göttingen: Hogrefe.
- Fend, Helmut (1972). *Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Fend, Helmut (1987). Pädagogik als Wirklichkeitswissenschaft. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (5), S. 87-92.
- Fischer, Aloys (1917). Über Begriff und Aufgabe der pädagogischen Psychologie. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* (18), S. 5-13 und 109-118.
- Flitner, Wilhelm (1980). *Allgemeine Pädagogik*. Frankfurt: Ullstein (Orig. 1950).
- Freud, Anna (1934). Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* (8), Heft 1/2, S. 17-25.

- Frischeisen-Köhler, Max (1908). Die Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik. In: *Aus der Schule – für die Schule* (29), S. 102-110 und 145-156.
- Frischeisen-Köhler, Max (1921). *Bildung und Weltanschauung. Eine Einführung in die pädagogischen Theorien*. Charlottenburg: Mundus-Verlagsanstalt.
- Gadenne, Volker (1979). *Die Gültigkeit psychologischer Untersuchungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gage, Nathaniel L. (1979). *Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?* München: Urban & Schwarzenberg.
- Gage, Nathaniel L. & David C. Berliner (1977). *Pädagogische Psychologie*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Giesecke, Hermann (1985). *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Glaser, Robert (1976). Components of a Psychology of Instruction. Toward a Science of Design. In: *Review of Educational Research* (46), S. 1-24.
- Glaser, Robert (1982). Instructional Psychology. Past, Present, and Future. In: *American Psychologist* (37), S. 292-305.
- Glover, John A. & Royce R. Ronning (1987). Introduction. In: Dies. (Hrsg.): *Historical Foundations of Educational Psychology* (S. 3-15). New York: Plenum Press.
- Groothoff, Hans-Hermann (1971). Pädagogik und Psychologie [Kapitel 7.4.1. bis 7.4.3]. In: Thomas Ellwein, Hans-Hermann Groothoff, Hans Rauschenberger & Heinrich Roth (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 3, Teil 2: Psychologie und Soziologie* (S. 151-156). Berlin: Rembrandt Verlag.
- Guss, Kurt (1975). *Psychologie als Erziehungswissenschaft. Eine theoretische Untersuchung des Themas Lohn und Strafe*. Stuttgart: Klett.
- Guss, Kurt (1977). Was ist Pädagogische Psychologie? In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* (29), S. 448-451.
- Hachmöller, Johannes (1977). *Pawlows missverstandener Hund. Ein Beitrag zur Lern- und Curriculumtheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hansen Wilhelm (1964). Pädagogische Psychologie. In: Hans-Hermann Groothoff (Hrsg.): *Pädagogik. Fischer Lexikon, Bd. 36* (S. 230-238). Frankfurt: Fischer.

- Hansen Wilhelm (1973). Pädagogische Psychologie – Psychologie des Lernens und Lehrens. In: Hans-Hermann Groothoof (Hrsg.): *Pädagogik. Fischer Lexikon, Bd. 36* (Neubearbeitung; S. 214-224). Frankfurt: Fischer.
- Hasselhorn, Marcus & Andreas Gold (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehrer*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimann, Paul (1976). Die pädagogische Situation als psychologische Aufgabe (Orig. 1947). In: Ders.: *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. (S. 59-83). Hrsg. von Kersten Reich und Helga Thomas. Stuttgart: Klett.
- Heller, Kurt A. (1999). Zum Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie. Aktuelle Probleme und Zukunftsperspektiven. In: Christoph Perleth & Albert Ziegler (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 309-314). Bern: Huber.
- Herbart, Johann Friedrich (1964a). Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (Orig. 1810). In: Ders.: *Sämtliche Werke, Bd. 3* (S. 75-82). Hrsg. von Karl Kehrbach und Otto Flügel. Aalen: Scientia.
- Herbart, Johann Friedrich (1964b). Über die dunkle Seite der Pädagogik (Orig. 1812). In: Ders.: *Sämtliche Werke, Bd. 3* (S. 147-154). Hrsg. von Karl Kehrbach und Otto Flügel. Aalen: Scientia.
- Herbart, Johann Friedrich (1964c). Umriss pädagogischer Vorlesungen (Orig. 1835). In: Ders.: *Sämtliche Werke, Bd. 10* (S. 65-206). Hrsg. von Karl Kehrbach und Otto Flügel. Aalen: Scientia.
- Herrmann, Theo (1976). *Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme*. Göttingen: Hogrefe.
- Herrmann, Theo (1979). Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie. In: Jochen Brandtstädter, Günther Reinert & Klaus A. Schneewind (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Probleme und Perspektiven* (S. 209-236). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herrmann, Ulrich (1997). [Diskussionsbemerkung]. In: Friedrich Kümmel (Hrsg.): *O. F. Bollnow. Hermeneutische Philosophie und Pädagogik* (S. 212). Freiburg: Alber.
- Herzog, Walter (1982). Die wissenschaftstheoretische Problematik der Integration psychotherapeutischer Methoden. In: Hilarion Petzold (Hrsg.): *Methodenintegration in der Psychotherapie* (S. 9-29). Paderborn: Junfermann.
- Herzog, Walter (1984). *Modell und Theorie in der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.

- Herzog, Walter (1988). Pädagogische Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft. In: *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie* (47), S. 1-12.
- Herzog, Walter (1991). *Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*. Bern: Huber.
- Herzog, Walter (1994). Pädagogik und Psychologie. Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (40), S. 425-445.
- Herzog, Walter (1999). Psychologische Wissenschaft und pädagogische Reform. Die experimentelle Psychologie als Basis einer neuen Pädagogik? In: Jürgen Oelkers & Fritz Osterwalder (Hrsg.): *Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik* (S. 265-303). Bern: Lang.
- Herzog, Walter (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, Walter (2004). Die Zeit als pädagogische Denkform. Zur sozialen Basis der Erziehung. In: Ursula Carle & Anne Unckel (Hrsg.): *Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule* (S. 67-74). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, Walter (2005). *Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, Walter (2012). *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hilgard, Ernest R. (1974). Zur Beziehung zwischen Lerntheorie und Unterrichtspraxis (Orig. 1964). In: Manfred Hofer & Franz E. Weinert (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Reader zum Funkkolleg, Bd. 2: Lernen und Instruction* (S. 12-27). Frankfurt: Fischer.
- Hillebrand, Max Josef (1959). Begriffsbestimmung und geschichtliche Entwicklung der Pädagogischen Psychologie. In: Hildegard Hetzer (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie, Bd. 10: Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.; S. 44-59). Göttingen: Hogrefe.
- Hillebrand, Max Josef (1974). *Einführung in die pädagogische Psychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hische, Wilhelm (1939). Psychologische Pädagogik. Zur (notwendigen) Neuformung des Verhältnisses zwischen Psychologie und Pädagogik. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde* (40), S.161-182.

- Hofer, Manfred (1987). Pädagogische Psychologie: fünf Überlegungen zum Selbstverständnis eines Faches. In: *Psychologische Rundschau* (38), S. 82-95.
- Holzhey, Helmut (Hrsg.) (1974). *Interdisziplinär. Teil 1: Interdisziplinäre Arbeit und Wissenschaftstheorie*. Basel: Schwabe.
- Hopf, Caroline (2004). *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horkheimer, Max (1985). Begriff der Bildung (Orig. 1952). In: Ders.: *Gesammelte Schriften, Bd. 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973* (S. 409-419). Hrsg. von Gunzelin Schmid Noerr. Frankfurt: Fischer.
- Huber, Günter L., Andreas Krapp & Heinz Mandl (1984). Pädagogische Psychologie als handlungsorientierte Wissenschaft. In: Dies. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns* (S. 3-58). München: Urban & Schwarzenberg.
- Hübner, Kurt (1986). *Kritik der wissenschaftlichen Vernunft* (3. Aufl.). Freiburg: Alber.
- Joppien, Heinz-Jürgen (1981). *Pädagogische Interaktion. Modernistische Leerformel oder Programmwort einer neuen Erziehung? Studien zu Konzeptionen des erzieherischen Verhältnisses*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kemsies, Ferdinand (1899). Fragen und Aufgaben der pädagogischen Psychologie. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* (1), S. 1-20.
- Klauer, Karl Josef (1973). *Revision des Erziehungsbegriffs. Grundlagen einer empirisch-rationalen Pädagogik*. Düsseldorf: Schwann.
- Klauer, Karl Josef (1987). *Kriteriumsorientierte Tests. Lehrbuch der Theorie und Praxis lehrzielorientierten Messens*. Göttingen: Hogrefe.
- Koch, Sigmund (1981). The Nature and Limits of Psychological Knowledge. Lessons of a Century qua „Science“. In: *American Psychologist* (36), S. 257-269.
- Kohlberg, Lawrence (1980). High School Democracy and Educating for a Just Society. In: Ralph L. Mosher (Hrsg.): *Moral Education. A First Generation of Research and Development* (S. 20-57). New York: Praeger.
- Krapp, Andreas (2004). Pädagogische Psychologie. In: Heinz-Hermann Krüger & Cathleen Grunert (Hrsg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 392-398). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Krapp, Andreas, Manfred Prenzel & Bernd Weidenmann (2001). Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. In: Andreas Krapp & Bernd Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4. Aufl.; S. 1-29). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Kretzschmar, Johannes (1912). *Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft. Eine pädagogische Studie auf entwicklungstheoretischer, ethnologischer und kulturhistorischer Grundlage*. Leipzig: Wunderlich.
- Kretzschmar, Johannes (1923). Die Wandlung der Erziehungswissenschaft seit 1880. In: *Die Deutsche Schule* (27), S. 229-237.
- Kroh, Oswald (1933). Die Aufgabe der pädagogischen Psychologie und ihre Stellung in der Gegenwart. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde* (34), S. 305-327.
- Kroh, Oswald (1957). *Revision der Erziehung* (3. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kuhn, Thomas S. (1978). *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kvale, Steinar (1977). Lernpsychologie als Ideologie und Technologie. In: *Psychologie & Gesellschaft* (1), Heft 3/4, S. 143-175.
- Langeveld, Martinus J. (1951). Erziehungswissenschaft und Psychologie. Über das Wesen der pädagogischen Psychologie. In: *Die Sammlung* (6), S. 229-239.
- Langeveld, Martinus J. (1963). *Einführung in die Pädagogik* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Langeveld, Martinus J. (1968a). *Studien zur Anthropologie des Kindes* (3. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Langeveld, Martinus J. (1968b). *Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule* (4. Aufl.). Braunschweig: Georg Westermann.
- Langeveld, Martinus J. (1971). Anthropologie und Psychologie des Erziehers – Anlauf und erster Sprung. In: Hermann Röhrs (Hrsg.): *Der Aufgabenkreis der Pädagogischen Psychologie* (S. 147-157). Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Langeveld, Martinus J. (1978). [Selbstdarstellung]. In: Ludwig J. Pongratz (Hrsg.): *Pädagogik in Selbstdarstellungen, Bd. III* (S. 109-149). Hamburg: Meiner.

- Lay, Wilhelm August (1905). *Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat* (2. Aufl.). Leipzig: Nemann.
- Leonhard, Hans-Walter (1995). Wie pädagogisch ist die Pädagogische Psychologie? In: Hans-Walter Leonhard, Eckart Liebau & Michael Winkler (Hrsg.): *Pädagogische Erkenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung* (S. 179-193). Weinheim: Juventa.
- Liessmann, Konrad Paul (2008). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Litt, Theodor (1962). *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett (Orig. 1927).
- Lüttge, Dieter (1972). *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Frankfurt: Ullstein.
- Lukesch, Helmut (1997). *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.). Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Maslow, Abraham H. (1968). Some Educational Implications of the Humanistic Psychology. In: *Harvard Educational Review* (38), S. 685-696.
- Masschelein, Jan (1991). Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität. In: Helmut Peukert & Hans Scheuerl (Hrsg.): *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert* (S. 197-210). Weinheim: Beltz.
- Mead, George Herbert (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt: Suhrkamp (Orig. 1934).
- Menze, Clemens (1976). Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland. In: Josef Speck (Hrsg.): *Problemgeschichte der neueren Pädagogik, Bd. 1: Wissenschaft – Schule – Gesellschaft* (S. 9-107). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meumann, Ernst (1901). Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. In: *Die Deutsche Schule* (5), S. 65-92, 139-153, 213-223 und 272-288.
- Meumann, Ernst (1914). *Abriss der experimentellen Pädagogik*. Leipzig: Wilhelm Engelmann.
- Meumann, Ernst (1922). *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, Bd. 1* (2. Aufl.). Leipzig: Wilhelm Engelmann.

- Mietzel, Gerd (1973). *Pädagogische Psychologie. Einführung für Pädagogen und Psychologen*. Göttingen: Hogrefe.
- Mollenhauer, Klaus (1964). Pädagogik. In: Erwin von Beckerath et al. (Hrsg.): *Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, Bd. 8* (S. 161-170). Stuttgart: Fischer.
- Mollenhauer, Klaus (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. München: Juventa.
- Moog, Willy (1969). Die Möglichkeit der Pädagogik als philosophischer Wissenschaft (Orig. 1918). In: Friedhelm Nicolin (Hrsg.): *Pädagogik als Wissenschaft* (S. 214-234). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mouly, George J. (1971). Introduction. In: Ders. (Hrsg.): *Readings in Educational Psychology* (S. 3-5). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Müller, Burkhard (2004). Pädagogik, Psychoanalytische. In: Heinz-Hermann Krüger & Cathleen Grunert (Hrsg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 381-386). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Sebastian F. & Heinz-Elmar Tenorth (1979). Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum Progress der Theorie des Bildungssystems seit der „realistischen Wendung“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (25), S. 853-881.
- Münsterberg, Hugo (1898). Psychology and Education. In: *Educational Review* (16), S. 105-132.
- Münsterberg, Hugo (1900). *Grundzüge der Psychologie, Bd. I*. Leipzig: Barth.
- Nicklis, Werner S. (1985). Kinderseelen in Lehrerköpfen. Zur Naturgeschichte der Schulgebrauchspsychologie. In: Heinz Gumin & Armin Mohler (Hrsg.): *Psychologie – Psychologisierung – Psychologismus. Schriften der Carl Friedrich von Siemens Stiftung, Bd. 9* (S. 17 -58). München: Oldenbourg.
- Nitsch, Jürgen R. (1978). Grundbezüge der Sportpsychologie. In: *Betrifft: Psychologie & Sport, Heft 1*, S. 13-25.
- Nohl, Herman (1929). Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik. In: Ders.: *Pädagogische Aufsätze* (2. Aufl.; S. 111-120). Langensalza: Julius Beltz.
- Nohl, Herman (1961). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (5. Aufl.). Frankfurt: Schulte-Bulmke.

- Nolting, Hans-Peter & Peter Paulus (1996). *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Oelkers, Jürgen (1982). Intention und Wirkung. Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: Niklas Luhmann & Karl Eberhard Schorr (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 139-194). Frankfurt: Suhrkamp.
- Oerter, Rolf (1987). Pädagogische Psychologie im Wandel: Rückblick und Neuorientierung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (1), S. 1-28.
- Piaget, Jean (1973a). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt: Suhrkamp (Orig. 1932).
- Piaget, Jean (1973b). *Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen*. Frankfurt: Ullstein.
- Piaget, Jean (1978). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt: Fischer.
- Piaget, Jean (1999). *Über Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Pöggeler Franz (1975). Zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland von 1950 bis 1975. In: *Pädagogische Rundschau* (29), S. 967-980.
- Popper, Karl R. (1989). *Logik der Forschung* (9. Aufl.). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Prange, Klaus (2000). *Plädoyer für Erziehung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Prange, Klaus (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Preiser, Siegfried (2003). *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht*. Weinheim: Juventa.
- Rath, Matthias & Bernhard Brugger (1990). Geschichte der Pädagogischen Psychologie. In: Ernst Georg Wehner (Hrsg.): *Geschichte der Psychologie. Eine Einführung* (S. 162-187). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rein, Wilhelm (1911). *Pädagogik in systematischer Darstellung, Bd. 1* (2. Aufl.). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.

- Resnick, Lauren B. (1963). Programmed Instruction and the Teaching of Complex Intellectual Skills: Problems and Prospects. In: *Harvard Educational Review* (33), S. 439-471.
- Resnick, Lauren B. (1987). Learning In School and Out. In: *Educational Researcher* (16), No. 9, S.13-20.
- Retter, Hein (1971). Zur Entwicklung und gegenwärtigen Situation der pädagogischen Psychologie. In: *Schule und Psychologie* (18), S. 137-147.
- Röhrs, Hermann (1971a). Einleitung: Die Pädagogische Psychologie. In: Ders. (Hrsg.): *Der Aufgabenkreis der Pädagogischen Psychologie* (S. 1-23). Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Röhrs, Hermann (1971b). *Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosemann, Bernhard & Sven Bielski (2001). *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Rost, Detlef H. & Jörn R. Sparfeldt (2012). Pädagogische Psychologie. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki & Uwe Sandfuchs (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 2* (S. 480-481). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, Heinrich (1959). Psychologie und Pädagogik und das Problem einer Pädagogischen Psychologie. In: Josef Derbolav & Heinrich Roth (Hrsg.): *Psychologie und Pädagogik. Neue Forschungen und Ergebnisse* (S. 77-138). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Roth, Heinrich (1969). Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Siegfried Oppolzer (Hrsg.): *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Bd. 2: Empirische Forschungsmethoden* (2. Aufl.; S. 15-62). München: Ehrenwirth.
- Roth, Heinrich (1983). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens* (16. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Salber, Wilhelm (1971). Pädagogik und Psychologie [Kapitel 7.4.4. bis 7.4.6]. In: Thomas Ellwein, Hans-Hermann Groothoff, Hans Rauschenberger & Heinrich Roth (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 3, Teil 2: Psychologie und Soziologie* (S. 156-174). Berlin: Rembrandt Verlag.
- Schiefele, Hans (1971). Pädagogische Psychologie – ihr Ort im Erziehungsraum (Orig. 1960). In: Hermann Röhrs (Hrsg.): *Der Aufgabenkreis der Päd-*

agogischen Psychologie (S. 75-81). Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft.

Schleiermacher, Friedrich (2000). Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen von 1826). In: Ders.: *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 2*. Hrsg. von Michael Winkler und Jens Brachmann. Frankfurt: Suhrkamp.

Schmitz, Enno (1981). Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (1), S. 13-35.

Schnotz, Wolfgang (2006). *Pädagogische Psychologie. Workbook*. Weinheim: Beltz.

Schultheis, Klaudia (1999). Die pädagogische Situation. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Allgemeinen Pädagogik. In: Thomas Fuhr & Klaudia Schultheis (Hrsg.): *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 303-317). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Skinner, Burrhus F. (1972). *Cumulative Record. A Selection of Papers* (3. Aufl.). New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, Burrhus F. (1978). *Reflections on Behaviorism and Society*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Skinner, Burrhus F. (1979). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Bantam.

Skinner, Burrhus F. (1985). [Interview]. In: David Cohen: *Psychologists on Psychology* (S. 262-290). London: ARK.

Spranger, Eduard (1929). *Psychologie des Jugendalters* (12. Aufl.). Leipzig: Quelle & Meyer.

Stein, Ludwig (1896). Experimentelle Pädagogik. In: *Deutsche Rundschau* (22), S. 240-250.

Steinebach, Christoph (2003). *Pädagogische Psychologie. Lehren und Lernen über die Lebensspanne*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Stemme, Fritz (1970). *Pädagogische Psychologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stern, Erich (1922). *Einleitung in die Pädagogik*. Halle: Max Niemeyer.

Terhart, Ewald (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.

- Tewes, Uwe (1976). *Einführung in die Unterrichtspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thorndike, Edward L. (1903). *Educational Psychology*. New York: Lemcke and Buechner.
- Thorndike, Edward L. (1910). The Contribution of Psychology to Education. In: *Journal of Educational Psychology* (1), S. 5-12.
- Travers, Robert M. W. (1969). Educational Psychology. In: Robert L. Ebel (Hrsg.): *Encyclopedia of Educational Research* (4. Aufl.; S. 413-420). London: The Macmillan Company.
- Ulich, Dieter (1976). *Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Volkelt Johannes (1898). Psychologie und Pädagogik. In: *Neue Jahrbücher für Pädagogik* (2), Heft 2, S. 65-78
- Walberg, Herbert J. & Geneva D. Haertel (1992). Educational Psychology's First Century. In: *Journal of Educational Psychology* (84), S. 6-19.
- Weber, Max (1973). Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher Erkenntnis (Orig. 1904). In: Ders.: *Soziologie – Universalgeschichtliche Analysen – Politik* (S. 186-262). Hrsg. von Johannes Winckelmann. Stuttgart: Kröner.
- Weidenmann, Bernd & Andreas Krapp (1994). Pädagogische Psychologie: Einführung in die Disziplin und das Lehrbuch. In: Bernd Weidenmann, Andreas Krapp, Manfred Hofer, Günter L. Huber & Heinz Mandl (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (3. Aufl.; S. 1-20). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Weinert, Franz (1969). Symposion I: Bedeutung der lernpsychologischen Grundlagenforschung für die angewandte Psychologie des Lernens und Lehrens. In: Martin Irle (Hrsg.): *Bericht über den 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Tübingen 1968* (S. 53-105). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, Franz (1974). Einführung in das Problemgebiet der pädagogischen Psychologie des schulischen Lernens. In: Ders. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (8. Aufl.; S. 13-41). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Westmeyer, Hans (1973). *Kritik der psychologischen Unvernunft. Probleme der Psychologie als Wissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.

Widmer, Konrad (1977). *Sportpädagogik. Prolegomena zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft* (2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Widmer, Konrad (1984). Bemerkungen zu einer Pädagogik als Wissenschaft. In: Paul Cassée, Hans Christen, Max Furrer, Heiner Kilchsperger & Hannes Tanner (Hrsg.): *Betrifft: Sozialpädagogik in der Schweiz* (S. 117-145). Bern: Haupt.

Winkler, Michael (2012). Generationenverhältnis. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki & Uwe Sandfuchs (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 1* (S. 460). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Winnefeld, Friedrich (1957). Zur Problemgeschichte der Pädagogischen Psychologie. In: Ders.: *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur Pädagogischen Psychologie* (S. 11-28). München: Reinhardt.

Zur Entstehung des Textes:

Die Urfassung des Textes bildete das 9. Kapitel meiner (unveröffentlichten) Habilitationsschrift (März 1985). Leicht überarbeitet diente er als Begleittext für das Seminar „Pädagogische Psychologie im Wörterbuch“ im Wintersemester 1999/2000. Die hier vorliegende, teilweise stark überarbeitete Fassung wurde von September bis Dezember 2020 erstellt.

© Walter Herzog 1985 / 2020

Inhaltsverzeichnis

[Einleitung].....	1
1. Das pädagogische Interesse an der Psychologie	2
2. Sechs Optionen Pädagogischer Psychologie	8
Option 1: Die Pädagogische Psychologie bereitet Ergebnisse der psychologischen Grundlagenforschung unter dem Aspekt ihrer potentiellen Relevanz für die pädagogische Praxis auf.	8
Option 2: Die Pädagogische Psychologie erforscht pädagogische Situationen mittels psychologischer Methoden.	16
Option 3: Die Pädagogische Psychologie erzeugt das methodische Wissen, das für die Realisierung von Erziehungs- und Unterrichtszielen benötigt wird.	18
Option 4: Die Pädagogische Psychologie ist die dem Handeln in pädagogischen Feldern zugeordnete Ingenieurwissenschaft.	21
Option 5: Die Pädagogische Psychologie erforscht die psychische Seite der Erziehung.	26
Option 6: Die Pädagogische Psychologie erforscht pädagogische Situationen mittels pädagogisch-psychologischer Methoden.	30
3. Zwischenbetrachtung	33
4. Pädagogische Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft	37
Option 7: Die Pädagogische Psychologie erforscht pädagogische Situationen in pädagogischer Erkenntnisperspektive mittels pädagogisch-psychologischer Methoden.	37
5. Der Koinzidenzpunkt von Pädagogik und Psychologie.....	41
6. Der Gesichtspunkt der Erziehung	45
6.1 Was heisst Bildung?.....	45
6.2 Reziprozität als Basis der Erziehung	48
7. Der Forschungsgegenstand der Pädagogischen Psychologie	53
Literaturverzeichnis	57