Pädagogische Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft

Walter Herzog

Pädagogisches Institut der Universität Zürich
Fachbereich Pädagogische Psychologie

Der wissenschaftstheoretische Status der Pädagogischen Psychologie wird selten erörtert. Zumeist aber wird die Pädagogische Psychologie als angewandte Psychologie bestimmt. Es werden fünf Modelle Pädagogischer Psychologie als angewandter Wissenschaft diskutiert. Erkenntnistheoretisch erweisen sich alle fünf Modelle als ausgerichtet an einem realistischen Verständnis von Erkenntnis. Eine Kritik des erkenntnistheoretischen Realismus führt zum Vorschlag, die Pädagogische Psychologie nicht als angewandte, sondern als interdisziplinäre Wissenschaft zu begreifen. An einem historischen Beispiel, J. F. Herbart, wird gezeigt, dass dieses Verständnis von Pädagogischer Psychologie nicht so neu ist wie es auf den ersten Blick erscheinen mag.

Educational Psychology as an Interdisciplinary Science. The status of educational psychology as a science is rarely assessed. For the most part, however, educational psychology is conceived as a field of applied psychology. Five models of educational psychology as applied science are discussed. All these models prove to be based upon a realist theory of knowledge. A critique of epistemological realism leads to the proposal of a different understanding of educational psychology as an interdisciplinary science rather than as an applied science. A look back to J. F. Herbart, a prominent figure in the history of psychology, reveals this view of educational psychology to be not as new as it might appear.

Versucht man sich ein Bild zu machen von der Pädagogischen Psychologie als Wissenschaft, so gewinnt man den Eindruck einer pragmatischen Disziplin. Lehrbücher wie Grundlagentexte gehen zumeist unmittelbar «in medias res» und handeln von Lernprozessen, Motivation, Entwicklung, Psychometrie, Erziehungsstilen etc., ohne sich lange bei der Frage aufzuhalten, inwiefern die Pädagogische Psychologie zu Recht eine Wissenschaft genannt wird. Noch weniger interessant die Frage, wie das Verhältnis der Pädagogischen Psychologie zu ihren «Mutterwissenschaften» – Pädagogik und Psychologie – beschaffen ist bzw. ob diesbezüglich überhaupt ein Verhältnis besteht. Überwiegend wird in der Pädagogischen Psychologie in erster Linie eine «angewandte Disziplin» gesehen, nämlich eine auf pädagogische Kontexte angewandte Psychologie.

So schreiben Drever und Fröhlich, die Pädagogische Psychologie sei «...ein Teilgebiet der *Angewandten Psychologie,* das sich mit der Anwendung psychologischer Forschungsergebnisse und Theorien auf Probleme des Erziehens ... beschäftigt...» (Drever & Fröhlich, 1970, p. 191). Travers meint, das einzige Charakteristikum, das Pädagogische Psychologen teilen, sei, «...that they are all concerned in some way with the applications of knowledge about psychology to educational problems» (Travers, 1969, p. 413). Und bei Heller heisst es, solange man die «Nützlichkeitsfunktion» der Pädagogischen Psychologie anerkenne, bleibe diese «...zuallererst eine angewandte Disziplin» (Heller, 1986, p. 3). Die Verteilung der Rollen scheint also klar zu sein: Die Psychologie spielt den *gebenden* und die Pädagogik den *nehmenden* Part. Das gilt auch dort, wo statt von einer Pädagogischen Psychologie von einer «Psychologischen Pädagogik» oder einer «Psychopädagogik» die Rede ist, ein Terminus, der in französischsprachigen Publikationen gelegentlich anzutreffen ist (vgl. z.B. Debesse, 1960, p. 772) und sich im deutschen Sprachraum eigentlich nur noch im Anspruch einer «Psychoanalytischen Pädagogik» verbirgt. Auch hier ist eine für die pädagogische Praxis aufbereitete Psychologie bzw. Psychoanalyse gemeint, d.h. ebenfalls eine *angewandte Disziplin.*

Doch was ist überhaupt gemeint, wenn man die Pädagogische Psychologie eine «angewandte Psychologie» nennt? Überblickt man die Geschichte der Pädagogischen Psychologie (vgl. Ewert, 1979; Skowronek, 1979; Watson, 1968), dann lassen sich verschiedene Antworten auf diese Frage finden. Ich möchte im *ersten*

Teil meiner Ausführungen fünf solcher Antworten vorlegen, um eine Basis zu legen, auf der ich eine Kritik am Verständnis der Pädagogischen Psychologie als angewandter Wissenschaft formulieren will. Diese Kritik wird Inhalt des *zweiten* Teils meiner Ausführungen sein. Im *dritten* Teil werde ich meinen Vorschlag, die Pädagogische Psychologie als *interdisziplinäre Wissenschaft* zu begründen, erläutern. Im *vierten* Teil schliesslich soll ein historisches Beispiel zeigen, dass mein Vorschlag nicht so neu ist, wie er im ersten Moment erscheinen mag.

1. Fünf Typen Pädagogischer Psychologie als angewandter Wissenschaft

Wird die Pädagogische Psychologie als angewandte Wissenschaft bestimmt, so lassen sich fünf Konkretisierungen der Idee einer Anwendung psychologischer Erkenntnisse auf pädagogische Probleme ausmachen. Ich unterscheide in die Typen «Extrapolation», «Deduktion», «angewandte Forschung», «thematische Autonomie» und «Technologie».

(1) Bei einer ersten Form von «angewandter Psychologie» ist mit «Anwendung» die blosse *Extrapolation* psychologischer Erkenntnisse auf Felder praktischen Handelns gemeint. Die Pädagogische Psychologie erscheint als eine weitgehend willkürliche Zusammenstellung von Fakten der Psychologie, mit der Unterstellung, diese seien für das pädagogische Handeln von irgendwelcher Bedeutung (vgl. Ewert, 1979, p. 16ff.; Huber, Krapp & Mandl, 1984, p. 10). Die Systematik der Darstellung dieser Fakten wird vollkommen beherrscht von psychologischen Kriterien, d.h. die Gliederung des pädagogisch-psychologischen Wissens widerspiegelt die Ordnungsgesichtspunkte psychologischer Lehrbücher. Eine Thematisierung oder Problematisierung der Situation oder des Prozesses der Anwendung findet nicht statt. Man beschränkt sich auf die Vermittlung des «Grundsätzlichen» und hofft darauf – wie beispielsweise Thorndike –, dass «einsichtige Lehrer» an pädagogischen Seminarien ihren Studenten dabei helfen, diese Grundsätze «. . . auf geeignete Gegenstände der Erziehungstheorie und -praxis anzuwenden» (Thorndike, 1922, p.V.). Damit sind auch gleich die Adressaten dieser ersten Form einer auf Pädagogik angewandten Psychologie genannt: Es sind im allgemeinen Lehrer bzw. Lehrerstudenten. Die Pädagogische Psychologie erscheint als eine Art verkürzter Lehrgang der Psychologie für Lehrer. Ihre Integration erreicht sie durch ihren vorgeblichen Verwendungszweck, nicht aber durch eine Theorie. Statt von einer Pädagogischen Psychologie sollte daher angemessener von einer *Psychologie für Pädagogen* die Rede sein (vgl. Ewert, 1979, p. 18f.).

(2) Bei einer zweiten Form von «angewandter Psychologie» erscheint der Prozess der Anwendung nicht mehr als Extrapolation, sondern als *Deduktion*. Die Pädagogische Psychologie erfährt im Bereich der Anwendung eine theoretische Klärung. Bei dieser Klärung bedient man sich im allgemeinen der Argumentation der kritisch-rationalistischen Wissenschaftstheorie und versteht die «angewandte Psychologie» als Sozialtechnologie. Eine Sozialtechnologie ergibt sich über die im Hempel-Oppenheim-Schema postulierte Symmetrie von Erklärung und Prognose als tautologische Transformation explikativer Sätze in prognostische Sätze, deren Randbedingungen dem eingreifenden Handeln zugänglich sind (vgl. Prim & Tilmann, 1973, p. 104f.). Zwischen Theorie und Praxis wird ein lückenloser (logischer) Deduktionszusammenhang unterstellt.

Für die Pädagogische Psychologie folgt daraus, dass sie als Technologietheorie zu begreifen ist, die die Erkenntnisse der psychologischen Grundlagenforschung für pädagogische Handlungskontexte aufbereitet. Ein gutes Beispiel dieser Form von «angewandter Psychologie» gibt Skinner, dessen Prinzipien der operanten Konditionierung praktisch ausschliesslich in experimentellen Laborsituationen überprüft sind, deren Anwendung als Erziehungstechnologie (z.B. im «Programmierten Unterricht») folglich ausschliesslich über rein logische Transformationen explikativer Sätze erfolgt (vgl. z.B. Green, 1962). Die Wahrheit pädagogisch-psychologischer Erkenntnisse reduziert sich auf den empirischen Gehalt psychologischer Theorien, und dieser bemisst sich danach, inwiefern die methodologischen Standards der experimentellen Forschung eingehalten werden. Zwar hat damit die Anwendung von psychologischem Wissen eine theoretische Begründung gefunden – der Praktiker ist nicht mehr sich selbst überlassen –, doch erscheint die Vermittlung von Theorie und Praxis als eine Frage der Theorie: Die Legitimität einer technologischen Aussage ist ausschliesslich eine Frage der Bewährung der Theorie, aus der sie abgeleitet wird (vgl. Gadenne, 1976, p. 80), und die Verantwortung für diese Bewährung liegt nicht in den Händen der angewandten, sondern in jenen der Grundlagen-Wissenschaft.

(3) Das deduktive Modell der (technischen) Anwendung psychologischen Wissens ist im Verlaufe der letzten rund zehn Jahre einer scharfen Kritik unterzogen worden, was zu verschiedenen Modifikationen geführt hat (vgl. z.B. Brocke, 1980; Ulich, 1981). Vor allem im Bereich von Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation ist deutlich geworden, dass die Anwendung lerntheoretischer Erkenntnisse in keinem Fall als eine blosse Umwandlung explikativer Sätze in technologische Handlungsregulative begreifbar ist (vgl. z.B. Westmeyer, 1976, 1979). Weder im Rahmen der Aussagenkonzeption von Theorien, noch im Rahmen der Nichtaussagenkonzeption kann die Praxis der Verhaltensmodifikation als eine technische Anwendung von Verhaltenstheorie gedeutet werden. Zwischen Theorie und Praxis besteht eine Kluft, die mit logischen Mitteln allein nicht überbrückbar ist. Das zeigt auch das Problem der externen bzw. ökologischen Validität, denn die Verarmung der Wirklichkeit in experimentellen Situationen legt zumindest die Frage nach der Gültigkeit psychologischer Erkenntnisse für

ausserexperimentelle, alltägliche Situationen nahe (vgl. z.B. Pawlik, 1976; Westmeyer, 1982).

Für die Anwendung psychologischer Erkenntnisse ergibt sich damit die doppelte Notwendigkeit der Überprüfung der Idealisierungen, die in jeder Theorie enthalten sind, und der Analyse der Entsprechung von Prüfungs- und Anwendungssituation einer Theorie. In einer dritten Form von «angewandter Psychologie» wird diesen Notwendigkeiten begegnet und der Prozess der Anwendung psychologischer Erkenntnisse zu einem eigenen Forschungsthema gemacht. Die Anwendung von Theorie wird mit den Mitteln der Technikphilosophie bewältigt, was zu wesentlich subtileren Modellen führt als das einfache Schema einer deduktiven Relation zwischen Theorie und Praxis (vgl. Krapp & Heiland, 1986, p. 61ff.; Ulich, 1981; Westmeyer, 1976). Daraus ergibt sich das, was gelegentlich (z.B. bei Hilgard, 1973) *«angewandte Forschung»* genannt wird, d.h. Forschung im Bereich der Anwendung von Theorie. Die Pädagogische Psychologie wird so erstmals zu einer empirischen Wissenschaft, deren Forschungsgegenstand Situation und Prozess der Anwendung psychologischer Erkenntnisse in pädagogischen Situationen ist. Vielleicht der grösste Teil der zurzeit betriebenen pädagogisch-psychologischen Forschung lässt sich diesem Verständnis von angewandter Psychologie zuordnen (vgl. Huber, Krapp & Mandl, 1984, p. 13). Auch wenn es sich hier um ein weit differenzierteres Modell handelt, ist sich die Logik der Anwendung psychologischer Erkenntnisse gleich geblieben. Pädagogik und Psychologie werden rein äusserlich miteinander verbunden. Die Pädagogik liefert die Normen und Zwecke des erzieherischen Handelns, und die Psychologie klärt die Methoden zur Erreichung dieser Zwecke. Die Pädagogische Psychologie erscheint als eine Art Werkzeugkasten, aus dem sich der pädagogische Praktiker je nach Zielsetzung das geeignete Instrument entlehnt (vgl. Brandtstädter & Montada, 1980, p. 33ff.).

(4) Das zeigt sich auch daran, dass keines der bisher diskutierten Modelle Pädagogischer Psychologie eine Begründung der pädagogisch-psychologischen *Themata* leistet. Wie selbstverständlich wird davon ausgegangen, dass Lernen, Motivation, soziale Interaktion, Begabung, Leistungsmessung etc. pädagogisch relevante Themen sind. Auch wenn die Pädagogische Psychologie in den Modellen (1) bis (3) der pädagogischen Praxis sukzessive näher kommt, so bleibt es die Psychologie, die die pädagogische Realität im Lichte dessen sieht, was ihr an theoretischen Mitteln zur Verfügung steht, und das sind eben Lerntheorien, Motivationstheorien, Interaktionstheorien, psychometrische Methoden etc. Dieses einseitige Verhältnis von Pädagogik und Psychologie wird erst dort etwas aufgelockert, wo das pädagogische Geschehen näher unter die Lupe genommen wird und die Notwendigkeit besonderer, *gegenstandsspezifischer Theorien* erkannt wird. Damit kommen wir zu einem vierten Typus von Pädagogischer Psychologie als angewandte Wissenschaft. Beispiele hierfür sind etwa die Theorie sinnvollen Lernens von Ausubel, in der der besonderen Situation *schulischer Lernprozesse* Rechnung getragen wird, oder die kriterienorientierten Tests, bei denen die besondere Situation *schulischer Leistungsmessung* respektiert wird. Explizit fordert Ausubel, die Pädagogische Psychologie habe ihre Fragestellungen nicht von der Psychologie, sondern von den pädagogischen Praxisfeldern her zu generieren (vgl. Ausubel, Novak & Hanesian, 1978, p. 10). Damit gewinnt die Pädagogische Psychologie erstmals auch thematisch ein Stück Autonomie.

Bezeichnenderweise wird aber nun der Terminus «angewandte Psychologie» fragwürdig. Schon Ausubel, der ansonsten am Begriff der Pädagogischen Psychologie als einer «applied science» festhält, fühlt sich genötigt, darauf hinzuweisen, dass damit nicht eine «Anwendung» von Inhalten der psychologischen Grundlagenforschung gemeint sei, sondern eine eigenständige Disziplin mit eigenen Forschungsproblemen und einer eigenen Forschungsmethodologie (vgl. Ausubel, Novak & Hanesian, 1978, p. 17ff.). Deutlich betonen dann Brandtstädter, Reinert und Schneewind die theoretische und methodische Eigenständigkeit der Pädagogischen Psychologie und meinen, dass diese deshalb nicht mehr als «angewandte» Psychologie aufgefasst werden dürfe (vgl. Brandtstädter, Reinert & Schneewind, 1979, p. 9).

(5) Die Distanzierung vom Image einer «angewandten Psychologie» geht nochmals ein Stück weiter bei einem fünften und letzten Modell Pädagogischer Psychologie, das ich hier diskutieren möchte. Dabei wird die praktische Zielsetzung der Optimierung pädagogischen Handelns geradezu zum alleinigen Konstruktionsprinzip pädagogisch-psychologischer Theorie gemacht. Die Pädagogische Psychologie wird als «Theorie pädagogischer Praxis» verstanden und handlungstheoretisch begründet (vgl. Ewert, 1979, p. 25ff.; Huber, Krapp & Mandl, 1984, p. 14ff.; Krapp & Heiland, 1986, p. 53ff.). Interessanterweise nimmt damit die Pädagogische Psychologie eine genuin pädagogische Selbstcharakterisierung auf, nämlich «Theorie einer Praxis» zu sein (vgl. Kümmel, 1978). Diese starke Praxisorientierung hat zur Folge, dass die Pädagogische Psychologie, die schon immer dominant an der Schule ausgerichtet war, zu einer «Instruktionspsychologie» wird, die sich die Optimierung des Unterrichtens zur Aufgabe macht. Ein Schlüsseltext dieser Auffassung von Pädagogischer Psychologie ist Bruners einflussreiches Buch «Toward a Theory of Instruction» (1966). Erneut aber wird dabei das pädagogische Handeln *technologisch* verstanden, als zweckrationale Verwirklichung festliegender Zielzustände.

Dieser technologische Akzent wird besonders deutlich bei Herrmann, der in Anknüpfung an Münsterbergs Konzept einer «Psychotechnik» die Pädagogische Psychologie als «psychologische Technologie» bestimmt, und zwar in ausdrücklicher Abgrenzung von einer Pädagogischen Psychologie als «angewandter Psychologie». «Angewandte Psychologie» ist die Psychologie dann, wenn sie zur Erklärung komplizierter, *bereits vorliegender* Sachverhalte eingesetzt wird (vgl. Herrmann, 1979, p. 209). Etwas genauer ist bei Münsterberg von der Anwendung der Psychologie im Gegenstandsbereich einer anderen Wissenschaft als Erklärungshilfe die Rede (vgl. Münsterberg, 1922, p. 16). Im Unterschied zu einer «angewandten Psychologie» wird eine «technologische Psychologie» zur Realisierung praktischer Ziele eingesetzt, deren Erfüllung von der Kenntnis psychologischer Sachverhalte abhängig ist, d.h. es handelt sich um Sachverhalte, die gerade *noch nicht vorliegen*, sondern

aktiv herbeigeführt werden sollen (vgl. Herrmann, 1979, p. 209f.).

Tatsächlich hat Münsterberg seinen Begriff der «Psychotechnik» in genau diesem Sinne eingeführt, nämlich als eine «Technik», die zeigen soll, «. . . wie gewisse Ziele, die dem Menschen wertvoll sind, durch die Beherrschung des seelischen Mechanismus erreicht werden können» (Münsterberg, 1922, p. 17). Ausdrücklich erwähnt Münsterberg die Pädagogische Psychologie als ein Beispiel solcher «Psychotechnik». So verstanden wird die Pädagogische Psychologie zu einer *Ingenieurswissenschaft*, was gleichbedeutend ist mit einem Verzicht auf epistemische Ansprüche. Denn zur Steigerung der praktischen Effizienz pädagogischen Handelns ist es legitim, nicht-wissenschaftliches Wissen, z.B. Alltagserfahrungen oder blosse Meinungen, in die Technologie einzubeziehen (vgl. Brocke, 1980, p. 212), womit aber die Bestimmung des Wahrheitsgehalts pädagogisch-psychologischer Aussagen verunmöglicht wird. Explizit heisst es bei Herrmann, nicht die Wahrheit, sondern die «praktisch-technische Effizienz» entscheide letztlich über das Schicksal technologischer Elaborationen (vgl. Herrmann, 1979, p. 214). Nach Herrmann hat der Anspruch der Pädagogischen Psychologie auf eine «Verwissenschaftlichung» des Lehr- und Erziehungsgeschehens mit einem Fiasko geendet. Als Ausweg bleibe nurmehr der Verzicht auf Epistemizität, d.h. die Umwandlung der Pädagogischen Psychologie in eine technologische Disziplin ohne Erkenntnisanspruch.

Unsere Frage, was es heisst, Pädagogische Psychologie als angewandte Psychologie zu verstehen, hat uns zu einem Spektrum verschiedener Modellvorstellungen geführt. Im strengen Sinne können allerdings nur die mittleren drei Modelle den Begriff der «angewandten Psychologie» zu Recht für sich in Anspruch nehmen. Denn im ersten Fall, der Extrapolation psychologischen Wissens, fehlt eine Theoretisierung der Anwendung, so dass der Pädagogischen Psychologie jegliche disziplinäre Eigenständigkeit abgeht, und im letzten Fall hat sich die Anwendung quasi verselbständigt zu einer autonomen «psychologischen Technologie», die ausdrücklich Distanz nimmt von einer angewandten Psychologie. Die beiden Endpunkte unseres *Spektrums von Modellen Pädagogischer Psychologie* umschreiben daher nicht nur verschiedene Haltungen gegenüber dem Begriff der «angewandten Psychologie», sondern sie lassen sich auch als Pole eines Kontinuums unterschiedlicher Einstellungen zum traditionellen Anspruch «reiner» Wissenschaftlichkeit verstehen: Im ersten Fall möchte die Pädagogische Psychologie am Ideal strenger Wissenschaftlichkeit partizipieren, im letzten Fall löst man sich von diesem Ideal und versteht die Pädagogische Psychologie als «Ingenieurswissenschaft».

Damit sehen wir, dass letztlich *alle* diskutierten Typen Pädagogischer Psychologie entweder im zustimmenden oder im ablehnenden Sinn einem Wissenschaftsbegriff verhaftet sind, der Wissenschaftlichkeit nach dem Massstab «reiner» Erkenntnis bemisst. Unter wissenschaftlicher Erkenntnis wird eine Erkenntnis verstanden, die unverzerrt ist von irgendwelchen «Idolen» (Bacon) und damit eine «an sich» seiende Wirklichkeit zu erfassen vermag. Es lässt sich also von einem «realistischen» Verständnis der wissenschaftlichen Erkenntnis sprechen. Im folgenden möchte ich dieses realistische Wissenschaftsverständnis einer Kritik unterziehen.

2. Kritik der realistischen Erkenntnistheorie

Für den wissenschaftstheoretischen Realismus bemisst sich die Wahrheit wissenschaftlicher Erkenntnisse nach deren Übereinstimmung mit einer «an sich» seienden Wirklichkeit. Diese Wirklichkeit, so wird angenommen, ist unabhängig davon, ob sie erkannt wird oder nicht. Zwischen Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt besteht eine Art Scheidewand, die jedes für sich existieren lässt. Zwar vermitteln zwischen dem Subjekt und dem Objekt die Sinne und die Vernunft, doch lassen sich diese Vermittlungsglieder als neutrale «Instrumente» deuten, die eine «Darstellung» von Wirklichkeit in ihrer «Objektivität» ermöglichen. Dem epistemischen Subjekt soll eine «phänomenale» Wirklichkeit unmittelbar «gegeben» sein, die es als «Repräsentation» einer «transphänomenalen» Wirklichkeit versteht (vgl. Bischof, 1966, p. 28f.). Die Wahrheit der Erkenntnis bemisst sich nach der Übereinstimmung (der Korrespondenz) von «phänomenaler» und «transphänomenaler» Wirklichkeit. Um diese Übereinstimmung nicht «naiv» hinzunehmen, sondern «kritisch» zu prüfen, bedient sich das Erkenntnissubjekt anderer als bloss sinnlicher «Repräsentationen», beispielsweise physikalischer Messungen oder mathematischer Modelle. Diese werden aber ebenfalls als «Abbildungen» von Wirklichkeit begriffen. Charakteristisch für den Realismus ist also die

Vorstellung, Erkenntnisse seien (wahre) Darstellungen von Sachverhalten und Wahrheit lasse sich als Korrespondenz von Theorie und Tatsachen begreifen (vgl. Popper, 1974, p. 59, 344 u.ö.).

Nun zeigt die Auseinandersetzung mit dem Kritischen Rationalismus, dessen Erkenntnistheorie im eben diskutierten Sinne realistisch ist (vgl. Albert, 1982, p. 6ff.; Popper, 1974, p. 44ff.), die Uneinlösbarkeit der Korrespondenztheorie der Wahrheit. Der Realismus ist nur haltbar, wenn durch die Hintertür wissenschaftstheoretische Positionen wieder zugelassen werden, die der Kritische Rationalismus gerade ausschliessen will, etwa der Logische Empirismus oder eine andere Variante des Verifikationismus (vgl. Bubner, 1974, p. 156; Habermas, 1972, p. 241f.). Ist aber eine Forschungsmethodologie nur mittels der deduktiven Logik begründbar, wie Popper betont, dann erweist sich der Kritische Rationalismus geradezu als der schärfste Kritiker seiner realistischen Position. Denn in einer kritisch-rationalistischen «Logik der Forschung» verliert die Idee einer unmittelbaren, phänomenalen «Gegebenheit» ihren Sinn. Alle Beobachtungen und Beobachtungsaussagen sind – so Popper – «theoretischer Art» und damit blosse «Vermutungen» (vgl. Popper, 1974, p. 43). Popper geht so weit zu behaupten, es gäbe «...kein Sinnesorgan, in das nicht antizipierende Theorien genetisch eingebaut wären» (ebd., p. 86 – im Original hervorgehoben). Wenn aber bereits unsere Sinne «theoriegetränkt» (ebd.) sind, dann zersetzt sich der «Mythos des Gegebenen» (Sellars), und die Frage nach einer Übereinstimmung von Theorie und Tatsachen verliert ihren Sinn. Unser Erkennen ist immer in irgendeiner Form ein «Machen», worauf schon die Etymologie des Wortes «factum» verweist: Ein factum ist etwas Gemachtes. Das Erkennen ist nicht ein «Abbilden», sondern ein «Fabrizieren» und «Konstruieren» von Wirklichkeit (vgl. Knorr-Cetina, 1984; Piaget, 1975). Das epistemische Subjekt kennt seine Gegenstände nur durch seine eigenen Aktivitäten, so dass sich unsere «Tat*sachen*» letztlich als «Tat*handlungen*» (Fichte) herausstellen.

Damit werden wir auf die *Leibgebundenheit* der Erkenntnis aufmerksam. Denn was wir erkennend be-greifen, ist ursprünglich ein leibhaftes Er-greifen der Wirklichkeit. Wir schaffen Wirklichkeit über unser handelndes Eingreifen in die Welt. Dieses «leibhafte Weltengagement» (Apel) ist die Basis, die unserem Erkennen überhaupt einen Sinn gibt. Ein reines Gegenstandsbewusstsein könnte der Welt keinen Sinn abgewinnen. «Um zu einer Sinnkonstitution zu gelangen, muss das – seinem Wesen nach ‚exzentrische' – Bewusstsein sich zentrisch, d.h. leibhaft, im Hier und Jetzt engagieren: Jede Sinnkonstitution weist z.B. auf eine individuelle Perspektive zurück, die einem Standpunkt, u.d.h. wieder: einem Leibengagement des erkennenden Bewusstseins, entspricht» (Apel, 1976, p. 98). Ohne dieses «leibhafte Weltengagement» bleibt die in der «Exzentrizität» des Bewusstseins reflektierte Erkenntnis ohne Sinn. Kann es aber keine Erkenntnis ohne «Leibapriori» geben, so muss die cartesianische Axiomatik der Erkenntnistheorie zusammenbrechen, denn Descartes hat die «res cogitans» als reine Immanenz des Intellekts begriffen, aus der jede Leiblichkeit verbannt ist (vgl. Descartes, 1965, p. 20). Bleibt der Mensch auch als Erkenntnisobjekt «inkarniertes Subjekt» (Merleau-Ponty), so ist er nicht in der Lage, sich in totaler Gegenstellung die Welt und seinen Körper zu «objektivieren». Vielmehr bleibt er den Objekten verhaftet, die er erkennen will.

Die Anerkennung eines «Leibapriori» macht die Erkenntnis *perspektivisch*, wie dies Leibniz' Monadologie lehrt: «...wie eine und dieselbe Stadt, die von verschiedenen Seiten betrachtet wird, als eine ganz andere erscheint und gleichsam auf perspektivische Weise vervielfacht ist, so geschieht es in gleicher Weise, dass es durch die unendliche Vielheit der einfachen Substanzen gleichsam ebenso viele verschiedene Universen gibt, die jedoch nur die Perspektiven des einen einzigen gemäss den verschiedenen Gesichtspunkten jeder Monade sind» (Leibniz, 1965, p. 465). Auch wenn Leibniz in der Ausführung dieser erkenntnistheoretischen Konzeption nicht konsistent ist (vgl. Apel, 1975)[1], verweist er doch auf eine zu Descartes alternative Position, die das Erkennen nicht in einem quasigöttlichen archimedischen Punkt begründen

1 So zeigt die eben zitierte Stelle, dass Leibniz an der Vorstellung einer «Welt an sich», jenseits der verschiedenen Weltperspektiven, festhalten will.

will, sondern im Geflecht der irdischen Beschränktheiten, denen der Mensch unterliegt. Das «Leibapriori» vermittelt die Bedingungen der Möglichkeit «...der Anschauung und Begriffsbildung durch die individuelle Situation eines Betrachters im materiellen Universum...» (Apel, 1975, p. 275). Die Subjektivität einer Erkenntnisperspektive erweist sich durch die Objektivität der Körperlichkeit vermittelt, so dass die Erkenntnis nicht mehr fundamentalistisch begründbar ist, sondern eingebunden bleibt in einen epistemischen Zirkel von Subjekt und Objekt.

Daraus folgt nun nicht etwa ein Relativismus, denn die Subjektivität einer individuellen Erkenntnisperspektive wird aufgebrochen in der *Kommunikation* mit anderen Subjekten. Die Wahrheit einer Erkenntnisperspektive ergibt sich nicht über einen Sprung in eine transzendente, göttliche Sphäre, aus der alles überblickbar wäre, sondern aus der Konfrontation mit anderen irdisch gebundenen Erkenntnissubjekten. Ort der Wahrheit ist nicht – wie der Realismus annimmt – ein «Spiegel der Natur» (Rorty), bestehe er nun aus Bewusstseinsinhalten, Sinnesdaten oder propositionalen Sätzen. Ort der Wahrheit ist auch nicht die «Rückseite des Spiegels» (vgl. Lorenz, 1977), wie in der Evolutionären Erkenntnistheorie. Ort der Wahrheit ist vielmehr das, was auch bei Popper von Bedeutung ist, nämlich die kritische Diskussion einer Wissenschaftlergemeinschaft. Im Kern entspricht dies der Position jener wissenschaftstheoretischen Ansätze, die gemeinhin unter dem Etikett einer «pragmatischen Wende» zusammengefasst werden, also insbesondere den Theorien von Hanson, Kuhn, Polanyi und Toulmin. Diese Wissenschaftstheoretiker sind nicht mehr an einer *Forschungs*-Logik orientiert. Statt dessen diskutieren sie Fragen der Erkenntnis im Rahmen dessen, was man eine «*kommunikative* Logik» nennen könnte, d.h. eine Logik der *Argumentation* (vgl. Bubner, 1986; Gethmann, 1980; Toulmin, 1975, 1986). Grundidee ist, dass die Wissenschaften nicht deshalb rational sind, weil sie ein unumstössliches erkenntnistheoretisches Fundament haben, sondern weil sie ein sich-selbst-korrigierendes Unternehmen sind, wobei diese Selbstkorrektur im kommunikativen Austausch einer Gemeinschaft von Wissenschaftlern erfolgt. Es ist im kommunikativen Handeln, im Gespräch einer Gemeinschaft von Wissenschaftlern, wo wir die Wahrheitsinstanz von Erkenntnissen zu suchen haben.

Damit findet die Erkenntnistheorie Anschluss an die Hermeneutik, und damit wird verständlich, weshalb aus dem Perspektivismus der Erkenntnis kein Relativismus zu folgen braucht. Denn das Gespräch – so sehen wir bei Gadamer (1975) – ist der Ort der Horizontverschmelzung; es ist der Ort des «Perspektivenwechsels» (G. H. Mead). Auf diese Weise – durch einen Wechsel der Perspektive und eine Verschmelzung der Horizonte – bildet sich *Intersubjektivität,* eine Intersubjektivität, die die einzige Form von Objektivität ist, die uns Menschen zugänglich ist. In der Kommunikation mit anderen stösst das individuelle Subjekt auf Widerstand und wird dazu gedrängt, seine Erkenntnisperspektive zu «dezentrieren», wie Piaget (1975) formuliert. Diese «Dezentrierung» bedeutet eine Reorganisation der Erkenntnisstrukturen, ihre Transformation in einen neuen Zustand, und damit die Erarbeitung einer adäquateren Erkenntnisperspektive – gemessen am Massstab der Intersubjektivität. Zwar wird die Veränderung der Erkenntnisstrukturen von «aussen» angestossen, doch ist sie eine Leistung des epistemischen Subjekts. Dieses erarbeitet sich seine Welt und wird im kommunikativen Austausch mit anderen zu einer Korrektur seines «Egozentrismus» gedrängt. Auf diese Weise verbindet sich das leibliche «Fundament» der Erkenntnis mit deren kommunikativem «Fundament». Das kommunikative Handeln ist der Ort der Reflexion der im instrumentellen Handeln aufgeschlossenen Erkenntnisperspektive und ihres Welt-Bildes. Die organismische «Gebundenheit» der Erkenntnistätigkeit wird dadurch aufgebrochen, dass das epistemische Subjekt in Kommunikation tritt mit anderen, um seine «subjektive» Perspektive zu dezentrieren. Diese Dezentrierung führt zu einer erweiterten Erkenntnisperspektive und damit zu einer (relativen) Objektivierung des Erkenntnisobjekts.

Damit vermögen wir die Konturen einer gegenüber dem Realismus alternativen Erkenntnistheorie zu sehen. Ihre Grundgedanken liegen in den folgenden vier Punkten beschlossen:

1. Das epistemische Subjekt ist ein handelndes Subjekt, das sich seine Erkenntnisstrukturen selbst erarbeitet und aus eigener Kraft «dezentriert».
2. Das epistemische Subjekt ist ein «inkarniertes» Subjekt, dessen epistemisches Verhalten perspektivisch ist.
3. Die Erkenntnis ist ein dynamisches Geschehen, in dem neue Erkenntnisstrukturen über einen Prozess der Differenzierung vorhandener Erkenntnisstrukturen entstehen. Anlass und Massstab dieser Differenzierung ist die Kommunikation mit anderen Erkenntnissubjekten.
4. Instanz der Wahrheit ist nicht eine Korrespondenz zwischen Theorie und Tatsache, sondern der kritische Diskurs einer Gemeinschaft epistemischer Subjekte.

Wenn diese erkenntnistheoretischen Überlegungen richtig sind, dann ergeben sich für das Verständnis der Pädagogischen Psychologie als einer «angewandten Disziplin» ernsthafte Probleme. Das Kernproblem betrifft den Prozess der Anwendung psychologischer Erkenntnisse und wird im folgenden Abschnitt kurz erläutert. Eine Lösung scheint mir nur möglich zu sein im Rahmen einer Neuorientierung des Selbstverständnisses der Pädagogischen Psychologie. Nicht die *Anwendung,* sondern die *Interdisziplinarität* sollte das Regulativ sein für die Konstituierung der Pädagogischen Psychologie als Wissenschaft. Wie dies zu verstehen ist, wird zunächst *allgemein* (Abschnitt 3) und dann anhand eines historischen Beispiels (Abschnitt 4) ausgeführt.

3. Von der angewandten zur interdisziplinären Wissenschaft

Wenn jede Form von Erkenntnis perspektivisch ist, dann muss dies auch für die psychologische Erkenntnis gelten. Auch psychologische Erkenntnisse stellen keine irgendwie geartete «Abbildung» von Wirklichkeit dar, sondern sind «Konstruktionen» von Wirklichkeit in einer bestimmten Erkenntnisperspektive. Daraus folgt, dass psychologische Erkenntnisse kein «reines» Wissen enthalten, das für *beliebige* Zwecke instrumentalisierbar wäre. Vielmehr stehen psychologische Erkenntnisse im Rahmen dessen, was man *Modelle* nennen kann: Modelle psychischer Wirklichkeit, und allgemeiner: Modelle des Menschen (vgl. Herzog, 1984a, 1984b). Modelle sind Instrumente der Konstruktion von Wirklichkeit, d.h. Instrumente der Ausgestaltung einer Erkenntnisperspektive. Im Falle der Psychologie sind solche Modelle anthropologischer Natur, d.h. sie stipulieren bestimmte Annahmen über das «Wesen» des Menschen und entwerfen damit ein «Bild» des Menschen.

Die Idee einer «angewandten Psychologie» wird damit fragwürdig, denn die Anwendung psychologischer Erkenntnisse ist mehr als der blosse Transfer eines Wissens von einem Bereich (dem Forschungsbereich) in einen anderen (den Anwendungsbereich). In der (pädagogisch-)psychologischen Praxis stellen sich nicht nur Fragen der Zielsetzung und der adäquaten Mittelwahl, wie das Werkzeugkastenmodell (vgl. Abschnitt 1, Pt. [3]) unterstellt. Aus einer perspektivistischen und konstruktivistischen Erkenntnistheorie folgt, dass bei der Anwendung psychologischer Erkenntnisse das in die Erkenntnisperspektive eingehende Modell des Menschen *mit angewandt* wird (vgl. Herzog, 1982, 1984a). Bandura sieht dies sehr deutlich, wenn er betont, das «Menschenbild», das in die Verhaltenstechnologien eingehe, sei «mehr als nur ein philosophisches Problem», da es mit darüber entscheide, «. . . welche Möglichkeiten des Menschen gefördert werden und welche unterentwickelt bleiben» (Bandura, 1976, p. 215). Was ein Erzieher in seinem Handeln erreichen will, wird mitbestimmt von dem «Menschenbild», das den psychologischen Erkenntnissen zugrunde liegt, auf die er sich stützt. Orientiert er sich beispielsweise an Skinners Paradigma der operanten Konditionierung, so wird er zu ganz anderen Schlüssen kommen, als wenn er sich auf Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung bezieht (vgl. Herzog, 1984a, p. 6ff.).

Wenn psychologischen Erkenntnissen «Menschenbilder» inhärieren, die im Prozess der Anwendung von Psychologie mit angewandt werden, dann stellt sich in pädagogischer Hinsicht die Frage, inwiefern das «Menschenbild» der Psychologie demjenigen der Pädagogik entspricht. Denn das pädagogische Handeln steht unter Zielvorgaben, die eine *beliebige* Modellierung des Menschen nicht zulassen. Nur eine Psychologie, die mit derselben anthropologischen Grundkonzeption an ihren Gegenstand herantritt wie die Pädagogik, kann dem pädagogischen Handeln dienlich sein (vgl. Langeveld, 1968, p. 8). Doch im Falle der Pädagogi-

schen Psychologie als angewandter Wissenschaft dringt die Pädagogik in keiner Weise in das «disziplinäre System» (Kuhn) der Psychologie vor. Mehr noch, zwischen Pädagogik und Psychologie fehlt jede Verbindung, denn es gibt überhaupt keine Beziehung der Psychologie zur Pädagogik, sondern nur eine solche zur *pädagogischen Praxis.* Die Pädagogische Psychologie ordnet sich einer Praxis zu, ohne Kontakt zur angestammten Theorie dieser Praxis aufzunehmen. Sie wendet sich direkt an die pädagogischen Praktiker und übernimmt gar das Selbstverständnis der Pädagogik, nämlich «Theorie einer Praxis» zu sein (vgl. Abschnitt 1, Pt. [5]). Damit hat sie nicht nur kein Verhältnis zur Pädagogik, sondern wird zu deren *Konkurrentin.*

Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist in der neueren Pädagogischen Psychologie stark in den Vordergrund gerückt (vgl. Huber, Krapp & Mandl, 1984, p. 18ff.; Krapp & Heiland, 1986). Die Praxisrelevanz wird in einer erhöhten «Nützlichkeit» der Theorie für das pädagogische Handeln gesucht, ohne dass eine Analyse dieses Handelns mittels *pädagogischer* Kategorien erfolgen würde. Die «Nützlichkeitsfunktion» der Pädagogischen Psychologie glaubt man im Rahmen einer angewandten Psychologie einlösen zu können (vgl. Heller, oben, in der Einleitung zitiert). Es wird nicht in Erwägung gezogen, dass die Theorie selbst «praktisch» sein könnte, dann nämlich, wenn ihre *Grundkategorien* pädagogisch relevant wären. Doch dazu bedürfte es der Zusammenarbeit mit der Pädagogik. Die Psychologie sollte das Pädagogische nicht nur als ein Praxisfeld berühren, sondern auch als Theorie.

Das Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses verweist nochmals auf die realistische Erkenntnistheorie, die der Pädagogischen Psychologie als angewandter Wissenschaft zugrunde liegt. Die pädagogisch-psychologische Theorie wird der pädagogischen Praxis als einem «Gegebenen» zugeordnet (vgl. Hofer, 1987, p. 83f.). Dieses «Gegebene» soll aus jenen «Realitätsausschnitten» bestehen, «...in denen Erzieher und Edukanden direkt oder technisch vermittelt miteinander interagieren» (ebd., p. 87). Das ist keine Gegenstandsbestimmung, sondern eine Tautologie. Wie das pädagogisch «Gegebene» zu verstehen ist, lässt sich nicht mit dem emphatischen Hinweis auf den «erzieherischen Kontext» (Hofer) ausmachen. Weder «Erziehen» noch «Unterrichten» haben eine klare Referenz (vgl. Oelkers, 1985, p. 62ff.). Sie haben eine *intuitive,* aber keine theoretische Bedeutung. Der Praxisbezug der Pädagogischen Psychologie kann daher nichts «Gegebenes» sein.

Was uns «gegeben» ist, sind «Eingebungen»: Intuitionen, und diese bedürfen der Aufklärung durch Theorie. Wirklichkeit, auch die «Erziehungswirklichkeit», muss konstituiert werden, um erkennbar zu sein. Dieser Weg von der Intuition zur Erkenntnis ist der eigentümliche Weg der Wissenschaft. Nicht die Erziehung als eine «Gegebenheit» sollte der Ansatzpunkt der Pädagogischen Psychologie sein, sondern die theoretische Analyse der Erziehung. Die dafür zuständige Wissenschaft ist traditionellerweise die Pädagogik. Die Pädagogische Psychologie sollte daher aus einer Verbindung von Pädagogik und Psychologie herauswachsen und nicht die unvermittelte psychologische Analyse «erzieherischer Kontexte» anstreben.

Im Rahmen der erkenntnistheoretischen Überlegungen, die ich im Abschnitt 2 angestellt habe, nimmt sich die Verbindung von Pädagogik und Psychologie wie folgt aus: Die Pädagogik erschliesst der Pädagogischen Psychologie den «Gesichtspunkt der Erziehung» (Meumann). Aus diesem «Gesichtspunkt» erfolgt die Konstitution des pädagogisch-psychologischen Gegenstandes. Dazu werden Modelle beigezogen. Die Artikulation der Modelle führt zu Theorien, die empirisch überprüft werden.

Auf diese Weise wird die Pädagogische Psychologie als *interdisziplinäre Wissenschaft* begründet. Die Vermittlung von Pädagogik und Psychologie erfolgt nicht bei der *Anwendung* psychologischer Erkenntnisse, sondern bei der *Konstitution des pädagogisch-psychologischen Gegenstandes.* Pädagogik und Psychologie werden auf diese Weise zu «gleichberechtigten» Partnern, die in ein reziprokes Austauschverhältnis zueinander treten. Die Pädagogik gibt der Psychologie ihre Erkenntnisperspektive, und die Psychologie gibt der Pädagogik das in dieser Perspektive erarbeitete Wissen. Dass dabei auch die Psychologie profitieren kann, zeigt die einfache Überlegung, dass der Mensch auf

Erziehung angewiesen ist, dass er also «... klein anfängt und sich ohne Erziehung nie als Mensch konstituieren kann» (Langeveld, 1968, p. 8). Wenn die Psychologie eine «Wissenschaft vom Menschen» (Piaget) sein will, dann muss sie auch eine Wissenschaft des «unter Erziehungseinwirkungen stehenden Menschen» sein (vgl. Roth, 1959, p. 108). Die Pädagogische Psychologie könnte auf diese Weise auch einen Beitrag zur psychologischen Grundlagenforschung leisten, denn das Bild des Menschen, das die psychologische Forschung zeichnet, ist unvollständig, wenn es lediglich das enthält, was den «fertigen Menschen», den Erwachsenen, auszeichnet.

4. Pädagogische Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft bei Johann Friedrich Herbart

Nachdem ich die Idee einer Pädagogischen Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft in ihren Grundzügen skizziert habe, möchte ich zur Abrundung meiner Ausführungen an einem historischen Beispiel zeigen, wie diese Idee realisiert werden kann. Dazu greife ich auf einen Autor zurück, der sowohl in der Geschichte der Pädagogik als auch in der Geschichte der Psychologie eine wichtige Rolle spielt, auf Johann Friedrich Herbart. Herbart hat wohl als erster eine Systematik der Pädagogischen Psychologie vorgelegt, auch wenn bei ihm nicht von «Pädagogischer Psychologie», sondern von «psychologischer Pädagogik» die Rede ist (vgl. Herbart, KF3, p. 149ff., KF9, p. 342)[2]. Ich werde zeigen, dass das *Konstruktionsprinzip* der Herbartschen Pädagogischen Psychologie der Idee einer Pädagogischen Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft entspricht.

Mit meinem Rückgriff auf Herbart beabsichtige ich keine Revitalisierung der Herbartschen *Psychologie.* Im Vordergrund steht ein wissenschaftstheoretisches Anliegen, und Herbart soll mir dabei helfen, dieses Anliegen zu konkretisieren. Nebenbei verfolge ich allerdings auch das Ziel, zu zeigen, wie etwas mehr historisches Bewusstsein und Selbstreflexivität der Psychologie nur zum Vorteil gereichen könnte (vgl. Herzog, 1984a, p. 72ff.). Im Denken unserer «Klassiker» liegen Ideen verborgen, die oft aktueller sind als wir gemeinhin annehmen.

2 Ich zitiere die Schriften Herbarts nach den Ausgaben von Kehrbach und Flügel (KF) und Willmann und Fritzsch (WF) (vgl. Literaturverzeichnis), wobei die Zal nach der Sigle auf den Band verweist, in dem sich die Belegstelle findet.

(1) Ich habe die Interdisziplinarität der Pädagogischen Psychologie so bestimmt, dass ihre Erkenntnisperspektive pädagogisch anzulegen ist. Wir können damit Herbart als erstes die Frage stellen, worin diese *pädagogische Erkenntnisperspektive* besteht. Eine Antwort gibt uns sein «Umriss pädagogischer Vorlesungen», der mit dem Satz beginnt: «Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings» (Herbart, KF10, p. 69). Damit ist keine axiomatische Setzung gemeint, aus der per Deduktion ein «System» der Pädagogik abgeleitet werden soll, sondern es handelt sich bei diesem Grundbegriff der Bildsamkeit um einen *Erfahrungsbegriff* (vgl. Buck, 1985, p. 65ff.): «... der Begriff der Erziehung ist ein *gegebener*...» (Herbart, KF8, p. 433 und KF10, p. 16). Die Tatsache, dass Menschen durch Erziehung beeinflussbar, d.h. bildsam sind, ist uns vor jeder wissenschaftlichen Analyse aus der alltäglichen Erfahrung bekannt. Ich nenne diese Erfahrung die «*pädagogische Intuition*». Sie fungiert als Stimulans der Theoriebildung, indem sie aus dem vorwissenschaftlichen Bereich in das Feld der erziehungswissenschaftlichen Reflexion vordringt und dort ihre *Klärung* veranlasst. Denn die «Möglichkeit der Erziehung ... erkennt man zunächst an der Wirklichkeit; aber sehr ungleich und *undeutlich*» (Herbart, WF3, p. 594 – meine Hervorhebung, W. H.).

Am Anfang der Klärung der pädagogischen Intuition steht die Differenzierung des Begriffs der Bildsamkeit (vgl. Buck, 1985, p. 18). Die Bildsamkeit ist erstens immer relativ, niemals absolut, und zweitens in ein «pädagogisches Verhältnis» eingebunden, das die Einwirkung des Erziehers auf den Zögling und die Empfänglichkeit des Zöglings für diese Einwirkung meint. Aus dieser Differenzierung ergibt sich die Problemstellung der Herbartschen Pädagogik: Wie ist es möglich, den Prozess der Bildung als eine Funktion erzieherischer Einwirkung zu begreifen? Als *pädagogische Erkenntnisperspektive* lässt sich die durch erzieherisches Handeln beeinflussbare Genese von Subjektivität festhalten.

(2) Die Identifikation einer Erkenntnisperspektive genügt nach unseren Ausführungen (vgl. Abschnitt 3) nicht für die Bestimmung eines wissenschaftlichen Gegenstandes. Was noch fehlt ist ein *Modell,* das allererst die vorwissenschaftliche Intuition in ein Gegenstandsverständnis transformieren lässt. Wie also, so können wir unsere zweite Frage an die Adresse Herbarts formulieren, wird in der pädagogischen Erkenntnisperspektive der pädagogische Gegenstand konstituiert? Diese Frage, die sich aus dem konstruktivistischen Charakter unserer erkenntnistheoretischen Überlegungen (vgl. Abschnitt 2) ergibt, widerspricht dem Herbartschen Selbstverständnis. Denn Herbarts Philosophie gilt allgemein als *realistisch,* worin gerade ihre entscheidende Differenz zu den zeitgenössischen Systemen des Idealismus

liegt[3]. Wenn ich daher Herbarts Pädagogik einer konstruktivistischen Lektüre unterziehe, dann werde ich ihm in erkenntnistheoretischer Hinsicht zweifellos nicht gerecht, doch glaube ich, dass gerade sein Beispiel zeigen kann, dass auch die pädagogische Erkenntnis konstruktiven Charakter hat.

Was also ist das Konstruktionsmittel bzw. das *Modell*, das Herbart verwendet, um im Rahmen der pädagogischen Erkenntnisperspektive zu einer Gegenstandskonstitution zu gelangen? Die Antwort ist nicht allzu schwer: Es ist das Modell der *Mechanik*. Herbart nennt das «pädagogische Verhältnis» immer wieder ein «Kausal-Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling» (vgl. Herbart, KF8, p. 427, KF10, p. 10). Wollten wir dieses Kausalverhältnis hinwegdenken, dann müsste die Erziehung etwas für uns «völlig unverständliches» werden (vgl. Herbart, KF3, p. 151). Pädagogisches Handeln ist ein «Erbauen» und «Eingreifen», das unter der Zielsetzung der Befreiung des Zöglings zur Sittlichkeit steht (vgl. Herbart, FK1, p. 259ff., 305ff., KF10, p. 80). Die Erziehung soll «(m)achen, dass der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse...» (Herbart, KF1, p. 261 – im Original hervorgehoben). Das «pädagogische Kausalverhältnis» (Herbart) soll etwas erreichen, was gemeinhin als Gegenteil eines Kausalverhältnisses gilt, nämlich die moralische Freiheit und Selbständigkeit des Zöglings. Doch in der Auflösung dieser Paradoxie sieht Herbart gerade «...eine von den wichtigsten Proben wahrer Metaphysik und Psychologie...» (Herbart, KF10, p. 16). Halten wir als Antwort auf unsere zweite Frage fest: Modell der Konstitution des pädagogischen Gegenstandes ist Herbart die klassische Mechanik.

Bevor wir zu Herbarts Pädagogischer Psychologie kommen, ist darauf hinzuweisen, dass für Herbart die Pädagogik in einer doppelten «Abhängigkeit» steht, nämlich nicht nur von der Psychologie, sondern auch von der praktischen Philosophie. Im «Umriss» heisst es lapidar: «Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel, diese den Weg und die Gefahren» (Herbart, KF10, p. 69). Die Aufgabe dieser beiden Wissenschaften sieht Herbart – wie bereits angedeutet – darin, die Paradoxie aufzulösen, wie sich moralische Selbstbestimmung als Resultat einer pädagogischen Einwirkung begreifen lässt. Diese Frage macht geradezu die Grundkonstellation von Herbarts Pädagogik und seines Werkes überhaupt aus (vgl. Buck, 1985, p. 46f.; Herzog, 1988). *Dass* moralische Erziehung möglich ist, zeigt uns die Erfahrung; das Phänomen ist bekannt. Doch *weshalb* und *wie* sie möglich ist, hat allererst durch Theorie erschlossen zu werden. Erst die Theorie macht das Be-kannte zu einem Er-kannten, und genau daran werden die Psychologie und die Philosophie von Herbart gemessen: Das «pädagogische Kausalverhältnis» denkbar zu machen, ist ihm die Probe aller wahren Metaphysik und Psychologie.

Doch an dieser Probe scheitern die Philosophien seiner Zeit. Und eine Psychologie gibt es praktisch noch nicht. Herbart macht sich deshalb daran, eine Philosophie und eine Psychologie zu entwerfen, die dem gesetzten Probierstein der Bildsamkeit standhalten können. Es kann nicht angehen, *irgendeine* praktische Philosophie mit *irgendeiner* Psychologie zusammenzubringen. Denn die Ethik und die Psychologie haben *in ihrem Kern* von der pädagogischen Intuition geprägt zu sein. Die Pädagogik muss ihre «einheimischen Begriffe» (vgl. Herbart, KF2, p. 8) sowohl in der praktischen Philosophie als auch in der Psychologie wiedererkennen können, jenen beiden Disziplinen, von denen sie als Wissenschaft «abhängig» ist.

(3) Damit können wir Herbart unsere dritte Frage stellen, die Frage nämlich, wie die *Pädagogische Psychologie* bei ihm konkret begründet wird. Analog zur Ethik (vgl. Buck, 1985, p. 114ff.) wird die Pädagogische Psychologie im Begriff der *Bildsamkeit* verankert. Ausdrücklich schreibt Herbart, wenn die Pädagogik ihre Hilfswissenschaften, anstatt sie vorauszusetzen, selbst hervorbringen wolle[4], so gelte dies «...nicht bloss von der Ethik, sondern auch von der Psychologie; ja von der letztern sogar vorzugsweise» (Herbart, KF13, p. 233). Dabei ist es Aufgabe der Psychologie, der Pädagogik nicht nur zu zeigen, «...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» (Herbart, KF3, p. 151).

Um diesen Anspruch einzulösen, greift Herbart ein weiteres Mal auf mechanische Modellvorstellungen zurück. Seine Psychologie ist eine «Physik des Geistes» (Herbart), die das seelische Geschehen elementaristisch zerlegt und als eine Statik und Mechanik von Vorstellungen begreift (vgl. Herbart, KF4, p. 369ff., KF5, p. 200; Romano, 1976). Da im Bereich dieser Vorstellungen analoge Gesetze gelten wie in der physischen Wirklichkeit[5], lassen sich die psychologischen Gesetze mit Hilfe der Mathematik formulieren (vgl. Herbart, KF5, p. 91ff.). In der Mathematik sieht Herbart geradezu «die Schlüssel zur Psychologie» (Herbart, KF9, p. 401).

Die Pädagogik, die sich auf die «mathematische Psychologie» (Herbart) stützt, sollte in der Lage sein, das «pädagogische Kausalverhältnis» zu begreifen. Dabei ist nochmals zu betonen, dass Erziehung für Herbart in erster Linie moralische Erziehung ist, und diese ist Erziehung des Willens (vgl. Herbart, KF1, p. 259). Der Wille aber wurzelt im «Gedankenkreise» (Herbart), d.h. im Gefüge der Vorstellungen (vgl. Herbart, KF5, p. 275f.). Damit ergibt sich die Verbindungslinie von pädagogischer Ethik und pädagogischer Psychologie. Das pädagogische Handeln hat an den Vorstellungen der Zöglinge anzusetzen: Die «Änderung des Gedankenkreises» ist die «Hauptaufgabe» des Erziehers (vgl. Herbart, WF3, p. 597). Erziehung ist «Bildung des Gedankenkreises» bzw. Formung der «Vorstellungsmassen»

3 Er sei «entschiedener Realist» und gründe den Realismus auf die «Widerlegung des Idealismus», schreibt Herbart (KF3, p. 123).

4 Diesbezüglich möchte ich mich von Herbart abgrenzen: Ich meine nicht, die *Pädagogik* habe «ihre» Psychologie *selbst hervorzubringen*, sondern ich postuliere ein *interdisziplinäres* und *kooperatives* Verhältnis von Pädagogik und Psychologie.

5 «Die Gesetzmässigkeit im menschlichen Geiste gleicht vollkommen der am Sternenhimmel» (Herbart, KF4, p. 373).

zu einer zunehmenden Festigkeit (vgl. Herbart, KF2, p. 101, KF6, p. 334, KF10, p. 75ff.). Wenn es darum geht, «Sittlichkeit als wirkliches Ereignis hervorzubringen», dann muss der Erzieher «unvermeidlich Determinist» sein (vgl. Herbart, WF3, p. 597, KF1, p. 268). Es ist geradezu der «...Zweck der Erziehung..., die Kinder dem Spiele des Zufalls zu entreissen» (Herbart, KF1, p. 51). Der Determinismus des pädagogischen Handelns korrespondiert der Gesetzmässigkeit der Vorstellungsmechanik. Auf diese Weise gelingt es der Psychologie tatsächlich, die pädagogische Intuition in eine Theorie zu kleiden, wodurch sie Pädagogische Psychologie im Sinne unseres Kriteriums der Interdisziplinarität wird.

Es kann hier nicht mehr darum gehen zu fragen, ob das Konstruktions*mittel*, das Herbart gewählt hat, um seine Pädagogische Psychologie zu begründen, angemessen ist oder nicht. Meines Erachtens ist es nicht angemessen, da weder das Psychische noch das Pädagogische im Modell der Mechanik adäquat theoretisierbar sind. Es geht hier aber nicht um das Konstruktions*mittel* der Herbartschen Pädagogischen Psychologie, sondern um ihr Konstruktions*prinzip*, und dieses entspricht dem, was ich als Skizze einer Pädagogischen Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft vorgelegt habe (vgl. Abschnitt 3). Natürlich setzt diese Interpretation Herbarts die Zurückweisung seines erkenntnistheoretischen Selbstverständnisses voraus, das – wie gesagt – realistisch ist. Beides ist jedoch nicht unabhängig voneinander: Erst eine konstruktivistische Lektüre Herbarts kann zwischen dem Konstruktionsprinzip und dem Konstruktionsmittel seiner Pädagogischen Psychologie unterscheiden. Erst dann wird ersichtlich, dass Herbart seinem «System» ein ganz bestimmtes Denkmodell zugrunde legt, das aber nicht zwingend ist. Denn im Kontext einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie ist ein Modell immer nur *eine* Möglichkeit der Theoretisierung eines Gegenstandsbereichs (vgl. Abschnitt 3). Die Identifikation und Kritik eines Denkmodells schliesst alternative Modelle nicht aus, sondern ermöglicht sie allererst. Eine konstruktivistische Erkenntnistheorie kann zwischen Konstruktionsprinzip und Konstruktionsmittel unterscheiden, und genau dies wollte ich mit meiner Herbart-Interpretation zeigen: Dass wir das Herbartsche Konstruktions*prinzip* einer Pädagogischen Psychologie beibehalten können, auch wenn sein Konstruktions*mittel* zurückweisen sollten.

Literaturverzeichnis

Albert, H.: *Die Wissenschaft und die Fehlbarkeit der Vernunft.* Tübingen: Mohr, 1982.

Apel, K.-O.: Das Leibapriori der Erkenntnis. In: Gadamer, H.-G. & Vogler, P. (Eds.): *Neue Anthropologie, Bd. 7.* Stuttgart: Thieme, 1975.

Apel, K.-O.: Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. In: Ders.: *Transformation der Philosophie, Bd. 2.* Frankfurt: Suhrkamp, 1976.

Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H.: *Educational Psychology.* New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978[2].

Bandura, A.: *Lernen am Modell.* Stuttgart: Klett, 1976.

Bischof, N.: Erkenntnistheoretische Grundlagenprobleme der Wahrnehmungspsychologie. In: Metzger, W. (Ed.): *Handbuch der Psychologie, Bd. 1/1.* Göttingen: Hogrefe, 1966.

Brandtstädter, J. & Montada, L.: Normative Implikationen der Erziehungsstilforschung. In: Schneewind, K. A. & Herrmann, T. (Eds.): *Erziehungsstilforschung.* Bern: Huber, 1980.

Brandtstädter, J., Reinert, G. & Schneewind, K. A.: Vorwort. In: Dies. (Eds.): *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.

Brocke, B.: Wissenschaftstheoretische Grundlagenprobleme der Angewandten Psychologie. *Zeitschrift für Sozialpsychologie,* 1980, 11, 207–224.

Bruner, J. S.: *Toward a Theory of Instruction.* Cambridge: Harvard University Press, 1966.

Bubner, R.: Dialektische Elemente einer Forschungslogik. In: Ders.: *Dialektik und Wissenschaft.* Frankfurt: Suhrkamp, 1974[2].

Bubner, R.: Über Argumente in der Philosophie. *Neue Hefte für Philosophie,* 1986, Heft 26, 34–54.

Buck, G.: *Herbarts Grundlegung der Pädagogik.* Heidelberg: Winter, 1985.

Debesse, M.: Les méthodes pédagogiques. In: Piéron, H. (Ed.): *Traité de psychologie appliquée, Tome II.* Paris: Presses Universitaires de France, 1960.

Descartes, R.: *Meditationen über die Grundlagen der Philosophie mit den sämtlichen Einwänden und Erwiderungen.* Übers. und hrsg. von A. Buchenau. Hamburg: Meiner, 1965.

Drever, J. & Fröhlich, W. D.: *dtv-Wörterbuch zur Psychologie.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1970[3].

Ewert, O.: Zum Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie im Wandel ihrer Geschichte. In: Brandtstädter, J., Reinert, G. & Schneewind, K. A. (Eds.): *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.

Gadamer, H.-G.: *Wahrheit und Methode.* Tübingen: Mohr, 1975[4].

Gadenne, V.: *Die Gültigkeit psychologischer Untersuchungen.* Stuttgart: Kohlhammer, 1979.

Gethmann, C. F. (Ed.): *Theorie des wissenschaftlichen Argumentierens.* Frankfurt: Suhrkamp, 1980.

Green, E. J.: *The Learning Process and Programmed Instruction.* New York: Holt, Rinehart & Winston, 1962.

Habermas, J.: Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. In: Adorno, T. W. et al.: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie.* Neuwied: Luchterhand, 1972.

Heller, K. A.: Zur Lage der Pädagogischen Psychologie in Forschung und Lehre. *Psychologie in Erziehung und Unterricht,* 1986, 33, 1–9.

Herbart, J. F.: *Pädagogische Schriften.* 3 Bde. Hrsg. von O. Willmann und T. Fritzsch. Osterwieck und Leipzig: Zickfeldt, 1913, 1914, 1919[3].

Herbart, J. F.: *Sämtliche Werke.* 19 Bde. Hrsg. von K. Kehrbach und O. Flügel. Aalen: Scientia, 1964 (Reprint der Ausgabe 1887ff.).

Herrmann, T.: Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie. In: Brandtstädter, J., Reinert, G. & Schneewind, K. A. (Eds.): *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.

Herzog, W.: Die wissenschaftstheoretische Problematik der Integration psychotherapeutischer Methoden. In: Petzold, H. (Ed.): *Methodenintegration in der Psychotherapie.* Paderborn: Junfermann, 1982.

Herzog, W.: *Modell und Theorie in der Psychologie.* Göttingen: Hogrefe, 1984 (a).

Herzog, W.: Diskepanzen und Modelle – Auf der Suche nach dem Gegenstand der Psychologie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie,* 1984, 32, 21–42 (b).

Herzog, W.: Mit Kohlberg unterwegs zu einer pädagogischen Theorie der moralischen Erziehung. *Neue Sammlung,* 1988, 28, 16–34.

Hilgard, E. R.: Zur Beziehung zwischen Lerntheorie und Unterrichtspraxis. In: Hofer, M. & Weinert, F. E. (Eds.): *Pädagogische Psychologie, Bd. 2.* Frankfurt: Fischer, 1973.

Hofer, M.: Pädagogische Psychologie: fünf Überlegungen zum Selbstverständnis eines Faches. *Psychologische Rundschau,* 1987, 38, 82–95.

Huber, G. L., Krapp, A. & Mandl, H.: Pädagogische Psychologie als handlungsorientierte Wissenschaft. In: Dies. (Eds.): *Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns.* München: Urban & Schwarzenberg, 1984.

Knorr-Cetina, K.: *Die Fabrikation von Erkenntnis.* Frankfurt: Suhrkamp, 1984.

Krapp, A. & Heiland, A.: Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In: Weidenmann, B. et al. (Eds.): *Pädagogische Psychologie – Ein Lehrbuch.* München: Psychologie Verlags Union, 1986.

Kümmel, F.: Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als «Theorie einer Praxis». *Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft.* Weinheim: Beltz, 1978.

Langeveld, M. J.: *Studien zur Anthropologie des Kindes.* Tübingen: Niemeyer, 1968[3].

Leibniz, G. W.: Die Prinzipien der Philosophie oder Die Monadologie. In: Ders.: *Philosophische Schriften, Bd. 1.* Hrsg. und übers. von H. H. Holz. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1965.

Lorenz, K.: *Die Rückseite des Spiegels.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1977.

Münsterberg, H.: *Psychologie und Wirtschaftsleben.* Leipzig: Barth, 1922[5].

Oelkers, J.: *Erziehen und Unterrichten.* Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1985.

Pawlik, K.: Ökologische Validität: Ein Beispiel aus der Kulturvergleichsforschung. In: Kaminski, G. (Ed.): *Umweltpsychologie.* Stuttgart: Klett, 1976.

Piaget, J.: *Die Entwicklung des Erkennens.* 3 Bde. Stuttgart: Klett, 1975.

Popper, K. R.: *Objektive Erkenntnis.* Hamburg: Hoffmann & Campe, 1974[2].

Prim, R. & Tilmann, H.: *Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft.* Heidelberg: Quelle & Meyer, 1973.

Romano, D. F.: Der Beitrag Herbarts zur Entwicklung der modernen Psychologie. In: Busch, F. W. & Raapke, H.-D. (Eds.): *Johann Friedrich Herbart – Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit.* Oldenburg: Holzberg, 1976.

Roth, H.: Psychologie und Pädagogik und das Problem einer Pädagogischen Psychologie. In: Derbolav, J. & Roth, H. (Eds.): *Psychologie und Pädagogik.* Heidelberg: Quelle & Meyer, 1959.

Skowronek, H.: Entwicklungslinien der Pädagogischen Psychologie. In: Brandtstädter, J., Reinert, G. & Schneewind, K. A. (Eds.): *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.

Thorndike, E. L.: *Psychologie der Erziehung.* Übers. und hrsg. von O. Bobertag. Jena: Fischer, 1922.

Toulmin, S.: *Der Gebrauch von Argumenten.* Kronberg: Scriptor, 1975.

Toulmin, S.: Die Verleumdung der Rhetorik. *Neue Hefte für Philosophie,* 1986, Heft 26, 55–68.

Travers, R. M. W.: Educational Psychology. In: Ebel, R. L. (Ed.): *Encyclopedia of Educational Research.* London: Macmillan, 1969[4].

Ulich, D.: Über einige Voraussetzungen der Anwendung von Theorien. *Unterrichtswissenschaft,* 1981, 9, 174–186.

Watson, R. I.: A Brief History of Educational Psychology. In: Lindgren, H. C. (Ed.): *Readings in Educational Psychology.* New York: John Wiley & Sons, 1968.

Westmeyer, H.: Verhaltenstherapie: Anwendung von Verhaltenstheorien oder kontrollierte Praxis? In: Gottwald, P. & Kraiker, C. (Eds.): *Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Psychologie.* Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie, Sonderheft 1. Weinheim: Beltz, 1976.

Westmeyer, H.: Die rationale Rekonstruktion einiger Aspekte psychologischer Praxis. In: Albert, H. & Stapf, K. H. (Eds.): *Theorie und Erfahrung.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.

Westmeyer, H.: Wissenschaftstheoretische Aspekte der Feldforschung. In: Patry, J.-L. (Ed.): *Feldforschung.* Bern: Huber, 1982.

Korrespondenzadresse:
PD Dr. Walter Herzog, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistrasse 74, CH-8001 Zürich

Schweizerische Zeitschrift für

Revue Suisse de

Psychologie

Herausgegeben von der Schweizerischen Gesellschaft für Psychologie und ihre Anwendungen

Edité par la Société Suisse de Psychologie et de Psychologie appliquée

Jahrgang/Année 47/1988
Heft/Numéro 1

Verlag Hans Huber
Bern Stuttgart Toronto