

**Kohlhammer**  
**Urban**  
-Taschenbücher

Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft ➤➤ Band 20

Walter Herzog

# Pädagogik und Psychologie

Eine Einführung

**Kohlhammer**  
**Urban**  
-Taschenbücher

Band 680

# Grundriss der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft

## Band 20

Herausgegeben von  
Werner Helsper, Jochen Kade,  
Christian Lüders und Frank-Olaf Radtke

### Bereits erschienen:

Band 2  
J. Abel/R. Möller/K.P. Treumann  
**Einführung in die  
Empirische Pädagogik**

Band 3  
I. Diehm/F.-O. Radtke  
**Erziehung und Migration**

Band 11  
J. Kade/D. Nittel/W. Seitter  
**Einführung in die  
Erwachsenenbildung/  
Weiterbildung**

Band 13  
Ulrich Heimlich  
**Integrative Pädagogik**

Band 15  
Sigrid Nolda  
**Pädagogik und Medien**

Band 16  
Georg Peez  
**Einführung in die  
Kunstpädagogik**

Band 17  
Franz Hamburger  
**Einführung in die  
Sozialpädagogik**

Band 19  
Friedrich Schweitzer  
**Pädagogik und Religion**

Band 21  
Jörg Zirfas  
**Pädagogik und Anthropologie**

Zu folgenden Themen werden  
weitere Bände der Reihe folgen:

- **Einführung in die  
Schulpädagogik**
- **Erziehung und Geschlecht**
- **Evaluation in der  
Erziehungswissenschaft**
- **Pädagogik und Philosophie**
- **Pädagogik und Soziologie**
- **Pädagogik und Sport**
- **Pädagogik und Recht**

Walter Herzog

# Pädagogik und Psychologie

Eine Einführung

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Rechte vorbehalten  
 © 2005 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart  
 Umschlag: Data Images GmbH  
 Gesamtherstellung:  
 W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG Stuttgart  
 Printed in Germany

ISBN 3-17-017976-4

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	9
<b>1 Ungleiche Disziplinen</b> .....	11
Zwei Wörterbücher .....	12
Divergente Entwicklungslinien .....	17
<b>2 Im Schatten der Metaphysik</b> .....	22
Moralität und die Möglichkeit der Erziehung .....	23
Legitimität der Erziehung .....	27
Bildsamkeit als pädagogischer Grundbegriff .....	28
Eine mathematische Psychologie .....	30
Erziehung als Kausalrelation .....	32
Das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie .....	33
<b>3 Aufbruch der experimentellen Forschung</b> .....	38
Eine Wissenschaft der unmittelbaren Erfahrung .....	39
Zwei Richtungen der Psychologie .....	42
Abwendung von Wundt .....	44
Liebäugeln mit der Praxis .....	47
Pädagogik als empirische Wissenschaft .....	49
Geburt der Pädagogischen Psychologie .....	51
Hohe Erwartungen der Lehrerschaft .....	53
Ein jähes Ende .....	55
<b>4 Geisteswissenschaft als Alternative</b> .....	59
Ein fragmentarisches Werk .....	60
Die Rückständigkeit der Pädagogik .....	62
Beschreibende und zergliedernde Psychologie .....	65
Ganzheit und Verstehen .....	67
Teleologie des Seelenlebens .....	70
Allgemeingültigkeit der Pädagogik .....	73
Anwendung einer problematischen Psychologie .....	74
Pädagogik und Psychologie .....	78

<b>5</b>	<b>Blockiert durch die Normenfrage</b> .....	80
	Abkehr von Dilthey .....	81
	Die pädagogische Bewegung .....	83
	Kritik der Psychologie .....	85
	Eine geistesphilosophische Pädagogik .....	88
	Psychologie als Wissenschaft vom Sinn erfüllten Erleben .....	91
	Ganzheit und Irrationalität .....	95
	Krise der Psychologie .....	97
<b>6</b>	<b>Lernen als gemeinsamer Nenner?</b> .....	101
	Probleme eines Begriffs .....	102
	Psychologie ohne Bewusstsein .....	106
	Programmierte Erziehung .....	109
	Zweifel aus den eigenen Reihen .....	112
	Lernen durch Einsicht und Beobachtung .....	114
	Das Lernen der Pädagogik .....	116
	Logik des Lernens .....	119
	Kehraus mit Holzkamp .....	122
<b>7</b>	<b>Entwicklung als Orientierung und Kritik</b> .....	125
	Rousseau und Stanley Hall .....	127
	Psychoanalyse als Kritik der Erziehung .....	130
	Von der Kinderpsychologie zur Reformpädagogik .....	133
	Der Begriff der Entwicklung .....	137
	Piaget als Pädagoge .....	140
	Aufweichung des Entwicklungsbegriffs .....	143
	Angewandte Entwicklungspsychologie als Alternativpädagogik? .....	147
<b>8</b>	<b>Psychologie im Eigenbau</b> .....	150
	Pädagogische Menschenkunde .....	153
	Anthropologische Pädagogik .....	156
	Pädagogik des Lebenslaufs .....	160
	Selbstbescheidung im gehobenen Journalismus .....	164
	Pädagogische Guerilleros .....	167

<b>9</b>	<b>Unterwegs zur Erziehungswissenschaft</b> .....	169
	Ein seltsamer Erziehungsbegriff .....	171
	Aufhebung der Pädagogik in Psychologie .....	175
	Kritische Erziehungswissenschaft .....	179
	Entwicklungspädagogik .....	182
	Überwindung der Zeit .....	185
	Normalisierung der Disziplin .....	186
<b>10</b>	<b>Vereint im Individuum?</b> .....	188
	Fiktionalisierung des Individuums .....	190
	Aufstieg der Variablenpsychologie .....	193
	Eingefrorene Bedeutung .....	195
	Einwände der Pädagogik .....	198
	Heterodoxe Psychologie .....	200
	Kasuistik als Alternative .....	203
<b>11</b>	<b>Optionen Pädagogischer Psychologie</b> .....	207
	Pädagogische Psychologie im Alleingang .....	208
	Kritik der Pädagogischen Psychologie .....	214
	Pädagogische Psychologie interdisziplinär .....	218
	Ausblick .....	221
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	223

## Vorwort

Eine Einführung in das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie zu schreiben ist keine leichte Angelegenheit. Beides sind Disziplinen mit einem Publikationsaufkommen, das inzwischen Dimensionen erreicht hat, die es dem Einzelnen schwer machen, in beiden Wissenschaften auf dem Laufenden zu bleiben. Beides sind auch Disziplinen, von denen man annehmen darf, dass sie sich viel zu sagen haben. Kaum eine der großen Figuren der Psychologiegeschichte, die sich nicht zu Fragen der Erziehung geäußert hätte, und kaum ein pädagogischer Klassiker, in dessen Werk sich nicht psychologische Überlegungen finden. Die Fülle an Themen, Einsichten und Positionen, die das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie beleuchten, ist fast unbegrenzt, so dass auswählen muss, wer dazu ein Buch schreiben will. Ich hoffe, dass die Auswahl, die ich der Leserin und dem Leser auf den folgenden Seiten unterbreite, repräsentativen Charakter hat und ein treffendes Bild vom Verhältnis der beiden Disziplinen zeichnet. Der Fokus liegt im deutschen Sprachraum; nur ausnahmsweise wird französisch- und englischsprachige Literatur berücksichtigt. Ausdrücklich sei betont, dass es sich nicht um ein Buch über Pädagogische Psychologie handelt. Zwar kommt die Pädagogische Psychologie auch zur Sprache, aber nicht alles, was von der Psychologie zu pädagogischen Fragen gesagt wird, gehört zur Pädagogischen Psychologie, und nicht alle Beschäftigung mit Psychologie von Seiten der Pädagogik kann dieser Disziplin zwischen den Disziplinen zugerechnet werden.

Für seine unermüdliche Hilfe bei der Literaturbeschaffung danke ich Klaus M. Frei. Bei Heidi Lehmann, Marina Radicevic und Alice Röthlisberger bedanke ich mich für die Hilfestellung bei der technischen Erstellung des Manuskripts.

Liebefeld (Schweiz), im November 2004

Walter Herzog

# 1 Ungleiche Disziplinen

Kann man sich Pädagogik ohne Psychologie vorstellen? Sind Bildung und Erziehung ohne psychologisches Wissen möglich? Ist die Psychologie nicht die natürliche Partnerin der Erziehungswissenschaft? Ja, ist sie nicht deren *Grundwissenschaft*, so dass die Pädagogik ohne die Psychologie gar nicht existieren könnte? So sehr man dazu neigen mag, diese Fragen im positiven Sinn zu beantworten, so vorsichtig sollte man mit einer unbedachten Zustimmung sein. Zwar wird selten bestritten, dass die Pädagogik auf Psychologie angewiesen ist. Allein schon ihr Fokus im Edukanden, dem zu erziehenden Kind und Jugendlichen, macht sie abhängig von psychologischen Kenntnissen um dessen Beschaffenheit. Sie muss informiert sein über die »Individuallage« (Pestalozzi) des Kindes und bedarf einer »Jugendkunde im weitesten Sinn des Wortes« (Andreae 1911, p. 443).

Es gibt aber auch Stimmen, die davor warnen, Bildung und Erziehung einer unbegrenzten Psychologisierung auszusetzen und damit den Kern der pädagogischen Aufgabe zu verfehlen. Dieser liegt nicht im Individuum, sondern in dessen Einführung in eine Gesellschaft und Kultur, die sich mit Psychologie allein nicht verstehen lassen. Und es gibt eine Realität, die das Verhältnis der beiden Disziplinen als problematisch ausweist (vgl. Bauer 2002; Herzog 1994). So sehr die Pädagogik auf Psychologie angewiesen sein mag, so wenig Klarheit besteht über die Beziehung der beiden Disziplinen und so wenig kann von einem wechselseitigen Austausch zwischen Pädagogik und Psychologie gesprochen werden. Als Ergebnis eines historischen *Tour d'horizon* konstatiert Bauer am Beispiel der Pädagogischen Psychologie, dass das Verhältnis der beiden Disziplinen »abwechselnd von hohen Erwartungen, Enttäuschungen, Missverständnissen und Bevormundungen bestimmt war« (Bauer 2002, p. 64). Mit einem problemlosen Verhältnis scheinen wir es jedenfalls nicht zu tun zu haben, selbst wenn die Pädagogik konstitutiv auf Psychologie angewiesen sein sollte.

Es ist Ziel dieses Buches, Genaueres über das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie zu erfahren. Dazu wollen wir in diesem Kapitel einen ersten Eindruck von den beiden Disziplinen gewinnen. Wir tun dies, indem wir einen Blick in zwei Wörterbücher werfen, ein pädagogisches und ein psychologisches. Dabei wird uns ein erstes Mal auffallen, wie unterschiedlich Struktur und Genese der beiden Disziplinen sind. Anschließend wird sich ein Ausblick auf die folgenden Kapitel.

## Zwei Wörterbücher

Es darf angenommen werden, dass sich die Gestalt einer Disziplin besonders prägnant anhand ihrer kanonischen Schriften – wozu neben Wörterbüchern auch Lehrbücher zählen – erkennen lässt. Wir haben zwei Wörterbücher ausgewählt, die auch als CD-ROM zugänglich sind: das »Wörterbuch Pädagogik« von Schaub und Zenke (2002) und das »Wörterbuch Psychologie« von Fröhlich (2002). Zweifellos unterscheiden sich die beiden Wörterbücher in verschiedener Hinsicht. Trotzdem ermöglichen sie – nicht zuletzt aufgrund ihrer jüngsten Aktualisierung – einen ersten Einblick in Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Disziplinen.

Das »Wörterbuch Psychologie« umfasst 2952 Stichwörter, das »Wörterbuch Pädagogik« 1631 (ohne Abkürzungen und Verweise auf andere Stichwörter, aber unter Berücksichtigung von Stichwörtern mit mehrfacher Bedeutung). Die Wörterbücher sind inhaltsanalytisch ausgewertet worden. Verwendet wurde ein Kategoriensystem mit einer vierstufigen Gliederung. Im Folgenden wird jedoch nur die höchste Gliederungsebene beigezogen, die aus 16 Kategorien besteht (vgl. Tabelle 1). Beide Wörterbücher sind in einem ersten Schritt von zwei Personen unabhängig voneinander codiert worden.<sup>1</sup> Beim psychologischen Wörterbuch ergab sich eine Übereinstimmung von 72 Prozent, beim pädagogischen Wörterbuch lag

<sup>1</sup> Bei der einen Person handelt es sich um den Autor dieses Buches, bei der anderen um Klaus M. Frei, dem ich für seine Mitarbeit danke. Eine ausführlichere Darstellung der Ergebnisse ist in Vorbereitung und wird an anderer Stelle erscheinen.

der Konsens bei 79 Prozent. In einem zweiten Schritt wurden die Kategorien, bei denen kein Konsens erreicht werden konnte und deren Definition sich als unklar erwies, präzisiert. Dadurch ließ sich die Übereinstimmung auf 98 bzw. 99 Prozent erhöhen. In einem dritten Schritt wurden die verbleibenden Inkongruenzen diskursiv ausgeräumt.

Kategorien	»Wörterbuch Psychologie«		Rang	»Wörterbuch Pädagogik«		Rang
	Stichwörter			Stichwörter		
	absolut	relativ		absolut	relativ	
Allgemeines und allgemeine Begriffe	203	6.9	6	31	1.9	9
Struktur der Disziplin und andere Disziplinen	586	19.9	2	176	10.8	3
Methodologie, Messtheorie und Statistik	280	9.5	5	32	2.0	8
Beurteilung, Diagnostik und Selektion	64	2.2	8	87	5.3	5
Psychische Funktionen	734	24.9	1	109	6.7	4
Biologische Grundlagen des Verhaltens	396	13.4	3	7	0.4	15
Individuum und Persönlichkeit	54	1.8	11	13	0.8	14
Entwicklung und Biographie	43	1.5	12	30	1.8	10
Gesundheit, Krankheit und abweichendes Verhalten	366	12.4	4	27	1.7	12
Prävention, Beratung und Therapie	70	2.4	7	49	3.0	6



Situation und Umwelt	6	0.2	14	2	0.1	16
Information, Kommunikation und Medien	28	0.9	13	34	2.1	7
Interaktion, Gruppe und Organisation	59	2.0	9	26	1.6	13
Gesellschaft, Kultur und Politik	56	1.9	10	204	12.5	2
Erziehung, Bildung und Schule	5	0.2	14	774	47.5	1
Profession und Berufsfelder	2	0.1	16	30	1.8	10
Total	2952	100.2		1631	100.0	

Tabelle 1: Häufigkeit und Rangpositionen der Stichwörter im »Wörterbuch Psychologie« und im »Wörterbuch Pädagogik« nach Kategorien

Tabelle 1 zeigt einige auffällige Differenzen in der Ausrichtung der beiden Wörterbücher. Zwar kann nicht erstaunen, dass im psychologischen Wörterbuch Stichwörter zu psychischen Funktionen dominieren, ebenso wenig wie im pädagogischen Wörterbuch die Eintragungen zu Bildung, Erziehung und Schule überwiegen. Erstaunen wird eher die unterschiedliche Gewichtung: Fast die Hälfte der pädagogischen Stichwörter fällt in die erwähnte Kategorie, während lediglich ein Viertel der psychologischen Stichwörter von der erstrangierten Kategorie abgedeckt wird. Allerdings liegen auf den Rängen drei und vier Stichwörter, die den psychischen Funktionen nahe stehen, handelt es sich doch im einen Fall um biologische Grundlagen des Verhaltens und im anderen um Störungen psychischer Funktionen. Addiert man die entsprechenden Werte, ergibt sich auch hier eine Abdeckung von gut 50 Prozent. Damit wird deutlich, dass die beiden Disziplinen je ihren Schwerpunkt haben, der im Falle der Psychologie in den psychischen Funktionen sowie ihren biologischen Grundlagen und Störungen, im Falle der Pädagogik in Bildung, Erziehung und Unterricht liegt. Interessant ist, dass die Eintragungen zu den Kernthemen der *Psychologie* im *pädagogischen* Wörterbuch insgesamt rd. 9 Prozent umfassen, während die Stichwörter zum Kernbereich der *Pädagogik* im *psychologischen* Wörterbuch gerade einmal 0.2 Prozent ausmachen. Das ist

ein Hinweis auf die einseitige Beziehung der beiden Disziplinen. Die Pädagogik ist weit stärker an der Psychologie als die Psychologie an der Pädagogik ausgerichtet.

Neben der nahe liegenden Differenz in der thematischen Orientierung fällt die unterschiedliche methodische Ausrichtung der beiden Disziplinen auf. Der starke Akzent auf den biologischen Grundlagen des Verhaltens kennzeichnet die Psychologie als *naturwissenschaftlich* verwurzelte Disziplin, während die Pädagogik eher ein *sozialwissenschaftliches* Selbstverständnis aufweist. Dies zeigen die Stichwörter zu Gesellschaft, Kultur und Politik, die im pädagogischen Wörterbuch den zweiten Rang belegen, im psychologischen Wörterbuch jedoch erst auf Rang 10 liegen. Nimmt man die benachbarten Kategorien zu Kommunikation und Interaktion dazu, wird die Differenz noch deutlicher. Während im pädagogischen Wörterbuch 16 Prozent der Stichwörter die Bereiche Gesellschaft, Interaktion und Kommunikation abdecken, sind es beim psychologischen Wörterbuch gerade einmal fünf Prozent!

Deutlich zeigt sich die unterschiedliche Ausrichtung der beiden Disziplinen auch anhand der Kategorie *Methodologie*. Im psychologischen Wörterbuch beanspruchen die entsprechenden Stichwörter rd. 10 Prozent aller Eintragungen, im pädagogischen Wörterbuch sind es nur gerade zwei Prozent. Etwas anders liegen die Dinge bei der Kategorie Beurteilung, Diagnostik und Selektion. Obwohl die Psychologie im Alltagsbewusstsein gerne mit Tests und anderen diagnostischen Verfahren in Beziehung gebracht wird, ist der Anteil der entsprechenden Stichwörter im psychologischen Wörterbuch vergleichsweise gering. Die Pädagogik scheint demgegenüber eine ihrer wichtigen Aufgaben im Bereich der Beurteilung und Selektion zu haben.

Auffällig sind auch einige Gemeinsamkeiten der beiden Wörterbücher. So kommt der Kategorie Situation und Umwelt in beiden Disziplinen eine äußerst geringe Bedeutung zu. Beide Disziplinen scheinen einem Denken verpflichtet zu sein, das nach innen gerichtet ist und die Kontextbedingungen des Verhaltens vernachlässigt. Dem könnte widersprechen, dass Eintragungen zu Individuum und Persönlichkeit in beiden Wörterbüchern ebenfalls selten sind. Doch geht es hier eher um individuelle Differenzen, die in beiden Disziplinen marginal behandelt werden. Das gilt erstaunlicherweise auch für die Kategorie Entwicklung und Biographie, die wiederum in beiden Wörterbüchern eine geringe Abdeckung findet. Das mag im

Falle der Pädagogik mehr erstaunen als im Falle der Psychologie, weist erstere doch bereits in ihrem Namen einen Bezug auf Kindheit auf.<sup>2</sup> Von nahezu gleicher Bedeutung sind in beiden Disziplinen Beratung, Prävention und Therapie. Interessant ist schließlich, dass in beiden Wörterbüchern die ersten sechs Ränge 87 Prozent (im Falle der Psychologie) bzw. 86 Prozent (im Falle der Pädagogik) aller Stichwörter abdecken; die restlichen zehn Ränge umfassen nur mehr wenige Eintragungen.

Was sich aus Tabelle 1 nicht direkt ablesen lässt, ist eine Differenz, die das Verhältnis der beiden Disziplinen unmittelbar tangiert. Die große Zahl von Stichwörtern, die im pädagogischen Wörterbuch auf Erziehung, Bildung und Schule fällt, hat einen starken institutionellen und praktischen Einschlag. Erläutert werden Schulformen, Institutionen der Berufsbildung, rechtliche Grundlagen von Bildung und Erziehung, Erziehungs- und Unterrichtsmethoden, Prüfungen und Bildungsabschlüsse, nationale und internationale Organisationen, das Bildungswesen in verschiedenen Ländern u.ä. Während der Hauptanteil der Stichwörter im »Wörterbuch Psychologie« auf psychische Funktionen wie Aufmerksamkeit, Bewusstsein, Wahrnehmung, Motivation, Emotion, Lernen, Gedächtnis, Einstellung u.ä. fällt, die losgelöst von institutionellen Kontexten und praktischen Belangen dargelegt werden, dominieren im »Wörterbuch Pädagogik« Eintragungen mit praktischen und normativen Bezügen. Das kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass viele der pädagogischen Stichwörter zugleich Begriffe der Alltagssprache sind, während das psychologische Wörterbuch mit einer nicht unbeträchtlichen Anzahl von Fremdwörtern bestückt ist.

Damit wird auf eine Differenz verwiesen, die mit der unterschiedlichen Relationierung der beiden Disziplinen zur *Praxis* zu tun hat. Die Pädagogik wird von einem Selbstverständnis dominiert, das der Disziplin unmittelbaren praktischen Nutzen abverlangt. Ihre Erkenntnisse sollen nicht nur *über* die Erziehung, sondern auch *für* die Erziehung sein. Als »Denken vom Standort verantwortlicher Erzieher aus« (Flitner 1957, p. 18) soll die Erziehungswissenschaft »praktische Wissenschaft« (Flitner 1976a, p. 3) sein. »Sie dient der Praxis und gilt nur so weit, als sie der Praxis helfen, als der Praktiker etwas mit ihren Ergebnissen anfangen kann« (Weniger 1952, p. 20). In diesem Anspruch, der sich so in der Psychologie nicht findet,

2 Pädagogik von griech. ›pais‹ (Kind) und ›agogé‹ (Führung).

erweist sich die Pädagogik als Opfer ihrer Geschichte, die sich von derjenigen der Psychologie in wesentlicher Hinsicht unterscheidet.

## Divergente Entwicklungslinien

Wie wir noch sehen werden, beginnt die wissenschaftliche Psychologie bei Wundt, einem Mediziner und Physiologen, der sich auf experimenteller Basis mit Fragen der menschlichen Erkenntnis beschäftigt (vgl. Kapitel 3). Der Wurzelgrund der Psychologie ist die *Erkenntnistheorie*, deren philosophische Bearbeitung in der Mitte des 19. Jahrhunderts an eine empfindliche Grenze gestoßen ist. Forscher wie Weber, Helmholtz, Wundt, Brentano und Dilthey wenden sich der Psychologie zu, nicht um *praktische* Probleme der Lebensführung zu lösen, sondern um ein *esoterisches* Thema – die Frage der menschlichen Erkenntnis – zu klären. Zwar gibt es gegen Ende des 19. Jahrhunderts durchaus Versuche, die neue Psychologie auch auf praktische Probleme anzuwenden (vgl. Kapitel 10), doch handelt es sich dabei um punktuelle Bemühungen, denen wenig Erfolg beschieden war, so dass es bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts dauerte, bis die Psychologie einen nennenswerten Einfluss auf praktische Berufsfelder gewinnen konnte.

Anders als im Falle der Psychologie sind die Wurzeln der Pädagogik *exoterischer* Art. Nicht im Elfenbeinturm der Wissenschaft, sondern im Sumpfboot der Praxis gedeihen die ersten pädagogischen Systeme von Comenius, Pestalozzi, den Philantropinisten, Herbart und Schleiermacher. Wenn Groothoff schreibt, es gebe die Pädagogik zweimal, nämlich einmal als *Praxis* im Sinne eines Zusammenhangs von Handlungen und Institutionen mit den entsprechenden Überlieferungen, Regelungen und Besinnungen sowie einmal als *Theorie* (Groothoff 1964, p. 7), dann bezeichnet er eine wesentliche Differenz zwischen Pädagogik und Psychologie. Zwar ist auch die Psychologie auf eine Alltagspraxis verwiesen, doch diese ist nicht wie im Falle der Pädagogik *institutionalisiert*. Die Alltagspsychologie ist eine implizite Psychologie im Sinne von gelebten Bewusstseins- und Verhaltensweisen, aber nicht ein Gefüge von Institutionen und Berufen. Darauf mag die Psychologie zwar heute zunehmend auch hinstreben, aber in ihrer Entstehung als Wissenschaft ist sie einer immanenten Logik gefolgt, während die

Entwicklung der Erziehungswissenschaft einen gesellschaftlichen Differenzierungsprozess widerspiegelt, der immer neue pädagogische Aufgaben aus sich hervor treibt.

Als Disziplin wurzelt die Pädagogik in praktischen Problemfeldern, die auf ein pädagogisches *Handeln* angelegt sind. Dabei bildet die Schule nur die nächst liegende und quantitativ bedeutendste Praxis, die der Pädagogik Legitimität verschafft. Die Inhaltsanalyse des »Wörterbuches Pädagogik« zeigt, wie groß die Anzahl Stichwörter ist, die sich auf Fragen der Schule und des Unterrichts beziehen. Einem zweiten gesellschaftlichen Problemfeld verdankt die *Sozialpädagogik* ihre Existenz. Sie hat unmittelbar auf die sozialen Notstände der Gesellschaft am Ende des 19. Jahrhunderts reagiert und »umfaßt alle jene Aufgaben, die in industriellen Gesellschaften als besondere Eingliederungshilfen notwendig geworden sind und gleichsam an den pädagogischen Konfliktstellen dieser Gesellschaft entstehen« (Mollenhauer 1973, p. 291). Sie ist an Erziehungseinrichtungen gebunden, die einen dritten pädagogischen Ort neben Familie und Schule darstellen. Auch davon legt das »Wörterbuch Pädagogik« Zeugnis ab, insofern die Stichwörter zu sozialpädagogischen Themen wie Jugendarbeit und Jugendhilfe recht zahlreich sind. Heute läßt sich der Problembezug des pädagogischen Denkens daran ermesen, dass die Vorschulerziehung sowie die Erwachsenen- und Weiterbildung zunehmend an Bedeutung gewinnen. In allen Fällen haben wir es mit Erweiterungen des Aufgabenkreises der Pädagogik zu tun, die sich nicht aus einer disziplinären Logik ergeben, sondern aus gesellschaftlichen Entwicklungen hervorgehen.

Die Einbettung der Pädagogik in gesellschaftliche Konstellationen erklärt nicht nur die hohen Erwartungen an die Praxisrelevanz erziehungswissenschaftlichen Wissens, sondern auch die ganz andere Strukturierung dieses Wissens im Vergleich mit dem psychologischen Wissen. Wo die Pädagogik ihren Gegenstand *topologisch* bestimmt, d.h. nach den *Orten* pädagogischen Handelns (Familie, Kindergarten, Schule, Hochschule, Sozialarbeit, Weiterbildung etc.), da versteht die Psychologie ihren Gegenstand *funktional*. Nicht Institutionen und Berufsfelder bestimmen den disziplinären Fokus der Psychologie, sondern ein gleichsam naturhaftes Psychisches, das nach seinen Strukturen und Funktionen untersucht wird. Diesem unterschiedlichen Fokus entspricht, dass die Pädagogik als wissenschaftliche *Disziplin* nachträglich ist, während es die Psycho-

logie als *Profession* ist. Hat die Psychologie in ihren Anfängen wenig Sukkors aus der Praxis erhalten, ist die Situation im Falle der Pädagogik weit gehend umgekehrt. Ihrer Verselbständigung als Wissenschaft geht ein enormer Aufschwung der pädagogischen Praxis voraus. Tatsächlich liegt der pädagogische Erfolg des 19. Jahrhunderts nicht in der Etablierung einer pädagogischen *Wissenschaft*, sondern in der Pädagogisierung der Gesellschaft: im Ausbau des Schulwesens, in der Einrichtung von Anstalten der Lehrerbildung, in der Durchsetzung der Schulpflicht u.a. Durch seine Institutionalisierung gewinnt das Pädagogische *intuitive* Plausibilität, aber noch keine wissenschaftliche Überzeugungskraft. Es wird in zunehmendem Maße *bekannt*, ist damit aber noch nicht *erkannt*.

Während in der Psychologie zuerst eine Wissenschaft ist und dann eine Praxis entsteht, ist es in der Pädagogik gerade umgekehrt: Zuerst ist eine Praxis, der allmählich eine Wissenschaft zur Seite wächst. Damit erscheint die Pädagogik – nicht zuletzt gegenüber einer Nachbarwissenschaft wie der Psychologie – weit eher als *Praxisfeld* denn als Disziplin. Das zeigt beispielhaft eine Formulierung von Weinert, einem Psychologen, der reichlich arrogant vom »Verhältnis der Psychologie als einer theoretischen, praktisch nutzbaren, zur Pädagogik als einer praktischen, theoretisch aufklärungsfähigen Wissenschaft« (Weinert 1998, p. 205) spricht. Während die Aussage historisch korrekt sein mag, verkennt Weinert, dass die Entwicklungslinien der beiden Disziplinen in unserer Zeit zusammenlaufen. Das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie braucht nicht länger ein asymmetrisches Gefälle zwischen Theorie und Praxis darzustellen, sondern kann als symmetrische und reziproke Beziehung zweier *Disziplinen* begriffen werden (vgl. Kapitel 11).

Die Gegenläufigkeit der historischen Entwicklung von Pädagogik und Psychologie wird allerdings auch die folgenden Kapitel prägen. Wir werden sehen, wie die Pädagogik bis auf den heutigen Tag von praktischen Problemen belangt wird, was ihre Ablösung von der Philosophie verzögerte. Lange Zeit hat die Pädagogik Distanz gehalten zu einer Wissenschaft, die sich im 19. Jahrhundert als Forschungswissenschaft etablierte. Ganz anders die Psychologie, die von Anfang an auf Forschung setzte und sich vom Paradigma der Systemwissenschaft verabschiedete. Wir beginnen unsere Analysen mit dem historisch ersten Versuch, die beiden Disziplinen zusammenzubringen, wie er von Herbart vorgelegt wurde (Kapitel 2).

Während Herbart noch im Rahmen des Systemmodells von Wissenschaft argumentierte, begegnen wir dem neuen Verständnis von Wissenschaft bei Wundt, der gemeinhin als Begründer der wissenschaftlichen Psychologie gilt (Kapitel 3). Von der Psychologie sind auch Impulse zur Formierung der Pädagogik als Wissenschaft ausgegangen, jedoch mit wenig Erfolg. Stattdessen setzte die Pädagogik auf ein wissenschaftliches Alternativprogramm, das von Dilthey unter dem Titel der »Geisteswissenschaften« entworfen wurde (Kapitel 4). Da sich Dilthey auch zur Psychologie äußerte, scheint hier eine Alternative zur Programmatik von Wundt vorzuliegen. Allerdings setzten die Pädagogen, die sich an Dilthey orientierten, dessen Programmatik nur partiell um, was im Wesentlichen damit zu tun hat, dass sie sich einer rein historischen Auffassung ihres Gegenstandes nicht anzuschließen vermochten (Kapitel 5).

Losgelöst von der Frage, nach welchem Verständnis von Wissenschaft Pädagogik und Psychologie zu begründen und zu relationieren sind, scheinen die beiden Disziplinen in den Begriffen des Lernens (Kapitel 6) und der Entwicklung (Kapitel 7) einen gemeinsamen Nenner zu haben. Aber auch hier wird sich zeigen, dass die Divergenzen größer sind als die Übereinstimmung in der Terminologie vermuten ließe. Selbst wenn vermeintlich vom Selben die Rede ist, finden die beiden Disziplinen nicht ohne weiteres zusammen. Die Enttäuschung über eine Psychologie, die den eigenen Erwartungen nicht gerecht wird, führt gelegentlich dazu, dass sich die Pädagogik ihre Psychologie im Alleingang entwickelt (Kapitel 8). Was dabei als »Pädagogische Anthropologie« und »Pädagogische Menschenkunde« entsteht, vermag jedoch nur partiell zu überzeugen. Indem sich die neuere Pädagogik von ihrem geisteswissenschaftlichen Erbe weit gehend befreit hat, findet sie leichter Zugang zur Psychologie, wobei Konzepte wie Lernen und Entwicklung erneut im Vordergrund stehen (Kapitel 9). Anders stellt sich die Situation in der Psychologie dar, die sich seit längerem einer Forschungsmethodik verschrieben hat, die statistisch ausgerichtet ist (Kapitel 10). Die von der Pädagogik hoch gehaltene Parteinahme für das Individuum in seiner Einmaligkeit und Ganzheitlichkeit wird dabei unterlaufen, was die Zusammenarbeit der beiden Disziplinen erneut erschwert. Schließlich wenden wir uns der Pädagogischen Psychologie zu, die als institutionalisierte Verbindung von Pädagogik und Psychologie verstanden werden könnte (Kapitel 11). Auch hier werden wir jedoch sehen, dass die dominierenden Konzepte

nicht auf Kooperation angelegt sind. Wir beenden unsere Ausführungen mit der Skizze einer Pädagogischen Psychologie als interdisziplinärer Wissenschaft.

## 2 Im Schatten der Metaphysik

»Früh oder spät findet vielleicht  
die Psychologie ihren *Newton*.«  
Johann Friedrich Herbart

Über die Geburtsstunde der wissenschaftlichen Pädagogik ist man sich uneinig. Blankertz glaubt, es ließen sich gute Gründe finden, die moderne Pädagogik, die »Wissenschaft von der Erziehung«, mit Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) und dessen 1762 publiziertem »*Émile*« beginnen zu lassen (Blankertz 1982, p. 70). Das ist insofern eine erstaunliche Ansicht, als der »*Émile*« kein wissenschaftliches Werk, sondern einen Roman darstellt, der nicht von einer *wirklichen*, sondern von einer *möglichen* Erziehung handelt. Selbst wenn Blankertz mit seiner These, wonach die Wirkung des »*Émile*« auf die europäische Pädagogik kaum überschätzt werden könne, Recht haben sollte – ein Roman kann schwerlich als Beginn einer *Wissenschaft* ausgegeben werden. Schon eher Sinn könnte daher machen, in Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) die Gründerfigur der Pädagogik zu sehen, hat er doch nicht nur eine Fiktion von Erziehung entworfen, sondern mehrfach *reale* Erziehungsversuche durchgeführt. Aber auch Pestalozzi war kein Wissenschaftler im modernen Sinn des Wortes. Die Pädagogik hat von Rousseau und Pestalozzi zwar ihren *Ausgang* genommen, »aber nicht als Wissenschaft, sondern als engagiertes Denken« (Oelkers 1989a, p. 28).

Anders liegen die Verhältnisse bei Johann Friedrich Herbart (1776–1841), von dem Blankertz ebenfalls meint, er gelte als »Begründer der Pädagogik als Wissenschaft« (Blankertz 1982, p. 143). Auch wenn wir noch sehen werden, dass der Pädagogik Herbarts ein wesentliches Merkmal moderner Wissenschaft fehlt, nämlich die empirische Grundlage, hat er eine Begründung der Disziplin vorgelegt, in die auch das Verhältnis zur Psychologie eingeht.

Da er auch von der Psychologie gelegentlich als einer ihrer Ahnen reklamiert wird (Pongratz 1967, p. 87ff.; Stern 1900a, p. 332), macht es Sinn, die Klärung der Beziehungen zwischen Pädagogik und Psychologie mit einer Analyse der Position von Herbart zu beginnen.

### Moralität und die Möglichkeit der Erziehung

1835, sechs Jahre vor seinem Tod, hat Herbart seinen »Umriss pädagogischer Vorlesungen« veröffentlicht, in dem sich zwei Stellen finden, die noch heute zitiert werden. Die eine Stelle lautet: »Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings« (X, p. 69).<sup>1</sup> Die andere: »Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und [von der] Psychologie. Jene zeigt das Ziel, diese den Weg und die Gefahren« (ebd.). Wir kommen später auf die erste Stelle zu sprechen. Zunächst wollen wir uns die zweite vornehmen und der Frage nachgehen, ob das prägnante Zitat Herbarts Verständnis des Verhältnisses von Pädagogik und Psychologie richtig wiedergibt.

Wollte man die Stelle wörtlich nehmen, gäbe es die Pädagogik als *eigenständige* Wissenschaft nicht. Zwischen ethischer Zwecksetzung und psychologischer Wegfindung bliebe für eine unabhängige Disziplin nichts mehr übrig. Wie sollte Herbart unter diesen Umständen Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik sein? Beachten wir, dass es sich beim »Umriss« um *Vorlesungen* handelt, die Herbart – wie dem Vorwort zu entnehmen ist – während 30 Jahren gehalten hat. Herbart verweist ausdrücklich auf seine »Allgemeine Pädagogik«, die erstmals 1806 erschien und zu deren Ergänzung der »Umriss pädagogischer Vorlesungen« gedacht ist (X, p. 82, Fn.). Dementsprechend sind die beiden Sätze über das

<sup>1</sup> Wo nicht anders angegeben, zitiere ich nach der Ausgabe von Kehrback und Flügel unter Angabe des Bandes und der Seitenzahl (vgl. Herbart 1964).

Verhältnis von Pädagogik, Psychologie und Ethik mit Vorsicht zu genießen.<sup>2</sup>

Doch gehen wir um des Argumentes willen davon aus, Herbart hätte tatsächlich ein *deduktives* Verhältnis zwischen Ethik und Psychologie auf der einen und Pädagogik auf der anderen Seite angenommen. Wobei wir noch einen Schritt weiter gehen und fürs Erste die Psychologie beiseite lassen wollen. Denn an einer anderen Stelle heißt es: »... mir ist Pädagogik nie etwas anderes gewesen, als eine Anwendung der Philosophie« (Herbart, zit. nach Willmann & Fritsch 1914, p. 173). Auch dieser Satz ist ebenso missverständlich wie klar. In Rechnung zu stellen ist, dass die Philosophie zu Zeiten Herbarts noch unbestritten Königin der Wissenschaften war. Weder Pädagogik noch Psychologie waren eigenständige Disziplinen, sondern wurden als Teil der Philosophie oder – wie im Falle der Pädagogik – der Theologie betrieben. Wenn also Herbart die *Philosophie* in den Vordergrund rückt, dann entspricht dies der damals gängigen Praxis, Wissenschaft im Rahmen philosophischer Analysen zu betreiben. Eine Zurückstellung der Psychologie muss damit nicht gemeint sein. Weder die Pädagogik noch die Psychologie sind eigenständige Disziplinen, da sie im Schoße der Philosophie betrieben werden. Tatsächlich nennt Herbart »Psychologie und Moral« als Teile der »rein-philosophischen Grundlage«, auf welcher seine Pädagogik gebaut sei (I, p. 288).

Damit ist noch nicht alles zum Stellenwert der Philosophie in Herbarts Begründungsversuch der Pädagogik gesagt. Offensichtlich kommt der *praktischen* Philosophie deshalb eine prominente Bedeutung zu, weil von ihr die Angabe des *Zwecks* der Erziehung erwartet

2 Es ist auch zu beachten, dass sich Herbart mit Pädagogik schon früh, mit Psychologie jedoch erst spät befasst hat. Er war als Hauslehrer tätig und veröffentlichte die »Allgemeine Pädagogik« als eines seiner frühesten Werke. Das »Lehrbuch zur Psychologie« erschien 1816, die zweibändige »Psychologie als Wissenschaft« sowie die »Psychologischen Untersuchungen« folgten 1824/25 und 1839/40. Explizit heißt es in der Selbstanzeige zum »Umriss«, die Psychologie des Verfassers sei »während langjähriger pädagogischer Praxis, und größtenteils infolge der hierdurch erworbenen Erfahrung, entstanden, ausgearbeitet und niedergeschrieben [worden]« (XIII, p. 280 – Hervorhebung W.H.). Allein schon die Entstehungsgeschichte von Herbarts Werken zeigt, dass die Pädagogik nicht einfach als Deduktion aus der Psychologie verstanden werden kann.

wird. In den »Umrissen«, die eine »zweifache Begründung der Pädagogik« (X, p. 70) durch Ethik und Psychologie postulieren, heißt es, die Tugend sei der »Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks« (ebd., p. 71). Vergleichbare Formulierungen finden sich in Herbarts Werken zuhauf. Es kann kein Zweifel bestehen, dass er die »eine und ganze Aufgabe der Erziehung« im Begriff der Moralität sieht (I, p. 259).

Die Zweckbestimmung der Erziehung bringt Herbart allerdings insofern in Schwierigkeiten, als die Ethiken seiner Zeit in keiner Weise dafür geeignet sind, die Moralität *pädagogisch* zu denken, d.h. als etwas, das *sukzessive* durch erzieherische Einwirkung erreicht werden könnte. Bei Kant verweist der Begriff der Moralität auf den guten Willen, verstanden als »der stete Entschluß, sich als Individuum unter dem Gesetz zu denken, das allgemein verpflichtet« (I, p. 259). Wie soll man sich vorstellen, dass dieser Wille durch Erziehung beeinflussbar ist? Herbart fordert, die Moralität bzw. Sittlichkeit müsse als »*Naturbegebenheit*« begriffen werden. Die Pädagogik sei auf eine *realistische* Ansicht verwiesen: »Der Erzieher muthet sich den Versuch an, – eben wie der Astronom, – durch richtiges Fragen der Natur, und durch genaue und lange genug fortgeführte Schlußreihen, ... dem Gange der vor ihm liegenden Erscheinungen seine Gesetzmäßigkeit abzuforschen, und somit ... zu entdecken, wie sich derselbe nach Absicht und Plan modificiren lasse« (ebd., p. 261).

Immer wieder wendet sich Herbart gegen die idealistischen Systeme seiner Zeit. Die Lehre von der transzendentalen Freiheit »muß alle Pädagogik eine Inconsequenz kosten, weil die intelligible That der Freyheit in gar keinen Zeitverhältnissen steht, die Erziehung aber, wenn wir ihr zeitliches Beginnen und Fortschreiten, wenn wir das *Causal-Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling* hinwegdenken, für uns etwas völlig unverständliches wird« (III, p. 151 – Hervorhebung W.H.). Nach idealistischer Auffassung wäre der Zögling »nur eine Erscheinung« (X, p. 3), während er dem Erzieher als *Realität* gegenüber steht. In einer Rezension von Kants Vorlesungen über Pädagogik, die 1801 in Buchform erschienen, kritisiert Herbart dessen Ausschweifen in die praktische Philosophie, während doch gezeigt werden müsste, »wie ... dieß alles, als Folge unserer Einwirkung, in dem Gemüthe des Zöglings sich ereigne, und mit einer Gewißheit sich ereignen müsse, auf die man rechnen könne« (Herbart 1804, p. 308). Durch das Konzept der transzenden-

talen Freiheit würden Kant und seine Nachfolger die Pädagogik *vernichten*. Nichts sei gewisser, als dass unter Voraussetzung der transzendentalen Freiheitslehre »alle moralische Erziehung als ... unmöglich, das Unternehmen einer solchen als ... thöricht erscheinen muß« (IX, p. 138). Während die Freiheitstheorien keine Erziehung leiden, sei der Erzieher unvermeidlich *Determinist*, »wie wohl er bescheiden genug sein kann, nicht die ganze Determination in seiner Gewalt zu glauben« (Herbart 1919, p. 597).

Offensichtlich ist die Philosophie, wie sie Herbart vorfindet, von beschränktem Nutzen, wenn es gilt, die Pädagogik zu begründen. Dabei unterscheidet Herbart zwischen Pädagogik als Wissenschaft und Kunst der Erziehung. »Was ist der Inhalt einer Wissenschaft? Eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die wo möglich aus einander, als Folgen aus Grundsätzen, und als Grundsätze aus Principien hervorgehen. – Was ist eine Kunst? Eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen. Die Wissenschaft also erfordert Ableitung von Lehrsätzen aus ihren Gründen, – philosophisches Denken; – die Kunst erfordert stetes *Handeln*, nur den Resultaten jener gemäß; sie darf während der Ausübung sich in keine Speculation verlieren; der Augenblick ruft ihre Hülfe, tausend widrige Begegnisse fordern ihren Widerstand herbey« (I, p. 283f.). Als Leistung der Praxis duldet die Kunst der Erziehung keinen zeitlichen Aufschub. Sie hat »nicht Zeit zu feyern, bis – irgend einmal – die philosophischen Untersuchungen im Reinen seyn werden« (II, p. 27). Den Weg »mitten durch ein vollständiges System der Philosophie« (ebd.) kann die Pädagogik daher nicht nehmen, dies auch deshalb nicht, weil sie »so unabhängig als möglich von philosophischen Zweifeln erhalten« (ebd.) werden muss.

Damit plädiert Herbart bei aller Bedeutung, die er der Philosophie einräumt, für eine *eigenständige* Pädagogik, die sich, weil sie der Praxis zur Hand gehen muss, nicht bei den Problemen der Philosophie aufhalten kann. Die systematische philosophische Begründung ist nicht der Weg der Erziehungswissenschaft. »Denn aus welchem philosophischen Systeme sollte er [der pädagogische Schriftsteller, W.H.] die Erziehung deduciren« (II, p. 144)? Die Pädagogik ist auf eigene Füße zu stellen. Berühmt ist bis auf den heutigen Tag eine Stelle aus der »Allgemeinen Pädagogik«, wo es heißt: »Es dürfte wohl besser seyn, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen, und ein selbstständiges

Denken ... cultiviren möchte, wodurch sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises würde, und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden« (II, p. 8). Dieser pointierte Autonomieanspruch steht sowohl einer Ableitung der Pädagogik aus Ethik und Psychologie als auch einer Gleichsetzung der Pädagogik mit Philosophie entgegen. In den nachgelassenen »Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik« heißt es denn auch ganz anders als im »Umriss«: »Durch die Zweckbegriffe des Erziehers ist die Pädagogik an die praktische Philosophie *geknüpft*. Durch die Erwägung der Mittel und Hindernisse wird sie *hingewiesen* auf Psychologie« (IX, p. 342 – Hervorhebungen W.H.).<sup>3</sup> Die Pädagogik ist weit davon entfernt, eine bloße Deduktion aus Ethik und Psychologie zu sein.

## Legitimität der Erziehung

Wie aber soll die Pädagogik begründet werden, wenn sie nicht als angewandete Philosophie zu verstehen ist? Herbart plädiert für ein *pragmatisches* Vorgehen: »Um kurz und ernst zu sagen, was ich denke: – der Begriff der Erziehung ist ein *gegebenes*; keine idealistische Construction kann ihn erreichen, ohne in die grössten und offenbarsten Fehler zu gerathen« (X, p. 16). Ethik und Psychologie sind nicht die *Ausgangspunkte*, von wo aus die praktische Erziehung auf deduktivem Weg erreicht wird. Die Sachlage stellt sich genau umgekehrt dar. Es ist das »*Erziehungsgeschäft*«, das den »denkenden Kopf« dazu zwingt, »sich um praktische Philosophie und Psychologie zu bekümmern« (Herbart 1969, p. 5). Damit ergeben sich auch ganz andere Fragen. Zum Beispiel die Frage nach der Beeinflussbarkeit des Zöglings. Oder die Frage nach der Legitimität solcher Beeinflussung.

Was die zuletzt genannte Frage anbelangt, stellt sich die Problematik für Herbart wie folgt dar: »Können wir Zwecke des künftigen Mannes voraus wissen, welche frühzeitig statt seiner ergriffen und in ihm selber verfolgt zu haben, er uns einst danken wird« (II, p. 26)?

3 Ihren Titel haben die »Briefe« nicht von Herbart – er hat das Manuskript ohne Titel hinterlassen –, sondern von Hartenstein erhalten. Treffender wäre die Bezeichnung »Briefe über psychologische Pädagogik«.

Die Frage kann *dann* zustimmend beantwortet werden, wenn der Erzieher den Zögling in seinen Möglichkeiten nicht ungerechtfertigter Weise beschränkt. Deshalb fordert Herbart die *Vielseitigkeit des Interesses* als einen pädagogischen Zweck (ebd., p. 28f.). Da die pädagogische Absicht auf den Menschen in seiner Ganzheit gerichtet ist, darf es zu keiner »Art von einseitiger Biegung« des Zöglings kommen, durch die man »in ihm den Anhänger der Secte mehr als den reinen Menschen erblickt« (II, p. 107). Legitimität gewinnt die Erziehung aber auch durch die Stärkung des *Charakters*. Während die Vielseitigkeit des Interesses den formalen Zweck der Erziehung abgibt – es soll gerade nicht ein *bestimmtes* Interesse, sondern eine »gleichschwebende Vielseitigkeit« (ebd., p. 29) der Interessen gefördert werden –, umschreibt die Charakterstärke deren inhaltlichen Zweck.

Zu den beiden Zwecken gesellt sich als *Bedingung* der Erziehung die *Individualität* des Zöglings. Herbart spricht von einer negativen Bestimmung des Zwecks der Erziehung, die darin liege, »die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen« (II, p. 31). Damit führt das pragmatische Vorgehen beim Aufbau der Pädagogik endgültig vom Systemdenken weg. Denn wie könnten die Individualität als pädagogischer »Incidenzpunkt« (ebd., p. 30) mit dem moralischen Zweck der Erziehung und der Vielseitigkeit des Interesses vereint werden? »Wie wird ... die Vielseitigkeit sich gefallen lassen, in die engen Schranken der Sittlichkeit einzukriechen: und wie wird die ernste Einfachheit der sittlichen Demuth es aushalten, in die bunten Farben eines mannigfaltigen Interesse gekleidet zu werden« (ebd., p. 32)? Herbart gibt zu verstehen, dass er diese Frage *theoretisch* nicht beantworten kann.

## Bildsamkeit als pädagogischer Grundbegriff

Die *Vereinbarkeit* der pädagogischen Zwecke ist das Eine, ihre *Erreichbarkeit* das Andere. Wir haben Herbart eingangs mit dem Satz zitiert: »Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings« (X, p. 69). Die Bildsamkeit ist deshalb Grundbegriff der Pädagogik, weil der Zögling sonst durch Erziehung nicht beeinflusst werden könnte. Ist er aber bildsam, so lassen sich die pädagogischen Zwecke nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch

bezeichnen. Das Ziel der Moralisierung scheint erreichbar zu sein. Streng genommen ist daher nicht die schlichte Bildsamkeit Grundbegriff der Pädagogik, sondern die »*Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit*« (ebd., p. 69 – Hervorhebung W.H.).

Herbart denkt sich die Bildsamkeit als »ein Uebergehen von der Unbestimmtheit zur Vestigkeit« (X, p. 69). Als Gegenstand, auf den sich die Erziehung richten müsse, sei der Mensch ein veränderliches Wesen, »das aus einem Zustande in den anderen übergehe ... [und] mit einer gewissen Stetigkeit in dem neuen Zustande zu beharren fähig ist« (I, p. 290). Auch wenn Herbart keine unbeschränkte Formbarkeit des Individuums annimmt, lehnt er die Vorstellung ab, wonach die menschlichen Anlagen »ein *organisches*, nach inneren Gesetzen sich entfaltendes Ganzes bilden, welchem man wohl Pflege und Nahrung anbieten, aber keine andre Entwicklung, als die ihm ursprünglich eigne, aufdringen könne« (III, p. 151). Denn es ist gerade die *Erziehung*, die das kindliche Individuum einem Organismus immer ähnlicher macht, »der ausstößt, was ihm zuwider ist, und assimiliert, was er taugliches antrifft. Ursprünglich ... ist ... keinesweges in der menschlichen Seele eine organische Constitution, so wenig als überhaupt irgend ein Vieles in ihr darf angenommen werden; und um so freyeres Wirken bleibt dem Erzieher, der großentheils den Keim in früher Jugend selbst bildet, aus welchem in der Folge das anscheinend Organische hervorgeht« (ebd., p. 152).

Herbart stellt sich die Erziehung als eine Art Stellglied auf einem Kontinuum zwischen reinem Wachstum und reiner Konstruktion vor. Das Kleinkind ist noch formbar; man kann ihm ein bestimmtes Interesse *einpflanzen*. Das Interesse des Jugendlichen dagegen kann man nur mehr *pflügen*. »Das Kind glaubt, was man ihm sagt, es denkt, was es gehört hat, es thut, was es gesehen hat; ihm baut man eine Welt durch Bilder und Erzählungen. Hingegen dem Jüngling kann man nur *die* Welt, in welcher er lebt, erweitern oder verengern; in ihr baut er sich eine Hütte, und verschmäht den Pallast, den man wider seinen Sinn ihm anderswo errichtete« (I, p. 308). Je älter die Edukanden werden, desto schwerer sind sie beeinflussbar: »Die Vestigkeit des Erwachsenen bildet sich innerlich fort, und wird dem Erzieher unerreichbar« (X, p. 69). Wo der Mensch eine Form schon gefunden hat, da muss das neu Hinzukommende danach gerichtet werden, was bereits vorhanden ist. »Die Kunst, eine schon angefangene Erziehung fortzusetzen, wird daher der Gartenkunst immer ähnlicher; die Gaben dieser Kunst verwandeln sich immer mehr in



bloße Darbietungen, die Behandlung wird immer mehr ein milder Anhauch; das eigentliche Geben und Entziehen dagegen vermindert sich« (I, p. 308). Unter dem Einfluss der Erziehung wird der Mensch gleichsam von einer Maschine in einen Organismus verwandelt.

Für Herbart hat die Pädagogik zur Aufgabe, die Möglichkeit der Erziehung in doppelter Hinsicht zu bestimmen: »1. nach der Empfänglichkeit und Bildsamkeit, 2. nach der in den Erziehungsmitteln liegenden Wirksamkeit« (Herbart 1919, p. 594). Um die beiden Fragen zu beantworten, ist sie auf *Psychologie* angewiesen, denn »(g)enauere Einsicht in die Möglichkeit der Erziehung ... gewährt nur die Psychologie« (ebd.). Nochmals zeigt sich damit, dass die Psychologie nicht das Primäre ist, dem die Pädagogik sekundär zugeordnet wird. Genau umgekehrt kommt die Psychologie erst bei der Erörterung der pädagogischen Aufgabe ins Spiel.

## Eine mathematische Psychologie

Herbart denkt sich die Erziehung im Zweck-Mittel-Schema: »Die Erziehung wendet Mittel an, um Zwecke zu erreichen« (Herbart 1802/03, p. 118). Erfolgt die Klärung der Zwecke mit Hilfe der praktischen Philosophie, so ist es Aufgabe der Psychologie, bei der Analyse der Mittel behilflich zu sein. Herbart glaubt, »daß ein großer Theil der ungesunden Lücken in unserm pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben ... müssen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sey« (III, p. 293). Im Idealfall bedarf die Pädagogik »einer vollständigen psychologischen Theorie der Charakterbildung« (ebd., p. 149). Doch diese liegt zu Zeiten Herbarts noch in keiner Weise vor.

Als Gegenstand der Psychologie nennt Herbart den menschlichen Geist. Dieser kann aber nicht experimentell, sondern nur durch *Selbstbeobachtung* untersucht werden. Kein leichtes Unterfangen, denn was wir in uns wahrnehmen, »ist im Kommen und Gehen begriffen; es hält nicht still, es läßt sich nicht außer uns hinstellen, nicht mit Genauigkeit Andern mittheilen; wir selbst behalten davon nur unbestimmte, schwankende Gesamt-Eindrücke« (IX, p. 278). Weil das Psychische der exakten Forschung unzugänglich scheint,

sieht sich Herbart an Metaphysik und Mathematik verwiesen. Freimütig teilt er mit, dass er »seit zwanzig Jahren Metaphysik und Mathematik, und daneben Selbstbeobachtung, Erfahrungen und Versuche aufgeboren (habe), um von wahrer psychologischer Einsicht ... die Grundlage zu finden« (III, p. 293). Seit langen Jahren glaube er zu wissen, »daß in der Mathematik die Schlüssel zur Psychologie zu suchen sind« (IX, p. 401). Dabei neigt er zu übertriebenen Erwartungen: »Die Idee einer mathematischen Psychologie erlaubt ... nicht bloß anzunehmen, daß man auf den Zögling wirken könne, sondern auch, daß bestimmten Einwirkungen bestimmte Erfolge entsprechen, und daß man dem Vorauswissen dieser Erfolge sich durch fortgesetzte Untersuchung, nebst zugehöriger Beobachtung, mehr und mehr annähern werde« (III, p. 151).

Herbart denkt sich die Psyche als ein inneres Terrain – als eine »weite Gedankenebene«, die sich kontinuierlich hinstreckt für »eine große Uebersicht« (II, p. 108). Was sich auf dieser Ebene ereignet, sind Assoziationen zwischen *Vorstellungen*, die miteinander in Beziehung treten, sich gegenseitig fördern und hemmen, Reihen bilden, bewusst werden, ins Unbewusste verdrängt werden etc.<sup>4</sup> Da Herbart annimmt, diese Prozesse würden sich in Form von Größen darstellen lassen, sieht er viele Möglichkeiten der Berechnung: »Stärke der Vorstellungen, Hemmungsgrund, Innigkeit der Verbindung, Menge der Verbundenen, Länge der Vorstellungsreihen, Reizbarkeit derselben an verschiedenen Punkten, das Mehr oder Weniger der Involution oder Evolution, der Verwebung oder Isolierung, – und, was bei aller geistigen Bewegung sich von selbst versteht, die Geschwindigkeit oder Langsamkeit in der Veränderung der wechselnden Zustände« (V, p. 107). In all diesen Fällen spielt der *Inhalt* der Vorstellungen keine Rolle. Mit Herbart beginnt eine lange Tradition psychologischen Denkens, das von den Inhalten abstrahiert und das Psychische rein formal begreift.

4 Herbart nennt das Bewusstsein eine Maschine, die ganz aus Vorstellungen gebaut ist (I, p. 306f.).

## Erziehung als Kausalrelation

Herbarts Psychologie ist abgestimmt auf sein realistisches und deterministisches Verständnis von Erziehung. Würden die Vorstellungsmassen der Edukanden als Kräfte verstanden, die in absoluter Freiheit wirken, wäre Erziehung nicht möglich. In der Pädagogik auf Freiheit zu rechnen, sei »nicht klüger, als Buchstaben ins Wasser [zu] schreiben« (XIII, p. 224). Deshalb sieht Herbart im Verständnis der Erziehung als *Kausalverhältnis* die »erste Bedingung aller Erziehung« (X, p. 10).

Das Wissen um die »Statik und Mechanik des Geistes« (IV, p. 371) erlaubt dem Erzieher, das psychische Geschehen beim Zögling bis ins Detail zu steuern. Explizit heißt es: »Die Gesetzmäßigkeit im menschlichen Geiste gleicht vollkommen der am Sternenhimmel« (ebd., p. 373). Folglich gibt der Erziehung »die Zuverlässigkeit ihres Planes ihren Wert; immer muß sie ihren Erfolg, wo nicht mit Gewißheit, doch mit hoher Wahrscheinlichkeit vorhersehen; giebt sie sich ohne die äußerste Not bloßen Möglichkeiten preis, so hört sie auf Erziehung zu sein« (I, p. 51).

Wenn Absicht und Erfolg der Erziehung wenig Zusammenhang haben, dann deshalb, weil der diagnostische Blick des Erziehers nicht scharf genug ist. Herbart sieht es als Pflicht der Erzieher, »mit ihrem Blick und mit ihrer Wirksamkeit das Innerste der Gemüther zu durchdringen« (II, p. 17). Sie sollen die Seelen der Kinder bis in die verborgenen Tiefen ausloten, um dort einzugreifen, wo sich der Charakter formen lässt. Leider scheint dies oft nicht zu gelingen. Meistens geschehe es, »daß die jugendliche Seele in ihrer Tiefe einen Winkel bewahrt, in den Ihr nicht dringt, und in welchem sie, trotz Eures Stürmens, still für sich lebt, ahndet, hofft, Pläne entwirft, die bey der ersten Gelegenheit versucht werden, und wenn sie gelingen, nun gerade an der Stelle einen Charakter gründen, die Ihr nicht kanntet. Eben deßwegen pflegen Absicht und Erfolg der Erziehung so wenig Zusammenhang zu haben« (ebd., p. 11).

Keine Vorstellungsmasse darf der Sorgfalt des Erziehers entgehen. »Diejenigen, welche ohne sein Zuthun entstanden, muß er bearbeiten, aber besonders muß er bemüht seyn, möglichst starke und planmäßig erzeugte Vorstellungsmassen selbst in das Gemüth seines Zöglings zu bringen; von solcher Beschaffenheit, daß sich in ihnen nach dem psychologischen Mechanismus Bestrebungen entwickeln, die entweder selbst von sittlicher Art sind, oder doch

dem Sittlichen in der Ausführung zu Hülfe kommen« (VI, p. 334). Nur dann hat man die Erziehung in der Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Teilen eng verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß. Wobei Herbart durchaus in Rechnung stellt, dass der Erzieher selten in der Lage ist, beim Nullpunkt zu beginnen. Weil sich der Zögling durch Erfahrung und Umgang bereits eine Vorstellungsmasse angeeignet hat, gilt es, »an das Vorgefundene genau anzuknüpfen« (X, p. 77). Um unterrichten zu können, muss der Lehrer die Vorstellungen, über die der Schüler bereits verfügt, *anheben* und mit dem Lehrstoff anreichern, den er vermitteln will. Überall, wo es um die Erweiterung des Gedankenkreises geht, »(müssen) erst gewisse starke Stützpunkte ... vorgestellt, und alsdann die anzuknüpfenden Kenntnisse in möglichster Zerlegung, aber zugleich in möglichst dichter Folge beygefügt werden« (IX, p. 435). Wo dies *nicht* geschieht, können Gedanken, die dem Unterrichtsgegenstand fremd sind, den Lernprozess behindern. Der Lehrer muss Vorsorge treffen, damit sich die hemmenden Vorstellungen *senken*, bevor er mit dem Unterricht beginnt.

## Das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie

Trotz seiner hohen Erwartungen an die Psychologie ist sich Herbart der Grenzen der Wissenschaft bewusst. Nicht nur der Grenzen der Psychologie, die zu seiner Zeit in keiner Weise in der Lage war, den pädagogischen Prozess kausalistisch zu rekonstruieren, sondern der wissenschaftlichen Begründung von Erziehung generell. Mit dem Anspruch auf Allgemeinheit ist die Wissenschaft nicht imstande, das Handeln in der konkreten Situation anzuleiten. Die Theorie übergeht in ihrer Unbestimmtheit »alles das Detail, alle die individuellen Umstände, in welchen der Practiker sich jedes Mal befinden wird, und alle die individuellen Maaßregeln, Ueberlegungen, Anstrengungen, durch die er jenen Umständen entsprechen muß« (I, p. 284). Das gilt insbesondere für die Individualität des Zöglings. Niemals können die Gesetze der Psychologie die konkrete Beobachtung des Zöglings ersetzen: »... das Individuum kann nur gefunden, nicht deducirt werden« (II, p. 9)!

Herbart erkennt, dass die pädagogische Theorie nur über einen Beurteilungsprozess in die Praxis eingehen kann, der vom pädago-

gischen Akteur selbständig zu leisten ist. Zwischen Theorie und Praxis liegt ein Mittelglied, das von Herbart *pädagogischer Takt* genannt wird (I, p. 285ff.). Dementsprechend sieht sich Herbart »sehr weit [davon] entfernt, irgend welche Theile der Erziehungspraxis *im Detail* nach psychologischen Grundsätzen allein bestimmen zu wollen« (VI, p. 333). Es scheint, als würde seine Argumentation in eine Aporie münden: »Herbart definiert die *Wissenschaft* der Erziehung über eine Zweck-Mittel-Beziehung, das pädagogische *Handeln* selbst jedoch nicht« (Oelkers 1989a, p. 65). Für das Handeln steht vielmehr ein *intuitives* Konzept, eben: der pädagogische Takt.

Doch aporetisch wäre die Situation nur, wenn angenommen würde, Herbart habe ein pädagogisches *System* entwickeln wollen. Doch genau dies hat er *nicht* gewollt. Stets hat er betont, die Pädagogik nehme für den Einzelnen Partei, sie sei »Wohlthäterin der Einzelnen« (III, p. 77). Selbst ein vollständig ausgearbeitetes System der Pädagogik würde niemals genügen, um den Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns, nämlich die Situation des Zöglings zu bestimmen. Herbart war ein erklärter *Individualitätstheoretiker*. Das Individuum kann aber aus keiner Theorie abgeleitet werden. Das Reich der objektiven Zwecke, wie es von der Ethik entworfen wird, betrifft das Handeln des Erziehers nur indirekt, da er sich in erster Linie dem Individuum verpflichtet fühlt. Deshalb geht es auch im Falle der Interessensbildung um die *Vielfalt* der Interessen, die vom Individuum begrenzt werden soll, sobald es dazu in der Lage ist. Die Rücksichtnahme auf den Einzelnen verbietet auch die Ausarbeitung einer Theorie des Unterrichts, die über *formale* Aussagen hinausgeht. Tatsächlich hat Herbart mit den berühmten Formalstufen des Unterrichts einen Rahmen bereitgestellt, der nur nutzbar ist, wenn er mit Inhalten gefüllt wird, die sich auf ein konkretes Individuum beziehen.

Anders als oft dargestellt, beruht Herbarts Pädagogik nicht auf einer simplen Addition von Ethik und Psychologie. In einer gründlichen Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Philosophie und Pädagogik stellt Frischeisen-Köhler fest, dass die Grundlegung der Pädagogik, »mag sie von abstrakten und zeitlos gültigen Gesetzen oder Werten ausgehen, den Anschluß an die empirische Welt nicht nur auf dem Wege einer äußeren Angleichung, sondern [einer] inneren Verschmelzung [finden muss]« (Frischeisen-Köhler 1917, p. 186). Denn die Pädagogik »hat es nicht nur mit dem Fortschrei-

ten *im* Ideal, sondern vor allem mit dem Fortschreiten *zum* Ideal zu tun« (ebd. – Hervorhebungen W.H.). Dieses Fortschreiten zum Ideal kann man nicht anders als empirisch feststellen. Der philosophisch-systematische Aufbau der Bildungsinhalte vermag die spezifische Erziehungsaufgabe nicht zu lösen, da es die Erziehung »immer mit lebenden Menschen zu tun (hat), mit Kindern und jugendlichen Geistern, die jenen Inhalt sich aneignen, [d.h.] die ideale Welt des Geistes in sich aufbauen sollen« (ebd., p. 181). Mit der Festlegung ethischer Ideale ist daher für das pädagogische Handeln wenig gewonnen. »Das moralische Urteil kann sich mit einem formalen Maßstab wohl begnügen lassen; die positive Arbeit zu seiner Verwirklichung bedarf dagegen immer der Aufnahme von geschichtlichen, nationalen, zeitlichen, individuellen Inhalten, die nicht etwa eine bloß zufällige und unwesentliche Determination, sondern das für alle Erziehung Entscheidende darstellen« (ebd., p. 187).

Die Argumentation von Frischeisen-Köhler ist geprägt vom Einfluss der Philosophie Diltheys, dem wir uns noch zuwenden werden (vgl. Kapitel 4). Sie stimmt aber überein mit der Position von Herbart, der die Pädagogik weder von der Ethik noch von der Psychologie *abgeleitet* hat. Vielmehr hat er danach gefragt, wie sich die beiden Referenzdisziplinen der Erziehungswissenschaft *aus pädagogischer Perspektive* miteinander verbinden lassen. Herbarts Pädagogik ist ein früher Beleg dafür, dass sich die Erziehungswissenschaft *nicht* als angewandte Disziplin begründen lässt. Erziehung und Bildung bedürfen der eigenständigen Aufklärung, bevor die Pädagogik den Kontakt zu anderen Disziplinen suchen kann. Deshalb wird die Bildsamkeit von Herbart eine *Tatsache* genannt (XIII, p. 224). Sie ist das erste Postulat und die »allererste Voraussetzung der Pädagogik« (ebd.). Diese ist kein Anhängsel von Ethik und Psychologie, sondern eine autonome Disziplin mit eigener Problemstellung und eigener Begrifflichkeit.

Die Grenzen von Herbarts Ansatz liegen nicht in der Bestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Psychologie, sondern in den Schwächen der letzteren. Diese kommt zwar wissenschaftlich daher, ist aber letztlich nicht mehr als eine Alchemie der Seele. Zwar glaubte Herbart, die Psychologie *empirisch* zu betreiben, doch war er nicht bereit, die *Metaphysik* als Grundlage der Wissenschaft aufzugeben. Gegenüber Friedrich Eduard Beneke (1798–1854), der fast zeitgleich mit Herbart Überlegungen zur Begründung der

Psychologie anstellte und dabei eine strikt empiristische Position vertrat, betont Herbart die Bedeutung von Erfahrungen, die das »Gemeine und Gewöhnliche« übersteigen (XIII, p. 129). Eine reine Erfahrungsseelenlehre, wie sie sich Beneke vorstellte, sei nicht möglich, da es Wissenschaft ohne Erkenntnisse a priori nicht geben könne.

Da Herbart das Experiment als psychologische Methode zurückgewiesen hatte, war ihm keine Instanz verfügbar, um seine Mathematisierung des Psychischen zu kontrollieren. Wundt, dem wir uns im nächsten Kapitel ausführlich zuwenden werden, sah in Herbarts Psychologie daher nicht mehr als eine »erfundene künstliche Mechanik«, die dahingestellt lasse, ob sie »mit dem wirklichen seelischen Geschehen irgend etwas zu tun hat« (Wundt 1920b, p. 194). Nirgends hätten die Annahmen von Herbarts Psychologie »die Prüfung der Erfahrung bestanden« (Wundt 1908a, p. 156). Bereits Friedrich Albert Lange (1828–1875) kritisierte, die Mathematisierung der inneren Erfahrung schütze nicht davor, »dass der Philosoph seine eigne Lage mit dem objectiven Zustande der Vorstellungen verwechselt« (Lange 1865, p. 15). Herbarts Psychologie beziehe sich nicht auf messbare, sondern auf rein subjektive Erfahrungen. Was sie zu leisten vermag, zeigt Langes rhetorische Frage: »Was bietet ... die mathematische Psychologie, verglichen mit der Moralstatistik, der Psychophysik, der Physiologie der Sinnesorgane« (ebd., p. 29)? Dank dieser Disziplinen wird die Psychologie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts von ihren metaphysischen Bindungen befreit und dem Status einer modernen Wissenschaft zugeführt (vgl. Kapitel 3).

Erstaunlicherweise war die Schwäche von Herbarts Psychologie kein Hindernis für die gewaltige Wirkung, die er in der Pädagogik zu hinterlassen vermochte (vgl. Oelkers 1989a, p. 78ff.). Im *Herbartianismus* fand seine Position zu einer theoretischen Gestalt von großer begrifflicher Einheit. Wenn Herbart selber *kein* pädagogisches System entwickelt hat, dann haben es die Herbartianer – wenn auch in unterschiedlichen Formen – getan. Der Herbartianismus dominierte das pädagogische Denken von Mitte des 19. Jahrhunderts bis über die Wende zum 20. Jahrhundert hinaus. Erst um 1910 schwächte sich seine Vormachtstellung ab, um nach dem Ersten Weltkrieg rapide an Bedeutung zu verlieren. Über das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie wurde ähnlich wie bei Herbart gedacht. So kann man bei Wilhelm Rein (1847–1929) lesen: »... in der Erzie-

hung handelt es sich um Hervorbringung und Gestaltung psychischer Gebilde infolge äußerer Einwirkungen. Diese Einwirkungen sind nur möglich, soweit es absolut unveränderliche Gesetze gibt, an welche die Entwicklung unseres inneren Lebens gebunden ist« (Rein 1911, p. 63). Die psychologischen Gesetze sind Naturgesetze, ohne deren Kenntnis pädagogisches Handeln nicht möglich ist: »Eine Erziehungstheorie ist nur denkbar unter der Voraussetzung, daß unsere psychischen Funktionen und Zustände einer durchgängigen inneren Gesetzmäßigkeit folgen« (ebd.). Demnach ist die Aufstellung eines pädagogischen Zweckes nur da Erfolg versprechend, »wo man auf einen sich gleich bleibenden Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen, auf feste Gesetze des psychischen Geschehens rechnen kann, ... die ebenso starr sind, wie das Gesetz der Schwere, das sich nicht ändern läßt« (ebd., p. 191).

Auch der Herbartianismus muss sich die Frage gefallen lassen, was an seiner Pädagogik wissenschaftlich ist. Viel mehr als ein Instrumentarium zur Reflexion des Berufsfeldes Schule, das sich im 19. Jahrhundert allmählich herausbildete, stellt er nicht dar. Wissenschaftlichkeit ist eher inszeniert als praktiziert worden. Zu disziplinärer Eigenständigkeit hat die Pädagogik im Herbartianismus jedenfalls nicht gefunden. Was die Psychologie anbelangt, so ist genauso Skepsis angezeigt wie bei Herbart. Was bereits für letzteren gilt, dass er nämlich die empirische Erforschung des Psychischen wenig förderte, »weil er gewissermaßen fertig und abgeschlossen schon lieferte, was erst zu erforschen gewesen wäre« (Bühler & Hetzer 1929, p. 211), gilt noch mehr für seine Adepten. Etwas scheinen Herbart und die Herbartianer jedoch erreicht zu haben: Die Erwartung, dass die Psychologie für die Pädagogik von großem Nutzen ist, hat sich endgültig durchgesetzt.

### 3 Aufbruch der experimentellen Forschung

Anders als bei der Erziehungswissenschaft, über deren Geburtsstunde wenig Einigkeit besteht, scheint der Sachverhalt im Falle der Psychologie klar zu sein. Fast einmütig gilt der Mediziner und Physiologe Wilhelm Wundt (1832–1920) als ihr Begründer, und zwar aufgrund einer 1879 vollbrachten Tat, nämlich der Einrichtung eines experimentalpsychologischen Laboratoriums an der Universität Leipzig, an die er vier Jahre zuvor auf ein Ordinariat für Philosophie berufen wurde. Weder eine bestimmte Theorie noch eine bestimmte Auffassung des Gegenstandes markieren die Geburtsstunde der wissenschaftlichen Psychologie, sondern die Verpflichtung auf eine bestimmte Methode. So jedenfalls will es das Selbstverständnis der Disziplin, die sich in ihren Lehrbüchern gerne als experimentelle Naturwissenschaft darstellt.

Die Plausibilität dieser Ursprungsthese ist allerdings gering, und sei es nur, weil zur Etablierung einer wissenschaftlichen Disziplin die Einrichtung eines Laboratoriums wohl kaum ausreichen dürfte. Wundt kommen allerdings weitere Verdienste um die Psychologie zu, so u.a. die Gründung einer wissenschaftlichen Zeitschrift, deren Titel allerdings nicht an eine autonome Wissenschaft denken lässt – Wundt hat sie »Philosophische Studien« genannt –, die Betreuung einer ansehnlichen Zahl von psychologischen Promotionsarbeiten und die Veröffentlichung eines schier unübersehbaren wissenschaftlichen Werkes (Pongratz 1967, p. 99ff.). Auch wenn er nicht als jene Ausnahmeerscheinung gelten kann, von der alles seinen Anfang nahm, bleibt unbestritten, dass er die Psychologie auf den Weg der akademischen Verselbständigung geführt hat.

Unter dem Einfluss von Wundts Psychologie hat auch die Pädagogik versucht, sich als Experimentalwissenschaft zu begründen. Dafür steht der Name von Ernst Meumann (1862–1915). Wir wollen uns im Folgenden einerseits mit der Psychologie Wundts und ihrer Weiterentwicklung auseinandersetzen sowie andererseits der Frage nachgehen, inwiefern bei Meumann ein neues Verständ-

nis von Pädagogik und ihres Verhältnisses zur Psychologie sichtbar wird.

#### Eine Wissenschaft der unmittelbaren Erfahrung

Um die Bedeutung Wundts für die Psychologie angemessen zu beurteilen, ist ein kurzer Blick in den philosophiegeschichtlichen Horizont des 19. Jahrhunderts von Nutzen. Wir haben am Beispiel von Herbart gesehen, wie Philosophie und Wissenschaft zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch eng verwobene Erkenntnisformen bildeten (vgl. Kapitel 2). Im Rahmen der Humboldtschen Idee von Universalität war der Philosophie die Rolle einer Überwissenschaft zugeordnet, deren Aufgabe in der Integration des Wissens der Einzeldisziplinen lag. Für diese Idee stehen die Systeme der idealistischen Philosophie von Fichte, Schelling und Hegel. Erst nachdem klar geworden war, dass diese Systeme ihr Ziel verfehlten, begann der Prozess der Separierung von Philosophie und Wissenschaft, wobei zunächst die *Naturwissenschaften* einen beispiellosen Aufschwung erlebten. Später sind die Geisteswissenschaften dazu gekommen.

Die Philosophie stürzte nach Hegels Tod (1831) in eine Identitätskrise (Schnädelbach 1983, p. 15ff.), aus der sich die Chance ergab, die *Psychologie* als eigenständige Disziplin zu etablieren. Männer wie Ernst Heinrich Weber (1795–1878), Gustav Theodor Fechner (1801–1887), Johannes Müller (1801–1858) und Hermann von Helmholtz (1821–1894) versuchten, die in Misskredit geratene Philosophie mit naturwissenschaftlichen Methoden zu rehabilitieren, indem sie sich anschickten, die seit Kant im Zentrum der Philosophie stehende Erkenntnistheorie *empirisch* zu bearbeiten. Die Anfänge der Psychologie als wissenschaftliche Einzeldisziplin sind dort auszumachen, wo aus den Naturwissenschaften entlehnte Denk- und Arbeitsweisen in den Diskussionszusammenhang der Philosophie aufgenommen wurden.

Das gilt auch für Wundt, was zugleich zeigt, dass er als Begründungsfigur der modernen Psychologie keineswegs singulären Charakter hat. Es ist ihm jedoch gelungen, die beiden Wurzeln der Psychologie – die philosophische (erkenntnistheoretische) *Fragestellung* und die naturwissenschaftliche (physiologische) *Methode* – zu einer fruchtbaren Synthese zu bringen, obwohl er die Psychologie

keineswegs mit der experimentellen Methode gleichgesetzt hat. Auch hier leistet die Gründungslegende, die Wundt ausschließlich als Experimentalpsychologen sehen will, der Disziplin schlechte Dienste, da sie deren sozial- und kulturwissenschaftliche Wurzeln unterschlägt.

Selbst als Experimentator hat Wundt ein Verständnis von Psychologie vertreten, das mit der *heutigen* Art, wie Psychologie betrieben wird, nur mehr wenig gemeinsam hat (vgl. Kapitel 10). Als Gegenstand der psychologischen Forschung sah er den »unmittelbaren Tathbestand des individuellen Bewusstseins« (Wundt 1896, p. 22). Die Psychologie war ihm gerade *nicht* eine Naturwissenschaft, sondern eine *Geisteswissenschaft*, ja die *grundlegende* Geisteswissenschaft (Wundt 1908a, p. 51). Ihre Aufgabe ist es, »die unmittelbare Erfahrung in ihrer Entstehung und in den wirklich gegebenen Wechselbeziehungen ihrer Bestandteile zu analysieren« (Wundt 1896, p. 28). Zwar ist die Erfahrung an sich einheitlich, doch differenziert sie sich in eine *äußere* und eine *innere* Form. Dies, weil jede Erfahrung in einen *Inhalt* und die *Auffassung* des Inhalts zerfällt. »Daraus entspringen zwei Richtungen für die Bearbeitung der Erfahrung. Die eine ist die der *Naturwissenschaft*: sie betrachtet die Objekte der Erfahrung in ihrer von dem Subjekt unabhängig gedachten Beschaffenheit. Die andere ist die der *Psychologie*: sie untersucht den gesamten Inhalt der Erfahrung in seinen Beziehungen zum Subjekt und in den ihm von diesem unmittelbar beigelegten Eigenschaften« (Wundt 1920a, p. 3). Während die Naturwissenschaft die in der Erfahrung gegebenen Objekte losgelöst vom Subjekt untersucht, interessiert sich die Psychologie für die Art und Weise, wie die Objekte vom Subjekt aufgefasst werden. Damit bestimmt Wundt – wie schon Herbart – den psychologischen Gegenstand rein formal. Nicht die *Inhalte* der Erfahrung liegen im Fokus der psychologischen Forschung, sondern deren *Auffassung* durch das Subjekt.

Wenn die Psychologie die Erfahrung »in ihrer unmittelbaren subjektiven Beschaffenheit zu ihrem Gegenstand hat« (Wundt 1920a, p. 24), dann teilt sie ihren Standpunkt mit sämtlichen Geisteswissenschaften. »Alle diese Wissenschaften, Philologie, Geschichte, Staats- und Gesellschaftslehre, haben zu ihrem Inhalt die unmittelbare Erfahrung, wie sie durch die Wechselwirkung der Objekte mit erkennenden und handelnden Subjekten bestimmt wird« (ebd., p. 3). Der Unterschied zu diesen Disziplinen liegt einzig darin, dass die Psychologie von den Naturwissenschaften

profitieren und sich deren *Methoden* zu eigen machen kann. Wundt sieht im *Experiment* und in der *Beobachtung* die »zwei Hauptmethoden« der Naturwissenschaft (ebd., p. 24) und die »letzten Grundlagen alles empirischen Wissens« (Wundt 1920b, p. 279). Er lässt keinen Zweifel aufkommen, dass die Psychologie »der Methodik der exakten Naturforschung die Waffen entlehnt, um, so weit es möglich ist, selbst zur exakten Wissenschaft zu werden« (Wundt 1908a, p. 51). Auch wenn sie sich von ihrem Gegenstand her als *Geisteswissenschaft* versteht, ist die Psychologie empirische Wissenschaft, genauer: *Experimentalwissenschaft*. Sie ist in Wahrheit »ebenso gut eine Erfahrungswissenschaft wie die Physik oder Chemie« (Wundt 1908b, p. 6).

Das Experiment tritt aber nicht *an die Stelle* der Selbstbeobachtung, sondern wird zu deren *Kontrolle* eingesetzt. Ohne Kontrolle führt die Selbstbeobachtung zu unbrauchbaren Erkenntnissen, wie das Beispiel von Herbart eindrücklich zeigt (vgl. Kapitel 2). Zwar erlaubt es das Experiment nicht, die Selbstbeobachtung *als solche* zu kontrollieren, aber es ermöglicht, die *Situation*, in der die eigenen psychischen Zustände beobachtet werden, zu standardisieren (Wundt 1888, p. 432ff.). Wundt lehnt die klassische Form der Selbstbeobachtung (Introspektion), wie sie Herbart praktiziert hat, aus methodischen Gründen ab, nicht aber deren Gegenstand. Er hält daran fest, dass Gegenstand der Psychologie die Privatwelt der inneren Erfahrung ist. Dieser Gegenstand wird aber nicht länger *an sich* erforscht, sondern in Abhängigkeit von externen Reizen. Diese lassen sich nach Intensität, Dauer, Lokalisation, Reihenfolge und weiteren physikalischen Merkmalen variieren. Dadurch kann das Experiment die *Bedingungen*, unter denen die Introspektion des Bewusstseins erfolgt, unter Kontrolle bringen (Danziger 1990, p. 34ff.). Das ideale Untersuchungsobjekt der experimentellen Psychologie sind daher singuläre Empfindungen, die durch singuläre Reize ausgelöst werden.

Thematisch möchte Wundt erkennen, wie es zu den komplizierten Erscheinungen des menschlichen Bewusstseins kommt. Das Experiment soll ermöglichen, das Einfache, aus dem die psychischen Erscheinungen zusammengesetzt sind, zu isolieren und die Gesetze ihrer Verknüpfung zu eruieren (Benetka 2002, p. 68). Wenn die Psyche äußeren Einwirkungen ausgesetzt wird und sich diese Einwirkungen willkürlich arrangieren lassen, dann müsste es möglich sein, das Psychische in seiner gesetzmäßigen Genese zu erfassen.

sen. Wundt deutet das Bewusstsein – nicht unähnlich wie Herbart – als ein *Geschehen kontinuierlicher Veränderung*. Dafür steht das Prinzip der Aktualität, womit gemeint ist, dass die psychischen Tatsachen nicht Substanzen, sondern *Ereignisse* sind, die in der Zeit verlaufen und keine stabile Identität aufweisen (Wundt 1908a, p. 161f., 260ff.). Damit überwindet Wundt die Fundierung der Psychologie in der Metaphysik, wie sie noch für Herbart charakteristisch ist, und bekennt sich zu einer »Psychologie ohne Seele« (Lange).

## Zwei Richtungen der Psychologie

Das Experiment hat also zur Aufgabe, die schwankende innere Erfahrung zu kontrollieren. Das kann nur so lange gehen, wie zwischen äußerem Reiz und innerem Zustand eine konstante bzw. überhaupt eine Beziehung besteht. Die experimentelle Psychologie, bezeichnet nach einer *Methode*<sup>1</sup>, bildet für Wundt jedoch nicht das *Ganze* der Psychologie. Nur die »elementaren Gebiete der Psychologie« (Wundt 1913, p. 29) hält er durch das Experiment für erforschbar. »Wenn man ... die ganze Psychologie die experimentelle nennt, so ist dies ... eine falsche Bezeichnung, weil es Gebiete gibt, die der Natur der Sache nach dem Experiment unzugänglich sind« (ebd.). Das psychologische Experiment ist vor allem »auf die Zergliederung verhältnismäßig elementarer Vorgänge angewiesen, einzelner Vorstellungs-, Willens-, Erinnerungsakte; nur in geringem Umfange vermag es noch die Verbindungen dieser einfacheren Vorgänge zu verfolgen. Dagegen bleibt ihm die Entwicklung der eigentlichen Denkprozesse, sowie der höheren Gefühls- und Trieb-

1 Auch der Ausdruck »physiologische Psychologie«, den Wundt gelegentlich gebraucht, ist methodisch gemeint: »Das Attribut ›physiologisch‹ will nicht sagen, dass sie [die physiologische Psychologie, W.H.] die Psychologie auf Physiologie zurückführen wolle – was ich für ein Ding der Unmöglichkeit halte –, sondern dass sie mit physiologischen, d.h. experimentellen Hilfsmitteln arbeitet und allerdings mehr, als es in der sonstigen Psychologie zu geschehen pflegt, auf die Beziehungen der psychischen zu den physischen Vorgängen Rücksicht nimmt« (Wundt 1896, p. 21).

formen verschlossen; im höchsten Falle lassen sich über die äußere zeitliche Aufeinanderfolge auch dieser Prozesse einige unzureichende Beobachtungen ausführen« (Wundt 1906, p. 208).

Damit sieht sich die Psychologie auf die zweite naturwissenschaftliche Hauptmethode verwiesen: auf die *Beobachtung*. Diese eignet sich für die Analyse der höheren geistigen Prozesse, insbesondere der »geschichtlich entstandenen *geistigen Erzeugnisse*, wie die Sprache, die mythologischen Vorstellungen, die Sitten« (Wundt 1920a, p. 29). Wundt stellt der experimentell verfahrenen *Individualpsychologie*<sup>2</sup> eine *Völkerpsychologie* zur Seite, deren Gegenstand ebenfalls der menschliche Geist ist, aber nicht als ständig fließender Bewusstseinsstrom, sondern als insgesamt an kulturellen Objektivierungen. Aus der Sprache lassen sich die höheren Denkformen, aus dem Mythos die höheren Gefühlsregungen und aus der Sitte die höheren Willensprozesse erschließen. Die Psychologie verfügt damit, »ähnlich der Naturwissenschaft, über zwei exakte Methoden: die erste, die experimentelle Methode, dient der Analyse der einfacheren psychischen Vorgänge; die zweite, die Beobachtung der allgemeingültigen Geisteserzeugnisse, dient der Untersuchung der höheren psychischen Vorgänge und Entwicklungen« (ebd., p. 30). Als Wissenschaft scheidet sich die Disziplin »in eine *experimentelle* und in eine *völkerpsychologische* Richtung« (ebd., p. 10).

Wundt hat keineswegs *zuerst* die Experimentalpsychologie und *dann* die Völkerpsychologie ausgearbeitet, wie ihm in der Psychologiegeschichte nicht selten unterstellt wird. Eine erste, dreistündige Vorlesung über Völkerpsychologie hat er bereits im Sommersemester 1875 während seiner kurzen Zeit an der Universität Zürich gehalten (Wundt 1920b, p. 260). Aber bereits zuvor ist er in Heidelberg als Autor eines umfassenden Psychologieprogramms

2 Auch der Begriff der Individualpsychologie wird von Wundt weitgehend synonym mit demjenigen der experimentellen bzw. physiologischen Psychologie verwendet, deren Gegenstand das individuelle Bewusstsein ist. »Durch ihre Beschränkung auf das Individuum scheidet sich die Individual- von der Völkerpsychologie, durch ihre Beschränkung auf den Menschen von der Tierpsychologie, und endlich dadurch, daß sie sich bloß mit den als typisch zu betrachtenden Vorgängen beschäftigt, nicht aber mit solchen, die nur für einzelne Individuen charakteristisch sind, von der Charakterologie« (Wundt 1908a, p. 162 – Hervorhebungen weggelassen). Heute würde man eher von Allgemeiner Psychologie sprechen.

hervorgetreten (Benetka 2002, p. 66ff.), das von Graumann als »eine evolutionär und historisch orientierte Sozio-Psychologie des bewußten und unbewußten Seelenlebens und Handelns« (Graumann 1980, p. 81) bezeichnet wird. Auch insofern wird die Geburtszeit der Psychologie mit der Gründung des experimentalpsychologischen Laboratoriums in Leipzig höchst tendenziös angegeben.

Wundts Programmatik bestimmte die Psychologie als *empirische Wissenschaft des Geistes*. Als solche ist sie »Teilwissenschaft der Philosophie und zugleich eine empirische Geisteswissenschaft« (Wundt 1913, p. 32). Sie ist »die allgemeinste Geisteswissenschaft und zugleich die Grundlage aller einzelnen« (Wundt 1920a, p. 18). Wundt stellte sich vor, die Psychologie könnte innerhalb der Geisteswissenschaften eine ähnlich fundierende Rolle spielen wie die Mechanik im Schoße der Naturwissenschaften. Dieser ambitiösen Positionierung steht die bescheidenere Auffassung gegenüber, wonach die Psychologie »zwischen Natur- und Geisteswissenschaften« (Wundt 1908a, p. 51 – Hervorhebung W. H.) liegt, ja »ihrem ganzen Wesen nach dazu berufen scheint, die *Vermittlerin* zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften zu bilden« (Wundt 1906, p. 5f. – Hervorhebung W.H.). Dieser Vermittlerrolle ist die Psychologie in den gut 150 Jahren ihrer bisherigen Existenz allerdings kaum je gerecht geworden.

## Abwendung von Wundt

Ob als *Grundlage* der Geisteswissenschaften oder als *Vermittlerin* zwischen Natur- und Geisteswissenschaften, die Psychologie mochte sich bereits eine Generation nach Wundt nicht mehr als Wissenschaft der unmittelbaren Erfahrung verstehen. Das Besondere an Wundt ist, »dass er zwar der Lehrer vieler Schüler, nicht aber der Begründer einer wissenschaftlichen Schule war« (Benetka 2002, p. 63). Tatsächlich fand das Wundtsche Paradigma einer wissenschaftlichen Psychologie weder in Deutschland noch in den USA eine Fortsetzung. Was als wissenschaftliche Psychologie am Ausgang des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts allmählich Konturen gewann, hatte mit dem, was Wundt gewollt hatte, nur wenig zu tun. »Virtually everything that happened in modern psychology was a repudiation of Wundt, explicitly or implicitly« (Danziger 1990,

p. 34).<sup>3</sup> Schon zu Lebzeiten Wundts wurden Bereiche der experimentellen Methode zugeführt, die der »Begründer der modernen Psychologie« (Pongratz 1967, p. 99) dafür nicht für zugänglich hielt, so insbesondere das Denken, das Wollen und das Gedächtnis. Dies bedeutete, dass die innere Wahrnehmung (Introspektion) von der direkten äußeren Kontrolle losgelöst wurde. Ach (1905) prägte für diese neue Art von psychologischer Forschung den Ausdruck »systematische experimentelle Selbstbeobachtung«.

Wundt wandte sich vehement gegen diese »Ausfragemethode«, wie er sie despektierlich nannte und in der er einen Rückfall hinter das erreichte Niveau der experimentalpsychologischen Forschung sah. Er schimpfte die Untersuchungen der Würzburger Schule um Külpe, Bühler und Ach »Scheinexperimente« (Wundt 1907, p. 334), doch fand seine Stimme kaum Gehör. Dies umso weniger, als sich mit Hermann Ebbinghaus (1850–1909) eine weitere Alternativpsychologie abzeichnete. Im selben Jahr als Wundt in Leipzig sein Laboratorium einrichtete, begann Ebbinghaus mit seinen spartanischen Selbstversuchen. Über Monate lernte er Reihen von sinnlosen Silben auswendig, um jeweils festzustellen, wie viel Zeit er brauchte, um das inzwischen Vergessene zu reproduzieren. 1885 publizierte er die Ergebnisse seiner Experimente in einem Buch mit dem lapidaren Titel »Über das Gedächtnis«.

Ebbinghaus begründete eine Form des psychologischen Experiments, das nicht mehr darauf abstellt, was sich im *Bewusstsein* einer Versuchsperson abspielt, sondern was deren *Leistung* ist (Danziger 1987, 1990, p. 142ff.). Die Leistung kann anhand von objektiven Kriterien *gemessen* werden, womit die psychologische Forschung von subjektiven Daten frei wird. Wie viele Fehler eine Versuchsperson beim Reproduzieren einer memorierten Reihe von Silben macht, ist keine Frage ihres (subjektiven) Erlebens, sondern ein objektiv (intersubjektiv) verifizierbares Faktum. Während bei Wundt das Psychische ein *Binnenphänomen* darstellt, eingebunden in die Grenzen des individuellen Bewusstseins, erscheint das Psychische bei Ebbinghaus als *öffentliches* Ereignis. Seine Gedächtnisstudien beru-

3 Fischer beklagte sich anlässlich des 100. Geburtstages von Wundt am 16. April 1932, dass dieser, der im Laufe seines Lebens eine Autorität von internationaler Geltung gewesen sei, bereits wenige Jahre nach seinem Tod aus der Diskussion verschwunden sei, ja so unbekannt scheine, »als hätte er nie gelebt« (Fischer 1932, p. 354).



hen auf dem Vergleich zweier exakter Messungen: dem vom Experimentator vorgegebenen Lernmaterial und dem von der Versuchsperson tatsächlich gelernten Material. Im Nachruf auf Ebbinghaus, der am 26. Februar 1909 in Halle starb, schrieb einer seiner Schüler, mit der Studie »Über das Gedächtnis« sei »zum ersten Male eine verlässliche Methode zur Inangriffnahme der Probleme des höheren Seelenlebens geschaffen [worden]« (Jaensch 1909, p. V).

Darin dürfte in der Tat die Leistung von Ebbinghaus liegen. Mit ihm hat sich das psychologische Experiment von seinem Vorbild, dem physiologischen Experiment, emanzipiert. Zugleich findet ein Wechsel des psychologischen *Gegenstandes* statt. Nicht mehr die *innere Erfahrung* steht zur Diskussion, sondern die *äußere Manifestation* psychischer Prozesse. Ebbinghaus verpasste der Psychologie einen unanschaulichen Gegenstand. Während Wundt darauf insistierte, dass das Psychische *anschaulichen* Charakter hat (Scheerer 1989, Sp. 1631), gibt es für den psychologischen Gegenstand à la Ebbinghaus keine Entsprechung im Erleben. Das Gedächtnis liegt außerhalb der unmittelbaren Erfahrung und außerhalb des Bewusstseins. Es ist uns – im Unterschied zur Erinnerung – phänomenal *nicht* gegeben, sondern stellt eine *theoretische Konstruktion* dar.<sup>4</sup>

Das Forschungsparadigma von Ebbinghaus war aus mehreren Gründen eine potente Alternative zur Psychologie Wundts. *Erstens* gelang Ebbinghaus der Nachweis, dass das Experiment auch auf höhere psychische Funktionen angewandt werden kann. Zugleich zeigte er, wie auf die unzuverlässige Methode der Introspektion vollständig verzichtet werden kann. *Zweitens* erlaubte die Ausrichtung an psychischen Leistungen, dass auch mit Kindern experimentell geforscht werden kann. *Drittens* ermöglichte die neue Experimentalmethode, theoretische von methodischen Fragen abzulösen. Ebbinghaus begründete einen Stil psychologischer Forschung, »der dadurch charakterisiert ist, dass die theoretische Durchdringung der zur Diskussion stehenden Begriffe hinter die Erörterung der Technik der Versuchsdurchführung und der mathematischen Behandlung der Versuchsergebnisse zurücktritt« (Benetka 2002, p. 122).

4 Genau darauf – und nicht auf Wundt – wird dann Dilthey mit seiner Kritik der »erklärenden Psychologie« reagieren, der er vorwirft, erlebnismäßig nicht einlösbar Konstruktionen zu bilden, während die Psychologie doch den Auftrag habe, das Erleben zu analysieren (vgl. Kapitel 4).

*Viertens* erlaubt es der Rückzug auf die Methode, philosophische Erwägungen in den Hintergrund zu drängen. Forscher wie Ebbinghaus, Külpe und Georg Elias Müller (alles ehemalige Schüler von Wundt) lösten sich von der Bindung an die Philosophie, die für Wundt zentral war. Die Psychologie galt nicht länger als Grenzgängerin zwischen Natur- und Geisteswissenschaften. Vielmehr wurde ihr nun eine eindeutig *naturwissenschaftliche* Position zugewiesen, was sich etwa daran zeigt, dass Ebbinghaus (1908) nicht mehr vom Menschen oder von der Seele als Gegenstand der Psychologie spricht, sondern vom *Organismus*.<sup>5</sup>

Die Abkehr von der Philosophie geht schließlich *fünftens* mit einer Hinwendung zu einem positivistischen Wissenschaftsverständnis zusammen (Benetka 2002, p. 107; Danziger 1979). Zwar mag schon Wundt eine positivistische Haltung eingenommen haben, insofern er die experimentelle Psychologie auf das unmittelbare Erleben ausrichtete, doch sein Positivismus war eher gegenstandstheoretisch als methodologisch begründet. Erst die Generation von Ebbinghaus vertrat – zum Teil unter dem Einfluss des Physikers und Philosophen Ernst Mach (1838–1916) – einen *expliziten* Positivismus, indem bestritten wurde, dass es zwei Formen von Erfahrung gibt, nämlich eine innere (unmittelbare) und eine äußere (mittelbare). *Alle* Erfahrung sei von derselben Art.

## Liebäugeln mit der Praxis

Wundts Psychologie war an der Klärung erkenntnistheoretischer Probleme interessiert. Sie war in keiner Weise an praktischen Fragen lebensweltlicher Art ausgerichtet. Das änderte sich mit dem Forschungsparadigma von Ebbinghaus radikal. Die Affinität seiner Gedächtnisstudien zu *pädagogischen* Problemen ist offensichtlich. Das Lernen in der Schule weist zumindest Ähnlichkeiten mit den experimentellen Selbstversuchen von Ebbinghaus auf. Offensichtlich erlaubt das neue Paradigma psychologischer Forschung eine thematisch völlig andere Ausrichtung der Disziplin. Ihr Thema

5 Damit wird möglich, was Wundt ausdrücklich ausgeschlossen hatte, nämlich die Reduktion von Psychologie auf Physiologie.

brauchen nicht länger abgehobene Fragen der Erkenntnis zu sein; ihr Thema können greifbare Probleme des praktischen Handelns sein.

Die Aussicht, psychologisches Wissen in der alltäglichen Praxis anzuwenden, erlaubte eine neue Strategie in Bezug auf die Autonomisierung der Disziplin. Dies schien sich aufzudrängen, nachdem die Philosophie gegen Ende des 19. Jahrhunderts ihre Identitätskrise weit gehend überwunden hatte. Zunächst waren es die Neukantianer, die sich dagegen wehrten, Philosophie durch Experimentalpsychologie zu ersetzen. Dann war es der Begründer der Phänomenologie, Edmund Husserl (1859–1938), der durch scharfe Kritiken den philosophischen Nutzen der Psychologie in Zweifel zog (vgl. Schmidt 1995, insbes. Kap. 4). Die Psychologen sahen sich genötigt, ihre Emanzipationsstrategie zu überdenken. Offen wurde nun über eine Trennung von der Philosophie debattiert (vgl. Ash 1985, p. 52ff., 1995, p. 42ff.). Dem Ansinnen erwuchs von Seiten Wundts heftiger Widerstand. Da die zentralen Fragen der Psychologie mit erkenntnistheoretischen und metaphysischen Standpunkten zusammenhängen, galt ihm als ausgemacht, »daß die Psychologie zu den philosophischen Disziplinen gehört« (Wundt 1913, p. 24). Sie sei »noch heute ein wesentlich theoretischeres Forschungs- und Lehrgebiet« (ebd., p. 26). Auf den bescheidenen Erkenntnisstand der Psychologie anspielend, hielt es Wundt auch für bedenklich, »wenn man anwenden will, wo das Wissen noch allzu beschränkt ist oder auf allzu unsicheren Grundlagen ruht« (Wundt 1910, p. 16). Er warnte vor einer Verengung des Gesichtskreises der Disziplin durch Fokussierung auf praktische Anwendungen und befürchtete, die Psychologie könnte »zur Beute der Pädagogik ... werden« (ebd., p. 17), ja zu einer »angewandten Pädagogik« (ebd.) verkommen.<sup>6</sup>

Die warnenden Worte Wundts blieben ohne Wirkung. Immer mehr Vertreter der Disziplin begannen, den praktischen und gesellschaftlichen Nutzen der Psychologie herauszustreichen (Schmidt 1995, p. 114). Dem kam entgegen, dass das Schulwesen in einer

6 Dass Wundt die Psychologie von der Pädagogik fernhalten wollte, zeigt auch eine Episode, die ein paar Jahre früher stattfand. Nachdem er mit Meumann 1903 das »Archiv für die gesamte Psychologie« ins Leben gerufen hatte, trennte er sich schon ein Jahr später wieder davon, und zwar mit der Begründung, das »Archiv« sei »in das Fahrwasser der Pädagogik geraten« (Wundt in einem Brief an Meumann, zit. nach Müller 1942, p. 28).

Umwälzung begriffen war und die seminaristische Lehrerbildung an ihre Grenzen stieß. Der Herbartianismus steckte – nicht zuletzt dank der Erfolge der experimentellen Psychologie – in einer Krise, die Reformpädagogik vermochte ihre Kritik immer wirksamer zu artikulieren, und eine Lehrerschaft, die um ihr Sozialprestige kämpfte, strebte nach akademischer Ausbildung (Schubeius 1990, Kap. 2; Tenorth 2000, Kap. V). Die Nachfrage nach verwertbarem Wissen konnte von der Pädagogik, die als wissenschaftliche, empirisch forschende Disziplin inexistent war, nicht befriedigt werden. In der Auseinandersetzung um die Möglichkeiten einer Anwendung von Psychologie ging es dementsprechend vornehmlich um das Verhältnis zur Pädagogik und zur Lehrerbildung. Das lässt sich beispielhaft anhand der experimentellen Pädagogik von Meumann darstellen.

## Pädagogik als empirische Wissenschaft

Meumann war in den Jahren 1891 bis 1897 Schüler und Assistent von Wundt und beeinflusst von dessen Psychologieverständnis. Trotzdem hat er eine eigenständige Forschungstradition begründet, die er »experimentelle Pädagogik« nannte. Die Idee dazu hat er während der letzten Semester seiner Assistententätigkeit bei Wundt gefasst (Meumann 1922, p. VII; Müller 1942, p. 16). Entwickelt hat er sie in Zürich, wo er seine erste Professur innehatte. Im Mittelpunkt der experimentellen Pädagogik steht »das Studium des Schulkindes, seiner Eigenart, seiner Entwicklung und seiner Arbeit« (Meumann 1901, p. 283 – Hervorhebung W. H.). Der Begriff der Arbeit verweist auf Ebbinghaus und dessen Gedächtnisstudien. In der Arbeit liegt die Ausschlag gebende Differenz der experimentellen Pädagogik gegenüber der experimentellen Psychologie. Letztere ist eine »theoretische Wissenschaft«, die »nur geistige Vorgänge und Arten solcher Vorgänge kennt« (ebd., p. 67f.). Es liegt ihrer Absicht fern, diese Vorgänge als *Leistung* oder *Arbeit* zu betrachten. Demgegenüber ist die Pädagogik eine »praktische Wissenschaft« (ebd., p. 68), die sich für geistige Vorgänge »unter dem Gesichtspunkt der Arbeit« (ebd.) interessiert. Die Rede ist von einer »Technik und Methodik der Schularbeit« (Meumann 1922, p. 54).

Zwar erwähnt Meumann ein breites Spektrum von Themen, die von der experimentellen Pädagogik bearbeitet werden (Meumann 1922, p. 49ff.), doch geht es letztlich immer um das Schulkind. »Natürlich können wir auch pädagogische Experimente am Lehrer und Erzieher ausführen, aber wenn sich diese nicht gänzlich von der pädagogischen Fragestellung entfernen sollen, so müssen sie dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für die Behandlung des Schülers untergeordnet bleiben« (ebd., p. 48). Was mit der experimentellen Pädagogik angestrebt wird, ist eine Organisation der geistigen Arbeit des Schulkindes nach psychologischen Grundsätzen, deren Ziel Meumann wie folgt bestimmt: »Wir suchen das größte Maß von Arbeit zu erreichen, unter den günstigsten Arbeitsbedingungen, mit möglichst wenig Beeinträchtigung der physischen und geistigen Verfassung des Kindes und der Qualität der Arbeit selbst« (Meumann 1901, p. 92). Anvisiert wird eine »wissenschaftlich begründete Arbeitslehre des Kindes« (Meumann 1914, p. 273) als Grundlage einer Didaktik, die ein gegebenes Unterrichtsziel zweckmäßig und effizient erreichen lässt.

Da die experimentelle Pädagogik geistige Leistungen zu *messen* vermag, müsste es möglich sein, »dass wir einmal zu einer messenden Bestimmung der Unterschiede der geistigen Begabung der Kinder gelangen« (Meumann 1901, p. 70). Die Intelligenzprüfung stellt daher einen wichtigen Bereich der experimentellen Pädagogik dar. Sie erlaubt es, einem zentralen pädagogischen Anspruch zu genügen, nämlich der Rücksichtnahme auf das Individuum. Meumann bestätigt, »dass wir in der Erziehung wie im Unterricht *individuelle Behandlung* der Kinder erstreben. Man hat zwar mancherlei gegen die individuelle Behandlung und ihre Durchführbarkeit in der Schule eingewendet; aber es ist sicher, dass sie unser Ideal bleiben muss, wenn sie sich auch in der Schulklasse nur in beschränktem Maße erreichen lässt« (ebd., p. 150). Meumann denkt an die Einrichtung von Sonderklassen für schwach Begabte. Der gleichzeitige Unterricht so differenter Individuen in derselben Klasse erscheint ihm als eine »pädagogische Unmöglichkeit« (ebd., p. 153). Er erhofft sich, dass bald einmal jeder Lehrer »imstande ist, sich die Art der Begabung jedes Schülers ein für alle Mal zu merken und sie jederzeit bei der Betrachtung des Schülers im Auge zu halten« (Meumann 1911a, p. 10).

## Geburt der Pädagogischen Psychologie

Die Bezeichnung »experimentelle Pädagogik« ist missverständlich. Sie erklärt sich aus der Herkunft Meumanns aus dem Kreis der Wundtschen Psychologie. In der Tat heißt es: »In dem psychologischen Laboratorium sind die Methoden und Hilfsmittel entstanden, mit denen die Experimentalpädagogik arbeiten muss« (Meumann 1901, p. 282). »Das pädagogische Experiment ist ... zum größten Teile das psychologische Experiment, angewandt auf das sich entwickelnde und arbeitende Schulkind« (Meumann 1922, p. 27). Methodisch hat sich Meumann jedoch keineswegs auf das Experiment beschränkt. Die experimentelle Pädagogik »versucht, *alle* Hilfsmittel und Methoden empirischer Forschung in den Dienst pädagogischer Untersuchungen zu stellen, und wir benutzen z.B. auch in ausgiebiger Weise die Massenuntersuchung, die allgemeinen Erhebungen (Enquêtes) und ebenso die Statistik und die mathematische Bearbeitung statistischer Zahlen« (ebd., p. 13). Meumann meint, die experimentelle Pädagogik werde deshalb so genannt, weil das Experiment die »strengste Form empirischer Forschung« (Meumann 1914, p. 12) darstellt.

Heute würde man die Arbeiten Meumanns der *Pädagogischen Psychologie* zurechnen. Bereits Wundt zählt die experimentell-pädagogischen Arbeiten seines Schülers explizit zur »pädagogischen Psychologie« (Wundt 1910, p. 19).<sup>7</sup> Den gleichen Schluss lässt das Schicksal der Zeitschrift »Die experimentelle Pädagogik« zu, die 1905 von Lay und Meumann begründet wurde, ab 1907 unter dem Titel »Zeitschrift für experimentelle Pädagogik« erschien und 1911 mit der »Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene« zur »Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik« fusionierte. Schließlich schreibt Aloys Fischer (1880–1937) in seinem Nachruf auf Meumann, dessen Produktion spiegle »seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts ... die Entwicklung der pädagogischen Psychologie und der psychologischen Grundlegung des Lehr- und Erziehungswesens wider«

7 Bei Meumann findet sich der Ausdruck »pädagogische Psychologie« sporadisch (z.B. Meumann 1911b, p. 202, 203). Etwas häufiger ist die Rede von »psychologischer Pädagogik« (z.B. ebd., p. 202, 204). Auch Wundt verwendet gelegentlich den Ausdruck »psychologische Pädagogik«.

(Fischer 1915, p. 218). Er habe »der ganzen Struktur seiner Persönlichkeit nach ... die pädagogische Psychologie aus zerstreuten Anfängen zu einer geschlossenen Disziplin entwickelt, das Erreichte vorläufig systematisiert und die Grenzen des Arbeitsfeldes abgesteckt« (ebd., p. 225).

Die Zuordnung Meumanns zur Pädagogischen Psychologie rechtfertigt sich aus einem weiteren Grund. Meumann lehnte die Auffassung ab, wonach die Pädagogik *angewandte Psychologie* sei. Eine solche Ansicht verkenne »ebensowohl das Wesen der wissenschaftlichen Pädagogik wie die Aufgabe der Psychologie und der Kinderpsychologie« (Meumann 1911b, p. 199f. – im Original hervorgehoben). Eine direkte Bedeutung – insofern als sie irgendein pädagogisches Problem unmittelbar lösen könne – habe die reine Psychologie nicht, da sie den *pädagogischen Gesichtspunkt* nicht kenne (ebd., p. 201). Dieser liegt in der Erziehung bzw. in der »Bildung des Zöglings« (Meumann 1922, p. 47). Die Aufgabe des pädagogischen Forschers ist daher eine ganz andere als diejenige des Psychologen. Der Pädagoge »fragt von seinem Standpunkt aus nicht (wie der Psychologe): Wie ist der Geist des Kindes beschaffen und was geht in ihm vor? Sondern er fragt: Wie wird der jugendliche Geist gebildet und wie müssen wir ihn behandeln, wenn wir unser pädagogisches Ziel erreichen wollen« (Meumann 1911b, p. 200)?

Nicht das Tatsachengebiet macht eine Wissenschaft aus, »sondern der *selbständige Gesichtspunkt der Betrachtung* der Thatsachen« (Meumann 1901, p. 287). Was Meumann damit anspricht, ist die Unterscheidung zwischen dem Material- und dem Formalobjekt einer Wissenschaft. Das Materialobjekt kann im Falle von Pädagogik und Psychologie vollkommen identisch sein (z.B. das Kind, der Jugendliche oder der Erwachsene), im Formalobjekt unterscheiden sie sich jedoch wesentlich. Die Pädagogik betrachtet den Menschen im Lichte seiner Bildsamkeit und Erziehbarkeit. Die Psychologie zeigt dafür kein Interesse. Genau deshalb scheint es mir gerechtfertigt, Meumann den Titel des Begründers der Pädagogischen Psychologie im deutschsprachigen Raum zu verleihen. Die Psychologie wendet ihre Erkenntnisse nicht einfach auf pädagogische Problemstellungen an, sondern betreibt eine *eigenständige* psychologische Forschung unter pädagogischem Gesichtspunkt.<sup>8</sup>

8 Wir kommen im Kapitel 11 auf die Pädagogische Psychologie zurück.

Meumanns Leistung wird umso deutlicher, wenn man seine Position mit derjenigen von Wundt vergleicht. Wundt, der sich gegen die verfrühte Anwendung von Psychologie auf praktische Problemstellungen wandte, stellte die Pädagogik, wo er sich zu ihr überhaupt äußerte, als *angewandte Psychologie* dar (z.B. Wundt 1910, p. 5, 9). Die Pädagogik sei »eine praktische Disziplin, die sich in ihren Mitteln ganz und gar auf die Psychologie stützt, indes ihre Zwecke ethischer Art sind« (Wundt 1908a, p. 20). Noch deutlicher heißt es an einer anderen Stelle, die Pädagogik sei *keine selbständige Wissenschaft*, sondern wie die technische Mechanik und die pharmazeutische Chemie nur eine *Lehrdisziplin*; was in ihr Wissenschaft sei, gehöre der Psychologie an (Wundt 1889, p. 25).

Meumann war nicht der Meinung, die Pädagogik könne *insgesamt* mit den Methoden der Psychologie begründet werden. Explizit heißt es in den »Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen«, es handle sich dabei um eine »Einführung in die empirisch-pädagogische Forschung« (Meumann 1922, p. III). Vielleicht werde man in wenigen Jahren statt von experimenteller Pädagogik von »Pädagogik als empirische Forschung« sprechen (ebd., p. VI). Gelegentlich ist denn auch einfach von der »empirisch-pädagogischen Forschung« (ebd., p. 57) oder von der »empirischen Pädagogik« (ebd.) die Rede. Insofern umfasst die experimentelle Pädagogik nicht das Ganze der Disziplin, sondern nur deren »empirischen Unterbau« (ebd., p. 61). Was die Auswahl, Bearbeitung und Anordnung von *Lehrstoffen* anbelangt, »(bleiben) logische, ethische und ästhetische Gesichtspunkte maßgebend« (Meumann 1901, p. 214). Auch die Bestimmung der Erziehungsziele liegt außerhalb der Zuständigkeit der experimentellen Pädagogik (Meumann 1922, p. 56). Schließlich erwähnt Meumann als dritten Bereich, der sich der Kompetenz der experimentellen Pädagogik entzieht, die praktischen Fragen der Schulorganisation (Meumann 1911b, p. 201).

## Hohe Erwartungen der Lehrerschaft

Die Bestimmung der experimentellen Pädagogik als psychologische Arbeitslehre machte sie attraktiv für die Lehrerschaft. Der Wechsel der Perspektive von der Erforschung mentaler Ereignisse im Innen-

raum des Bewusstseins zur Analyse von psychischen *Leistungen*, die öffentlich wahrnehmbar und überprüfbar sind, erlaubte die unmittelbare Bezugnahme auf schulische Lehr- und Lernprozesse. Explizit spricht Meumann nicht nur von Leistung, sondern auch von *Verhalten*. Die Rede ist von der Anwendung der experimentellen Forschung auf den jugendlichen Menschen »durch die Analyse seines Seelenlebens und seines Verhaltens während der Schularbeit« (Meumann 1922, p. 13f.). Dieses Verhalten zu untersuchen, sei eine der zentralen Aufgaben der experimentellen Pädagogik (ebd., p. 53).

Meumann zeigte keine Bescheidenheit, wenn es galt, den Nutzen der experimentell-pädagogischen Forschung herauszustreichen. In der Erziehung sah er – ähnlich wie Herbart, dem er in Vielem näher stand als er sich eingestehen mochte (vgl. Müller 1942, p. 79, 84 ff.) – eine mächtige Wirkgröße. So heißt es an einer Stelle: »Die Möglichkeit der Steigerung unserer Fertigkeiten durch Übung ist zwar individuell verschieden und hat in der Praxis des Lebens ihre bestimmte Grenze, aber – normale geistige und körperliche Verfassung vorausgesetzt – ist die Steigerung unserer Fähigkeit durch Übung theoretisch eine *unbegrenzte*, d.h. wir können durch Übung alles erreichen« (Meumann 1913, p. 49).

Meumann vermochte in der Lehrerschaft ein großes Echo auszulösen. Gemeint sind die *Volksschullehrer*, die im Unterschied zu den Gymnasiallehrern noch nicht an der Universität ausgebildet wurden und keine akademische Disziplin als Bezugswissenschaft vorweisen konnten. In der experimentellen Pädagogik glaubten sie den Hebel für ihre Professionalisierung erkennen zu können. Verschiedene Lehrervereine waren bereit, die experimentelle Pädagogik nicht nur ideell, sondern auch materiell zu unterstützen (Hopf 2004, p. 86ff.).

Die engen Beziehungen Meumanns zur Lehrerschaft zeigen sich auch daran, dass er zu den Initiatoren des »Bundes für Schulreform« gehörte, der 1909 in Berlin gegründet wurde (Hopf 2004, p. 252). Meumann sah in der experimentellen Pädagogik eine wissenschaftliche Parallelbewegung zu den Reformbestrebungen im Schulbereich (Meumann 1911a, p. 1). Der Grundansatz seiner Pädagogik deckt sich weitgehend mit dem reformpädagogischen Kerngedanken einer »Erziehung vom Kinde aus«. Mit der Einführung des Experiments in die Pädagogik ist eine Verschiebung der pädagogischen Untersuchungen zu erwarten; »die Pädagogik wird mehr eine Wissenschaft vom *Lernenden* als vom Lehrenden werden, denn den

Ausgangspunkt aller experimentellen Untersuchungen bildet das lernende und arbeitende Schulkind« (Meumann 1901, p. 285 – Hervorhebung W.H.). Ausdrücklich heißt es, die experimentelle Pädagogik versuche, die pädagogischen Probleme »vom Kinde aus zu entscheiden« (Meumann 1907, p. 31).<sup>9</sup>

Der Fokus auf das Kind hatte zur Folge, dass die experimentelle Pädagogik zu verschiedenen Themen von praktischer Bedeutung kaum etwas zu sagen hatte. Damit wurden die Hoffnungen enttäuscht, die die Lehrer in die neue Pädagogik gesetzt hatten, nämlich Anleitung für ihre praktische Arbeit zu bekommen (vgl. Oelkers 1989a, p. 184).<sup>10</sup> Müller bemängelt, dass Meumann nicht nur zur Tätigkeit, sondern auch zur *Persönlichkeit* des Lehrers nichts gesagt habe. Es fehle der Hinweis auf das *Wesen* des Pädagogischen, nämlich »auf das *Sein* des echten Pädagogen, auf seine innere Einstellung zum Kinde im Gegensatz zu seinem *Tun*, zu seinen äußern Maßnahmen« (Müller 1942, p. 95). Meumanns System fehle der pädagogische Eros. Wie immer man zu solchen Erwartungen stehen mag, vom »pädagogischen Eros« und vom »geborenen Erzieher« (Spranger) wird nach Meumann häufig die Rede sein.

## Ein jähes Ende

Die experimentelle Pädagogik war eine kurze Epoche in der Geschichte der Pädagogik. Sie vermochte in der Person Meumanns zu kaum mehr als »einem kurzen, heftigen Feuer aufzuflammen« (Müller 1942, p. 76). Nach seinem Tod (1915) war ihr ein rascher Zerfall beschieden (Depaepe 1993, p. 236; Müller 1942, p. 80; Schubeius 1990, p. 177). Sie zerfiel, weil sie zuviel versprochen

9 »Vom Kinde aus« steht in der ersten Auflage der »Vorlesungen«. In der zweiten ist an derselben Stelle vom »erzogenen Menschen« und vom »Zögling«, später auch vom »Jugendlichen« die Rede (Meumann 1922, p. 46f., 49).

10 Meumann war es auch nicht gelungen, die Ausbildung der Volksschullehrer an die Universitäten zu holen, obwohl er sich dafür stark gemacht hatte. Dem Ansinnen wurde heftig widersprochen, so zum Beispiel von Spranger, der für die Einrichtung von Pädagogischen Akademien plädierte.

hatte. Noch waren die Leistungen der pädagogisch-psychologischen Forschung nicht so, dass sie von praktischem Nutzen hätten sein können. Die ungenügende praktische Relevanz der experimentellen Pädagogik ist umso gravierender, als Meumann ausdrücklich konzedierte, die pädagogische Wissenschaft wolle »Theorie zu einer Praxis sein« (Meumann 1922, p. 8).

Den Reigen der Kritiker eröffnete Spranger mit der Bemerkung, die experimentelle Pädagogik dürfe »nicht als der Ausdruck dessen angesehen werden, was heute in der wirklichen Erziehung aktuell ist« (Spranger 1916, p. 52). Denn das persönliche wie das geistige Leben lassen sich »nun einmal nicht experimentell behandeln: es erschließt sich nur dem zarteren Verstehen einer Innerlichkeit, die in sich selbst reich und beweglich ist« (ebd.). In ähnlichem Duktus meint Frischeisen-Köhler, »daß die eigentlichen Erziehungsprobleme außerhalb des Forschungsbereiches der experimentellen Pädagogik liegen« (Frischeisen-Köhler 1918, p. 66). Gemäß Kerschesteiner »(wird) die sogenannte experimentelle Psychologie ... ewig da aufhören, wo die eigentlichen Geheimnisse der Seele beginnen« (Kerschesteiner 1921, p. 72). Für Foerster ist der Sache nach »völlig ausgeschlossen, daß uns die experimentelle Methode jemals etwas über die tiefere Psychologie des höheren und des niederen Lebens im Menschen sagen kann, über Versuchung und Überwindung, über Leidenschaft und Erlösung, über die Grundmotive des Charakters, über die eigentlichen Rätsel der Unwahrhaftigkeit und der Selbstsucht, über die Abgründe der Selbsttäuschung und der Eitelkeit« (Foerster 1920, p. 252). Foerster plädiert für »eine tiefe psychologische Intuition, die durch keine bloß mechanische Methode ersetzt werden kann« (ebd., p. 254). Er ist überzeugt, »daß eine lebendige Einwirkung auf lebendige Seelen eine ganz andere Art von psychologischer Vertiefung bedarf, als durch die experimentelle Methode geboten wird« (ebd., p. 260).

Auffallend ist, wie die Kritiker der experimentellen Pädagogik mit Begriffen operieren, die einen starken rhetorischen Einschlag aufweisen. Die Argumente werden aufgeladen mit Attributen wie »wirklich«, »eigentlich«, »tief«, »lebendig« etc. Wie fragwürdig solche rhetorischen Versatzstücke auch sein mögen, Meumann war es nicht gelungen, die Pädagogik als empirisch forschende Disziplin zu etablieren. Dafür verantwortlich sind nicht nur die übertriebenen Erwartungen, die er zu einem guten Teil selber geweckt hatte, sondern auch konzeptionelle Schwächen des Ansatzes. Wenigstens

zwei seien hier genannt: der individualistische Fokus und die Ausgestaltung des Verhältnisses von Pädagogik und Psychologie.

Die Anwendung der Methoden der Psychologie auf pädagogische Fragestellungen führte nicht nur zur Ausblendung des Erziehers bzw. Lehrers aus dem Gesichtskreis der Pädagogik, sondern zusätzlich zur Verengung der Perspektive auf das *individuelle* Kind. Meumann meinte, die experimentelle Pädagogik habe sich die Forschungsmethoden und Hilfsmittel der experimentellen Psychologie sowie die Resultate der Kinderforschung als *Individualpädagogik* dienstbar zu machen. »Es ist ... der Gesichtspunkt der Individualpädagogik, d.h. das Verhältnis von Erzieher und Erzogenem, das wir in den Mittelpunkt der ganzen Erziehungswissenschaft stellen« (Meumann 1922, p. 47). Damit verdient Meumann den Vorwurf, seine Experimentalpädagogik sei rein individualistisch. »Das ›Normalkind‹ Meumanns hat nicht die Aufgabe, sich einer Gemeinschaft einzuordnen und ihr seine Kraft zu weihen; es ist ein absolut autonomes Einzelwesen, dessen intellektuelle Funktionen in geradezu raffinierter Weise auf ihren höchsten Leistungseffekt ausgebildet werden, um es auf den ›Kampf ums Dasein‹ vorzubereiten, auf den gehetzten Wettbewerb des modernen Lebens« (Müller 1942, p. 104). In der Tat sucht man in Meumanns Werken vergeblich nach Ausführungen zur Tatsache, dass Schule im *Klassenverband* stattfindet und dem Lehrer spezifische organisatorische und soziale Kompetenzen abverlangt werden.

Was das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie anbelangt, so haben wir gesehen, dass Meumann die Pädagogik *nicht* als angewandte Psychologie verstehen will. Trotzdem sieht er die Zusammenarbeit zwischen Pädagogik und Psychologie gewissermaßen auf subalternem Niveau. Nachdem er auf Arbeiten zum Schreiben und Rechnen aus seinem Zürcher Laboratorium verwiesen hat, stellt er fest: »Ich sehe darin die ersten Schritte zur Verwirklichung eines größeren Zieles: Lehrer und Psychologe werden in gemeinschaftlicher Arbeit die Experimentalpädagogik schaffen müssen, und das psychologische Laboratorium muss der Ausgangspunkt pädagogischer Arbeiten werden« (Meumann 1901, p. 223). Meumann denkt nicht an eine Zusammenarbeit von psychologischer und pädagogischer *Wissenschaft*, sondern von psychologischer *Forschung* und pädagogischer *Praxis*. Er denkt an »psychologisch-pädagogische Laboratorien, in denen sich der Psychologe und der *Praktiker* der Pädagogik zu gemeinsamer Arbeit vereinigen« (Meu-

mann 1922, p. VIII – Hervorhebung W.H.). Johannes Kretzschmar (1876–1945) hat Meumann schon früh genau dafür kritisiert, dass er nämlich zwischen dem »Mann der pädagogischen Praxis« und dem »pädagogischen Forscher« nicht unterscheidet. Der letztere erscheine der experimentellen Pädagogik »als mehr oder minder überflüssig, da an seiner Stelle ... der Fachpsycholog steht und den ›Lehrer‹, den ›Praktiker der Pädagogik‹ im psychologischen Laboratorium in die Geheimnisse der psychologischen Maßmethoden einführt« (Kretzschmar 1912, p. 143). Die Pädagogik als *Wissenschaft* werde übergangen und still gestellt.

Allerdings muss man Meumann zugute halten, dass weder die Pädagogik noch die Psychologie zu seiner Zeit über einen unabhängigen disziplinären Status verfügten, sondern weiterhin in die Philosophie eingebunden waren (Ash 1980, 1985; Geuter 1984, p. 83ff.). Eine Zusammenarbeit zweier *Disziplinen* war insofern kaum möglich.

Im historischen Rückblick ist die experimentelle Pädagogik *Intermezzo* geblieben. Meumann ist vom Schicksal seines akademischen Vaters ereilt worden. Wie im Falle von Wundt sind Person und Werk Meumanns schon wenige Jahre nach dessen Tod in Vergessenheit geraten. Zu disziplinärer Eigenständigkeit hat die Pädagogik nicht als empirische Wissenschaft, sondern als geisteswissenschaftliche Besinnung gefunden (vgl. Kapitel 5). Dabei spielt das Werk eines Philosophen eine wichtige Rolle, der sich auch mit dem Verhältnis von Pädagogik und Psychologie befasst hat: Wilhelm Dilthey. Ihm wollen wir uns im nächsten Kapitel zuwenden.

## 4 Geisteswissenschaft als Alternative

In der Kritik an Meumann zeichnet sich ein alternatives Paradigma pädagogischer Wissenschaft ab, das jedoch – anders als in der Psychologie, die sich auch eine Generation nach Wundt nicht gänzlich von ihm abgewandt hat – nicht als Modifikation der experimentellen Pädagogik verstanden werden kann. Es geht auch nicht um eine Weiterführung der Herbartischen Pädagogik. Vielmehr wird eine gänzlich andere Art von Erziehungswissenschaft begründet, die weder in den Naturwissenschaften noch in der Psychologie ihr Vorbild hat, sondern auf jenen Typus von Wissenschaft setzt, wie er Ende des 19. Jahrhunderts von Wilhelm Dilthey (1833–1911) begründet wurde. Ausführlicher werden wir uns mit dieser »geisteswissenschaftlich« genannten Pädagogik im folgenden Kapitel auseinandersetzen. In diesem Kapitel geht es um die Erörterung ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlagen.

Dilthey hat sich selber zur Pädagogik geäußert und ist auch ausführlich auf die Psychologie eingegangen. Noch heute gilt er als Autorität, wenn versucht wird, dem psychologischen *Mainstream* ein Alternativprogramm gegenüberzustellen (vgl. Jüttemann 1992). Die Auseinandersetzung mit Dilthey rechtfertigt sich damit in dreifacher Weise. Erstens hat er die *Pädagogik* des 20. Jahrhunderts maßgeblich beeinflusst. Löwisch spricht von der »Jahrhundert-Wirkkraft«, die von Dilthey auf die Pädagogik ausgegangen sei und ihn als pädagogischen *Klassiker* qualifiziere (Löwisch 2002, p. 102). Zweitens hat Dilthey mit seiner Grundlegung der Geisteswissenschaften ein alternatives Verständnis von *Psychologie* entwickelt, das auch pädagogisch wirksam war, allerdings wenig ausgearbeitet blieb und von Seiten der akademischen Psychologie auf Ablehnung stieß. Indem er sich drittens sowohl zur Pädagogik als auch zur Psychologie äußerte, hat er auch eine bestimmte Auffassung ihres *Verhältnisses* vertreten.

## Ein fragmentarisches Werk

Dilthey lebte praktisch zeitgleich mit Wundt. Wie letzterer stand er in jener Tradition des 19. Jahrhunderts, die versuchte, die Philosophie nach dem Zusammenbruch des Hegelschen Idealismus durch Psychologie neu zu begründen. Beide lebten in »jener philosophisch unsicheren, zur Philosophie erst wieder sich durchfindenden Zeit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts« (Misch 1924, p. XIII). Darin liegt vielleicht ein Grund, weshalb ihre Positionen nicht so verschieden sind, wie man vermuten müsste, wenn man in Rechnung stellt, was ihre Nachfolger aus ihren Ansätzen gemacht haben. Allerdings waren ihre Wege zur Psychologie verschieden. Wundt kam von der *Physiologie*, Dilthey von der *Geschichte* her. Vergleichbar den Naturwissenschaften, hat sich die Geschichtswissenschaft – zusammen mit weiteren Geisteswissenschaften – seit Mitte des 19. Jahrhunderts allmählich von der Philosophie abgelöst (Schnädelbach 1983, p. 49ff.). Deren erkenntnistheoretische Position war jedoch unklar. Auf der einen Seite bestand die Auffassung, so bei Auguste Comte (1798–1857) und John Stuart Mill (1806–1873), die Geisteswissenschaften hätten dieselben Methoden zu befolgen wie die Naturwissenschaften, auf der anderen Seite wurde gefordert, die Geisteswissenschaften seien als eigenständige Disziplinen zu begründen, da sie sich in wesentlicher Hinsicht von den Naturwissenschaften unterscheiden. Neben den Neukantianern Wilhelm Windelband (1848–1915) und Heinrich Rickert (1863–1936) war es vor allem Dilthey, der die Geisteswissenschaften als Disziplinen eigener Art zu begründen versuchte. Insofern ist für Dilthey eine doppelte Abwehrstellung kennzeichnend: einerseits gegenüber der idealistischen Philosophie, andererseits gegenüber den Naturwissenschaften.

Diltheys Lebenswerk ist Fragment geblieben. Der größte Teil seiner Schriften ist posthum erschienen. Zu seinen Lebzeiten wurden entweder nur erste Bände von mehrbändig geplanten Werken veröffentlicht oder Arbeiten, die Entwurfscharakter hatten. Die Interpretation seines Werks ist dementsprechend schwierig. Das betrifft nicht zuletzt seine pädagogischen und psychologischen Arbeiten. Und es betrifft die gelegentlich anzutreffende These, wonach in Diltheys Werk ein Bruch zwischen einer frühen, *psychologischen* und einer späten, *hermeneutischen* Begründung der Geisteswissenschaften bestehe (vgl. Bollnow 1936; Riedel 1970,

p. 52ff.). Ob diese Transformation »von der Psychologie zur Hermeneutik« (Misch 1924, p. IX) tatsächlich besteht, ist jedoch fraglich, da leicht nachweisbar ist, dass die Psychologie auch für das Verständnis von Diltheys Hermeneutik von zentraler Bedeutung ist. Insofern schließen wir uns Hufnagel (1982) an, der in Diltheys »Teleologie des Seelenlebens« die Basis für eine weit gehende Kontinuität seines Œuvres sieht.

Mit der *Pädagogik* hat sich Dilthey in zwei Beiträgen ausführlich beschäftigt, wobei der erste die posthum erschienene Grundlage für den zweiten darstellt: »Grundlinien eines Systems der Pädagogik« (1924) und »Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft« (1888).<sup>1</sup> Die *Psychologie* ist Gegenstand einer ausführlichen Abhandlung, die 1894 unter dem Titel »Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie« erschien. Daneben wurden 1896 »Beiträge zum Studium der Individualität« publiziert.

Dilthey, der 1883 einem Ruf an die Berliner Universität folgte, hielt bis 1894 jeweils im Wintersemester Vorlesungen über »Psychologie als Erfahrungswissenschaft« und »Anwendungen der Psychologie auf die Pädagogik«. Im Sommersemester fand von 1884 bis 1893 jeweils eine Vorlesung zur Pädagogik statt, die im Wesentlichen dem Text der »Grundlinien« entspricht (vgl. Löwisch 2002, p. 100f.). Nach 1895 scheint sich Dilthey kaum mehr mit Fragen der Pädagogik und Psychologie befasst zu haben. Er zog sich auf die Geistes- und Philosophiegeschichte zurück, wobei die Arbeit an der erkenntnistheoretischen Grundlegung der Geisteswissenschaften weiterhin im Vordergrund stand.

<sup>1</sup> Von Diltheys pädagogischen Schriften sind zu seinen Lebzeiten nur die Abhandlung von 1888 und ein Aufsatz über »Schulreform und Schulstuben« erschienen. Wirksam ist er über seine Schüler geworden, die ab 1914 seine »Gesammelten Schriften« veröffentlichten, wobei der erste Band mit posthumen pädagogischen Schriften erst 1934 erschien.



## Die Rückständigkeit der Pädagogik

Dilthey kritisiert die Pädagogik seiner Zeit, wobei er insbesondere deren Anspruch auf ein allgemeines Ziel der Erziehung vor Augen hat. Ein »letzter Zweck menschlichen Lebens« (IX, p. 173) sei keine reale Vorstellung.<sup>2</sup> Noch jede Formel über die Bestimmung des Menschen habe sich als historisch bedingt erwiesen. »Kein moralisches System hat bisher allgemeine Anerkennung erringen können« (VI, p. 57). »Daher kann auch das Ziel der Erziehung in keine Formel gebracht werden« (IX, p. 173). Die Rede ist von der »Unmöglichkeit eines allgemeingültigen pädagogischen Systems, das die Erziehung zu leiten vermöchte« (VI, p. 60). So muss unser Urteil lauten: »... diese allgemeingültige pädagogische Wissenschaft, welche von der Feststellung des Zieles der Erziehung aus die Regeln für das Geschäft derselben gibt, absehend von allen Verschiedenheiten der Völker und Zeiten, sie ist eine rückständige Wissenschaft! Sie gehört noch jenem natürlichen System an, in welchem das 17. und 18. Jahrhundert das ganze Zweckleben der menschlichen Gesellschaft aus Prinzipien zu regeln gedachte« (IX, p. 177). Unter den gegenwärtigen Wissenschaften stellt eine solche Pädagogik eine Anomalie dar.

Dilthey nimmt sehr genau wahr, wie die moderne Wissenschaft, die sich im 19. Jahrhundert in Form der Naturwissenschaften formiert hat, nicht mehr am Systemdenken orientiert ist. Mit der Entthronung der Philosophie als »Königin der Wissenschaften« erleidet das Systemmodell von Wissenschaft einen radikalen Einbruch und wird ersetzt durch die Idee von *Wissenschaft als Forschung* (Schnädelbach 1983, p. 94ff., 118f.). Anders als die Systemwissenschaft besitzt die Forschungswissenschaft ihre Identität nicht in ihren Inhalten, sondern in ihren Methoden. In den Worten von Diemer (1964) ist die Systemwissenschaft *noematisch*, d.h. am Wissen als *Produkt* (Wahrheit) orientiert, während die Forschungswissenschaft *noetisch*, d.h. am Wissen als *Prozess* (Methode) ausgerichtet ist. Letztere begründet ihre Wissenschaftlichkeit nicht durch ihre Resultate – diese spiegeln nur mehr den »momentanen Stand des Irrtums« wider –, sondern einzig und allein durch ihre

2 Wo nicht anders angegeben, zitiere ich nach den Gesammelten Schriften unter Angabe des Bandes und der Seitenzahl.

Prozeduren.<sup>3</sup> Wir haben im letzten Kapitel gesehen, wie sich die Psychologie diesem modernen Begriff von Wissenschaft sukzessive angenähert hat. Während die beiden Wissenschaftsbegriffe noch bei Wundt miteinander im Clinch liegen, drängt der Forschungsbegriff der Wissenschaft bei Ebbinghaus und Meumann unerbittlich in den Vordergrund (vgl. Kapitel 3).

Wie Wundt reagiert Dilthey auf das neue Verständnis von Wissenschaft, das die von Aristoteles bis Hegel tradierte Idee der Philosophie als Überwissenschaft sprengt. Er stellt fest, dass die Pädagogik noch immer dem Systemdenken verpflichtet ist, was ihren rückständigen Charakter erklärt. Er glaubt, die Pädagogik auf den Weg der modernen Wissenschaft führen zu können, indem er nicht von einem metaphysischen *System*, sondern vom *Leben* ausgeht: »Wir kommen nicht mehr durch das System zum Leben, sondern gehen von der Analysis des Lebens aus« (Dilthey 1970, p. 343). Seinem Denken schreibt er als herrschenden Impuls zu, »das Leben aus ihm selber verstehen zu wollen« (V, p. 4). Dabei ist ihm das Leben eine *Zeitgestalt*, nämlich eine Dreiheit von *Vergangenheit*, *Gegenwart* und *Zukunft* (ebd., p. 5). Anders als Kant und die idealistischen Systeme geht Dilthey davon aus, dass es hinter dem Zeitlichen kein Zeitloses gibt, so dass er der Kantischen »Kritik der reinen Vernunft« eine »Kritik der historischen Vernunft« zur Seite stellen will (ebd., p. 9). Während das 18. Jahrhundert nach einer allgemeinen Menschennatur gesucht und in der Vernunft deren Kernelement gesehen hat, sieht Dilthey in der *Geschichtlichkeit* die allgemeine Bedingung des Menschen.

Dementsprechend begreift Dilthey die Kategorie des Lebens nicht naturwissenschaftlich, sondern *psychologisch* – als das im Bewusstsein gegebene Innwerden des Lebens. Dafür stehen die Begriffe des *Erlebens* und der *Erlebnisse*. Gemeint ist ein in der »inneren Erfahrung« geschehendes unvermitteltes »Innwerden von Wirklichkeit« (Dilthey 1970, p. 269). Dilthey denkt nicht an den Blick in eine abgründige seelische Tiefe – er wendet sich ausdrücklich gegen die

3 Bei Popper kommt der Paradigmenwechsel auch wissenschaftstheoretisch auf den Begriff. Die Wahrheit ist kein Zustand mehr, über den man Gewissheit erlangen könnte, sondern nur mehr regulative Idee. Pointiert gesagt: »... nicht der *Besitz* von Wissen, von unumstößlichen Wahrheiten macht den Wissenschaftler, sondern das rücksichtslos kritische, das unablässige *Suchen* nach Wahrheit« (Popper 1935, p. 225).

Introspektion –, sondern an die Unmittelbarkeit dessen, was uns phänomenal gegeben ist.<sup>4</sup> Bedingt durch ihre Unmittelbarkeit sind die Erlebnisse den Kategorien der Vernunft nicht unterworfen. Das Auszeichnende des Erlebnisausdrucks ist, dass er »nicht unter das Urteil wahr oder falsch, aber unter das der Unwahrhaftigkeit und Wahrhaftigkeit (fällt)« (ebd., p. 254). Das Leben treibt die Bedingungen seines Erkennens aus sich selber hervor. Nicht ein transzendentes Apriori bestimmt die Erkenntnis der geschichtlichen Welt, sondern die Geschichte selbst. Auch wenn die Welt nur für das bewusste Erleben *da* ist, folgt daraus nicht, dass es sie nur im bewussten Erleben *gibt*.

Dilthey blickt auf die Bewusstseinsphilosophie als eine vergangene und abgeschlossene Epoche zurück, auf deren Aufhebung der Ansatz im »Leben selbst« gerichtet ist (Riedel 1970, p. 46f.). Die Bedingungen des Bewusstseins sind nicht transzendentaler Art (wie bei Kant), sondern empirischer Natur, d.h. im Leben zu suchen, das das erkennende Subjekt führt. Die Geisteswissenschaften verbleiben »ganz und vollständig auf dem Boden des empirischen Bewusstseins« (Dilthey 1970, p. 392). Sie sind »Erfahrungswissenschaften« (ebd., p. 367), deren Gegenstand »die in der inneren Erfahrung gegebene Realität der Erlebnisse selber (ist)« (V, p. 363), die sie unreduziert aufzugreifen und in ihrem Erkenntnisgehalt darzustellen beanspruchen.

Das allerdings ist eine schwierige Aufgabe, denn der Vollzug unseres Lebens kann *als Vollzug* begrifflich nicht erfasst werden. Leben und Erleben sind letztlich unhintergebar. »Das Leben bleibt für das Denken unergründlich, als das Datum, an welchem es selber auftritt, hinter welches es daher nicht zurückgehen kann« (XVIII, p. 347). Trotzdem will Dilthey die Grundkategorien des menschlichen Erkenntnisvermögens im existentiellen Substrat unserer

4 Was er damit meint, ist nicht im Sinne eines individuellen Psychischen zu verstehen. Diltheys Begriff des Psychischen ist *antisubjektiv* (Misch 1924, p. XC). Was er vor Augen hat, ist ein Psychisches, das gegenüber der Differenzierung von subjektiv vs. objektiv, innen vs. außen, physisch vs. psychisch (im subjektiven Sinn) neutral ist. Die Begriffe des Psychischen und des Geistigen stimmen im Wesentlichen überein. Insofern ist Diltheys Ansatz vergleichbar mit der Position des Konstruktivismus, der von der Erfahrung ausgehen will, ohne vorweg eine ontologische Annahme zu treffen (vgl. Herzog 2002, p. 218ff.).

Lebensführung verankern. »Die fundamentalen Voraussetzungen der Erkenntnis sind im Leben gegeben« (V, p. 136). Die Rede ist von einem vordiskursiven »schweigenden Denken« (ebd., p. 149; Misch 1924, p. LXII) und von »Lebenskategorien« (XVIII, p. 359ff.), die über einen Prozess der *Selbstbesinnung* aufgedeckt werden sollen (Misch 1924, p. XXVIII, LXIVf.). Dabei rekurriert Dilthey auf die *Beschreibung und Zergliederung* der unmittelbar gegebenen Erfahrung.

## Beschreibende und zergliedernde Psychologie

Damit ist das Stichwort für Diltheys Psychologie gefallen. Psychisch ist, was uns in der inneren Erfahrung unmittelbar gegeben ist. Davon grenzt sich die äußere Erfahrung ab, die immer nur mittelbar ist, da wir die Objekte der gegenständlichen Welt nicht erleben, sondern aufgrund von Sinneswahrnehmungen *erschließen*. Demnach ist uns die Natur *fremd*. »Denn sie ist uns nur ein Außen, kein Inneres« (I, p. 36). Die Welt der Naturwissenschaften ist Sache des Denkens und Vorstellens, die Welt der Geisteswissenschaften und der Psychologie eine Angelegenheit des Erlebens.

In Übereinstimmung mit Wundt ist Dilthey der Auffassung, die naturwissenschaftliche Erkenntnis sei konstitutiv provisorischer Art. Niemals sollen sich naturwissenschaftliche Sätze definitiv bestätigen lassen (V, p. 140f.). Es sei nicht abzusehen, wie der hypothetische Charakter unserer Naturerklärungen »jemals ganz zum Verschwinden gebracht werden könnte« (ebd., p. 141). Dilthey begründet seine Ansicht mit dem Argument, dass uns der Kausalzusammenhang, den die naturwissenschaftliche Erkenntnis behauptet, nicht gegeben ist, sondern den Tatsachen »ergänzend hinzugefügt wird« (ebd., p. 142). In der äußeren Natur wird den Erscheinungen ein Zusammenhang *unterlegt*, während er in der inneren (geistigen) Welt »erlebt und nachverstanden (wird)« (Dilthey 1970, p. 142). Dort werden die Erklärungsgründe *hinzugedacht*, hier werden sie unmittelbar *erfahren*.

Die naturwissenschaftliche Erkenntnisform sieht Dilthey nun auch in der Psychologie seiner Zeit gegeben. Die Rede ist von einer »erklärenden Psychologie«, die auch »konstruktive Psychologie« genannt wird (V, p. 139f.). Damit suggeriert Dilthey, dass die

psychische Wirklichkeit nicht als Erlebniszusammenhang, sondern als hypothetisches Gebilde behandelt wird. Indem die erklärende Psychologie das naturwissenschaftliche Verfahren übernimmt, wird auch ihr Gegenstand zur Konstruktion. Das ist deshalb von Bedeutung, weil die Psychologie – anders als die Physik – gemäß Dilthey zwischen der Vielzahl *denkbarer* Kausalvernetzungen nicht experimentell entscheiden kann (ebd., p. 142f.). Als Alternative zur erklärenden bzw. konstruktiven Psychologie postuliert Dilthey daher eine *beschreibende und zergliedernde Psychologie*.<sup>5</sup>

Die beschreibende und zergliedernde Psychologie kommt ohne Konstruktionen aus. Das Psychische wird als eine unmittelbare Gegebenheit behauptet, die »durch innere Wahrnehmung eindeutig verifiziert werden kann« (V, p. 152). Es muss nicht erschlossen werden, sondern ist »ursprünglich gegeben« (ebd.). Erstaunlich ist, dass Dilthey trotz seines historischen Ansatzes für die Psychologie nicht nur die Entbehrlichkeit von Hypothesen und Konstruktionen postuliert, sondern auch die *Gewissheit der Erkenntnis*. Der beschreibenden und zergliedernden Psychologie soll »eine klare Auffassung des seelischen Zusammenhangs« (ebd., p. 150) möglich sein, die »keinem Zweifel ausgesetzt ist« (ebd.). Dilthey hält auf dem Boden seiner Psychologie an einem Restbestand des Systemmodells von Wissenschaft fest. Auf dem Feld der psychologischen Erkenntnis glaubt er, den Geisteswissenschaften ein sicheres Fundament bereitet zu haben.<sup>6</sup>

In erneuter Übereinstimmung mit Wundt geht Dilthey von einem Fundierungsverhältnis der Geisteswissenschaften aus, bei dem die Psychologie die Hauptrolle spielt. Die Psychologie ist nicht nur eine Geisteswissenschaft *neben anderen*, sondern »die erste und elementarste unter den Einzelwissenschaften des Geistes« (I, p. 33).

5 Statt von »Beschreibung« ist auch von »Deskription«, statt von »Zergliederung« auch von »Analyse« die Rede. Insofern kennt auch Dilthey den Begriff der »analytischen Psychologie« (V, p. 173), der aber etwas anderes meint als bei C. G. Jung.

6 Am deutlichsten hat wohl Gadamer auf diese Inkonsistenz hingewiesen: auf der einen Seite die scharfsinnige Analyse der Geschichtlichkeit der Erkenntnis, auf der anderen Seite die nicht überwundene Hoffnung, der Erkenntnis zu einem sicheren Fundament zu verhelfen. Für letzteres muss sich Dilthey den Vorwurf des »unaufgeklärten Cartesianismus« (Gadamer 1960, p. 224) gefallen lassen.

Dilthey glaubt, »daß jeder Versuch, eine Erfahrungswissenschaft des Geistes ohne Psychologie herzustellen, ... unmöglich zu einem benutzbaren Ergebnis führen kann« (V, p. 147). Die beschreibende und analysierende Psychologie werde Grundlage der Geisteswissenschaften sein, wie die Mathematik Grundlage der Naturwissenschaften ist (ebd., p. 193). Deshalb verlangt er in Cartesischer Manier psychologische Erkenntnisse, die »fest und sicher« (ebd., p. 156) sind. Es darf »nicht ein Element von Unsicherheit« (ebd., p. 157) in die »Erfahrungswissenschaften des Geistes« (ebd.) dringen. Dilthey beansprucht »den höchsten erreichbaren Grad von [epistemischer, W.H.] Sicherheit« (ebd., p. 168). Doch erreichbar scheint ihm das Ziel nur in einem formalen Sinn zu sein, als Analyse des psychischen *Strukturzusammenhangs*, losgelöst von den historischen und sozialen Besonderheiten, unter denen sich eine konkrete Individualität verwirklicht. Die Analyse der letzteren ist Sache der biographischen Forschung.

## Ganzheit und Verstehen

Das Psychische ist uns gemäß Dilthey nicht nur unmittelbar als Erlebnis gegeben, es wird in seiner Unmittelbarkeit auch als *Ganzheit* erkannt. Hypothesen und Konstruktionen sind in den Naturwissenschaften genau deshalb notwendig, weil uns physische Tatsachen nur singular gegeben sind. In der Natur sind die Tatsachen unverbunden, weshalb den Naturwissenschaften ein Zusammenhang »nur durch ergänzende Schlüsse, vermittels einer Verbindung von Hypothesen, ... gegeben ist« (V, p. 143). Für die Geisteswissenschaften gilt dagegen, »daß in ihnen der Zusammenhang des Seelenlebens als ein ursprünglich gegebener überall zugrunde liegt« (ebd., p. 143f.). Darauf folgt der berühmte, oft zitierte Satz: »Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir« (ebd., p. 144). Erklären heißt, einen sachlichen Zusammenhang hypothetisch konstruieren, Verstehen heißt, sich eines Zusammenhangs erlebend innwerden. Primär ist in den Geisteswissenschaften nicht das isolierte Singuläre, sondern der »erlebte Zusammenhang« (ebd.), der erst sekundär zergliedert wird. Soweit die Geisteswissenschaften reichen, »haben wir es mit einem Ganzen, mit Zusammenhang zu tun« (Dilthey 1970, p. 250).

Die beschreibende und zergliedernde Psychologie geht also vom strukturierten Zusammenhang des Seelischen aus. Der Begriff der Struktur meint »die Anordnung, nach welcher psychische Tatsachen von verschiedener Beschaffenheit im entwickelten Seelenleben durch eine innere erlebbare Beziehung miteinander verbunden sind« (V, p. 373). Dilthey geht es um die Totalität des Seelischen. »Der psychische Lebensprozeß ist ursprünglich und überall von seinen elementarsten bis zu seinen höchsten Formen eine Einheit. Das Seelenleben wächst nicht aus Teilen zusammen; es bildet sich nicht aus Elementen; es ist nicht ein Kompositum, nicht ein Ergebnis zusammenwirkender Empfindungsatome oder Gefühlsatome: es ist ursprünglich und immer eine übergreifende Einheit« (ebd., p. 211). Dieses Ganze des Seelenlebens kann »anschaulich, klar und scharf« (ebd., p. 183) gesehen werden, ja es gilt: »Wir verstehen *nur* Zusammenhang. Zusammenhang und Verstehen entsprechen einander« (Dilthey 1970, p. 318 – Hervorhebung W.H.).

Auch für den psychischen Zusammenhang gilt, dass er sich mit *Gewissheit* erkennen lässt. Der »Strukturzusammenhang des Seelenlebens« (V, p. 237) ist uns »in ganz sicherer Weise gegeben« (ebd., p. 238). Die Verbundenheit der Vorgänge des Denkens, Fühlens und Wollens zu einer einheitlichen Struktur »wird ... nicht durch Schlüsse festgestellt, sondern ... ist die lebendigste Erfahrung, deren wir überhaupt fähig sind« (ebd., p. 210). Dementsprechend bedarf die Psychologie »keiner durch Schlüsse gewonnenen untergelegten Begriffe, um überhaupt einen durchgreifenden Zusammenhang unter den großen Gruppen der seelischen Tatsachen herzustellen« (ebd., p. 144).

Aus diesen Überlegungen ergibt sich der fundamentale methodische Unterschied zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften, wie er mit der Differenz von (naturwissenschaftlichem) *Erklären* und (geisteswissenschaftlichem) *Verstehen* bezeichnet wird. Für die Psychologie gilt, dass sie nicht als Natur-, sondern als *Geisteswissenschaft* zu betreiben ist. Ihre Methoden sind »von denen der Physik oder Chemie gänzlich verschieden« (V, p. 144). So klar diese Aussage ist, so unklar ist, wie sie Dilthey verstanden haben will. Denn der Ansatz im Erleben stellt die Psychologie vor das Problem des Fremdseelischen. Erleben kann ich immer nur *meine* Erlebnisse. Die Erlebnisse anderer kann ich *nicht* erleben. Ich kann lediglich erleben, welchen Eindruck der Erlebnisausdruck anderer bei mir hinterlässt. In der Tat bezieht sich der Begriff des *Verstehens* auf

diese Konstellation. Er bezieht sich nicht auf mein Erleben, sondern auf den Ausdruck, den andere ihrem Erleben geben. Von *meinen* Erlebnissen kann nicht sinnvoll gesagt werden, ich würde sie verstehen. Ich erlebe sie einfach.<sup>7</sup>

Dilthey sieht im Verstehen einen Vorgang der Transposition eigener Erlebnisse in die Psyche anderer. Die Rede ist von der »Hineinverlegung des eignen Selbst in Äußeres« (V, p. 263). Während wir uns selber im Erleben unmittelbar gegeben sind, werden Erlebnisse außer uns »aus der Fülle des eignen Erlebnisses ... durch eine Transposition ... *nachgebildet* und [dadurch] *verstanden*« (ebd. – Hervorhebungen W.H.). Das Verstehen ist »eine Nachbildung fremden Lebens« (ebd., p. 330), ein »Nachbilden des fremden Inneren« (ebd., p. 111), eine »Nacherzeugung« (ebd., p. 328) und ein »Nachkonstruieren« (ebd., p. 327). Um solches leisten zu können, bedarf es der »Totalität des [eigenen] Seelenlebens« (Dilthey 1970, p. 264, 269). Denn das Verstehen ist mehr als ein kognitiver Vorgang. »Wir erklären durch rein intellektuelle Prozesse, aber wir verstehen durch das Zusammenwirken aller Gemütskräfte in der Auffassung« (V, p. 172). Indem wir die Reichhaltigkeit unserer Psyche in die fremde Seele verlegen, vermögen wir nachzufühlen, nachzubilden, nachzuerzeugen und *nachzukonstruieren*, d.h. zu *verstehen*, was dem sinnlich wahrnehmbaren Erlebnisausdruck zugrunde liegt.

Die Geisteswissenschaften stehen mithin auf zwei Füßen: dem unmittelbaren Zugang, den das Individuum zu seinem eigenen *Erleben* hat, und dem rekonstruierenden Erschließen fremder Seelenzustände über dessen Ausdruck, was Dilthey *Verstehen* nennt. In ihrer erkenntnistheoretischen Besonderheit werden die Geisteswissenschaften durch diese beiden Wissensformen bestimmt: durch das Erleben und das (nacherlebende) Verstehen. Insofern gilt, dass die Geisteswissenschaften auf dem Verhältnis von Erleben, Ausdruck und Verstehen beruhen (Dilthey 1970, p. 385). »Nicht begriffliches

7 Dilthey nennt das Verstehen einen Vorgang, »in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen« (V, p. 318). Das Auffassen *eigener* Zustände kann daher nicht im eigentlichen Sinn »Verstehen« genannt werden. »Erlebnis und Verstehen sind, psychologisch angesehen, immer getrennt. Sie gehören der Region des Selbst und des Andern« (Dilthey 1970, p. 382). Insofern ist der Begriff des Verstehens *abkürzend* gemeint; er steht für das »Verstehen fremder Erlebnisse« (ebd., p. 376).

Verfahren bildet die Grundlage der Geisteswissenschaften, sondern Innerwerden eines psychischen Zustandes in seiner Ganzheit und Wiederfinden desselben im Nacherleben« (ebd., p. 164).<sup>8</sup> Auch wenn die Geisteswissenschaften wie die Naturwissenschaften für ihre Erkenntnisse Objektivität beanspruchen, handelt es sich doch um etwas anderes. Ihre epistemischen Leistungen wurzeln im Erleben. Nur dort gibt es Gewissheit. Bereits das Verstehen bringt ein Moment der Ungewissheit in den Prozess der Erkenntnis. Es vermag nie die Sicherheit des Erlebens zu erreichen. Wenn Dilthey im Bereich der eigenen Psyche apodiktische Gewissheit verspricht, so muss er in Bezug auf das Fremdseelische Unsicherheit konzedieren. »So ist in allem Verstehen ein Irrationales, wie das Leben selber ein solches ist; es kann durch keine Formeln logischer Leistungen repräsentiert werden. Und eine letzte, obwohl ganz subjektive Sicherheit, die in diesem Nacherleben liegt, vermag durch keine Prüfung des Erkenntniswertes der Schlüsse ersetzt zu werden, in denen der Vorgang des Verstehens dargestellt werden kann. Das sind die Grenzen, die der logischen Behandlung des Verstehens durch dessen Natur gesetzt sind« (ebd., p. 269f.).

## Teleologie des Seelenlebens

Die Einsicht in den ganzheitlichen Zusammenhang der psychischen Struktur weist diese als zweckmäßig aus. »Der psychische Strukturzusammenhang hat einen teleologischen Charakter« (V, p. 373).<sup>9</sup> Das Seelenleben ist m.a.W. auf Entwicklung angelegt. Dilthey spricht von einem »Grundgesetz der Steigerung« (VI, p. 74) und dem großen Gesetz, welches die Entwicklung zu einem Ganzen verknüpft. »Die Entwicklung im Menschen hat die Tendenz, einen festen Zusammenhang des Seelenlebens herbeizuführen, welcher

<sup>8</sup> Es ist diese Stelle, an der Bollnow und andere von Dilthey abweichen, indem sie das Verstehen nicht als Nacherleben, sondern *hermeneutisch* als Auslegung von zeichenvermitteltem Sinn deuten.

<sup>9</sup> Dilthey nimmt an, dass uns der Begriff der Zweckmäßigkeit *allein* in der seelischen Struktur gegeben ist, weshalb die Zuschreibung von Zwecken an außerseelische Phänomene »aus dem inneren Erleben übertragen (ist)« (V, p. 207).

mit den allgemeinen und besonderen Lebensbedingungen übereinstimmt. Alle Prozesse des Seelenlebens wirken zusammen, um einen solchen Zusammenhang in uns herbeizuführen« (V, p. 220).

Auch für die Zielstrebigkeit des Seelischen gilt, dass wir sie nicht hypothetisch erschließen, sondern unmittelbar erfahren. Das allerdings ist nur am Ende der psychischen Entwicklung möglich: »... zuerst müssen wir ein gewisses Verständnis des Höhepunktes einer individuellen Entwicklung erlangt haben, bevor wir deren Stufen zu bestimmen vermögen, wie denn andererseits von der Kenntnis dieser früheren Stufen her das ausgestaltete individuelle Seelenleben eine hellere Beleuchtung empfängt. Das eingewickelte Leben der ersten Entwicklungsstufen kann nur aus dem Verständnis dessen, was sich im Typus des Menschen oder in individuellen Typen daraus zu entwickeln pflegt, verstanden werden« (V, p. 214). Für die beschreibende und zergliedernde Psychologie gilt generell, dass sie »die Regelmäßigkeiten im Zusammenhange des *entwickelten* Seelenlebens zum Gegenstand (hat)« (ebd., p. 157 – Hervorhebung W.H.) und vom »entwickelten Kulturmenschen« (ebd., p. 157) ausgehen muss.

Dilthey glaubt, aus der Analyse der teleologischen Struktur des Psychischen normative Konsequenzen ziehen zu können. »Sehen des Tatsächlichen ist ... mit Vollkommenheitsvorstellungen verbunden« (V, p. 267). Aus den Tatsachen der Entwicklung ergeben sich Normen derselben! »Das, was ist, erweist sich als nicht lösbar von dem, was es gilt und was es soll. ... Sonach gilt es, den Zusammenhang zu finden, in welchem aus dem Wesenhaften der großen menschlichen Lebensbetätigungen die Normen derselben hervorgehen« (ebd.). Auf die Pädagogik zugespitzt: »Nur aus dem Ziel des Lebens kann das der Erziehung abgeleitet werden« (VI, p. 57). Dilthey sieht es als Eigentümlichkeit des psychischen Zweckzusammenhangs, dass die Beziehungen, die hier bestehen, »mit einigen klaren teleologischen Prinzipien in Beziehung gesetzt werden können. So können Normen abgeleitet werden« (IX, p. 180). Die bisherige Pädagogik habe »den teleologischen Zusammenhang des Seelenlebens ... nicht erkannt« (VI, p. 66), weshalb es ihr entgangen ist, dass in der Struktur des Seelenlebens die Möglichkeit einer *allgemeingültigen* Theorie der Erziehung liegt.

Damit ergibt sich eine mögliche Verbindung von Pädagogik und Psychologie. Die Erziehung scheint sich an einer Entwicklung orientieren zu können, die nach immanenten Gesetzen einem vorge-

gebenen Ziel zustrebt. Nicht Einwirkung von außen ist das pädagogische Grundmodell, sondern Entfaltung von innen: »Alle Erziehung ist nicht ein Import von Eindrücken in die Seele, sondern eine Entfaltung von innen heraus« (Dilthey 1987, p. 209). Damit behauptet Dilthey eine Strukturidentität von Entwicklung und Bildung. »Leben und Bildung sind nahezu austauschbare Titel für den auf Vollkommenheit angelegten, sich in Differenzierung und Integration abspielenden, darin sich in jeweils höheren Gestalten aufbauenden, sich steigernden Entwicklungsprozeß« (Blass 1978, p. 124).<sup>10</sup>

Insgesamt ist nicht leicht zu erkennen, wie sich Dilthey die Entwicklung des Psychischen denkt. Es heißt, der Strukturzusammenhang des *ausgebildeten* Seelenlebens sei uns in der *inneren Erfahrung* gegeben (V, p. 176). Nach dieser *inneren Erfahrung* sei »sein Charakter für uns zugleich teleologisch und kausal« (ebd.). Was muss man sich darunter vorstellen? Da uns nur die vollendete Entwicklung als Bewusstseinstatsache gegeben ist, schließen sich Untersuchungen bei Kindern oder Jugendlichen streng genommen aus. Das einzige, was möglich scheint, ist die rückblickende Rekonstruktion von individueller Entwicklung, d.h. deren retrospektive Analyse und Aufarbeitung. »Wir können das, was im seelischen Verlauf einem erreichten Zustande demnächst folgen wird, nicht voraussagen. Nur nachträglich können wir die Gründe dessen, was geschehen ist, aufzeigen« (ebd., p. 224). Weder Kausalität noch Teleologie scheinen eine Vorhersage der Entwicklung zuzulassen. Das ist insofern konsequent gedacht, als Dilthey davon ausgeht, dass der Mensch weder durch Grübeleien noch durch Introspektion oder psychologische Experimente erfährt, wer er ist, sondern allein durch die Geschichte: »Was der Mensch sei, das erfährt er ... [nur] durch

10 Dilthey war dem Bildungsdenken der deutschen Klassik eng verbunden. Das zeigt seine intensive Beschäftigung mit Schleiermacher, Goethe, Schiller, Schlegel, Jean Paul, Lessing, Heine, Hölderlin, Novalis u.a. In einem frühen Brief an seine Schwester schreibt er: »Es ist doch dies überall das Wesentliche, daß ein Mensch sich in sich selber ruhig zusammennehme, die Resultate seiner eigenen Erfahrungen durch Lektüre und Verkehr zu einer Gesamtansicht ergänze und so in sich selber einen festen Punkt der schwankenden Welt gegenüber und einen Ausgangspunkt wahrer Teilnahme und tieferen Verständnisses für alles was ihn umgiebt gewinne« (Dilthey, zit. nach Herrmann 1971, p. 168 – Hervorhebungen weggelassen).

die Geschichte« (ebd., p. 180; Dilthey 1970, p. 348). In diesem Fall durch seine Individualgeschichte.

## Allgemeingültigkeit der Pädagogik

Wenn wir auf die Frage, wie die Pädagogik ihre wissenschaftliche Rückständigkeit überwinden kann, zurückkommen, dann zeichnen sich die Konturen einer Antwort ab. Verstanden als Geisteswissenschaft, kommt der Pädagogik eine doppelte Begründung zu, eine allgemeingültige – wofür die Teleologie des Seelenlebens steht – und eine partikuläre – wofür die Geschichte steht. »Die Erziehung der Heranwachsenden ist ..., von der einen Seite angesehen, die Entfaltung und Entwicklung eines einheitlichen, individualen, in sich wertvollen Seelenlebens, andererseits ist von ihr die Erhaltung und Steigerung der Leistungskraft der Gesellschaft in ihren verschiedenen Organen abhängig. Die Erziehung hat sonach *zwei getrennt auftretende Zielpunkte*. Sie will den Individuen eine sie befriedigende wertvolle Entwicklung, und sie will den Gemeinschaften den höchsten Grad von Leistungskraft verschaffen« (IX, p. 197f.).

Aus dem teleologischen Zusammenhang des Seelenlebens lassen sich formale Merkmale wie Zweckmäßigkeit, Entwicklung und Vollkommenheit ableiten, die gemäß Dilthey Normen und Regeln unterworfen sind, die *allgemeingültigen* Charakter haben. Darauf bezogen kann die Pädagogik wissenschaftlich begründet werden. »Wie verschieden die Gestalten der Erziehung sein mögen: die Entwicklung jedes Kindes hat die Vollkommenheit der Vorgänge und ihrer Verbindungen herzustellen, die in dem teleologischen Zusammenhänge des Seelenlebens zusammenwirken« (VI, p. 67f.). Als »Mittel für die Entfaltung eines Seelenlebens« (IX, p. 181) kann der Erziehung eine allgemeingültige Theorie unterlegt werden.

Der Umfang der auf diese Weise erreichten pädagogischen Allgemeingültigkeit ist jedoch eng. Wie eng sie ist, zeigt eine Bemerkung Nohls, wonach die Pädagogik Diltheys in ihrer Beschränkung auf die formale Vollkommenheit des Seelenlebens nicht einmal sagen könne, »ob sie vollkommene Verbrecher oder vollkommen gute Menschen bildet« (Nohl 1961, p. 112). Frischeisen-Köhler stellt zu recht fest, »daß auf diesem Wege nur ein Minimum an pädagogischen Sätzen zu gewinnen ist, die überdies ... nur formaler Art sein

können« (Frischeisen-Köhler 1917, p. 160). Dies hat Dilthey selber eingesehen: »Die großen Fragen der Erziehung ... können nicht allgemeingültig für alle Zeiten und Völker entschieden werden, sondern sie können nur auf Grund der genaueren fachmännischen Kenntnis von Geschichte und jetzigem Leben der Erziehung durch eine Art von künstlerischem Handeln, in dem die Gabe des Staatsmannes und des Pädagogen zusammenwirken, ihre Behandlung finden« (VI, p. 81). Wird von der formalen Vollkommenheit zu den *inhaltlichen* Fragen fortgeschritten, »dann treten wir ... aus dem Gebiet von allgemeingültigen Abstraktionen in das von *Erziehungswirklichkeiten*; und diese sind immer geschichtlich und darum immer nur von relativer Geltung« (ebd., p. 69 – Hervorhebung W.H.). Eine Deduktion pädagogischer Ziele aus abstrakten ethischen Prinzipien hält Dilthey genauso wenig wie Herbart für möglich. Inhalte lassen sich nur über die konkrete Analyse der geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit gewinnen. Die Allgemeingültigkeit der Pädagogik reicht daher genau so weit wie ihre psychologische Grundlage.

### Anwendung einer problematischen Psychologie

Wenn wir danach fragen, wie das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie von Dilthey bestimmt wird, dann ist daran zu erinnern, dass er in der Psychologie die Grundlage der Geisteswissenschaften sieht. Die methodische Kraft der Geisteswissenschaften soll auf einem Verfahren beruhen, das Dilthey mit dem Konzept der beschreibenden und zergliedernden Psychologie dargelegt hat. Dementsprechend wird die Pädagogik, sofern sie eine Geisteswissenschaft darstellt, durch die Psychologie begründet. Tatsächlich sieht Dilthey in der Psychologie die »Grundwissenschaft« der Pädagogik (V, p. 269). Er glaubt, die Psychologie werde »einmal Grundlage der Pädagogik, Pädagogik einmal angewandte Psychologie sein« (VI, p. 60). In einer Nachschrift seiner Pädagogik-Vorlesung vom Sommersemester 1884 heißt es: »Die planmäßige Tätigkeit des Erziehers ist auf den Zögling gerichtet. Sie setzt voraus, daß dieser bildsam sei und daß der Plan der Erziehung auf Gesetze des inneren Lebens rechnen könne. Die Wissenschaft von dem inneren [Leben] oder Seelenleben enthält daher die Grundlagen für die Kunst der

Erziehung und die Theorie dieser Kunst oder Pädagogik. Erziehung ist beständige Anwendung der Seelenkenntnis, Pädagogik ist *angewandte* Psychologie« (Dilthey 1971, p. 112).

Die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik scheint allein durch die Psychologie garantiert zu sein. Erst der teleologische Zusammenhang des Psychischen lässt die pädagogische Wissenschaft begründen. Der Fundamentalsatz der Pädagogik »besteht ... in einer Behauptung: das Seelenleben hat eine innere Zweckmäßigkeit, sonach eine ihm eigene Vollkommenheit. Folgerecht können Normen dieser Vollkommenheit gegeben, Regeln, wie sie durch die Erziehung herzustellen sei, entworfen werden« (IX, p. 185). Als Konsequenz bleibt: »Die Pädagogik ist ... von der Psychologie abhängig. Von ihr empfängt sie die Erkenntnis, wie die Einzelvorgänge im Seelenleben einer den anderen erwirken, und damit die Möglichkeit, in diesen Kausalzusammenhang absichtlich durch Maßregeln der Erziehung einzugreifen« (ebd., p. 174, Fn.). Auf den Punkt gebracht: »Pädagogik enthält soviel Wissenschaft als sie Psychologie enthält« (Dilthey 1971, p. 112). Damit geht Dilthey nicht nur hinter Meumann, sondern auch hinter Herbart zurück, die beide bestritten, dass die Pädagogik als angewandte Psychologie bestimmt werden kann.

Gegenüber Diltheys Reduktion der Pädagogik auf angewandte Psychologie sind auch deshalb Vorbehalte angezeigt, weil seine Psychologie keineswegs unwidersprochen blieb. In einer ausführlichen Replik auf Diltheys »Ideen« weist Ebbinghaus dessen Kritik an der »erklärenden« Psychologie zurück. Diltheys Abhandlung werden Anregungen in literatur- und philosophiehistorischer Hinsicht attestiert. »Das eigentlich Psychologische dagegen bietet nirgend etwas Neues von einigem Belang« (Ebbinghaus 1896, p. 56). Die von Dilthey behaupteten Mängel der Psychologie seien längst erkannt. Er nehme »von der Arbeit, die in der Psychologie *eben in der Richtung, auf die er selbst hinaus will*, seit langem geschieht, ... keine Notiz« (ebd., p. 61). Das Bild, das er von der Psychologie zeichne, sei völlig inadäquat. Dilthey fasse mit seiner Polemik gegen die erklärende Psychologie Positionen unter einem Hut zusammen, die bei genauerer Betrachtung höchst verschieden seien. Seine Kritik treffe letztlich allein auf die Psychologie Herbarts einigermaßen zu. Einzig hier könne man finden, wogegen sich Dilthey wende, nämlich »hypothetische Fiktionen der Elemente und deduktive Ableitungen aus metaphysischen Prämissen« (ebd., p. 66). Doch

dieser fiktive Komplex von Formeln und Gleichungen sei »längst tot und begraben« (ebd., p. 68).

Ebbinghaus fragt zu recht, wie Dilthey von den großen Zusammenhängen des Seelenlebens, wie der Entwicklung »von der Kindheit zum Mannesalter« (Ebbinghaus 1896, p. 70) oder dem einheitlichen Zweck, »der das gesamte geistige Leben umfassend beherrscht« (ebd.), oder dem Zusammenhang, in dem eine Idee, die mir gerade gekommen ist, zum Rest meiner Gedanken steht, *unmittelbar* etwas wissen könne. Wie kommt er dazu, von diesen großen Zusammenhängen, die uns in keiner Weise unmittelbar gegeben sind, etwas auszusagen? Ebbinghaus vermutet, dass Dilthey nicht anders vorgeht, als die von ihm attackierte erklärende Psychologie, d.h. *Vermutungen* anstellt bzw. *Übertragungen* aus anderen Bereichen vornimmt, um so die Lücken im unmittelbaren Erleben zu schließen. Wo also liegt die Differenz zum Verfahren der erklärenden Psychologie?

Ebbinghaus betont, dass insbesondere der Strukturzusammenhang des Psychischen nicht erlebt werden kann: »... er ist *nicht* lebendigste Erfahrung; ... er wird erraten, rückwärts erschlossen, hinzukonstruiert, oder wie man es nennen will« (Ebbinghaus 1896, p. 75). Gegen das hypothetische Vorgehen sei auch nichts einzuwenden. Es ist von allgemeiner Gültigkeit und in jeder Wissenschaft – mit Ausnahme der Mathematik – angemessen. »Wenn der Historiker eine tatsächlich angeordnete Maßregel Napoleons durch Motive erklärt, von denen in seinen Quellen nichts berichtet wird, die aber nach seinen sonstigen Erfahrungen bei Königen und Feldherren vorzukommen pflegen, tut er prinzipiell ebendasselbe, was der Psychologe anstrebt« (ebd., p. 73). Auch Dilthey liefert uns, trotz gegenteiliger Versicherung, »nicht unmittelbare und lebendige Erfahrungen, sondern Rückschlüsse und hinzugedachte *Konstruktionen*, kurz Erklärungen, ganz wie die übrigen Psychologen auch« (ebd., p. 75 – Hervorhebung W.H.). Diltheys Polemik erweise sich als gegenstandslos.

Die Kritik von Ebbinghaus scheint Dilthey stark verunsichert zu haben. Dass er sich nach 1895 kaum mehr zur Psychologie geäußert hat, dürfte mit ein Verdienst der scharfen Attacke von Ebbinghaus sein. Dabei ist nicht unwichtig zu sehen, dass Diltheys Kritik der erklärenden Psychologie, auch wenn dies eher implizit blieb, nicht die Psychologie von Wundt, sondern diejenige von Ebbinghaus im Fokus hatte. Außer dass Dilthey das Experiment als psychologische

Forschungsmethode ablehnte, ist das Verständnis des psychologischen Gegenstandes von Wundt und Dilthey nicht wesentlich verschieden. Nicht nur in der Unterscheidung einer inneren von einer äußeren Wahrnehmung stimmen Wundt und Dilthey überein (V, p. 197ff.), auch Wundts Bestimmung des Gegenstandes der *Völkerpsychologie* als »die geschichtlich entstandenen geistigen Erzeugnisse« (Wundt 1920a, p. 29) ähnelt in erstaunlicher Weise Diltheys Begriff der »Objektivierungen des geistigen Lebens« (Dilthey 1970, p. 191) bzw. der »gegenständlichen Produkte des psychischen Lebens« (V, p. 199). Schließlich verblüfft die große Übereinstimmung der beiden Autoren bezüglich der Unterscheidung von (naturwissenschaftlichem) Erklären und (geisteswissenschaftlichem) Verstehen. Wo es bei Dilthey heißt: »Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir« (ebd., p. 144), kann man bei Wundt lesen: »Die Natur wollen wir *erklären* ... Die Erscheinungen aber, die uns entweder unmittelbar als geistige Vorgänge gegeben sind, oder die wir nach bestimmten objektiven Merkmalen auf solche beziehen, wollen wir nicht bloß erklären, sondern auch *verstehen*« (Wundt 1908a, p. 79). Der Unterschied liegt lediglich darin, dass Dilthey eine klare Opposition ansetzt, Wundt jedoch nicht. Eine weitere Übereinstimmung von Dilthey mit Wundt liegt darin, dass beide von der Psychologie die Klärung erkenntnistheoretischer Fragen erwartet und ihr die Aufgabe zugewiesen haben, die Geisteswissenschaften erkenntnistheoretisch zu fundieren.

Dilthey hat also – möglicherweise unbemerkt – eine Alternativpsychologie begründet, die erstaunliche Ähnlichkeiten mit der Psychologie von Wundt aufweist. Von Wundt gingen aber bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts heftige Absatzbewegungen aus (vgl. Kapitel 3). Dabei spielte Ebbinghaus eine führende Rolle. Seine Art von Psychologie war nicht mehr Bewusstseins- oder Erlebnispsychologie. Nicht mehr das subjektive Erleben stand im Vordergrund der psychologischen Forschung, sondern die objektivierbare Leistung. Insofern konnte Ebbinghaus eine weitere Kritik gegen Dilthey vorbringen: Anders als Dilthey unterstelle, gewähre gerade das Erleben keine epistemische Gewissheit. Die Unsicherheiten der Psychologie beginnen gar nicht erst mit ihren Erklärungen und hypothetischen Konstruktionen, »sondern bereits mit der einfachen Feststellung des Tatbestandes« (Ebbinghaus 1896, p. 81 – im Original hervorgehoben). Selbst die gewissenhafteste Befragung der inneren Erfahrung »liefert ... dem einen dieses, dem anderen ein



anderes Ergebnis« (ebd.). Tatsächlich liegt hier ein wesentlicher Grund, weshalb die experimentelle Psychologie à la Wundt, die sich im Rahmen der Würzburger Schule bei Külpe, Ach und Bühler höheren psychischen Funktionen annahm, sehr bald in eine Krise geriet. Von einer zweifelsfreien Gewissheit kann gerade in Bezug auf die innere Erfahrung nicht ausgegangen werden.

## Pädagogik und Psychologie

Dilthey hat wenig zur Klärung des Verhältnisses von Pädagogik und Psychologie beigetragen. Die Psychologie war für ihn von erkenntnistheoretischer Bedeutung. Ihre Aufgabe war es, den Geisteswissenschaften zu einer epistemischen Grundlage zu verhelfen. Insofern steht die Psychologie in keiner *direkten* Beziehung zur Pädagogik. In Diltheys psychologischen Schriften finden sich denn auch kaum Ausführungen zur Pädagogik (Bartels 1968, p. 59ff., 113ff.). Seine Psychologie hat er nicht wie Herbart auf die Pädagogik hin entworfen, sondern als erkenntnistheoretische Grundlage der Geisteswissenschaften verfertigt. Die einzige direkte Verbindung zwischen Diltheys Psychologie und seiner Pädagogik findet sich im Konzept der Teleologie des Seelenlebens. Dieses kommt aber gerade in den »Ideen« *nicht* (mehr) vor. Im Abschnitt über »Die Entwicklung des Seelenlebens« (V, p. 213–226) ist zwar an zwei Stellen vom »teleologischen Zusammenhang« der Entwicklung die Rede, wie das Wort »teleologisch« auch an anderen Stellen, wenn auch selten, zu finden ist. Obwohl die Teleologie des Seelenlebens der Sache nach angesprochen wird, hat sie Dilthey explizit nicht in seinen psychologischen, sondern in seinen *pädagogischen* Schriften entwickelt. Dabei handelt es sich aber um jenen Teil der Begründung der Pädagogik, der kaum zu überzeugen vermag und bereits von den Schülern Diltheys zurückgewiesen wurde. Dementsprechend stehen Pädagogik und Psychologie bei Dilthey ziemlich unverbunden nebeneinander. Über deren *Verhältnis* ist nichts Substantielles zu erfahren.

Erstaunlich ist auch, dass Diltheys Ausführungen zur Psychologie im Rahmen seiner Beschäftigung mit der Pädagogik rein formalen Charakter haben. Die Teleologie des Seelenlebens wird nicht inhaltlich dargestellt, sondern anhand von Kriterien wie Kontinuität, Ziel-

strebigkeit, Steigerung, Fortschritt, Differenzierung und Integration (V, p. 218f.). In den psychologischen Schriften und auch in anderem Zusammenhang wird der erklärenden Psychologie aber genau dieser Formalismus zum Vorwurf gemacht. Die Psychologie betrachte das Psychische nur in seinen Elementen und deren Verknüpfung durch Assoziation, Verschmelzung oder Apperzeption, so dass sie »gar nicht die ganze volle Menschennatur und deren *inhaltlichen* Zusammenhang zum Gegenstand (hat)« (ebd., p. 156 – Hervorhebung W.H.). Genau deshalb wollte Dilthey der erklärenden Psychologie eine »Realpsychologie« (ebd.) und »konkrete Psychologie« (Dilthey 1970, p. 296) gegenüberstellen, die nebst dem Formalen auch die *Inhalte* des Seelischen zum Gegenstand hat. Gefordert hat er eine psychologische Systematik, »in welcher die ganze Inhaltlichkeit des Seelenlebens Raum findet« (V, p. 156).

Wo sich die Pädagogik auf Dilthey und dessen Psychologie beruft, da steht *dieses* Motiv im Vordergrund (vgl. Kapitel 5). Dilthey imponiert nicht mit seinem Beitrag zur Teleologie des Seelenlebens, das nur von wenigen ernst genommen wird, sondern mit seiner Kritik an einer Psychologie, die den Menschen nicht als Ganzheit, sondern als Konglomerat von Teilfunktionen versteht. Immer wieder wird geltend gemacht, es gehe um den »ganzen Menschen« (I, p. XVIII), die »ganze Menschennatur« (ebd.), die »ganze volle Menschennatur« (V, p. 156), den »Menschen in seiner empirischen Lebensfülle« (ebd., p. 95), das »Verständnis des Menschen in seiner ganzen Wirklichkeit« (ebd., p. 152) und die »Totalität unseres Wesens« (I, p. XVIII). Die Inhaltlichkeit des Seelischen und die Ganzheitlichkeit des Menschen machen Dilthey zu einem Symbol, das bis heute auf die Möglichkeit einer anderen Psychologie hoffen lässt.

## 5 Blockiert durch die Normenfrage

»Die Psychologie ist ... noch keineswegs reif,  
sich aus der Obhut sorgsamster philosophischer  
Selbstkontrolle zu entfernen, und wer weiß,  
ob es jemals geschehen darf.«  
Eduard Spranger

Die Arbeiten, die Dilthey zu Lebzeiten zur Pädagogik und zur Psychologie veröffentlicht hat, können nicht beanspruchen, den beiden Disziplinen zu einer besseren Grundlage verholfen zu haben. Trotzdem steht Dilthey für ein Denken, das seine Faszination bis auf den heutigen Tag nicht verloren hat. Es ist ein Denken, das nicht in der Natur, sondern in der *Geschichte* die Referenz für die wissenschaftliche Theoriebildung sieht. Es geht um die Einsicht, dass unser Erkennen keinen absoluten Standpunkt namhaft machen kann, sondern durch die historischen Bedingungen seiner Erzeugung bestimmt wird. Die »geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit« (Dilthey), zu der auch Bildung und Erziehung gehören, lässt sich nicht wie ein Gegenstand vor Augen stellen, sondern kann nur aus sich selbst heraus, d.h. *reflexiv* erkannt werden.

Es liegt nahe, diese Einsicht zu nutzen, um Psychologie und Pädagogik als *historische* Disziplinen zu begründen. Wenn dies von Dilthey selber *nicht* geleistet wurde, so haben sich verschiedene Schüler zum Ziel gesetzt, genau dies zu tun. Dabei handelt es sich mehrheitlich um *Pädagogen*, die sich im einen oder anderen Fall auch mit der Psychologie befasst haben. Gemeint sind Herman Nohl (1879–1960), Eduard Spranger (1882–1963) und Max Frischeisen-Köhler (1878–1923). Zusammen mit Theodor Litt (1880–1962) sowie zwei Schülern von Nohl, nämlich Wilhelm Flitner (1889–1990) und Erich Weniger (1894–1961), gelten sie als Vertreter der so genannten *geisteswissenschaftlichen Pädago-*

*gik*.<sup>1</sup> Auch wenn es sich dabei nicht um eine einheitliche Schule handelt, stimmen deren Vertreter in wichtigen Punkten überein, so dass sich eine gemeinsame Diskussion rechtfertigt. Mit psychologischen Fragen haben sich auf unterschiedliche Weise Spranger und Nohl beschäftigt, denen wir uns daher etwas näher zuwenden wollen, wobei gleich angemerkt sei, dass die Psychologie im engeren Kreis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine marginale Rolle spielt.

### Abkehr von Dilthey

Diltheys »Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie« finden bei seinen pädagogischen Schülern kaum Beachtung. Auch von der Begründung der Pädagogik in der »Teleologie des Seelenlebens« wollen diese nichts wissen. Sofern die Geisteswissenschaften jene Disziplinen sind, »welche die geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit zu ihrem Gegenstand haben« (I, p. 4), legt es sich vielmehr nahe, die Pädagogik in der *Erziehungswirklichkeit* zu verankern. Als Wissenschaft ist sie auf Psychologie *gar nicht angewiesen*.

In gewisser Hinsicht ist der Bezug auf die Erziehungswirklichkeit allerdings trivial. Denn was sonst sollte Gegenstand der Erziehungswissenschaft sein? Jede Form von pädagogischer Wissenschaft ist auf Erziehungswirklichkeit bezogen, insofern sie die Analyse von Bildung, Erziehung und Unterricht zur Aufgabe hat. Doch die Erziehungswirklichkeit ist für die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht nur *Gegenstand* der Erkenntnis, sondern *Fundament* ihres disziplinären Selbstverständnisses. So heißt es bei Flit-

1 Über die Angemessenheit der Bezeichnung kann man in guten Treuen streiten. Gelegentlich wird – zumindest für Spranger und Litt – der Begriff der Kulturpädagogik vorgeschlagen, den sowohl Spranger wie Litt selber ins Spiel brachten. Allerdings verwendet die geisteswissenschaftliche Pädagogik den Kulturbegriff als *Wertbegriff*, so dass die Bezeichnung »Kulturpädagogik« missverständlich ist. Aus demselben Grund ist aber auch der Begriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik irreführend, denn eine Position wissenschaftlicher Neutralität haben deren Vertreter gerade nicht eingenommen.

ner, das pädagogische Denken gründe in der pädagogischen Situation als etwas historisch Vorgefundenem, »das nach seiner Tatsächlichkeit ... aufgeklärt werden muß« (Flitner 1950, p. 19). Für das echte pädagogische Denken gelte, dass es »aus dem ... Theoretisieren in der Situation des Handelns aufsteigt und ..., als Klarheit und Umsicht des Handelns, *ins Tun zurück(kehrt)*« (ebd., p. 20 – Hervorhebung W.H.). Dahinter steht die Überzeugung, die von allen Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geteilt wird, dass pädagogische Wissenschaft nicht Selbstzweck sein darf, sondern der pädagogischen Praxis nützen muss. »Wie die Medizin der Heilung von Krankheiten dient, so soll die pädagogische Theorie der praktischen Erziehung zur Hilfe werden« (ebd., p. 15). Daraus ergibt sich der Anspruch, Theorie und Praxis als *Einheit* zu begreifen. Die Erziehungswirklichkeit bildet ein Kultursystem, »zu dem sowohl seine Theoretiker wie seine Praktiker ... gehören« (Nohl 1967, p. 94).

Das dezidierte Bekenntnis zur Einheit von pädagogischer Wissenschaft und pädagogischer Praxis hat zur Folge, dass der Erziehungswissenschaft keine Autonomie zukommen kann. Vielmehr sieht sie sich verwiesen an eine *vorwissenschaftlich erfahrene Wahrheit*, »wie sie im handelnden Leben selbst gefunden und bewährt wird« (Flitner 1957, p. 15). Diese vorwissenschaftliche Wahrheit liegt in den *Erziehungslehren* historischer Lebensformen, in denen sich eine pädagogische Praxis – eine *Pädagogie* – ausgebildet hat. »Das ist wesentlich für die ganze Methode der Erziehungswissenschaft. Die Quelle und vorwissenschaftliche Gestalt ihrer Sätze sind die Erziehungslehren, die in den Praktiken gründen, und diese wieder sind bezogen auf die erziehenden Lebensformen, welche sich in den geschichtlichen Verhältnissen ausgebildet haben. Nur so lange kann diese Disziplin gedeihen, als ihr Erziehungslehren voraufgehen und sie darauf zurückwirkt« (ebd.).

Damit kommt Flitner auf ganz andere Weise auf Diltheys Ansinnen zurück, aus dem Tatsächlichen Normen für das praktische Handeln abzuleiten. Bei Dilthey war dieser Bereich jedoch die *seelische Wirklichkeit*, bei Flitner ist es die *geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit*.<sup>2</sup> Der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geht es

<sup>2</sup> Deutlich heißt es bei Plümpe: »Aus der pädagogischen Wirklichkeit müssen sich Wesen und Ziele der Pädagogik herausfinden lassen« (Plümpe 1934, p. 346).

nicht um die *Erforschung* der Geschichte von Erziehung und Bildung, sondern um die Auslegung der pädagogischen Wirklichkeit zum Zwecke der *Anleitung* des pädagogischen Handelns. »Pädagogik als wissenschaftliche Reflexion über Erziehung und Bildung hat zwar auch [!] die pädagogisch relevanten Fakten objektivistisch [!] zu erforschen ... Aber in ihrem Mittelpunkt bleibt die Besinnung über das pragmatische pädagogische Verhalten, das Handeln des Verantwortlichen und die Selbstprüfung seines Gewissens« (Flitner 1976b, p. 196).

Das heißt nichts anderes, als dass Flitner das Postulat der Werturteilsfreiheit für die Erziehungswissenschaft zurückweist. »Die Besinnung auf die Erziehungsfragen und vollends auf die Bildungsprobleme ist nicht als »wertfreie Wissenschaft« möglich, sondern hängt mit Wertentscheidungen, mit Geschmacksfragen, mit politischen und religiösen Denkweisen zusammen« (Flitner 1976b, p. 182). Das Ideal der neutralen Erkenntnis, wie es die modernen Naturwissenschaften verkörpern, wird abgelehnt. Die Pädagogik sei ein anderer Typus von Wissenschaft.

## Die pädagogische Bewegung

Exemplarisch hat den Typus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Nohl ausgearbeitet, der nicht nur Schüler, sondern auch Assistent von Dilthey war. 1933 sind aus seiner Feder gleich zwei Schlüsseltexte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erschienen: »Die pädagogische Bewegung in Deutschland« und »Die Theorie der Bildung«. Mit dem ersten Text will Nohl die pädagogische Wirklichkeit darstellen, »in der wir mitten innestehen, ihr Aufbau, ihre Tendenzen und die Form, auf die wir sie sich entwickeln sehen« (Nohl 1961, p. 3). Sogleich ist dann von einer *pädagogischen Bewegung* die Rede, die Teil einer umfassenden kulturellen Bewegung sei. Diese wird zurückgeführt auf die *Deutsche Bewegung*, die Dilthey beschrieben und auf die Zeit von 1770 bis 1830 datiert hat. Im Einzelnen nennt Nohl die Jugendbewegung, die Volkshochschulbewegung, die Kunsterziehungsbewegung, die Arbeitsschulbewegung, die Charakterbildung durch Selbstverwaltung der Schule im Rahmen von Schulgemeinschaften, die Landerziehungsheimbewegung und die Einheitsschulbewegung. Es sind dies zum großen Teil

Bewegungen, die unter dem Begriff der *Reformpädagogik* zusammengefasst werden (vgl. Oelkers 1989b).<sup>3</sup>

In diesen Bewegungen sieht Nohl nicht nur die Reaktion auf eine »soziale, sittliche und geistige Not unseres Volkes, die durch die Entwicklung der Industrie, der Großstädte, der Arbeits- und Wohnverhältnisse, aber auch durch die naturwissenschaftliche Aufklärung und die Entwicklung der Spezialwissenschaften über die Seelen hereingebrochen ist« (Nohl 1961, p. 3f.), sondern auch die Suche nach dem »Ideal einer neuen Humanität« (ebd., p. 12). »Wenn wir die einzelnen Bewegungen auf ihr innerstes Ziel hin ansehen, so finden wir überall den Willen zu einem neuen Typus Mensch in einer neuen Gemeinschaft und die pädagogische Erkenntnis, daß die Lebensform solcher Gemeinschaft auch die lebendige Sphäre ist, in der die Erziehung am vollständigsten gelingt, der gegenüber alle Wissensvermittlung und Methodik sekundär ist« (ebd., p. 61f.). Insofern ist von einer »neuen Pädagogik« (ebd., p. 23) die Rede, die im Entstehen begriffen sei.

Allerdings bedarf es eines scharfen Auges, um den pädagogischen Kern dieser Bewegungen zu erkennen. Die Einheit, die ihnen attestiert wird, scheint Nohl eher zu behaupten als zu belegen. Dafür spricht nicht nur, dass er sie als *Notwendigkeit* ausgibt, sondern die Pädagogik auch gleich anweist, sie *herbeizuführen*: »Je zerspaltener das öffentliche Leben wird, um so entscheidender wird die Aufgabe der Pädagogik, solch einheitlich geformtes Leben in den Individuen zu erreichen« (Nohl 1961, p. 141). Der Pädagogik wird geraten, sich »in das zielvolle Vorwärtsgen aller produktiven Bewegungen in unserm Volke« (ebd., p. 91) einzustellen. Es gelte, an die Ziele der *Deutschen Bewegung* wieder Anschluss zu finden, um in einen Prozess einzutreten, »dessen Wollen wir auf einer neuen Stufe wieder aufnehmen« (ebd., p. 95). Mit diesen Formulierungen kippt die Beschreibung der pädagogischen Wirklichkeit in eine Apotheose des Reformprozesses.

Ganz anders als Dilthey, der in der Geschichte *keine* Gesetzmäßigkeit zu erkennen vermochte, glaubt Nohl, in der Entwicklung der pädagogischen Bewegung liege eine »eigentümliche *Stufenfolge*« (Nohl 1961, p. 11), die einem allgemeinen *Gesetz* gehorche. Die

3 Keine Erwähnung findet die experimentelle Pädagogik, obwohl sie sich explizit als Teil der pädagogischen Reformbewegung verstanden hat (vgl. Kapitel 3).

Rede ist von drei Stufen der Entwicklung, die drei »Systeme der Pädagogik« (Nohl 1967, p. 6) umschreiben, die sich zu allen Zeiten gleichen, »weil sie im Wesen des Menschen selber und der Grundstruktur seines Lebens gegründet sind« (ebd.). Hinter ihren historisch variierenden Formen entbirgt die Erziehung »einen zeitlosen Sinn« (Nohl 1961, p. 26).

Damit hat Nohl die Begründungsstruktur der Pädagogik, wie sie Dilthey herausgearbeitet hat, um 180° gedreht. Während Dilthey in der (formalen) Teleologie des Seelenlebens die Möglichkeit für eine *allgemeingültige* pädagogische Theorie gesehen hat, nimmt Nohl die geschichtliche Erziehungswirklichkeit zum »Ausgangspunkt für eine allgemeingültige Theorie der Bildung« (Nohl 1961, p. 119). Indem er die Geschichte aber nicht als *Prozess* nimmt, der in eine offene Zukunft weist, sondern als *überblickbare Struktur*, der die »Kontinuität der pädagogischen Idee« (ebd.) entnommen werden kann, glaubt er, das »Wesen der Erziehung« (ebd.) erkennen zu können. »So ist eine allgemeingültige Theorie der Bildung möglich, die für alle Zeiten und alle Völker gilt« (ebd., p. 120).

Nohl ist sich seiner Abkehr von Dilthey durchaus bewusst, dem er vorwirft, die Lösung für das Problem der Allgemeingültigkeit der Pädagogik nicht gefunden zu haben. Die Zergliederung des pädagogischen Erlebniszusammenhangs stehe bei Dilthey »in der irrigen Aufmachung einer Analyse der psychischen Elementarprozesse und ihrer Vollkommenheit, die schließlich doch auch immer nur geschichtlich zu formulieren ist, unverbunden neben der Analyse der geschichtlichen Inhaltlichkeit, und die Allgemeingültigkeit der Pädagogik wird in der leeren Formel der Vollkommenheit der Elementarprozesse gesucht statt in der Einsicht in die Struktur der pädagogischen Wirklichkeit« (Nohl 1930, p. 7). Diese scharfe Kritik an Dilthey impliziert, dass die pädagogische Wissenschaft ihren Ankerplatz nicht in der Psyche des Menschen, sondern in der perennierenden Struktur der Erziehungswirklichkeit finden soll.

## Kritik der Psychologie

Nohl hat der Pädagogik zu einer Begründung verholfen, die ohne jeden Bezug auf die Psychologie auskommt. Wenn Bartels von »einer auffallenden Vernachlässigung der Psychologie in der Nohl-

schule« (Bartels 1968, p. 125) spricht, dann gilt dieses Urteil allerdings für weite Kreise der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Der Psychologie, wie sie sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts darstellt, stehen die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit größter Skepsis gegenüber. Es ist eine Psychologie, die seit Wundt den Weg der *Naturwissenschaften* gegangen ist. In seiner Bilanzierung der Psychologie des 19. Jahrhunderts meint Stern, für deren Entwicklung sei »durch das ganze Säkulum ... in den weitaus meisten und wichtigsten seiner Phasen eine Tendenz charakteristisch, die man ... das Streben nach ›Vernaturwissenschaftlichung‹ nennen könnte« (Stern 1900a, p. 337). Dieser Tendenz erwuchs von Seiten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heftiger Widerstand.

In einer Studie zur experimentellen Forschung in Psychologie und Pädagogik nennt Frischeisen-Köhler das Experiment eine Schöpfung des naturwissenschaftlichen Geistes. Der Mensch sei aber nicht nur Naturprodukt und folglich nicht nur der naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise zugänglich. »Er ist noch Bürger einer anderen, einer geistesgeschichtlichen Welt, deren Verständnis und Beherrschung eigene Methoden erfordert« (Frischeisen-Köhler 1918, p. 75). Die Pädagogik sei nicht als Naturwissenschaft, sondern als *Kulturwissenschaft* zu bestimmen (ebd., p. 76). Auch Rudolf Lehmann (1855–1927) ist der Ansicht, dass die Mittel, welche der Pädagogik aus der naturwissenschaftlichen Psychologie zuwachsen, ihrem Wesen nach unzulänglich seien, »um ... eine umfassende und allgemeingültige Technik der Jugendbildung zu begründen« (Lehmann 1925, p. 66). Die Methoden der naturwissenschaftlichen Psychologie »gelangen über die elementaren Anfänge des Unterrichts nicht hinaus und selbst hier müssen sie sich bedeutsame Einschränkungen gefallen lassen« (ebd., p. 73). Zwar erachtet Lehmann die experimentelle Forschung für relevant, um psychische Prozesse zu untersuchen, die ein *physiologisches Substrat* haben, doch traut er ihr nicht zu, »auf dem eigentlich psychologischen Gebiete« (ebd., p. 69) angemessene Erkenntnisse zu liefern. Lehmann verweist auf die menschliche *Persönlichkeit*. Diese als ein Ganzes zu erfassen habe die analysierende Wissenschaft »noch stets der Intuition des Historikers oder des Künstlers überlassen müssen; daher wird auch die Menschenbildung sich in dieser entscheidenden Hinsicht stets auf das persönliche Einfühlungsvermögen und den unmittelbaren Blick des Erziehers hingewiesen sehen« (ebd., p. 75).

Die Pädagogik wendet sich von einer Psychologie ab, deren Relevanz für das Verständnis der Individualität des Edukanden als ungenügend beurteilt wird. Statt Wissenschaft ist Philosophie gefragt. Während die Psychologie ihren Ablösungsprozess von der Philosophie zielstrebig und mit abnehmenden Selbstzweifeln vorantreibt, erneuert die Pädagogik – wohl auch unter dem Eindruck des Scheiterns der experimentellen Pädagogik – ihre Bindung an die Philosophie. Ausdrücklich wendet sich Messer gegen das Ansinnen, die Pädagogik aus der Philosophie herauszulösen und ihr den Status einer autonomen Disziplin zu geben. Zwar soll ihr eine »relative Selbständigkeit« nicht abgesprochen werden, denn das Erziehen sei eine »Kulturtätigkeit von eigener Art« (Messer 1926, p. 24), doch das von Kretzschmar geforderte »Ende der philosophischen Pädagogik« wird von Messer dezidiert zurückgewiesen.<sup>4</sup>

Die Pädagogik schlägt sich auf die Seite der Kulturkritik. Lehmann beschwört die Erziehung als jene Macht, die aus der Verzweiflung an der »trostlosen Gegenwart« herauszuführen vermag (Lehmann 1921, p. 211). Der Drang der Zeit gelte »einer Synthese, die das, was sein soll, mit dem, was ist, zusammenschließt und der leidenden Menschheit einen Ersatz für verlorenen Glauben und zerstörte Hoffnungen verheißt« (ebd., p. 217). Lehmann führt Klage über die fehlende Akzeptanz der Pädagogik an den Universitäten, meint aber zugleich, die Erziehungslehre müsse ihre Rechtfertigung in einer »Welt- und Lebensanschauung« (ebd.) finden. Der Ruf nach Weltanschauung ist Zeichen eines Sinndefizits, das die moderne Forschungswissenschaft zu hinterlassen scheint. Die Pädagogik zögert, den Sinn stiftenden Rahmen der Systemwissenschaft zu verlassen, dies in der Befürchtung, das Ganze der Erziehung aus den Augen zu verlieren. So sympathisiert sie mit einer Philosophie, die am Systemdenken festhalten will, und paktiert mit dubiosen Weltanschauungslehren, die in der Zwischenkriegszeit üppig ins Kraut schießen.

4 Kretzschmar vertrat die Auffassung, dass die Philosophie gegenüber der Erziehung eine nachträgliche Rolle zu spielen habe. »Sie reflektiert ... über den historisch gegebenen *Tatsachenbegriff* der Erziehung und rückt damit an das Ende der wissenschaftlichen Pädagogik« (Kretzschmar 1923, p. 236). Damit dürfe man »mit vollem Recht vom Ende der philosophisch *begründeten* Pädagogik sprechen; die Erziehungswissenschaft hängt ... nicht enger mit der Philosophie zusammen als jede andere Einzelwissenschaft« (ebd.).

Bezeichnend für die Befindlichkeit, in der sich die Pädagogik in jener Zeit befindet, ist der erste Satz des ersten Artikels in der ersten Ausgabe der von Spranger, Nohl, Litt und Fischer gegründeten Zeitschrift »Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben«: »Die geistigen Bewegungen in Europa, vor allem in Deutschland, in denen sich die Gegenwendung gegen Wissenschaftsauffassung und Lebenseinstellung des zivilisatorisch-naturalistischen Positivismus ankündigte und nach und nach in immer weitere Kreise Bahn brach, sind seit der Jahrhundertwende deutlich als eine Verschmelzung philosophischer und pädagogischer Ideen, Impulse und Entwürfe erkennbar geworden, als das Ringen eines in der Tiefe sich verändernden Lebensgefühls um seine Selbstdarstellung in einer Kultur, welche die Überwindung des Zweckrationalismus der Wirtschaft, Naturwissenschaften und Politik, der ausschließlichen Bewertung von Leistung und Erfolg, der Abrichtung des nur noch als Arbeitskraft geschätzten Menschen zu allerlei ›Brauchbarkeiten‹ durch die Wiedereinsetzung des Geistes – statt des Verstandes – in die Führerrolle im historischen Prozeß zum Ziel hat und das totale Sein des Menschen vor und über jedes spezialistische Tun, Können und Gebildet-sein stellt« (Fischer 1926, p. 1). Fischer schimpft gegen Positivismus und Zweckrationalismus und hofft auf die »Wiedereinsetzung des Geistes« und das »totale Sein des Menschen«. Eine »philosophische Pädagogik« rege sich zu neuem Leben und glaube, »das Ende der wissenschaftlichen, der exakten pädagogischen Forschung verkünden zu können« (ebd., p. 3).

## Eine geistesphilosophische Pädagogik

Dem Bedürfnis nach Weltanschauung ist ein weiterer Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Eduard Spranger, auf geradezu geniale Weise gerecht geworden. Wie Nohl und Frischeisen-Köhler hat er bei Dilthey studiert, aber nicht bei diesem, sondern bei Paulsen und Stumpf promoviert. Dies deshalb, weil er den Historismus von Dilthey als positivistisch und relativistisch empfand (XI, p. 379f., V, p. 432f.).<sup>5</sup> Mit der bloßen Deskription historischer

<sup>5</sup> Wo nicht anders angegeben, zitiere ich nach den Gesammelten Schriften unter Angabe des Bandes und der Seitenzahl.

Phänomene mochte er sich nicht zufrieden geben. Seine Begründung: »Die Normenfrage blieb vom Boden des Historismus aus offen« (V, p. 432).

Spranger hat sich 1909 mit einer Schrift über Wilhelm von Humboldt habilitiert. Der Neuhumanismus bildete die konstante Referenz seines Werkes und machte Spranger politisch interessant. In seinen Schriften, aber auch in seiner Person lebte ein Humanismus weiter, der sich als Gegenposition zur modernen, empirischen und positivistischen Wissenschaft verstand. Wie Spranger wahrgenommen wurde, zeigt ein Bericht von Hans Volkelt (1886–1964), der als Student beauftragt war, die Lehrfähigkeit von Spranger zu beurteilen, der nach Leipzig berufen werden sollte.<sup>6</sup> Volkelt schreibt über den Besuch einer Vorlesung von Spranger: »Dies ist ein Mann, der von übermenschlicher Instanz dazu bestimmt ist, der geliebten Universität Leipzig und darüber hinaus der gesamten deutschen Erzieherchaft, ja dem ganzen deutschen Volke, soweit es irgend bildungsfähig ist, die höchsten geistigen Werte des Abendlandes in unüberbietbarer Klarheit und zugleich Schlichtheit zu vermitteln, sie unserem gegenwärtigen Denken eingängig zu machen und diese Werte in seiner Weise fortzubilden« (Volkelt, zit. nach Schubelius 1990, p. 223). Bedenkt man, dass Spranger Nachfolger von Meumann werden sollte, so kann man ermesen, welche Umorientierung in der Pädagogik stattgefunden haben muss!

Spranger erhielt den Ruf nach Leipzig und trat sein Amt im Herbst 1911 an. Als er 1919 nach Berlin zurückberufen wurde, um den Lehrstuhl des Neukantianers und Dilthey-Nachfolgers Alois Riehl (1844–1924) zu übernehmen, erwirkte er eine Umbenennung der Lehrstuhlbezeichnung von »Philosophie« in »Philosophie und Pädagogik« (X, p. 347). Nach dem Zweiten Weltkrieg hatte Spranger bis zur Emeritierung im Jahre 1952 eine Professur für Philosophie, Pädagogik und Psychologie in Tübingen inne. Diese biographischen Daten sind deshalb wichtig, weil sie zeigen, dass Philosophie, Pädagogik und Psychologie bei Spranger eng zusammen gehören und es schwierig, wenn nicht gar unmöglich wäre zu entscheiden, »ob Spranger hauptsächlich als Psychologe, Pädagoge oder als Philosoph zu gelten habe« (Plaum 1988, p. 134). Wenn es Sprangers »stilles Programm« gewesen war, »die verachtete

<sup>6</sup> Volkelt war später Assistent von Felix Krueger (1874–1948) und hatte von 1926 bis 1945 in Leipzig eine Professur für Psychologie inne.

Pädagogik zu einer voll universitätsfähigen Wissenschaft zu machen« (X, p. 345), dann ging es ihm nicht um die Emanzipation von der Philosophie, sondern – im Sinne von Messer oder Fischer – um eine *philosophische Pädagogik*, die er in einem Brief an Käthe Hadlich (1872–1960) seine »große Lieblingsidee« nannte (V, p. 5).

Was damit gemeint sein könnte, lässt eine nebensächlich scheinende Beobachtung vermuten. Im Vorwort zur zweiten Auflage der »Lebensformen«, einem Hauptwerk von Spranger, heißt es, in den ersten Teil des Buches sei eine »Fülle von Lehnsätzen aus der Kulturphilosophie« übernommen worden (Spranger 1930, p. XI). Rückblickend auf den ersten Teil ist von Erwägungen »kulturphilosophischer oder geisteswissenschaftlicher Art« (ebd., p. 114) die Rede. Orientiert man sich jedoch im Inhaltsverzeichnis, so stellt man mit Erstaunen fest, dass der erste Teil weder mit »Kulturphilosophie« noch mit »Geisteswissenschaft« überschrieben ist, sondern mit »geistesphilosophische Grundlagen«. Tatsächlich ist dies die treffendste Bezeichnung für die Position Sprangers: weder Kulturpädagogik noch geisteswissenschaftliche Pädagogik, sondern *geistesphilosophische Pädagogik*.<sup>7</sup>

Spranger lässt keinen Zweifel aufkommen, dass er mit Philosophie weder den Historismus noch den Positivismus und auch nur partiell den Neukantianismus seiner Zeit meint. Die Pädagogik könne weder »vom Kinde aus« noch »von der Schule aus« und auch nicht von den jeweils hervortretenden Bildungsbedürfnissen her aufgebaut werden, »sondern nur im Hinblick auf das gesamte Wertreich, dessen Verwirklichung wir als Kultur bezeichnen« (V, p. 32). Die Geistesphilosophie hält an der Einheit von Sein und Sollen, theoretischer und praktischer Vernunft fest, wie sie zuletzt von Hegel vertreten wurde. Eine Werturteilsfreiheit im Sinne von Max Weber anerkennt Spranger genauso wenig wie Flitner. Er will »kein Verfahren als echte Bildung gelten lassen ..., das nicht bis zu den Wurzeln der Gesinnung, bis zur ethischen Werthaltung und zur Tatenergie durchgreift« (II, p. 23). Die Erziehung hat es nicht mit der Tradierung *faktischer* Werte zu tun; ihr Anspruch ist vielmehr die Verwirklichung *idealer* Werte. »Sie ... hat ... zum letzten Ziel die Entbindung des autonomen normativen Geistes (eines sittlich-idealen Kulturwillens) im Subjekt. Und es versteht sich von selbst,

7 Der Begriff der Geistesphilosophie findet sich bei Spranger auch an anderen Stellen (z.B. I, p. 29, II, p. 141ff., XI, p. 384).

daß diese Überlegenheit über die gegebene Kultur nur durch Anknüpfung an ein ideales Wertsystem ... erreicht werden kann« (Spranger 1930, p. 382 – Hervorhebung weggelassen).

## Psychologie als Wissenschaft vom Sinn erfüllten Erleben

Die Einbettung von Sprangers Werk in den Kontext der Philosophie des Geistes ist nicht nur im Hinblick auf seine Pädagogik, sondern auch für das Verständnis seiner Psychologie von Bedeutung. Spranger verortet sein Interesse für Psychologie in seiner »pädagogischen Leidenschaft« (X, p. 343). Auch wenn es abwegig wäre, die Psychologie Sprangers generell »pädagogische Psychologie« zu nennen, so ist deren Zielrichtung zweifellos pädagogischer Art. Noch vor Abschluss seines Studiums schreibt er in einem Brief an Hadlich von der »pädagogischen Psychologie«, die ihm »fertig im Kopf« sitze (Eisermann 1974, p. 432). In seiner Antrittsrede vor der Preussischen Akademie der Wissenschaften heißt es, die »Durchführung einer geisteswissenschaftlichen Psychologie« habe von Anfang an mit dem zentralen Anliegen seines Forschens und Denkens zusammengehungen: dem Bildungsproblem (Spranger 1925a, p. 23). Dabei stipuliert er einen Gegensatz, der für das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie fatale Folgen hat, nämlich eine Differenz zwischen einem *Psychologen* und einem *Menschenkenner*. Der erstere soll nur einzelne Zusammenhänge kennen, letzterer den ganzen Menschen. Hier machen sich nicht nur Spuren von *Diltheys* Psychologiekritik bemerkbar, es zeichnet sich auch das Schema von Sprangers *eigener* Psychologiekritik ab: auf der einen Seite steht eine Psychologie der Elemente, die den Menschen verkennt, auf der anderen Seite eine *Strukturpsychologie*, die ihn als Ganzes zu fassen vermag. Das Motiv für die »andere Psychologie« (X, p. 428), die Spranger begründen will, liegt im Zugriff auf die menschliche Einheit und Ganzheit.

Was Sprangers Äußerungen zur Psychologie anbelangt, so fällt es schwer, diese auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Allein schon terminologisch ist die Lage verwirrend. Zwar wird sein Ansatz im Allgemeinen »geisteswissenschaftliche Psychologie« genannt, ja er selbst sieht sich als Autor dieses Begriffs (Plaum

1988, p. 134). Doch spricht er auch von einer »verstehenden Psychologie«, einer »geisteswissenschaftlich-historisch gerichteten Psychologie«, einer »Psychologie des sinnbezogenen Erlebens«, einer »Psychologie der Sinnzusammenhänge«, einer »noologischen Psychologie«, einer »Psychologie der Sinngehalte«, einer »Strukturpsychologie« und einer »Kulturpsychologie«. Ist er schon im Positiven schwankend, so gilt dies auch im Negativen. Der Position, von der er sich abgrenzen will, wird zwar zumeist das Etikett der Naturwissenschaft zugewiesen, aber nicht immer ist klar, wovon er sich damit distanzieren will. Klar ist jedoch, dass er das Wort Psychologie für die »Wissenschaft vom sinnerfüllten Erleben« (Spranger 1922, p. XIII) zurückfordern will. *Sinn* scheint das zu sein, was er in der Psychologie seiner Zeit vermisst.

1926 schreibt Spranger in einer Arbeit, auf die Bühler in seiner »Krise der Psychologie« ausführlich Bezug nehmen wird, die Psychologie sei »wiederum in ein Stadium schwerster Erschütterungen ihrer Fundamente eingetreten; ja es scheint fast, als ob daraus eine Spaltung in zwei Psychologien folgen sollte« (IV, p. 1). Spranger wendet sich gegen die Auffassung, Ausgangspunkt der Psychologie sei das unmittelbare Erleben. Der »Mystik des unmittelbaren Erlebens« (ebd., p. 4) stellt er eine gegenständlich gerichtete Subjektivität gegenüber. Wir leben »im Wissen um Gegenstandsordnungen, denen wir eingegliedert sind« (ebd.). Wollte man überhaupt von einer *natürlichen* Einstellung des Bewusstseins sprechen, dann wäre jene Einstellung natürlich, die auf den objektiven, d.h. außerseelischen Gehalt gerichtet ist. Erst eine besondere Blickrichtung mache uns bewusst, wie unsere »bedeutungsetzenden oder -erfassenden Akte in *bloß* subjektive seelische Vorgänge ... eingebettet sind« (ebd., p. 5). Damit kommt Spranger der Kritik von Ebbinghaus an Dilthey insofern entgegen, als er den Strukturbegriff nicht *psychologisch*, d.h. nicht als erlebnismäßige Gegebenheit einführt, sondern als theoretischen Terminus der Geistesphilosophie begreift. Die realen seelischen Bewusstheiten sind nur »in ausdrücklicher Bezogenheit auf eindeutig gesicherte Objektordnungen feststellbar« (ebd.). Woraus folgt, dass die psychologische Begriffsbildung von der zugehörigen *Sachwissenschaft* abhängig ist.

Dementsprechend beruht die Unterscheidung einer *naturwissenschaftlichen* von einer *geisteswissenschaftlichen* Psychologie nicht in erster Linie auf verschiedenen Verfahren, sondern auf verschie-

denen *Gegenständen*. Während die naturwissenschaftliche Psychologie einen objektiven Begriff von *Natur* voraussetzt und »die subjektiven Erlebnisse ausdrücklich in ihrer Bezogenheit auf mathematisch, physikalisch und chemisch »identifizierte« Objekte untersucht und sie allein im Hinblick auf *diese* ihre »Bedeutung« beschreibt« (IV, p. 7), unterstellt die geisteswissenschaftliche Psychologie einen objektiven Begriff des *Geistes*, von dem sich Psychisches als subjektive Geistigkeit abhebt. Spranger operiert auf der einen Seite *ontologisch*, indem er eine materielle und eine geistige Wirklichkeit unterscheidet. Auf der andern Seite argumentiert er *erkenntnistheoretisch*, indem er eine Abbildung dieser beiden Seinsbereiche im subjektiven Geist annimmt.<sup>8</sup> Psychisches entsteht im subjektiven Geist durch *Differenzierung*. »Das Subjektive muß immer und überall gegen das Objektive abgezeichnet werden« (Spranger 1930, p. 7) – heiße dieses Objektive nun Natur oder Geist.

Spranger führt das Psychische also nicht als erlebnismäßige Gegebenheit, sondern als Differenz zu zwei epistemisch ausgezeichneten Wirklichkeitsbeziehungen ein. Die geisteswissenschaftliche Psychologie ist zuständig für jene Wirklichkeitsbeziehung, die den Menschen ins Verhältnis zum objektiven Geist setzt. Dieser existiert genauso objektiv wie die Natur, die Gegenstand der Naturwissenschaften ist. Gibt es eine Psychologie, die zu ihrem Korrelat die Naturwissenschaften hat, so muss es auch eine Psychologie geben, »die zu ihrem Korrelat ... die Kulturwissenschaften hat« (IV, p. 191). Da innerhalb der Kulturwissenschaften verschiedene Wirklichkeitsausschnitte thematisch sind, differenziert sich die geisteswissenschaftliche Psychologie in eine Wirtschaftspsychologie, eine politische Psychologie, eine Psychologie des ästhetischen Genießens und Schaffens, eine Religionspsychologie etc. (ebd.,

<sup>8</sup> In den »Lebensformen« ist geradezu von der »Spiegelung« des objektiven im subjektiven Geist die Rede (Spranger 1930, p. 28). Die Argumentation führt zur Unterscheidung zweier Bewusstseinsformen. »Das erkennende Bewußtsein, das ideell zu der Totalität möglichen Wissens gehört, ist nicht identisch mit dem Bewußtsein, das die Psychologie erforscht« (IV, p. 5). Das psychische und das epistemische Subjekt fallen nicht zusammen.



p. 15).<sup>9</sup> Insofern erscheint die Psychologie »als ein Appendix von objektiv gerichteten Wissenschaften oder als ihre Verlängerung ins Subjektiv-Seelische hinein« (ebd., p. 3).

Wie Dilthey geht es Spranger nicht in erster Linie um *methodische* Fragen, sondern um die Bestimmung des psychologischen Gegenstandes. Es geht ihm daher auch nicht um den Ausschluss des Experiments, sondern um die Erörterung eines prinzipiellen psychologischen Standpunkts (Spranger 1930, p. XIV). Dieser ergibt sich aus Sprangers Überzeugung, dass es nicht nur eine *physische*, sondern auch eine *geistige* Welt gibt. Der Geist stellt genauso eine Realität dar wie die Natur. Dafür bürgt die Philosophie des Geistes. Sie »setzt mit voller sachlicher Berechtigung neben dem Physischen und dem Psychischen eine dritte Seinsweise an: das Geistige« (II, p. 146). Dieses bildet die unverzichtbare Grundlage nicht nur für Sprangers Pädagogik, sondern auch für seine Psychologie.

Dabei kehrt er das Begründungsverhältnis der Psychologie verglichen mit Dilthey, aber auch mit Wundt um. Während die letzteren in der Psychologie die Grundlage der Geisteswissenschaften sehen, sieht Spranger in den Geisteswissenschaften eine *Voraussetzung der Psychologie*. Da er die Bestimmung des Psychischen als unmittelbare Erfahrung zurückweist, bildet das Konstrukt des objektiven Geistes ein *notwendiges* Hilfsmittel, um Psychisches überhaupt erkennen zu können. Wer geisteswissenschaftliche Psychologie treibt, »muß *zuvor* schon die Objektwissenschaften vom Geiste getrieben haben« (IV, p. 122). Von einer Weiterführung der Psychologie Diltheys kann keine Rede sein.

Das zeigt sich auch daran, dass Spranger öfters von *Konstruktion* und *Konstruieren* spricht – also genau jene Begriffe verwendet, die Dilthey aus *seiner* Psychologie ausgespart haben wollte. Die Lebensformen sind »Anweisungen und Gesetze zur gedanklichen Konstruktion des Anschaulichen« (Spranger 1930, p. 390). Das Individuelle kann nicht anders begriffen werden »als durch ›Kom-

<sup>9</sup> Anderswo differenziert er in eine Psychologie der Erkenntnis, eine Psychologie des biologisch nützlichen Verhaltens, eine Psychologie des ästhetischen Verhaltens, eine Psychologie der Gemeinschaftsbildung, eine Psychologie der Machtverhältnisse und eine Psychologie der Religion (VI, p. 40). Diese Bindestrich-Psychologien entsprechen exakt den sechs Lebensformen, die Spranger (1930) in seiner geistesphilosophischen Grundlagenschrift ausgearbeitet hat.

position« von Allgemeinbegriffen zu individuellen Synthesen« (ebd., p. 391). Insofern ist auch das Verstehen kein Nachbilden oder Abbilden, »sondern ein geistiges Formen« (ebd., p. 431). Wo Dilthey die erklärende Psychologie dafür kritisiert, dass sie ihre Begriffe konstruiert, steht Spranger – ohne dass er ihn explizit erwähnen würde – auf dem Standpunkt von Ebbinghaus und macht klar, dass die Psychologie ohne Konstruktionen nicht auskommen kann. Der objektive Geist, der dem Psychologen die Konstruktionsmittel für seine Analysen zur Verfügung stellt, ist unverzichtbares Hilfsmittel, um Psychisches überhaupt erkennen zu können. »Eine ... Psychologie des unmittelbaren Erlebens ist ein Phantom« (IV, p. 82).

Wie Flitner und Nohl will Spranger die Kontingenz des Historischen durchbrechen, um einen letztgültigen Halt zu gewinnen. Die Lebensformen verkörpern »zeitlose Lebensordnungen« (II, p. 11), denen ein »ewiger Sinn« (IV, p. 53) zugemessen wird. In einer Analyse der Philosophie des Neukantianers Rickert heißt es: »Wir alle – Rickert, die Phänomenologen, die an Dilthey anknüpfende Richtung – treffen uns in dem großen Ringen um das Zeitlose im Historischen oder über dem Historischen« (Spranger 1924, p. 198 – Hervorhebungen weggelassen). Die Lebensformen bilden zeitlose Idealtypen, an denen sich nicht nur die Psychologie, sondern auch die Pädagogik orientieren kann.

## Ganzheit und Irrationalität

Neben der Abwehr des Relativismus bildet das Anliegen, den Menschen als *Ganzheit* zu fassen, ein zentrales Motiv für Sprangers Bemühen um eine »andere Psychologie«. Spranger denkt sich die Seele als einen Zusammenhang von Funktionen, »in dem verschiedene Wertrichtungen durch die Einheit des Ichbewußtseins aufeinander bezogen sind« (Spranger 1930, p. 17). Nicht auf die Analyse psychischer Teilfunktionen kommt es an, sondern »auf das Verständnis der inneren geistigen Form und der Bänder, die das Einzelwesen mit der umgebenden Geisteswelt lebendig verknüpfen. Kurz: der *ganze* Mensch, nicht Bruchstücke seiner Seelenelemente, muß aufgefaßt werden. ... Solange sich unsre Psychologie nicht auf das Ganze der Verwebung von Seele und Umwelt richtet, reicht sie an

die Fragen des Lebens nicht heran« (Spranger 1925b, p. 193f. – Hervorhebung W.H.). Dass in der Totalität der Seele nichts beziehungslos nebeneinander steht, nennt Spranger ein »methodisches Postulat (ein Satz a priori)« seiner Psychologie (Spranger 1929, p. 9f., 128), die er genau deshalb *Strukturpsychologie* nennen will. Die Strukturpsychologie ist jene Psychologie, »die die seelischen Einzelercheinungen aus ihrer wertbestimmten Stellung im einheitlichen Ganzen und aus ihrer Bedeutung für solche totalen Leistungszusammenhänge versteht« (ebd., p. 10 – im Original hervorgehoben).

Im Moment der Ganzheit liegt wohl der Schlüssel zum Erfolg, den Spranger in der Pädagogik bis weit in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zu verzeichnen hatte.<sup>10</sup> Auch im Streit um die »geisteswissenschaftliche Psychologie«, wie er in den 20er und 30er Jahren ausgetragen wurde (Schmidt 1995, p. 128ff.), war Sprangers Position von großem Einfluss. Kroh hat den Gegensatz von natur- und geisteswissenschaftlicher Psychologie aus damaliger Sicht präzise auf den Punkt gebracht: »Treibt den naturwissenschaftlich orientierten Psychologen das Streben nach *Exaktheit*, so kämpft der Geisteswissenschaftler unter dem Panier der *Ganzheit*« (Kroh 1930, p. 29). Dass sich die Pädagogik von der holistischen Position Sprangers angesprochen fühlte, ist leicht ersichtlich, wenn man in Rechnung stellt, wie sehr es in der Erziehung darum geht, das Kind in seiner Einheit und Einmaligkeit in den Blick zu bekommen. Befürchtet wird, die naturwissenschaftliche bzw. erklärende Psychologie könnte den Menschen in Teile zerlegen, die am Schluss nicht mehr ein Ganzes ergeben. Kroh bringt auch diese Befürchtung auf den Punkt: Es besteht die Gefahr, »daß die bloß experimentelle Betrachtungsweise, weil sie ihrer ganzen Natur nach isoliert, kein Gesamtbild vom Kinde zu geben vermag« (ebd., p. 30, Fn.).

Sprangers Ganzheitsdenken hat jedoch seinen Preis. Seine Geistesmetaphysik stammt aus einer vergangenen, letztlich platonischen Zeit. Ringer meint, es gebe kein besseres Motto für die Geschichte der deutschen Pädagogik nach 1921 als den Satz aus dem »Wallenstein«, den Spranger großzügig zitiert hat: »Es ist der Geist, der sich den Körper schafft« (Ringer 1969, p. 360). Wie viele seiner Zeitgenossen hat er die gesellschaftliche und kulturelle Modernisierung

<sup>10</sup> Als Indikator mag Sprangers »Psychologie des Jugendalters« dienen, die in 1. Auflage 1924 erschien und bis 1979 völlig unverändert 28 weitere Auflagen erlebte!

nicht mitmachen wollen und nur widerwillig zur Kenntnis genommen. Er gehört zu jenen »deutschen Mandarinern«, deren Niedergang in der Zeit von 1890 bis 1933 von Ringer nachgezeichnet wird. Und er gehört zu jenen akademischen Kreisen, die die institutionelle Erneuerung des deutschen Bildungswesens zu verhindern wussten. Sein neuhumanistisches Bildungsideal war bestens geeignet, die Erziehung von den Methoden der modernen Wissenschaft freizuhalten.

Nur eine Erziehung, die »in die Tiefen der Menschenseele (reicht)« (Spranger 1925b, p. 33) und vom »tief durchlebten Sinn des Lebens« (ebd.) durchtränkt ist, soll ihrer Aufgabe gerecht werden können. Spranger meint aber nicht eine psychologische, sondern eine *metaphysische* Tiefe. Diese ist etwas anderes als die »Tiefen, die in der modernen Tiefenpsychologie vorkommen« (V, p. 414). Insofern hat das Gewissen nichts mit Internalisierung faktisch geltender Normen zu tun, sondern »ist eine Stimme im Innersten der Person, die eine metaphysische Herkunft beansprucht« (ebd., p. 461). Sie kann nur aus dem »*Wesen* des Menschen« (ebd.) heraus legitimiert werden. Die Klarheit der Worte ist kaum zu überbieten: »Wenn man nicht zugibt, daß im Gewissen der Durchbruch metaphysischer Mächte in das Spiel der seelischen Kräfte stattfindet, dann nimmt man der Erziehung das letztlich Verpflichtende. Und wer eine Pädagogik aufbaut, die das Metaphysische grundsätzlich ausschaltet, der hat das pädagogische Urphänomen noch gar nicht zu Gesicht bekommen« (II, p. 373). Gegen den Positivismus setzt Spranger »das ewig quellende Metaphysische« (I, p. 21). Die Wissenschaft wird zurückgestutzt, die pädagogische Sprache feierlich: »... wir alle sind doch einig, daß das Feinste und Beste der Erziehung überhaupt nicht ausgesprochen werden kann« (Spranger 1925b, p. 209).

## Krise der Psychologie

1988 schreibt Plaum: »Noch nicht einmal 25 Jahre nach seinem Tod spricht von dem zu seiner Zeit weithin bekannten und geschätzten Gelehrten Eduard Spranger zumindest in der heutigen Psychologie fast niemand mehr« (Plaum 1988, p. 137). Tatsächlich hat auch Spranger das Schicksal von Wundt und Meumann ereilt. Wie letz-

tere ist er in der Psychologie praktisch vergessen, während ihn die Pädagogik als einen ihrer *Klassiker* in Erinnerung hält (vgl. Scheuerl 1979; Tenorth 2003). Dabei konnte er sich zu Lebzeiten auch der Aufmerksamkeit der Psychologie gewiss sein. In seiner »Krise der Psychologie« setzte sich Bühler (1927) ausführlich mit Spranger auseinander.<sup>11</sup> Ausdrücklich stimmt er Spranger in dessen Forderung nach der Rückgewinnung der Psychologie als »Wissenschaft vom sinnerfüllten Leben« (ebd., p. 9, 68) zu.<sup>12</sup> Bühler zollt ihm auch alle Hochachtung vor seinem Geschick bei der Konstruktion von Modellen zur Charakterlehre (gemeint sind wohl die »Lebensformen«) und in der Jugendpsychologie. »Aber seine philosophischen Beiträge zur Methodologie und zum Kategoriensystem der Psychologie fordern die Kritik heraus. Fassen wir gleich am entscheidenden Punkte an: Die Konzeption eines überindividuellen, objektiven Geistes als einer in die Individuen eingreifenden und doch wieder nur von ihnen getragenen Realität ist so, wie sie dasteht, und mit den Denkmitteln Sprangers, schlechterdings unausdenkbar« (ebd., p. 142). Während die Bemühungen aller anderen Psychologen dahin gehen, Begriffe wie »Volksgeist« und dergleichen zu eliminieren, fahre Spranger »mit vollen Segeln noch in diesem Winde« (ebd., p. 143).

Nun wäre es falsch, die Krise der Psychologie dem Konto Sprangers und dessen Kritik an der naturwissenschaftlichen Psychologie gutzuschreiben. Auch zwischen anderen Richtungen der Psychologie bestanden massive Divergenzen theoretischer und methodischer Art, so dass Bernfeld gegen Ende der Weimarer Zeit monierte, die Zahl der Schulen sei innerhalb der Psychologie »in den letzten Jahren so groß geworden, die Unterschiede zwischen ihnen sind so wesentlich, daß man bereits die Frage aufwirft, ob es überhaupt noch eine Psychologie gibt, oder ob man nicht mehrere völlig unabhängige Wissenschaften mit verschiedenen Zielen, Methoden, ja Gegenständen unter einem einzigen Namen anerkennen muß« (Bernfeld 1931, p. 176). Ebenso falsch wäre es anzunehmen, die Kategorie der Ganzheit sei in den 20er Jahren ein Privileg der geis-

11 Nimmt man das Namenregister als Indikator, ist Spranger der meist behandelte Autor in dieser Schrift.

12 Allerdings zitiert Bühler konsequent falsch, denn bei Spranger heißt es: »Ich fordere das Wort Psychologie für die Wissenschaft vom sinnerfüllten *Erleben* zurück« (Spranger 1922, p. XIII – Hervorhebung W.H.)!

teswissenschaftlichen Psychologie gewesen. Bei allen Divergenzen anderer Art war man sich nämlich in der Ablehnung des Elementarismus weitgehend einig. Nicht zu Unrecht spricht Scheerer in Bezug auf die damalige Zeit geradezu von einer »ganzheitlichen Wende der Psychologie« (Scheerer 1989, Sp. 1630).

Die Krise der Psychologie hatte auch institutionelle Gründe. Die Einrichtung psychologischer Lehrstühle stagnierte, so dass derselbe Bühler, der 1927 hoffnungsvoll von einer »Aufbaukrise« der Psychologie sprach, fünf Jahre später klagte: »Die Psychologie ist in Bedrängnis geraten von außen her. Die Zahl ihrer Forschungsstätten an den Universitäten ist nicht gewachsen, wie es nötig wäre, sondern zurückgegangen in einem Ausmaß, das als besorgniserregend bezeichnet werden muß. Und noch ist nicht abzusehen, wann und an welchem Punkt diese Reduktionsbewegung enden mag« (Bühler, zit. nach Benetka 1995, p. 232). Zuvor hatte schon Stern die institutionelle Entwicklung der Psychologie eindringlich beklagt. Er konstatierte eine »rückläufige Bewegung«: »Stellen, die seit langem der Psychologie zur Verfügung standen, wurden ihr bei Eintritt von Vakanzen entzogen; Institute, die schon vorhanden waren, ließ man eingehen oder allmählich versanden« (Stern 1931, p. 75). Interessant sind Sterns Ausführungen deshalb, weil er die Klage über die negative Entwicklung der Psychologie mit einer deutlichen Betonung der »besonderen Beziehungen unserer Wissenschaft zur Pädagogik« (ebd.) verbindet. Die Psychologie sei zur Wissenschaft geworden, »deren Pflege in Forschung, Lehre und Anwendung für das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen völlig unentbehrlich geworden ist« (ebd., p. 74).

Das Schicksal der Psychologie wurde aber weniger vom Psychologiebedarf der Pädagogik als von den politischen Ereignissen während des Nationalsozialismus bestimmt. 1933 musste eine Reihe von Psychologieprofessoren zurücktreten, andere taten es freiwillig (Benetka 1995, p. 252; Geuter 1984, p. 99ff.). Bei den im Amt Verbliebenen fand eine Anpassung an die Nazi-Ideologie statt. Doch bedeutsamer für das Schicksal der Psychologie war nicht ihre ideologische Potenz, sondern ihr praktischer Nutzen für die Auslesebedürfnisse des Militärs. Aus Typologien wie derjenigen von Spranger, die anfangs des 20. Jahrhunderts weit verbreitet waren, wuchsen Schichtentheorien, Charakterologien und Ausdruckskunden hervor, die Ende der 30er Jahre zur Grundlage einer spezifisch deutschen Form von Psychodiagnostik wurden (Geuter 1984,

Kap. III; Mattes 1985, p. 210ff.). Gemäß Geuter erwies sich die Nachfrage der Wehrmacht nach Psychologie »als treibender Faktor für die institutionelle und professionelle Entwicklung der deutschen Psychologie bis 1945« (Geuter 1985, p. 146). Zwar wurden die Heeres- und die Luftwaffenpsychologie ab 1942 sukzessive wieder aufgelöst, und 1945 war von der im Schatten des Krieges aufgeblühten praktischen Psychologie nicht mehr viel zu sehen. Trotzdem war der Psychologie neben ihrer allgemeinen und theoretischen Orientierung nun ein Berufsfeldbezug zugewachsen, an dem in den Jahren des Wiederaufbaus angeknüpft werden konnte. Ihre Institutionalisierung hat die Psychologie in Deutschland dann im Wesentlichen in den 50er Jahren erfahren (Ash 1980, p. 84).

Anders nimmt sich das Schicksal der Pädagogik aus. Sie ist während des Nationalsozialismus weder als Disziplin noch als Profession nennenswert vorangekommen. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik war nicht in der Lage, der NS-Ideologie, die massiv in den pädagogischen Bereich einzudringen versuchte, Widerstand zu leisten. Das Modell der Einheit von Theorie und Praxis lieferte die pädagogische Wissenschaft einer faschistischen Praxis aus, die schlimmstenfalls zustimmend hinzunehmen war, der man sich bestenfalls begriffslos verweigerte. Zwar kann den Repräsentanten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kaum eine persönliche Schuld zugewiesen werden, aber ihre Pädagogik war nicht geeignet, moralische Ansprüche geltend zu machen – trotz des zeitlosen Anspruchs ihrer Theorie. Blankertz hat die rhetorische Frage gestellt, ob Nohl, dessen Integrität er nicht in Zweifel zieht, in der Hitlerjugend, die vor dem Fenster seines Göttinger Instituts mit Fahnen, Trommeln und Fanfaren vorbeimarschierte, etwas anderes hat sehen können als die aktuelle Erziehungswirklichkeit (Blankertz 1982, p. 272). Das Instrumentarium der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – die hermeneutische Auslegung der pädagogischen Wirklichkeit und die Besinnung am Standort des Praktikers – hat bei der Analyse des Faschismus versagt. Es kann nicht erstaunen, dass diese Art von Pädagogik vor ihrem Ende stand.

## 6 Lernen als gemeinsamer Nenner?

Weder Wundt noch Dilthey haben psychologische Theorien begründet, die den Ansprüchen, die Herbart an das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie stellte, zu genügen vermögen. Auch Spranger ist es nicht gelungen, eine Plattform zu schaffen, auf der die beiden Disziplinen zusammenarbeiten könnten. Einzig Meumann hat in Form der experimentellen Pädagogik ein Konzept entwickelt, das es ermöglichen würde, Pädagogik und Psychologie in ein Verhältnis konstruktiver Kooperation zu bringen. Doch die experimentelle Pädagogik ist an ihren eigenen Ambitionen und am Widerstand einer pädagogischen Orthodoxie gescheitert, die am Systemanspruch von Wissenschaft festhalten wollte. Noch war die Disziplin nicht bereit, den Pfad der Forschung zu gehen und sich vom Ideal spekulativer Normenbegründung zu verabschieden.

Das Beispiel von Meumann macht jedoch deutlich, dass ein möglicher Weg der Zusammenarbeit von Pädagogik und Psychologie die *Themen* bilden könnten, die beide Disziplinen betreffen. Ein solches Thema liegt geradezu augenfällig im Falle des *Lernens* vor. Ist das Lernen nicht gleichsam natürlicherweise der gemeinsame Nenner, der Pädagogik und Psychologie ins Verhältnis setzt? Hat uns Herbart nicht versichert, in der Bildsamkeit liege der pädagogische Grundbegriff? Was anderes ist gemeint, wenn in der Psychologie von der Lernfähigkeit die Rede ist? Bildsamkeit und Lernfähigkeit müssten die beiden Pfeiler sein, auf denen sich die Brücke zwischen Pädagogik und Psychologie bauen lässt.

Sofern die Pädagogische Psychologie ein verlässlicher Indikator für das Zusammengehen von Pädagogik und Psychologie sein sollte<sup>1</sup>, müssten wir uns tatsächlich auf dem richtigen Weg befinden. Denn für einen Großteil der Pädagogischen Psychologie stehen Probleme des Lernens im Vordergrund (vgl. Gage & Berliner 1975; Röhr-Sendlmeier & Salgert 1995; Röhr-Sendlmeier & Schumann

<sup>1</sup> Dass sie dies nur bedingt ist, werden wir im Kapitel 11 sehen.

1993; Steinebach 2003; Weinert 1974). Doch leider gilt auch hier, dass sich der Teufel im Detail verbirgt. Das Lernen suggeriert eine Gemeinsamkeit der Disziplinen, die bei genauerer Betrachtung wesentlich kleiner ist als vermutet. Das zeigt allein schon die Schwierigkeit, den Begriff des Lernens zu definieren. Das wird im Folgenden unser erstes Thema sein. Anschließend werden wir bei jener Psychologie ansetzen, die sich mit nichts anderem als mit Lernen beschäftigt hat: beim Behaviorismus. Aus der Kritik am Behaviorismus sind kognitive Lerntheorien hervorgegangen. Die Pädagogik hat an die psychologischen Arbeiten Anschluss gesucht, aber darauf insistiert, dass in pädagogischer Hinsicht dem Lehren sowie dem Kontext und den Inhalten des Lernens Priorität zukommen.

### Probleme eines Begriffs

Im Alltag setzen wir Lernen zumeist mit einer bewussten Anstrengung zum Zweck der Aneignung von Kenntnissen oder Fertigkeiten gleich. Paradebeispiele sind das Auswendiglernen von sprachlichem Material (Vokabeln, Sprichwörter, Verse etc.) und der Erwerb von motorischen Kompetenzen (Schuhe binden, Schreiben, Klavier spielen, Rad fahren etc.). Es ist interessant festzustellen, wie dieser Lernbegriff einerseits einen weiten Bereich *schulischen* Lernens abdeckt (wovon er vermutlich abgeleitet ist) und andererseits in der Geschichte der Psychologie als erster erforscht worden ist. Die Anfänge der experimentellen Lernforschung bei Ebbinghaus und Meumann sind charakterisiert durch Untersuchungen zur Einprägung von standardisiertem Gedächtnismaterial. Dabei spielt die *Wiederholung* eine wichtige Rolle. Wir prägen uns etwas ein, *indem* wir es wiederholen, oder wir werden in etwas gewandt, *weil* wir es wiederholen.

Obwohl das alltägliche Lernverständnis anfänglich auch in der Psychologie im Vordergrund stand, kann man doch bereits in der Nachfolge von Ebbinghaus feststellen, dass der Lernbegriff einen neuen Inhalt gewinnt. Bei Thorndike steht nicht mehr die mühsame Repetition von Wissens-elementen im Vordergrund, sondern das Sich-zurecht-Finden in einer problematischen Situation. Lernen findet statt, indem verschiedene *Verhaltensweisen* in einer hoff-

nungslos scheinenden Lage *ausprobiert* werden. Auch dabei kann die Wiederholung eine Rolle spielen, insofern bei mehrmaliger Konfrontation mit *derselben* Problemsituation der Ausweg schneller und leichter gefunden wird. Zu einer Definition verdichtet, ergibt sich: »Lernen ist der Vorgang, durch den eine Aktivität im Gefolge von Reaktionen des Organismus auf eine Umweltsituation entsteht oder verändert wird« (Hilgard & Bower 1966, p. 16). Die Autoren bezeichnen diese Definition jedoch als vorläufig.

In der *Veränderung* liegt vermutlich das elementare Kriterium eines Lernprozesses. Gemäß Foppa beschreibt die Lernpsychologie »die Bedingungen, unter denen es zu ... ›Verhaltensänderungen‹ kommt« (Foppa 1965, p. 13). Damit ergibt sich allerdings das Problem, dass auch der *Entwicklungsbegriff* über das Merkmal der Veränderung eingeführt wird (vgl. Kapitel 7). Veränderung *allein* kann daher nicht genügen, um festzulegen, was wir unter Lernen verstehen. Lernen mag zwar Verhaltensänderung sein oder sich in einer solchen auswirken, aber nicht jede Verhaltensänderung ist schon Lernen. Bei vielen Definitionen wird daher versucht, Verhaltensänderungen, die vom Lernbegriff *nicht* gemeint sind, auszuschließen. Dazu gehören: Reflexe, Instinkte, Reifung, Ermüdung, Erschöpfung, Erkrankung, Alterungsprozesse, Verletzung, (sensorische) Adaptation, durch mechanische Einwirkung, Medikamente, Gifte oder Drogen induzierte Veränderungen etc. Bergius definiert: »›Lernen‹ ist die Gesamtheit der hypothetischen Prozesse, die den Verhaltens- und Erlebensänderungen entsprechen, die nicht durch Reifung, Ermüdung, mechanische Eingriffe von außen oder durch Pharmaka zustande gekommen sind« (Bergius 1964, p. 8).

Unbefriedigend an dieser Definition ist ihre *Negativität*. Lernen wird definiert, indem ausgeschlossen wird, was *nicht* Lernen ist. Dadurch verliert die Psychologie ihre Autonomie. Sie kann ein Verhalten nur solange als lernbar beschreiben, wie es von anderen Disziplinen nicht anders erklärt wird. Lässt sich die Negativität der Definition vermeiden? Es scheint, dass für den Lernbegriff *zwei* Merkmale charakteristisch sind: die bereits erwähnte Veränderung und die *Erfahrung*. Tatsächlich definiert Bergius den Lernbegriff an anderer Stelle anhand dieser beiden Kriterien: »*Lernen* ist der Sammelname für Vorgänge, Prozesse oder nicht unmittelbar zu beobachtende Veränderungen im Organismus, die durch ›Erfahrungen‹ entstehen und zu Veränderungen des Verhaltens führen«

(Bergius 1971, p. 9f.). Ähnliche Definitionen finden sich in der psychologischen Literatur häufig.

Es ist darauf zu achten, dass Erfahrung nicht mit Lernen *gleichgesetzt* wird, denn dadurch würde die Definition tautologisch. Lernen wäre Verhaltensänderung auf Grund von Lernen! Die Erfahrung muss als *Erklärung* für Verhaltensänderung verstanden werden. Auch wenn damit das Problem der Abgrenzung gegenüber Verhaltensänderungen, die *nicht* Lernen sind, von Neuem auftaucht, sind wir zu einem recht allgemeinen Begriff vorgestoßen, der unter anderem impliziert, dass Lernen *nicht* an das Vorhandensein von Bewusstsein und *nicht* an Anstrengung gebunden ist.

Was aber verstehen wir unter *Erfahrung*? Die Frage ist ohne erkenntnistheoretische Klärung nicht zu beantworten. Darin liegt allerdings der Vorzug dieser Definition. Was wir unter Erfahrung verstehen, hat im Rahmen empiristischer Theorien (wie dem Behaviorismus) einen anderen Stellenwert als im Rahmen rationalistischer (wie der Gestaltpsychologie) oder konstruktivistischer Theorien (wie der kognitiven Theorie von Piaget). Im klassischen Behaviorismus vermittelt die Erfahrung dem Individuum praktisch alles. In der Gestaltpsychologie spielt die Erfahrung nur die Rolle eines Katalysators bereits vorhandener Strukturprinzipien. Für den Konstruktivismus entsteht Erfahrung erst durch individuelle Verarbeitungsprozesse (Assimilation). Damit erweist sich der Lernbegriff als kompatibel mit dem Entwicklungsbegriff, was im Rahmen einer empiristischen (behavioristischen) Position nicht der Fall ist. Der Gewinn des Erfahrungsbegriffs liegt also darin, dass er erlaubt, Lerntheorien über eine erkenntnistheoretische Analyse voneinander abzugrenzen und mit Entwicklungstheorien in Beziehung zu setzen.

Ein oft genanntes Kriterium des Lernbegriffs liegt im adaptiven Wert, der dem Lernen zukommen soll. »Das Wort Lernen bezeichnet diejenige intervenierende Variable, die längerfristige Neuanpassungen an äußere Umstände, an soziale Systeme und an innere Zustände erklärt« (Haseloff & Jorswieck 1970, p. 13). Auch Foppa meint, dass es in der Lernpsychologie letzten Endes immer um die Frage geht, »auf welche Weise sich der Organismus den mannigfachen Anforderungen seiner Umwelt anpasst« (Foppa 1965, p. 13). Edelmann zieht es allerdings vor, nicht von Anpassung, »sondern von *Auseinandersetzung mit der Umwelt* zu sprechen« (Edelmann 2000, p. 278). In der Tat wäre ein zu eng gefasstes Konzept der Anpassung irreführend, denn gerade der Lernbegriff ist weniger mit Erfolgs-

kriterien durchsetzt als der Entwicklungsbegriff. Auch im Alltag gehen wir davon aus, dass nicht nur erwünschtes, sondern auch *unerwünschtes* Verhalten gelernt wird. Prange kennt in diesem Sinne eine »dunkle Seite des Lernens« (Prange 2000, p. 9). Roth nennt das Lernen sogar ein »zweiseitiges Geschenk«, weil wir nämlich »keineswegs nur Richtiges, sondern sehr oft auch Falsches lernen, nicht nur Nützliches, sondern auch Schädliches, nicht nur Gutes, sondern auch Böses« (Roth 1957, p. 182). Nun sind Prange und Roth *Pädagogen*, die mit ihren Äußerungen darauf aufmerksam machen, dass gerade die Pädagogik, sofern sie sich auf den Lernbegriff stützt, keine Gewissheit haben kann, dass die Erziehungsziele gleichsam von selbst erreicht werden.

Wie die bisherige Diskussion zeigt, ist Lernen ein *hypothetisches Konstrukt*, das sich nicht unmittelbar beobachten lässt. Es muss erschlossen werden aufgrund von Verhaltensänderungen, die wir als erfahrungsbedingt taxieren. Das gilt genauso für ein weiteres lernpsychologisches Konstrukt, nämlich das Gedächtnis. Was wir uns aneignen, muss irgendwie erhalten bleiben. Diese Einsicht erschließt die Möglichkeit einer weiteren Definitionsvariante: »Lernen besteht in der Ausbildung oder Korrektur von individuellem Gedächtnisbesitz« (Klix 1978, p. 348 – im Original hervorgehoben). Wir sind bei Ebbinghaus erstmals darauf gestoßen, dass die neuere Psychologie mit Konstrukten arbeitet, die erlebnismäßig nicht verfügbar sind (vgl. Kapitel 3). Aber wie stehen die Begriffe Lernen und Gedächtnis in Beziehung zueinander? Sie lassen sich kaum unabhängig voneinander definieren. Lernen und Gedächtnis »beschreiben nicht zwei unterschiedliche Erscheinungen. Wenn man von Lernen spricht, meint man schwerpunktmäßig die Prozesse der Aneignung und bei Gedächtnis mehr die Vorgänge der Speicherung und des Abrufs« (Edelmann 2000, p. 277). Wie Lernen und *Erfahrung* stehen Lernen und *Gedächtnis* begrifflich in einem delikaten Verhältnis zueinander.

Ein weiteres Problem des Lernbegriffs liegt darin, dass die Feststellbarkeit von Lernen Vergleichbarkeit der Situation, in der sich Lernen abspielt, voraussetzt. Wenn Lernen »Veränderungen in der Wahrscheinlichkeit, mit der Verhaltensweisen *in bestimmten Reizsituationen* auftreten« (Hofstätter 1972, p. 214 – Hervorhebung W.H.), bezeichnet, dann müssen wir annehmen können, dass sich die Situation *über den Zeitraum*, in dem wir Lernen feststellen, *gleich geblieben ist*. Damit ist nochmals ein negatives Kriterium für

den Lernbegriff ins Spiel gebracht, denn Verhaltensänderungen können auch dadurch zustande kommen, dass das Individuum die Situation wechselt. In verschiedenen Situationen verhalten wir uns anders, nicht weil wir etwas gelernt haben, sondern weil wir den situationsspezifischen Erwartungen an unser Verhalten gerecht werden wollen. Wenn wir Lernen konstatieren, darf sich folglich an den äußeren Bedingungen, unter denen eine Verhaltensänderung auftritt, nichts geändert haben.

Nach diesen begrifflichen Ausführungen, die etwas Klarheit, aber keine klare Definition ergeben haben, wollen wir uns den psychologischen Lerntheorien zuwenden.

## Psychologie ohne Bewusstsein

Die Lernpsychologie erlebte ihre Geburtsstunde, als Edward Lee Thorndike (1874–1949) damit begann, Hühner, Katzen und Hunde in Käfige einzuschließen, um zu sehen, wie sie sich daraus befreien. Er stellte fest, dass die Tiere anfänglich durch längeres Probieren zufälligerweise die Öffnungsvorrichtung betätigten und ins Freie kamen, nach mehrmaligem Durchgang des Experiments aber in der Lage waren, sich schnell wieder zu befreien. Auf Grund dieser Beobachtung formulierte er sein so genanntes Effektgesetz: »Von verschiedenen Reaktionen auf dieselbe Situation werden diejenigen, die von einer Befriedigung begleitet sind oder unmittelbar gefolgt werden, unter sonst gleichen Umständen stärker mit der Situation verbunden, so dass es, wenn die Situation wiederkehrt, wahrscheinlicher ist, dass sie ebenfalls wiederkehren. Bei denjenigen Reaktionen, die von Unbehagen begleitet sind oder auf die Unbehagen folgt, wird die Verbindung mit der Situation gelockert, so dass es, wenn die Situation wiederkehrt, weniger wahrscheinlich ist, dass sie wiederkehren. Je stärker die Befriedigung oder das Unbehagen, desto größer die Stärkung oder Schwächung der Bindung zwischen Reaktion und Situation« (Thorndike 1911, p. 244 – eigene Übersetzung). Lernen setzt *Aktivität* voraus, die *zufälligerweise* zum Erfolg führt und *dank des Erfolgs bekräftigt* wird.

Der eigentliche Geburtshelfer der Lernpsychologie war jedoch nicht Thorndike, sondern John Broadus Watson (1878–1958), der Begründer des *Behaviorismus* (O'Donnell 1985). Thorndike war

noch kein waschechter Behaviorist, da er am Bewusstsein als Gegenstand der Psychologie festhielt. Auch das Effektgesetz ist nicht behavioristisch formuliert, da es auf innere Zustände (wie Befriedigung und Unbehagen) Bezug nimmt, was gemäß Watson zu vermeiden ist. Allerdings kündigt sich die behavioristische Revolution bei Thorndike an. Denn mit seinen Untersuchungen fokussiert er das *Verhalten* als Gegenstand der psychologischen Forschung. Er will zeigen, »that psychology may be, at least in part, as independent of introspection as physics is« (Thorndike 1911, p. 5).

Der Behaviorismus stellt den denkbar radikalsten Gegensatz zur Bewusstseinspsychologie Wundts dar. Mit Thorndike lehnt Watson die Introspektion aus methodischen Gründen ab. Die ganzen Jahre seit der Begründung der Psychologie hätten zur Genüge bewiesen, »dass die sogenannte introspektive Psychologie in Deutschland auf falschen Hypothesen begründet war« (Watson 1930, p. 38). Watson erklärt das *Verhalten* zum alleinigen Gegenstand der Psychologie. »Wir wollen uns auf Dinge beschränken, die beobachtbar sind, und Gesetze formulieren, die sich nur auf solche Dinge beziehen. Was können wir beobachten? Wir können *Verhalten* beobachten – das, was der *Organismus tut oder sagt*« (ebd., p. 39).

Die Psychologie ist nicht länger »Wissenschaft von den geistigen Eigenschaften des Menschen« (Wundt 1908a, p. 1). Watson glaubt, auf Kategorien wie Bewusstsein und Erleben gänzlich verzichten und die Psychologie auf Begriffe wie Reiz und Reaktion gründen zu können. Dadurch soll sie endlich zur unbestrittenen Naturwissenschaft werden. »Psychologie, wie sie der Behaviorist sieht, ist ein vollkommen objektiver experimenteller Zweig der Naturwissenschaft, der der Introspektion genausowenig bedarf wie etwa Chemie und Physik« (Watson 1913, p. 27).<sup>2</sup> Tatsächlich argumentiert Watson *physikalisch*: »Die Ergebnisse der Psychologie werden zu funktionalen Korrelaten der (organischen) Struktur und bieten sich für eine Erklärung in physiko-chemischen Begriffen an« (ebd., p. 28). Damit verliert die Unterscheidung von Tier und Mensch ihre Bedeutung; der Behaviorist anerkennt »keine Trennungslinie zwischen Mensch und Tier« (ebd., p. 13).

2 Wir haben Wundt mit dem Satz zitiert: »In Wahrheit ist die Psychologie ebenso gut eine Erfahrungswissenschaft wie die Physik oder Chemie« (Wundt 1908b, p. 6; vgl. Kapitel 3). Die Rhetorik ist sich gleich geblieben, der Inhalt hat gewechselt.

Methodisch hat sich Watson, der 1903 mit einer Dissertation über »Animal Education« promovierte (O'Donnell 1985, p. 180), an Iwan Petrowitsch Pawlow (1849–1936) orientiert. Dieser hatte Ende des 19. Jahrhunderts die Lehre vom *bedingten Reflex* entwickelt. Anders als Thorndike arbeitete er mit einer Versuchsanordnung, die den Tieren keine Bewegungsfreiheit ließ. Er verwendete vorzugsweise Hunde, die er mittels Bandagen in eine passive Position brachte. Experimentiert wurde mit natürlichen (»unkonditionierten«) Reflexen, wie dem Sekretionsreflex (Speichelfluss), der durch die Wahrnehmung von Futter (»unkonditionierter« Reiz) ausgelöst wird. Der Futterreiz wird mit einem »neutralen« Reiz (z.B. einem Glockenton oder einem Lichtsignal) kombiniert. Dabei konnte Pawlow feststellen, dass nach mehrfacher Darbietung von unkonditioniertem und neutralem Reiz die ursprüngliche Reaktion auch ausgelöst wird, wenn nur mehr der neutrale Reiz vorliegt. Pawlow nannte den Vorgang *Konditionierung*. Heute spricht man im Allgemeinen von »klassischer Konditionierung«, um davon die »instrumentelle Konditionierung« von Thorndike und die »operante Konditionierung« von Skinner abzugrenzen.

Watson sah in der (klassischen) Konditionierung den Beweis für die große Formbarkeit des Verhaltens. »Soweit wir bisher wissen ..., können wir jeden Reiz, der eine Standardreaktion hervorruft, durch einen anderen Reiz ersetzen« (Watson 1930, p. 55). Dies umso mehr, als Watson davon ausging, dass der Mensch über keine biologisch festgelegten Instinkte verfügt. Genauso wenig wie wir einem Bumerang unterstellen, dass er aufgrund einer inneren Disposition zu uns zurückkehrt, brauchen wir menschlichen Verhaltensweisen angeborene Determinanten zu unterschieben. Menschliches Verhalten kann ausnahmslos auf der Basis von Gewohnheitsbildung verstanden werden. »Der Behaviorist hat durch seine Untersuchungen herausgefunden, daß die meisten Tätigkeiten, die man an einem Erwachsenen beobachten kann, in Wirklichkeit erlernt sind« (ebd., p. 48). Die Wurzelmetapher des Behaviorismus ist das Lebewesen als *Tabula rasa*.

Eine so verstandene Psychologie weckt hohe Praxiserwartungen. Was Pawlow mit seinen Hunden gelang, nämlich deren Speichelfluss nicht nur *vorherzusagen*, sondern *hervorzurufen*, erschließt ungeahnte Möglichkeiten der technologischen Intervention. Watson sieht es als Aufgabe der Psychologie, »to establish laws or principles for the *control* of human action« (Watson 1917, p. 329 – Hervor-

hebung geändert). Dementsprechend ist die Bereitschaft, experimentell gewonnene Erkenntnisse auf alltägliche Situationen zu übertragen, groß. Zwar hat Watson noch 1919 gefordert, experimentelle Ergebnisse müssten erst durch Beobachtung in der natürlichen Situation bestätigt werden (Bruder 1982, p. 169f.). Doch schon bald finden sich leichtfertige Übertragungen auf pädagogische Situationen. Berühmt ist sein oft zitierter Aufruf: »Gebt mir ein Dutzend gesunder, wohlgebildeter Kinder und meine eigene Umwelt, in der ich sie erziehe, und ich garantiere, daß ich jedes nach dem Zufall auswähle und es zu einem Spezialisten in irgendeinem Beruf erziehe, zum Arzt, Richter, Künstler, Kaufmann oder zum Bettler und Dieb, ohne Rücksicht auf seine Begabungen, Neigungen, Fähigkeiten, Anlagen und die Herkunft seiner Vorfahren« (Watson 1930, p. 123). Watson räumt ein, dass er mit dieser Formulierung über die Tatsachen hinausgehe, doch scheint ihm, dass dies die Vertreter der gegnerischen Position auch tun. Sein Optimismus geht so weit, dass er glaubt, die menschliche Persönlichkeit lasse sich psychologisch ebenso leicht umbilden wie der menschliche Körper durch operativen Eingriff: »Eines Tages werden wir Krankenhäuser haben, die die Aufgabe haben, uns bei der Veränderung unserer Persönlichkeit zu helfen; denn wir können die Persönlichkeit so leicht ändern wie die Form der Nase; nur dauert es länger« (ebd., p. 293).

## Programmierte Erziehung

Am 11. November 1953 stattete Burrhus Frederic Skinner (1904–1990) seiner Tochter einen Schulbesuch ab, als ihm die Situation plötzlich absurd vorkam. »Here were twenty extremely valuable organisms. Through no fault of her own the teacher was violating almost everything we knew about the learning process« (Skinner 1967, p. 406). Das Unverschulden der Lehrerin hat strukturelle Gründe. Nach den Prinzipien der operanten Konditionierung müsste sie jeden Schüler und jede Schülerin individuell verstärken, und zwar unmittelbar nachdem das gewünschte Verhalten oder Ansätze dazu auftreten. Doch im Klassenunterricht ist sie dazu nicht in der Lage; unausweichlich verletzt sie die elementaren Prinzipien der behavioristischen Lernpsychologie.



Wie Thorndike hat auch Skinner mit Situationen experimentiert, die von den Versuchstieren ein Verhalten verlangen, das durch Feedback verstärkt wird. Ein *Verstärker* ist jede Art von kontingenter Nachfolge auf ein Verhalten, die dazu führt, dass die Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens erhöht oder erniedrigt wird.<sup>3</sup> Mit dieser rein behavioralen Definition kann Skinner darauf verzichten, *motivationale* Größen (wie Bedürfnisse, Befriedigung oder Unbehagen) für die Verhaltensänderung zu veranschlagen. Die adäquate Beschreibung der Interaktion zwischen einem Organismus und seiner Umwelt muss lediglich »drei Punkte spezifizieren: 1. den Anlaß, auf den hin eine Reaktion auftritt, 2. die Reaktion selbst und 3. die verstärkenden Konsequenzen. Die Wechselbeziehungen zwischen diesen Punkten sind die ›Verstärkungskontingenzen‹« (Skinner 1969, p. 18). Innerhalb dieses Rahmens findet jene Art von Lernen statt, die Skinner *operante Konditionierung* nennt.<sup>4</sup>

Skinner ist noch ein Stück radikaler als Watson. Während letzterer in Rechnung stellt, dass Verhalten auch von physiologischen Prozessen bestimmt sein kann, will Skinner alles, was »unter der Haut« ist, aus der Verhaltensanalyse aussparen. Interessant sind nur die drei erwähnten Fixpunkte der Verhaltensanalyse, die alle *außerhalb* des Organismus liegen und einen *physikalischen Status* haben. Den Physikalismus vermochte Skinner allerdings genauso wenig wie Watson durchzuhalten. Ein Tier, das in eine »Skinner-Box« gebracht wird, verhält sich auf *irgendeine* Weise, ohne dass sich der Experimentator dafür im Detail interessiert. Sein Interesse liegt im *Effekt* des Verhaltens. Ob die Ratte den Hebel, der den Futtertrog öffnet, mit der linken oder der rechten Vorderpfote betätigt, ob sie dazu die

3 Die Definition ist zirkulär, was sich scheinbar nicht vermeiden lässt (vgl. Meehl 1950).

4 Thorndikes Effektgesetz kann mit Skinners Prinzip der operanten Konditionierung nicht ohne weiteres gleich gesetzt werden. Der Unterschied liegt im Wesentlichen darin, dass ersterer die Katze, die er in den Käfig setzt, sich selber überlässt und auch nicht notwendigerweise belohnt, nachdem sie sich befreit hat (die Befreiung ist bereits die Belohnung), während letzterer das Verhalten seiner (ausgehungerten) Versuchstiere Schritt um Schritt verstärkt. Dadurch übt Skinner nicht nur eine fast totale Kontrolle über das Verhalten des Versuchstiers aus, er ist auch in der Lage, das Verhalten systematisch zu *formen*. Skinner hielt es für möglich, »to shape an animal's behavior almost as a sculptor shapes a lump of clay« (Skinner 1972, p. 560).

Nase gebraucht oder sich gleich auf den Hebel setzt, ist dem Experimentator letztlich gleichgültig. Auch für die Tiere selber gilt, dass sie nicht auf der Ebene physikalischer Ereignisse lernen. Foppa (1965) berichtet von einem Experiment MacFarlanes, der Ratten durch ein Labyrinth laufen ließ. Nach mehreren Durchgängen mussten sie durch das gleiche Labyrinth *schwimmen*. Dabei waren nur geringe Leistungseinbußen festzustellen. Offensichtlich haben die Tiere nicht auf der Ebene motorischer Vollzüge gelernt, sondern *Bedeutungen* erworben, die kognitiven Charakter haben.

Auch Skinner war vom praktischen Nutzen seiner Psychologie überzeugt. Da die *Ursachen* des Verhaltens außerhalb des Organismus liegen, scheint eine strikte Kontrolle des Verhaltens möglich zu sein. »Wenn wir erst einmal die besondere Art einer Folgerscheinung, die wir *Verstärkung* nennen, hergestellt haben, erlauben es unsere Methoden, das Verhalten eines Organismus fast beliebig zu formen« (Skinner 1954, p. 247). Was die Erziehung anbelangt, so sieht Skinner den Nutzen der operanten Verhaltensanalyse insbesondere bei der Steuerung des Lernens. Dabei versteht er das Lehren als bloße Spiegelung des Lernens: »Teaching is the arrangement of contingencies of reinforcement which expedite learning« (Skinner 1972, p. 218). Propagiert wird eine Pädagogik, die den Lehrer als *Verhaltensingenieur* versteht. Und wenn nicht der *Lehrer* die Kontrolle über das Lernen ausübt, dann sollen es *Lehrmaschinen* oder *Lehrprogramme* tun. Der Unterricht wird programmiert, indem der Stoff in einzelne Lernschritte zerlegt wird, die in einer vorgegebenen Ordnung zu durchlaufen sind und Schritt um Schritt verstärkt werden. Dabei ist zu vermeiden, dass der Schüler falsche Antworten gibt.

Der Programmierte Unterricht galt lange Zeit als gelungenes Beispiel der technologischen Umsetzung lernpsychologischer Grundlagenforschung. Endlich schien sich der pädagogische Prozess im Sinne Herbarts determinieren zu lassen. Dank der operanten Verhaltensanalyse scheint sich das Lernverhalten nicht nur kontrollieren, sondern im strengen Sinne *herstellen* zu lassen. »As more and more causal relations are demonstrated, a practical corollary becomes difficult to resist: it should be possible to *produce* behavior according to plan simply by arranging the proper conditions« (Skinner 1972, p. 3). Kein Wunder, dass sich die pädagogische Praxis begeistert zeigte. Franklin Bobbitt, ein »Instructor in Educational Administration« der University of Chicago, bringt die

Versprechungen der behavioristischen Psychologie schon früh auf den Punkt: »Education is a shaping process as much as the manufacture of steel rails; the personality is to be shaped and fashioned into desirable forms« (Bobbitt 1913, p. 12). Der Behaviorismus stellt die radikale Position einer anwendungsorientierten Psychologie dar, deren Faszination sich zumindest jene Pädagogen nicht zu entziehen vermögen, die ähnliche Ansprüche an die Beherrschbarkeit der Erziehungspraxis stellen.<sup>5</sup> Doch wie wir im Folgenden zeigen werden, stößt die Umsetzung der behavioristischen Programmatik auf nicht unerhebliche Schwierigkeiten.

### Zweifel aus den eigenen Reihen

Die pädagogische Nutzbarkeit der behavioristischen Psychologie steht und fällt mit der Möglichkeit, die Lernsituation lückenlos zu kontrollieren. Das dürfte nur möglich sein, wenn der Unterricht vollständig an Lehrmaschinen und Lehrprogramme delegiert wird. Im regulären Unterricht passiert viel zu viel auf einmal, als dass die Lehrkraft in der Lage wäre, die Prinzipien der operanten Konditionierung korrekt anzuwenden. Das war die Einsicht, die Skinner beim Schulbesuch seiner Tochter gewonnen hatte.

Es kann nicht erstaunen, dass die totale Technologisierung von Erziehung und Unterricht auf Seiten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik keinen Zuspruch fand. Bereits 1934 meinte Blättner, es sei »nicht schwer zu zeigen, daß die Psychologie des Lernens in ihrer heute vorhandenen Form ihrem Gegenstand nicht gerecht wird und daß sie aus diesem Grunde für die Pädagogik von nur geringem Interesse ist« (Blättner 1934, p. 551). Blättner kritisiert insbesondere den Formalismus der psychologischen Lerngesetze und betont, »daß es sich bei dem Problem des menschlichen Lernens ... um das

<sup>5</sup> Bei Herbart steht ein Satz, der sich wie die Vorwegnahme von Watsons und Skinners pädagogischem Optimismus liest: »Der Mensch ..., der kein bestimmtes Klima fordert, sondern in jedem fortkommt, der, wie man will, zum wilden Thier, oder zur personificirten Vernunft werden kann, der unaufhörlich geformt wird von den Umständen: – dieser bedarf der Kunst, welche ihn erbaue, ihn construiren, damit er die rechte Form bekomme« (I, p. 308).

Problem des Was, der Inhalte dreht« (ebd., p. 552). Die Theorie des Lernens könne nicht nur formal, sondern müsse auch inhaltlich, d. h. *historisch* angelegt werden.

1968 fand auf dem Jahreskongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie ein Symposium zur »Bedeutung der lernpsychologischen Grundlagenforschung für die angewandte Psychologie des Lernens und Lehrens« statt, das von Weinert wie folgt eingeleitet wurde: »Es soll eine Zwischenbilanz gezogen werden über 80 Jahre lernpsychologischer Grundlagenforschung und über ebenso lange währende Bemühungen, die dabei gewonnenen Resultate für die Praxis des Lehrens fruchtbar zu machen« (Weinert 1969, p. 54). Weinert fragt nach den Ergebnissen der lernpsychologischen Forschung für die pädagogische Praxis und referiert zwei amerikanische Forscher, die festgestellt haben wollen, dass Lernen effektiver sei, »wenn der Lernende motiviert ist; wenn die Anforderungen den physischen und intellektuellen Fähigkeiten des Lernenden entsprechen; wenn der Lernende Gelegenheit hat, sinnvolle Beziehungen zwischen den Gliedern der Lernaufgabe und dem Lernziel zu stiften; wenn der Lernende an Hand von Kriterien feststellen kann, welche Fortschritte er macht; und wenn der Lernprozeß unter Bedingungen verläuft, die dem Lernenden eine allgemeine Anpassung an die Gesamtsituation erlauben« (ebd.). Weinert stellt ernüchtert fest, dass diese Prinzipien effektiven Lernens auch leicht einem älteren Lehrbuch der Didaktik entnommen sein könnten, »denn sie sprechen in ihrer vagen Allgemeinheit nur aus, was jeder Lehrende sowieso weiß, ohne anzugeben, was im konkreten Fall zu tun ist« (ebd., p. 55).

Den Grund für die geringe Relevanz der lernpsychologischen Forschung für die pädagogische Praxis sieht Weinert (1969) in der rigorosen Vereinfachung der Lernsituation im psychologischen Laboratorium. Die Lernbedingungen im Unterricht seien viel zu komplex, als dass sie in einfacher Entsprechung den Prozessen in einem Laborexperiment zugeordnet werden könnten. Die fehlende externe Validität führt dazu, dass die experimentalpsychologischen Begriffe bei der Übertragung auf alltägliche Kontexte überdehnt werden. Die rigiden Kontrollmöglichkeiten der experimentellen Forschung, die genaue Messbarkeit von Effekten sowie die fast beliebige Manipulierbarkeit der untersuchten Variablen sind in der praktischen Situation von Erziehung und Unterricht nicht gegeben. Begriffe wie Reiz, Reaktion und Verstärkung verlieren ihren defini-

torischen Charakter, sobald sie außerhalb des psychologischen Laboratoriums verwendet werden. Folglich wird bezweifelt, dass der programmierte Unterricht wirklich aus der experimentellen Verhaltensanalyse abgeleitet werden kann (Eyferth 1969, p. 61; Hilgard 1971, p. 226ff.). Geradezu defätistisch ist das Urteil von Klauer über den Nutzen der Lernpsychologie: »Ich persönlich glaube nicht, daß ein Lehrer ... irgend etwas wesentlich besser lehrt, wenn er viel über Lernpsychologie gehört hat« (Klauer 1969, p. 80).

## Lernen durch Einsicht und Beobachtung

Nun wäre es falsch, die Lernpsychologie mit dem Behaviorismus gleichzusetzen. Gegen die Behavioristen und ihr Grundprinzip der Assoziation (Konditionierung) sind schon früh Einwände erhoben worden. So von Seiten der Gestaltpsychologie, die das Lernen als eine Art Globaleffekt begreift: Wir lernen durch *Einsicht*, d.h. durch die (plötzliche) Umstrukturierung des Wahrnehmungsfeldes. Einsichtiges Lernen ist nicht Einprägung von Wissenspartikeln, auch nicht Gewöhnung an situative Umstände und keineswegs blinde Suche nach einer passenden Reaktion, sondern *denkende* Umstrukturierung des Wahrnehmungsfeldes. Der Lernbegriff der Gestaltpsychologen steht daher am Anfang der kognitiven Lerntheorien.

Für das Lernen durch Einsicht ist charakteristisch, dass es zu echten *Neuerwerbungen* führt. Bereits die Experimente von Thorndike zeigen die Beschränktheit der instrumentellen und operanten Konditionierung: Gelernt wird nicht *neues* Verhalten, sondern die vermehrte oder verminderte Ausführung eines Verhaltens, das im Verhaltensrepertoire des Lebewesens *bereits vorhanden* ist. Das gilt auch für die klassische Konditionierung. Die behavioristische Lernforschung stellt sich paradoxerweise so dar, dass unter Lernen gar nicht – wie im alltäglichen und im pädagogischen Kontext – die Aneignung von *neuen* Kompetenzen verstanden wird, sondern lediglich die veränderte Emission von Verhalten, über das bereits verfügt wird.

Eine Erklärung für das Auftreten *neuer* Verhaltensweisen gibt neben der Theorie des einsichtigen Lernens auch die Theorie des Beobachtungslernens von Albert Bandura (\*1925). Anders als die instrumentelle und die operante Konditionierung, die nur wirken,

wenn das Individuum die zu verändernde Verhaltensweise aktiv ausführt, ist das Beobachtungslernen – vergleichbar der klassischen Konditionierung – *passiver* Art. Bandura (1965) spricht treffend von einem »no-trial learning«, d.h. einem Lernen, das weder nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum vor sich geht, noch auf direkte Verstärkung angewiesen ist. Allerdings darf die Passivität nicht falsch verstanden werden. Gemeint ist lediglich, dass das Lernen nicht auf *eigener Erfahrung* beruht. Gemeint ist nicht, dass der Lernende das beobachtete Verhalten wie ein Spiegel in sich aufnimmt. Das Beobachtungslernen ist durchaus »ein aktives, auf das Urteil gegründetes und konstruktives Verhalten« (Bandura 1974, p. 217).

Die kognitive Wende der Lernpsychologie, die von den Gestaltpsychologen eingeleitet und von Bandura vorangetrieben wurde, hat in den 80er Jahren zu einer Zuwendung zu Fragen des Begriffslernens und des Wissenserwerbs geführt. Dabei ist deutlich geworden, dass weder das Lernen durch Konditionierung noch das Lernen durch Einsicht oder Beobachtung in der Lage sind, die Aneignung von Wissensstrukturen zu erklären. Wenn wir wie Skinner (1972, p. 533ff.) fähig sind, Tauben das Ping-Pong-Spiel beizubringen, dann sind wir noch lange nicht in der Lage, Kinder zu lehren, wie die *Regeln* des Ping-Pong-Spiels angewandt werden.

Es sind *entwicklungspsychologische* Konzepte, die bei der Erklärung epistemischen Lernens beigezogen werden, was sich exemplarisch am Beispiel von Piaget zeigen lässt. Piaget unterscheidet Erkenntnis, die aus dem *Handeln* hervorgeht und zum Aufbau von kognitiven Strukturen führt, und Erkenntnis, die aus der Umwelt vermittelt wird und an die kognitiven Strukturen *assimiliert* wird. Der erste Vorgang ist abhängig von den Aktivitäten des Individuums und wird *Entwicklung* genannt, der zweite Vorgang ist Lernen im engeren Sinn des Wortes. Lernen stellt für Piaget nur einen von vier Aspekten der Entwicklung dar (Piaget 1969, p. 231), ja das Lernen wird der Entwicklung letztlich untergeordnet. Dadurch erfahren die traditionellen Lerntheorien eine wichtige Kritik. Da sie in erkenntnistheoretischer Hinsicht empiristisch sind und von einem »leeren« Individuum ausgehen, vermögen sie die *inneren* Voraussetzungen, die für das Lernen von epistemischen Strukturen notwendig sind, nicht zu thematisieren. Es gibt Formen des Lernens, die sich auf der Basis eines rationalistischen Verständnisses von Erfahrung besser theoretisieren lassen. Da sie eher in entwicklungs- als in lernpsychologischen Theorien angetroffen werden, scheint die Pädagogik, der

es ja nicht zuletzt um Fragen des Wissenserwerbs geht, allenfalls gut beraten zu sein, sich der Entwicklungspsychologie zuzuwenden (vgl. Kapitel 7).

## Das Lernen der Pädagogik

Obwohl einleitend vom gemeinsamen Nenner die Rede war, den der Lernbegriff für die Disziplinen Pädagogik und Psychologie bilden könnte, kommt dem Lernen als *pädagogischer* Kategorie keine lange Tradition zu. Sieht man sich in der deutschsprachigen Literatur Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts um, so stößt man auf Begriffe wie Unterricht, Übung, Aneignung, Assoziation, Gedächtnis, Arbeit u.ä., aber selten auf den Begriff des Lernens. Gemäß Koch ist der Lernbegriff bis Anfang der 60er Jahre »kein Thema, wenigstens kein Hauptthema der Systematischen und Allgemeinen Pädagogik« (Koch 2002, p. 78). Noch in der dritten, verbesserten Auflage der »Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache« von Dolch (1960) nehmen die Eintragungen zu *Lehren* gut 14 Seiten, diejenigen zu *Lernen* nur gerade knapp zwei Seiten in Anspruch. Erst mit dem Zusammenbruch der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegen Ende der 60er Jahre erhalten Begriffe wie Lernen und Sozialisation Auftrieb.

Jetzt kann man lesen: »Lernereignisse sind das logische Objekt erzieherischen Bemühens« (Schulze 1977, p. 61). »Erziehung setzt immer – sowohl als Möglichkeit wie als Notwendigkeit wie auch als Wirklichkeit – *Lernen* als einen umfassenden Tatbestand voraus« (Schulze 1979, p. 549). »Der eigentliche Oberbegriff aller pädagogischen Bemühungen ist der Begriff Lernen« (Hobmair 1995, p. 78). »Erziehung ist Lernhilfe im weiten Sinn, nicht nur Hilfe beim schulischen Lernen, sondern bei jeder Art des Erwerbs oder der Reorganisation von Wissen, Kompetenzen, Einstellungen und Motiven« (Fuhr 1999, p. 110). Fuhr sieht im Lernen den *umfassenden* Gegenstand der Erziehungswissenschaft (ebd.), und Schulze meint, der Begriff des Lernens müsse »in den Mittelpunkt erziehungswissenschaftlichen Denkens gerückt werden« (Schulze 1977, p. 80).

Trotz dieser deutlichen Zuwendung zum Lernbegriff, ist in der neuesten Pädagogik bereits wieder eine rückläufige Bewegung bemerkbar. So moniert Menck (1999), der Begriff des Lernens sei

zu breit, um als pädagogischer Grundbegriff zu dienen. Lernen würden auch Tiere, und selbst Computer und Organisationen seien inzwischen zu »lernenden Systemen« geworden. Menck will sich daher auf einen »einheimischen« Begriff der Pädagogik stützen, nämlich denjenigen der *Bildung*. Ganz im Sinne von Menck taucht in Lenzens (1999) »Orientierung Erziehungswissenschaft« das Lernen nicht als pädagogischer Grundvorgang auf, während es in Krons »Grundwissen Pädagogik« noch heißen konnte, das Lernen sei als »zentraler Begriff in der Pädagogik anzusehen« (Kron 1988, p. 62).

Die Skepsis gegenüber dem Lernen als pädagogischem Grundbegriff ist leicht nachvollziehbar. Denn das Lernen legt den Akzent auf die »andere Seite« der pädagogischen Beziehung: auf den Edukanden. Schon bei Meumann sind wir diesem Seitenwechsel begegnet, der ihn zum Parteigänger der »Pädagogik vom Kinde aus« stempelte (vgl. Kapitel 3). Während die klassische Bestimmung des pädagogischen Gegenstandes als »pädagogisches Verhältnis« (Nohl) oder pädagogisches Handeln vom *Erzieher* ausgeht und den Edukanden an die zweite Stelle setzt, unterläuft der Lernbegriff die Asymmetrie des Generationengefüges und ordnet den Erzieher dem Edukanden nach. Nicht genug, der Lernbegriff setzt sich auch über den Edukanden hinweg, indem er diesen zum *Lernenden* macht. Der Lernende ist aber primär kein pädagogisches Wesen, sondern einfach ein Mensch – in welchem Alter, in welcher Situation, unter welchen Umständen auch immer. Insofern sprengt der Lernbegriff die pädagogische Intuition. Die uneingeschränkte Ausrichtung auf das Lernen hätte die fast totale Entgrenzung des pädagogischen Gegenstandes zur Folge.

Damit stellt sich die Frage, wie der Lernbegriff von jenen Erziehungswissenschaftlern verwendet wird, die auf ihn setzen. Im selben Jahr, als auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie mit den Lerntheorien abgerechnet wurde, ist von einer Kommission des Deutschen Bildungsrates ein Gutachten zu »Begabung und Lernen« (Roth 1968a) erschienen, das mehrere Auflagen erlebte.<sup>6</sup> Darin bemerkt der Herausgeber des Bandes, Heinrich Roth (1906–1983), bei Ausschaltung der Minder- und Hochbegabten würden »weit mehr als 90% aller Menschen ihre intellektuelle

6 Bis 1980 sind 12 Auflagen erschienen – ein erstaunlicher Erfolg für einen Gutachtenband!

Kompetenz für Leben, Studium und Beruf über *gelenkte Lernprozesse in der Schule erwerben*« (Roth 1968b, p. 66). Offensichtlich erfährt der Lernbegriff eine Akzentverschiebung in Richtung *Lehren*. Roth nimmt ausdrücklich eine Gewichtung vor, indem er behauptet, dass in unserer Gesellschaft »die durch *Lehren gesteuerten Lernprozesse immer wichtiger und effektiver werden*« (Roth 1971, p. 168), während die von selbst erlernten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensmaßstäbe an Bedeutung verlieren. Folglich ergibt sich für eine *pädagogische* Lernpsychologie die Aufgabe, »die steuerungs-fähigen Gelenkpunkte beim Lernprozeß zu entdecken, sie den Lehrenden aufzuweisen und ihnen verfügbar zu machen« (Roth 1957, p. 179). Nicht das Lernen ist der pädagogische Grundbegriff, sondern das Lehren!

Durch die Akzentverschiebung vom Lernen zum Lehren nimmt die pädagogische Sprache normative Züge an. Während die verschiedenen psychologischen Definitionsversuche in einer wertneutralen Sprache gehalten sind, argumentiert Roth normativ: »Pädagogisch gesehen bedeutet Lernen die *Verbesserung* oder den Neuerwerb von Verhaltens- und Leistungsformen und ihren Inhalten« (Roth 1957, p. 188 – Hervorhebung W.H.). Das Lernen soll dem Lernenden »den künftigen Umgang mit sich oder der Welt erleichtern, erweitern oder vertiefen« (ebd.). Es muss ihm helfen, »sich selbst besser zu verwirklichen, d.h. sich selbst besser in die Welt hineinzuleben« (ebd.). Und es muss ihm »helfen, die Inhalte und Forderungen der Welt angemessener zu verstehen und zu erfüllen, d.h. ihnen besser gewachsen zu sein« (ebd.). Das Lernen ist kein neutraler Prozess der Verhaltensänderung, sondern ein *Bildungsprozess*, der einem normativ begründeten Ideal zustrebt. Lernen im pädagogischen Sinn ist Lernen *von etwas* und nicht bloß Modifikation der Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhalten. Das Pädagogische der *pädagogischen* Lernpsychologie von Roth liegt darin, dass das Lernen dem *Lehren* unterworfen und in den Dienst von Bildungs- und Erziehungszielen gestellt wird.

Gleichzeitig findet eine *Kontextualisierung* des Lernens statt. Dem Lernen wird die abstrakte Bedeutung, die es in der Psychologie hat, genommen, indem es auf den Kontext der *Schule* bezogen wird. Die Pädagogik hat kein Interesse an einer universalen Lerntheorie, die auch Tiere, Automaten und Organisationen umfasst. Wenn sie sich für das Lernen interessiert, dann steht ihr das *schulische* Lernen vor Augen. Damit verschiebt sich der Akzent ein weiteres Mal: nicht

nur vom Lernen zum Lehren, sondern auch von der *Form* zum *Ort* des Lernens. Der Lernort Schule weist Eigentümlichkeiten auf, die in den psychologischen Lerntheorien kaum thematisiert werden. Dazu gehört zum Beispiel der abgehobene Charakter des schulischen Lernens. Wie Prange bemerkt, verdankt sich das schulische Lernen »dem Verzicht auf direkte Teilnahme und verantwortliches Engagement« (Prange 2000, p. 65). Es ist ein Lernen, das von der eigenen Lebensgeschichte und den aktuellen Motiven getrennt ist. Pointiert ausgedrückt: »Im Schulunterricht lernen wir, was uns nichts angeht, und zwar umso mehr und intensiver, je weiter wir im Schulsystem vorankommen und zu elaborierten Themen und Verfahrensweisen gelangen« (ebd.).

Damit besteht die Gefahr, dass die natürlicherweise gegebene Lernmotivation ausfällt. Doch die Trennung des Lernens von seiner (intrinsischen) Motivation ermöglicht genau das, was die Schule – und nur *sie* – leisten kann, nämlich die Vermittlung von Wissen außerhalb von praktischen Handlungskontexten. In der Erziehung geht es nie einfach um das Kind oder den Lernenden, sondern um die Einführung eines Edukanden in eine Welt, deren Gehalte ihm nicht einfach *gegeben* sind.<sup>7</sup> Die Pädagogik hat gleichsam aus konstitutionellen Gründen den Verdacht, »daß dieses Leben außerhalb der Schule keineswegs im ganzen schon Lernqualität enthält, ja, daß weite Teile dieses Lebens bestimmt sind von erfahrungsarmen und unanschaulichen Vorgängen der Herstellung und Verwaltung, die nicht viel Lernmöglichkeit bieten« (Flitner 1990, p. 392f.). Deshalb tut sie sich mit einem rein formalen Lernbegriff schwer.

## Logik des Lernens

Die Pädagogisierung des Lernens lässt sich noch ein Stück weiter vorantreiben. Lutz Koch (\*1942) vertritt die These, nicht die Psychologie informiere uns »über die Hauptetappen der Bildung« (Koch 1991, p. 12), sondern die *Logik*. Etymologisch heiße Lernen *wissend werden*, weshalb wir das Lernen »als einen Zugang zu

<sup>7</sup> Es sei an Spranger erinnert, der angesichts genau dieser pädagogischen Problematik eine Psychologie forderte, die *Inhalte* zu thematisieren vermag (vgl. Kapitel 5).

Wissen und Erkenntnis auffassen (müssen)« (ebd., p. 5). Das sei auch die primäre Bedeutung, die dem Lernen in der Schule zukomme. Sagen wir vielleicht, ein Schüler habe den Satz des Pythagoras *gelernt*, wenn er ihn nicht *verstanden* hat? Koch legt uns nahe, die Frage mit einem deutlichen Nein zu beantworten. Dem Schüler mag zwar etwas *beigebracht* worden sein, aber *gelernt* hat er nicht.

Lernen ist kein Gewöhnungs- oder Konditionierungsprozess. Koch will »den psychologistischen Bann, der über der Pädagogik liegt« (Koch 1991, p. 257), auflösen und weist die Definition des Lernens als Verhaltensänderung entschieden zurück. »Lernen ist ... Wissendwerden und nicht Verhaltensänderung« (ebd., p. 6). Es impliziert den »Zugang zu Wahrheit und Erkenntnis« (ebd., p. 33). Was von der Psychologie in Sachen Lernen vorliegt, nennt Koch daher insgesamt eine »wahrheitslose Lerntheorie« (ebd., p. 135). Seine »Logik des Lernens« grenzt er wie folgt von der Psychologie ab: »Psychologie erforscht, was geschieht, wenn wir lernen, Logik hingegen, was wir tun müssen, wenn wir lernend zu wahrer Erkenntnis gelangen wollen« (ebd., p. 7).

Problematisch an dieser Argumentation ist, dass sie das Lernen als Erfolgsbegriff einführt. Lernen liegt im Sinne von Koch nur dann vor, wenn der Einzug ins Reich der Wahrheit *gelingen* ist. Haben uns aber nicht gerade *Pädagogen* wie Roth und Prange darauf aufmerksam gemacht, dass wir auch *Falsches* lernen? Es ist durchaus einzuräumen, dass die Pädagogik nicht darum herum kommt, das *Ergebnis* von Lernprozessen zu beurteilen. Den Begriff des Lernens aber auf *erfolgreiches* Lernen zu begrenzen, ist fragwürdig. Geradezu vermessen ist Kochs Behauptung, die subjektive Lernbemühung und die Psychologie des Lernens würden »das, worauf es beim Lernen primär ankommt, überhaupt nicht (berühren)« (Koch 1991, p. 137 – im Original hervorgehoben).

Koch scheint dies einzusehen, denn er konzediert, dass wir zwei Lernbegriffe unterscheiden müssen. Es gebe ein Lernen, das zu (bloßen) Fertigkeiten führe, und ein Lernen, das im Horizont der Wahrheit stehe. Nur letzteres sei Gegenstand der *Logik* des Lernens, da man didaktische Anleitung nur für etwas geben könne, was wahrheitsfähig ist. »Einen *Lehrer* im strengen Sinne gibt es [daher] nur dort, wo Wissen kommuniziert wird« (Koch 1991, p. 47). Ein Können wird nicht *gelehrt*, sondern durch Vorbild und Nachahmung *ingeübt*. Dem Lehrer-Schüler-Verhältnis im Falle des *didaktischen*

Lernens steht ein Meister-Lehrling-Verhältnis bei der Gewohnheitsbildung zur Seite.

Koch macht deutlich, dass sich die Pädagogik mit dem Thema Lernen nicht nur formal befassen kann. Nicht alles Beliebige kann Gegenstand von Erziehung und Unterricht sein. Ob wir deshalb gleich den Begriff der Wahrheit bemühen müssen, ist allerdings fraglich. Günther Buck (1925–1983), der sich ebenfalls aus Sicht der Pädagogik mit dem Lernen beschäftigt hat, gibt uns ein anderes Bild. Er bestätigt das Verständnis von Lernen als Verhaltensänderung durch Erfahrung, versteht die Erfahrung aber weder empiristisch (induktiv) noch rationalistisch (deduktiv), sondern im Sinne der Aristotelischen *Epagogé*. Damit ist eine Art von Reflexion gemeint, die von den gängigen psychologischen Lerntheorien kaum thematisiert wird.

Alle Aneignung von Wissen beruht auf einem Vorwissen. Insofern kennt das Lernen keinen Anfang. »Es gibt keinen Punkt, an dem das Anfangen absolut feststellbar wäre« (Buck 1989, p. 19). Immer schon haben wir etwas gelernt, wenn wir mit dem Lernen beginnen. Diese Position ist *hermeneutisch* und impliziert, dass dem Lernen eine negative Struktur zukommt. Das kann man auch so ausdrücken, dass die Erfahrung, die Lernen ermöglicht, *experimentellen* Charakter hat: »Erfahrung ist nur insofern belehrend, als Antizipationen und negative Instanz korrelative Momente einer einheitlichen Struktur sind, in der eines das andere voraussetzt« (ebd., p. 58).

Indem uns die Erfahrung belehrt, vermögen wir die Voraussetzungen zu erkennen, die unser Lernen bisher angeleitet haben. Damit wird nichts anderes beschrieben als der Prozess der *Bildung*. Bildung ist »Umkehrung des Bewusstseins« (Hegel). Indem sich der Erfahrende dessen bewusst wird, was er vorausgesetzt hat, nimmt sein Lernen den Charakter der reflexiven Vergewisserung der impliziten Momente seiner Erfahrung an. Genau deshalb ist das epagogische Lernen nicht induktiv, da das Besondere immer schon im Lichte eines Allgemeinen begriffen wird, durch welches das Besondere überhaupt erst erfasst werden kann. Lernen ist nicht *Aufbau* von Wissen, sondern *Differenzierung* von Erfahrung, die bereits im Medium eines Allgemeinen gemacht wird. Dementsprechend muss man sich den Verlauf der *Epagogé* nicht vertikal, sondern horizontal vorstellen. Wir lernen von Fall zu Fall bzw. von Beispiel zu Beispiel (Buck 1981, p. 95ff., 1989, p. 97ff., 203ff.). Das Lernen gewinnt damit einen ganz anderen Charakter als im Behaviorismus. Es ist

*kasuistischer* Art, womit es sich auch vom *didaktischen* Lernen Kochs unterscheidet.

In der Tat führt die Argumentation von Buck zu einer impliziten Kritik an Koch. Wenn nämlich dem Lernen eine hermeneutische Struktur zukommt, dann stellt sich für das *schulische* Lernen ein wesentliches Problem. Es muss davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler immer schon gelernt haben. Sie kommen mit *intuitiven* Konzepten und *intuitivem* Wissen in den Unterricht, die gerade dann nicht übergangen werden dürfen, wenn die Schule ihren Anspruch auf Bildung verwirklichen will. Damit vermag uns die Argumentation von Buck zu zeigen, dass eine Didaktik, die allein auf *Logik* setzen und von Psychologie nichts wissen wollte, zum Scheitern verurteilt wäre.

## Kehraus mit Holzkamp

Das Lernen zeigt anschaulich, wo die Probleme liegen, wenn Pädagogik und Psychologie versuchen, miteinander ins Gespräch zu kommen. Der Zugang, den die Psychologie aufgrund ihrer naturwissenschaftlichen (nomothetischen) Ausrichtung zum Lernen findet, unterscheidet sich in verschiedener Hinsicht vom Zugang der Pädagogik, die sich als Wissenschaft einem situierten Gegenstand verpflichtet weiß und damit einer hermeneutischen Position zuneigt. Der kontextfreie, institutionell und inhaltlich desinteressierte Ansatz der Psychologie widerspricht dem pädagogischen Interesse an Bildung und Schule. Wo die Psychologie das Lernen unter rein formalen Gesichtspunkten betrachtet, möchte die Pädagogik dessen Topographie kennen, d.h. sich ein Bild über die Orte machen, wo Lernen unter den Auspizien des Lehrens stattfindet.

Wie gering die Sensibilität der Psychologie für die Sichtweise der Pädagogik ist, zeigt das Beispiel der Kritischen Psychologie, die sich gerne als Alternative zum psychologischen *Mainstream* gibt, so dass man erwarten könnte, dass sie (auch) die Erziehung in einem anderen Licht zu sehen vermag. Ihr Begründer, Klaus Holzkamp (1927–1995), hat in einem gewichtigen Buch nicht nur die psychologischen Lerntheorien einer scharfen Kritik unterzogen, sondern auch die Schule kritisch unter die Lupe genommen. Gemäß Holzkamp setzt Lernen eine Handlungsproblematik voraus, die das

Individuum veranlasst, aus dem alltäglichen Tun eine *Lernhandlung* auszugliedern, die Holzkamp auf den Begriff der *Lernschleife* bringt (Holzkamp 1993, p. 183, 445). Da die Schule *nicht* von solchen alltäglich begründeten Motiven der Schüler an der Erweiterung ihrer Handlungskompetenz ausgeht, wirft ihr Holzkamp »Subjektverleugnung« (ebd., p. 385), »subjektloses Lernen« (ebd., p. 387) und ein »Lernen ohne Lernproblematik« (ebd.) vor. Die »Erfahrungswelt des Lernens« werde ignoriert und der »Lernende *als* Lernender nicht respektiert« (ebd., p. 476).

Wer aber ist der Lernende *als Lernender*? Er ist jene Person, die auch Holzkamp – wie die von ihm kritisierten Lerntheorien – ohne institutionellen Bezug einführt, nämlich als abstraktes Individuum, das sich unbeeinflusst von schulischen Erwartungen dafür entscheidet, eine Lernschleife einzulegen. Auch wenn die Argumentation Holzkamps nicht auf eine billige Schulabschaffungspolemik hinausläuft, bleibt völlig offen, wie pädagogische Lernkontexte zu gestalten wären, damit sie von seiner Kritik nicht betroffen würden. Zuletzt steht die Behauptung im Raum, echtes (»expansives«) Lernen könne nur *außerhalb* von institutionellen Kontexten stattfinden. Diese anarchische Wende ist die Folge eines Lernbegriffs, der kontextfrei eingeführt wird, d.h. von Anfang an übergeht, dass in pädagogischer Hinsicht ein situationsfreies Lernen gar nicht möglich ist.

Auch Holzkamp verpasst es, den Anliegen einer *pädagogischen* Lerntheorie gerecht zu werden. Was er der Schule zum Vorwurf macht, ist gerade deren Existenzrecht: »... die entscheidende Pointe des schulischen Lernens liegt darin, daß der Zusammenhang von Motivation und Information *aufgelöst* wird. Schulisch lernt man auch, was man gerade *nicht* braucht, wovon man zumindest nicht wissen kann, ob es je von Nutzen sein wird. Es ist ein Lernen für alle Fälle, und damit immer auch für solche, die nie eintreten« (Prange 1989, p. 235f. – Hervorhebungen W.H.). Das schulische Lernen ist nicht am Maßstab alltäglicher Nützlichkeit zu messen. *Lebensferne* ist geradezu ein definierendes Kriterium von Schule. Deshalb kann Platons Höhlengleichnis auch heute noch als eine Art Urszene der Pädagogik und Paradebeispiel ihres Lernverständnisses verstanden werden. In der Höhle geht es nicht darum, etwas Zweckmäßiges zu lernen, sondern den Mythos abzustoßen, um über die wahre Beschaffenheit der Wirklichkeit aufgeklärt zu werden. Diesen normativen Anspruch einer Erziehung zur Mündigkeit kann die

Pädagogik genauso wenig hinter sich lassen, wie sie gehalten ist, das Lernen unter dem Blickpunkt des Lehrens und im Kontext seiner institutionellen Bedingungen zu erforschen.

## 7 Entwicklung als Orientierung und Kritik

Wie das letzte Kapitel gezeigt hat, ist die Psychologie kaum interessiert an den institutionellen Bedingungen, unter denen Menschen lernen. Dieses Desinteresse für die Kontexte und Inhalte menschlichen Verhaltens zeigt sich verschärft in einem weiteren thematischen Feld, das den beiden Disziplinen als gemeinsamer Nenner dienen könnte: der menschlichen Entwicklung. Anders als der Lernbegriff, der eher mit dem *kulturellen* Wesen des Menschen in Zusammenhang steht, tendiert der Entwicklungsbegriff in Richtung menschliche *Natur*. Wenn Herbart die »unendliche Bildsamkeit« (Herbart 1802/03, p. 115) und Roth die »unendliche Lernfähigkeit« (Roth 1971, p. 205) des Menschen konstatieren, dann denken sie an seine »Veränderungsfähigkeit in Richtung auf Kultur« (Roth 1959a, p. 70). Tatsächlich ist die Pädagogik eine Parteigängerin der Kultur. Das zeigt die geisteswissenschaftliche Pädagogik geradezu exemplarisch. Nohl hat in der Bildung die »subjektive Seinsweise der Kultur« (Nohl 1961, p. 140) gesehen, und für Meister (1947) war die Erziehung eine *Resubjektivierung* kultureller Objektivationen.

Die *Natur* stellt demgegenüber ein Mahnmal dar, das den pädagogischen Gestaltungswillen in die Schranken weist. Der Aufruf zur »kindgemäßen« und »entwicklungsgerechten« Erziehung richtet sich gegen die Idee der unendlichen Formbarkeit des Menschen. Insofern kommt dem Entwicklungsbegriff eine subversive Kraft zu, die das pädagogische Establishment irritiert. Die pädagogische Kausalität – Herbarts Erziehung als Kausalverhältnis (vgl. Kapitel 2) – wird in den Edukanden verlegt. *Dieser* ist die Ursache seiner Veränderung und nicht der Erzieher. Der Erzieher wird zum Begleiter eines Prozesses, der auch ohne sein Zutun ablaufen würde. Wir erinnern uns an Dilthey, der in der »Teleologie des Seelenlebens« die Basis für eine allgemeingültige pädagogische Theorie vermutet hat (vgl. Kapitel 4). Die *Natur* dient als Argument, um die als anmaßend oder verfehlt beurteilte Ambition auf Sozialisierung und Kultivierung des Edukanden zurückzuweisen. Aus



Pädagogik wird *Reform-* und *Antipädagogik*, die sich im Namen der Humanität auf die Seite des Kindes schlagen.

Die Entwicklung ist der Erziehung aber nicht nur Instanz der *Kritik*, sondern auch Instrument der *Orientierung*. Dem Maßstab, den die Natur setzt, lassen sich *Anweisungen* entnehmen. Er sagt dem Erzieher, wie er sich gegenüber dem Kind verhalten soll, nämlich gemäß den Gesetzen seiner physischen und psychischen Reifung. Kaum eine »Pädagogik vom Kinde aus«, die darauf verzichtet, aus der Natur des Kindes Normen für den richtigen Umgang mit dem Nachwuchs herzuleiten. Insofern gewinnt das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie durch den Entwicklungsbegriff einen zwiespältigen Charakter. Denn die Psychologie sieht sich nicht nur legitimiert, die Pädagogik zu kritisieren, sondern maßt sich auch an, ihr zu sagen, wie man es richtig macht.

Damit es dazu kommen konnte, bedurfte es allerdings einer weiteren Neuausrichtung der Psychologie. Die experimentelle Methode, wie sie von Wundt eingesetzt wurde, nämlich zur *Kontrolle der Selbstbeobachtung*, war für die Kinderforschung unbrauchbar. »Unsere psychologischen Experimente wenden sich an das Bewußtsein des entwickelten Menschen ... Über die psychische *Entwicklung* erfahren wir durch sie wenig« (Wundt 1906, p. 207f. – Hervorhebung W.H.). Wundt vertrat denn auch die Meinung, dass sich experimentalpsychologische Versuche »mit einigem Erfolg nur auf einer etwas fortgeschrittenen Lebensstufe, z.B. bei Schulkindern, durchführen (lassen)« (Wundt 1920a, p. 364). Es war ein anderer Ansatz gefragt, um jene Plattform zu gewinnen, auf der die Psychologie als Kritikerin und Vormund der Pädagogik auftreten konnte. Worum es geht, wird uns im Folgenden ein Blick in die Vorgeschichte der Entwicklungspsychologie zeigen. Danach werden wir einige Beispiele entwicklungspsychologischer Kritik der Erziehung kennen lernen. Beschäftigen werden uns auch definitorische Fragen. Schließlich werden wir sehen, wie sich die Pädagogik mit dem nicht immer willkommenen Angebot der Entwicklungspsychologie auseinandergesetzt hat.

## Rousseau und Stanley Hall

Der Gedanke einer vorgegebenen Ordnung, an der sich die Erziehung orientieren kann, ist nicht neu. Waren es zunächst kosmologisch und theologisch begründete Systeme, die dem Lebenslauf und den Lebensaltern klare Vorgaben machten, wurden diese allmählich durch naturalistische Konzepte ersetzt. So beruht Rousseaus Pädagogik im »*Émile*« auf einer Folge von fünf Entwicklungsstufen, die er der Natur abgerungen haben will. Die Entwicklung des Kindes erscheint als Prozess, der in spontaner Weise abläuft, sofern er nicht durch äußere Maßnahmen behindert wird. Das pädagogische Handeln gewinnt dadurch jenen *indirekten* Charakter, wofür Rousseau »negative Erziehung« berüht ist. Statt direkt auf den Zögling einzuwirken, wie es Herbarts Idee des pädagogischen Kausalverhältnisses vorsieht, arrangiert Rousseau die kindliche Umwelt, so dass sich die Natur des Kindes optimal entfalten kann. An diese Natur hat sich der Erzieher strikt zu halten. »Beobachtet die Natur und folgt dem Weg, den sie euch zeigt!« (Rousseau 1762, p. 20)

Durch das Gebot, den Zögling unentwegt zu observieren und seine Anlagen zu studieren, kippt Rousseaus nondirektive Erziehung fast unweigerlich in ihr Gegenteil. Rousseau denkt sich *Émile* als gläsernen Menschen: »Nichts geht in seiner Seele vor, was nicht sein Mund oder seine Augen verraten, und oft kenne ich seine Gefühle früher als er« (Rousseau 1762, p. 341). Wenn er daher von seiner »inaktiven Erziehung« (ebd., p. 101) spricht, meint er nur, dass er nicht auf den *Zögling* einwirkt. In Bezug auf dessen Umwelt ist er höchst geschäftig: »Ihr werdet nie Herr über das Kind, wenn ihr es nicht über seine ganze Umgebung seid« (ebd., p. 74).

Rousseau hat auf die *Pädagogik* einen kaum zu überschätzenden Einfluss ausgeübt. In der Psychologie dagegen spielt er praktisch keine Rolle. Allerdings dürfte er eine Reihe von Beobachtungsstudien an Kindern angeregt haben, die für die Entstehung der Entwicklungspsychologie höchst einflussreich waren (Reinert 1976, p. 868ff.). Wie Dessoir bemerkt, fehlen in fast keinem Lehrbuch der Psychologie, »das nach 1775 erschien, ... Untersuchungen über Epigenesis und Evolution, über den Ursprung der Sprache und die Geschichte der Zivilisation, über natürliche Entwicklung und göttliche Erziehung des Menschengeschlechtes« (Dessoir 1902, p. 161f.). Aber erst mit Herbert Spencer (1820–1903) und Charles Darwin (1809–1882), deren Werke um die Mitte des 19. Jahrhun-

derts erschienen, fand der Entwicklungsgedanke breite Resonanz (vgl. Bühler & Hetzer 1929, p. 213ff.; Oelkers 1989a, p. 143ff.).

Die Geburtsstunde der Entwicklungspsychologie, die damals noch reine *Kinderpsychologie* war, wird zumeist auf das Jahr 1882 datiert, als der Mediziner und Physiologe William Thierry Preyer (1841–1897) ein Buch vorlegte, das vornehmlich auf Beobachtungen und Experimenten an seinem Sohn Axel beruhte (Bühler & Hetzer 1929, p. 216; Reinert 1976, p. 879f.; Schubeius 1990, p. 94f.). Man beachte, dass uns nur gerade drei Jahre von Wundts Leipziger Gründungstat trennen (vgl. Kapitel 3).<sup>1</sup> Nochmals sieben Jahre später ist gemäß Bühler und Hetzer das Interesse an der Kinderpsychologie ein derart allgemeines und internationales, »daß in sämtlichen Kulturländern Zeitschriften und Forschungsinstitute eröffnet wurden, welche die Erforschung der seelischen Entwicklung des Kindes zu ihrem Gegenstand hatten« (Bühler & Hetzer 1929, p. 218). Dafür verantwortlich sind nicht zuletzt die *Child Studies* und die *Psychoanalyse*.

Die Wurzeln der *Child Studies* liegen in den USA; sie waren aber auch in anderen Ländern vertreten (Davidson & Benjamin 1987; Depaepe 1993, p. 131ff.). Ihre Aufgabe haben sie darin gesehen, herauszufinden, »was ein Kind eigentlich ist« (Hall 1902, p. 41). Inspiriert und gefördert wurden sie im Wesentlichen von G. Stanley Hall (1844–1924), einem Bewunderer von Preyer. Seit 1883 entwickelte er einen geradezu missionarischen Eifer in der Förderung der *Child-Study-Bewegung*, ein Gebaren, das diese sukzessive in Misskredit brachte. Es kam hinzu, dass deren Anhänger nicht auf Wissenschaftler beschränkt waren, beinahe im Gegenteil. Lehrkräfte, Kindergärtnerinnen, Mütter und Väter sowie andere pädagogische Laien wurden aufgefordert, ihre Kinder zu beobachten und davon Protokolle anzufertigen. Die Qualität der Daten war dementsprechend oft fraglich.

Hall maß den Kinderstudien eine enorme praktische Bedeutung bei. In einer Arbeit mit dem Titel »The New Psychology as a Basis of Education« heißt es: »The one chief and immediate field of application for all this work is its application to education, considered as the science of human nature and the art of developing it to its fullest

<sup>1</sup> Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass Preyer bereits 1877, unmittelbar nach Axels Geburt, mit seinen Beobachtungen begonnen hat – zwei Jahre *bevor* Wundt die Arbeit in seinem Leipziger Laboratorium aufnahm.

maturity« (Hall 1894, p. 718). Hall glaubte, die Kinderforschung sei insbesondere für den Lehrer von unermesslichem Nutzen. Denn dieser müsse zwei Dinge kennen: »1. den Gegenstand, welcher gelehrt werden soll; 2. die Natur und Befähigung der Geister, welchen derselbe eingeprägt werden soll« (Hall 1902, p. 39). Was den zweiten Punkt anbelangt, werde uns das Wissen um die Entwicklungsperioden »in den Stand setzen, genau anzugeben, welches die hervorgehenden und welches die nachfolgenden Gegenstände sind, d.h. wann der Lernstoff ohne Zwang und ohne daß der geheiligte Augenblick größter Empfänglichkeit und Fähigkeit verpaßt wird, gelehrt werden kann« (ebd., p. 40). Hall imaginierte eine pädagogische Praxis, die »fast ganz, Punkt für Punkt, auf das Studium der Entwicklungsstufen des Kindes gegründet (ist)« (ebd., p. 227).

Ihren größten Erfolg hatten die *Child Studies* in den 1890er Jahren. Bereits 1897 prangerte Dewey gewisse Auswüchse der Kinderforschung an (Depaepe 1993, p. 154). Skeptisch äußerte sich auch James in seinen »Talks to Teachers«. Auf die Praxis der Laienforschung anspielend, meint er, es könne nicht »zu den Pflichten eines Lehrers gehören, Beiträge zur Psychologie zu liefern oder methodisch und in verantwortungsvoller Weise psychologische Beobachtungen anzustellen. ... Verkünden wir das Kindesstudium nicht als eine unumgänglich notwendige Pflicht und bülden wir es niemandem auf, dem es eine unsagbare Last ist und der nicht in sich selbst eine Neigung dazu verspürt. ... Der beste Lehrer kann den wertlosesten Beitrag zum Kindesstudium liefern, während andererseits die wertvollste Arbeit dieser Art von dem untauglichsten Lehrer herrühren kann« (James 1899, p. 7f.). James zeigte sich einverstanden mit Hugo Münsterberg (1863–1916), einem in die USA emigrierten Schüler von Wundt, der mit den *Child Studies* scharf ins Gericht ging, deren positivistische Forschungspraxis er attackierte und deren psychologischen Gehalt er schlichtweg bestritt. Selbst wenn die Daten von psychologischer Bedeutung wären, »even then we ought not to exaggerate our hopes for real information. As long as the thousand little facts are not connected by a theory, the facts are dead masses, and if they are only illustrations of a theory, they do not teach as anything new« (Münsterberg 1898, p. 116).

Während die Öffentlichkeit die Kinderforschung enthusiastisch aufnahm, ging die akademische Psychologie zunehmend auf Distanz. »By 1910 there was a strong feeling that the educational psychology that both informed and emerged from the child-study

movement was infested with charlatanism and pseudo-science« (O'Donnell 1985, p. 229). Hall selber zog sich nach 1911 von der Bewegung zurück, die allmählich an Einfluss verlor. Trotz ihres Scheiterns als Wissenschaft, vermochten die *Child Studies* ein Zeichen zu setzen für das große Interesse an Fragen der Kindheit und der kindlichen Entwicklung gegen Ende des 19. Jahrhunderts.

## Psychoanalyse als Kritik der Erziehung

Impulse erhielt die Entwicklungspsychologie auch von der Psychoanalyse, deren Begründer Sigmund Freud (1856–1939) war. Auch die psychoanalytische Auffassung von Psychologie steht für eine Alternative zu Wundt, wobei deren Fokus zunächst nicht das Kind und dessen Entwicklung waren, sondern die psychoneurotischen Störungen. Wundts Psychologie hatte dazu kaum etwas zu sagen, wofür wiederum seine Begrenzung des psychologischen Gegenstandes auf das Bewusstsein und sein Gebrauch der experimentellen Methode die Hauptverantwortung tragen. In dem Maße wie sich bei Freud die Einsicht bildete, dass die Ursachen psychischer Störungen in der frühen Kindheit liegen, wurde die psychoanalytische »Metapsychologie« sukzessive über die dynamische, ökonomische und topische Betrachtungsweise hinaus zu einer *genetischen* Sicht des Psychischen gedrängt (Hartmann & Kris 1945).<sup>2</sup>

Freud selber hat sich zu pädagogischen Fragen kaum geäußert. Es war Sándor Ferenczi (1873–1933), der sich als erster aus psychoanalytischer Warte der Erziehung zuwandte. In einem Text mit dem lapidaren Titel »Psychoanalyse und Pädagogik«, den er auf dem ersten psychoanalytischen Kongress in Salzburg vorgetragen hatte, heißt es, das Studium der Werke Freuds könne jeden belehren, »daß die heutige Kindererziehung die verschiedensten Neurosen förmlich

2 1905 erschienen Freuds berühmte »Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie«. 1909 folgte die ebenso berühmte »Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben«. Diese Schriften legten es geradezu nahe, dass sich die Psychoanalyse mit pädagogischen Fragen beschäftige. Insofern können das Jahr 1905 als Beginn und die Zeit zwischen 1905 und 1918 als die erste Periode der psychoanalytischen Pädagogik bezeichnet werden. Deren Blütezeit liegt in den 20er und 30er Jahren.

hochzchtet« (Ferenczi 1908, p. 63). Dafür verantwortlich sei ein unnötiges Ausmaß an Zwang und Einschränkung, in deren Folge das Kind zur Verdrängung von Gedanken und Strebungen genötigt werde. Dementsprechend nennt Ferenczi als das »vorläufig ins Auge zu fassende Ziel der pädagogischen Reform ... die kindliche Seele von der Belastung unnötiger Verdrängung zu verschonen« (ebd., p. 64). Der erste und wichtigste Schritt zur Besserung läge in der »Verbreitung der Kenntnisse über die *wirkliche* Psychologie des Kindes, die wir Freud verdanken« (ebd., p. 66 – Hervorhebung W.H.).

Bedenkt man, dass Ferenczi keine einzige pädagogische Quelle zitiert, kann man ob der unbescheidenen Erwartungen an die emanzipatorische Kraft der Psychoanalyse nur staunen. Nicht nur, dass uns Ferenczi verspricht, der »Sieg der Freudschen Lehren« werde »in der Pädagogik viel Gutes schaffen« (Ferenczi 1908, p. 69f.). Er meint gar, dass erst die durch Psychoanalyse befreiten Menschen imstande wären, »einen radikalen Umsturz in der Pädagogik herbeizuführen und hierdurch der Wiederkehr ähnlicher Zustände für immer vorzubeugen« (ebd., p. 66).

Die Erziehung wird im Lichte einer fehlgehenden Entwicklung beurteilt, der das Kind hilflos ausgeliefert ist. Die Psychoanalyse versteht sich als Befreierin einer falschen Erziehung, ohne jedoch anzugeben, was die richtige Erziehung wäre. Bezeichnend ist das Memento von Fritz Wittels, einem Wiener Arzt und Psychoanalytiker, der den Grundgedanken der psychoanalytischen Pädagogik in die Worte fasst: »Lasset eure Kinder in Ruhe. Erzieht sie nicht, denn ihr könnt sie nicht erziehen. Besser wäre es, die Lehrer schrieben tausendmal in ihr Schulheft: ich soll die Kinder in Ruhe lassen! als daß sie schreiben lassen: während des Unterrichtes darf man nicht sprechen! Man spricht viel vom Jahrhundert des Kindes. Das wird aber erst anbrechen, wenn die Erwachsenen einsehen werden, daß die Kinder weniger von ihnen, als sie von den Kindern zu lernen haben« (Wittels 1927, p. 254). Die Psychoanalyse betreibt Antipädagogik *avant la lettre*, indem sie Partei ergreift für die leidenden Kinder und ihr gequältes Leben, aber vor lauter Empörung vergisst zu sagen, was konkret zu tun wäre, damit sich das Elend nicht wiederholt.

Interessanterweise war es wiederum Ferenczi, der als erster die Grenzen der bloßen Übertragung psychoanalytischer Befunde auf die Erziehung erkannte. In einem 1928 publizierten Referat schreibt er: »Ich muß gestehen, wir sind noch nicht in der Lage, den erzieherischen Wert der Psychoanalyse genau zu umschreiben; wir können

auch noch keine praktischen Vorschriften im einzelnen für die Erziehung geben« (Ferenczi 1928, p. 212f.). Anna Freud (1895–1982) hat sich diesem Urteil im Wesentlichen angeschlossen. Das zeigt allein schon die Titelgebung ihrer »Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen« (Freud 1931). Die Tochter des Vaters der Psychoanalyse hat nicht eine »Einführung in die psychoanalytische Pädagogik« geschrieben, da ihr dies offensichtlich nicht möglich schien. Von der psychoanalytischen Pädagogik ist zwar kurz die Rede, doch heißt es unmissverständlich: »Diese analytische Pädagogik gibt es ... vorläufig noch ... nicht« (ebd., p. 96).<sup>3</sup> Es ist in der Tat ein Unterschied zu sagen, was in der Erziehung *falsch* läuft, und Anweisungen zu geben, wie man Kinder *richtig* erzieht. Das hatte auch Sigmund Freud erkannt, denn er mahnte, »daß die Erziehungsarbeit etwas *sui generis* ist, das nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt und nicht durch sie ersetzt werden kann« (Freud 1925, p. 4f.). Für die Pädagogik, wie immer sie begründet sein mag, genügt der Blick auf die Erziehung unter dem Aspekt der Verhinderung von Fehlentwicklungen nicht. Als Neurosenprophylaxe und Prävention seelischer Störungen wird die pädagogische Aufgabe systematisch unzureichend begriffen.<sup>4</sup>

- 3 Auffällig ist die Begriffswahl. Zwar kennen wir von Herbart den Ausdruck »psychologische Pädagogik«, der noch um die Wende zum 20. Jahrhundert geläufig ist. Die Verbindung von Pädagogik und Psychologie wird aber heute fast ausnahmslos »pädagogische Psychologie« genannt (vgl. Kapitel 11). Insofern weicht die Bezeichnung »psychoanalytische Pädagogik« von dieser Konvention ab. Zwar findet sich bei Bittner der Ausdruck »pädagogische Psychoanalyse« (Bittner 1972, p. 22, 24, 26), doch eingebürgert hat sich der Terminus »psychoanalytische Pädagogik«.
- 4 Über diesen defizitären Zustand ist die psychoanalytische Pädagogik bis heute nicht hinausgekommen. 1945 schreibt Hoffer, »it would be a mistake to assume that the relation between psychoanalysis and education has developed beyond its infancy« (Hoffer 1945, p. 293). Zwar schaffte es Freud, in die erste Ausgabe der »Klassiker der Pädagogik« (Scheuerl 1979) aufgenommen zu werden – in der zweiten (Tenorth 2003) fehlt er –, doch zeigt das Urteil von Körner, wonach die Psychoanalyse auch »gegenwärtig« (1980) »eher als Kritik pädagogischer Praxis denn als Pädagogik eine Funktion zu haben (scheint)« (Körner 1980, p. 769), dass es nach wie vor nicht gelungen ist, die Psychoanalyse in ein konstruktives Verhältnis zur Pädagogik zu bringen.

## Von der Kinderpsychologie zur Reformpädagogik

In der Pädagogik ist die Psychoanalyse auf Ablehnung gestoßen. Symptomatisch ist die Reaktion von Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966), der auf Grund seiner »ganzen pädagogischen Überzeugung und Erfahrung ... alle Erzieher und Seelsorger aufs nachdrücklichste vor der verhängnisvollen Einseitigkeit und Oberflächlichkeit« dieser Art von Psychologie warnt (Foerster 1920, p. 131). Wahrheit und Irrtum, brauchbare Anregung und gemeingefährlicher Unsinn seien in dieser »geistigen Epidemie« (ebd.) auf eine Weise gemischt, dass deren Auswirkungen auf Theorie und Praxis der Erziehung nur als schädlich bezeichnet werden könnten.

Für den Widerstand der Pädagogik dürfte neben der Sexualität, die nach psychoanalytischer Auffassung die kindliche Entwicklung praktisch ab Geburt bestimmt, nicht zuletzt das schwer zugängliche Theoriegebäude der Psychoanalyse verantwortlich sein. Verwendet wird eine Begrifflichkeit, die sich nicht unmittelbar in *Erfahrungen* übersetzen lässt. Konzepte wie Partialtrieb, Libido, Besetzung, Übertragung, Sublimierung und Regression oder Es, Ich und Über-Ich entsprechen in keiner Weise der von Dilthey geforderten Psychologie des unmittelbaren Erlebens. Es dürfte daher kein Zufall sein, dass die Pädagogik viel leichter Zugang zu Alfred Adler (1870–1937) gefunden hat, einem Abtrünnigen der Psychoanalyse, dessen *Individualpsychologie* mit einer Begrifflichkeit operiert, die weit anschaulicher und erfahrungsnäher ist als die technische Sprache Freuds.

Mit ihrer Ablehnung der Psychoanalyse war die Pädagogik allerdings nicht allein. Die Psychologie ging mindestens so vehement in Reserve. So nannte William Stern (1871–1938) die Psychoanalyse eine »merkwürdige Bewegung« (Stern 1913, p. 72) und setzte sie mit einer gefährlichen Krankheit gleich, deren »Hauptinfektionsherde« (ebd., p. 78) in Wien und Zürich lägen.<sup>5</sup> Was hier geboten werde, habe »mit Wissenschaft überhaupt nichts mehr zu tun« (ebd., p. 73). Als höchst gefährlich empfand Stern den psychoanalytischen Ausgriff ins Pädagogische. In ihrer Anwendung auf das Kind sei die Psychoanalyse »nicht nur eine wissenschaftliche Verirrung, sondern

- 5 Mit Wien wird auf Sigmund Freud, mit Zürich auf Carl Gustav Jung und möglicherweise auf Oskar Pfister angespielt.

eine pädagogische Versündigung« (ebd., p. 91 – im Original hervorgehoben).

Stern gilt neben Karl Bühler (1879–1963) als Begründer der *Entwicklungspsychologie* im deutschen Sprachraum (vgl. Höhn 1959, p. 22ff.; Reinert 1976, p. 884ff.). Wie sehr die beiden Pioniere einer *wissenschaftlichen* Psychologie der Entwicklung den genetischen Standpunkt mit der Psychoanalyse teilten, mit deren Verständnis von Wissenschaft mochten sie nichts am Hut haben. Das erklärt auch die größere Zurückhaltung, die sie gegenüber der Anwendung psychologischer Erkenntnisse an den Tag legten. Bühler forderte, die Kinderpsychologie habe ihren Gegenstand *um seiner selbst willen* zu erforschen (Bühler 1918, p. 54). Gezielt wird auf eine »gesetzeswissenschaftliche Forschung« (ebd., p. 63), die nicht die individuelle, sondern die *allgemeine* Entwicklung zum Gegenstand hat. Das Ziel schien Bühler erreichbar, wenn sich die Psychologie an die *Biologie* anlehnt und den Entwicklungsprozess als *planmäßige Reifung* versteht. »Es gibt, daran kann heute kein Zweifel mehr sein, einen ganz festen inneren Rhythmus des geistigen Wachstums, der gefördert oder gehemmt, aber niemals völlig umgestoßen werden kann durch äußere Einflüsse« (ebd., p. 55). Dementsprechend gehört zum Begriff der Entwicklung »im ursprünglichen und echten Sinn des Wortes« zweierlei, »nämlich *Anlagen* im Ausgangszustand und ein *Plan* (Ziel, Richtung) des Werdens« (ebd., p. 56). Des weitern nahm Bühler an, die Entwicklung lasse sich in Form von *Phasen* darstellen. Man könne die aufeinander folgenden Schritte in der Menschwerdung des Kindes in ähnlicher Weise untersuchen, »wie der Biologe die Entwicklung des Pflanzen- und Tierkörpers erforscht« (ebd., p. 56f.).<sup>6</sup>

6 Der Vergleich der menschlichen Entwicklung mit dem Wachstum einer Pflanze findet sich auch bei Stern, der der Hoffnung Ausdruck gibt, die Kinderpsychologie werde »mehr und mehr dazu gelangen, Gesetzmäßigkeiten für die Aufeinanderfolge der seelischen Entwicklungsphasen aufzustellen, ähnlich wie wir heute solche für die Abwandlungen der Pflanze vom Samen bis zur Frucht besitzen« (Stern 1914, p. 36f.). Kaum anders sieht es die Psychoanalyse: Gemäß Anna Freud durchläuft das kindliche Wesen »eine notwendige Aufeinanderfolge von Entwicklungsstufen, wie man sie beim Wachsen des menschlichen Körpers längst zu sehen gelernt hat« (Freud 1931, p. 44).

Auch Charlotte Bühler (1893–1974) hat eine biologistische Auffassung von Entwicklung vertreten (Benetka 1995, p. 115ff.). Sie hatte jedoch bedeutend weniger Hemmungen als ihr Mann, aus entwicklungspsychologischen Erkenntnissen praktische Konsequenzen zu ziehen, wie das folgende Zitat zeigt: »Die Psychologie hat uns eine der natürlichen Entwicklung innewohnende Zielstrebigkeit und Sinnhaftigkeit der Entfaltung im Lebensweg aufzuzeigen begonnen, die uns eine neue Orientierungsgrundlage bietet« (Bühler 1929, p. 531). Wie Dilthey scheint Bühler anzunehmen, dass die Psyche einer immanenten Entfaltungslogik folgt, der sich die Erziehung unterwerfen kann. Dabei geht sie allerdings über rein formale Aussagen hinaus. »Nicht erst durch Aufpfropfung von außen brauchen wir Werte in Menschen hineinzupflanzen, wir brauchen nur in sorgfältiger Beobachtung der entwicklungsimmanenten Zielstrebigkeit nachzugehen« (ebd., p. 534). Indem die Psychologie »zeigt, wohin das Kind aus innerem Entwicklungsantrieb in den einzelnen Perioden strebt« (ebd., p. 539), kann sie der Pädagogik bei der Klärung der Erziehungsziele behilflich sein.

Wenn Stern und die Bühlers Recht haben sollten und die Entwicklung tatsächlich ein ganz von innen determinierter Prozess ist, der in wohl definierten Phasen verläuft, dann ließen sich der Erziehung in der Tat klare Vorgaben machen. Als Analogon einer sich entfaltenden Pflanze würde das Kind selber vorgeben, wie es behandelt sein will. In den Stufen der Entwicklung läge ein Normalitätskriterium, das der pädagogischen Praxis hohe Sicherheit geben könnte. Die Aussichten für die Erziehung sind umso verlockender, als die Phasen- und Stufenlehren, in denen gemäß Höhn »der typisch deutsche Beitrag zur Entwicklungspsychologie« (Höhn 1959, p. 28) liegt, im Vergleich zu den Modellen der Lebens- und Altersstufen fast ausnahmslos *progressiven* Charakter haben. Nicht ein *Lebenszyklus* (im wörtlichen Sinn einer Rückkehr zum Ausgangspunkt) bildet die Metapher, sondern ein ungebremster Aufstieg. Die Entwicklung erscheint als eine Fortbewegung, die auf ein Hochplateau zuläuft. Ihr Modell ist die *Epigenese*, d.h. das schrittweise Wachstum des Embryos im Mutterleib. Schon Preyer ist davon ausgegangen, die kindliche Entwicklung sei in Analogie zur Epigenese zu setzen. Ein neueres Beispiel gibt Erikson, dessen Entwicklungsbegriff ebenfalls von der Epigenese abgeleitet ist. Bei einem »vernünftigen Grad von Leitung« gehorche das gesunde Kind »in der Aufeinanderfolge seiner höchst persönlichen Erfah-

rungen ... inneren Entwicklungsgesetzen« (Erikson (1950, p. 58). So verschieden die Beeinflussung des Kindes von Kultur zu Kultur sei, »sie muß in jedem Fall in genau dem Tempo und in der Aufeinanderfolge geschehen, die das Wachstum der Persönlichkeit ebenso regieren wie das Wachstum eines Organismus« (ebd.). Selbst Havighurst setzt sein Konzept der *Entwicklungsaufgaben*, das der Gesellschaft einen starken Einfluss auf die Entwicklung einräumt, in Beziehung zur Epigenese: »The prototype of the developmental task is the purely biological formation of organs in the embryo« (Havighurst 1953, p. 2).

Ein Denkmuster, bei dem die Entwicklung das Gebende und die Erziehung das Nehmende ist, eignet sich nicht nur zur Orientierung, sondern auch zur *Kritik* der Erziehung. Wir haben dies bereits am Beispiel der Psychoanalyse gesehen. Die Töne, die wir dort vernommen haben, kann man auch von Seiten der *Reformpädagogik* hören, die explizit vorgibt, sich an der kinderpsychologischen Forschung zu orientieren. Ein Beispiel gibt Ellen Key (1849–1926), die in ihrem mehrfach aufgelegten Buch »Das Jahrhundert des Kindes« schreibt, das Kind sei in Frieden zu lassen, um erzogen zu werden; man solle bemüht sein, »so selten wie möglich unmittelbar einzugreifen« und sich darauf beschränken, »nur rohe und unreine Eindrücke zu entfernen« (Key 1900, p. 114). Key erklärt sich als Anhängerin einer »Religion der Entwicklung« (ebd., p. 121) und beschwört »eine Sintflut der Pädagogik ..., bei der die Arche nur Montaigne, Rousseau, Spencer und die neue kinderpsychologische Literatur zu enthalten brauchte« (ebd., p. 177f.)!

Ungehemmt greifen die Reformpädagogen auf naturalistische Metaphern zurück, vergleichen das Kind mit einer sich entfaltenden Pflanze und weisen dem Erzieher die Aufgabe zu, der Entwicklungsrichtung zu folgen, die mit den Anlagen des Kindes gegeben sind. Für Montessori »trägt das Kind den Schlüssel zu seinem rätselhaften individuellen Dasein von allem Anfang in sich. Es verfügt über einen inneren Bauplan der Seele und über vorbestimmte Richtlinien für seine Entwicklung« (Montessori 1936, p. 55f.). Erziehung ist nichts anderes als Beistand eines natürlichen Reifungsprozesses.

Nicht immer ist die Reformpädagogik den Vorgaben der Kinderpsychologie gefolgt. Oft stehen Referenzen an literarische Quellen an der Stelle von wissenschaftlichen Belegen. Wie in den *Child Studies* nehmen in der Reformpädagogik Beiträge von pädagogischen

Laiken – darunter auch Schriftsteller wie Rainer Maria Rilke – einen großen Raum ein. Die Tradition Rousseaus, der der Erziehung nicht eine reale, sondern eine *fingierte* Natur unterlegt hat, setzt sich fort. Nicht das *empirisch* beobachtete Kind, sondern das Kind als *Mythos* bestimmt den Diskurs (Oelkers 1989a, p. 197ff., 1989b, p. 73ff.). Das Kind wird verklärt, so bei Montessori, die in ihm den ewigen Messias sieht, »der immer wieder unter die gefallenen Menschen zurückkehrt, um sie ins Himmelreich zu führen« (Montessori 1936, p. 303). Wo die Erziehung unter dem Einfluss des Lernens in Gefahr steht, zur Technologie zu verkommen, da wird ihr die Entwicklung zur Versuchung des Mythos.

Die Kritik stößt auf ihre Grenzen, wenn sie sich mit dem Anspruch auf Rücksichtnahme gegenüber dem Individuum konfrontiert sieht. Denn die Entwicklungspsychologie ist eine *allgemeine* Psychologie, die zum Individuum kaum etwas zu sagen weiß. Ihre Gesetze und Schemata sind zu abstrakt, als dass der Erzieher in der direkten Konfrontation mit dem Edukanden ohne weiteres davon profitieren könnte. Letztlich kann die Entwicklungspsychologie der Pädagogik nicht viel mehr anbieten, als es Dilthey mit seiner »Teleologie des Seelenlebens« möglich war. Was Meumann der Psychologie zur Aufgabe machte, scheint gerade mit der Entwicklungspsychologie nicht erreichbar zu sein, dass nämlich mit Bestimmtheit angegeben werden könnte, »welche Fähigkeiten, welche psychischen Teilprozesse in bestimmten Jahren seiner Entwicklung beim Kinde vorherrschen, welche noch mehr oder weniger darniederliegen; ja wir müssten womöglich für jede Frage des Lehrplans den bestimmten psychologischen Grund angeben können, weshalb etwa jetzt Geometrie getrieben werden darf, von diesem Zeitpunkte an Grammatik oder von jenem der fremdsprachliche Unterricht u.s.w.« (Meumann 1901, p. 144).

## Der Begriff der Entwicklung

Nun könnte es sein, dass wir uns bisher an einem zu engen Verständnis von Entwicklung orientiert haben. Wir wollen deshalb im Folgenden nach den definierenden Kriterien des Entwicklungsbegriffs fragen. Wie die Analyse des Lernbegriffs einige wesentliche Differenzen zwischen Pädagogik und Psychologie aufdecken ließ (vgl.

Kapitel 6), wird auch die Klärung des Entwicklungsbegriffs zeigen, dass ein gemeinsames Thema noch keine Garantie für die Vernetzung der beiden Disziplinen bietet.

Als Minimalkriterium für Entwicklung gilt die *Veränderung*. Damit besteht eine deutliche Nähe zum Lernbegriff. Veränderung ist aber nur feststellbar, wenn sich auch etwas gleich bleibt. Im Falle des *Lernens* ist es die Situation, die sich gleich bleibt. Bei der *Entwicklung* ist es das Lebewesen selbst, das insofern unverändert bleibt, als es seine Identität wahrt. In diesem Sinne definieren Bronfenbrenner und Morris: »... we use the term ›development‹ to refer to stability and change in the biopsychological characteristics of human beings over the life course and across generations« (Bronfenbrenner & Morris 1998, p. 995 – Hervorhebung weggelassen).

Veränderung geschieht in der *Zeit*. Den zeitlichen Rahmen für Entwicklungsprozesse bildet im Allgemeinen die Lebensspanne. Für Wohlwill genügen diese Kriterien bereits, um die Entwicklungspsychologie zu konstituieren: »... what we are suggesting is that the developmental psychologist considers changes in behavior with age as the basic datum of his discipline« (Wohlwill 1973, p. 22). Entwicklung ist demnach Veränderung über die Lebenszeit in Abhängigkeit vom Alter und unter Wahrung der Identität des sich verändernden Lebewesens. Der Nachteil dieser Definition liegt darin, dass ein *physikalisches Merkmal* (Uhrzeit, Kalenderalter) zum Maßstab psychologischer Aussagen gemacht wird. Den Ausschlag für Entwicklungsprozesse gibt aber nicht die verstreichende Zeit, sondern was sich während der verstreichenden Zeit ereignet.

Zur Präzisierung des Entwicklungsbegriffs wird oft die *Regularität* der beobachteten Veränderungen genannt. So definiert Thomae Entwicklung als eine »Reihe geordneter Geschehnisse« (Thomae 1959, p. 7), genauer: »... als Reihe von miteinander zusammenhängenden Veränderungen, die bestimmten Orten des zeitlichen Kontinuums eines individuellen Lebenslaufs zuzuordnen sind« (ebd., p. 10 – im Original hervorgehoben). Die Definition geht insofern über die bloße Konstatierung von Veränderung in der Lebenszeit hinaus, als sie von *mehreren* Veränderungen spricht, die miteinander koordiniert sein müssen.

Im Unterschied zu Lernprozessen gelten Entwicklungsprozesse in ihrer zeitlichen Ausdehnung als mittel- bis längerfristig. Des weitern soll ihnen ein bleibender bzw. *nachhaltiger* Charakter zukommen.

So definiert Bronfenbrenner Entwicklung »als *dauerhafte* Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt« (Bronfenbrenner 1979, p. 19 – im Original ganze Stelle hervorgehoben).

Als Kriterium für Entwicklung wird auch oft deren *Gerichtetheit* genannt. Nicht jede Veränderung soll Entwicklung sein, sondern nur eine solche, die auf ein Ziel bezogen ist oder gemäß einer Norm als besser beurteilt werden kann. »Implied in the term ›development‹ is the notion that a more developed psychological state is more valuable or adequate than a less developed state« (Kohlberg & Mayer 1972, p. 477). Gleicher Ansicht ist Kaplan, der betont, »that development, as distinct from mere chronological change, is an ideal movement toward freedom, autonomy, individuation, liberation from the various forms of bondage, external and internal« (Kaplan 1983, p. 192). Dem entspricht die eigenwillige, aber überzeugende Definition von Ann Brown: »Development is the process of going from the specific context-bound to the general context-free« (Brown 1982, p. 108), wobei sie zu verstehen gibt, dass von einer absoluten Kontextfreiheit nicht die Rede sein kann.<sup>7</sup>

Eine weitere Präzisierung des Entwicklungsbegriffs folgt aus der Annahme, dass Entwicklung nicht quantitative, sondern *qualitative* Veränderung meint. Stern spricht von einer »Kette von Metamorphosen« (Stern 1914, p. 36). Veränderung geschieht nicht graduell, sondern im Sinne von charakteristischen Umgestaltungen. Während das Kind zuvor nur kriechen konnte, vermag es nun (auch) zu gehen; während es sich zuvor nicht in die Situation eines anderen versetzen konnte, kann es dies nun tun etc. Qualitativer Wandel impliziert die Emergenz von Neuem, so dass die Entwicklung den Charakter einer Phasen- oder Stufenfolge gewinnt. Auf jeder Stufe treten neue Merkmale auf, die dem Entwicklungsprozess einen *diskontinuierlichen* Charakter geben.

Schließlich wird oft gefordert, Entwicklung müsse dem Kriterium der *Ganzheitlichkeit* gerecht werden. So meint Stern, die »monographische« Untersuchung der Entwicklung von psychischen Einzelfunktionen wie Wahrnehmung, Sprechen, Intelligenz oder Wille sei zwar aus methodischen Gründen notwendig, aber man dürfe nicht vergessen, »daß das wirkliche Verständnis für den

7 Ähnliches meint Piaget mit dem Begriff der Dezentrierung (vgl. Herzog 1991, p. 196ff.).

Entwicklungsgang einer Einzelfunktion nur aus den Bedingungen hergeleitet werden kann, welche die Entwicklung der Persönlichkeit als einer Einheit bestimmen« (Stern 1908, p. 4). Damit werden wir nochmals an Thomae verwiesen, für den Entwicklung eine Reihe von *miteinander zusammenhängenden* Veränderungen ist (vgl. oben). Auch Roth fordert, die Entwicklung müsse als Gesamtgeschehen dargestellt werden. »Daß es der ganze Organismus und die Person als Ganzes sind, die sich entwickeln, ist eine Annahme, die zu vernachlässigen durch nichts gerechtfertigt ist« (Roth 1971, p. 200).

Die Kriterien des Entwicklungsbegriffs, die wir diskutiert haben, führen zu einem zunehmend *engeren* Verständnis von Entwicklung. Begnügen wir uns mit dem Anspruch der Veränderung in Abhängigkeit vom Lebensalter, haben wir einen weit gefassten Begriff vor uns, während Entwicklung als progressive und ganzheitliche Stufenfolge einen denkbar engen Begriff umfasst. Wohlverstanden wird mit diesen Kriterien *festgelegt*, was unter Entwicklung zu verstehen ist. Nur Prozesse, die einem, mehreren oder allen Kriterien genügen, *sind* Entwicklung. Dabei ist offensichtlich, dass sowohl die kritischen als auch die normativen Erwartungen der Pädagogik an die Psychologie desto eher erfüllt werden, je *enger* der Begriff definiert wird. Je mehr inhärente Ordnung die Entwicklung aufweist, desto leichter kann die Erziehung als bloße Entwicklungshilfe begriffen werden.

## Piaget als Pädagoge

Wie attraktiv eine enge Definition von Entwicklung für die *Kritik* und *Orientierung* von Erziehung sein mag, in der Psychologie werden liberale, kriteriumsarme Begriffsfestlegungen bevorzugt (Weinert 1970, p. 330ff.). Am meisten Konsens scheint die Definition von Thomae zu finden, wonach Entwicklung zusammenhängende Veränderung entlang des Lebenslaufs ist. Damit wird die Anwendung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse in der Pädagogik von der Zwangsjacke der Stufen- und Phasenkonzepte befreit. Dafür liefert gerade jener Psychologe ein überzeugendes Beispiel, der nicht nur als »one of the few giants in contemporary psychology« (Berlyne 1976, p. 15) gilt, sondern auch in der Pädagogik

gogik einer der meistzitierten Autoren ist<sup>8</sup>, nämlich Jean Piaget (1896–1980).

Die pädagogische Rezeption Piagets ist jedoch von Ambivalenz gezeichnet. Auf der einen Seite faszinieren seine Studien zur kognitiven Entwicklung, die aber fast ausnahmslos als Beiträge zu einer *Stufentheorie* rezipiert werden, auf der anderen Seite macht sich – gerade weil die Stufentheorie im Vordergrund steht – eine gewisse Ratlosigkeit breit. Dafür steht die aporetische Zuspitzung von Piaget durch Aebli: »Wenn Piaget in seinen genetischen Untersuchungen nachweist, daß in einem bestimmten Alter eine Operation vorhanden ist, so *braucht* sie dem Kind *nicht mehr* beigebracht zu werden. Wenn die Operation aber noch nicht vorhanden ist, so *kann* sie ihm *noch nicht* beigebracht werden« (Aebli 1963, p. 88). Eine ähnliche Formulierung gebraucht Duckworth (1979): »Either We're Too Early and They Can't Learn It or We're Too Late and They Know It Already.« Allerdings macht Duckworth klar, dass dieses Dilemma aus einer *Fehlauffassung* der Position von Piaget hervorgeht. Das Dilemma besteht nicht wirklich, weil es gemäß Piaget nicht Aufgabe der Erziehung ist, kognitive Strukturen *hervorzubringen* bzw. – wie es bei Aebli heißt – *aufzubauen* (vgl. Herzog 2002, p. 280f.). Aufgabe der Erziehung ist vielmehr, dem Kind zu helfen, seine sich spontan bildenden kognitiven Strukturen zu elaborieren. »Learning in school need not, and should not, be different from children's natural forms of learning about the world. We need only broaden and deepen their scope by opening up parts of the world that children may not, on their own, have thought of thinking about« (Duckworth 1979, p. 311). Aebli verkennt, dass die kognitive Entwicklung für Piaget gerade *nicht* Gegenstand pädagogischer Interventionen ist. Die Erziehung muss nicht *alles* vollbringen, sondern kann sich auf

8 Vgl. Horn 2001; Keiner 1999, p. 85, Tab. 5; Keiner & Schriewer 2000; Tenorth 1986, p. 51, Tab. 6. Apodiktisch meint Kesselring, Piagets Name lasse sich aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik »nicht mehr wegdenken« (Kesselring 1999, p. 195). Die Pädagogik sei »das Feld, auf dem die Theorie des Genfer Psychologen noch heute die breiteste Wirkung zeitigt« (ebd., p. 223). Neben Freud ist Piaget der einzige Psychologe, der in die »Klassiker der Pädagogik« aufgenommen wurde, und zwar nicht nur – wie Freud – in die erste (Scheuerl 1979), sondern auch in die zweite Ausgabe (Tenorth 2003).



gewisse Voraussetzungen verlassen, die der Edukand als Eigenleistung zu seiner Erziehung beiträgt.

Piaget war lange Zeit Direktor des *Bureau International d'Éducation* mit Sitz in Genf. Wie er in einer autobiographischen Notiz schreibt, hat er diese Aufgabe übernommen, um zu einer Verbesserung der pädagogischen Methoden beizutragen (Piaget 1966, p. 35). Das Anliegen kehrt in verschiedenen Schriften Piagets wieder. In einer Arbeit aus dem Jahre 1948 heißt es, die psychologische Forschung habe gezeigt, »daß das Kind seine logischen und mathematischen Begriffe .... spontan entwickelt« (Piaget 1948, p. 43). Dementsprechend gelte, »daß wir unsere didaktischen Methoden den psychologischen Gegebenheiten der konkreten Entwicklung anpassen müssen« (ebd., p. 44). Mit Bezug auf Comenius, der von Piaget als »Vorläufer des genetischen Ansatzes in der Entwicklungspsychologie« (Piaget 1999, p. 255) gewürdigt wird, schreibt er, es bleibe wahr, »daß das Kind sich nach Naturgesetzen entwickelt« und die Erziehung »dieser Entwicklung Rechnung tragen muß« (ebd., p. 280). In Baconscher Manier empfiehlt er, die Natur zu lenken, »indem man ihr gehorcht« (ebd., p. 101). Das aber gehe nur, wenn man die »Gesetze jeglicher Intelligenz respektiert« (Piaget 1969, p. 131). Mit diesen Gesetzen sind nicht die Stufen der kognitiven Entwicklung gemeint, die Piaget unterscheidet, sondern die Dialektik von Assimilation und Akkommodation sowie das zentrale *erklärende* Konzept seiner Theorie, die Äquilibration.<sup>9</sup>

Die Äquilibration erlaubt es, den Begriff der Teleologie zu vermeiden, d.h. von der immanenten Zielstrebigkeit des Psychischen, wie sie Dilthey angenommen hat (vgl. Kapitel 4), abzusehen und der Entwicklung trotzdem eine fortschreitende Tendenz zuzuschreiben. Als selbstregulativer Prozess ist die Äquilibration Ausdruck der fundamentalen *Aktivität* des Lebewesens, eine Überzeugung, die sich wie ein roter Faden durch Piagets Schriften zieht (Herzog 1991, p. 182ff.). Für Piaget ist das Kind kein passives Wesen, »dessen Hirn es vollzustopfen gilt, sondern ein aktives Wesen, das in seiner spontanen Suche nach Wissen gefördert werden will« (Piaget 1999, p. 182). Dementsprechend erklärt sich Piaget als Anhänger der »*École active*«, einer in Genf wurzelnden reformpädagogischen Strömung.

9 Zur zentralen Bedeutung der Äquilibration bei Piaget vgl. Herzog 1984, p. 174ff., 1991, p. 182ff.

Indem er die Bedeutung der Aktivität für das pädagogische Handeln herausstreicht, richtet sich Piaget nicht nur gegen den *Verbalismus*, »diese traurige Schulwirklichkeit« (Piaget 1969, p. 136), sondern auch gegen die *Anschauung* als Unterrichtsmethode. Da Erkenntnis nicht auf Abbildung, sondern auf operativen Vorgängen beruht, die das Reale transformieren, »liefern die anschaulichen Methoden den Schülern letztlich nicht mehr als bildhafte Vorstellungen« (ebd., p. 65). Piaget misstraut den visuellen Medien, da sie die Gefahr beinhalten, dass die Schülerinnen und Schüler in Passivität versetzt werden: »... es gibt ebenso einen ›Verbalismus‹ des Bildes wie einen Verbalismus des Wortes, und im Vergleich zu den aktiven Methoden leisten die anschaulichen Methoden, wenn sie den elementaren Primat der spontanen Aktivität und des persönlichen oder autonomen Entdeckens des Wirklichen übersehen, nicht mehr, als den traditionellen Verbalismus durch diesen eleganteren und raffinierteren zu ersetzen« (ebd., p. 66). Weder im Hören noch im Sehen sollte die Didaktik ihre Orientierung suchen, sondern im *Handeln*.

Piaget ist gelegentlich vorgeworfen worden, dem Sozialen zu wenig Einfluss auf die Entwicklung eingeräumt zu haben. Doch dem ist nicht so. In seinen pädagogischen Schriften macht er unmissverständlich klar, dass die menschliche Entwicklung im sozialen Kontext stattfindet und auf soziale Interaktion angewiesen ist. Die Entwicklung des Kindes besteht nicht in einer allmählichen Entfaltung angeborener Fähigkeiten, »sondern ... in einer echten Sozialisation, die seine Persönlichkeit qualitativ verändert« (Piaget 1999, p. 151). Pädagogisch gewendet heißt dies, dass die aktive Schule »zwangsläufig die Zusammenarbeit im Klassenzimmer voraussetzt« (ebd., p. 57). Nur durch Kooperation können sich die menschliche Intelligenz und das moralische Bewusstsein entwickeln. Piaget, der von einem Parallelismus zwischen intellektueller und moralischer Entwicklung ausgeht, sieht für beide Bereiche in der Zusammenarbeit den wesentlichen Entwicklungsfaktor.

## Aufweichung des Entwicklungsbegriffs

Piagets Arbeiten zur Pädagogik zeigen, dass die Entwicklungspsychologie anders genutzt werden kann, sofern die Gleichsetzung von Entwicklung mit einem fixen Stufenschema aufgehoben wird.

Interessanterweise kommt Piaget Positionen nahe, die seitens der Pädagogik schon früh gegen einen biologistisch verengten Entwicklungsbegriff vorgebracht wurden. So hegte Kretschmar Zweifel, »ob die genetische Kinderpsychologie ... wirklich in der Lage sein kann, der Pädagogik den Anschluß zu ermöglichen« (Kretschmar 1912, p. 66). Die Psychogenese sei eine verschiebbare Größe und die Entwicklung des Kindes »keinesfalls der feste Maßstab, dessen der Erzieher bedarf« (ebd., p. 67 – im Original hervorgehoben). Kretschmar betont, dass die Erziehung selbst zu den Ursachen der geistigen Entwicklung gehöre und die Pädagogik daher nicht nur zu fragen habe, wie in die Entwicklung des jugendlichen Menschen einzugreifen sei, sondern auch: »Wie entwickelt sich der jugendliche Mensch *infolge* der erzieherlichen Beeinflussung« (ebd., p. 83 – Hervorhebung geändert)?

Auch Meumann war der Ansicht, dass die Erziehung wesentliches zur Entwicklung beiträgt, denn wir sehen »überall da, wo wir das relativ sich selbst überlassene Kind mit dem gleichaltrigen, mehr unter dem Einfluß der Erziehung stehenden vergleichen, daß das mehr erzogene Kind außerordentlich viel weiter kommt als das mehr sich selbst überlassene« (Meumann 1922, p. 699). Er betont, »daß wir in jedem Altersstadium des Kindes immer nur das Mischprodukt aus Erziehungs- und Entwicklungsfaktoren vor uns haben« (ebd., p. 666). Daher kann die Erziehung die Entwicklung nicht sich selber überlassen, sondern muss ihr »mit einem gewissen Zwang« (ebd., p. 700) gegenübertreten. Alle Erziehung sei *Überwachung* von Entwicklung und *Eingriff* in diese, welche darauf ausgeht, »die natürlichen Entwicklungsfaktoren so zu beeinflussen, daß die Entwicklung der Jugend die Erziehungsziele und Ideale, die ein bestimmtes Volk und eine bestimmte Zeit ausbildet, verwirklicht« (ebd., p. 64).

Nachdem Charlotte Bühler geltend gemacht hatte, die Psychologie könne der Pädagogik zeigen, wohin das Kind »aus innerem Entwicklungstrieb« (Bühler 1929, p. 539) strebe (vgl. oben), reagierte Geißler mit einer scharfen Kritik. Er wies das Ansinnen zurück, aus der Feststellung von Tatsachen Normen abzuleiten. Bühler verkenne, dass ihre Argumentation Zwischenglieder enthalte, die sich nicht aus dem psychologischen Tatbestand ergeben. Die Frage, ob das pädagogische Ziel aus der psychologischen Erkenntnis ohne weiteres hervorgehe, sei zu verneinen. Auch sei die von der Psychologie als natürlich ausgegebene Entwicklung in

Wahrheit ein Tatbestand »ganz anderer Art« (Geißler 1929a, p. 54). Bühler selber vertrete die Auffassung, wonach die kindliche Entwicklung ein pädagogisches Eingreifen voraussetze. »Mit anderen Worten: das, was sie als die Folge einer »natürlichen Entwicklung« des Kindes ansieht, ist nichts anderes als das Ergebnis eines bestimmten pädagogischen Einflusses, der durch eine besondere methodische Anordnung auf das Kind ausgeübt wird« (ebd., p. 55).

Gegen die Bühlers hat auch Blättner eingewandt, »daß Inhalte, wie Zahl und Folge der Stufen [der Entwicklung, W.H.] nicht aus der Natur, sondern aus der Geschichtlichkeit des Geistes zu erklären sind. Damit ist eine Form der Psychologie abgelehnt, die den Menschen aus der »Zufälligkeit« seines historischen Raumes herausnehmen möchte um festzustellen, wie er, unabhängig von äußeren Einflüssen »an sich« sich verhalte: der Säugling an sich, der Pubeszent an sich usw.« (Blättner 1934, p. 554). Gemäß Blättner ergeben sich die Phasen oder Stufen der Entwicklung erst als Konsequenz pädagogischer Darstellungen und Darbietungen. Von Entwicklung könne man nur sprechen, wenn das Kind mit der sozialen und gegenständlichen Welt in Berührung kommt; »... es gibt keine seelische Entwicklung, die unabhängig von einer sie gestaltenden Erziehung wäre« (ebd., p. 573). Blättner hält es schon aus methodischen Gründen für unmöglich, »die Erforschung der Entstehung des menschlichen Bewußtseins als nur oder vorwiegend immanent bedingte Entwicklung von Dispositionen zu versuchen« (ebd., p. 558).

Die Entwicklungspsychologen der ersten Stunde hegten die Erwartung, durch Beschäftigung mit der frühen Kindheit gleichsam den Rohzustand des Menschen erkennen zu können. Erziehung wäre dann Ergänzung und Aufbereitung eines fixen Bestandes an natürlichem Ausgangsmaterial. Argumentiert wurde in Kategorien eines Ursprungsdenkens, das suggeriert, es gebe einen Nullpunkt der Entwicklung, an dem auch die Erziehung ansetzen könnte. Dahinter verbirgt sich Rousseaus Vorstellung, die Natur des Menschen lasse sich durch sensible Gestaltung seiner Umwelt zur Entfaltung bringen. Doch diese Vorstellung ist angesichts neuerer Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie nicht mehr haltbar (vgl. Bronfenbrenner & Morris 1998; Herzog 1999). Natur und Kultur, Genom und Umwelt stehen im Verhältnis *vielfacher* Interaktionen, die es nicht zulassen, die Vorgaben der Entwicklung als eine Art Fels zu betrachten, über den die Erziehung lediglich ihr Moos wachsen lassen könnte.

Mit der Kritik am biologischen Reduktionismus der klassischen Entwicklungspsychologie büßen nicht zuletzt die Stufenkonzepte an Plausibilität ein. Das lässt sich paradigmatisch anhand der »Modernen Entwicklungspsychologie« von Oerter zeigen, die 1967 in erster und dann in rascher Folge in weiteren Auflagen erschien.<sup>10</sup> In der Einführung schreibt Oerter, wir seien es gewohnt, den menschlichen Lebenslauf in Abschnitte zu gliedern, doch der aktuelle Stand der Erkenntnis verbiete ein solches Vorgehen. »Wir sind gezwungen, von der Beschreibung typischer altersabhängiger Erscheinungsweisen abzurücken und eine Darstellung zu wählen, die den Versuch unternimmt, Entwicklung als komplexes Geflecht von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen zu beschreiben. Bestimmte alterstypische Eigenarten erscheinen nun nicht mehr als zwangsläufig gegeben und eben diesem Alter zugeordnet, sondern als ein Ergebnis der zeitlich vorangegangenen Einflüsse und Ursachen. Dieses Ergebnis ändert sich, wenn sich die vorausgegangenen Ursachen ändern. Damit wird die menschliche Entwicklung wieder das, was sie wohl eigentlich ist: Ein Prozeß mit nahezu unendlich vielen Freiheitsgraden« (Oerter 1972, p. 15). Die Frage nach den Ursachen der Entwicklung beantwortet Oerter dahingehend, dass im Allgemeinen »viel weniger Hinweise für eine genetische Festgelegtheit der psychischen Entwicklung vor(liegen), als man gemeinhin glauben möchte« (ebd., p. 28). Folglich schlägt er vor, die Entwicklung als Lernvorgang, genauer: als *soziales Lernen* zu verstehen (ebd., p. 64ff.).

Indem Oerter nicht nur das Stufenkonzept von Entwicklung zurückweist, sondern auch die Reifung als zentrale erklärende Kategorie durch das Lernen ersetzt, rückt er die Entwicklungspsychologie in die Nähe der Lernpsychologie. Der Spieß wird gleichsam umgedreht, was von einem Pädagogen wie Heinrich Roth nicht unbemerkt bleiben konnte. Wenn die Entwicklung durch Lernprozesse »entscheidend geprägt wird« (Roth 1971, p. 173) und die Lernprozesse durch Erziehungsprozesse »richtungweisend gesteuert werden können« (ebd.), dann kann die Entwicklung nicht länger Maßstab der Erziehung sein. Die Pädagogik wächst aus ihrer Rolle als Juniorpartner der Entwicklungspsychologie heraus und verkündet mit Stolz, »daß sich ... der Mensch entwickelt, indem er erzogen wird« (ebd., p. 200 – Hervorhebung W.H.). Das Wissen um die Prinzipien des Lernens scheint es zu ermöglichen, die Entwicklung

<sup>10</sup> Ich zitiere nach der erweiterten Auflage von 1972.

der Erziehung zu unterwerfen: »Alle Lernprinzipien zusammengekommen sind, pädagogisch beurteilt, Chancen, *die Entwicklung des Kindes in Führung zu nehmen*« (ebd., p. 147). Womit sich allerdings die Frage stellt, wo die Entwicklungspsychologie geblieben ist.

## Angewandte Entwicklungspsychologie als Alternativpädagogik?

Dollase dürfte nicht unrecht haben, wenn er das Verhältnis der Entwicklungspsychologie zur Pädagogik als ein »von jeher ... besonders inniges« (Dollase 1985, p. 6) bezeichnet. Aber auch die Bemerkung von Ewert ist zutreffend, wonach die Geschichte des Verhältnisses von Pädagogik und Entwicklungspsychologie wechselhaft ist und in Bezug auf die letzten Jahrzehnte gar von einem »konfliktreichen, kontaktarmen, bisweilen polemischen Verhältnis« gesprochen werden muss (Ewert 1994, p. 383).<sup>11</sup> Das hat seinen Grund im Wesentlichen darin, dass die Entwicklungspsychologie die Pädagogik kaum je als Disziplin wahrgenommen hat, sondern als Praxisfeld versteht, in das sie ihre Erkenntnisse unmittelbar exportieren kann. Ein gutes Beispiel gibt Stern, der in seiner »Psychologie der frühen Kindheit« schreibt, er habe sich – von einigen Ausnahmen abgesehen – »der pädagogischen Schlußfolgerungen enthalten« (Stern 1914, p. VII), um gleich beizufügen, dass es den pädagogischen *Praktikern* überlassen sei, »Theorien und Beispiele der Kindeskunde in Normen und Taten der Kindeserziehung umzusetzen« (ebd.). Zur Diskussion steht nicht die Zusammenarbeit mit der pädagogischen Wissenschaft, sondern der Appell an die pädagogische Praxis.

Nicht anders hat Freud, der von Stern viel Geschmähte, über das Verhältnis zur Pädagogik gedacht. Die Rede ist von der »Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik, die Erziehung der nächsten Generation« (Freud 1933, p. 575), mit der er sich allerdings selber »kaum je ... beschäftigt (habe)« (ebd.). Pädagogik und Erziehung werden synonym gebraucht. Das ist auch bei Kris nicht anders: »Das Ziel psychoanalytischer Sätze ist die Erklärung, warum menschliche Wesen sich so verhalten, wie sie sich unter

<sup>11</sup> Ewert hat in dieses Urteil das Verhältnis zur Biologie eingeschlossen.

gegebenen Bedingungen verhalten. Der *Erzieher* kann sich bei seinem Versuch, menschliches Verhalten zu beeinflussen, an diese Sätze halten« (Kris 1948, p. 39 – Hervorhebung W.H.). Auch Ekstein spricht nicht von der Beziehung der Psychoanalyse zur Erziehungswissenschaft, sondern von ihrer »Anwendung ... auf die Erziehung und auf das Unterrichtswesen« (Ekstein 1973, p. 43). Insofern ist die Bezeichnung »psychoanalytische Pädagogik« treffend, denn es geht um eine *selbst erzeugte*, rein psychoanalytisch begründete Pädagogik, wie Anna Freud deutlich macht, wenn sie von der »Aufgabe einer *auf den analytischen Tatsachen aufgebauten* psychoanalytischen Pädagogik« (Freud 1931, p. 96 – Hervorhebung W.H.) spricht. So bleibt das Verhältnis von Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft bis heute ungeklärt. Es ist nicht gelungen, »die Integration von Psychoanalyse und Pädagogik auf der Ebene der Theorie zu vollziehen« (Körner 1980, p. 779).

Auch Piaget hat unter »Pädagogik« zunächst einmal die pädagogische Praxis verstanden. Explizit hat er sich zum Verhältnis von Pädagogik und Psychologie zwar kaum je geäußert.<sup>12</sup> Implizit ist jedoch klar, dass er der Entwicklungspsychologie den Status einer Grundlagenwissenschaft zuweist, der gegenüber die Pädagogik als angewandte Disziplin bzw. Praxisfeld erscheint. So wird die Pädagogik in der »Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen« (Piaget 1970) nicht unter den Partnerdisziplinen der Psychologie aufgeführt. Erwähnt werden Logik, Mathematik und Physik, auch Biologie und Soziologie, von Pädagogik ist aber erst unter den »Anwendungsbereichen der Psychologie« die Rede. Immerhin wird der Erziehung zugestanden, zu den »vielleicht wichtigsten Anwendungsbereichen der Psychologie« (ebd., p. 190) zu gehören. Nicht anders haben wir es bei Wundt lesen können (vgl. Kapitel 3).

Dass dies von Seiten der Pädagogik eine inakzeptable Position ist, braucht kaum betont zu werden. Wie die Lernpsychologie übergeht die Entwicklungspsychologie die Erziehungswissenschaft bei ihrer Bezugnahme auf die pädagogische Praxis. Sie etabliert sich als

<sup>12</sup> Dies obwohl der Titel einer seiner vielen Publikationen erwarten ließe, dass er sich genau damit beschäftigt: »Psychologie et Pédagogie« (1969). Auf Deutsch ist die Arbeit nicht als eigenständige Schrift erschienen, sondern als Teil der Publikation »Theorien und Methoden der modernen Erziehung«. Tatsächlich geht es in dem Text nicht um das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie.

*Alternativpädagogik*, was gelegentlich auch begrifflich zum Ausdruck kommt, wenn nämlich von einer »angewandten Entwicklungspsychologie« (Dollase 1985) die Rede ist. Zwar wird selten klar, was darunter genau zu verstehen ist, da die Pädagogik aber auch hier als Partnerdisziplin nicht erwähnt wird, muss sich die Psychologie vorwerfen lassen, die Erziehungswissenschaft aus ihrer akademischen Position verdrängen zu wollen. Das ist umso erstaunlicher, als der psychologische Wissensstand dergleichen kaum zulässt. Wenn zutrifft, was zwei Vertreter der Disziplin konstatieren, dass nämlich die Entwicklungspsychologie bisher »nur wenige Aufbauprozesse mit einer für die Ableitung pädagogischer Konsequenzen ausreichenden Präzision beschrieben hat« (Montada & Filipp 1979, p. 529), dann wäre es wohl angemessener, mit der Erziehungswissenschaft den Dialog zu suchen als sie in ihrer Existenz zu bedrohen.

## 8 Psychologie im Eigenbau

»Der Menschenkenner und der  
forschende Psychologe verhalten  
im Studium des Seelenlebens  
sich wesentlich anders.«  
Max Frischeisen-Köhler

Weder das Lernen noch die Entwicklung scheinen jene begriffliche Gemeinsamkeit zu bieten, derer es bedürfte, um Pädagogik und Psychologie in ein konstruktives Verhältnis zu bringen. Eine Zone der Inter- oder Transdisziplinarität hat bisher weder der eine noch der andere Begriff zu begründen vermocht. Dafür verantwortlich ist nicht allein die Psychologie, die sich bei der Anwendung ihres lern- und entwicklungspsychologischen Wissens um die pädagogischen Interessen zumeist futiert. Auch die Pädagogik steht in ihrer geisteswissenschaftlichen Variante gegenüber der Psychologie gleichsam konstitutionell auf Distanz. Die Abkehr von Diltheys Versuch, die Disziplin in der »Teleologie des Seelenlebens« zu begründen, und die Hinwendung zur »Erziehungswirklichkeit« als Ausgangspunkt pädagogischer Theoriebildung haben psychologische Fragen in den Hintergrund gedrängt. Zugespitzt hat sich die Situation mit der dezidierten Kritik am naturwissenschaftlichen Paradigma der Wundtschen und nach-Wundtschen Psychologie, die Pädagogen wie Spranger, Nohl und Flitner für ungeeignet halten, um der erzieherischen Praxis die nötige Aufklärung über die Beschaffenheit des Edukanden zu geben.

Die Pädagogik hat daher schon früh nach Alternativen zur Psychologie Ausschau gehalten. Dabei spielt die *Anthropologie* eine zentrale Rolle. Bereits Dilthey, bei dem immer wieder vom »ganzen Menschen« und von der »Totalität unseres Wesens« die Rede ist (vgl. Kapitel 4), spricht gelegentlich von Anthropologie statt von Psychologie, was in der pädagogischen Sekundärliteratur sehr genau vermerkt worden ist (vgl. Herrmann 1971; Hufnagel 1982;

Löwisch 2002, p. 108). Auch ein Außenseiter der Pädagogik wie Rudolf Lochner (1895–1978), der die Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik deutlich relativiert und anfänglich die *Soziologie* an deren Stelle gesetzt hat, nennt schließlich die *Anthropologie* als wichtigste pädagogische Hilfswissenschaft. Dies mit der Begründung, die Erziehungswissenschaft habe sich auf Grunddaten zu stützen, die eine »totale Sicht des Menschen« (Lochner 1978, p. 208 – Hervorhebung W.H.) ermöglichen.

Das Interesse an einer Gesamtschau des Menschen hat die Pädagogik veranlasst, eine Teildisziplin zu begründen, der von Roth die Bezeichnung »pädagogische Anthropologie« verliehen wurde. Auch wenn die pädagogische Anthropologie »ihren Schwerpunkt in *psychologischen* Befunden und Erkenntnissen hat« (Roth 1979, p. 278 – Hervorhebung W. H.), ist das Etikett »Anthropologie« Hinweis genug, dass die Psychologie den Menschen nach pädagogischer Auffassung zu eng sieht. Roth nennt die pädagogische Anthropologie einen »eigenständigen pädagogischen Integrationsversuch der Wissenschaften vom Menschen unter der pädagogischen Fragestellung« (Roth 1966a, p. 12). Ihr Anspruch ist die Bildung einer »*einheitlichen* Theorie vom Menschen als ... homo educandus« (ebd., p. 103 – im Original ganze Stelle hervorgehoben). Diese einheitliche Theorie soll aber ganz auf pädagogischem Terrain stehen. Wie Goldschmidt und Händle etwas spitz bemerken, ersetzt die pädagogische Anthropologie »die Kooperation von Einzelwissenschaften zur Erforschung von Problemen der Erziehung durch Addition von deren Ergebnissen« (Goldschmidt & Händle 1969, p. 34). Nicht Zusammenarbeit mit den Nachbardisziplinen ist das Programm, sondern deren Resorption durch eine von der Pädagogik im Alleingang veranstaltete *Gesamtwissenschaft* vom Menschen. Ausdrücklich meint Roth, die pädagogische Anthropologie zielt »auf eine unter der pädagogischen Fragestellung forschende und datenverarbeitende Integrationswissenschaft« (Roth 1965, p. 209).

Was hier zum Ausdruck kommt, nämlich eine *Abschottung* gegenüber der Psychologie als Disziplin, entspricht durchaus der autistischen Verweigerung gewisser Lern- und Entwicklungspsychologen, die ihre Erkenntnisse ohne Kontakt mit der Pädagogik direkt in die pädagogische Praxis transferieren. Roth lässt sich immerhin soweit auf die Psychologie ein, als er deren Ergebnisse rezipiert. Das ist nicht mehr der Fall, wo die Anthropologie zur

*Menschenkunde* wird. Tatsächlich finden sich in der Pädagogik etliche Versuche, sich von der als ungenügend empfundenen Psychologie *gänzlich* abzuwenden und auf *Menschenkenntnis* zu setzen. Fischer, der bei Wundt studiert hat, räumt ohne weiteres ein, dass dessen Psychologie »dem Psychologen, der sich als ›Menschenkenner‹ fühlt, wenig bietet« (Fischer 1932, p. 358 – Hervorhebung weggelassen). Auch Messer hat sich für den *Menschenkenner* ausgesprochen. Ein Hauptzeichen des praktischen Psychologen sei, »daß er schon aus leichten Andeutungen und Anzeichen den Sinn menschlicher Äußerungen, Bestrebungen und Betätigungen zu erraten weiß« (Messer 1926, p. 38). Darum sei die intuitive Psychologie dem Lehrer und Erzieher »soviel wichtiger als die experimentelle, so daß man auch heute noch ein Meister der Erziehungskunst sein kann, ohne je experimentelle Psychologie studiert zu haben« (ebd., p. 38f.). Für die Pädagogik müsse »eine an die praktische Menschenkenntnis anknüpfende Psychologie die Grundlage abgeben« (ebd., p. 39).

Ähnliches hatte Münsterberg vor Augen, als er von »zwei verschiedenen Sorten Psychologie« (Münsterberg 1922, p. 184, Fn. 3) sprach. Die eine (wissenschaftliche) Psychologie frage nach den Kausalursachen des Psychischen, die andere (alltägliche) Psychologie versuche, den Menschen zu verstehen. Den Gegensatz der beiden Psychologien hielt Münsterberg gerade bezüglich der Erziehung für relevant. »Wir mögen die vorzüglichste pädagogische Psychologie besitzen und werden doch nie wünschen, daß der Lehrer dem Schüler gegenüber in jedem Augenblick die wirklichkeitsfremde, künstliche Betrachtungsweise des Fachpsychologen wählt. Es ist im Klassenzimmer meistens besser, daß er sich auf seinen Takt und sein Interesse stützt, als auf sein theoretisches Wissen über Kinder, wenn er mit dem Kinde verhandelt« (ebd., p. 14). Münsterberg hält zwar beide Betrachtungsweisen für gleichwertig, lässt aber keinen Zweifel daran, dass ihm die wissenschaftliche Psychologie in der pädagogischen Praxis geradezu *unerwünscht* ist. Deren Ergebnisse würden für den Lehrer »nicht den geringsten Nutzen haben« (Münsterberg 1899, p. 71). Man zerstöre die Werte des praktischen Lebens, wenn man ihnen die Kategorien der Wissenschaft auferlege.<sup>1</sup>

1 Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass Münsterberg noch unter dem Eindruck der Wundtschen Psychologie argumentiert.

Während Herbart die »bloß empirische Menschenkenntnis« für die Pädagogik als unzulänglich erachtete (X, p. 69), fordern nicht wenige seiner Nachfahren unter dem Eindruck einer Psychologie, mit der sie sich nicht zu befreunden vermögen, genau dies: die Rückkehr zu einer auf Erfahrung basierten Menschenkunde. Einen ersten Versuch in dieser Richtung hat Nohl unternommen. Gefolgt sind ihm Bollnow mit einer anthropologischen Pädagogik, Loch mit einer Pädagogik des Lebenslaufs und Bittner mit einer narrativen Psychologie.

## Pädagogische Menschenkunde

Wie sein Lehrer Dilthey operiert Nohl mit dem Gegensatz von *außen* vs. *innen*. Wer Menschen verändern wolle, stehe vor einem Äußeren, das er aus einem Inneren deuten müsse, das er selbst wiederum nur aus dem Äußeren erschließen könne (Nohl 1947, p. 9). Dabei sei mit einer besonderen Schwierigkeit zu rechnen, da sich zwischen das Innere und das Äußere die *Unwahrhaftigkeit* einschleichen könne: Lüge, Verstellung oder Höflichkeit. Schließlich gebe es Bereiche des Inneren, die sich im Äußeren gar nicht offenbaren. »Wir können ganze Hinterwelten in uns bewahren, ohne sie sehen zu lassen« (ebd., p. 10). Aus diesen Schwierigkeiten leitet Nohl die Notwendigkeit der *Menschenkenntnis* ab. Konkretisiert auf die Situation von Eltern und Lehrern heißt es: »Wer diesen Schwierigkeiten gewachsen sein will, braucht Kinderkenntnis, die einem aber kein Buch geben kann, sondern, zunächst jedenfalls, immer nur die eigene Beobachtung. ... Pädagogische Menschenkunde erwacht wahrhaft nur im persönlichen Verkehr mit dem einzelnen Kinde« (Nohl 1929, p. 52). Allerdings genügen Beobachtung und Erfahrung noch nicht: »... man muß in einer pädagogischen Gemeinschaft leben, die dauernd über Kindernaturen spricht« (Nohl 1947, p. 11). Auch dies ist noch nicht ausreichend, denn es bedarf als drittes einer Systematik der Einsichten, »die den einzelnen Fall aus der Gesamtheit der Möglichkeiten aufschließen« (ebd.).

Als Wissenschaft solcher allgemeinen Einsichten über den Menschen und das Kind würde sich die Psychologie anbieten. Doch diese ist dem Pädagogen nur brauchbar, wenn er ihre Erkenntnisse in den »im Leben enthaltenen Zusammenhang« (Nohl 1947, p. 12) einord-

nen kann; »die ganze auf isolierender Abstraktion und idealtypischer Konstruktion beruhende Arbeit der Psychologie setzt das lebendige, vorwissenschaftliche Wissen um diese volle, greifbare menschliche Wirklichkeit, ihren Aufbau und ihre Gliederung voraus« (ebd.). Wessen der Erzieher bedarf, sind daher nicht psychologische Analysen, sondern »Lebenserfahrungen und ihre Deutung« (ebd.).

Nohl kritisiert nicht nur die Abstraktionen und Konstruktionen der wissenschaftlichen Psychologie. Er löckt auch gegen den »Glauben an die unmittelbare pädagogische Anwendungsmöglichkeit jeder Einsicht, die auf isolierender Abstraktion beruht« (Nohl 1928, p. 137). Diesen Glauben macht er bei der Psychologie aus, »wobei es ganz gleich ist, welche Psychologie man dabei im Auge hat, die Assoziations- oder die Determinationspsychologie, Strukturpsychologie oder Gestaltpsychologie« (ebd.). Anders als Dilthey und Spranger, die nach einer *anderen* Psychologie gesucht haben, steht bei Nohl *jede* Psychologie in Verdacht, nur dürre Abstraktionen zu liefern und für die Aufgabe der Erziehung hoffnungslos unbrauchbar zu sein. Um zu erziehen, bedarf es nicht der Einsicht in abstrakte Gesetzmäßigkeiten, sondern der »Aufgeschlossenheit für die ganze Inhaltlichkeit des kindlichen Lebens« (ebd.).

Dem wissenschaftlichen stellt Nohl ein *Lebensdenken* zur Seite (Nohl 1928, p. 140). Dieses wurzelt »in einer Sphäre der Ganzheit und der konkreten Inhaltlichkeit« (ebd., p. 138), die allen Fachwissenschaften vorgelagert ist. Nohl spricht von einem »*Apriori der lebendigen Anschauung*« (Nohl 1929, p. 54) und einer »*Hermeneutik der menschlichen Existenz*« (Nohl 1928, p. 143). Daraus hervor geht, was Nohl *Kunde* nennt. Dies sei die Aufgabe: »... eine Theorie der menschlichen Lebenserfahrung und insbesondere eine Menschenkunde, wo das Wort Kunde wieder den Gegensatz zur isolierenden Fachwissenschaft bezeichnet, eine Lehre von den Aufbaugesetzen der Lebenswirklichkeit des Menschen« (ebd., p. 144). Einer Kunde wird zugetraut, zum gewünschten Lebensverständnis zurückzuführen. Als Menschenkunde übermittelt sie das vorwissenschaftliche Denken über die Lebenswirklichkeit des Menschen, ohne in die Höhe der Abstraktionen abzuheben, wie sie für die Psychologie charakteristisch sind. Für alle Gebiete des Lebens sei es von größter Bedeutung, »daß wir diese Sphäre der Kunde wieder in ihrer vollen Breite und Ordnung zur Anschauung bringen, ehe wir mit den Abstraktionen der fachwissenschaftlichen Theorien einsetzen« (Nohl 1929, p. 53).

Nohl respektiert die zu seiner Zeit verfügbaren charakterologischen und tiefenpsychologischen Erkenntnisse. Was ihm jedoch fehlt, »ist die Herausarbeitung der einfachen allgemeinen Aufbaugesetze unserer Existenz, die die Voraussetzung alles Verständnisses und aller Gliederung im einzelnen sind, und die in der Lage sind, die Ansätze der verschiedenen Richtungen heute in sich aufzunehmen. Und zwar werden diese Aufbaugesetze um so sicherer das allgemeine Wesen des Menschen treffen, je mehr sie nicht bloß persönliche Überlegungen und Einfälle sind, sondern die großen Erfahrungen der Vergangenheit in sich bewahren« (Nohl 1947, p. 17). Nohl hat die Erkenntnisse über den Menschen vor Augen, wie sie seit der Antike in Philosophie, Dichtung, Religion und Lebensweisheit in unterschiedlicher Form vorliegen. Diese »Menschenkenntnis aller Zeiten« (ebd., p. 21) ist nicht an formalen Prozessen orientiert, sondern »an der seelischen Inhaltlichkeit, ... die uns sagt, was der Mensch eigentlich [!] ist und wie die Erfahrungen lebendig in ihm zusammenhängen« (ebd.).

Eine wesentliche Voraussetzung der Menschenkunde liegt in der Annahme, »daß es in jeder Individualität einen Einheitspunkt gibt, der die seelische Mannigfaltigkeit von innen her formt. Dieser Mittelpunkt des lebendigen Zusammenhangs, aus dem die Einzelzüge gedeutet werden, kann jedesmal nur mit einem intuitiven Griff sozusagen erfaßt werden und ist oft nur in einem Symbol, in einem Bilde auszusprechen, aber wir analysieren den Menschen unter der Voraussetzung solcher Einheit« (Nohl 1947, p. 22). Wie bei Dilthey und Spranger steht auch bei Nohl das Moment der Ganzheit im Vordergrund. Gefordert werden ein »Sehen aus dem Ganzen« (ebd., p. 20) und eine Psychologie, die »nicht aus Elementen erklärt ..., sondern ... von der Einheit ausgeht« (ebd.). Um dieses Ganze zu erkennen, bedarf es der Intuition. Wie die pädagogische Grundeinstellung überhaupt, beruht die »pädagogische Persönlichkeitskunde« auf einer »eigenen Mischung von realistischem und idealem Sehen« (Nohl 1927, p. 34). »Der eigentliche [!] Mensch geht erst dem idealen Verstehen auf« (Nohl 1947, p. 16).

Was die pädagogische Menschenkunde im Detail anzubieten hat, ist aus heutiger Sicht enttäuschend. Bei aller Anstrengung, die »Menschenkenntnis aller Zeiten« aufzubereiten, Nohl kommt nicht wirklich über Banalitäten hinaus. Was er anzubieten hat, lässt sich errahnen, wenn er auf Platon gemünzt schreibt: »Alle unsere Menschenkenntnis ist nur Verfeinerung dieses ersten großen Blickes in

den Aufbau unserer Existenz« (Nohl 1947, p. 30).<sup>2</sup> Nohl unterstellt, dass die menschenkundlichen Materialien, die er aus verschiedenen Jahrhunderten zusammenträgt, nicht nur verlässlich sind, sondern auch eine überzeitliche Gültigkeit haben. Er praktiziert ein Vorgehen, das er bereits im Falle der Pädagogik angewandt hat: Der *Tour d'horizon* durch die Geschichte führt zur Behauptung ewig gültiger Strukturen. Bartels bemerkt daher zu Recht, dass die Grundintention der pädagogischen Menschenkunde Nohls eine ganz andere ist als diejenige der Psychologie Diltheys (Bartels 1968, p. 56ff.). Dilthey wollte im Rahmen der Wissenschaften eine *neue* Psychologie begründen, Nohl stellt sich außerhalb dieses Rahmens. Was er präsentiert, »verdankt sich ... einer unkritischen Rezeption vormoderne anthropologischer und gesellschaftstheoretischer Konzepte« (Marotzki 1989, p. 206).

## Anthropologische Pädagogik

Auf andere Weise ist die pädagogische Menschenkunde von Otto Friedrich Bollnow (1903–1991), einem Schüler und Assistenten von Nohl, weitergeführt worden. Bollnow hat über Spranger und Misch zur Lebensphilosophie gefunden<sup>3</sup>; daneben wurde er von der Existenzphilosophie beeinflusst. Letzterer verdankt er die These von der Uneigentlichkeit der alltäglichen Seinsweise des Menschen. Bollnow umschreibt den anthropologischen Grundsatz der Existenzphilosophie dahingehend, dass es im Menschen einen innersten Kern gibt, der sich nur im Augenblick ereignet »und mit dem Augenblick wieder in den Zustand der ›Uneigentlichkeit‹ des Daseins zurück-sinkt« (Bollnow 1975, p. 106). Dieser Kern entzieht sich jeder bleibenden Formung. »In der existentiellen Ebene ... gibt es grundsätz-

2 Wie Marotzki bemerkt, ist Platons Seelenlehre das denkbar ungünstigste Beispiel für Nohls Anliegen einer Psychologie, die der konkreten Einmaligkeit des Lebens gerecht wird. Weit eher entspricht sie dem von Dilthey kritisierten Konzept einer »konstruierenden« und »erklärenden« Psychologie (vgl. Marotzki 1989, p. 214ff.).

3 Georg Misch (1878–1965) war Diltheys Schwiegersohn und Professor für Philosophie in Marburg und Göttingen. Beide, Spranger und Misch, nennt Bollnow seine »eigentlichen Lehrer« (Bollnow 1975, p. 99).

lich keine Stetigkeit der Lebensvorgänge und darum auch kein Bewahren des einmal Erreichten über den Augenblick hinaus« (Bollnow 1959, p. 15).

Damit widerspricht die existenzphilosophische Auffassung des Menschen der gängigen pädagogischen Überzeugung. Diese geht davon aus, die Erziehung lasse sich als stete Einwirkung auf den Edukanden installieren – als »Gang der Natur« (Pestalozzi), »Kette von Maßnahmen« (Pestalozzi), »Reihenfolge von Darstellungen« (Pestalozzi), »Stufenfolge der Entwicklung« (Schleiermacher), »Gang des Lernens« (Koch) etc. – und gelange *sukzessive* an ihr Ziel. Trotz dieses Widerspruchs versucht Bollnow, den existenzphilosophischen Standpunkt zu nutzen, um das pädagogische Geschehen zu durchleuchten. Das kann gelingen, wenn wir die Erziehung weder als ein (handwerkliches) Machen begreifen, dessen Erfolg allein von der Planung und dem Willen des Erziehers abhängt, noch als bloße Begleitung eines Wachstumsprozesses, der sein Ziel spontan erreicht. In beiden Fällen wird von der Möglichkeit der *allmählichen Vervollkommnung* des Menschen ausgegangen. Bollnow meint, dass mit der Existenzphilosophie ein drittes Verständnis von Erziehung gegeben ist, insofern sowohl die Stetigkeitsannahme als auch die Erwartung der Vervollkommnung zurückgewiesen werden. Bildungsprozesse sind durchsetzt von Ereignissen augenblicklicher Art. Pädagogische Bedeutung erlangen sie, wenn sie als Krise, Erweckung, Ermahnung, Beratung oder Begegnung auftreten. Es sind Ereignisse, die in das stetig verlaufende Leben des Edukanden unerwartet eindringen und seiner Entwicklung eine überraschende Wendung geben. Für die Erziehungswissenschaft ergibt sich als nahe liegende Konsequenz: Sie »darf sich nicht auf das beschränken, was der Erzieher in absichtlichem Tun ›machen‹ kann, sondern muß auch diese ändern Vorgänge, die im menschlichen Leben oft entscheidende Bedeutung haben, mit in den Umkreis ihrer Untersuchungen einbeziehen« (Bollnow 1975, p. 110).

Bollnows Wurzeln in der Existenzphilosophie machen ihn wenig aufgeschlossen für die empirische Analyse pädagogischer Situationen. In der Tat wendet er sich gegen die empirische Forschung, der er pauschal naturwissenschaftliches Denken und Positivismus unterstellt. Planmäßig angestellte Versuche seien im Bereich der Erziehung kaum möglich, vielmehr sei man »auf die Beobachtung der sich von selbst ereignenden Fälle angewiesen« (Bollnow 1969,



p. 26).<sup>4</sup> Daraus wird reichlich kurzschlüssig die Konsequenz gezogen, die Methode der pädagogischen Forschung sei immer »eine nachträgliche Besinnung über etwas zuvor Geschehenes und in dieser Weise grundsätzlich einer planbaren Veranstaltung entzogen« (ebd., p. 27). Es würde nur eines helfen, nämlich »bestimmte, aber ausgeprägte Fälle des Gelingens und Misslingens genau zu analysieren und sich dabei zu ihrem Verständnis auf die eigne Lebenserfahrung zu besinnen, um von ihr aus die innere Notwendigkeit dieser Auswirkungen zu begreifen« (ebd., p. 26f.).

Gegen die planmäßige experimentelle Erfahrung setzt Bollnow die »echte Erfahrung«, die im Sinne der existentiellen Lebensform als unkalkulierbar und widerfahrend begriffen wird (Bollnow 1969, p. 27ff.). Echte Erfahrungen macht man nur als »ein Erleiden dessen, was einem zustößt« (Bollnow 1969, p. 31). Das erinnert an den hermeneutischen Lernbegriff von Buck (vgl. Kapitel 6). In der Tat situiert sich Bollnow methodologisch im Feld der Hermeneutik. Die empirische Forschung wird zwar nicht gänzlich abgelehnt, aber sie muss »in die hermeneutisch-verstehende Pädagogik zurückgenommen werden, die ihre Ergebnisse auf ihren Sinn hin befragt, sie deutet und in das Ganze ihres Erziehungsverständnisses als sinnvolles Glied einordnet« (ebd., p. 44). Insofern »behält ... die geisteswissenschaftliche oder pädagogische Hermeneutik einen gewissen Vorrang vor der empirischen« (ebd.).

Die methodische Wendung zur Hermeneutik setzt die existenzphilosophische Auffassung des Menschen partiell außer Kraft. Denn in hermeneutischer Sicht ist der Mensch eingebunden in lebensweltliche Kontexte, die ihn in seinem Selbstverständnis bestimmen. Doch die Spannung zwischen lebens- und existenzphilosophischer Auffassung des Menschen ist der eigentliche Nährboden für Bollnows anthropologische Pädagogik. Wie er in einer autobiographischen Notiz schreibt, galt es zu versuchen, »einen weiter gespannten Rahmen zu gewinnen ..., der die beiden ursprünglichen Ansätze einzubeziehen imstande ist und zugleich für neue, weiterführende Möglichkeiten Platz hat« (Bollnow 1975, p. 114). Diesen Rahmen hat Bollnow bei Kierkegaard und dessen Deutung der *Angst* gefun-

<sup>4</sup> Das ist jedoch kein Einwand gegen die empirische Forschung, denn diese ist nicht mit der Methode des Experiments identisch, sondern verwendet auch Verfahren, die auf genau diese »sich von selbst ereignenden Fälle« zugeschnitten sind (vgl. Kapitel 10).

den. Die Angst ist nicht als zufälliger Mangel zu verstehen, den der Mensch nach Möglichkeit zu überwinden hätte. Vielmehr kommt ihr die notwendige Aufgabe zu, den Menschen »aus der Verfallenheit seines Alltagslebens herauszureißen und ihn zur Erfüllung seiner eigentlichen Existenz aufzurufen« (ebd., p. 117). Psychologisch gewendet, geht es darum, ein Phänomen, wie eben die Angst, ins *Ganze* des menschlichen Lebens einzubinden und aus diesem *Ganzen* heraus zu verstehen. Bollnow nennt dieses Verfahren »anthropologische Reduktion« und meint damit »die Zurückführung aller objektiven Gebilde auf den Menschen, der sie hervorgebracht hat« (ebd., p. 118).

Das erinnert an Diltheys beschreibende und zergliedernde Psychologie (vgl. Kapitel 4). In der Tat kann Bollnow als legitimer Vertreter der geisteswissenschaftlichen Psychologie bezeichnet werden, obwohl er selber den Begriff der Psychologie systematisch vermeidet. Möglicherweise hat dies mit seiner Skepsis gegenüber der Wissenschaft zu tun, eine Skepsis, die er mit Nohl teilt. Bollnow lehnt jeden Versuch der Positivierung von Erkenntnissen über den Menschen ab. Hinter der Vielzahl von Versuchen, den Menschen zu erkennen, bleibe dieser »letztlich unfassbar« (Bollnow 1980, p. 48). Der Mensch ist der ehemals verborgene Gott (homo absconditus). Auf Dilthey bezogen schreibt Bollnow: »... es gibt überhaupt nicht so etwas wie ein allgemeines Wesen des Menschen ..., sondern der Mensch ist nur da in der Gesamtheit seiner Objektivationen. Darum tritt an die Stelle einer allgemeinen ›Anthropologie‹ oder ›Psychologie‹ als Grundwissenschaft die Auslieferung der Erforschung des Menschen an die gesamte Geschichte« (Bollnow 1936, p. 219).

Eine Wesensbestimmung des Menschen, die der Pädagogik eine für immer gesicherte Grundlage geben könnte, hält Bollnow für ausgeschlossen. Erstaunen mag die Begründung: Mit einer Wesensbestimmung würde sich der Mensch »in einer unzulässigen Weise vergegenständlichen und sich in seinem Subjekt-Charakter grundsätzlich verkennen« (Bollnow 1980, p. 51). Das Argument scheint die Subjektivität zu sein, die sich nicht begreifen ließe, wenn dem Menschen ein Wesen zugesprochen würde. Das führt zurück zur Existenzphilosophie, die dem Menschen eine absolute Freiheit zuspricht, aus der seine Subjektivität begründet wird. Bollnow stürmt damit jene Bastion einer allgemeingültigen Theorie der Erziehung, von der Dilthey glaubte, dass sie in der »Teleologie des Seelenlebens« gefunden werden könnte. Da er – anders als Nohl –

auch in der »Erziehungswirklichkeit« keine überzeitlichen Strukturen erkennen kann, die der pädagogischen Theorie Halt geben könnten, bringt er letztlich alles in Fluss. Es gibt nichts, was dem geschichtlichen Wandel nicht ausgesetzt wäre. Dass Bollnow damit Schwierigkeiten haben musste, die Pädagogik als Wissenschaft auszuweisen, kann nicht erstaunen.

## Pädagogik des Lebenslaufs

Wenn wir die Genealogie der pädagogischen Menschenkunde weiter führen, dann stoßen wir auf Werner Loch (\*1928), einen Schüler und Assistenten von Bollnow.<sup>5</sup> Loch kritisiert die Pädagogik für ihre »wissenschaftliche Rückständigkeit« (Loch 1963, p. 39), die sich in ihrer Abhängigkeit von »Mutterwissenschaften« (ebd., p. 72) wie der Philosophie und »Grundwissenschaften« (ebd.) wie der Psychologie zeige. Darin sieht er »eine bedenkliche wissenschaftliche Unselbständigkeit« (ebd., p. 38); »... als ob die Pädagogik keinen eigenen, direkten Zugang zu ihrem Gegenstand, der Erziehung, habe und als ob in der Erziehung der Mensch nicht unmittelbar und ganz gegeben sei« (ebd.). Ins Fahrwasser der Psychologie geraten, habe sich die Pädagogik erziehungsfremden Paradigmen ausgeliefert und laufe Gefahr, »das Phänomen der Erziehung aus den Augen zu verlieren« (Loch 1998, p. 312).

Seine eigene Position begründet Loch unter Rekurs auf Diltheys Begriff des *Lebenslaufs*. Der Lebenslauf sei für den Begriff der Erziehung konstitutiv, denn »im Horizont des Lebenslaufs wird entschieden, welche Bedeutung die Erziehung gewinnt« (Loch 1979b, p. 14). Der Lebenslauf stellt aber keine psychologische, sondern eine *anthropologische* Kategorie dar. »Anthropologie« nennt Loch den »Terminus für die logische Struktur der menschlichen Lebensform als solche« (Loch 1980, p. 201 – Hervorhebung weggelassen). Damit meint er eine »Lehre vom Menschen«, die diesen im »Modus des Könnens« (ebd.) versteht. Das Können verweise auf die Tatsache, dass der Mensch im Sinne von Nietzsche »nicht festgestellt« sei, so dass ihm konstitutiv ein Moment der Unergründlichkeit

<sup>5</sup> Für Bartels ist Loch »der wohl profilierteste Bollnowschüler« (Bartels 1968, p. 93).

zukomme. Loch greift das Motiv des *Homo absconditus* auf, dem wir bei Bollnow begegnet sind, das wir als Unergründlichkeit des Lebens aber auch schon bei Dilthey angetroffen haben (vgl. Kapitel 4). Allerdings spielt es bei Loch eine wesentlich geringere Rolle. Denn im Lebenslauf sieht er eine standardisierte Vorgabe, an der sich die Erziehung zu orientieren hat. Behauptet wird, die menschlichen Individuen würden unabhängig davon, wo und wann sie aufwachsen, »die gleiche Reihe lebensnotwendiger Fähigkeiten entwickeln« (ebd., p. 218). Des weitern sei diese Reihe von Fähigkeiten »als eine Folge von Stufen rekonstruierbar ... , wobei immer die jeweils folgende Stufe die vorangehenden zu ihrer Entstehung voraussetzt« (ebd., p. 219).

Der Psychologie wirft Loch vor, sie überschätze einerseits die *Modifizierbarkeit* des Menschen und unterschätze andererseits die *Grenzen der Erziehung*. Deshalb mag sich Loch auch nicht an der Lernpsychologie orientieren, sondern entwickelt – ähnlich wie Koch, Buck und Prange (vgl. Kapitel 6) – eine *Anthropologie* des Lernens (Loch 1980, p. 192). Diese stipuliert einen Gegensatz von Lernfähigkeit und Lernhemmung, aus dem die Erziehung als *Lernhilfe* hervorgeht. »Immer dann und nur dann, wenn der Mensch im Lebenslauf vor Lernaufgaben steht, denen er nicht gewachsen ist, oder heranzuwachsen droht, ohne das lernen zu können, was für seine Entwicklung als nötig angesehen wird, ist er auf die spezifische Lernhilfe seiner Mitmenschen angewiesen, die man Erziehung nennt. Erzogen werden kann nur ein Lebewesen, das lernfähig ist: das ist die notwendige Bedingung; erzogen werden sollte es nur dann, wenn es Lernhemmungen hat, die es aus eigener Kraft nicht zu beheben vermag: das ist die hinreichende Bedingung, die noch hinzukommen muß, damit Erziehung im Lebenslauf Sinn gewinnt – notwendig, zweckmäßig oder wünschenswert wird. Man hat in der Erziehungstheorie bisher nicht klar genug gesehen, daß der Begriff der Lernfähigkeit (Bildsamkeit, Begabung oder wie man ihn sonst noch bezeichnet hat) durch den Begriff der Lernhemmung ergänzt werden muß, damit der Begriff der Erziehung konzipiert werden kann« (Loch 1979b, p. 21).

Pädagogisch von Bedeutung ist also nicht die »unendliche Lernfähigkeit des Menschen« (Roth 1971, p. 205), sondern die *Lernhemmung*. Wobei Loch zwei Formen unterscheidet: eine Lernhemmung, die es zu *beheben* gilt, weil sie das Lernen einer *erwünschten* Kompetenz behindert, und eine Lernhemmung, die es *aufzubauen*

gilt, da ansonsten etwas *Unerwünschtes* gelernt werden könnte (Loch 1999, p. 296f.). Bedeutsamer scheint allerdings die erste Form zu sein, denn Ziel der pädagogischen Lernhilfe ist es, den Edukanden zum Lernen aus eigener Kraft zu befreien (Loch 1979b, p. 21).

Die anthropologische Idee des Könnens führt in Verbindung mit der pädagogischen Idee der Lernhilfe zu einer Theorie *curricularer Kompetenzen*, die sich auf Situationen beziehen, die dem Individuum »im Lebenslauf unausweichlich bevorstehen« (Loch 1979a, p. 244). Die pädagogische Aufgabe liegt darin, dem Edukanden die Kompetenzen zu vermitteln, die er zur Bewältigung seines Lebenslaufs benötigt. Wobei angenommen wird, die Kompetenzen seien von universaler Bedeutung und würden »auf angeborenen allgemeinmenschlichen Anlagen beruhen« (Loch 1980, p. 218). Dementsprechend ist von einer »Folge invarianter Stufen der Persönlichkeitsentwicklung« (Loch 1981, p. 41) die Rede, die jedes Kind zu durchlaufen habe, »ganz gleich zu welcher Zeit und an welchem Ort es das Licht der Welt erblickt« (ebd., p. 43). Das Lebensalter ist das grundlegende Spezifikationsprinzip der Erziehung.

Die praktische Funktion von Lochs biographischer Theorie der Erziehung liegt darin, dass sie vorhersagen lässt, welche Lernsituationen das Individuum zu bestehen hat und welchen Lernhemmungen es dabei sehr wahrscheinlich ausgesetzt sein wird. Die Kenntnis des Lebenslaufs ermöglicht dem Erzieher eine »curriculare Voraussicht« (Loch 1979b, p. 76f.). Allerdings betont Loch, dass die »Könnensstufen« (Loch 1980, p. 219) eine Abstraktion darstellen, die sich »nur auf allgemeine, typische Bedingungen und Aufgaben, Lebensabschnitte und soziale Rollen, Statusübergänge und kritische Stationen des Lebenslaufs beziehen (kann), die in einer Gesellschaft, Sozialschicht oder Gruppe für jedermann zu erwarten sind und als wichtig angesehen werden« (ebd., p. 39). Wir stehen vor demselben Problem, das uns bei der Diskussion des Entwicklungsbegriffs beschäftigt hat (vgl. Kapitel 7): Je strenger die Definition des Begriffs Entwicklung bzw. Lebenslauf, desto präziser die Anweisungen an das pädagogische Handeln *im Allgemeinen*, desto geringer aber auch der Nutzen für den Umgang mit dem je einzelnen Edukanden *im Besonderen*.

Die Nähe der Argumentation Lochs zu Positionen der Entwicklungspsychologie ist in der Tat verblüffend. Auffällig ist insbesondere die Affinität zu den *Stufentheorien* der Entwicklung. Ausdrück-

lich heißt es, die »Lernfähigkeit durch die Lebensalter« unterliege einer Entwicklung, die als »Folge von Stufen« rekonstruierbar sei; dies hätten »Rousseau und Fröbel, Baldwin und Piaget, Erikson und Havighurst, Kohlberg und andere plausibel gemacht« (Loch 1998, p. 327f.). Loch wendet sich gegen entwicklungspsychologische Ansätze, die *nicht* als Stufentheorien formuliert sind. Ausdrücklich kritisiert er die Entwicklungspsychologie der 60er und 70er Jahre<sup>6</sup>, und zwar mit dem Argument, dass dabei »das Phänomen [!] der Entwicklungsstufen unterbelichtet ist« (Loch 1981, p. 68).

Ihre Erklärung findet diese Kritik vermutlich in der Ansicht Lochs, aus dem Sein lasse sich ein Sollen ableiten. Dem Erzieher stelle sich von frühester Kindheit an die Aufgabe, durch Analyse dessen, was ist, »eine Verweisung darauf zu gewinnen, was aus dem zu erziehenden Individuum werden soll, und daraus Regeln zu bilden, denen die Erziehung folgen kann« (Loch 1979b, p. 127f.). Möglich sei eine solche Analyse aufgrund des teleologischen Charakters des Seelenlebens, eine These, die uns von Dilthey her geläufig ist (vgl. Kapitel 4). Loch sieht die zentrale Aufgabe der pädagogischen Theorie darin, »das Zur-Welt-Kommen des Menschen als Stufen seiner Ich-Entwicklung und Aufbaustufen seiner Lebenswelt in idealtypischen Beschreibungen zu rekonstruieren, damit die Erziehungsforschung wieder einen Gegenstand und die Erziehungspraxis wieder eine Norm bekommt« (Loch 1984, p. 129).

Dass dies nicht möglich ist, haben uns die Einwände, die gerade von Seiten der Pädagogik gegen normativ ausgelegte Stufenschemata der Entwicklung vorgebracht werden, gezeigt (vgl. Kapitel 7). Loch fällt mit seiner Argumentation auf eine Position zurück, die weder die neuere Pädagogik noch die neuere Psychologie für vertretbar halten. Errichtet wird eine Schattenpsychologie in Begriffen einer Anthropologie des Lebenslaufs, die beansprucht, den Menschen konkret fassen zu können, letztlich aber genauso abstrakt bleibt wie die pädagogische Menschenkunde von Nohl. Auch die Kompetenzstufen des *Curriculum vitae* sind theoretische *Konstruktionen* und keine evidenten Gegebenheiten des pädagogischen Bewusstseins. So bleibt zuletzt das Erstaunen, wie Loch die Pädagogik für ihre Abhängigkeit von anderen Disziplinen kritisieren kann, nur um sie ebenfalls einem Fremden auszuliefern, nämlich

6 Der wir bei Oerter begegnet sind (vgl. Kapitel 7).

dem dürren Konstrukt eines phänomenologisch ersichteten Lebenslaufs von universaler Gültigkeit.<sup>7</sup>

## Selbstbescheidung im gehobenen Journalismus

Bollnow und Loch haben sich einer philosophischen Deutung des Menschen zugewandt, um den Psychologiebedarf der Pädagogik zu decken. Das Wort »Menschenkunde« findet sich bei ihnen nicht. Das ist anders bei Günther Bittner (\*1937), der sich seit den 70er Jahren dafür ausspricht, das Nohlsche Programm der pädagogischen Menschenkunde zu erneuern. Mehrfach beklagt er – diesbezüglich mit Loch übereinstimmend – den desolaten Zustand der pädagogischen Wissenschaft. Von der »praktischen Unbrauchbarkeit pädagogischer Konzeptbildungen« (Bittner 1982, p. 433) ist die Rede, von der »Belanglosigkeit unserer Disziplin« und der »Folgenlosigkeit ihrer sogenannten »Erkenntnisse.«« (Bittner 1983, p. 612). Die Pädagogik sei ein »zerfaserndes Gebilde von mangelnder theoretischer Konsistenz und zweifelhafter praktischer Relevanz« (Bittner 1996a, p. 231).

Das Kernproblem der Misere sieht Bittner in der inhaltlichen Entleerung der Disziplin (Bittner 1983, p. 615, 1996b, p. 130). Sie ist die Folge »der zunehmenden Ausdünnung der einstmaligen 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, p. 612 – Hervorhebungen weggelassen). Mit der Übertragung der Menschenkunde an die Psychologie sei der Pädagogik ein Bärendienst erwiesen worden, denn »die konkreten menschenkundlichen Forschungsaufgaben wurden nun von dieser Pädagogischen Psychologie immer mehr *more psychologico* und nicht *more paedagogico* behandelt« (ebd., p. 616).

Die Chancen für die Wiederherstellung einer inhaltsreichen Pädagogik sieht Bittner darin, »die Abspaltung der Pädagogischen Psychologie rückgängig zu machen und die Erziehungswissenschaft selbst (in ihrer Konkretion als »pädagogische Menschenkunde«) aufs

<sup>7</sup> Methodisch bekennt sich Loch (1983) zur Phänomenologie.

neue *more psychologico* ... zu betreiben« (Bittner 1983, p. 612). In der Pädagogik sieht Bittner geradezu »die Mutter einer auf Erfahrung und Beobachtung gegründeten Psychologie« (ebd., p. 613). Dementsprechend macht er sich zum Wortführer »einer pädagogik-eigenen Psychologie« (ebd., p. 614), deren Inhalt »wirkliches Wissen über Kinder und Jugendliche aus gelebter und durchdachter Erfahrung« (ebd., p. 617) wäre. In Sprangers »Psychologie des Jugendalters« sei eine solche genuin *pädagogische* Psychologie verwirklicht, trotzdem ist Bittner der Meinung, die pädagogische Menschenkunde sei letztlich Desiderat geblieben.

Neben der Inhaltsleere erklärt die »Ausklammerung der Subjekt-perspektive« (Bittner 1993, p. 616) Bittners Unbehagen gegenüber der wissenschaftlichen Pädagogik. Er fordert ein Ich-Denken zurück, das seinen Ausgangspunkt bei den persönlichen Erfahrungen des Erziehers und Erziehungswissenschaftlers nimmt. »Es ginge darum, vom Berührt- und Betroffensein im eigenen Lebenszusammenhang her Phänomene zu beschreiben und zu reflektieren« (ebd., p. 617). Pädagogik sei ein Fach, »in dem man letzten Endes nur wenig wissen kann und das meiste selbst erfahren muß, um sich dann anschließend seine Gedanken darüber zu machen« (Bittner 1996a, p. 9). Favorisiert wird ein fall- und phänomenbezogenes Vorgehen, das an den Erfahrungen ansetzt, »die jeder immer schon mitbringt« (ebd., p. 15).

Es erstaunt nicht, dass sich auch bei Bittner reichlich Referenzen an Dilthey finden. Zustimmung wird auf dessen Äußerungen verwiesen, wonach das Leben »dem Erkennen niemals ganz zugänglich werden« (Bittner 1996a, p. 70) und das Denken »hinter das Leben ... nicht zurückgehen (kann)« (ebd., p. 243). Auch Bittner schwebt eine *lebensphilosophische* Neuorientierung der Pädagogik vor, »die anerkennt, daß der Begriff »Erziehung« Ereignisse in individuellen Lebenszusammenhängen bezeichnet, die als Lebensgeschehnisse der »Wissenschaft« vorgeordnet sind« (ebd., p. 242). Der Pädagogik wird ein »Primat des Lebensgeschehens« (ebd., p. 236) zugewiesen, das auch für die Psychologie reklamiert wird. Bittner klagt *generell* über die Lebensferne der Wissenschaften vom Menschen. Diese würden Lebensvorgänge nicht *in situ* untersuchen, d.h. am Ort, wo sie natürlicherweise vorkommen, sondern unter Laboratoriumsbedingungen (Bittner 2001, p. 49). Mit der Psychologie stehe es daher »ebenso schlimm wie mit der Pädagogik« (Bittner 1991, p. 346). Erneut wird auf Dilthey verwiesen, der mit der Experimentalpsy-

chologie hart ins Gericht gegangen sei und eine »andere Psychologie« gefordert habe (Bittner 2001, p. 50). Doch Bittner ist redlich genug, um zu konzedieren, dass diese Alternativpsychologie nie über zaghafte Anfänge hinausgekommen ist. Dilthey selber habe nichts getan, »seine neue Psychologie konkret werden zu lassen« (ebd.), und auch die geisteswissenschaftliche Psychologie »blieb arm an Konkretionen« (Bittner 1997, p. 440).

Die *ad acta* gelegte Programmatik einer geisteswissenschaftlichen Psychologie möchte Bittner unter dem Titel »hermeneutische Psychologie« wieder beleben. Ihr Forschungsmedium sei das *Erleben*. Der psychologische Forscher »(ist) auf sein *eigenes Erleben als Basis jeder Forschung* verwiesen« (Bittner 2001, p. 54). Nicht Daten bilden die methodische Grundlage der hermeneutischen Psychologie, »sondern Erlebnisse, die sich vorzüglich in Ich-Erzählungen, in ›Geschichten‹ artikulieren« (ebd., p. 58). Als Vorbild sieht Bittner die *Psychoanalyse*, zu der er als praktizierender Analytiker auch eine professionelle Affinität hat. Sie sei »die wahrhaft hermeneutische Psychologie« (Bittner 1997, p. 447) – »wengleich mit Schönheitsfehlern« (ebd.), wie Bittner etwas betreten hinzufügt.<sup>8</sup>

Im Interesse am menschlichen Lebenslauf sieht Bittner den Berührungspunkt der Pädagogik mit der Psychoanalyse. Wie der Gegenstand der Pädagogik in der »Gesamtheit der tradierten Geschichten über Erziehungsschicksale ... und die Gesamtheit der Gedanken, die sich Menschen über diese Geschichten gemacht haben« (Bittner 1979, p. 125), liegt, geht es der Psychoanalyse um Lebensgeschichten und deren Rekonstruktion im Austausch zwischen Analytiker und Analysand. Nach dem »Absterben der geisteswissenschaftlichen Psychologie« sei die Psychoanalyse fast die einzige Richtung der Psychologie, »bei der das narrative Moment im Vordergrund steht« (Bittner 1996a, p. 245). Folglich will sich Bittner die Psychoanalyse zur Erneuerung der pädagogischen Menschenkunde nutzbar machen.

Wie positiv man Bittners Ansatz auch immer gegenüber stehen mag, in wissenschaftstheoretischer Hinsicht dreht auch er das Rad zurück. Er stellt sich in die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, auch wenn er in verschiedener Hinsicht davon abwei-

8 Die Einschränkung betrifft die psychoanalytische Metapsychologie, die gemäß Bittner keinen Anspruch auf unumstößliche Wahrheit erheben kann.

chende Positionen vertritt. Der pädagogischen Theorie wird nicht zugetraut, die pädagogische Praxis zu konstituieren. Wie Nohl, Spranger und Bollnow bestreitet Bittner die Möglichkeit der *wissenschaftlichen* Analyse von Erziehung. Tatsächlich ist ihm die Erziehung »ein weitgehend unmöglicher Gegenstand von Wissenschaft« (Bittner 1996a, p. 237). Die Pädagogik könne nicht gemäß den Standards der Erfahrungswissenschaften vorgehen. Explizit plädiert Bittner für die Aufweichung des pädagogischen Wissenschaftsbegriffs. »Die Grenzen zum gehobenen Journalismus werden stets fließend bleiben: wie der Theaterkritiker das Bühnenleben und der Musikkritiker das Konzertschehen kennerisch kommentiert, so der Politologe die Vorgänge auf der politischen Bühne und der Erziehungswissenschaftler die Entwicklungen auf dem Erziehungsektor. Der Erziehungswissenschaftler untersucht weder streng methodisch, was der Fall ist, noch sinnt er tiefgründig über die Geltung von Werten und Normen; er ist der Chronist, Rezensent und Kommentator von Lebensgeschehnissen« (ebd., p. 237f.). Einmal mehr schafft es die Pädagogik nicht, die Kurve zur modernen Forschungswissenschaft zu nehmen.

## Pädagogische Guerilleros

Liegt es am Ungenügen der Kritik an der Psychologie oder an der Unzulänglichkeit der Methoden, mittels derer man die Überwindung der Psychologie erreichen will, dass keiner der diskutierten Ansätze einer pädagogischen Menschenkunde zu überzeugen vermag? Die Frage ist nicht leicht zu beantworten. Irritierend ist, dass fast durchwegs auf Wissenschaftlichkeit verzichtet wird. Bollnow zieht sich auf existenz- und lebensphilosophische Positionen zurück, Loch rekuriert auf phänomenologische Evidenzen, Nohl plädiert für eine »Hermeneutik der menschlichen Existenz«, die über eine krude Sammlung vorwissenschaftlicher Menschenkenntnisse nicht hinauskommt, und Bittner sympathisiert mit einem gehobenen Journalismus, der die Aufgabe der Psychologie auf tiefenpsychologisch angereicherte Kommentare über Lebensgeschichten reduziert.

Bei aller Kritik einer Pädagogik, die versucht ihren Bedarf an Psychologie durch Selbstversorgung zu decken, darf nicht übersehen werden, dass der Archetypus dieses Vorgehens bei Herbart liegt

(vgl. Kapitel 2). Bei Herbart ist auch das Motiv erkennbar, das die Pädagogik veranlasst, ihre Psychologie selber zu erzeugen. Er hegte nämlich die Befürchtung, die Pädagogik könnte Gefahr laufen, »als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden« (II, p. 8). Um sich vor solcher Okkupation zu schützen, empfahl er der Pädagogik, ihre Hilfswissenschaften, »anstatt ... vorauszusetzen, vielmehr selbst hervor[zu]bringen« (XIII, p. 233); dies gelte »nicht bloß von der Ethik, sondern auch von der Psychologie; ja von der letztern sogar vorzugsweise« (ebd.). Bis zu Spranger ist dieser Empfehlung nachgelebt worden, denn auch Spranger hat die Psychologie, derer er als Pädagoge bedurfte, noch selber geschrieben – in den »Lebensformen« und in der »Psychologie des Jugendalters«. Beide Werke stammen aus den 1920er Jahren und blieben in den vielen Neuauflagen, die sie erlebten, praktisch unverändert. Dies zeigt, dass Herbarts Aufruf an die Pädagogik, ihre Psychologie selber zu erzeugen, bereits bei Spranger an seine Grenze gestoßen ist. Nachdem die Psychologie disziplinäre Autonomie erlangt hat, fehlen der Pädagogik Legitimation und Kompetenz, über die noch Herbart verfügte, ihre Psychologie aus eigener Kraft zu generieren. Gefragt ist nun *Kooperation*, d.h. ein Zusammengehen mit der Psychologie, um *gemeinsam* jene Grundlagen zu schaffen, derer es bedarf, um Erziehung und Unterricht angemessen zu begreifen.

Doch liegt hier ein Problem, dessen unbefriedigende Lösung bis auf den heutigen Tag Unternehmungen, wie wir sie im Vorausgehenden angetroffen haben, Auftrieb gibt. Denn weder die Lern- noch die Entwicklungs- noch irgendeine andere Psychologie bieten *per se* jenes Wissen, dessen die Pädagogik bedarf. Auch fehlt ihnen die Bereitschaft, mit der Pädagogik zu kooperieren. Weit eher bestärken sie die Befürchtung Herbarts. Indem sie die pädagogische Praxis mit ihren Erkenntnissen eindecken, gebärden sie sich als Eroberer einer gering geachteten Provinz, die sie von ferne aus zu regieren gedenken. Insofern lesen sich die pädagogischen Alternativpsychologien wie das taktische Arsenal von Guerilleros, die versuchen, den Besatzern mit selbst gebauten Sprengkörpern Schrecken einzujagen. Faszinierend an diesen Gegenentwürfen ist ihr inhaltliches Pathos. Es wird hier betont *pädagogisch* argumentiert – leider unter Preisgabe der wissenschaftlichen Vernunft.

## 9 Unterwegs zur Erziehungswissenschaft

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik war in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts das dominierende Paradigma pädagogischer Wissenschaft. Sie löste den Herbartianismus des 19. Jahrhunderts ab, während andere Ansätze, wie insbesondere die experimentelle Pädagogik Meumanns, wenig Erfolg hatten.<sup>1</sup> Blankertz ist daher zuzustimmen, wenn er feststellt, dass die an Dilthey anschließende Pädagogik »die erste, in einem nennenswerten Sinne wirklich ausgeführte Darstellung der pädagogischen Wissenschaft als selbständiger Einzelwissenschaft (war)« (Blankertz 1982, p. 223f.). Das Urteil ist allerdings dahingehend einzuschränken, dass – gemessen am Kriterium einer modernen, auf Forschung basierten Wissenschaft – keine ausreichende Begründung der Disziplin vorlag. Während die Psychologie ihre Emanzipation von der Philosophie von Anfang an unter starken methodischen Ansprüchen vorantrieb, scheiterten die Versuche der Pädagogik, sich als empirische Disziplin zu etablieren. Weder dem Paradigma der experimentellen Pädagogik noch den Entwürfen einer deskriptiven Pädagogik von Fischer und Lochner war Erfolg beschieden. Die Pädagogik startete ihre Geschichte als selbständige Wissenschaft mit einem Modernitätsdefizit.

Dafür verantwortlich ist nicht zuletzt die von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vollzogene Anbindung der Disziplin an die pädagogische Bewegung. Sehr prägnant kommt dies bei Weniger zum Ausdruck: »Es bedarf nur der Sammlung des Ganzen und der richtigen Zuordnung, damit aus der verborgenen Systematik des Verlaufs der pädagogischen Bewegung das System der pädagogischen Theorie wird. Denn das ist ... das Entscheidende, daß an dem

<sup>1</sup> Weiteren Alternativen, die hier nicht diskutiert werden, weil sie für die Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Psychologie ohne Bedeutung sind, erging es nicht viel besser, wie zum Beispiel der Pädagogik des Neukantianismus.

Entwicklungsgang der pädagogischen Bewegung nicht nur ihre eigene Theorie abgelesen werden kann, daß vielmehr an ihr die *Struktur der Erziehungswirklichkeit überhaupt*, die *Gesetzlichkeit in den Erziehungsvorgängen schlechthin* sichtbar wird« (Weniger 1952, p. 51 – Hervorhebungen W.H.). Spätestens in der Zeit des Nationalsozialismus musste deutlich werden, dass aus der bloßen Auslegung dessen, was ist, nicht hervorgehen kann, was sein soll. Auch wurde offenbar, dass die exklusive Begründung der eigenen Wissenschaftlichkeit nur solange überzeugen konnte, wie die pädagogische Wirklichkeit einen einheitlichen Sinn überhaupt erkennen ließ. War dies schon in der Weimarer Zeit nur (mehr) bedingt der Fall, wurde Ende der 50er Jahre unübersehbar, dass die Erziehungswirklichkeit die postulierte Einheit nicht mehr aufwies.

Die hermeneutische Methode erwies sich als fundamentale Schwäche, als es darum ging, neue Ideen zu generieren und grundlegende Reformen zu initiieren. Bollnow hatte dies sehr klar gesehen: »Alle Hermeneutik kann immer nur klären, aber aus ihrer Arbeit kann nie etwas grundsätzlich Neues hervorgehen« (Bollnow 1969, p. 37). Als in den 60er Jahren eine institutionelle Erneuerung des Bildungswesens anstand, war ein Wissen gefordert, das über die Selbstbesinnung der pädagogischen Praxis weit hinausging. Die Abwehr der empirischen Forschung entpuppte sich als Bumerang. »Nach Überwindung der Nachkriegsmisere und nachdem eine junge Schülerschaft aus der studentischen Nachkriegsgeneration gerade herangebildet war, erlitt die geisteswissenschaftliche Pädagogik eine Identitätskrise« (Blankertz 1982, p. 261). Schüler von Weniger verkündeten sieben Jahre nach seinem Tod den »Ausgang ihrer Epoche« (Dahmer & Klafki 1968).

Die Anbindung der Disziplin an die Erziehungswirklichkeit erklärt auch im Wesentlichen das gespannte Verhältnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Psychologie, auf das wir schon mehrfach hingewiesen haben. Der Glaube, die pädagogische Wirklichkeit als ein sinnvolles Ganzes könne »Ausgangspunkt für eine allgemeingültige Theorie der Bildung« (Nohl 1961, p. 119) sein, erweckte die Illusion, man sei gleichsam unter sich, wenn man pädagogische Wissenschaft betreibt. Wie von einer Glasglocke überdeckt, scheint der »Phänomenbereich der Erziehung« (Bollnow 1968, p. 247) von anderen Disziplinen aus zwar sichtbar, aber nicht zugänglich zu sein. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hegte die Erwartung, für pädagogische Fragen *allein* und *integral* zustän-

dig zu sein. Also hat sie sich auch für die *psychologischen* Aspekte von Bildung und Erziehung für kompetent gehalten. Ein Austausch mit der *Disziplin* Psychologie schien nicht nötig zu sein, da er sich aufgrund des wissenschaftstheoretischen Selbstverständnisses nicht aufdrängte.

Mit dem Einbruch der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Ende der 60er Jahre traten neue Paradigmen pädagogischer Wissenschaft ans Licht der Öffentlichkeit, wobei die »empirisch-analytische Erziehungswissenschaft« und die »kritische Erziehungswissenschaft« eine gewisse Vormachtstellung errangen. Was wir gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik konstatieren mussten (vgl. Kapitel 5), gilt aber auch hier: von einer in sich geschlossenen Schule oder einem homogenen Wissenschaftsprogramm kann in beiden Fällen nicht die Rede sein. Bei der »empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft« steht im allgemeinen Wolfgang Brezinka (\*1928) im Vordergrund, dem wir uns im Folgenden auch zuwenden wollen.<sup>2</sup> Bei der »kritischen Erziehungswissenschaft« ist eine vergleichbare Beschränkung auf eine Person kaum möglich, weshalb wir uns mit Klaus Mollenhauer (1928–1998), Ulrich Oevermann (\*1940) und Stefan Aufenanger (\*1950) auseinandersetzen werden. Die Auswahl begründet sich durch unsere Problemstellung, die nach dem Verhältnis von Pädagogik und Psychologie fragt. Bei den genannten Autoren finden sich am ehesten Ausführungen zur Bedeutung der Psychologie für die Erziehungswissenschaft.

## Ein seltsamer Erziehungsbegriff

Dem 1968 verkündeten Ende der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gehen Arbeiten voraus, in denen Brezinka mit der Wissenschaftlichkeit seiner Disziplin hart ins Gericht geht. Konstatiert wird eine »seit Jahrzehnten schwelende Krise der Erziehungswissenschaft«

2 Verfehlt ist die Bezeichnung »Empirische Erziehungswissenschaft«, die Brezinka gelegentlich für seine Position verwendet, denn empirisch ist jede Pädagogik, die sich dem Forschungsmodell von Wissenschaft unterwirft. Irreführend ist die Bezeichnung »kritisch-rationalistische Erziehungswissenschaft«, da sich Brezinka nur bedingt auf die wissenschaftstheoretische Position von Popper (1935) bezieht.

(Brezinka 1965, p. 271), die darin liege, »daß über den Gegenstand, die Aufgaben, die Methoden und die Grenzen einer wissenschaftlichen Theorie der Erziehung noch keine Klarheit herrscht« (Brezinka 1966, p. 85). Dafür verantwortlich ist die »Selbstfesselung der pädagogischen Theoretiker an die nicht-wissenschaftliche Aufgabe, unmittelbar Weisungen für die erzieherische Praxis zu geben« (ebd., p. 55). Wo Bittner die Pädagogik dafür kritisiert, ihrer praktischen Verantwortung *nicht* (mehr) nachzukommen (vgl. Kapitel 8), da stellt Brezinka die gegenteilige Diagnose: nicht der ungenügende, sondern der *überbordende* Praxisbezug soll den desolaten Zustand der Disziplin erklären. Als Therapie fordert Brezinka (1978) die Trennung zwischen drei Formen von Pädagogik: einer wissenschaftlichen Pädagogik, die er *Erziehungswissenschaft* nennt, einer *Praktischen Pädagogik*, worunter handlungsanleitende Erziehungslehren fallen, und einer *Philosophie der Erziehung*, der unter anderem die Klärung normativer Fragen zugewiesen wird. Die drei Formen von Pädagogik sind so verschieden, dass sie sich nicht unter einen Hut bringen lassen; folglich zerbricht die Einheit der pädagogischen Wissensform (vgl. ebd., p. 273ff.).

Aufgabe der *Erziehungswissenschaft* – und nur sie wird uns hier beschäftigen – ist es, Aussagen über die pädagogische Wirklichkeit zu machen, die informativ und wahr sind sowie ein logisch kohärentes System bilden. Wissenschaften sind *Systeme von Sätzen*, die intersubjektiv überprüft werden können und in Form von *Gesetzen* vorliegen. Insofern bilden *Theorien* den Kern von Wissenschaft, denn unter einer Theorie wird »ein System von Gesetzesaussagen verstanden« (Brezinka 1978, p. 108).<sup>3</sup> Bei diesen Festlegungen, die Brezinka trifft, *bevor* er irgendetwas zum Gegenstand der Erziehungswissenschaft gesagt hat, beruft er sich auf die analytische Philosophie »in weitestem Sinne des Wortes« (ebd., p. 35). Ob diese Bezugnahme zu Recht besteht, bleibe dahingestellt. Auffallend ist zumindest, dass die analytische Philosophie – entgegen ihrem *ana-*

3 Indem er die Erziehungswissenschaft als *System* begründet (Brezinka 1981a, p. 3ff., 1978, p. 274ff., 1994, p. 642, 648f.) und das System als »rein sprachliches Phänomen« (Brezinka 1978, p. 97) deutet, tradiert Brezinka auf seine Weise den Systembegriff von Wissenschaft. Der Wissenschaft als *Tätigkeit*, die das Herzstück des Forschungsbegriffs von Wissenschaft bildet (Diemer 1964; Schnädelbach 1983, p. 94ff.), kommt nur sekundäre Bedeutung zu.

*lytischen* (deskriptiven) Selbstverständnis – *normativ* ausgelegt und Wissenschaft als *Technologie* verstanden wird. Ausdrücklich heißt es, die Pädagogik sei eine »technologische Wissenschaft« (ebd., p. 60). Während die geisteswissenschaftliche Pädagogik die Auffassung vertreten hat, die Wissenschaft von der Erziehung könne niemals als Technologie begründet werden (Bollnow 1989, p. 58; Flitner 1950, p. 19f.; Litt 1962, p. 89ff.), ist Brezinka der Meinung, die Erziehungswissenschaft sei *nichts anderes* als Technologie.

Die Präferenz für ein technologisches Verständnis von Wissenschaft hat zur Folge, dass die Unterscheidung von »Erziehungswissenschaft« und »Praktischer Pädagogik« an Schärfe verliert. Denn der Gesetzesbegriff soll sich gemäß Brezinka nicht nur für *Erklärungen*, sondern – durch entsprechende Umformungen – auch für *Prognosen* und zur *Lösung von praktischen Problemen* eignen (Brezinka 1978, p. 159ff.). Tatsächlich bekennt Brezinka, er sei »aus der Sorge um die Verbesserung der *Erziehungspraxis* zur Kritik an der Pädagogik und zur Frage nach ihren wissenschaftstheoretischen Grundlagen gelangt« (ebd., p. VI – Hervorhebung W.H.). So weit weg vom Anliegen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kann daher Brezinkas Standpunkt nicht sein.

Nachdem Brezinka mit den Vorgaben der analytischen Philosophie ein formales Gerüst hochgezogen hat, beginnt die eigentliche Konstruktionsarbeit am System der Erziehungswissenschaft. Dabei geschieht Erstaunliches. Denn was Brezinka unter *Erziehung* versteht, ist schwer nachvollziehbar. Zunächst einmal soll Erziehung nur unter der Voraussetzung zustande kommen, »daß der Persönlichkeit eines Menschen, wie sie ist, das Bild einer in irgendeiner Hinsicht vollkommeneren Persönlichkeit gegenübergestellt wird, zu der man ihn machen will« (Brezinka 1978, p. 44). Dieses Machen wird als *Handeln* ausgelegt, so dass die Erziehung einen zweckrationalen Charakter gewinnt: »Erziehung ist immer Mittel zu einem Zweck« (Brezinka 1981a, p. 187 – Hervorhebung weggelassen). Damit ergibt sich als förmliche Definition: »Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen *versuchen*, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten« (Brezinka 1978, p. 45 – im Original ganze Stelle hervorgehoben). Die Erziehung qua zweckrationale Handlung wird als *Versuch* der



Veränderung des Edukanden bezeichnet. Ausdrücklich heißt es: »Was wir ›Erziehung‹ nennen, sind ausnahmslos *Versuche*, etwas in anderen Menschen zu bewirken« (Brezinka 1981a, p. 188). Von Merkmalen, die auf die Wirkung oder den Erfolg Bezug nehmen, soll der Erziehungsbegriff gänzlich frei gehalten werden.

Es stellt sich die Frage, welche menschliche Handlung *nicht* Versuchscharakter hat. Brezinka tut so, als wäre es ein Spezifikum *pädagogischer* Handlungen, dass sie über ihren Erfolg nicht verfügen. Doch dem ist nicht so, weshalb seine Definition des Erziehungsbegriffs einen Torso hinterlässt (Herzog 2002, p. 406). Dies weckt Erstaunen, da Brezinka die Erziehungswissenschaft als *empirische* Disziplin begründen will. Wie kann die Erziehung Gegenstand empirischer Forschung sein, wenn sie nur als *Absicht* vorliegt? Brezinka sieht in der Veränderungsabsicht das *einzig* Kriterium, das darüber befinden lässt, ob Erziehung vorliegt oder nicht: »Die erzieherischen Handlungen zeichnen sich gegenüber anderen Handlungen *allein* durch das *nicht-beobachtbare* (subjektive) Merkmal der Förderungsabsicht des Handelnden aus« (Brezinka 1981b, p. 96 – Hervorhebungen W.H.). *Jedes* soziale Verhalten kann Erziehung sein, »*sofern* die Handelnden damit den Zweck verfolgen, andere Personen beim Lernen von Lerninhalten zu fördern, die als wertvoll gelten« (Brezinka 1971, p. 28 – Hervorhebung W.H.).

Die Problematik verschärft sich, wenn der Erziehungsbegriff als Abstraktion bezeichnet wird, die keine eindeutige empirische Referenz aufweist. Eine extensionale Bestimmung erzieherischer Handlungen sei nicht möglich. Als Klasse konkreter Handlungen, die »durch *beobachtbare Merkmale* von anderen Klassen von Handlungen eindeutig unterscheidbar ist« (Brezinka 1981a, p. 85), *gibt es die Erziehung nicht* (Brezinka 1981b, p. 96). Objektiv gleiches Verhalten ist im einen Fall Erziehung, im anderen nicht, je nachdem, ob eine Förderungsabsicht vorliegt oder nicht (Brezinka 1971, p. 28). Auch die Zufügung von Schmerzen ist als Erziehung zu werten, sofern dem Strafen eine erzieherische Absicht zugrunde liegt (Brezinka 1978, p. 47). Eine Ohrfeige kann *entweder* Kindesmisshandlung *oder* Erziehung sein! Erziehung lässt sich nicht konstatieren, sondern »muß ... *erschlossen* werden« (Brezinka 1981b, p. 96). Das ist für eine Disziplin, die »reine Erfahrungswissenschaft« (Brezinka 1978, p. 170) sein will, eine seltsame Position.

Nun ist einzuräumen, dass Brezinka den *Gegenstand* der Erziehungswissenschaft nicht mit dem Erziehungsbegriff zusammen-

fallen lässt. Eine realitätsnahe Theorie der Erziehung muss »*alle* Faktoren einbeziehen ... , die für die Erreichung von Erziehungszielen relevant sind« (Brezinka 1981b, p. 69 – Hervorhebung W.H.). Dazu gehören auch Phänomene, die dem pädagogischen Handeln nicht zugänglich und insofern *nicht* Erziehung sind. Gegenstand der Erziehungswissenschaft sind »nicht nur Erziehungsphänomene, sondern alle Phänomene, die mit Erziehung zusammenhängen« (Brezinka 1978, p. 55). Dazu gehören auch die Wirkungen von Erziehung (Brezinka 1983, p. 140f.). Damit besteht die Gefahr, dass der Gegenstand der Erziehungswissenschaft uferlos wird. Denn wenn wir erkennen wollen, welche Bedingungen »für die Erreichung von Erziehungszielen relevant sind«, kommen wir kaum darum herum, *sämtliche* Bedingungen zu untersuchen, um die pädagogisch relevanten identifizieren zu können. Das sieht Brezinka sehr genau: »Erst wenn das komplexe Bedingungsgefüge aller für das Erreichen von Erziehungszielen wichtigen Faktoren bekannt ist, kann die relative Bedeutung jener Veränderlichen in diesem System abgeschätzt werden, die durch Erzieher beeinflussbar sind« (Brezinka 1981a, p. 103). Wenn daher die Theorie der Erziehung ihren Ausgang »von der für die Erreichung von Erziehungszielen bedeutsamen Wirklichkeit« (ebd., p. 38) nehmen soll, dann sieht sie sich fast der ganzen Welt gegenübergestellt.

## Aufhebung der Pädagogik in Psychologie

Wie die Diskussion des Erziehungsbegriffs zeigt, argumentiert Brezinka psychologisch. Das alles entscheidende Kriterium für das Vorliegen von Erziehung ist ein klassischer *Erlebnisbegriff*: die Absicht (Intention). Psychologisch wird auch der Begriff des Erziehungsziels definiert: als psychische Dispositionen (Brezinka 1981a, p. 148ff.). Handlungen, die Erziehung genannt werden, haben zum Zweck, »den Educanden aus einem psychischen Zustand 1 in einen davon verschiedenen Zustand 2 zu bringen« (Brezinka 1981b, p. 80). Auch der pädagogische Eingriff wird psychologisch verstanden; er setzt »Einsicht in die psychischen Wirkungszusammenhänge« (Brezinka 1981a, p. 77) voraus. Gefragt ist lernpsychologisches Wissen, denn die Veränderung psychischer Dispositionen erfolgt im Wesentlichen durch Lernen. Brezinka definiert eng, aber

abgestimmt auf seinen Erziehungsbegriff: »Als Lernen wird ein psychischer Vorgang bezeichnet, der durch Erfahrung zum Neuerwerb oder zur Veränderung der psychischen Dispositionen für ein bestimmtes Erleben oder Verhalten führt« (Brezinka 1981b, p. 179 – im Original hervorgehoben). Damit ergibt sich eine Entsprechung zwischen Erziehung und Lernen: »Durch Erziehung wird versucht, Educanden zum ... Lernen bestimmter Inhalte (psychische Dispositionen) zu bringen« (ebd., p. 131 – Hervorhebung weggelassen). Als *Lernhilfe* ist Erziehung der »Versuch, das Erreichen bestimmter Lernziele zu fördern« (Brezinka 1970, p. 349).

Die Psychologie, auf die Brezinka sein »System der Erziehungswissenschaft« baut, ist von eigenartiger Gestalt. Auf der einen Seite erinnert sie an den Behaviorismus. Die Definition des Lernbegriffs stimmt mit der Idee der Verhaltensänderung überein. Auch die technologische Begründung der Erziehungswissenschaft entspricht dem behavioristischen Selbstverständnis (vgl. Kapitel 6). Auf der anderen Seite wird die Erziehung in ein Bewusstseinsphänomen aufgelöst. Eingeführt als Absichtsbegriff, stellt sie ein »Willenserlebnis« (Brezinka 1981a, p. 106) dar. Brezinka verschreibt sich einer behavioristischen Programmatik, die er aber rein subjektivistisch ausführt. Aufgrund dieser hybriden Konstruktion gehört auch Brezinka zu jenen Pädagogen, die sich ihre Psychologie selber zurechtlegen (vgl. Kapitel 8).

Das ist umso bedenklicher, als er die Erziehungswissenschaft geradezu in Psychologie *auf* löst. Die Erziehungswissenschaft beruht auf der »Psychologie in ihrer ganzen Breite« (Brezinka 1978, p. 67), denn sie hat es »hauptsächlich mit psychischen Phänomenen zu tun« (ebd., p. 69). Sie verfügt über keinen Gegenstand, der von ihren Nachbarwissenschaften Psychologie und Soziologie verschieden wäre. »Hat man sich einmal für das Programm einer empirischen Erziehungswissenschaft entschieden, dann ist es im Hinblick auf ihren Gegenstand ... nicht mehr möglich, sie auf gleicher Ebene *neben* die Psychologie und andere Wissenschaften vom Menschen zu stellen und diese als sogenannte ›Hilfswissenschaften‹ der Erziehungswissenschaft zu betrachten. Es muß vielmehr zugegeben werden, daß das Erziehen eine besondere Form des sozialen Handelns ist, daß ihm seelische Motive zugrunde liegen und daß es auf psychische Wirkungen abzielt – also zweifellos *einer von vielen Gegenständen der Psychologie*, insbesondere der Sozialpsychologie ist« (ebd., p. 69f. – Hervorhebung W.H.). Das Erziehen ist nicht

Gegenstand der Pädagogik, sondern einer der vielen Gegenstände der Psychologie! »Würde man aus dem Problembereich Erziehung alle Tatbestände, die ›psychisch‹ und ›sozial‹ sind, ausklammern, dann bliebe nichts mehr übrig, was ausreichen würde, um eine empirische Erziehungswissenschaft zu begründen« (ebd., p. 71). Eine wissenschaftliche Pädagogik als *selbständige* Disziplin kann es aus sachlichen Gründen nicht geben. Weder hat die Erziehungswissenschaft einen eigenen Gegenstand, noch verfügt sie über eine »nur ihr eigentümliche Methode« (ebd., p. 69). Sie ist eine rein technologisch orientierte »Sekundärwissenschaft«, die auf den Gesetzmäßigkeiten mehrerer »Primärwissenschaften« (insbesondere der Psychologie) aufbaut (Brezinka 1981a, p. 82). Zustimmung wird Dilthey zitiert, wonach die Pädagogik einmal »angewandte Psychologie« sein werde (Brezinka 1978, p. 67).<sup>4</sup>

Obwohl er keinen rationalen Grund sieht, die Pädagogik als selbständige Wissenschaft zu etablieren, ist Brezinka trotzdem nicht der Meinung, die Pädagogik sei in Psychologie aufzulösen. Dies deshalb nicht, weil er die Erziehungswissenschaft *problembezogen* definiert. Der Aufbau einer Erziehungswissenschaft »als relativ selbständiger Einzelwissenschaft« lasse sich dadurch rechtfertigen, »daß man auf die Zusammengehörigkeit erzieherischer Probleme und auf *deren Bedeutung für die Gesellschaft* verweist« (Brezinka 1978, p. 70 – erste Hervorhebung weggelassen). Als auffälliges Verdichtungsgebiet der sozial-kulturellen Wirklichkeit sei es legitim, der Erziehung eine eigene Wissenschaft zuzuordnen. Nochmals zeigt sich, dass die Separierung der pädagogischen Wissensformen »Erziehungswissenschaft« und »Praktische Pädagogik« ihre Schärfe verliert. Obwohl die Erziehungswissenschaft von der Praktischen Pädagogik unterschieden wird, kommt ihnen dasselbe Existenzrecht zu: beide gibt es nur aus pragmatischen Gründen.

Verantwortlich für die Preisgabe der epistemischen Funktion der Erziehungswissenschaft ist Brezinkas positivistisches Wissenschaftsverständnis. Als »System von Sätzen« kommt der Wissenschaft die alleinige Funktion der Information über die Wirklichkeit zu (Brezinka 1978, p. 79, 97). Weil aber die Psychologie und die Soziologie die Wirklichkeit Erziehung bereits vollständig abbilden,

<sup>4</sup> Vgl. Kapitel 4. Weit eher als auf Dilthey fällt Brezinka jedoch auf Wundt zurück. Diesem war die Pädagogik keine eigenständige Wissenschaft, sondern eine bloße »Lehrdisciplin« (Wundt 1889, p. 25; vgl. Kapitel 3).

bedarf es einer eigenständigen wissenschaftlichen Pädagogik nicht. Der naive Realismus zeigt sich explizit, wenn Brezinka von der Prüfung empirischer Aussagen sagt, diese erfolge »dadurch, daß der Sachverhalt, der ausgesagt wird, mit der Wirklichkeit verglichen und festgestellt wird, ob Übereinstimmung besteht« (ebd., p. 118). Auch wenn er diese Aussage »stark vereinfacht« (ebd.) nennt, ist das Kriterium der Wahrheit die »Übereinstimmung mit der Wirklichkeit« (ebd., p. 136). Indem die Wissenschaft auf ein System von Sätzen reduziert wird, die die Wirklichkeit im realistischen Sinn abbilden, bleibt ausgespart, *unter welchem Gesichtspunkt* die Pädagogik ihre Erkenntnisse gewinnt. Gerechnet wird mit der Möglichkeit einer aspektfreien Erkenntnis. Schon Meumann war der »Gesichtspunkt der Erziehung« das Hauptargument zur Abgrenzung der Pädagogik von der Psychologie (vgl. Kapitel 3). Indem er kein solches Abgrenzungskriterium zulässt, da er jeden pädagogischen Gesichtspunkt eliminiert (Lange 1979, p. 405), hinterlässt Brezinka eine Erziehungswissenschaft als Phantom: eine Disziplin, die es nicht gibt, weil alles, was sie sagt, von anderen (insbesondere der Psychologie) schon gesagt worden ist.

Aus Brezinkas gescheitertem Versuch zur Konstruktion einer wissenschaftlichen Pädagogik ist die Lehre zu ziehen, dass ohne ein Vorverständnis von Erziehung ein solches Unterfangen nicht gelingen kann. Bollnow bringt gegen Brezinka zu Recht vor, dieser gehe von einem vorgegebenen Wissenschaftsbegriff aus und frage, »was von ihm her an pädagogischem Wissen zu gewinnen ist«, während die geisteswissenschaftliche Pädagogik genau umgekehrt ihre Auffassung von Wissenschaft nach dem Bilde, was sich ihr als erzieherische Wirklichkeit darbiete (Bollnow 1971, p. 707). Dazu gehöre die Unterscheidung von Dressur und Erziehung. Gemäß Bollnow kann von Erziehung nur der sinnvoll reden, der diese Unterscheidung zu treffen vermag (ebd., p. 702). Brezinka ist dazu offensichtlich nicht in der Lage; es gelingt ihm nicht, Erziehung von Manipulation, Indoktrination, Psychotherapie, Verhaltensmodifikation, Seelsorge, Mission, Propaganda, Dressur, Rhetorik, ja selbst von Gehirnwäsche, Chirurgie und Chemotherapie abzugrenzen (Brezinka 1978, p. 46f., 64, 74f., 1981a, p. 80f., 1981b, p. 92, 96f.). Wenn er behauptet, erziehungswissenschaftliches Wissen sei »für beliebige Zwecke brauchbar« (Brezinka 1978, p. 216 – Hervorhebung W.H.), dann ist ihm zu widersprechen. Denn nicht alles Beliebige kann Erziehung sein, auch dann nicht, wenn es in bester Absicht getan wird.

Brezinka reduziert die Vernunft der Erziehungswissenschaft auf Zweckrationalität und beschneidet sie um das Moment der substantiellen Vernunft. Horkheimer (1947) hat den Unterschied auf die Begriffe »subjektive« und »objektive Vernunft« gebracht. Indem er die objektive Vernunft aus der Erziehungswissenschaft ausgrenzt und nur die subjektive Vernunft als wissenschaftlich legitim akzeptiert, bringt Brezinka sein »System der Erziehungswissenschaft« in die Nähe jener Position, die gelegentlich Herbart unterschoben wird, der den Zweck der Erziehung der Ethik und deren Mittel der Psychologie überantwortet haben soll. Aber nicht Herbart, sondern Brezinka wird von dieser Kritik getroffen (vgl. Kapitel 2). Sein Versuch, die Pädagogik mit den Mitteln der analytischen Philosophie zur wissenschaftlichen Raison zu bringen, entpuppt sich als Ausverkauf einer Disziplin, die genötigt wird, ihre Eigenständigkeit leichtsinnig preiszugeben – ein paradoxes Ergebnis, wenn man bedenkt, dass Brezinka aufgebrochen war, die Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik endgültig auszuräumen.

## Kritische Erziehungswissenschaft

Parallel zur »empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft« ist Mitte der 60er Jahre eine zweite Alternative zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik entstanden: die kritische Erziehungswissenschaft. Als deren Startschuss kann ein 1964 publizierter Aufsatz von Mollenhauer gelten (Tenorth 1999, p. 143ff.). Die kritische Erziehungswissenschaft tradiert die Skepsis gegenüber der empirischen Forschung, favorisiert die Hermeneutik als Methode und ergänzt sie um Ideologiekritik. Ausdrücklich wird an einem *integralen* Begriff von Vernunft festgehalten. In Übereinstimmung mit der »Kritischen Theorie der Gesellschaft« der Frankfurter Schule ist die kritische Erziehungswissenschaft durchherrschend »vom Interesse an vernünftigen Zuständen« (Horkheimer 1937, p. 254). Dementsprechend heißt es bei Mollenhauer: »Analyse der empirisch nachprüfbaren Prozesse und Kritik der Zwecke, denen solche Prozesse wie auch die Analyse selbst unterstellt werden, sind zusammengenommen erst die unteilbare Aufgabe der Erziehungswissenschaft« (Mollenhauer 1964, p. 67 – Hervorhebungen weglassen).

Für Herwig Blankertz (1927–1983) ist Thema der Pädagogik die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit antrifft und diesen Zustand zu verändern hat, »aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen« (Blankertz 1982, p. 306). Geschichtsphilosophisch verstanden, liege im Anliegen, »Wissenschaft in den Dienst der historischen Anstrengung des Menschen einzustellen, eine lebenswerte Welt zu schaffen und zu erhalten« (ebd.), das Motiv der europäischen Pädagogik. Der Wertungsmaßstab sei »immanent der Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu entnehmen« (ebd.). Diese Differenz sei empirisch nicht nachweisbar. »Das Ganze der Pädagogik, die Erziehung, enthält einen szientistisch nicht einholbaren Sinn« (ebd., p. 307). Das ist implizit gegen Brezinkas positivistische Begründung der Pädagogik geschrieben. Und wird von Mollenhauer bestätigt, wenn dieser meint, die Kritik am Zustand der pädagogischen Theorie könne nicht positivistisch sein. »Geschichtlich-gesellschaftliche Gegenstände können mit den Mitteln empirischer Erfolgskontrolle allein nicht hinreichend analysiert werden« (Mollenhauer 1964, p. 67).

Wie die Argumentation geht, zeigt die folgende Passage von Mollenhauer: »Der Irrationalität ist nicht durch Empirie allein, sondern nur zusammen mit Hermeneutik beizukommen. Hermeneutik darf aber nicht nur verstehender Nachvollzug eines subjektiv so oder so Gemeinten, sondern sie muß zugleich ... Kritik sein. Das heißt, daß die immanente Interpretation pädagogischer Gegenstände prinzipiell hinter der hermeneutischen Aufgabe zurückbleibt. Zur Kritik und damit zu einem rationalen Verfahren in dem totalen Sinne des Wortes wird sie nur, wenn sie die subjektive Vernünftigkeit der interpretierten Sache an dem mißt, was objektiv möglich war, wenn das pädagogische Phänomen als ein partikulares nicht nur gesehen, sondern auch im Zusammenhang der je aktuellen gesellschaftlichen Interessen, als ein Teil des *Ganzen*, bestimmt wird« (Mollenhauer 1964, p. 68 – Hervorhebung W.H.). Vom Ganzen her ergibt sich der Maßstab der Kritik, die zur *Ideologiekritik* wird, da dem Ganzen eine immanente Tendenz zum Besseren entnommen werden kann. Dieses Ganze nennt Mollenhauer Rationalität, der er einen »totalen Anspruch« (ebd.) zuschreibt. »Der Prozeß der Vergesellschaftung begrenzt und beschränkt zwar immer die Realisierung der Rationalität, aber er vernichtet nicht ihren Begriff. Solange dieser noch lebendig ist, enthält die Wirklichkeit auch jene Spannung des Wirk-

lichen zum Möglichen, die zum Bewußtsein zu bringen die Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Theorie ist« (ebd.). Es geht darum, das pädagogisch Faktische durch Konfrontation mit dem Möglichen in seiner Mangelhaftigkeit zu entlarven.

Die Attraktivität dieses Ansatzes liegt darin, dass die Verteidigung eines Vernunftbegriffs mit »totalem Anspruch« die normativen Probleme der Pädagogik zu lösen verspricht. Was sich bei Meumann als Defizit einer rein empirischen Pädagogik abzeichnete und ein maßgeblicher Grund für den Erfolg der geisteswissenschaftlichen Pädagogik war, wiederholt sich im Verhältnis zwischen Brezinkas positivistischer Erziehungswissenschaft und der kritischen Pädagogik. Die Pädagogik kann auch als Wissenschaft auf die Begründung von Erziehungszielen nicht verzichten.

Durch ihre Wurzeln in der Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule steht die kritische Erziehungswissenschaft zur Psychologie eher auf Distanz. Respektiert werden nur jene Ansätze, die auch in der Kritischen Theorie Gnade gefunden haben: die Psychoanalyse Freuds und die Entwicklungstheorien von Piaget und Kohlberg. Für die Väter der Kritischen Theorie (Max Horkheimer und Theodor W. Adorno), die noch stark von Marx geprägt waren, bildete die Psychoanalyse den wesentlichen Bezugspunkt, bei Jürgen Habermas (\*1929), der Hauptfigur der neueren Kritischen Theorie, sind es Piaget und Kohlberg, denen eine ähnliche Bedeutung zukommt. Die kritische Erziehungswissenschaft ihrerseits orientiert sich im Wesentlichen an Habermas, und zwar auch dort, wo sie sich psychologisch inspirieren lässt.<sup>5</sup> Wie beschränkt dementsprechend die Rezeption psychologischer Theorien in der kritischen Erziehungswissenschaft ist, wollen wir im Folgenden am Beispiel der *Entwicklungspädagogik* diskutieren.<sup>6</sup>

5 Nimmt man die »Zeitschrift für Pädagogik« als Indikator, ist Habermas im Zeitraum von 1969 bis 1990 der in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft meist zitierte Autor (Keiner 1999, p. 85, Tab. 5; Keiner & Schriewer 2000, p. 39, Tab. 2; Tenorth 1986, p. 51, Tab. 6).

6 Wie Keckeisen bemerkt, vereint der Anspruch, kritische Erziehungswissenschaft zu sein, »wissenschaftliche Bemühungen, die sich prima facie kaum auf ein gemeinsames Fundament rückbeziehen lassen« (Keckeisen 1983, p. 118). Selbst die Bezugnahme auf die Kritische Theorie wird nicht von allen Repräsentanten als konstitutiv erachtet. Die im Folgenden diskutierte Position ist ausgewählt worden, weil die psychologischen Bezüge hier am deutlichsten sind.

## Entwicklungspädagogik

Bereits bei Mollenhauer finden sich Ansätze einer Rezeption von Piaget, die diesem unterstellt, die Entwicklung als *logische* Sequenz dargestellt zu haben. Nachdem er die Axiome der Kommunikationstheorie von Watzlawick dargestellt hat, bemerkt Mollenhauer, dass dadurch lediglich das *Funktionieren* von Kommunikationssystemen verständlich werde, nicht aber deren *Genese*. Er fragt sich, ob die von Watzlawick unterstellte kommunikative Kompetenz nicht im Sinne der kognitiven Entwicklung Piagets gedacht werden könnte (Mollenhauer 1972, p. 76f.). Diese Vermutung ist deshalb attraktiv, weil jede höhere Stufe der Entwicklung zeigt, was *möglich* ist, so dass der aktuelle Entwicklungsstatus als Versprechen auf Weiterentwicklung des Kindes interpretiert werden kann. Die ursprünglich *gesellschaftstheoretisch* begründete Argumentationslogik der kritischen Erziehungswissenschaft scheint eine Übersetzung in die Stufensequenz der *kognitiven Entwicklung* zuzulassen: »Die pädagogische Intervention gewinnt ... ihr *objektives* Maß aus den *logisch notwendigen Stufen* der kognitiven Entwicklung und dem, was zu einem bestimmten Zeitpunkt historisch möglich ist« (ebd., p. 80 – Hervorhebungen W.H.).<sup>7</sup>

Während die Idee einer logischen Folge von Entwicklungsstufen von Mollenhauer nur angedeutet wird, haben sie Habermas, Oevermann und Aufenanger ausgearbeitet. Aufenanger spricht von einer *Entwicklungspädagogik*, der die »Idee eines an der Entwicklung des Kindes orientierten pädagogischen Handelns« (Aufenanger 1992, p. 11) zugrunde liegt.<sup>8</sup> Dabei wird der Entwicklungsbegriff in seiner denkbar engsten Variante verwendet. Aufenanger knüpft – darin Habermas und Oevermann folgend – an den Theorien der kognitiven und moralischen Entwicklung von Piaget und Kohlberg an, die er als *Kompetenztheorien* interpretiert. Damit wird unterstellt, menschliches Verhalten beruhe auf einem intuitiven Regelwissen. Aufgabe

<sup>7</sup> Interessant ist die Parallele zu Loch, der von der genau gleichen Annahme ausgeht (vgl. Kapitel 8). Auch bei ihm ist von einer *logischen* Sequenz der Entwicklung die Rede; und auch er leitet aus der curricularen Logik des Lebenslaufs normative Ansprüche ab.

<sup>8</sup> Der Ausdruck »Entwicklungspädagogik« ist missverständlich, da er auch für Positionen verwendet wird, die Entwicklungsländer zum Thema bzw. Adressaten von Pädagogik haben.

der Entwicklungspädagogik ist es, jene Formen von Erziehung zu beschreiben, die diese Kompetenzen zur Ausbildung bringen. Dabei stellen sich drei Teilaufgaben: Erstens müssen die Strukturen des »voll entwickelten« (ebd., p. 29, 167) und »voll sozialisierten bzw. erzogenen Subjekts« (ebd., p. 28) festgelegt werden. Zweitens müssen diese Strukturen in ihrer Genese beschrieben und rekonstruiert werden. Drittens muss der Anteil des pädagogischen Handelns an dieser Genese herausgearbeitet werden (ebd., p. 29).

Da den Kompetenzen ein gattungsspezifischer Status zugemessen wird, gelten sie als »kultur- und gesellschaftsunabhängig« (Aufenanger 1992, p. 199). Wie in der *Entwicklungspsychologie* (vgl. Kapitel 7), stehen in der *Entwicklungspädagogik* Kompetenzen zur Diskussion, über die grundsätzlich *jeder* Mensch verfügt. Auch der Endpunkt der Kompetenzentwicklung ist für alle Menschen verbindlich. Explizit verweist Aufenanger auf die »teleologische Orientierung« (ebd., p. 37) seiner Entwicklungspädagogik. Diltheys »Teleologie des Seelenlebens« hat ihre pädagogische Attraktivität noch nicht eingebüßt!

Allerdings wird dieses enge Konzept von Entwicklung beim weiteren Ausbau der Theorie nicht biologisch, sondern soziologisch interpretiert. Statt durch einen selbstregulativen Prozess der Äquilibration wie bei Piaget, soll die Entwicklung von *außen* erzeugt werden. Aus der Psychogenese wird eine *Soziogenese* (Aufenanger 1992, p. 173ff.). Oevermann spricht von der »sozialen Konstitution der Entwicklung in der Struktur der sozialisatorischen Interaktion« (Oevermann 1976a, p. 41) und von der »Verankerung der Entwicklungslogik *außerhalb* des sich bildenden Subjekts« (Oevermann 1979, p. 160 – Hervorhebung W.H.). Dem kindlichen Individuum wird unterstellt, dass es objektive Sinnstrukturen internalisiert und dadurch allererst kompetent wird. Oevermann nimmt an, dass ein Kind, das erstmals eine Kompetenz zeigt, die Regel, die der Kompetenz zugrunde liegt, an der Struktur *analoger praktischer Handlungen* abgelesen hat, »die vom Kind objektiv durchgeführt wurden, ohne daß es schon über die Voraussetzungen eines korrespondierenden Regelbewußtseins verfügte« (Oevermann 1976a, p. 44). Aufenanger interpretiert diese Zitatstelle dahingehend, dass die für den Erkenntniserwerb notwendigen Regeln zunächst in den sozialen Interaktionen liegen, an denen das Kind beteiligt ist (Aufenanger 1992, p. 183). Tatsächlich heißt es bei Oevermann an anderer Stelle, die Systematik der Entfaltung von Strukturen des

Subjekts werde den Struktureigenschaften der sozialisatorischen Interaktion »in dem Maße zugeschrieben, in dem diese jeweils jene Interaktionsstrukturen erzeugt, die dem sich bildenden Subjekt ... konkret anschaulich, gewissermaßen gegenständlich erfahrbar das vorgeben, was das Regelbewußtsein konstituiert, wenn es interiorisiert wird« (Oevermann 1979, p. 160).

Die Kompetenz, die als Regelwerk zur Generierung von Verhalten begriffen wird, liegt also zunächst *außerhalb* des Kindes, nämlich im Umgang, den seine Eltern mit ihm pflegen. Dem Kind wird unterstellt, es sei in der Lage, die Regeln dieses Umgangs *anschaulich* zu erkennen und zu verinnerlichen. »Das Kind erwirbt die Kompetenzen durch Ablesen [!] der Regelstrukturen während der Teilhabe an der sozialisatorischen Interaktion« (Aufenanger 1992, p. 200). Damit solches möglich ist, wird den Eltern auferlegt, ihren Umgang mit dem Kind so zu gestalten, dass sie seine Kompetenzen systematisch überschätzen. Sie müssen dem Kind *kontrafaktisch* jene Kompetenzen unterstellen, die es noch nicht hat, aber erwerben soll. Darin sieht Aufenanger das *genuin Pädagogische* im Handeln von Eltern und Erziehern (ebd., p. 28, 184ff.). Und Oevermann glaubt, dass *alle* kognitiven Strukturen und Wissenssysteme auf diese Weise aus der sozialisatorischen Interaktion, die Eltern mit ihren Kindern pflegen, hervorgehen (Oevermann 1976b, p. 36f.). Selbst von der Sequenz der Entwicklungsstufen heißt es, dass sie »nur unter Rekurs auf quasi-universelle Struktureigenschaften der sozialisatorischen Interaktion erklärt werden kann« (Oevermann 1976a, p. 43). Piagets konstruktivistisches Äquilibriationsmodell wird durch einen empiristischen Mechanismus der Internalisierung von Strukturmerkmalen sozialer Beziehungen ersetzt. Dabei ergibt sich die paradoxe Situation, dass von Kompetenzen die Rede ist, die »dem Gattungssubjekt Mensch als *notwendige Voraussetzungen* für Kooperation und Kommunikation zur Verfügung stehen« (Aufenanger 1992, p. 198 – Hervorhebung W.H.), und gleichzeitig behauptet wird, diese Kompetenzen würden aus kooperativen und kommunikativen Beziehungen allererst *hervorgehen*. Man glaubt, Baron von Münchhausen dabei zu überraschen, wie er sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zieht.

## Überwindung der Zeit

Die Entwicklungspädagogik möchte in der Ausgestaltung von kognitiven Strukturen nicht das Ergebnis kontingenter Optimierungsprozesse sehen. Sie will davon überzeugt sein, dass Entwicklungsprozessen ein Plan zugrunde liegt, der von einer *zeitlosen Vernunft* gesteuert wird. Damit kann die Vernünftigkeit der empirischen Realität an einem historisch unbeeinflussbaren Maßstab gemessen werden. Genau dies beansprucht Habermas mit der Unterscheidung von Evolution und Geschichte, wobei er den Begriff der Evolution gegen jede Usanz nicht darwinistisch, sondern *prädarwinistisch* als logische Stufenfolge gebraucht. Während die Geschichte als offen bezeichnet wird, sollen Entwicklungsprozessen solche Freiheitsgrade nicht zukommen (Habermas 1976, p. 217). Die Evolution universeller Kompetenzen überschreite die »Grenze des narrativen Bezugssystems« (ebd., p. 218), womit sie nicht in der offenen, unüberschaubaren *historischen Zeit*, sondern in einer geschlossenen, *überblickbaren Zeit* stattfindet.<sup>9</sup>

Wie die geisteswissenschaftliche Pädagogik die Geschichte der Erziehung nicht als Prozess, der in eine ungewisse Zukunft führt, verstehen mochte, sondern als Emanation universell gültiger Strukturen (Nohl) und Lebensformen (Spranger) deutete (vgl. Kapitel 5), sieht Habermas in der gesellschaftlichen Evolution eine Abfolge von Entwicklungsstufen, die kalkulierbar sind, weil sie der Vernunft entspringen. Der Schritt in den Raum der Entwicklungslogik erlaubt es, der historischen Zeit ein Ziel abzurufen. Deutlich heißt es, eine Kompetenz sei »in den Möglichkeiten ihrer Realisierung *überschaubar*« (Habermas 1976, p. 217 – Hervorhebung W.H.). Wie in jeder Teleologie ist die qualitative Zeit aufgehoben; alles kann von einem supponierten Ende her berechnet werden. Was auf uns zukommt, ist kein radikal Anderes, sondern die bloße Verwirklichung eines schon bekannten Potentials. Wir stoßen auf das traditionelle Ansinnen der Pädagogik, die Lernpfade der Edukanden durch ein umfassendes

9 Wie Habermas freimütig eingesteht, hätte Adorno dem Konzept der Entwicklungslogik misstraut, »weil er die Offenheit und die initiative Kraft des geschichtlichen Prozesses sowohl der Gattung wie des Individuums mit der Abgeschlossenheit eines evolutionären Musters nicht für vereinbar gehalten hat« (Habermas 1976, p. 66).

Planungswissen vorwegnehmen und kontrollieren zu können (vgl. Herzog 2002, p. 22ff.).

Wissenschaftstheoretisch entspricht die enge Anlehnung der Entwicklungspädagogik an die Habermas'sche Version der Kritischen Theorie einem traditionellen Begründungskonzept, das die *Philosophie* als Mutterdisziplin der Pädagogik anerkennt. Die Konstrukte des »voll entwickelten Subjekts« und der logischen Genese seiner Kompetenzen werden nicht als *Hypothesen* der empirischen Analyse zugeführt, sondern als »rationale Rekonstruktionen« vorgestellt, die empirisch nur bedingt zur Disposition stehen. Explizit ist von einem besonderen Typus von Wissenschaft die Rede (vgl. Aufenanger 1992, p. 39ff.; Habermas 1983, p. 29ff.). Damit wird die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik fortgeführt, die sich auch nicht als gewöhnliche Wissenschaft verstehen wollte, sondern als akademischen Sonderfall fühlte. Genauso ist die kritische Erziehungswissenschaft nicht bereit, sich den Normalitätserwartungen an eine moderne Forschungswissenschaft zu unterwerfen.

Angesichts ihrer Überzeugung, über eine Plattform zur Begründung von Normen zu verfügen, ist nachvollziehbar, dass die kritische Erziehungswissenschaft ihre Attraktivität noch nicht verloren hat. Die Einsicht in eine überzeitliche Vollkommenheit erlaubt es, die Erziehung gleichsam entspannt auf einen Zweck einzustellen, der nicht weiter zu begründen ist. Wenn der Wirklichkeit mit wissenschaftlichem Nachdruck immanente Zielstrebigkeit attestiert werden kann, dann ist es nicht nur gelungen, das Nadelöhr zwischen Sein und Sollen zu passieren, man hat sich auch ein Stück unbeirrbar Optimismus angeeignet. Ein allfälliges Scheitern von Erziehung ist widrigen Umständen anzulasten; für pädagogische Resignation besteht aus ontologischen Gründen kein Anlass.

## Normalisierung der Disziplin

Die Pädagogik konnte weder als »empirisch-analytische« noch als »kritische Erziehungswissenschaft« viel Erfolg verbuchen. Weder gibt es heute eine Pädagogik im Sinne Brezinkas noch eine nach den Vorgaben von Mollenhauer oder Oevermann. Zwar gibt es Vertreter der Disziplin, die sich mehr oder weniger eng an diese Paradigmen anlehnen, doch insgesamt haben beide Varianten einer wissenschaft-

lichen Pädagogik an Attraktivität verloren. Dafür verantwortlich ist nicht zuletzt, dass es in beiden Fällen an einer genuin *pädagogischen* Begründung der Disziplin fehlt. Stattdessen wird die Pädagogik an die Psychologie ausgeliefert, im Falle von Brezinka ziemlich explizit an eine hybride *Lernpsychologie*, im Falle von Mollenhauer und Aufenanger eher implizit an eine Sonderform von *Entwicklungspsychologie*.

Es bedurfte des Scheiterns dieser Versuche zur Neubegründung pädagogischer Wissenschaft, damit sich die Disziplin wieder auf Herbart und seine Forderung nach »einheimischen Begriffen« besinnen konnte. Erst nach dieser erneuten Krisenerfahrung wurde der Pädagogik bewusst, »daß sie auch eigene theoretische Begriffe behalten muß, um im Konzert der Disziplinen nicht ihre Identität zu verlieren oder zum Agenten der Disziplinierung des Subjekts zu werden. In dieser Situation wird der Bildungsbegriff wieder neu beachtet« (Tenorth 2000, p. 367). Beide Hinweise sind wichtig. Die Pädagogik ist nur dann in der Lage, in einen transdisziplinären Diskurs einzutreten, wenn sie über einen eigenen Gegenstand und eigene Begriffe verfügt, und einer, wenn nicht der zentrale dieser »einheimischen Begriffe« ist derjenige der *Bildung*. Nach Jahren der Orientierung an fremden Theorien, findet Ende des 20. Jahrhunderts eine Rückbesinnung auf das eigene Potential statt, was als Zeichen der Konsolidierung des Faches zu werten ist. Tatsächlich hat die Pädagogik eine gewisse Normalität erreicht, insofern die metatheoretischen Kontroversen an Bedeutung verloren haben, die Disziplin zu einer undogmatischen empirischen Forschungspraxis gefunden hat und die Emanzipation von der Philosophie unaufgeregt zu Ende geführt wird. Zwar ist die Stabilität der Disziplin noch nicht besonders groß, und auch die Skeptiker lassen sich weiterhin vernehmen, aber die Zeichen deuten darauf hin, dass sich die Pädagogik endlich als moderne Wissenschaft versteht.

## 10 Vereint im Individuum?

»... Galton is the source of much more modern psychology than is Wundt.«  
George A. Miller

Interessanterweise operieren die Paradigmen pädagogischer Wissenschaft, die wir im letzten Kapitel diskutiert haben, mit den beiden psychologischen Konzepten der Veränderung, die wir bereits ausführlich erörtert haben: Lernen (im Falle der »empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft«) und Entwicklung (im Falle der »kritischen Erziehungswissenschaft«). Bei allem Dissens, den wir bezüglich dieser Begriffe ausgemacht haben (vgl. Kapitel 6 und 7), scheinen hier doch zwei Drehscheiben vorzuliegen, die den Verkehr zwischen Pädagogik und Psychologie regeln lassen. Allerdings besteht neben der Veränderung durch Lernen und Entwicklung noch eine weitere Thematik, die den beiden Disziplinen gemeinsam ist und der wir bisher erst in Konturen begegnet sind: das *Individuum*.

Zwar hat die Psychologie als *allgemeine* Psychologie begonnen, d. h. als Disziplin, die nicht an individuellen Besonderheiten interessiert ist, sondern an Erscheinungen, die bei *allen* Menschen vorkommen und insofern anthropologischen Charakter haben. Das gilt auch für die Entwicklungspsychologie, die den Menschen als Gattungswesen sieht und kaum individuelle Entwicklungsverläufe thematisiert. Einzig die Lernpsychologie ist stärker am Individuum orientiert, da sich Lernprozesse, bedingt durch ihre Abhängigkeit von Umweltereignissen, sehr unterschiedlich realisieren können. Aber auch für die Lerntheorien gilt, dass sie an generellen Aussagen orientiert sind, d. h. die Psychologie als *nomothetische* Disziplin verstehen. Die Psychologie ist schwergewichtig eine anthropologische Wissenschaft, die sich für den Menschen *schlechthin* interessiert und nicht für den Einzelnen. Als Methode ist das Experiment auf diesen Fokus bestens zugeschnitten.

Dem steht gegenüber, dass die Psychologie im Alltag mit der Diagnose individueller Unterschiede in Verbindung gebracht wird. Sei es bei schulpsychologischen Abklärungen, sei es bei der Beratung in Lebens- oder Laufbahnfragen, die Tätigkeit von Psychologinnen und Psychologen wird mit der Anwendung von *Tests* und anderen diagnostischen Verfahren assoziiert. Tatsächlich finden sich schon im Umfeld von Wundt Ansätze differentialpsychologischer Methoden, wenn auch die ersten Entwürfe für eine *Differentielle Psychologie* erst um die Wende zum 20. Jahrhundert entstehen. 1900 veröffentlichte Stern ein Buch mit dem Titel »Über Psychologie der individuellen Differenzen«. Während »ziemlich allen früheren Bestrebungen wissenschaftlicher Psychologie gemeinsam war, ... dass das Problem *generell* und *lediglich* generell gefasst wurde« (Stern 1900b, p. 2 – zweite Hervorhebung W.H.), womit individuelle Abweichungen nur als *Fehlerquelle* erschienen, war Stern der Auffassung, die individuellen Differenzen müssten zu einem eigenen Forschungsthema gemacht werden. Die allgemeine sei durch eine differentielle Psychologie zu ergänzen.

Hat die Psychologie erst allmählich zum Individuum gefunden, kommt ihm seitens der Pädagogik von Anfang an größte Aufmerksamkeit zu. Herbart sah das »eigentlich pädagogische« Bestreben und den »rein pädagogischen Standpunkt« nicht auf die Masse, sondern auf das Individuum gerichtet (XIII, p. 228). Im »Aufmerken auf das Individual-Persönliche eines bestimmten Zöglings« (ebd.) liege das »Eigentümliche der Pädagogik« (ebd.). Pestalozzi nannte die Erziehung eine »Individualbesorgung«. Die »Aufmerksamkeit auf eines jeden Kindes Individuallage« war ihm »eine der ersten und wesentlichsten Erziehungsregeln« (Pestalozzi 1782, p. 178). Rousseaus »Émile« beruht auf nichts anderem als einer langfädigen Schilderung des Umgangs eines singulären Erziehers mit einem singulären Edukanden. Die Sorge der Erziehung »gilt ... dem einzelnen Subjekt in seiner individuellen Eigenart« (Geißler 1929b, p. 79). Besonders blumige Worte hat die Parteinahme für das Individuum bei Spranger gefunden: »Wo die Blüte der Individualität zu knospen beginnt, da ist das Feld der pädagogischen Kunst« (II, p. 205). Derbolav macht die Hingabe an den Einzelnen gar zum Inhalt eines kategorischen Imperativs: »Erziehe so, daß du in jedem pädagogischen Akte der möglichen Selbstverwirklichung deines Zöglings dienlich bist« (Derbolav 1959a, p. 24).



Es scheint, als würde der Pädagogik in Gestalt der *Differentiellen Psychologie* endlich der ideale Partner zur Seite stehen, der ihr helfen könnte, ihre psychologischen Bedürfnisse zu decken. Doch eine Partnerschaft bedarf der Reziprozität, um Stabilität zu gewinnen. Diese scheint auch im Falle der Beziehung von Pädagogik und Differentieller Psychologie nicht gegeben zu sein. Was die Pädagogik angeht, so werden die Möglichkeiten psychologischer Individualdiagnosen bei weitem überschätzt. Wenn Geißler die Aufgabe der Erziehung dahingehend bestimmt, »daß *dieser* individuelle Mensch zu *seiner* Totalität gelange« (Geißler 1929b, p. 80), dann wird zu hoch gegriffen, wenn er die Erwartung hegt, die *Psychologie* könne dem Praktiker das dazu benötigte Wissen liefern. Dasselbe gilt für Derbolav, der meint, es gehe pädagogisch »immer darum, was aus *diesem* Kinde wirklich wird, wie sich *dieses* Du im Horizont seiner bestimmten Vor- und Aufgegebenheit individualisiert« (Derbolav 1959b, p. 30). In seiner konkreten Beschaffenheit ist das Individuum nicht Gegenstand der Wissenschaft, auch nicht einer differentiell verfahrenen Psychologie.

Gegenstand der Differentiellen Psychologie sind denn auch nicht Individuen, sondern individuelle *Differenzen*, z.B. Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder zwischen kreativen und nicht-kreativen Menschen. Diese Differenzen werden als *generelles* Problem behandelt. Dabei harrt der Pädagogik eine weitere Enttäuschung, denn methodisch arbeitet die Differentielle Psychologie mit *Massendaten*, die das Individuum nicht nur in allgemeinen Kategorien aufgehen lassen, sondern auch fiktionalisieren. Das hat im Wesentlichen damit zu tun, dass die neuere Psychologie zu einer *Variablenpsychologie* geworden ist, eine Entwicklung, die wir im Folgenden nachzeichnen und kommentieren wollen.<sup>1</sup>

## Fiktionalisierung des Individuums

In methodischer Hinsicht liegen die Wurzeln der Differentiellen Psychologie bei den Pionieren der psychometrischen Testdiagnostik, insbesondere bei Francis Galton (1822–1911), Alfred Binet

<sup>1</sup> Den Begriff der Variablenpsychologie übernehme ich von Holzkamp (1983) und Jüttemann (1992).

(1857–1911) und James McKeen Cattell (1860–1944). Wie Ebbinghaus und Meumann untersuchte Galton *Leistungen*, die miteinander verglichen wurden, wobei ihn – anders als Ebbinghaus, der bei seinen Gedächtnisexperimenten nach *intraindividuellem* Varianz suchte – der *interindividuelle* Vergleich interessierte. Das gilt auch für Binet, der die Intelligenzleistungen von Kindern auf der Basis von standardisierten Testaufgaben untersuchte, die als gemeinsames Maß dienten, um individuelle Abweichungen von einem Normwert zu erfassen. Der Normwert war die von einer Altersgruppe im Durchschnitt gelöste Anzahl Aufgaben. Davon ausgehend wurde entsprechend der Menge *zusätzlich* gelöster Aufgaben das Intelligenzalter des Individuums bestimmt. Stern hat dieses Verfahren zum *Intelligenzquotienten* weiterentwickelt. Dabei werden das Intelligenzalter und das Lebensalter ins Verhältnis gesetzt und mit dem Faktor 100 multipliziert.<sup>2</sup>

Mit diesem Vorgehen erfolgte eine (weitere) wesentliche Neuausrichtung der psychologischen Forschung, die bei Wundt und seinen unmittelbaren Nachfolgern die *Einheit des Individuums* zur Voraussetzung hatte. Selbst Galton hatte sich am Individuum orientiert, das er vor Apparate setzte, deren Vorgaben für die Messung individueller Leistungen *physikalisch* definiert waren (z.B. Anzahl gelöste Aufgaben pro Zeiteinheit). Zwar ließen sich die Individuen auf diese Weise nach ihren unterschiedlichen Leistungen klassifizieren, das Verfahren unterschied sich aber nicht vom Vorgehen bei Ebbinghaus, der ebenfalls ein physikalisches Maß (Uhrzeit) beizog, um seine Lernleistungen zu überprüfen. Die Bedeutung Galtons für die Differentielle Psychologie liegt daher weniger in seinen Beiträgen zur psychologischen Diagnostik als in der Entwicklung des *Korrelationskoeffizienten* als Maß für die *Kovarianz* von Merkmalen.<sup>3</sup> Das Korrelationsmaß erlaubt es, *mehrere Merkmale* gleichzeitig in eine Untersuchung einzubeziehen und die *Verteilung* von Messwerten in *Gruppen* von Individuen aufzudecken.

<sup>2</sup> Heute wird der »Intelligenzquotient« als *Abweichung* auf einer skalierten Normalverteilung mit dem Mittelwert 100 berechnet – es handelt sich also nicht mehr um einen Quotienten.

<sup>3</sup> Dabei wurde er von Karl Pearson (1857–1936) wesentlich unterstützt.

Dabei geht die Einheit des Individuums verloren. Es erscheint nicht mehr als Unteilbares<sup>4</sup>, sondern als Punktwolke in einem mathematischen Raum, der von den Messgrößen aufgespannt wird, die in eine Untersuchung eingehen. Mit Galton beginnt das Zeitalter der *Fiktionalisierung* und *Virtualisierung* des psychologischen Gegenstandes. Objekt der Psychologie ist nicht mehr das reale Individuum und seine reale Erfahrung, sondern ein Homunkulus, dessen Gestalt und Innenleben aus der Aggregation von Massendaten hervorgehen. Nicht mehr einzelne Personen, die *intensiv* untersucht werden, wie bei Wundt oder Ebbinghaus, bilden die Grundlage der psychologischen Forschung, sondern eine *Stichprobe* von Individuen, die in ausgewählten Merkmalen *extensiv* untersucht werden (Danziger 1990, p. 74ff.). Es findet eine eigentliche *Entpersonalisierung* des psychologischen Gegenstandes statt (Danziger 1990, p. 84ff., 110ff.; Dörner & Lantermann 1991, p. 52; Holzkamp 1983, p. 523ff., 534ff.).

Statistische Kennzahlen wie Mittelwerte, Streuungsmasse oder Korrelationswerte betreffen *per definitionem* Massendaten und lassen keine direkten Schlüsse auf Individuen zu. Das ist insbesondere bei Aussagen über Zusammenhänge zu beachten. Aus Korrelationen von Variablen auf der *aggregierten* Ebene von Stichproben lassen sich aus forschungslogischen Gründen keine Konsequenzen über Beziehungen auf der *intraindividuellen* Ebene ableiten (Asendorpf 1995; Schmitz 2000). Wird im statistischen Durchschnitt eine gleichsinnige Kovariation von zwei Variablen – z.B. Neurotizismus und Kreativität – festgestellt, so ist nicht auszuschließen, dass die Beziehung im Einzelfall gegensinnig verläuft oder die Variablen beziehungslos sind. Obwohl der Sachverhalt klar ist, sind selbst psychologische Forscher oft nicht in der Lage, die Logik der statistischen Analyse korrekt zu handhaben (Asendorpf 1995; Valsiner 1986). Dies dürfte daran liegen, dass auch Psychologen bei der Interpretation ihrer Daten fast unvermeidlich einem *alltagspsychologischen* Denken folgen, das am *Individuum* orientiert ist und nicht an fiktiven Wesen, wie sie durch die Forschungslogik der Korrelationsstatistik erzeugt werden.

Trotz der Fiktionalisierung ihres Gegenstandes wird die Psychologie dank der statistischen Methodik in die Lage versetzt, alltägli-

4 Der Begriff »Individuum« ist lateinischer Herkunft und meint ein Phänomen, das nicht (weiter) teilbar ist.

che Problemstellungen fast beliebig aufzugreifen und zu bearbeiten, *sofern* die Thematik eine differentielle Analyse zulässt. Themen wie Hochbegabung oder Gewalt können deshalb schnell bearbeitet werden, weil sie sich nach Variablen dimensionieren lassen, auf denen die untersuchten Individuen unterschiedliche Positionen einnehmen. Tatsächlich ist der Psychologie mit der Korrelationsstatistik ein Instrumentarium zugewachsen, das ihr hohe Praxisrelevanz gibt. Während die experimentelle Forschung in der Wundtschen und nach-Wundtschen Ära kaum in der Lage war, ihre Ergebnisse als gesellschaftlich relevant auszuweisen, kann die korrelationsstatistische Methodik genau dies. Es ist ihr möglich, Bereiche der Forschung zugänglich zu machen, die sich experimentell nicht fassen lassen, gesellschaftlich jedoch von großer Bedeutung sind.

## Aufstieg der Variablenpsychologie

Es ging nicht lange, und die Statistik eroberte auch die *experimentelle* Forschungspraxis (Danziger 1987; Gigerenzer 1987). Die Methode der *Varianzanalyse* erlaubt experimentelle Versuchsanordnungen mit mehreren und mehrfach gestuften unabhängigen Variablen, wobei den jeweiligen Bedingungen (»treatments«) mehrere Versuchspersonen zugeteilt werden können. So kann zum Beispiel der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf das Lernverhalten dadurch untersucht werden, dass Schülerinnen und Schüler nach dem Zufallsprinzip oder durch Parallelisierung der Stichproben zu drei Gruppen zusammengefasst werden, denen ein und derselbe Stoff nach einer je anderen Methode vermittelt wird. Möglich ist auch die Bildung einer Kontrollgruppe, d.h. der Vergleich der Treatmentgruppen mit Versuchspersonen, die keiner experimentellen Behandlung ausgesetzt werden. Die Varianz *innerhalb* einer Experimentalgruppe gilt als zufällig, die Varianz *zwischen* den Gruppen als Effekt der unterschiedlichen Treatments. Ob ein Effekt statistisch erheblich ist oder nicht, kann mittels Signifikanztest überprüft werden. Auf diese Weise wird die Logik der experimentellen mit derjenigen der korrelationsstatistischen Forschung verbunden (Cronbach 1957; Danziger 1990, p. 126ff.; Eysenck 1997). Das fiktive Individuum hält auch in der experimentellen Psychologie Einzug.

Die Eroberung der psychologischen Forschungspraxis durch die Statistik geht zusammen mit der Übernahme der Ausdrücke »unabhängige« und »abhängige Variable« – später auch: »intervenierende Variable« – in die Sprache der Psychologie. Der rasche Vormarsch der Variablensprache erklärt sich aus ihrer Ungebundenheit gegenüber dem experimentellen Paradigma. Denn nicht nur in der experimentellen, auch in der korrelationsstatistischen Forschung kann problemlos von Variablen gesprochen werden. *Alle* theoretischen Konzepte der Psychologie scheinen sich als Variablen darstellen zu lassen. Die Psychologie hat ihre *Lingua franca* gefunden und damit ein potentes Mittel, um ihren auseinander strebenden Teildisziplinen den Anschein der Einheit zu geben.

Während der Prozess der methodischen Vereinheitlichung der Psychologie durch Varianzanalyse und Variablensprache in den USA etwa um 1950 abgeschlossen ist (Danziger 1987; Rucci & Tweney 1980), verzögert er sich in Europa. In einer vergleichenden Darstellung amerikanischer und europäischer Theorien der Persönlichkeit kommt Allport noch Ende der 50er Jahre zum Schluss: »Den kontinentalen Theorien liegt es daran, den ›ganzen Menschen‹ zu erfassen; die anglo-amerikanischen Theorien beschäftigen sich dagegen häufiger mit Teilen des Ganzen: mit Eigenschaften, Haltungen, Syndromen, Faktoren oder Leistungen« (Allport 1957, p. 17). Wie sehr die deutschsprachige Psychologie noch längere Zeit einem ganzheitlichen Denken zugeneigt war, zeigt Roth, der ungeniert davon sprechen konnte, die Psychologie begehe »*Verrat an den Prinzipien der Wissenschaftlichkeit*« (Roth 1959b, p. 103), wo sie die Person in psychologische Prozesse auflöse. Es schien ihm, als wäre die Psychologie »in den letzten Jahrzehnten *pädagogischer* geworden« (ebd., p. 107 – Hervorhebung W.H.), da sie sich »mehr und mehr zu einer *anthropologischen Psychologie* entfaltet hat« (ebd.). Sie münde wieder ein »in die ganzheitliche Schau eines *Spranger*, wie er sie in den ›Lebensformen‹ gegeben hat, oder eines *Nohl*, wie er sie in einer pädagogischen Menschenkunde ... gegeben hat« (ebd., p. 108).

Das Urteil zeugt von einer geradezu krassen Fehleinschätzung, wenn man sich die Entwicklung der Psychologie in den Nachkriegsjahren vor Augen führt. Zwar gilt für die Psychologie wie für die Pädagogik, dass die Disziplin »mit ganz wenigen Ausnahmen auf ihren Personalstamm aus der Zeit vor 1945 zurückgreifen (konnte)« (Mattes 1985, p. 204). Die in den USA entwickelten Methoden der

statistischen Forschung waren dementsprechend noch von geringem Einfluss. Doch die spezifisch deutsche Form der Persönlichkeitspsychologie, die als Charakterologie, Ausdruckskunde und Schichtenlehre vor und während der Nazi-Zeit von großem Einfluss war, verlor rasch an Bedeutung. Was nicht zuletzt mit der steigenden Nachfrage nach praktisch nutzbaren psychologischen Erkenntnissen zu tun hatte. Dieser Nachfrage vermochten die ganzheitspsychologischen und geisteswissenschaftlichen Ansätze nicht zu genügen. Ihre Verfahren waren zu aufwändig und unpräzise, als dass sie sich effizient hätten nutzen lassen (Geuter 1985, p. 157f., 161f.; Mattes 1985, p. 219).

Mitte der 50er Jahre geriet die deutsche Psychologie in einen Methodenstreit, der zugunsten der Variablenpsychologie ausging. Prägnant bringt Hofstätter die Position der Sieger auf den Punkt: »Die spekulative Psychologie ordnet und systematisiert Sachverhalte, sie ›versteht‹ diese im Gefüge einer bestimmten Ordnung; Voraussagen sind aber nicht ihr eigentliches Wesen. Anders steht es um die empirische Psychologie, die das Anliegen der Ordnung und des systematischen Verstehens hinter dem der Vorhersage zurücktreten lässt. Ihre Begriffe sind daher weniger kategoriale Perspektiven und mehr Werkzeuge, deren Tauglichkeit sich in der Menge, der Bedeutung und der Richtigkeit der erstellten Voraussagen bemißt« (Hofstätter, zit. nach Mattes 1985, p. 221). Die scharfe Kritik der neuen Generation von statistisch geschulten Psychologen überlebte nur gerade die dynamische Persönlichkeitspsychologie von Hans Thomae (1915–2001), während die Ansätze von Lersch und Wellek in der Versenkung verschwanden. Hatte Stern 1931 eine Amerikanisierung der deutschen Psychologie für unwahrscheinlich gehalten, weil man dabei sei, sich von der mechanistischen Forschungsweise abzuwenden »und einen neuen Typus der Psychologie zu entwickeln« (Stern 1931, p. 83), fand gut dreißig Jahre später genau dies statt: eine *Amerikanisierung* der deutschsprachigen Psychologie, die gegen Ende der 60er Jahre ihren Abschluss fand (Métraux 1985).

## Eingefrorene Bedeutung

Amerikanisierung heißt auch Ausbreitung behavioristischer Positionen in der psychologischen Forschung. Das zeigt allein schon die

Variablensprache, die ihre Abkunft von den behavioristischen Konzepten Reiz und Reaktion nicht verbergen kann (Danziger 1997, p. 159ff.). Zwar hat sich die Psychologie vom *metaphysischen* Behaviorismus, der das Psychische allein als Verhalten gelten lässt, verabschiedet, doch bekennt sie sich zu einem *methodologischen* Behaviorismus. Dessen Grundprinzip bildet die Auffassung, Psychisches sei nur über Verhalten zugänglich. Der methodologische Behaviorist stellt sich mit Watson auf den Standpunkt, »that our primary datum is behaviour, not consciousness, and that our laws must be laws about observable behaviour, not about non-observable states of consciousness« (Eysenck 1972, p. 292). In diesem Sinne zählt das Kreuz, das eine Versuchsperson auf dem Antwortblatt eines Persönlichkeitsfragebogens anbringt, nicht als Zustimmung zu einer bedeutungsvollen Aussage, sondern ausschließlich als Verhaltensdatum. Was es bedeutet, beim *Maudsley Personality Inventory* das Item »Übernehmen Sie im Allgemeinen die Initiative beim Eingehen von Freundschaften?« mit einer bejahenden Antwort zu taxieren, ergibt sich nicht aus dem *Sinn* der Aussage, sondern aufgrund der Summe der Antworten eines Probanden zu allen Items des Fragebogens im Vergleich mit einer vorgegebenen Antwortverteilung in einer Eichstichprobe von ausgewiesenen, unabhängig von den Testitems identifizierten Extravertierten.

Die Wissenschaftlichkeit der Messung von Persönlichkeitsmerkmalen liegt nicht im *Verstehen* des Probanden, sondern in der *Vorhersage seines Verhaltens*.<sup>5</sup> Hans-Jürgen Eysenck (1916–1997) misstraut der Introspektion, will aber auf die dadurch verfügbaren Daten nicht verzichten. Dabei argumentiert er wie folgt: »If you say: ›I have a headache‹ then there is no question about your having made this statement; it is in the public domain, and becomes material for scientific research. It cannot, however, be used directly as evidence that in actual fact you were suffering from a headache ... There is no question about your actual statement, but there is a lot of doubt about its meaning and veracity – so much so that special rules have to be framed in order to allow us to use verbal statements« (Eysenck 1972, p. 293f.). Bedeutung und Sinn einer Schmerzensäußerung

5 Mit »Vorhersage« kann im strengen Sinne eine Prognose gemeint sein, aber auch ein Vergleich mit einem parallel erhobenen Außenkriterium. Man spricht im ersten Fall von »Vorhersagevalidität«, im zweiten von »Übereinstimmungsvalidität«.

liegen nicht in dieser selbst, sondern in den Konsequenzen, die mit ihr verbunden sind. Die Gültigkeit der Introspektion muss an Verhaltenskriterien überprüft werden.

Durch die statistischen Verfahren der Konstruktion von psychologischen Messinstrumenten wird die als fehlerhaft (»subjektiv«) verdächtige Bedeutung verbaler Äußerungen gleichsam eingefroren. Sehr anschaulich kommt dies an einem Beispiel von Hörmann zum Ausdruck, der sich auf einen Test bezieht, der *Angst* messen soll. »Was hier mit dem Wort Angst gemeint ist, was das Wort Angst in diesem Falle definiert, das erfahre ich, wenn ich höre, daß dieser Test positiv korreliert mit der Geschwindigkeit, mit der ein bedingter Vermeidensreflex gelernt wird; wenn ich höre, daß Neurotiker höhere Werte haben als Nichtneurotiker, daß dieser Test positiv korreliert mit der Abnahme der intellektuellen Leistungsfähigkeit unter Lärm, daß er negativ korreliert mit psychischer Starrheit usw. Durch den Nachweis dieser Zusammenhänge wird die Bedeutung von dem deutlich, was hier Angst genannt wird« (Hörmann 1964, p. 383). Was Angst *bedeutet*, liegt nicht in der subjektiven Äußerung von Angst, sondern in den Verhaltensindikatoren, die mit dem Testverfahren positiv oder negativ korrelieren. Wie anders hat sich Bollnow die Analyse der Angst vorgestellt (vgl. Kapitel 8)!

Die Herauslösung des Psychischen aus der existentiellen Situation des Menschen führt zu einer Psychologie, deren Gegenstand im unmittelbaren Erleben keine Entsprechung mehr hat. Wenn auch das Psychische nicht wie im Behaviorismus auf Verhalten reduziert wird, so stellt es kein Bewusstseinsphänomen dar. Wenn beispielsweise Handlungen mittels *Motiven* erklärt werden, dann gilt, dass ein Motiv immer »etwas Ausgedachtes, nicht unmittelbar Beobachtbares (bleibt)« (Heckhausen 1989, p. 10). Vergleichbares gilt für Persönlichkeitsmerkmale wie Extraversion oder Befindlichkeiten wie Angst, die als »hypothetische Konstrukte« definiert sind und keine anschauliche Bedeutung aufweisen. Die Variablenpsychologie schaltet nicht nur die Subjektivität des psychologischen Forschers aus, sie entledigt sich auch der Subjektivität ihres Gegenstandes. Sie stellt ein Paradebeispiel für jene »konstruktive Psychologie« dar, die Dilthey so sehr bekämpft hat (vgl. Kapitel 4). Dabei mag erstaunen, dass die Unanschaulichkeit des Psychischen, die auch Wundt unbedingt vermeiden wollte, da sie ihm den Rückfall in Metaphysik förmlich zu provozieren schien (Wundt 1911, p. 126ff.),

für die moderne Psychologie kein Problem mehr darstellt. Die statistischen Verfahren scheinen Garantie zu bieten, dass der Pfad der wissenschaftlichen Tugend nicht (mehr) verlassen wird, selbst wenn der psychologische Gegenstand jede subjektive Repräsentanz verloren hat.

Die Fiktionalisierung ihres Gegenstandes führt in einer Disziplin, die von Subjektivität schwerlich absehen kann, zu theoretischen Problemen. Wenn wir als Beispiel die Intelligenztests nehmen, so ist bis auf den heutigen Tag unklar, was hier eigentlich gemessen wird. Da es keine objektive Metrik gibt, an der die Messqualität eines Intelligenztests überprüft werden könnte, bleibt zur Bestimmung dessen, was ein Test misst, nur seine Validierung durch Vergleich mit anderen Leistungen (z. B. Schulnoten) oder mit seiner Fähigkeit, Berufs- oder Lebenserfolg vorherzusagen. Was aber, wenn verschiedene Tests unterschiedliche Prognosen stellen? Theoretisch befriedigend lässt sich die Frage nicht beantworten, weil die Messung der mentalen Kapazität eines Individuums nicht unmittelbar, sondern nur mittelbar – über den Vergleich einer Testleistung mit anderen Testleistungen – erfolgen kann. So bleibt als treffendste Antwort auf die Frage, was unter Intelligenz zu verstehen ist, nach wie vor die spitzbübische Formulierung von Boring: »... intelligence is simply what the tests of intelligence test« (Boring 1923, p. 35). Das Messverfahren legt fest, was psychologisch der Fall ist!

## Einwände der Pädagogik

Die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hatten ihre Skepsis gegenüber den statistischen Methoden schon früh zum Ausdruck gebracht. Lehmann meinte, es sei heikel, ein pädagogisches Verfahren »auf statistische Resultate zu begründen, ganz undenkbar aber ist es, daß eine Technik von annähernd exakter Sicherheit aus solchen Resultaten abgeleitet werden könnte, auch wenn dieselben durch Wahrscheinlichkeitsrechnung in exakte Formen gebracht sind« (Lehmann 1925, p. 70f.). Spranger wandte sich gegen die Intelligenzprüfungen mit dem Argument, dass hier die Individualität »zuletzt als etwas Meßbares und in Zahlen Faßbares, nicht als ein Strukturprinzip der Seele angesehen (wird)« (Spranger 1925b, p. 126f.). Er wollte nicht, dass in menschlichen Dingen *gerechnet*

wird und setzte dem Mechanischen das Organische, dem Oberflächenhaften das Wesenhafte und dem Erdachten das Erlebte gegenüber (ebd., p. 128). Fischer sah in der Differentiellen Psychologie eine *Zwitterbildung*, die vortäuscht, das Individuum zum Gegenstand der Forschung zu machen, dieses aber nur als »addiertes Gespenst von Allgemeinheiten« (Fischer 1925, p. 399) zu fassen bekommt.

Befürchtet wird, »daß das menschliche Subjekt in der seelenlosen Mechanik objektivierender Methoden untergeht, und die Individualität des Einzelmenschen durch quantifizierende Verfahren Schaden erleidet« (Wilhelm 1982, p. 588). Eine »subjektfugale Psychologie« wird kritisiert, der pädagogischen Wirklichkeitsbetrachtung nicht angemessen zu sein (Nicklis 1985, p. 56). »Für die Schule brauchen wir eine Psychologie, die den lebensspiegelnden Charakter des Bewußtseins, die Gleichwertigkeit des Wertens neben Denken und Handeln anerkennt und Kinderseelen nicht allein in Lehrerköpfen, sondern vielmehr in Lehrerherzen verankert« (ebd., p. 58). Ähnliche Töne haben wir im Kapitel zur »pädagogischen Menschenkunde« vernommen (vgl. Kapitel 8). Es scheint, dass der Pädagogik immer wieder ein emphatischer Individualismus hochkommt, der sie verquere Pauschalangriffe auf die Wissenschaft reiten lässt. Wie wir bereits bemerkt haben, kann die konkrete Individualität *dieses* Kindes nicht Gegenstand von Wissenschaft sein, die Psychologie folglich auch nicht dafür kritisiert werden, dass sie nach allgemeinen Aussagen strebt.

Die Einwände der Pädagogik sind aus einem weiteren Grund zu relativieren. Der verengte Fokus auf den singulären Edukanden, dem der Erzieher im »pädagogischen Verhältnis« gegenübersteht, reduziert die Erziehungswirklichkeit auf eine »pädagogische Provinz«, die von gesellschaftlichen Erwartungen unbelangt scheint. Übersehen wird dabei, dass moderne Bildungssysteme einen Wissensbedarf haben, der *nicht* auf das konkrete Handeln in pädagogischen Situationen begrenzt ist. Das Wissen, das für die politische und administrative Steuerung von Bildungssystemen notwendig ist, betrifft eine Ebene der sozialen Wirklichkeit, für die die statistischen Analyseverfahren der Psychologie geradezu bestens geeignet sind.

Tatsächlich müssen wir unterscheiden in einen Begriff des Pädagogischen, der *situativ* ist und den konkreten, räumlich lokalisierbaren Kontext pädagogischen *Handelns* betrifft, und einen Begriff des Pädagogischen, der *institutionell* ist und die *Organisation* von Erzie-

hung und Bildung meint. Die traditionelle Erziehungswissenschaft – nicht nur in ihrer geisteswissenschaftlichen Variante, sondern auch in der Form, die ihr Brezinka gegeben hat (vgl. Kapitel 9) – zeigt Mühe, beides unter ihr Gegenstandsverständnis zu subsumieren. Ihr dezidierter Bezug auf das Individuum und ihr Anspruch, »Theorie des erzieherischen Handelns« (Brezinka 1981b, p. 5) zu sein, geraten ihr zur Antithese der Institutionalisierung von Erziehung. Bis auf den heutigen Tag wird die Position vertreten, die Pädagogik habe sich *unmittelbar* in den Dienst der Praxis zu stellen. Sie müsse »eine Wissenschaft nicht nur *über* eine Praxis, sondern *für* eine Praxis sein« (Prange 2000, p. 240). Pädagogische Theorie sei Theorie eines Handelns; »... sie ist für die Praxis, oder sie bleibt müßige Spielerei« (Lassahn 1974, p. 13).

Doch genauso wenig, wie eine Wissenschaft das partikulare Individuum zum Gegenstand haben kann, ist eine Wissenschaft möglich, die *als Wissenschaft* praktisch ist. Letzten Endes sind Theorie und Praxis inkommensurabel (Herzog 2002, p. 580f.). Jede praktische Handlung muss mit Unwägbarkeiten rechnen, die sich nicht vorgängig durch Theorie eliminieren lassen. Die Ereignisdichte des Unterrichts lässt sich genauso wenig theoretisch vorwegnehmen wie die Individualität der Schülerinnen und Schüler, weshalb der pädagogische Praktiker sein Handeln mittels Theorie allein nicht begründen kann. Wie es bei Herbart heißt, muss der Erzieher »Gewandtheit besitzen, um sich nach dem Augenblick richten und schicken zu können« (VI, p. 333). Für diese Gewandtheit steht der Begriff des *pädagogischen Takts* (vgl. Kapitel 2).

## Heterodoxe Psychologie

So sehr die pädagogische Kritik der Variablenpsychologie übers Ziel hinausschießt, so sehr beinhaltet sie einen rationalen Kern, der von Vertretern der Psychologie geteilt wird. So hat Sigmund Koch (1917–1996) der neueren Psychologie ein *asignifikatives* Denken vorgeworfen. Statt vom Menschen werde von der Wissenschaft ausgegangen, wobei man von Anfang an dem Vorbild der Physik nachgeeifert habe. »Von Anbeginn gab eine allgemeingültige schematische Vorstellung von der *Form* der Wissenschaft den Ton an: Ansehen war rühmlicher als Einsicht, Vorsicht besser als Weitsicht,

Durchführbarkeit wichtiger als Treue zum Original« (Koch 1973, p. 210). Streng ist auch das Urteil von Jüttemann. Da in der bisherigen Psychologie der Gegenstand der Methode angepasst worden sei, müsse »gleichsam noch einmal von vorn begonnen werden« (Jüttemann 1992, p. 189). Gefordert wird eine »subjektorientierte Psychologie« qua »Wissenschaft von den subjektrelevanten Sachverhalten« (ebd., p. 23, 26), die das Psychische in seiner »unverfälschten Eigenart« (ebd., p. 85), d.h. als intentionales, reflexives und historisches Phänomen respektiert.

Wer etwas genauer hinschaut, wird feststellen, dass das Subjekt nie wirklich aus der Psychologie verschwunden ist. Bereits Stern hat der »subjektlosen Psychologie« seiner Zeit eine *Subjektpsychologie* zur Seite gestellt, die davon ausgeht, dass die Vielfalt der psychischen Erscheinungen von einer aktiven und vereinheitlichenden Funktion zusammengehalten wird (Stern 1900a, p. 431ff.). Fischer sieht in der »kopernikanischen Wendung« der Psychologie zur biologischen Betrachtungsweise des Psychischen eine Rückkehr zum Subjekt, »freilich nicht zu einer Substanz im Sinne alter oder neuer Metaphysik, aber doch zu den Einheitsbildungen, in denen die Abertausende von Einzelinhalten und Erlebnissen in der konkreten Wirklichkeit vorkommen« (Fischer 1925, p. 397). Auch während der Hochblüte des Behaviorismus gab es Einspruch, so von Edward C. Tolman (1886–1959), dessen molarer Behaviorismus Konzepte wie Zweck, Erwartung und andere kognitive Phänomene zuließ. Insofern hat er die Wende zum »subjektiven Behaviorismus« vorbereitet, wie sie von Miller, Galanter und Pribram vollzogen wurde. Die Introspektion wird erneut zu einem unverzichtbaren Mittel der psychologischen Forschung, denn Begriffe, die der Verhaltensbeobachtung entnommen werden, sind mit denen zu vergleichen, die aus der Introspektion stammen. Dieser Vergleich sei notwendig, um eine synthetische Theorie von Erleben (Bewusstsein, Kognition) und Verhalten (Handeln) zu erzeugen. Nur so lasse sich in einem Verhalten ein *Sinn* erkennen (Miller, Galanter & Pribram 1960, p. 206). »Wenn ein Behaviorist bereit ist, introspektiv darüber nachzudenken, was er tun würde, wenn er selbst in der schlimmen Lage wäre, in der seine Ratten sich befinden, dann ist er nach unserer Überzeugung ein subjektiver Behaviorist, ob er es nun ... zugibt oder nicht« (ebd., p. 207). Wie anders haben wir es noch von Eysenck gehört!

Auch Graumann widersetzt sich der »Erledigung des Subjekts« durch die Variablenpsychologie und fordert, dieses sei wieder

»unverkürzt in die Forschung einzubringen« (Graumann & Métraux 1977, p. 32f. – im Original hervorgehoben). Dabei macht er drei Argumente geltend. Erstens sei der Mensch keine Sache und lasse sich aus ethischen Gründen nicht einem bloßen Ding gleichsetzen. Zweitens würden sich Menschen bereits in ihrem Alltag psychologisch verhalten, d.h. ihr eigenes und fremdes Verhalten mittels »Konstrukten erster Ordnung« (Schütz) deuten, die für ihr Verhalten determinierend sind. Drittens sei das Psychische subjektiver Art und weise damit Eigenheiten auf, die für andere Disziplinen nicht gelten. Seine Objektivierung durch die Prozeduren des methodologischen Behaviorismus komme der Eliminierung des psychologischen Gegenstandes gleich.

Tatsächlich beruht der Ausschluss der Subjektivität aus dem Gegenstand der Psychologie auf einer Fehlauffassung von psychologischer Wissenschaft. Die forcierte Anlehnung an die Naturwissenschaften, insbesondere die Physik, ließ die Psychologie von Anfang an den entscheidenden Unterschied ihres Gegenstandes gegenüber einem bloßen Naturobjekt übersehen: »Während die Subjekt-Objekt-Beziehung in der Physik den Charakter einer ontisch gegründeten, notwendigen und irreversiblen Zuordnung hat, sind in der Psychologie sowohl der Forscher wie auch sein potentieller Forschungsgegenstand menschliche Subjekte, d.h. Individuen, die sich selbst gegeben sind und denen Welt gegeben ist und die zu sich selbst und der Welt aktiv und reflektiert Stellung nehmen können« (Holzkamp 1970, p. 14). Anders als in den Wissenschaften der dinglichen Natur, ist die Subjektivität in der Psychologie doppelt vorhanden: nicht nur auf Seiten des Forschers, sondern auch auf Seiten seines Gegenstandes (Gigerenzer 1981, p. 66ff.). Während sich die Physik mit einer zweistelligen Erkenntnisrelation begnügen kann, hat es die Psychologie mit einer dreistelligen zu tun. Das bedeutet, dass die Versuchsperson, auch wenn sie die Rolle des psychologischen Forschungsobjekts übernimmt, Subjekt bleibt. Die Forschung am Menschen muss deshalb einen anderen Charakter haben als die Forschung an Objekten der dinglichen Natur.

Sobald die Subjektivität als psychologisches Forschungsthema anerkannt wird, ergeben sich auch andere Fragestellungen. Aufgabe der Psychologie ist nicht die Vorhersage von Verhalten, sondern die Aufdeckung von Ordnungen und Strukturen. Ihr Ziel ist nicht »zu sagen, was geschehen wird, sondern zu erklären, wie es möglich ist, dass die Dinge so geschehen, wie sie geschehen« (Boden 1990,

p. 291). Die in der Variablenpsychologie dominierende Zielsetzung der Prognose ist kein essentielles Kriterium wissenschaftlicher Analyse. Die Symmetrie zwischen Erklärung und Prognose gilt für ein mechanistisches, aber nicht für ein organismisches Weltbild. Lebewesen sind selbstregulative Systeme, deren Verhalten nur bedingt vorhersagbar ist (vgl. Herzog 1984, 2002). Magnusson nennt als Ziel der psychologischen Forschung: »(a) to identify the factors operating in the processes underlying individuals' thoughts, feelings, actions, and reactions; and (b) to identify the mechanisms by which these factors operate, i.e. to answer the classical question: How?« (Magnusson & Törestad 1993, p. 443). Keines dieser Ziele verlangt prognostische Leistungen.

Diese Kritik aus den eigenen Reihen, die sich leicht durch weitere Beispiele ergänzen ließ (vgl. Jüttemann 2004), zeigt, dass die Psychologie genauso wenig wie die Pädagogik auf einen Gegenstand bezogen ist, der ihr offen vor Augen liegt. Das gängige Verständnis der psychologischen Methodik als Arsenal von Forschungstechniken verkennt, dass Methoden nicht einfach Wirklichkeit abbilden, sondern diese *konstituieren* (Gigerenzer 1981). Wie Danziger zu Recht bemerkt, handelt die Psychologie nicht von natürlichen Objekten. »It deals in test scores, rating scales, response distributions, serial lists, and innumerable other items that the investigator does not just find but constructs with great care« (Danziger 1990, p. 2). In dieser *erkenntnistheoretischen* Einsicht liegt ein ganz anderer Ansatzpunkt für die Zusammenarbeit von Pädagogik und Psychologie: die Konstituierung eines gemeinsamen Gegenstandes (vgl. Kapitel 11).

## Kasuistik als Alternative

Gegen die Variablenpsychologie lassen sich auch methodische Einwände vorbringen. Bereits Kurt Lewin (1890–1947), ein Vertreter der Gestaltpsychologie, hatte gegen die Anwendung der Statistik in der psychologischen Forschung vorgebracht, Gesetze würden auf *Idealisierungen* beruhen und sich nicht auf die phänomenale Wirklichkeit beziehen, wie wir sie alltäglich wahrnehmen. Gesetzmäßigkeiten ergeben sich nicht aus der Steigerung von Regelmäßigkeiten, weshalb die *Häufigkeit* eines Phänomens kein Kriterium für die

Gültigkeit eines Gesetzes sein kann.<sup>6</sup> Nicht die Untersuchung *verschiedener* oder *vieler* Exemplare in der *gleichen* Situation führt zum gesuchten Gesetz, sondern die Analyse eines *einzigsten* Exemplars unter *verschiedenen* Bedingungen (Lewin 1927, p. 92ff.). »An Stelle der Bezugnahme auf den abstrakten Durchschnitt einer möglichst großen Vielheit historisch gegebener Fälle tritt die Bezugnahme auf die volle Konkretheit der einzelnen Situation« (Lewin 1931, p. 455f. – im Original hervorgehoben). Damit entfällt interessanterweise der Gegensatz zwischen Gesetz und Individuum. »Denn die strenge Auffassung des Gesetzes gibt ... das Recht, den Beweis des Gesetzes statt auf statistische Häufung gleicher Fälle, auf die Ergebnisse von *Einzelexperimenten* zu stützen« (Lewin 1927, p. 313). In diesem Sinne spricht sich Lewin für die Kasuistik als Methode der psychologischen Forschung aus, d.h. die *intensive Untersuchung von Einzelfällen*.

Das Studium von Einzelfällen wird von der Variablenpsychologie aus methodischen Gründen gering geschätzt, obwohl es in der Geschichte der Psychologie keineswegs selten ist (vgl. Dukas 1965; Magnusson 1992). So einflussreiche Psychologen des 20. Jahrhunderts wie Freud, Skinner und Piaget haben sich gegenüber der Inferenzstatistik praktisch abstinenter verhalten. Skinner versichert uns, dass er nie im Sinne der Rekonstruktionen der gängigen Wissenschaftstheorien vorgegangen sei. Auch wenn er gelegentlich mit mehreren Versuchstieren arbeitete, beruhte seine Methodik hauptsächlich auf der Analyse von Einzelfällen. »Principles, hypotheses, theorems, satisfactory proof at the .05 level of significance that behavior at a choice point shows the effect of secondary reinforcement – nothing could be more irrelevant. No one goes to the circus to see the average dog jump through a hoop significantly oftener than untrained dogs raised under the same circumstances, or to see an elephant demonstrate a principle of behavior« (Skinner 1972, p. 114). Störende Varianz braucht nicht *statistisch* ausgeräumt zu werden, sondern kann durch sorgfältiges experimentelles Vorgehen kontrolliert werden. Deshalb empfiehlt Skinner: »... young psychologists should learn how to work with single organisms rather than with large groups« (ebd., p. 321). Ausdrücklich werden korrela-

6 Deshalb kann die experimentelle Forschung auch nicht *lebensnah* sein. Sie muss von den alltäglichen Bedingungen eines Phänomens absehen, sofern sie dessen Gesetzmäßigkeit aufdecken will.

tionsstatistische Methoden zurückgewiesen: »The experimental control or elimination of a variable is the heart of a laboratory science, and, in general, it is to be preferred to manipulation through statistical treatment« (ebd., p. 298). Damit liegt Skinners Forschungspraxis weit näher bei Lewin als den heute gängigen Varianz-analytischen Forschungsdesigns.

Auf seine Weise hat auch Piaget mit Einzelfällen gearbeitet. Methodisch hat er sich an die klinische Untersuchung, »die der Psychiater bei der Diagnosestellung verwendet« (Piaget 1926, p. 18), angelehnt. Mit ihr vertraut wurde er während seines Aufenthalts in Paris, als er von Simon, einem ehemaligen Mitarbeiter von Binet, den Auftrag erhielt, einen Test des Engländers Burt für Pariser Kinder zu standardisieren. Piaget schreibt in seiner Autobiographie: »Schon bei meinen ersten Befragungen bemerkte ich, daß Burts Tests zwar zweifellos ihre Verdienste hatten, was die Diagnose anlangt, da sie ja auf der Anzahl der Erfolge und der Mißerfolge basierten, daß es jedoch viel interessanter wäre zu versuchen, die Gründe für die Mißerfolge zu entdecken. So begann ich, mit meinen Versuchspersonen Gespräche in der Art klinischer Befragungen zu führen mit dem Ziel, etwas über die Denkprozesse zu erfahren, die hinter ihren richtigen Antworten lagen, und mit besonderer Aufmerksamkeit auf diejenigen, die sich hinter den falschen Antworten verbargen« (Piaget 1966, p. 25f.). Diese Erfahrung war von ausschlaggebender Bedeutung für Piagets Lebenswerk; seine Zuwendung zur Psychologie (Piaget war von Haus aus Biologe) findet hier ihre Erklärung.

Der statistischen Forschungspraxis der Variablenpsychologie steht also – auch in historischer Perspektive (vgl. Danziger 1990) – eine kasuistische und klinische zur Seite, die insofern ganzheitlich ist, als sie das Individuum in seiner Einheit respektiert. Nichts spricht dagegen, statt der extensiven Forschungspraxis, wie sie heute dominiert, eine intensive zu praktizieren, die in der Geschichte der wissenschaftlichen Psychologie immer wieder ihre Anhänger gefunden hat. Wie Dörner betont, stellt die sorgfältige Analyse von Einzelfällen zumindest am Anfang des psychologischen Forschungsprozesses die Methode der Wahl dar (Dörner 1989, p. 94ff.). Dabei kommt auch er der Lewinschen Auffassung der experimentellen Forschung nahe: »Man muß zunächst *Einzelfälle* beobachten; Einzelfälle am besten unter weitgehender Variation *sehr vieler* Bedingungen und *zugleich*« (Dörner & Lantermann 1991, p. 54).



Die Rede ist von einer »Breitbandkasuistik« (ebd., p. 55), die allerdings nicht experimentell sein muss. Sie kann sich mit der »genauen Betrachtung des Einzelfalles« (ebd., p. 56) begnügen. Auf der Basis solcher kasuistischer Beschreibungen werden Modelle, Theorien und Hypothesen generiert, die dann systematisch überprüft werden.

Wenn daher die Pädagogik den Eindruck hat, die Variablenpsychologie werde ihrem Gegenstandsverständnis, das den Edukanden als personale Einheit fasst, nicht gerecht, dann braucht sie daraus nicht den Schluss zu ziehen, in der Psychologie gebe es für solche Erwartungen keinen Ansprechpartner mehr. Es gibt eine durchaus kräftige Strömung der Psychologie, die dem *Mainstream* der Variablenpsychologie Paroli bietet und darauf beharrt, dass der Mensch nicht als fiktives, sondern als *reales* Individuum zu verstehen ist. Diese Strömung, der sich die Bezeichnung *Subjektpsychologie* zuordnen lässt, stellt zwar keine homogene Richtung dar, stellt für die Pädagogik aber einen potenten Gesprächspartner dar.

## 11 Optionen Pädagogischer Psychologie

Pädagogik und Psychologie stehen in einem schwierigen Verhältnis. Die verschiedenen Stationen aus der Geschichte der beiden Disziplinen, bei denen wir Halt gemacht haben, zeigen, dass es zu keiner Zeit eine echte Kooperation auf der *disziplinären* Ebene gegeben hat. Weit eher als von einem Verhältnis zwischen Pädagogik und Psychologie muss vom Bestreben der Psychologie gesprochen werden, sich der pädagogischen Praxis unmittelbar anzudienen. Die Psychologie ist nicht Partnerin, sondern *Konkurrentin* der Pädagogik. Darin liegt ein wesentlicher Grund für die Distanzierung der Pädagogik von der Psychologie und ihren Versuch, die benötigten psychologischen Grundlagen selber zu entwickeln, sei es in Form einer alternativen Psychologie oder in Gestalt einer pädagogischen Menschenkunde. Allerdings hat die Pädagogik den rivalisierenden Gelüsten der Psychologie insofern Vorschub geleistet, als sie sich in ihrer geisteswissenschaftlichen Variante als die für die Erziehungswirklichkeit allein zuständige Disziplin inthronisiert hat.

Erstaunlicherweise findet sich die Beziehungslosigkeit der beiden Disziplinen auch an einem Ort, wo man glauben würde, dass Pädagogik und Psychologie gar nicht anders können, als miteinander verbunden zu sein, nämlich bei der Pädagogischen Psychologie. Hat sich uns in Form der pädagogischen Menschenkunde die Pädagogik als *psychologische* Selbstversorgerin zu erkennen gegeben, so stehen wir nun vor einer Psychologie, die sich selber zurechtlegt, was das Attribut »*pädagogisch*« zu bedeuten hat. Das zeigt allein schon die Tatsache, dass die Pädagogische Psychologie im Allgemeinen als Teildisziplin der Psychologie verstanden wird und auch institutionell an Psychologischen Instituten angesiedelt ist. Noch deutlicher wird der psychologische Akzent, wenn von *angewandter Psychologie* die Rede ist. Diese Position findet sich nicht nur um die Wende zum 20. Jahrhundert (vgl. Huber, Krapp & Mandl 1984, p. 11ff.), sondern ist auch heute noch weit verbreitet. So sehen Rosemann und Bielski die Pädagogische Psychologie als Anwendungs-

fach, das von den psychologischen Grundlagenfächern verschieden ist. »Die Pädagogische Psychologie *überträgt* Forschungsergebnisse der Grundlagenfächer auf den pädagogischen Kontext« (Rosemann & Bielski 2001, p. 9 – Hervorhebung W.H.). Das Wissen der psychologischen Forschung wird in der pädagogischen Praxis angewandt, ohne dass eine Konsultation der Pädagogik für notwendig erachtet würde.

Dieser technologischen Variante der Missachtung der Pädagogik stehen andere zur Seite, die wir im Folgenden diskutieren werden. Anschließend setzen wir uns mit der pädagogischen Kritik an einer psychologisch verengten Pädagogischen Psychologie auseinander und skizzieren eine alternative Auffassung von Pädagogischer Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft.

## Pädagogische Psychologie im Alleingang

Neben der simplen Extrapolation psychologischer Erkenntnisse auf pädagogische Praxisfelder lassen sich weitere Optionen Pädagogischer Psychologie unterscheiden, bei denen die Pädagogik keine oder allenfalls eine geringe Rolle spielt: (1) Pädagogische Psychologie als pädagogische Tatsachenwissenschaft, (2) als Erforschung der Erziehungsmittel, (3) als Ingenieurwissenschaft, (4) als Anleitung pädagogischen Handelns und (5) als Analyse der psychischen Seite von Erziehung.

(1) Bei der ersten Option steht nicht die Extrapolation von psychologischen *Erkenntnissen* auf pädagogische Situationen im Vordergrund, sondern die Anwendung pädagogischer *Methoden* zum Zweck der pädagogischen Forschung. Dieses Verständnis von Pädagogischer Psychologie war in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts weit verbreitet (Röhrs 1971, p. 101ff.), prägt aber noch heute das Selbstverständnis der Disziplin. So definiert Ewert Pädagogische Psychologie als »Erforschung der Erziehungswirklichkeit mit den Methoden der Psychologie« (Ewert 1977, p. 336 – im Original hervorgehoben). Bei dieser Definition wird unmittelbar klar, dass sich die Pädagogische Psychologie nicht in Relation zur Pädagogik setzt, sondern als *Alternative* zur Pädagogik versteht. Indem sie sich der *Erziehungswirklichkeit* zuordnet, beansprucht sie denselben Gegenstand wie die (geisteswissenschaftliche) Pädagogik.

Auffallend ist, dass dieses Verständnis von Pädagogischer Psychologie auch von Pädagogen vertreten wird. So spricht Kretzschmar von einer *Tatsachenpsychologie*, die er als Grundlage der Pädagogik reklamiert und der er die Aufgabe der exakten Tatsachenforschung zuweist (Kretzschmar 1923, p. 229f.). Als Tatsachenwissenschaft wird die Pädagogische Psychologie auch von Derbolav wahrgenommen (Derbolav 1959a, p. 30ff.). Groothoff und Salber sind der Auffassung, die Leistung der Psychologie für die Pädagogik liege darin, dass sie Diagnosen und Prognosen ermögliche. »Damit ... klärt sie die reale Möglichkeit erzieherischer Intentionen. Das kann auch bedeuten, daß sie deren Unmöglichkeit aufzeigt« (Groothoff & Salber 1971, p. 142). Der Psychologie wird insofern »in erster Linie eine kritische Funktion gegenüber der faktischen Erziehung« (ebd., p. 155) zugewiesen. Bei Roth ist davon die Rede, die Psychologie wolle den Pädagogen »empirisch-realistisch sehen lehren« und habe insofern eine »*desillusionierende Funktion*« (Roth 1959b, p. 103). Eine Reflexion auf die Besonderheiten des pädagogischen Gegenstandes findet nicht statt, womit die Pädagogische Psychologie von einem Primat der Methode dominiert wird.

Diese Option Pädagogischer Psychologie muss spätestens seit der *realistischen Wendung*, die die Pädagogik Ende der 60er Jahre – nicht zuletzt unter Anleitung von Roth (1963) – vollzogen hat, als obsolet gelten. Sie würde nur auf dem Boden einer strikt positivistischen Auffassung von wissenschaftlicher Erkenntnis Sinn machen. Die Pädagogik wäre für die Normen, die Psychologie für die Tatsachen der Erziehung zuständig. Zwar mag so auch heute noch gedacht werden, aber als Wissenschaft kann die Pädagogik nicht bestehen, wenn sie lediglich als Sollens- oder Weisungswissenschaft begründet wird. Wenn Rang noch 1957 konstatieren musste, dass die »überwältigende Mehrzahl unserer Studenten« des Glaubens ist, dass ihnen der Psychologe sagt, »wie das Kind *ist*, der Pädagoge aber, was es werden *soll*« (Rang 1957, p. 42), dann ist ihm Recht zu geben, wenn er kommentierend beifügt, dass damit der Sinn des pädagogischen Phänomens und der pädagogischen Verantwortung verfälscht werden, »denn in deren Mittelpunkt steht das Kind in seiner Menschwerdung als das eigentliche Subjekt des pädagogischen Prozesses« (ebd.). Gegenstand der Pädagogik ist die Menschwerdung des Menschen und nicht die Analyse der normativen Fragen, die sich dabei stellen.

(2) Diese Kritik trifft auch die zweite Option einer autarken Pädagogischen Psychologie. Im Sinne der klassischen Fehlinterpretation

von Herbart werden die Ziele und Mittel des pädagogischen Handelns separiert und der Pädagogischen Psychologie die Klärung der Mittel zugewiesen. Wir haben gesehen, dass dies eine falsche Auffassung der Position von Herbart darstellt (vgl. Kapitel 2). Trotzdem wird diese Option Pädagogischer Psychologie oft auch von Pädagogen vertreten. So meint Derbolav, wenn man das pädagogische Tun sach- und situationsgerecht orientieren wolle, sei ihm zur Auflage zu machen, dass der Gebrauch der Erziehungs- und Bildungsmittel sowohl auf die Funktionsgesetzlichkeit der Erziehung überhaupt wie auf die psychische Situation des Edukanden richtig abgestimmt werde. »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« (Derbolav 1959a, p. 37). Die Wissenschaften Pädagogik und Psychologie gehen keine Verbindung ein; ihr Verhältnis beschränkt sich auf eine *Arbeitsteilung*. Die Pädagogik setzt die Ziele der Erziehung, die Psychologie gewinnt das Wissen um deren Verwirklichung. Wie sehr die beiden Disziplinen getrennt bleiben, zeigt die süffisante Bemerkung Derbolavs, wonach der Pädagogischen Psychologie »die eigentlich pädagogische Dimension des Denkens und Handelns verschlossen (bleibt)« (ebd., p. 36).

(3) Den bisherigen Optionen Pädagogischer Psychologie liegt die Auffassung zugrunde, Wissenschaft sei als Grundlagenforschung zu verstehen. Je nachdem kann die Pädagogische Psychologie selbst die entsprechende Grundlagendisziplin sein, oder sie kann als angewandte Technologie verstanden werden, die aus der Grundlagenforschung hervorgeht. Gage und Berliner treten für die erste Möglichkeit ein. Sie sehen die Pädagogische Psychologie »als Grundlagendisziplin der Pädagogik, so wie die Naturwissenschaften Grundlagendisziplinen der Technik sind« (Gage & Berliner 1975, p. 3). Gage beurteilt die Idee, das Lehren unmittelbar *als Wissenschaft* zu begründen, als Irrtum. Dahinter stehe die Vorstellung, »daß ein guter Unterricht ... durch die exakte Befolgung strenger, prognostisch und praktisch hochbewährter Gesetzmäßigkeiten erreicht werden kann« (Gage 1978, p. 6). Das aber sei unmöglich, weshalb die Wissenschaft dem Lehren lediglich ein *Fundament* geben, jedoch nicht die Tätigkeit als solche wissenschaftlich machen könne.

Unter einer Pädagogischen Psychologie als Technologie wird aber zumeist die zweite Möglichkeit verstanden, nämlich eine wissen-

schaftliche *Anleitung* pädagogischen Handelns. Ein anschauliches Beispiel dieser Position haben wir bei Skinner und seinen Ideen zur Technologie der Erziehung kennen gelernt (vgl. Kapitel 6). Genauso beruht Brezinkas Technologie der Erziehung auf dieser *direkten* Umsetzung wissenschaftlichen Wissens in praktisches Handeln (vgl. Kapitel 9). Eine etwas differenziertere Position vertritt Herrmann (1979), der zwischen einer wissenschaftlichen, einer angewandten und einer technologischen Psychologie unterscheidet. Verstanden als *technologische Disziplin*, ist die Pädagogische Psychologie mehr als bloße Anwendung von psychologischem Grundlagenwissen. Sie entfaltet eine eigenständige Forschungsaktivität, die auf die Optimierung praktischer pädagogischer Probleme bezogen ist. Dementsprechend muss sie sich »primär an ihrer Nützlichkeit ... für die Lösung von faktischen pädagogischen Problemen messen lassen, so wie diese in der jeweiligen historischen Situation von Gesellschaften auftreten« (Herrmann 1994, p. 775). Deutlich wird damit, dass die Pädagogische Psychologie auch bei dieser dritten Option nicht der pädagogischen Wissenschaft, sondern der *pädagogischen Praxis* zugeordnet wird. Ihre Legitimation bezieht sie »zur Hauptsache aus ihrer tatsächlichen Wirksamkeit beim Lösen pädagogischer Probleme« (ebd., p. 777). Sie ist Erfüllungsgehilfe beim praktischen Handeln in pädagogischen Situationen.

Indem die Pädagogische Psychologie als eigenständige technologische Disziplin etabliert wird, die ihre Probleme unmittelbar der pädagogischen Praxis entnimmt, rückt sie explizit an die Stelle der Pädagogik. Wir haben es gleichsam mit einem *unfriendly Take-over* zu tun: die Pädagogik wird von der Pädagogischen Psychologie handstreichartig übernommen. Allenfalls spielt sie noch bei der Klärung der Ziele eine Rolle, die auch von dieser Option Pädagogischer Psychologie als gegeben vorausgesetzt werden.

(4) Die Arroganz gegenüber der Pädagogik als Disziplin wird noch deutlicher, wenn man nach den *Adressaten* des pädagogisch-psychologischen Wissens fragt. Die Optionen, die wir bisher referiert haben, richten sich ausnahmslos an den pädagogischen Praktiker – im Wesentlichen an den Lehrer oder die Lehrerin. Das wird gelegentlich explizit so gesagt, bleibt aber zumeist implizit. Im letzteren Fall kann der Adressat an der Bestimmung des pädagogisch-psychologischen Gegenstandes abgelesen werden. So meint zum Beispiel Hillebrand, »daß es sich bei der pädagogischen Psychologie um eine relativ eigenständige psychologische Disziplin

handelt, deren Aufgabe die psychologische Erforschung des *unter Erziehungseinwirkung stehenden Menschen* ist« (Hillebrand 1974, p. 14f. – Hervorhebung W.H.). Nicht der Erzieher ist Gegenstand der Pädagogischen Psychologie, auch nicht das Verhältnis Erzieher–Edukand und auch nicht die pädagogische Situation, sondern allein der unter Erziehungseinwirkung stehende Mensch. Auch Weinert spricht von der Pädagogischen Psychologie als dem »Insgesamt an erfahrungswissenschaftlich fundierten Theorien und Befunden zur psychologischen Beschreibung und Erklärung der *unter Erziehungseinflüssen stehenden Menschen*« (Weinert 1974, p. 50 – Hervorhebung W. H.). Ebenso meint Hansen, die Pädagogik brauche Klarheit darüber, »wie diejenigen beschaffen sind, die erzogen werden sollen, und was die Ansprüche der Erziehung im Zusammenhang ihrer psychischen Realität bedeuten« (Hansen 1964, p. 231). Aufgabe der Pädagogischen Psychologie sei es, den Erzieher mit dieser Klarheit zu versorgen.

Insofern diese Definitionen offen lassen, wer genau der unter Erziehungseinwirkung stehende Mensch ist, bleibt der Adressat der Pädagogischen Psychologie relativ unspezifisch. Es kann der Lehrer, es können aber auch die Eltern oder andere Erziehungsberechtigte sein. Das ändert sich, wenn der *Schüler* fokussiert wird. So heißt es bei Klausmeier und Ripple: »Pädagogische Psychologie ist die Wissenschaft, die sich mit dem Studium des Schülerverhaltens im schulischen Rahmen beschäftigt« (Klausmeier & Ripple 1973, p. 13). Ähnlich schreibt Mouly: »Educational psychology is concerned with the modification of behavior primarily as it occurs in the classroom« (Mouly 1971, p. 34). Gemeint ist selbstredend nicht das Lehrer-, sondern das Schülerverhalten, wie das folgende Zitat verdeutlicht: »The subject matter of educational psychology ... can be inferred directly from the problems facing the classroom teacher« (Ausubel, Novak & Hanesian 1978, p. 10). Adressaten der Pädagogischen Psychologie sind nicht die Erziehungswissenschaftler, sondern die pädagogischen *Praktiker*. Von einer Kooperation der *Disziplinen* kann erneut nicht die Rede sein; nicht einmal die Intention dazu liegt vor.

(5) Die Pädagogik spielt auch im Falle der fünften Option von Pädagogischer Psychologie, die wir unterscheiden wollen, eine geringe Rolle. Gemeint ist die auf Fischer zurückgehende Auffassung, wonach die Pädagogische Psychologie »die wissenschaftliche Erforschung der psychischen Seite der Erziehung (ist)« (Fischer

1917, p. 116). Sie setze die Erziehung als gegebene Tatsache voraus und bemühe sich, »diese eigenartige Realität, Erziehung genannt, auf ihre psychologischen Einschläge 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.« (ebd., p. 116f.). Dieses Verständnis von Pädagogischer Psychologie ist in doppelter Hinsicht anders gelagert als die bisher analysierten. Erstens nennt es keinen Adressaten und ist damit weder auf eine technologische noch auf eine handlungstheoretische Position eingegrenzt. Zweitens sieht es die Pädagogische Psychologie nicht als bloße Extrapolation psychologischer Erkenntnisse oder Methoden auf pädagogische Felder, sondern definiert einen spezifischen Gegenstandsbereich, nämlich die *psychische Seite* pädagogischer Prozesse, Methoden und Institutionen.

Fischers Definition wurde denn auch als Fortschritt empfunden, und sein Verständnis von Pädagogischer Psychologie ist noch heute weit verbreitet. So meint Hillebrand, Ausgangspunkt der Pädagogischen Psychologie seien pädagogische Probleme und Gegebenheiten. »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 Gegebenheit zu untersuchen« (Hillebrand 1974, p. 4). Eine ähnliche Auffassung findet sich bei Huber, Krapp und Mandl: »Die Pädagogische Psychologie richtet ihr Interesse vornehmlich auf die psychologischen Aspekte von Erziehungsphänomenen« (Huber, Krapp & Mandl 1984, p. 49). Schließlich heißt es bei Steinebach: »Pädagogische Psychologie widmet sich den psychologischen Aspekten der Erziehung« (Steinebach 2003, p. 15).

In allen diesen Formulierungen wird die Pädagogische Psychologie darauf festgelegt, die psychische Seite bzw. den psychologischen Aspekt der Erziehung zu erforschen. Die Frage ist nur, was damit gemeint sein könnte. Indem der pädagogisch-psychologische Gegenstand nicht der Sache nach, sondern in der Perspektive vom Gegenstand der Pädagogik unterschieden wird, ergeben sich Interpretationsschwierigkeiten. Das wird einsichtig, wenn wir von der

Objekt- zur Subjektseite wechseln. Dann lässt sich sagen, die Pädagogische Psychologie betrachte das pädagogische Geschehen aus einem *psychologischen Blickwinkel*. So heißt es bei Mietzel, die wesentliche Aufgabe der Pädagogischen Psychologie liege darin, »solche Sachverhalte unter *psychologischer* Fragestellung zu erforschen, die für das Erziehungs- und Bildungswesen relevant sind« (Mietzel 1973, p. 28). Aber sollte es nicht genau umgekehrt sein, dass sich die Pädagogische Psychologie in einer *pädagogischen Perspektive* konstituiert? Nur so könnte sie doch ihren Gegenstand als *pädagogischen* vorfinden und eine Sensibilität für *pädagogische* Probleme entwickeln.

Die psychologische Perspektive und der psychologische Blickwinkel sind der Psychologie sowieso schon immanent, so dass Fischers Verständnis von Pädagogischer Psychologie auf eine Tautologie hinausläuft: Die Pädagogische Psychologie untersucht pädagogische Situationen vom Standpunkt der Psychologie! Kaum gehaltvoller ist die Definition von Hofer: »Pädagogische Psychologie ... befaßt sich mit dem Erleben und Verhalten von Menschen, die sich in erzieherisch definierbarer Interaktion befinden« (Hofer 1987, p. 87). Erleben und Verhalten gelten gemeinhin als Gegenstand der Psychologie, so dass die Pädagogische Psychologie weiterhin ohne Beziehung zur Erziehungswissenschaft bleibt. Das gilt auch, wenn Weidenmann und Krapp schreiben, die Pädagogische Psychologie beschäftige sich »auf psychologische Weise mit dem Phänomen Erziehung« (Weidenmann & Krapp 1994, p. 4).

Erneut geht das Pädagogische nicht konstitutiv in die Pädagogische Psychologie ein. Stattdessen stehen sich Pädagogik und Psychologie als Konkurrenten auf demselben Forschungsfeld gegenüber. Als Disziplin spielt die Pädagogik für die pädagogisch-psychologische Erkenntnisgewinnung schlicht keine Rolle. Eine Verbindung, eine Kooperation oder eine Integration von Pädagogik und Psychologie kommen nicht zustande.

## Kritik der Pädagogischen Psychologie

Keine der referierten Optionen von Pädagogischer Psychologie versteht diese als eine Disziplin, die sich in irgendeiner Weise auf die *Erziehungswissenschaft* beziehen müsste. Die Pädagogische Psy-

chologie ist im einfachsten Fall angewandte Psychologie, d.h. Extrapolation psychologischen Grundlagenwissens auf pädagogische Felder, im anspruchsvolleren Fall eine technologische Wissenschaft, die ganz mit den Mitteln der Psychologie betrieben wird. Konsequenterweise gilt die Pädagogische Psychologie als psychologische Subdisziplin. Sie ist »Teildisziplin der wissenschaftlichen Psychologie« (Dietrich 1984, p. 23), »Teildisziplin der Psychologie« (Rosemann & Bielski 2001, p. 8), der »wissenschaftlichen Psychologie zuzurechnen« (Krapp, Prenzel & Weidenmann 2001, p. 18) und eine »relativ eigenständige psychologische Disziplin« (Hillebrand 1974, p. 14). Selbst Pädagogen vertreten zumeist diese Position. Als Beispiel sei Roth genannt, der in der Pädagogischen Psychologie eine »eigenständige Forschungsrichtung der Psychologie« (Roth 1959b, p. 108 – im Original hervorgehoben) sieht. In der Systematik der *erziehungswissenschaftlichen* Teildisziplinen erscheint die Pädagogische Psychologie denn auch eher selten.

Insofern die Pädagogische Psychologie ihre Adressaten nicht in den Erziehungswissenschaftlern, sondern in den pädagogischen Praktikern findet (Bauer 2002, p. 54ff.), liegt ihr das Pädagogische nicht in reflektierter Form, sondern *intuitiv* vor. Möglich ist dies, weil wir alle aus eigener Erfahrung wissen, was Erziehung und Unterricht sind, denn alle sind wir in einer Familie aufgewachsen und zur Schule gegangen. Insofern verdankt die Pädagogische Psychologie ihre Beziehungslosigkeit zur Pädagogik einer Grundthese der *geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, wonach die Praxis der Theorie vorausgeht (vgl. Kapitel 5). Uneingestanden nimmt die Pädagogische Psychologie das Diktum Schleiermachers für sich in Anspruch: »Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen« (Schleiermacher 1826, p. 7).<sup>1</sup> Dieser Initialsatz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik begründet eine Pädagogische Psychologie, deren wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis ganz anders ausgerichtet ist, nämlich empirisch-

<sup>1</sup> Analoge Formulierungen finden sich in der psychologischen Literatur kaum, was im Wesentlichen damit zu tun hat, dass die Psychologie ihren Gegenstand aus dem Alltagskontext herausgedreht hat. Allein schon die Rede vom *Verhalten* und dessen Auflösung in *Variablen* zeigen, dass hier nicht an eine intuitive Auffassung des Psychischen angeknüpft wird, sondern eine spezifische Konstitution des psychologischen Gegenstandes vorgenommen wird.

analytisch bzw. kritisch-rationalistisch (vgl. Beck & Krapp 2001, p. 68f.). Da wir immer schon pädagogisch erfahren sind, scheint für die Pädagogische Psychologie kein Bedarf zu bestehen, das Pädagogische begrifflich zu konstituieren.

In diesem Sinne erachtet Hofer den erzieherischen Kontext als das *Gegebene* und weist der Pädagogischen Psychologie die Aufgabe zu, »die erzieherischen Realitäten, ihre Bedingungen und Folgen systematisch und kontrolliert zu erforschen« (Hofer 1987, p. 84). Ähnlich argumentieren Weidenmann und Krapp, wenn sie lapidar feststellen: »Gegenstand der Pädagogischen Psychologie sind ... pädagogische Situationen« (Weidenmann & Krapp 1994, p. 7). Noch näher bei der geisteswissenschaftlichen Pädagogik liegt die Auffassung, Pädagogische Psychologie sei »Theorie einer Praxis« (Ewert 1979, p. 25ff.) bzw. »Theorie pädagogischer Praxis« (Huber, Krapp & Mandl 1984, p. 14ff.). Paradox wird diese Haltung, wenn die Pädagogische Psychologie ihre Erkenntnisse *technologisch* versteht. Denn genau dies hält die geisteswissenschaftliche Pädagogik für unmöglich, unter anderem deshalb, weil die Theorie *nicht* die Funktion hat, Praxis zu begründen, sondern diese über sich aufzuklären (vgl. Kapitel 5).

Dass die Erziehungswissenschaft mit einer Pädagogischen Psychologie, die sich als Alternativpädagogik in Szene setzt, nicht zufrieden sein kann, braucht kaum erläutert zu werden. Gegenüber der Ansiedlung der Pädagogischen Psychologie in der Psychologie sind daher schon früh Vorbehalte angemeldet worden. Frischeisen-Köhler meint, das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie – einbezogen werden auch Biologie und Soziologie – dürfe »nicht nur als das einer einfachen Anwendung von Wahrheiten, die aus jenen Disziplinen entnommen sind, verstanden werden« (Frischeisen-Köhler 1917, p. 150). Denn diese Wissenschaften seien ohne Rücksicht auf das besondere Phänomen der Erziehung entwickelt worden. Frischeisen-Köhler begrüßt daher, dass die Pädagogik im Begriff ist, sich aus der »Abhängigkeit von ›Hilfswissenschaften«, die ... ohne Rücksicht auf das besondere Phänomen der Erziehung entwickelt worden sind, ... zu befreien« (ebd.). Ähnlich sehen es Röhrs und Roth, denen eine rein psychologisch begründete Pädagogische Psychologie falsch bezeichnet scheint und richtigerweise *psychologische Pädagogik* heißen müsste (vgl. Röhrs 1971, p. 6; Roth 1959b, p. 108ff.). Eine psychologische Pädagogik meint eine aus der Perspektive der Psychologie entwickelte Pädagogik – analog

zu einer *philosophischen* Pädagogik, die mit den Mitteln der Philosophie begründet wird. Die Psychologie wäre *Grundwissenschaft* der Pädagogik, während sie aus pädagogischer Perspektive lediglich *Hilfswissenschaft* sein kann.<sup>2</sup>

Die Unzufriedenheit mit einer Pädagogischen Psychologie, die sich unter Umgehung der Erziehungswissenschaft direkt auf die pädagogische Praxis bezieht und Anleitung pädagogischen Handelns sein will, hat gelegentlich zur Folge, dass die Pädagogische Psychologie als *Teildisziplin der Pädagogik* reklamiert wird. Gemäß Kretzschmar ist die Pädagogik imstande, sich ihre Psychologie selber zu schaffen. Die Pädagogische Psychologie sei nicht als Hilfswissenschaft, »sondern als Teilwissenschaft der Pädagogik zu bezeichnen« (Kretzschmar 1912, p. 174, Fn. 78). Auch Kroh nennt die Pädagogische Psychologie ein »Teilgebiet der wissenschaftlichen Pädagogik« (Kroh 1954, p. 190). 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., p. 193). Alle pädagogisch-psychologische Forschung soll beim sorgfältigen Studium konkreter pädagogischer Vorgänge ihren Ausgang nehmen. Auch Döpp-Vorwald sieht die Pädagogische Psychologie als Teilgebiet der Pädagogik. Sie ist »keine selbständige wissenschaftliche Disziplin, sondern ... eine spezielle Wendung der pädagogischen Fragestellung selbst« (Döpp-Vorwald 1964, p. 101). Für Hansen gilt, dass die Probleme der Pädagogischen Psychologie »aus pädagogischen Überlegungen (erwachsen) und ... zum Forschungskreis der Pädagogik (gehören)« (Hansen 1964, p. 230). Langeveld dreht den Spieß gleich gänzlich um und subsumiert die Psychologie *insgesamt* der pädagogischen Fragestellung (Langeveld 1968, p. 71f.).

Inzwischen ist diese pädagogische Variante von Pädagogischer Psychologie weit gehend verloren gegangen oder auf das Niveau einer pädagogischen Menschenkunde herabgesunken (vgl. Kapitel 8). Es ist auch nicht einzusehen, weshalb aus einer Pädagogischen Psychologie als Teildisziplin der Pädagogik eher ein Verhältnis

2 Damit sehen wir nochmals, weshalb Fischers Definition der Pädagogischen Psychologie ungenügend ist. Aufgrund ihres tautologischen Charakters begründet sie eher eine psychologische Pädagogik als eine pädagogische Psychologie.

zwischen Pädagogik und Psychologie hervorgehen sollte, als wenn die Pädagogische Psychologie als Subdisziplin der Psychologie betrieben wird. Rein logisch gesehen, sind damit aber noch nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft. Denn die Pädagogische Psychologie könnte auch als *gemeinsames* Projekt von Pädagogik und Psychologie, d.h. als *interdisziplinäre* Wissenschaft begründet werden (vgl. Herzog 1988).

## Pädagogische Psychologie interdisziplinär

Auch für eine Pädagogische Psychologie, die weder Teildisziplin der Psychologie noch Teildisziplin der Pädagogik ist, finden sich schon früh Lobbyisten. So stellt Fischer nicht nur die Frage, was man von der Psychologie für die *Praxis* der Erziehung erwarten kann, sondern möchte auch wissen: »... was nützt uns die Psychologie für die *Erziehungswissenschaft*« (Fischer 1917, p. 110)? Kroh versteht die Pädagogische Psychologie als »Lehre von den psychologischen Voraussetzungen absichtlichen und unabsichtlichen pädagogischen Geschehens« (Kroh 1933, p. 308f.). Als Wissenschaft sieht er sie »sowohl von der Pädagogik als auch von der Psychologie abhängig« (ebd., p. 309). Röhrs nennt die Pädagogische Psychologie eine »Zwischendisziplin« (Röhrs 1971, p. 4), legt den Akzent dann allerdings trotzdem auf die Pädagogik. Gemäß Nolting und Paulus »gehört die Pädagogische Psychologie gleichzeitig zur Psychologie und zur Erziehungswissenschaft« (Nolting & Paulus 1996, p. 12). Hillebrand spricht von der Pädagogischen Psychologie als von »dem eigentlichen Begegnungsbereich, dem Knotenpunkt in der Beziehung von Psychologie und Pädagogik« (Hillebrand 1974, p. 4). Heller sieht die Pädagogische Psychologie in einer »Grenzgängerrolle zwischen Psychologie und Erziehungswissenschaft« (Heller 1999, p. 309). Für Bauer und Marotzki ist die Pädagogische Psychologie »Grenzwissenschaft zwischen Psychologie und Pädagogik« (Bauer & Marotzki 1995, p. 284). Passend zur Grenzmetapher ist das Bild der Brücke. So sieht Stiksrud in der Pädagogischen Psychologie die Brücken-Disziplin zwischen Psychologie und Erziehungswissenschaft (Stiksrud 1990, p. 67).

Doch weshalb soll die Pädagogische Psychologie nur Knotenpunkt, Grenzgängerin und Brückenbauerin sein? Weshalb nicht eine

eigenständige, *interdisziplinäre* Wissenschaft? Auf diese Möglichkeit sind wir aufmerksam geworden, nachdem uns klar wurde, dass weder die Pädagogik noch die Psychologie ihren Gegenstand einfach vorfindet (vgl. Kapitel 10). Sowohl das Pädagogische wie das Psychologische müssen konstituiert werden, bevor sie sich wissenschaftlich bearbeiten lassen. Interdisziplinarität setzt allerdings voraus, dass die Disziplinen, die sich zusammentun, über Autonomie verfügen. Selbst wenn »nun einmal keine Pädagogik ohne Psychologie existieren (kann)« (Roth 1957, p. 8), bedarf es einer autonomen Pädagogik, soll es zur Kooperation zwischen den beiden Disziplinen kommen. Roth meint daher zu Recht, über das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Psychologie zu handeln, sei »nur möglich, wenn die Erziehungswissenschaft einen hinreichenden Begriff von sich selbst hat« (Roth 1966b, p. 75). Deutlich drückt sich auch Kretzschmar aus: »Wollen wir ... ein klares Bild von dem wirklichen Verhältnisse 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« (Kretzschmar 1912, p. 132).

Disziplinäre Autonomie und ein eigener Gegenstand genügen allerdings noch nicht für Interdisziplinarität. Wie Wellendorf feststellt, setzt die fruchtbare Kooperation von Einzelwissenschaften »eine hinreichende Klärung der theoretischen Ansätze der Wissenschaften voraus, da nur dann das Verhältnis der Begriffssysteme und theoretischen Konstruktionen zueinander und die Bedeutung der unter verschiedenen Fragestellungen gewonnenen empirischen Daten für die Lösung der gestellten Probleme analysiert werden kann« (Wellendorf 1969, p. 68). Damit wird angedeutet, dass Wissenschaften nicht einfach auf Wirklichkeit oder Gegenstände bezogen sind, sondern ihre Gegenstände *auf spezifische Weise* auffassen. Sofern die Gegenstandsbildungen von Psychologie und Pädagogik einander nicht entsprechen, dürfte eine Kooperation auf disziplinärer Ebene kaum möglich sein. Wie gerade die Pädagogische Psychologie zeigt, sind Erziehung und Unterricht nicht einfach reservierte Gegenstände der Pädagogik, sondern können auch von anderen Disziplinen erforscht werden. Es wäre daher falsch, der Psychologie die Berechtigung abzuspreehen, pädagogische Phänomene aus ihrer Sicht, also: *rein psychologisch*, zu erforschen. Der tautologischen Definition der Pädagogischen Psychologie als psy-

chologische Erforschung von Erziehungssituationen ist nicht a priori zu widersprechen. Eine *Kooperation* zwischen Pädagogik und Psychologie kommt dadurch allerdings nicht zustande, weshalb es ebenso berechtigt ist zu fragen, wo denn der Koinzidenzpunkt der beiden Disziplinen liegen könnte.

Interdisziplinarität setzt einen *gemeinsamen* bzw. *gemeinsam konstituierten* Gegenstand voraus, d. h. ein Verständnis von Bildung und Erziehung, das von beiden Disziplinen geteilt wird. Dabei könnte es Aufgabe der Pädagogik sein, die Konstituierung des gemeinsamen Gegenstandes vorzunehmen. Vorausgesetzt wäre allerdings, dass die Erziehungswissenschaft von ihren positivistischen Allüren Abstand nehmen und anerkennen würde, dass ihr nicht einfach in den Schoß fällt, was unter Bildung und Erziehung zu verstehen ist. Das ist sowohl gegen die geisteswissenschaftliche Pädagogik wie gegen Brezinka gesagt. Wie Fuhr mit seltener Klarheit schreibt, sind nicht Bildung und Erziehung Gegenstand der Erziehungswissenschaft, »sondern der Gegenstand der Erziehungswissenschaft ist das Pädagogische der Erziehung und Bildung« (Fuhr 1999, p. 112 – Hervorhebung weggelassen). Erziehung und Bildung sind nicht als solche Gegenstand der Erziehungswissenschaft, sondern sie werden es in einer bestimmten Hinsicht. Genauso wie die Psychologie *ihre* Sichtweise der Wirklichkeit hat und dementsprechend pädagogische Phänomene *psychologisch* sehen kann, hat die Erziehungswissenschaft eine eigene Sichtweise, die nicht schon dadurch gegeben ist, dass uns pädagogische Phänomene vor Augen liegen. Wenn es aber eine Disziplin geben sollte, die für die Klärung dessen zuständig ist, was unter der pädagogischen Perspektive zu verstehen ist, dann müsste es die *Erziehungswissenschaft* sein.

Die pädagogische Perspektive, der »Gesichtspunkt der Erziehung« (Meumann), lässt sich demnach als das Scharnier verstehen, das die Pädagogik mit der Psychologie substantiell zur Pädagogischen Psychologie verbindet. Der Ausdruck »Pädagogische Psychologie« meint also nicht eine Pädagogik in *psychologischer* Perspektive, dies wäre vielmehr eine *psychologische Pädagogik*, sondern umgekehrt: eine Psychologie in *pädagogischer* Perspektive. In diesem Sinne ist Hillebrand zu verstehen, der als notwendige Bedingung der Pädagogischen Psychologie fordert, dass »das Psychische in seiner pädagogischen Sinngebung von vornherein verstanden sein muß« (Hillebrand 1959, p. 46). Eine Pädagogische Psychologie, die nicht einfach Psychologie, angewandt auf pädagogische Situationen

ist, die auch nicht bloß eine technologische oder Ingenieurdisziplin sein will, muss sich die pädagogische Perspektive *konstitutiv* aneignen. Auf diese Weise gewinnt das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik tendenziell ein Gleichgewicht und kann dem Anspruch genügen, den Winnefeld an die Beziehung der beiden Disziplinen gestellt hat, nämlich eine *doppelseitige Abhängigkeit*, ein »Interdependenz-Verhältnis« (Winnefeld 1957, p. 13) zu sein. Die Pädagogische Psychologie wird als eigene Disziplin begründet, die weder der Psychologie noch der Pädagogik untergeordnet ist.

## Ausblick

Mit dieser Skizze einer interdisziplinären Pädagogischen Psychologie wollen wir unsere Ausführungen beschließen. Es kann nicht darum gehen, nach allen Variationen, in denen sich uns das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie dargestellt hat, eine bestimmte Variante als die einzig richtige zu bezeichnen. Keine der Beziehungsformen, die wir angetroffen haben, ist an sich falsch. Weder kann der Pädagogik a priori abgesprochen werden, ihre Psychologie selber zu generieren, noch ist der Psychologie zum vornherein zu verbieten, ihre Pädagogik selber zu erzeugen. Auch eklektizistische Varianten der Relationierung von Pädagogik und Psychologie, wie wir sie im Umfeld der Begriffe Lernen und Entwicklung angetroffen haben, sind nicht grundsätzlich abzulehnen. Die Beziehungslosigkeit der beiden Disziplinen kann sogar ihr Gutes haben, insofern der naive Blick einer pädagogisch unbedarften Psychologie erzieherischen Phänomenen neue Aspekte abgewinnen kann, genauso wie eine sich selbst versorgende Pädagogik psychologische Themen in ein neues Licht zu rücken vermag. Für letzteres mag als Beispiel Spranger stehen, für ersteres ließen sich als Belege Freud, Skinner und Piaget nennen.

Wenn die beiden Disziplinen Fragen der Bildung und Erziehung jedoch *gemeinsam* bearbeiten wollen, dann können nicht mehr alle Arten des Verhältnisses von Pädagogik und Psychologie als legitim anerkannt werden. Kooperation setzt auf der einen Seite einen eigenen Standpunkt voraus, und sie erfordert auf der anderen Seite die Bereitschaft, sich auf die Position der Gegenseite einzulassen. Ohne gegenseitigen Respekt der *Disziplinen* kann jener Fundus an



Gemeinsamkeiten nicht entstehen, dessen es bedarf, wenn Pädagogik und Psychologie zusammenarbeiten wollen. Der Anspruch, ein gemeinsames Wegnetz durch die Erziehungswirklichkeit zu legen, lässt sich nur einlösen, wenn auf allen Ebenen der wissenschaftlichen Erkenntnis – begrifflich, theoretisch und methodisch – die Verständigung gesucht wird. Insofern ist zu hoffen, dass die Beziehungslosigkeit und gegenseitige Ignoranz, die das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie bisher ausgezeichnet haben, bald der Vergangenheit angehören werden.

## Literaturverzeichnis

- Ach, N. (1905): Über die Willenstätigkeit und das Denken. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Aebli, H. (1963): Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart: Klett.
- Allport, G. W. (1957): Europäische und amerikanische Theorien der Persönlichkeit. In: H. von Bracken & H. P. David (eds.): Perspektiven der Persönlichkeitstheorie. Bern: Huber 1959, p. 13–27.
- Andreae, C. (1911): Die Selbständigkeit der Pädagogik gegenüber ihren Grund- und Hilfswissenschaften. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, 12, p. 441–448.
- Asendorpf, J. B. (1995): Persönlichkeitspsychologie: Das empirische Studium der individuellen Besonderheit aus spezieller und differentieller Perspektive. *Psychologische Rundschau*, 46, p. 235–247.
- Ash, M. G. (1980): Experimental Psychology in Germany Before 1914: Aspects of an Academic Identity Problem. *Psychological Research*, 42, p. 75–86.
- Ash, M. G. (1985): Die experimentelle Psychologie an den deutschsprachigen Universitäten von der Wilhelminischen Zeit bis zum Nationalsozialismus. In: M. G. Ash & U. Geuter (eds.): Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Opladen: Westdeutscher Verlag, p. 45–82.
- Ash, M. G. (1995): Gestalt Psychology in German Culture, 1890–1967. Holism and the Quest for Objectivity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aufenanger, S. (1992): Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ausubel, D. T., J. D. Novak & H. Hanesian (1978): Educational Psychology. A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart & Winston (2. Aufl.).
- Bandura, A. (1965): Vicarious Processes: A Case of No-Trial Learning. In: L. Berkowitz (ed.): Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 2. New York: Academic Press, p. 1–55.
- Bandura, A. (1974): Verhaltenstheorie und die Modelle des Menschen. In: ders.: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett 1976, p. 205–229.

- Bartels, K. (1968): Die Pädagogik Herman Nohls in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.
- Bauer, W. (2002): Vertraute Fremde. Zum Verhältnis von Pädagogik und Psychologie. In: R. Reichenbach & F. Oser (eds.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Weinheim: Juventa, p. 46–70.
- Bauer, W. & W. Marotzki (1995): Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (eds.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, p. 277–301.
- Beck, K. & A. Krapp (2001): Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In: A. Krapp & B. Weidenmann (eds.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union (4. Aufl.), p. 31–73.
- Benetka, G. (1995): Psychologie in Wien. Sozial- und Theoriegeschichte des Wiener Psychologischen Instituts 1922–1938. Wien: Universitätsverlag.
- Benetka, G. (2002): Denkstile der Psychologie. Das 19. Jahrhundert. Wien: Universitätsverlag.
- Bergius, R. (1964): Einleitung: Begriffe, Prinzipien, Methoden. In: ders. (ed.): Handbuch der Psychologie, Bd. 2. Göttingen: Hogrefe, p. 3–35.
- Bergius, R. (1971): Psychologie des Lernens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berlyne, D. E. (1976): Statement. In: Hommage à Jean Piaget zum achtzigsten Geburtstag. Stuttgart: Klett.
- Bernfeld, S. (1931): Die Krise der Psychologie und die Psychoanalyse. *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 17, p. 176–211.
- Bittner, G. (1972): Psychoanalyse und soziale Erziehung. München: Juventa (3. Aufl.).
- Bittner, G. (1979): Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: D. Baacke & T. Schulze (eds.): Aus Geschichten lernen. München: Juventa 1984 (2. Aufl.), p. 120–128.
- Bittner, G. (1982): Überflüssige Pädagogik. *Neue Sammlung*, 22, p. 432–435.
- Bittner, G. (1983): Die Weimarer Epoche – Geburtsstunde der ›Überflüssigen Pädagogik?‹ *Neue Sammlung*, 23, p. 612–618.
- Bittner, G. (1991): Die inhumanen Humanwissenschaften. *Neue Sammlung*, 31, p. 339–352.
- Bittner, G. (1993): Von den Insidern und den Outsidern der Pädagogik. *Neue Sammlung*, 33, p. 613–627.
- Bittner, G. (1996a): Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bittner, G. (1996b): Outsider über Insider – eine Erwiderung. *Erziehungswissenschaft*, 7, p. 129–136.

- Bittner, G. (1997): Prolegomena zu einer hermeneutischen Psychologie. In: W. Brinkmann & W. Harth-Peter (eds.): Freiheit – Geschichte – Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Würzburg: Echter, p. 437–458.
- Bittner, G. (2001): Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blättner, F. (1934): Probleme einer Theorie des Lernens. *Die Erziehung*, 9, p. 551–577.
- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blass, J. L. (1978): Modelle pädagogischer Theoriebildung, 2 Bde. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bobbitt, F. (1913): Some General Principles of Management Applied to the Problems of City-School Systems. In: National Society for the Study of Education (ed.): Yearbook No. 12, p. 7–96.
- Boden, M. A. (1990): Die Flügel des Geistes. Kreativität und künstliche Intelligenz. München: Artemis & Winkler 1992.
- Bollnow, O. F. (1936): Dilthey. Eine Einführung in seine Philosophie. Stuttgart: Kohlhammer 1955 (2. Aufl.).
- Bollnow, O. F. (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unetliche Formen der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer 1977 (5. Aufl.).
- Bollnow, O. F. (1968): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14, p. 221–252.
- Bollnow, O. F. (1969): Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. In: ders. (ed.): Erziehung in anthropologischer Sicht. Zürich: Morgarten, p. 15–50.
- Bollnow, O. F. (1971): Empirische Wissenschaft und Hermeneutische Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 17, p. 683–708.
- Bollnow, O. F. (1975): Selbstdarstellung. In: L. J. Pongratz (ed.): Pädagogik in Selbstdarstellungen, Bd. 1. Hamburg: Meiner, p. 95–144.
- Bollnow, O. F. (1980): Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. In: E. König & H. Ramsenthaler (eds.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München: Fink, p. 36–54.
- Bollnow, O. F. (1989): Die geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: H. Röhrs & H. Scheuerl (eds.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt a. M.: Lang, p. 53–70.
- Boring, E. G. (1923): Intelligence as the Tests Test It. *The New Republic*, 34, no. 6, p. 35–37.
- Brezinka, W. (1965): Eine kritische Prinzipiengeschichte der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 11, p. 270–287.
- Brezinka, W. (1966): Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher. *Zeitschrift für Pädagogik*, 12, p. 53–88.

- Brezinka, W. (1970): Empirische Erziehungswissenschaft. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. 1. Freiburg: Herder, p. 347–350.
- Brezinka, W. (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Brezinka, W. (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München: Reinhardt.
- Brezinka, W. (1981a): Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt (2. Aufl.).
- Brezinka, W. (1981b): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt (4. Aufl.).
- Brezinka, W. (1983): Über den Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: K. H. Breuer (ed.): Jahrbuch für Jugendsozialarbeit, Bd. 4. Köln: Heimstadt, p. 137–155.
- Brezinka, W. (1994): Rückblick auf 50 Jahre erlebte Pädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 48, p. 639–654.
- Bronfenbrenner, U. (1979): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett 1981.
- Bronfenbrenner, U. & P. A. Morris (1998): The Ecology of Developmental Processes. In: W. Damon (ed.): Handbook of Child Psychology, Vol. 1. New York: John Wiley & Sons, p. 993–1028.
- Brown, A. L. (1982): Learning and Development: The Problems of Compatibility, Access and Induction. *Human Development*, 25, p. 89–115.
- Bruder, K.-J. (1982): Psychologie ohne Bewusstsein. Die Geburt der behavioristischen Sozialtechnologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Buck, G. (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink.
- Buck, G. (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (3. Aufl.).
- Bühler, C. (1929): Jugendpsychologie und Erziehung. *Die Erziehung*, 4, p. 530–539.
- Bühler, C. & H. Hetzer (1929): Zur Geschichte der Kinderpsychologie. In: E. Brunswik et al. (eds.): Beiträge zur Problemgeschichte der Psychologie. Jena: Fischer, p. 204–224.
- Bühler, K. (1918): Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena: Fischer 1922 (3. Aufl.).
- Bühler, K. (1927): Die Krise der Psychologie. Frankfurt a. M.: Ullstein 1978.
- Cronbach, L. J. (1957): The Two Disciplines of Scientific Psychology. *American Psychologist*, 12, p. 671–684.
- Dahmer, I. & W. Klafki (eds.) (1968): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim: Beltz.
- Danziger, K. (1979): The Positivist Repudiation of Wundt. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 15, p. 205–230.
- Danziger, K. (1987): Statistical Method and the Historical Development of Research Practice in American Psychology. In: L. Krüger, G. Gigenzer & M. S. Morgan (eds.): The Probabilistic Revolution, Vol. 2. Cambridge: MIT Press, p. 35–47.
- Danziger, K. (1990): Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danziger, K. (1997): Naming the Mind. How Psychology Found its Language. London: Sage.
- Davidson, E. F. & L. T. Benjamin (1987): A History of the Child Study Movement in America. In: J. A. Glover & R. R. Ronning (eds.): Historical Foundations of Educational Psychology. New York: Plenum, p. 41–60.
- Depaepe, M. (1993): Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Derbolav, J. (1959a): Die Stellung der Pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: H. Hetzer (ed.): Handbuch der Psychologie, Bd. 10. Göttingen: Hogrefe, p. 3–43.
- Derbolav, J. (1959b): Problem und Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft. In: J. Derbolav & H. Roth (eds.): Psychologie und Pädagogik. Neue Forschungen und Ergebnisse. Heidelberg: Quelle & Meyer, p. 7–48.
- Dessoir, M. (1902): Geschichte der neueren deutschen Psychologie. Berlin: Duncker (2. Aufl.).
- Diemer, A. (1964): Was heißt Wissenschaft? Meisenheim am Glan: Hain.
- Dietrich, G. (1984): Pädagogische Psychologie. Eine Einführung auf handlungstheoretischer Grundlage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dilthey, W. (1922ff.): Gesammelte Schriften, 23 Bde. Hrsgg. von O. F. Bollnow et al. Stuttgart: Teubner / Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dilthey, W. (1970): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1974.
- Dilthey, W. (1971): Ausgewählte Texte aus einer Nachschrift der Berliner Pädagogik-Vorlesungen. In: H.-H. Groothoff & U. Herrmann (eds.): Wilhelm Dilthey. Schriften zur Pädagogik. Paderborn: Schöningh, p. 111–118.

- Dilthey, W. (1987): Anwendungen der Psychologie auf die Pädagogik. In: F. Rodi (ed.): Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften, Bd. IV. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, p. 181–122.
- Döpp-Vorwald, H. (1964): Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Ratingen: Henn.
- Dörner, D. (1989): Die kleinen grünen Schildkröten und die Methoden der experimentellen Psychologie. *Sprache & Kognition*, 8, p. 86–97.
- Dörner, D. & E. D. Lantermann (1991): Experiment und Empirie in der Psychologie. In: K. Grawe, R. Hänni, N. Semmer & F. Tschan (eds.): Über die richtige Art, Psychologie zu betreiben. Göttingen: Hogrefe, p. 37–57.
- Dolch, J. (1960): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth (3. Aufl.).
- Dollase, R. (1985): Entwicklung und Erziehung. Angewandte Entwicklungspsychologie für Pädagogen. Stuttgart: Klett.
- Duckworth, E. (1979): Either We're Too Early and They Can't Learn It or We're Too Late and They Know It Already: The Dilemma of 'Applying Piaget'. *Harvard Educational Review*, 49, p. 297–312.
- Dukes, W. F. (1965): N = 1. *Psychological Bulletin*, 64, p. 74–79.
- Ebbinghaus, H. (1896): Über erklärende und beschreibende Psychologie. In: F. Rodi & H.-U. Lessing (eds.): Materialien zur Philosophie Wilhelm Diltheys. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1984, p. 45–87.
- Ebbinghaus, H. (1908): Abriss der Psychologie. Leipzig: Veit.
- Edelmann, W. (2000): Lernpsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union (6. Aufl.).
- Eisermann, W. (1974): Nachwort. In: W. Dilthey: Gesammelte Schriften, Bd. IV. Tübingen: Niemeyer, p. 431–435.
- Ekstein, R. (1973): Der Einfluss der Psychoanalyse auf Erziehung und Unterricht. In: G. Ammon (ed.): Psychoanalytische Pädagogik. Hamburg: Hoffmann & Campe, p. 35–55.
- Erikson, E. H. (1950): Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. In: ders.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973, p. 55–122.
- Ewert, O. (1977): Pädagogische Psychologie. In: Wörterbuch der Pädagogik, Bd. 2. Freiburg: Herder, p. 336–338.
- Ewert, O. (1979): Zum Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie im Wandel ihrer Geschichte. In: J. Brandstädter, G. Reinert & K. A. Schneewind (eds.): Pädagogische Psychologie. Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, p. 15–28.
- Ewert, O. (1998): Über spannungsvolle Beziehungen von Pädagogischer Psychologie und Erziehungswirklichkeit. *Bildung und Erziehung*, 51, p. 45–50.

- Eyerth, K. (1969): Programmierter Unterricht und 'computer assisted instruction'. In: M. Irle (ed.): Bericht über den 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen: Hogrefe, p. 60–67.
- Eysenck, H. J. (1972): Psychology is about People. Harmondsworth: Penguin 1977.
- Eysenck, H. J. (1997): Personality and Experimental Psychology: The Unification of Psychology and the Possibility of a Paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, p. 1224–1237.
- Ferenczi, S. (1908): Psychoanalyse und Pädagogik. In: ders.: Zur Erkenntnis des Unbewussten und andere Schriften zur Psychoanalyse. München: Kindler 1978, p. 63–73.
- Ferenczi, S. (1928): Die Anpassung der Familie an das Kind. In: ders.: Schriften zur Psychoanalyse, Bd. 2. Frankfurt a. M.: Fischer 1972, p. 212–226.
- Fischer, A. (1915): Ernst Meumann und sein Werk. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, 16, p. 214–227.
- Fischer, A. (1917): Über Begriff und Aufgabe der pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, 18, p. 5–13 und 109–118.
- Fischer, A. (1925): Die Lage der Psychologie in der Gegenwart und ihre Folgen für die psychologische Jugendforschung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung*, 26, p. 385–402.
- Fischer, A. (1926): Unsere Zeit und die Mission der Pädagogik. *Die Erziehung*, 1, p. 1–7.
- Fischer, A. (1932): Der Philosoph Wilhelm Wundt. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung*, 33, p. 353–365.
- Flitner, A. (1990): Schulreform und Praktisches Lernen. *Neue Sammlung*, 30, p. 385–394.
- Flitner, W. (1950): Allgemeine Pädagogik. Frankfurt a. M.: Ullstein 1980.
- Flitner, W. (1957): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Flitner, W. (1976a): Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22, p. 1–8.
- Flitner, W. (1976b): Selbstdarstellung. In: L. J. Pongratz (ed.): Pädagogik in Selbstdarstellungen, Bd. 2. Hamburg: Meiner, p. 146–197.
- Foerster, F. W. (1920): Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens. Zürich: Schulthess.
- Foppa, K. (1965): Lernen, Gedächtnis, Verhalten. Ergebnisse und Probleme der Lernpsychologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1972 (8. Aufl.).

- Freud, A. (1931): Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. Bern: Huber 1935.
- Freud, S. (1925): Geleitwort. In: A. Aichhorn: Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, p. 3–6.
- Freud, S. (1933): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: ders.: Studienausgabe, Bd. 1. Frankfurt a. M.: Fischer 1969, p. 447–608.
- Frischeisen-Köhler, M. (1917): Philosophie und Pädagogik. In: F. Nicolin (ed.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969, p. 147–204.
- Frischeisen-Köhler, M. (1918): Grenzen der experimentellen Methode. In: N. Kluge & H. Reichel (eds.): Das Experiment in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1979, p. 55–76.
- Fröhlich, W. D. (2002): Wörterbuch Psychologie. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (24. Aufl.).
- Fuhr, T. (1999): Zeigen und Erziehung. In: T. Fuhr & K. Schultheis (eds.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, p. 109–121.
- Gadamer, H.-G. (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr 1975 (4. Aufl.).
- Gage, N. L. & D. C. Berliner (1975): Pädagogische Psychologie. München: Urban & Schwarzenberg 1977.
- Gage, N. L. (1978): Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? München: Urban & Schwarzenberg 1979.
- Geißler, G. (1929a): Jugendpsychologie und Erziehung. Kritik einer Grenzüberschreitung. *Die Erziehung*, 5, p. 50–55.
- Geißler, G. (1929b): Die Autonomie der Pädagogik. Langensalza: Beltz.
- Geuter, U. (1984): Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988.
- Geuter, U. (1985): Polemos panton pater – Militär und Psychologie im Deutschen Reich 1914–1945. In: M. G. Ash & U. Geuter (eds.): Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Opladen: Westdeutscher Verlag, p. 146–171.
- Gigerenzer, G. (1981): Messung und Modellbildung in der Psychologie. München: Reinhardt.
- Gigerenzer, G. (1987): Probabilistic Thinking and the Fight against Subjectivity. In: L. Krüger, G. Gigerenzer & M. S. Morgan (eds.): The Probabilistic Revolution, Vol. 2. Cambridge: MIT Press, p. 11–33.

- Goldschmidt, D. & C. Händle (1969): Der Wandel der Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Soziologie. In: D. Goldschmidt et al.: Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Heidelberg: Quelle & Meyer, p. 9–44.
- Graumann, C. F. (1980): Experiment, Statistik, Geschichte. Wundts erstes Heidelberger Programm einer Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 31, p. 73–83.
- Graumann, C. F. & A. Métraux (1977): Die Phänomenologische Orientierung in der Psychologie. In: K. A. Schneewind (ed.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. München: Reinhardt, p. 27–53.
- Groothoff, H.-H. (1964): Einleitung. In: ders. (ed.): Pädagogik. Das Fischer Lexikon. Frankfurt a. M.: Fischer, p. 7–10.
- Groothoff, H.-H. & W. Salber (1971): Pädagogik und Psychologie. In: T. Ellwein, H.-H. Groothoff, H. Rauschenberger & H. Roth (eds.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 3, Teil 2. Berlin: Rembrandt, p. 141–176.
- Habermas, J. (1976): Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983): Rekonstruktive vs. verstehende Sozialwissenschaften. In: ders.: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, p. 29–52.
- Hall, G. S. (1894): The New Psychology as a Basis of Education. *The Forum*, 17, p. 710–720.
- Hall, G. S. (1902): Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. Hrsgg. und übersetzt von J. Stimpfl. Altenburg: Bonde.
- Hansen, W. (1964): Pädagogische Psychologie. In: H.-H. Groothoff (ed.): Pädagogik. Das Fischer Lexikon. Frankfurt a. M.: Fischer, p. 230–238.
- Hartmann, H. & E. Kris (1945): The Genetic Approach in Psychoanalysis. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1, p. 11–30.
- Haseloff, O. W. & E. Jorswieck (1970): Psychologie des Lernens. Berlin: de Gruyter.
- Havighurst, R. (1953): Human Development and Education. New York: Longmans, Green & Co.
- Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. Berlin: Springer (2. Aufl.).
- Heller, K. A. (1999): Zum Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie: Aktuelle Probleme und Zukunftsperspektiven. In: C. Perleth & A. Ziegler (eds.): Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder. Bern: Huber, p. 309–314.
- Herbart, J. F. (1802/03): Diktate zur Pädagogik. In: B. Adl-Amini, J. Oelkers & D. Neumann (eds.): Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Bern: Haupt 1979, p. 114–119.

- Herbart, J. F. (1804): Immanuel Kant über Pädagogik. In: A. Langewand: *Moralische Verbindlichkeit oder Erziehung*. Freiburg: Alber 1991, p. 305–308.
- Herbart, J. F. (1919): Aphorismen. In: O. Willmann & T. Fritsch (eds.): *Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften*, Bd. 3. Osterwieck: Zickfeldt, p. 584–608.
- Herbart, J. F. (1964): *Sämtliche Werke*, 19 Bde. Hrsg. von K. Kehrbach & O. Flügel. Aalen (Neudruck der Ausgabe von 1892).
- Herbart, J. F. (1969): Ein nachgelassenes Fragment. In: F. Nicolini (ed.): *Pädagogik als Wissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, p. 4–5.
- Herrmann, T. (1979): Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie. In: J. Brandtstädter, G. Reinert & K. A. Schneewind (eds.): *Pädagogische Psychologie. Probleme und Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta, p. 209–236.
- Herrmann, T. (1994): Pädagogische Psychologie – der schmale Pfad zwischen opportunistischem Aktivismus und Elfenbeinturm. In: B. Weidenmann et al. (eds.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union (3. Aufl.), p. 775–777.
- Herrmann, U. (1971): Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. *Ihr wissenschaftstheoretischer Ansatz in Diltheys Theorie der Geisteswissenschaften*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herzog, W. (1984): *Modell und Theorie in der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Herzog, W. (1988): Pädagogische Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 47, p. 1–12.
- Herzog, W. (1991): Das moralische Subjekt. *Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*. Bern: Huber.
- Herzog, W. (1994): Pädagogik und Psychologie. *Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, p. 425–445.
- Herzog, W. (1999): Verhältnisse von Natur und Kultur. *Die Herausforderung der Pädagogik durch das evolutionsbiologische Denken*. *Neue Sammlung*, 39, p. 97–129.
- Herzog, W. (2002): *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Hilgard, E. R. (1971): Kernprobleme der Lernpsychologie und des programmierten Lernens. In: H. Röhrs (ed.): *Der Aufgabenkreis der Pädagogischen Psychologie*. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft, p. 221–234.
- Hilgard, E. R. & G. H. Bower (1966): *Theorien des Lernens*, Bd. 1. Stuttgart: Klett 1970.
- Hillebrand, M. J. (1959): Begriffsbestimmung und geschichtliche Entwicklung der Pädagogischen Psychologie. In: H. Hetzer (ed.): *Handbuch der Psychologie*, Bd. 10. Göttingen: Hogrefe, p. 44–59.

- Hillebrand, M. J. (1974): *Einführung in die pädagogische Psychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hobmair, H. (1995) (ed.): *Pädagogik*. Köln: Stam.
- Höhn, E. (1959): Geschichte der Entwicklungspsychologie und ihrer wesentlichsten Ansätze. In: H. Thomae (ed.): *Handbuch der Psychologie*, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, p. 21–45.
- Hörmann, H. (1964): Aussagemöglichkeiten psychologischer Diagnostik. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 11, p. 353–390.
- Hofer, M. (1987): Pädagogische Psychologie: Fünf Überlegungen zum Selbstverständnis eines Faches. *Psychologische Rundschau*, 38, p. 82–95.
- Hoffer, W. (1945): Psychoanalytic Education. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1, p. 293–307.
- Hofstätter, P. R. (1972): *Psychologie. Das Fischer Lexikon*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Holzcamp, K. (1970): Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis. In: ders.: *Kritische Psychologie*. Frankfurt a.M.: Fischer 1972, p. 9–34.
- Holzcamp, K. (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Holzcamp, K. (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hopf, C. (2004): *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horkheimer, M. (1937): Traditionelle und kritische Theorie. *Zeitschrift für Sozialforschung*, 6, p. 245–294.
- Horkheimer, M. (1947): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. In: ders.: *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende*. Hrsgg. von A. Schmidt. Frankfurt a.M.: Fischer 1985, p. 11–174.
- Horn, K.-P. (2001): *Abbild oder Zerrbild? Ergebnisse der Befragung zu den »pädagogisch wichtigsten Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts«*. In: K.-P. Horn & C. Ritzi (eds.): *Klassiker und Außenseiter*. Baltmannsweiler: Schneider, p. 23–49.
- Huber, G. L., A. Krapp & H. Mandl (1984): *Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Hufnagel, E. (1982): Wilhelm Dilthey: Hermeneutik als Grundlegung der Geisteswissenschaften. In: U. Nassen (ed.): *Klassiker der Hermeneutik*. Paderborn: Schöningh, p. 173–206.

- Jaensch, E. (1909): Nachruf auf Hermann Ebbinghaus. *Zeitschrift für Psychologie*, 51, p. III–VIII.
- James, W. (1899): *Psychologie und Erziehung*. Ansprachen an Lehrer. Leipzig: Engelmann 1912 (3. Aufl.).
- Jüttemann, G. (1992): *Psyche und Subjekt. Für eine Psychologie jenseits von Dogma und Mythos*. Reinbek: Rowohlt.
- Jüttemann, G. (ed.) (2004): *Psychologie als Humanwissenschaft. Ein Handbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaplan, B. (1983): A Trio of Trials. In: R. M. Lerner (ed.): *Developmental Psychology. Historical and Philosophical Perspectives*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, p. 185–228.
- Keckeisen, W. (1983): Kritische Erziehungswissenschaft. In: D. Lenzen & K. Mollenhauer (eds.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta, p. 117–138.
- Keiner, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keiner, E. & J. Schriewer (2000): Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, p. 27–50.
- Kerschensteiner, G. (1921): *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. München: Oldenbourg 1965 (9. Aufl.).
- Kesselring, T. (1999): *Jean Piaget*. München: Beck (2. Aufl.).
- Key, E. (1900): *Das Jahrhundert des Kindes*. Weinheim: Beltz 2000.
- Klauer, K. J. (1969): Die programmierte Instruktion auf dem Wege zu einer Technologie des Lehrens. In: M. Irle (ed.): *Bericht über den 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, p. 67–72.
- Klausmeier, H. J. & R. E. Ripple (1973): *Moderne Unterrichtspsychologie*, Bd. 1. München: Reinhardt.
- Klix, F. (1978): *Information und Verhalten. Kybernetische Aspekte der organismischen Informationsverarbeitung*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften (4. Aufl.).
- Koch, L. (1991): *Logik des Lernens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koch, L. (2002): Anmerkungen zur Psychologisierung des Lernens. In: R. Reichenbach & F. Oser (eds.): *Die Psychologisierung der Pädagogik*. Weinheim: Juventa, p. 71–89.
- Koch, S. (1973): *Psychologie und Geisteswissenschaften*. In: H.-G. Gadamers & P. Vogler (eds.): *Neue Anthropologie*, Bd. 5. Stuttgart: Thieme, p. 200–236.
- Körner, J. (1980): Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. *Psyche*, 34, p. 769–789.

- Kohlberg, L. & R. Mayer (1972): Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, 42, p. 449–496.
- Krapp, A., M. Prenzel & B. Weidenmann (2001): Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. In: A. Krapp & B. Weidenmann (eds.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union (4. Aufl.), p. 1–29.
- Kretzschmar, J. (1912): *Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft. Eine pädagogische Studie auf entwicklungstheoretischer, ethnologischer und kulturhistorischer Grundlage*. Leipzig: Wunderlich.
- Kretzschmar, J. (1923): Die Wandlung der Erziehungswissenschaft seit 1880. *Die Deutsche Schule*, 27, p. 229–237.
- Kris, E. (1948). *Psychoanalyse und Erziehung*. In: ders. *Psychoanalytische Kinderpsychologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1979, p. 39–55.
- Kroh, O. (1930): *Die Psychologie des Grundschulkindes in ihrer Beziehung zur kindlichen Gesamtentwicklung*. Langensalza: Beyer & Söhne (4. Aufl.).
- Kroh, O. (1933): Die Aufgabe der pädagogischen Psychologie und ihre Stellung in der Gegenwart. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, 34, p. 305–327.
- Kroh, O. (1954): *Revision der Erziehung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kron, F. W. (1988): *Grundwissen Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Lange, F. A. (1865): *Die Grundlegung der mathematischen Psychologie. Ein Versuch zur Nachweisung des fundamentalen Fehlers bei Herbart und Drobisch*. Duisburg: Falk & Volmer.
- Lange, H. (1979): Ein dogmatischer Rückfall hinter Popper. Zu Wolfgang Brezinkas Neufassung seiner Metatheorie der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, p. 403–422.
- Langeveld, M. J. (1968): *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen: Niemeyer (3. Aufl.).
- Lassahn, R. (1974): *Einführung in die Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1978 (3. Aufl.).
- Lehmann, R. (1921): Die Bedeutung der Erziehungswissenschaft für die Gegenwart. *Preußische Jahrbücher*, 183, p. 211–217.
- Lehmann, R. (1925): *Das doppelte Ziel der Erziehung. Grundzüge einer pädagogischen Theorie*. Berlin: Weidmann.
- Lenzen, D. (1999): *Orientierung Erziehungswissenschaft*. Reinbek: Rowohlt 2002 (2. Aufl.).
- Lewin, K. (1927): *Gesetz und Experiment in der Psychologie*. In: A. Métraux (ed.): *Kurt-Lewin-Werkausgabe*, Bd. 1. Bern: Huber 1981, p. 279–320.
- Lewin, K. (1931): Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. *Erkenntnis*, 1, p. 421–466.

- Litt, T. (1962): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart: Klett (10. Aufl.).
- Loch, W. (1963): Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Loch, W. (1979a): Curriculare Kompetenzen und pädagogische Paradigmen. *Bildung und Erziehung*, 32, p. 241–266.
- Loch, W. (1979b): Lebenslauf und Erziehung. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Loch, W. (1980): Der Mensch im Modus des Könnens. In: E. König & H. Ramsenthaler (eds.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München: Fink, p. 191–225.
- Loch, W. (1981): Anfänge der Erziehung – Zwei Kapitel aus einem verdrängten Curriculum. In F. Maurer (ed.): Lebensgeschichte und Identität. Frankfurt a. M.: Fischer, p. 31–83.
- Loch, W. (1983): Phänomenologische Pädagogik. In: D. Lenzen & K. Mollenhauer (eds.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta, p. 155–173.
- Loch, W. (1984): Die Wenden des pädagogischen Bewusstseins als Herausforderung einer phänomenologischen Pädagogik. *Bildung und Erziehung*, 37, p. 119–130.
- Loch, W. (1998): Die Allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht. In: W. Brinkmann & J. Petersen (eds.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth: Auer, p. 308–333.
- Loch, W. (1999): Phänomenologische Grundprobleme einer allgemeinen Pädagogik. In: T. Fuhr & K. Schultheis (eds.): Zur Sache der Pädagogik: Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, p. 290–302.
- Lochner, R. (1978): Selbstdarstellung. In: L. J. Pongratz (ed.): Pädagogik in Selbstdarstellungen, Bd. 3. Hamburg: Meiner, p. 194–217.
- Löwisch, D.-J. (2002): Wilhelm Dilthey: Grundlinien eines Systems der Pädagogik und Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Magnusson, D. (1992): Back to the Phenomena: Theory, Methods, and Statistics in Psychological Research. *European Journal of Personality*, 6, p. 1–14.
- Magnusson, D. & B. Törestad (1993): A Holistic View of Personality: A Model Revisited. *Annual Review of Psychology*, 44, p. 427–452.
- Marotzki, W. (1989): Konstruktion oder Lebendigkeit des Lebens? Das Verhältnis Herman Nohls zur Psychoanalyse Sigmund Freuds. In: P. Zedler & E. König (eds.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, p. 205–226.

- Mattes, P. (1985): Psychologie im westlichen Nachkriegsdeutschland – Fachliche Kontinuität und gesellschaftliche Restauration. In: M. G. Ash & U. Geuter (eds.): Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Opladen: Westdeutscher Verlag, p. 201–224.
- Meehl, P. E. (1950): On the Circularity of the Law of Effect. *Psychological Bulletin*, 47, p. 52–75.
- Meister, R. (1947): Geistige Objektivierung und Resubjektivierung: Kultur und Erziehung. *Wiener Zeitschrift für Philosophie, Psychologie, Pädagogik*, 1, p. 56–72.
- Menck, P. (1999): Lernen – Ein Grundbegriff der Erziehungswissenschaft? In: T. Fuhr & K. Schultheis (eds.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, p. 147–155.
- Messer, A. (1926): Pädagogik der Gegenwart. Berlin: Mauritius.
- Métraux, A. (1985): Der Methodenstreit und die Amerikanisierung der Psychologie in der Bundesrepublik 1950–1970. In: M. G. Ash & U. Geuter (eds.): Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Opladen: Westdeutscher Verlag, p. 225–251.
- Meumann, E. (1901): Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. *Die Deutsche Schule*, 5, p. 65–92, 139–153, 213–223 und 272–288.
- Meumann, E. (1907): Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, Bd. 1. Leipzig: Engelmann.
- Meumann, E. (1911a): Experimentelle Pädagogik und Schulreform. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, 12, p. 1–13.
- Meumann, E. (1911b): Die gegenwärtige Lage der Pädagogik. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, 12, p. 193–206.
- Meumann, E. (1913): Intelligenz und Wille. Leipzig: Quelle & Meyer (2. Aufl.).
- Meumann, E. (1914): Abriss der experimentellen Pädagogik. Leipzig: Engelmann.
- Meumann, E. (1922): Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, Bd. 1. Leipzig: Engelmann (2. Aufl.).
- Mietzel, G. (1973): Pädagogische Psychologie. Einführung für Pädagogen und Psychologen. Göttingen: Hogrefe.
- Miller, G. A., E. Galanter & K. H. Pribram (1960): Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart: Klett 1973.
- Misch, G. (1924): Vorbericht des Herausgebers. In: W. Dilthey: Gesammelte Schriften, Bd. V. Leipzig: Teubner, p. VII–CXVII.



- Mollenhauer, K. (1964): Pädagogik und Rationalität. In: ders.: Erziehung und Emanzipation. München: Juventa 1969, p. 55–74.
- Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1973): Sozialpädagogik. In: H.-H. Groothoff (ed.): Pädagogik. Das Fischer Lexikon. Frankfurt a. M.: Fischer, p. 291–300.
- Montada, L. & S.-H. Filipp (1979): Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogisch-psychologischer Entscheidungen. In: J. Brandstädter, G. Reinert & K. A. Schneewind (eds.): Pädagogische Psychologie. Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, p. 525–545.
- Montessori, M. (1936): Kinder sind anders. Frankfurt a. M.: Ullstein 1980.
- Mouly, G. J. (1971): Vorspann. In: ders. (ed.): Readings in Educational Psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston, p. 34–36.
- Müller, P. (1942): Ernst Meumann als Begründer der experimentellen Pädagogik. Bazenheid: Kalberer.
- Münsterberg, H. (1898): Psychology and Education. *Educational Review*, 16, p. 105–132.
- Münsterberg, H. (1899): Psychologie und Pädagogik. *Die Kinderfehler*, 4, p. 28–37, 68–74 und 90–93.
- Münsterberg, H. (1922): Psychologie und Wirtschaftsleben. Ein Beitrag zur angewandten Experimental-Psychologie. Leipzig: Barth (5. Aufl.).
- Nicklis, W. S. (1985): Kinderseelen in Lehrerköpfen. Zur Naturgeschichte der Schulgebrauchpsychologie. In: H. Gubin & A. Mohler (eds.): Psychologie – Psychologisierung – Psychologismus. München: Oldenbourg, p. 17–58.
- Nohl, H. (1927): Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Nohl, H. (1928): Pädagogische Menschenkunde. *Die Erziehung*, 4, p. 137–147.
- Nohl, H. (1929): Pädagogische Menschenkunde. In: H. Nohl & L. Pallat (eds.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 2. Langensalza: Beltz, p. 51–75.
- Nohl, H. (1930): Einleitung. In: W. Dilthey: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Berlin: Beltz, p. 3–8.
- Nohl, H. (1947): Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke (3. Aufl.).
- Nohl, H. (1961): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke (5. Aufl.).
- Nohl, H. (1967): Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. Besorgt von J. Offermann. Paderborn: Schöningh.
- Nolting, H.-P. & P. Paulus (1996): Pädagogische Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer (2. Aufl.).
- O'Donnell, J. M. (1985): The Origins of Behaviorism. *American Psychology*, 1870–1920. New York: New York University Press.

- Oelkers, J. (1989a): Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt.
- Oelkers, J. (1989b): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim: Juventa.
- Oerter, R. (1972): Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth: Auer (11. Aufl.).
- Oevermann, U. (1976a): Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann (ed.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek: Rowohlt, p. 34–52.
- Oevermann, U. (1976b): Piagets Bedeutung für die Soziologie. In: Hommage à Jean Piaget zum achtzigsten Geburtstag. Stuttgart: Klett, p. 36–41.
- Oevermann, U. (1979): Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: G. Lüschen (ed.): Deutsche Soziologie seit 1945. Opladen: Westdeutscher Verlag, p. 143–168.
- Pestalozzi, J. H. (1782): Ein Schweizer-Blatt. In: Sämtliche Werke, Bd. VI. Hrsgg. von L. W. Seyffarth. Lignitz: Seyffarth 1901, p. 1–220.
- Piaget, J. (1926): Das Weltbild des Kindes. Stuttgart: Klett-Cotta 1978.
- Piaget, J. (1948): Das Recht auf Erziehung. In: ders.: Das Recht auf Erziehung und Die Zukunft unseres Bildungssystems. München: Piper 1975, p. 7–66.
- Piaget, J. (1966): Autobiographie. In: G. Busino et al.: Jean Piaget – Werk und Wirkung. München: Kindler 1976, p. 15–59.
- Piaget, J. (1969): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt a. M.: Fischer 1978.
- Piaget, J. (1970): Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen. Frankfurt a. M.: Ullstein 1973.
- Piaget, J. (1999): Über Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Plaum, E. (1988): Eduard Sprangers geisteswissenschaftliche Psychologie. In: G. Jüttemann (ed.): Wegbereiter der Historischen Psychologie. München: Psychologie Verlags Union, p. 133–139.
- Plümpe, K. (1934): Pädagogische Menschenkunde bei Wilhelm Dilthey und Herman Nohl. *Pharus*, 25, p. 337–352.
- Pongratz, L. J. (1967): Problemgeschichte der Psychologie. Bern: Francke.
- Popper, K. R. (1935): Logik der Forschung. Tübingen: Mohr 1989 (9. Aufl.).
- Prange, K. (1989): Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Prange, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider.

- Rang, M. (1957): Das Verhältnis der Pädagogik zur Soziologie und Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, p. 34–50.
- Rein, W. (1911): Pädagogik in systematischer Darstellung, Bd. 1. Langensalza: Beyer & Söhne (2. Aufl.).
- Reinert, G. (1976): Grundzüge einer Geschichte der Human-Entwicklungspsychologie. In: H. Balmer (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. 1. Zürich: Kindler, p. 862–896.
- Riedel, M. (1970): Einleitung. In: W. Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1974, p. 9–80.
- Ringer, F. K. (1969): Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1987.
- Röhr-Sendlmeier, U. M. & K. Salgert (1995): Thementrends in der deutschsprachigen Pädagogischen Psychologie, Teil II – eine Analyse der Publikationen in sechs Zeitschriften von 1975 bis 1993. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, p. 169–191.
- Röhr-Sendlmeier, U. M. & A. Schumann (1993): Thementrends in der deutschsprachigen Pädagogischen Psychologie – eine Analyse des Lehrangebots seit 1975. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 40, p. 199–216.
- Röhrs, H. (1971): Die Pädagogische Psychologie. In: ders. (ed.): Der Aufgabenkreis der Pädagogischen Psychologie. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft, p. 1–23.
- Rosemann, B. & S. Bielski (2001): Einführung in die Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz.
- Roth, H. (1957): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel 1983 (16. Aufl.).
- Roth, H. (1959a): Das Problem der Bildsamkeit und Erziehungsfähigkeit in der Psychologischen Forschung. In: H. Hetzer (ed.): Handbuch der Psychologie, Bd. 10. Göttingen: Hogrefe, p. 69–92.
- Roth, H. (1959b): Psychologie und Pädagogik und das Problem einer Pädagogischen Psychologie. In: J. Derbolav & H. Roth (eds.): Psychologie und Pädagogik. Neue Forschungen und Ergebnisse. Heidelberg: Quelle & Meyer, p. 77–138.
- Roth, H. (1963): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Die Deutsche Schule*, 55, p. 109–119.
- Roth, H. (1965): Empirische Pädagogische Anthropologie. Konzeption und Schwierigkeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 11, p. 207–221.
- Roth, H. (1966a): Pädagogische Anthropologie, Bd. 1. Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (1966b): Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6. Beiheft, p. 75–84.
- Roth, H. (1968a): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart: Klett.

- Roth, H. (1968b): Einleitung und Überblick. In: ders. (ed.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart: Klett, p. 17–67.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd. 2. Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (1979): Selbstdarstellung. In L. J. Pongratz (ed.): Psychologie in Selbstdarstellungen, Bd. 2. Bern: Huber, p. 257–288.
- Rucci, A. J. & R. D. Tweney (1980): Analysis of Variance and the ›Second Discipline‹ of Scientific Psychology: A Historical Account. *Psychological Bulletin*, 87, p. 166–184.
- Schaub, H. & K. G. Zenke (2002): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (5. Aufl.).
- Scheerer, E. (1989): Psychologie. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 7, Sp. 1599–1653.
- Scheuerl, H. (ed.) (1979): Klassiker der Pädagogik, 2 Bde. München: Beck.
- Schleiermacher, F. (1826): Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen). Kommentierte Studienausgabe, Bd. 2. Hrsgg. von M. Winkler & J. Brachmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000.
- Schmidt, N. D. (1995): Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven. Reinbek: Rowohlt.
- Schmitz, B. (2000): Auf der Suche nach dem verlorenen Individuum: Vier Theoreme zur Aggregation von Prozessen. *Psychologische Rundschau*, 51, p. 83–92.
- Schnädelbach, H. (1983): Philosophie in Deutschland 1831–1933. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1999 (6. Aufl.).
- Schubeius, M. (1990): Und das psychologische Laboratorium muss der Ausgangspunkt pädagogischer Arbeiten werden! Zur Institutionalisierungsgeschichte der Psychologie von 1890–1933. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schulze, T. (1977): Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? In: H. Blankertz (ed.): Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Weinheim: Beltz, p. 57–86.
- Schulze, T. (1979): ›Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst ...‹. Ein neugieriger Rückblick auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik zum 100. Geburtstag von Herman Nohl. *Neue Sammlung*, 19, p. 542–564.
- Skinner, B. F. (1954): Die Wissenschaft vom Lernen und die Kunst des Lehrens. In: F. Weinert (ed.): Pädagogische Psychologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1974 (8. Aufl.), p. 247–258.
- Skinner, B. F. (1967): Autobiography. In: E. G. Boring & G. Lindzey (eds.): A History of Psychology in Autobiography, Vol. 5. New York: Appleton-Century-Crofts, p. 387–413.

- Skinner, B. F. (1969): Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft. München: Kindler 1974.
- Skinner, B. F. (1972): Cumulative Record. A Selection of Papers. New York: Appleton-Century-Crofts (3. Aufl.).
- Spranger, E. (1916): Fünfundzwanzig Jahre deutscher Erziehungspolitik. Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft.
- Spranger, E. (1922): Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle: Niemeyer (3. Aufl.).
- Spranger, E. (1924): Rickerts System. *Logos*, 12, p. 183–198.
- Spranger, E. (1925a): Antrittsrede in der Preußischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. In: H. W. Bähr & H. Wenke (eds.): Eduard Spranger. Sein Werk und sein Leben. Heidelberg: Quelle & Meyer 1964, p. 22–26.
- Spranger, E. (1925b): Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Leipzig: Quelle & Meyer (3. Aufl.).
- Spranger, E. (1929): Psychologie des Jugendalters. Leipzig: Quelle & Meyer (12. Aufl.).
- Spranger, E. (1930): Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle: Niemeyer (7. Aufl.).
- Spranger, E. (1948): Nachwort. In: ders.: Psychologie des Jugendalters. Heidelberg: Quelle & Meyer 1966 (28. Aufl.), p. 311–321.
- Spranger, E. (1969ff.): Gesammelte Schriften, 11 Bde. Hrsgg. von O. F. Bollnow et al. Heidelberg: Quelle & Meyer / Tübingen: Niemeyer.
- Steinebach, C. (2003): Pädagogische Psychologie. Lehren und Lernen über die Lebensspanne. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, W. (1900a): Die psychologische Arbeit des neunzehnten Jahrhunderts, insbesondere in Deutschland. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie*, 2, p. 329–352 und 413–436.
- Stern, W. (1900b): Über Psychologie der individuellen Differenzen. Ideen zu einer ›Differentialen Psychologie‹. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1908): Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung. *Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammel-forschung*, 1, p. 1–43.
- Stern, W. (1913): Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend. Ein Protest. *Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammel-forschung*, 8, p. 71–91.
- Stern, W. (1914): Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1981.
- Stern, W. (1931): Die Stellung der Psychologie an den deutschen Universitäten. *Die Deutsche Schule*, 35, p. 74–83.
- Stiksrud, A. (1990): War Lawrence Kohlberg ein Pädagogischer Psychologe? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, p. 59–68.

- Tenorth, H.-E. (1986): Transformationen der Pädagogik – 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der ›Zeitschrift für Pädagogik‹. In: R. Fatke (ed.): Gesamtregister Jahrgang 1–30 (1955–1984). Weinheim: Beltz, p. 21–85.
- Tenorth, H.-E. (1999): Die zweite Chance. Oder: Über die Geltung von Kritikanprüchen ›kritischer Erziehungswissenschaft‹. In: H. Sünker & H.-H. Krüger (eds.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a. M.: Suhrkamp, p. 135–161.
- Tenorth, H.-E. (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim: Juventa (3. Aufl.).
- Tenorth, H.-E. (ed.) (2003): Klassiker der Pädagogik, 2 Bde. München: Beck.
- Thomae, H. (1959): Entwicklungsbegriff und Entwicklungstheorie. In: ders. (ed.): Handbuch der Psychologie, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, p. 3–20.
- Thorndike, E. L. (1911): Animal Intelligence. Experimental Studies. Darien, Conn.: Hafner 1970.
- Valsiner, J. (1986): Between Groups and Individuals. Psychologists' and Laypersons' Interpretations of Correlational Findings. In: ders. (ed.): The Individual Subject and Scientific Psychology. New York: Plenum, p. 113–151.
- Watson, J. B. (1913): Psychologie, wie sie der Behaviorist sieht. In: ders.: Behaviorismus: Köln: Kippenheuer & Witsch 1968, p. 13–28.
- Watson, J. B. (1917): An Attempted Formulation of the Scope of Behavior Psychology. *The Psychological Review*, 24, p. 329–352.
- Watson, J. B. (1930): Behaviorismus. Köln: Kippenheuer & Witsch 1968.
- Weidenmann, B. & A. Krapp (1994): Pädagogische Psychologie. Einführung in die Disziplin und das Lehrbuch. In: B. Weidenmann et al. (eds.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union (3. Aufl.), p. 1–20.
- Weinert, F. (1969): Einleitung – Lehrt die Lernpsychologie lehren? In: M. Irle (ed.): Bericht über den 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen: Hogrefe, p. 53–58.
- Weinert, F. E. (1970): Entwicklungspsychologie. In: J. Speck & G. Wehle (eds.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. 1. München: Kösel, p. 325–351.
- Weinert, F. E. (1974): Einführung in das Problemgebiet der Pädagogischen Psychologie. In: ders. et al. (eds.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 1. Frankfurt a. M.: Fischer, p. 29–63.

- Weinert, F. E. (1998): Psychologische Theorienbildung und dem pädagogischen Prüfstand. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, p. 205–209.
- Wellendorf, F. (1969): Ansätze zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in der BRD. In: D. Goldschmidt et al.: *Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft*. Heidelberg: Quelle & Meyer, p. 68–110.
- Weniger, E. (1952): *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Wilhelm, W. (1982): Wissenschaft von der Seele oder Wissenschaft ohne Seele? Zum Menschenbild und Methodenproblem in der neueren Psychologie, Psychotherapie und Psychiatrie. *Pädagogische Rundschau*, 36, p. 579–613.
- Willmann, O. & T. Fritsch (1914): Vorbemerkungen. In: dies. (eds.): *Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften*, Bd. 2. Osterwieck: Zickfeldt, p. 173–178.
- Winnefeld, F. (1957): Zur Problemgeschichte der Pädagogischen Psychologie. In: ders.: *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld*. München: Reinhardt, p. 11–28.
- Wittels, F. (1927): *Die Befreiung des Kindes*. Stuttgart: Hippokrates.
- Wohlwill, J. F. (1973): *The Study of Behavioral Development*. New York: Academic Press.
- Wundt, W. (1888): Selbstbeobachtung und innere Wahrnehmung. In: ders.: *Kleine Schriften*, Bd. 3. Stuttgart: Kröner 1921, p. 423–440.
- Wundt, W. (1889): *System der Philosophie*. Leipzig: Engelmann.
- Wundt, W. (1896): Ueber die Definition der Psychologie. *Philosophische Studien*, 12, p. 1–66.
- Wundt, W. (1906): *Essays*. Leipzig: Engelmann (2. Aufl.).
- Wundt, W. (1907): Über Ausfrageexperimente und über die Methoden zur Psychologie des Denkens. *Psychologische Studien*, 3, p. 301–360.
- Wundt, W. (1908a): *Logik der Geisteswissenschaften*. Stuttgart: Enke (3. Aufl.).
- Wundt, W. (1908b): *Grundzüge der physiologischen Psychologie*, Bd. 1. Leipzig: Engelmann (6. Aufl.).
- Wundt, W. (1910): Über reine und angewandte Psychologie. *Psychologische Studien*, 5, p. 1–47.
- Wundt, W. (1911): *Einführung in die Psychologie*. Leipzig: Voigtländer.
- Wundt, W. (1913): *Die Psychologie im Kampf ums Dasein*. Leipzig: Kröner.
- Wundt, W. (1920a): *Grundriss der Psychologie*. Leipzig: Kröner (12. Aufl.).
- Wundt, W. (1920b): *Erlebtes und Erkanntes*. Stuttgart: Kröner 1921 (2. Aufl.).

# Kohlhammer

## Urban

-Taschenbücher

Walter Herzog

### Pädagogik und Psychologie

Pädagogik und Psychologie stehen in einem schwierigen Verhältnis. Bis heute mangelt es an Kooperation auf der disziplinären Ebene. Dabei gibt es kaum einen großen Psychologen, der sich nicht zu Fragen der Pädagogik geäußert hat, und kaum einen pädagogischen Klassiker, in dessen Werk sich nicht psychologische Überlegungen finden. Trotz gemeinsamer Fragestellungen, Themen und Einsichten stehen beide Disziplinen in einer Beziehung rivalisierender Konkurrenz zueinander. Das Buch zeichnet die oft gegenläufigen Entwicklungslinien der beiden Fächer nach, deren Verhältnis von hohen Erwartungen, Enttäuschungen, aber auch Missverständnissen und nicht zuletzt bevormundenden Indienstnahmen bestimmt war. Gleichzeitig wird deutlich, wie groß der Fundus an Gemeinsamkeiten ist, der es heute möglich machen sollte, auf allen Ebenen der wissenschaftlichen Erkenntnis – begrifflich, theoretisch und methodisch – zu fruchtbarer Verständigung und Zusammenarbeit zu gelangen.

Der Autor: Professor Dr. Walter Herzog ist Ordinarius für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Bern.

ISBN 3-17-017976-4

€ 17,-



9 783170 179769

[www.kohlhammer.de](http://www.kohlhammer.de)