

Hofer, Manfred

Pädagogische Psychologie: fünf Überlegungen zum Selbstverständnis eines Faches

Psychologische Rundschau 38 (1987) 2, S. 82-95

urn:nbn:de:0111-opus-3844

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

Pädagogische Psychologie: fünf Überlegungen zum Selbstverständnis eines Faches*)

Manfred Hofer

Pädagogische Psychologen haben sich schon immer schwer getan mitzuteilen, wie sie eigentlich forschen, womit sie sich befassen und wie sie ihre Aufgaben begreifen. Die Entscheidung der Studienreformkommission Psychologie (1985), das Fach Pädagogische Psychologie wieder in den Pflichtkatalog der sogenannten Anwendungsfächer aufzunehmen, bietet dem Fach die Möglichkeit eines neuen Auftriebs, nachdem es, gemessen am studentischen Wahlverhalten, an den psychologischen Ausbildungsstätten fast bis zur Bedeutungslosigkeit verkümmert ist. Anlaß genug, beileibe nicht Grund allein, (wieder und hoffentlich nicht zum letzten Mal) die Frage zu stellen, welchen Stellenwert das Fach beansprucht, woraus es seine Rechtfertigung als wissenschaftliche Disziplin bezieht, und wie es sich selbst sieht, jenes Fach, das Heckhausen (1983) auch in Sachen Forschungsproduktivität in die Nähe der Schlußlichter der psychologischen Fächer stellte.

1. Wider das Begriffspaar Grundlagen-/Angewantes Fach

Innerhalb der deutschsprachigen Psychologie wurde der unselige Dualismus von Fächern, die Grundlagencharakter besitzen und jenen, die als angewandt bezeichnet werden, nie ernsthaft in Zweifel gezogen. Die „Psychologische Rundschau“ etwa will mit ihren Beiträgen „über Entwicklungen auf allen Gebieten der Grundlagenforschung, der angewandten Forschung oder der beruflichen Praxis im Bereich der Psychologie“ informieren. Heckhausen (1983, S. 713) wählte bei der Charakterisierung von Fächern wie Arbeits-, Betriebs- und Organisations- (ABO-), Klinische und Pädagogische Psychologie die Formulierung, sie würden ihren Zusammenhalt durch ihr

„besonderes Anwendungsfeld“ finden, auf dem sie „die Fruchtbarkeit ganz verschiedener psychologischer Ansätze“ erproben, und die Empfehlungen der Studienreformkommission Psychologie (1985, S. 20) enthalten den Begriff der Anwendungsfächer unter Hinweis auf die Tätigkeitsfelder praktisch tätiger Psychologen. Die Pädagogische Psychologie hat offenbar nicht deutlich artikuliert, daß sie in der Hauptsache nicht jenes Wissen auf ihre Anwendbarkeit mustert, das in anderen Fächern erarbeitet wurde.

Die Pädagogische Psychologie findet sich immer wieder in der Rolle einer Abstauber-Disziplin. Bereits im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts erschienen Lehrbücher der „Pädagogischen Psychologie“ (z. B. Stößner, 1909), die nichts anderes waren als Lehrbücher der Psychologie für die Hand des Lehrers. Auch neuere und anerkannte Lehrbücher treffen zu großen Teilen aus den verschiedenen Psychologien unter pädagogischen Gesichtspunkten eine Wahl (z. B. Gage & Berliner, 1979; Weinert u. a., 1974). Genau gesehen ist eine Auswahl und Aufbereitung der Lehren der Psychologie unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Bedürfnisse ebensowenig eine Pädagogische Psychologie wie eine Gesamtdarstellung für Lehrer. Sie sind nützlich insofern, als Wissen immer besser ist als Nicht-Wissen (mit der Aus-

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Manfred Hofer, Universität Mannheim, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie, Schloß, 6800 Mannheim 1.

*) Dieser Beitrag entstand im Zusammenhang mit der Arbeit an Aufbau und Inhalt eines Lehrbuches der Pädagogischen Psychologie (Weidenmann u. a., 1986). Er wurde mit den Kollegen G. Huber, A. Krapp, H. Mandl und B. Weidenmann mehrmals diskutiert. Ihre Kritik und Anregungen sowie jene von J. Brandstädter, W. Brezinka, R. Bromme, H. Heckhausen, Th. Herrmann, E. Höhn, K. J. Klauer, L. Kötter, F. Rheinberg, H. Schiefele und F. E. Weinert habe ich dankbar aufgenommen, redlich bedacht, wenn auch nicht immer angenommen. Bei den in diesem Beitrag erwähnten drei Umfragen hat Achim Brötz mitgewirkt.

nahme vielleicht für viele Verliebte und manche Kranke). Beschreibung und Erklärung von Realität wirkt aufklärend, generiert „Hintergrundwissen“, macht das Unverständene begreifbarer, vermag dem praktisch Handelnden neue Denkanstöße zu geben. Doch schon *Fischer* (1917, S. 5) leuchtete es ohne weiteres ein, daß solche Darstellungen unmöglich die Sonderdisziplin enthalten können, die mit dem Namen der Pädagogischen Psychologie rechtmäßig qualifiziert werden dürfe.

Die Pädagogische Psychologie wäre auch dann als Angewandte Disziplin nicht treffend beschrieben, wenn man das Tun des Pädagogischen Psychologen als Technologie begriffe, die ebenso genuin forsche wie der Wissenschaftler, nur mit anderen Bewertungskriterien und für andere Zwecksetzungen. *Herrmann* (1979a, b) greift, ausgehend von *Münsterbergs* (1913) Psychotechnik-Vorstellung, auf die Unterscheidung von *Klages* (1967) zurück. Dieser stellt dem Vorgehen, das auf die Hervorbringung von nomologischen Gesetzen gerichtet ist, die sog. a-Innovation gegenüber, welche auf die Verbesserung von Zuständen, auf das Hervorbringen von Gewünschtem gerichtet ist. Auch *Bunge* (1967) betont die Unterschiedlichkeit der Kriterien, mit denen technologische im Vergleich zu wissenschaftlichen Theorien zu messen seien. Unabhängig davon, wie man im einzelnen zum Deduktionsproblem stehen mag, wesentlich im vorliegenden Argumentationszusammenhang ist der Hinweis darauf, daß jede Technologie essentiell auf wissenschaftliche Theoriekonstruktionen angewiesen ist; sie „fundiert“ auf gesicherten nomologischen Beschreibungen und Erklärungen jener Realität, hinsichtlich der eine Wirkung hervorgebracht werden soll (*Alisch und Rössner*, 1978). Ob als Hintergrundwissen, ob als Ausgangspunkt für die Entwicklung inhaltlich- oder operativ-technologischer Theorien, ob als „Mittelbausteine“ oder als zu transformierende Gesetzesaussagen, psychologisch-wissenschaftliche Erkenntnisbestände sind immer das A und O einer jeden Pädagogischen Psychologie. Als Anwendungsdisziplin begriffen, müßten sie der „reinen“ Forschung stets nachgeordnet bleiben.

Die Verteilung der beiden Aufgaben — zuerst Erkenntnis, dann Anwendung — auf verschiedene Fächer wäre allenfalls zu rechtfertigen, wenn zwei Prämissen zuträfen. Erstens die Annahme, daß jene psychologischen Gesetze, auf die bei der Anwendung zurückgegriffen werden soll, zu allen Zeiten, bei allen Menschen und in verschiedenen Kontexten wesentlich gleichartig zutreffen. Und zweitens, daß gesicherte Gesetzesaussagen vorliegen zu genau jenen Variablen, die für die Lösung von im spezifischen Kontext auftauchenden praktischen Proble-

men zu betrachten sind. Beide Prämissen haben sich in der Vergangenheit als nicht haltbar herausgestellt.



Ich vermute, daß manche Vertreter der sog. Grundlagenfächer ein Interesse daran haben, daß es „auch“ Anwendungsfächer gibt. Sie betreiben in ihren Fächern deskriptiv-explanative Forschung, nicht für das Verständnis der an Psychologie interessierten Nicht-Forscher bestimmt. Ob ihre Forschung verwertbar ist, auf welche praktischen Probleme sie in welcher Weise angewendet werden könnte, dafür sehen sie andere Fächer als zuständig an, die mit dem Etikett „Anwendungsfächer“ versehen werden. Solange Grundlagenfächer hochgradig elementarisierte Forschung betreiben, brauchen sie „Anwendungsdisziplinen“ zur gesellschaftlichen Legitimation, und sei es als Fächer für die Lehre. Die Alibifächer verlieren in dem Ausmaß ihre Funktion, in dem die Grundlagenfächer selbst ihre Aufmerksamkeit komplexeren, alltagsnäheren und kontextbezogeneren Fragestellungen zuwenden. Dies zeichnet sich in einigen Bereichen, vor allem der Wissens- und Denkpsychologie, aber auch der Entwicklungspsychologie und der Sozialpsychologie bereits jetzt deutlich ab. Eine Pädagogische Psychologie ohne die Möglichkeit, eigene Erkenntnis-Substanz zu gewinnen, geriete, lediglich auf ihre Verwerter- oder Technologierolle beschränkt, zunehmend ins Abseits.

Nun steht außer Zweifel, daß jene Fächer, die sich als Grundlagenfächer verstehen, sich von jenen mit dem Anwendungsetikett ganz erheblich unterscheiden. Der Unterschied liegt aber an einer anderen Stelle als an der bisher diskutierten. Ich schlage vor, zwischen Bereichs- und Kontextdisziplinen zu unterscheiden (vgl. Abb. 1).

Bereichsdisziplinen befassen sich mit einem bestimmten Teilbereich des psychischen Apparates. Sie versuchen zu Aussagen zu kommen, die kontextübergreifend Gültigkeit besitzen. Kontextdisziplinen greifen im Unterschied dazu Lebenskontexte heraus, in denen Menschen stehen. Sie befassen sich mit Erleben und Verhalten dieser Menschen, und zwar bereichsübergreifend. Die disziplinstituierende Definition psychischer Teilbereiche ist stark von innerfachlichen Entwicklungen abhängig. Kontexte werden dagegen mehr aus wissenschaftsexternen Gründen voneinander abgehoben. Es sind vor allem gesellschaftliche Faktoren und berufliche Einmündungsmöglichkeiten von Diplom-Psychologen, die das unscharfe und auf verschiedenen Ordnungsniveaus lokalisierte Disziplingefüge ständig in Fluß halten. Entscheidend im vorliegenden Zusammenhang ist, daß bei dieser Einteilung eine Unterscheidung in mehr erkenntnisgewinnende und mehr verwertende Disziplinen unterbleibt. Nicht die Grundlagendisziplin ist das Gegebene, das nach Brauch-

Bereichs- disziplinen	Kontext- disziplinen	Pädagogische Psychologie Kontext: Erziehung	Arbeits- psychologie Kontext: Arbeit	Verkehrs- psychologie Kontext: Verkehr
Wahrnehmung					
Motivation					
Lernen					
Denken					
Fühlen					
soziales Verhalten					
.....					

Abbildung 1: Die Einteilung psychologischer Fächer mit Erkenntnisinteresse in Bereichs- und Kontextdisziplinen.

Beispiel:  Gegenstand der Lernpsychologie,
 Gegenstand der Pädagogischen Psychologie

barem abgemustert wird. Wir setzen statt dessen den erzieherischen Kontext als das Gegebene. Dann können wir sagen, daß es Aufgabe der Psychologie sei, die erzieherischen Realitäten, ihre Bedingungen und Folgen systematisch und kontrolliert zu erforschen. Das Fach wäre dann stärker positiv bestimmt. Es bezöge seine eigenen Fragestellungen aus der Aufgabe, Wahrnehmung, Motivation, Lernen und Denken usw. der im erzieherischen Kontext beteiligten Personen zu erforschen. Dabei soll nicht bestritten werden, daß der Pädagogische Psychologe auch die Aufgabe hat, Erkenntnisse zu gewinnen, die geeignet sind, Prozesse der Erziehung zu fördern. Aber eben nur in dem Rahmen, in dem ihm dies als Psychologen aufgegeben ist. Es ist unsinnig, diese Aufgabe arbeitsteilig nur bestimmten Fächern aufzubürden. Wenn schon, dann hat sich jedes Fach im Rahmen seiner Erkenntnisgewinnung damit zu befassen, wengleich zugegebenermaßen Kontextdisziplinen leichter dazu imstande sein dürften als Bereichsdisziplinen. Statt dem Nacheinander von Erkenntnis und Anwendung der Fächer wird ihr Miteinander ermöglicht. Erkenntnis-Transfer braucht sich nicht auf eine Richtung zu beschränken, er kann auch umgekehrt erfolgen.

Eine grundlegende Eigenschaft trennt die beiden Disziplinen. Da in Kontextdisziplinen Forschung häufig primär der Lösung eines Problems dient, werden Forschungsprogramme meist auf eine *vollständige* Erklärung eines Sachverhaltes (z. B. Lernstörungen) angelegt. Dabei werden in der Regel mehrere Theorien zur Erklärung des Sachverhaltes herangezogen. Funktionsdisziplinen beschränken

sich dagegen meist auf eine Theorie. Sie versuchen, das Aufeinanderwirken weniger Variablen isoliert darzustellen. Bereichs- und Kontextforschung sind dennoch vielfältig miteinander vernetzt. So können Forschungsfragen wie Schulangst oder Gewalttätigkeit in der Familie als spezielle „domains“ der Angst- und Aggressionsforschung aufgefaßt und untersucht werden. Auch allgemeinere Themen wie Erziehungsstile, Lehrerverhalten, Lernstörungen sind nur unter Bezug auf bereichsspezifische Problemlösungsversuche behandelbar, nicht jedoch darauf reduzierbar. Zum anderen können Erklärungsversuche pädagogisch-psychologischer Forschung auch die allgemein-psychologische Theorienbildung anregen. Würde sich die Pädagogische Psychologie auch als Erkenntniswissenschaft begreifen, die ihre Aufgaben in der Aufklärung erzieherischer Wirklichkeit sieht, dann wäre sie grundsätzlich sogar in der Lage, an die Tradition ihres Aufbruches (1890-1920, vgl. *Weinert*, 1981) anzuknüpfen, in der sie der Psychologie wesentliche Impulse gegeben hat. Pädagogische Psychologie kann beides sein: Kind *und* Vater der Psychologie, wie *Shulman* (1982, S. 113) es ausdrückt.

Alles in allem: Wir pädagogischen Psychologen sollten den Mut aufbringen, uns auch zum Erkenntnis-Interesse zu bekennen. Erzieherische Wirklichkeit ist eine Menge Realität, die es zu beschreiben und zu erklären gilt. Wir können ruhig auf die manchmal weit hergeholt wirkenden Rechtfertigungsversuche für Fragestellungen, und auf bisweilen absurde Handlungsempfehlungen, die den Ergebnissen abgerungen werden, verzichten. Viel-

leicht unterstützen Kollegen auch aus anderen Anwendungsfächern die Position, das Begriffspaar Grundlagen- / Angewandte Disziplinen aufs Altenteil zu setzen und statt dessen bis zur Installation einer Technologischen Psychologie von Bereichs- (oder Funktions-) und Kontextdisziplinen zu sprechen.

2. Von der Schwierigkeit zu sagen, was pädagogisch ist

Das bisher Gesagte legt nahe, Pädagogische Psychologie als die psychologische Disziplin zu betrachten, die sich primär um Erkenntnis über Erleben und Verhalten in erzieherischen Kontexten bemüht. Welche Kontexte sind erzieherisch? Ich begnüge mich nicht mit der Einsicht, daß sich jedes Fach aus einer großen Zahl divergenter Strömungen entwickelt und zu beschreiben ist als Menge jeweils einschlägiger betriebener und verworfener Forschungsprogramme (vgl. *Lakatos*, 1970). Nicht zufrieden gebe ich mich auch damit, tautologisch das Alltagsverständnis zu bemühen und von Erziehungs-, Sozialisationsprozessen zu sprechen (wie *Brandstädter* u. a., 1974). Auch scheint nicht viel gewonnen, sich in eine enumerative Definition von Themen zu flüchten (z. B. Schule, Hochschule, Familie, Beruf . . .). Es müßte doch möglich sein, eine genaue Antwort auf die Frage zu erhalten, was pädagogisch-erzieherisch sei. Mit *Heckhausen* (1972) nehme ich an, daß sich eine empirische Disziplin u. a. durch Angabe ihres Gegenstandsbereiches (subject matter) konstituiert. Sie schneidet aus allen möglichen Mengen von Beobachtbarem in einem materiellen Feld bestimmte (mitunter auch wenig scharf) umschriebene Sektoren heraus. Welches sind die Kriterien, aufgrund derer entschieden werden kann, was, was noch und was nicht mehr als erzieherisch zu bezeichnen ist? Im folgenden wird nach einem Begriff von „Erziehung“ Ausschau gehalten, der tauglich ist, den Gegenstandsbereich einer Pädagogischen Psychologie zu bezeichnen und einzugrenzen. Ich unterscheide dabei zwischen den Begriffen Erziehen, Lernen und Erziehung, wobei ich zwei Personen annehme, einen Erzieher und einen Edukanden.

Gehen wir vom *Erzieher* aus. Vor allem Erziehungswissenschaftler haben zur Frage, wie *Erziehen* zu bestimmen sei, eine Unmenge Literatur produziert. Dabei geht es u. a. darum, ob der Erzieher A älter, reifer oder kenntnisreicher als der Edukandus B zu sein habe, worauf erzieherisches Handeln gerichtet sein müsse, ob bei jeder Absicht, auch der schlechten, auch bei wirkungslosem Tun oder gar bei solchem mit absichtswidrigen Wirkungen von Er-

ziehen zu sprechen sei. Man verzichtet darauf, die Wirkung als Definitionskriterium anzusehen. Andernfalls könnte erst im Nachhinein bestimmt werden, ob ein Tun erzieherisch gewesen sei oder nicht. Besonders geeignet erscheint der Vorschlag von *Brezinka* (1981, S. 95), mit Erziehen) jene „Handlungen zu bezeichnen, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern“. Die Förderungsabsicht als wesentliches Kriterium gewährleistet, daß nicht nahezu jede Person mit Sozialkontakt Erzieher ist: z. B. der Autofahrer, der mir durch Blockierung der linken Autobahnspur beibringen möchte, mich an Geschwindigkeitsbegrenzungen zu halten; Personen, die mir leicht erregt erklären, daß man sich nicht vordrängeln darf, sondern sich am Ende der Schlange anstellen muß — alle die würden nicht erziehen, jedenfalls solange nicht, als sie nur ihren eigenen Vorteil wahren und mich nicht in erster Linie belehren wollen. Das Kriterium der Persönlichkeit, auf dessen Förderung (Ausbau, Schaffung oder Erhaltung) erzieherisches Tun gerichtet ist, sichert, daß nicht auch lediglich beraterische oder helfende Handlungen als erzieherische zu qualifizieren sind. Ein belehrender Ratgeber hat zwar das Wohl des anderen im Auge, doch gibt er sich zufrieden, sobald sein Rat zu einer wenn auch nur vorübergehenden Verhaltensänderung geführt hat. Für den Erzieher dagegen ist charakteristisch, daß er seine Einwirkungsbemühungen auf das Gefüge relativ dauerhafter psychischer Bereitschaften richtet. Beispiele für Personen, die in diesem Sinne erziehen, sind etwa Lehrer, Eltern, Kindergärtnerinnen, Heimleiter, Sozialarbeiter, Jugendleiter, Tennistrainer, Lehrherren, Trainer von Führungskräften etc. Erzieherische Komponenten lassen sich in einer Vielzahl weiterer Berufe oder Rollen ausmachen, etwa bei Politessen, Psychotherapeuten, Pfarrern, Politikern etc. Auch ein Werbetexter würde dann erziehen, wenn er Aufklärung über Gesundheitsvorsorge betriebe oder Vorsicht im Verkehr propagierte. Und je nach individuellem oder gesellschaftlichem Kontext wäre ein Erzieher auch jener, den andere als Verführer oder Manipulator bezeichnen würden. Erzieher oder Edukandus kann grundsätzlich jeder Mensch jeden Alters sein.

Diese Definition ist befriedigend insofern, als sie die Bedeutung des Wortes Erziehen von anderen sozialen Handlungen klar und einfach abzugrenzen imstande ist. Doch ist sie zu eng, wenn man nach einer Definition sucht, die den Gegenstand einer Wissenschaft einzugrenzen hilft. Probeweise könnte

1) *Brezinka* definiert damit den Begriff Erziehung. In meiner Terminologie, die zwischen Erziehung und Erziehen unterscheidet, handelt es sich aber um Erziehen.

man vom Edukandus B ausgehend quasi rückwärts die Tauglichkeit dieser Festlegung prüfen¹⁾. Erzieherischen Beeinflussungen ausgesetzt wäre er dann, wenn der Erzieher A mit Förderungsabsicht handelt. Eine Pädagogische Psychologie kann sich nicht darauf beschränken, Prozesse beim Edukanden lediglich dann zu untersuchen, wenn sie auf Handlungen mit Förderungsabsicht zurückgehen. Auch müssen Handlungen von Erziehern als Forschungsgegenstand zugelassen werden, wenn sie nicht als erzieherische im genannten Sinn qualifiziert werden können, weil sie anderen Zielen dienen oder auch rein zufällig geschehen. Dies sieht auch *Brezinka* (1981, S. 99). So bietet es sich für den vorliegenden Zweck an, in Anlehnung an *Klauer* (1973, S. 26f.) einen weiteren Erziehungsbegriff zu wählen und jede Verhaltensweise von A als Erziehen²⁾ zu bezeichnen, für die man begründet vermuten darf, daß sie bei B persönlichkeitsfördernd wirken. Das Verhalten braucht nicht in erzieherischer Absicht ausgeführt werden. Vernünftiger Anlaß für Wirksamkeitsvermutungen können zwar Erfahrungen von A sein, aber auch wissenschaftliche Ergebnisse oder Überzeugungen in Brauchtum und Sitte. Diese weite Bestimmung ist allerdings mit einer Einbuße an Genauigkeit erkauft. Auch läßt sie immer noch z. B. jene Teile von Sozialisationsbedingungen außen vor, die sich nicht in menschlichen Handlungen realisieren.

Gehen wir weiter zum *Edukandus*: Einige Autoren betrachten *Lernen* als den zentralen Gegenstand der Pädagogischen Psychologie. Erziehen ist nicht denkbar ohne eine Person, an der festgestellt werden kann, ob Wirkungen von erzieherischem Tun aufgetreten sind. Wenn man den Optimierungsaspekt im Auge hat, erscheint es verlockend, jene Veränderungen, die auf Umwelteinflüsse zurückgehen, als für den Gegenstand der Pädagogischen Psychologie zentral kennzeichnend zu betrachten (z. B. *Prenzel & Schiefele*, 1986). Menschen aber lernen in verschiedenen Situationen, von denen nur eine Teilmenge als erzieherische zu bezeichnen sind. So ist man doch wieder gezwungen, vom Erziehungsbegriff auszugehen. Es böte sich dann an, den zu Erziehenden als jene Person zu kennzeichnen, die im erzieherischen Kontext lernt (so *Rössner*, 1979, S. 114). Da jedoch Einigkeit darüber besteht, daß Erziehen ein Tun ist, das Effekte haben kann, aber nicht muß (Versuchscharakter der Erziehung nach *Brezinka*, 1981), kann Lernen keinesfalls konstitutiv für Erziehung sein. Entscheidend ist vielmehr, daß der Edukandus Einwirkungen von A ausgesetzt ist. Geht man davon

aus, daß sich B als menschlicher Organismus mit Reizen, denen er ausgesetzt ist, auseinandersetzt, verbleibt schließlich: Der Edukandus ist eine Person, die sich mit erzieherischen Handlungen auseinandersetzt. Die Hauptbotschaft dieser mageren Bestimmung sehe ich darin, daß der Edukandus als selbstständig handelnde (und nicht als nur, wenn überhaupt, lernende) Person resultiert. Das Objekt von Erziehen ist immer ein Mensch, der prinzipiell genauso wie der Erzieher in einer Situation steht und sich mit ihr als seiner Umwelt tätig auseinandersetzt. Die Vorstellung eines direkten Wirkungsbegriffes ist nicht haltbar. Pädagogisches Handeln manifestiert sich beim zu Erziehenden über dessen Interpretationen, Absichten und Lebenswelten. Vor allem *Doyle* (1978) hat auf diesen Umstand hingewiesen und gefordert, auf Schülerseite mehr als bisher vermittelnde Prozesse anzunehmen. Der Edukandus bestimmt die erzieherische Situation mit und determiniert einen Teil erzieherischer Handlungen. Er verfügt ebenfalls über Soll-Zustände, Ist-Soll-Diskrepanzen und legt diskrepanzaufhebendes Verhalten an den Tag, wie es *Rössner* (1979) dem Erzieher vorbehält. Dies gilt besonders, wenn man an Prozesse außerhalb des traditionellen Feldes der Schule denkt.

Mir scheint es wichtig, noch einen Schritt weiter zu gehen und *Erziehung* als jenen Vorgang zu bezeichnen, in dem Erzieher und Edukandus wechselseitig aufeinander einwirken. Wenn man die zuvor festgelegten Bestimmungen für Erziehen und Erzogenwerden hier einsetzt, dann resultiert: Erziehung sind jene Vorgänge, bei denen eine Person, die Verhaltensweisen zeigt, von denen begründet zu vermuten ist, daß sie persönlichkeitsfördernd wirken, und eine Person, die sich mit diesem Verhalten auseinandersetzt, über einen längeren Zeitraum wechselseitig aufeinander einwirken. In Abbildung 2 ist dies visualisiert. Der Erzieher und der Edukandus sind zu einem beliebigen Zeitpunkt t_1 auf den anderen gerichtete, auf ihn einwirkende und auf ihn reagierende Systeme (schräge Pfeile). Gleichzeitig verfolgen sie in der Interaktion auch ihre eigenen Wünsche und Ziele (waagerechte Pfeile.)¹⁾ Damit wird Pädagogische Psychologie in gewissem Sinne als Teilgebiet der Sozialpsychologie bestimmt.

Die Idee, Erziehung als Interaktion zwischen Erzieher und Edukanden (ggf. über ein technisches Medium) zu begreifen, ist nicht neu. *Klauer* (1973) hat Erziehung als Prozeß der Wechselwirkung zwi-

1) Diesen Gedanken verdanke ich *F. Rheinberg*.

2) *Klauer* verwendet dafür den Begriff „Lehren“.

1) In Anlehnung an einen Vorschlag von *Martin Dornick* (1976) ist der waagerechte Pfeil beim zu Erziehenden gestrichelt, um auszudrücken, daß er seinen Plänen/Wünschen/Zielen in der Regel weniger Nachdruck verleihen kann als der Erzieher.

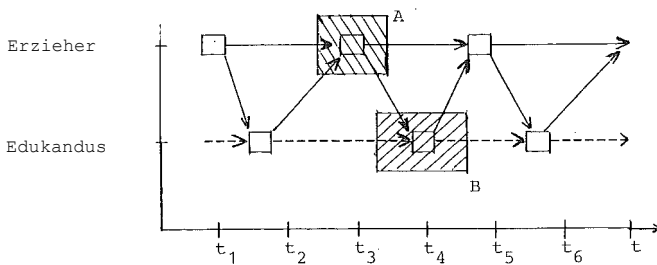


Abbildung 2:
Erziehung als personal-soziale Interaktion.

schen Lehren und Lernen bestimmt *Schneewind* (1973) bezeichnete Sozialisation als Verhaltensaustausch zwischen Sozialisationsagent und Sozialisand. Die vorgeschlagene Definition führt noch weiter, indem sie den zeitlichen Verlauf der Interaktionen heraushebt. Sie kann für eine Gegenstandsbestimmung der Pädagogischen Psychologie herangezogen werden. Pädagogische Psychologie ist dann der Teilbereich der Psychologie, der sich mit der Beschreibung, Erklärung und Verbesserung jener Realitätsausschnitte einschließlich ihrer Bedingungen und Konsequenzen befaßt, in denen Erzieher und Edukanden direkt oder technisch vermittelt miteinander interagieren. Die Definition zwingt dazu, die Pädagogische Psychologie weiter zu fassen als viele Ansätze, die vornehmlich Arten, Bedingungen und Effekte erzieherischen Verhaltens und Erlebens thematisieren (z. B. *Brandstädter* u. a. 1974; *Gage*, 1979; *Lukesch*, 1976). Der Begriff der Wechselseitigkeit enthält vier weitere Aspekte zunehmender Komplexität:

- Neben der erziehenden Beeinflussung wird auch die Beeinflussung des Erziehers durch den Edukandus als genuiner Gegenstand der Pädagogischen Psychologie begriffen;
- Im Sinne der statistischen Wechselwirkung wird die Abhängigkeit der Wirkung von Erziehermaßnahmen von Charakteristika des Edukandus (z. B. Aptitude-Treatment-Interaktion) betrachtet;
- Der Begriff der Wechselseitigkeit enthält die Vorstellung von einem prozeßhaften Geschehen mit sequentielltem Charakter. Interaktionen finden im zeitlichen Längsschnitt statt, sie sind dynamisch. Das Verhalten der Akteure zu einem bestimmten Zeitpunkt kann nur unter Berücksichtigung des vorangegangenen Interaktionsablaufs erklärt werden. Erziehungsprozesse sind als solche der Verhandlung, des Austauschs, des Konfliktes etc. zu begreifen;
- Da Erziehung meist innerhalb eines Systems mit mehr als zwei Personen stattfindet, muß schließlich auch davon ausgegangen werden, daß das

Verhalten eines Mitgliedes das Verhalten aller anderen beeinflusst. Damit ist eine systembezogene Denkweise angesprochen.

Das *Ergebnis* dieser Überlegungen scheint zumindest ein wenig schärfer als ihr Ausgangspunkt zu sein: Erziehung wird aufgefaßt als personal-soziale Interaktion, die Kriterien genügt. Diese Kriterien sind: begründete Vermutung von Lerneffekten als Folgen von Verhaltensweisen von A, Auseinandersetzung von B mit Verhaltensweisen von A sowie relative Dauer der gegenseitigen Beeinflussung von A und B. Wenngleich einige der von *Brezinka* (1981, S. 76 sowie unveröffentlicht) angeführten Einwände gegen einen interaktionalen Erziehungsbegriff für diese Fassung nicht zutreffen, schränken doch Unschärfen dessen Brauchbarkeit ein. Außerdem ist der Interaktionsbegriff ein Wirkungsbegriff insofern als er eine Abfolge von Verhaltensweisen bezeichnet, bei der das Verhalten der einen Person jeweils das der anderen bedingt. So enthält er die Problematik, die zu Beginn dieses Abschnitts für den Erziehungsbegriff aufgezeigt wurde. Pädagogische Psychologie (besser vielleicht: Erziehungspsychologie) befaßt sich mit dem Erleben und Verhalten von Menschen, die sich in erzieherisch definierbarer Interaktion befinden. Die Interaktion kann über technische Kanäle (Medien) erfolgen. Da sich Pädagogische Psychologie mit Bedingungen und Konsequenzen erzieherischer Interaktionen befaßt, gehören auch die erzieherische (institutionelle, räumliche, soziale) Umwelt als unabhängige sowie relativ stabile Wirkungen als abhängige Variablen zu ihrem Gegenstandsbereich.

3. Lassen sich pädagogisch-psychologische Fragestellungen ordnen?

Was die Zahl einschlägiger Forschungsbemühungen betrifft, so besteht Grund genug, die Pädagogische Psychologie als eigenständiges Fach zu begreifen. Auffallend ist dagegen die mangelnde Verbundenheit der unübersichtlichen und breit gestreuten

Forschungsliteratur. Nach *Heckhausen* (1972, S. 85) zeigt sich der Reifegrad einer Disziplin u. a. in dem Niveau, auf dem sie ihren Gegenstand theoretisch integriert rekonstruieren kann. Ich kenne kein anderes Fach, das sich — etwa für eine Vorlesung — so schwer ordnen und integriert darstellen läßt. Wäre es möglich, die verschiedenen Forschungen mit der Klammer einer fachinternen Logik zu umspannen, so könnte dies dem Selbstverständnis des Faches dienlich sein. Mein Vorschlag geht von den in den Abschnitten 1 und 2 dargelegten Prämissen aus, daß pädagogisch-psychologische Forschung vorwiegend von einem Erkenntnisinteresse geleitet ist, und daß Erziehung Interaktion zwischen Erzieher und Educandum ist, die bestimmten Kriterien genügt. Der Vorschlag greift auf eine Handlungstheoretische Strukturierung der in der Erziehung tätigen Personen (Erzieher und Edukandum) zurück, enthält mithin eine bestimmte Auffassung von den psychischen Bereichen. Das System kann dazu dienen, bestehenden Forschungsfeldern einen systematischen Platz zuzuweisen und den Blick auf neue Fragestellungen zu richten. Die Handlungen beider im pädagogischen Kontext beteiligten Personengruppen lassen sich nach folgenden allgemeinen Grundkomponenten unterteilen (Abbildung 3 visualisiert dies).

Nach den Zielvorstellungen beider Personen; danach, welche Zustände sie anstreben, Zustände, bei deren Erreichung der Partner sie unterstützen oder hindern kann;

— Nach den Wissensstrukturen, über die die Person verfügt und die sie je nach Erfordernis und Anlaß aktiviert;

Nach den Informationen, die die Person aufnimmt, interpretiert und in ihre bestehenden Wissensstrukturen einordnet;

Nach den Gefühlen, die die Person im pädagogischen Prozeß entwickelt;

Nach den Handlungen, mit denen die Person versucht, ihren Bedürfnissen Geltung zu verschaffen bzw. ihre Ziele zu erreichen;

— Nach den Kriterien und Strategien, mit denen die Person Effekte ihres Tuns festhält und im Hinblick auf ihre angestrebten Zustände bewertet und verarbeitet.

Der Bezug auf Handlungskomponenten ist naheliegend. Implizit ist er in einigen Lehrbüchern der Pädagogischen Psychologie enthalten. So enthält das Buch von *Gage & Berliner* (1979) eine Gliederung in vier Handlungsbereiche des Lehrers: Ziele, Bedingungen, Lehrmethoden und Evaluation.

Die genannten Handlungskomponenten können zum Zwecke der Generierung von Problemfeldern sowohl auf die erzieherisch tätige Person angewendet werden, als auch auf den Educandum. Sie lassen sich schließlich auch zur Entfaltung der interaktiven Komponente des Erziehungsgeschehens heranziehen.

Die Handlungskomponenten beim Erzieher.

Setzt man die unterschiedlichen Komponenten auf die erziehende Person an, so ergeben sich die folgenden Problemfelder, in die sich Fragestellungen vorliegender Forschung einordnen lassen:

a) Problemfeld Erziehungsziele: Frage nach Zielen von und für erzieherisch tätige(n) Personen. Untersuchungen zu impliziten und expliziten Zielen und Werten, ihren Begründungen, ihrer Klassifikation sowie ihrer Realisierbarkeit und ihren Auswirkungen (Beispiel: die Operationalisierung und Klassifikation von Unterrichtszielen).

b) Problemfeld Wissensstrukturen: Frage nach Kognitionen von Erziehern über Erziehung sowie gegebenenfalls über die zu vermittelnden Inhalte (z. B. das Unterrichtsfach) (Beispiel: Forschungen über subjektive Theorien von Lehrern und Erziehungseinstellungen von Eltern).

c) Problemfeld Informationsaufnahme: Frage nach Inhalt der Informationen, die Erzieher aufnehmen, über den (die) zu Erziehenden (Alter, Lernvoraussetzungen, Entwicklungsstand etc.), über das erzieherische Umfeld, über erzieherische Mittel, Materialien; Frage nach der Art der Informationsaufnahme (Beispiel: Schülerbeurteilung durch Lehrer). Frage nach der Verarbeitung der aufgenommenen

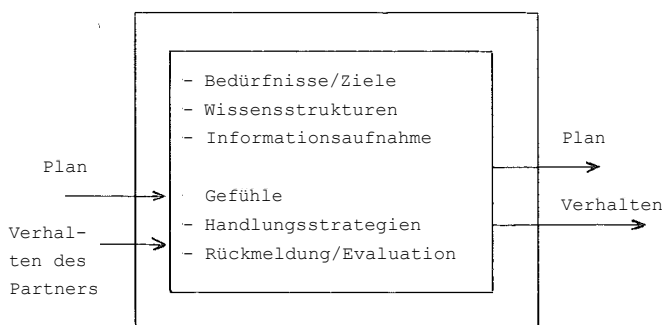


Abbildung 3: Die psychische Ausstattung des Erziehers (Ausschnitt A aus Abbildung 2) und des Edukandus (Ausschnitt B aus Abbildung 2) in einer erzieherischen Interaktion zum Zeitpunkt

Informationen. Sie umfaßt die Zusammenfassung der Informationen zu Diagnosen (z. B. Lernbehinderung) und Schlußfolgerungen über deren Ursachen (Beispiel: Legasthenie-Diagnostik).

d) Problemfeld Gefühle: Frage nach Art, Auftreten, Bezogenheit, Fristigkeit, Ursachen und Folgen von Gefühlen des Erziehers (Beispiel: burn out).

e) Problemfeld Maßnahmen /Tun: Frage nach den erzieherischen Handlungen/Maßnahmen, deren Funktion (z. B. präventiv Oder korrektiv), deren situative Einbettung und deren Wirkungen (Beispiel: Forschung zu Lehrmethoden, Erziehungsstile).

f) Problemfeld Rückmeldung: Frage nach dem Einholen von Rückmeldung über erzieherisches Tun (Beispiel: Evaluation).

Die Handlungskomponenten beim Edukanden. Obwohl die Handlungskomponenten für beide Personengruppen formal identisch angesetzt sind, unterscheiden sie sich in ihrer Ausgestaltung. Die Art der Unterscheidung hängt von dem Ausmaß, in dem die Interaktion von der Symmetriebeziehung abweicht (vgl. Jones & Thibaut, 1958) sowie von der Art der Beziehung (z. B. Erwachsenenbildung versus Vorschulerziehung).

a) Problemfeld Bedürfnisse: Frage nach den Bedürfnissen, Motivationen und Zielen, denen der Edukandus Geltung zu verschaffen sucht (Beispiel: schulische Motivation).

b) Problemfeld Wissensstrukturen: Frage nach dem Aufbau, der Struktur von Wissen über die erzieherische Situation und über jene Gegenstände, auf die Beeinflussung gerichtet ist (Beispiel: Forschung über mathematisches Denken).

c) Problemfeld Informationsaufnahme: Frage nach dem Aufnehmen und Einordnen von Wissen (Beispiel: Lernen von kognitiven Inhalten) und anderen Informationen (Beispiel: Forschung über Unterrichtsklima).

d) Problemfeld Gefühle: Frage nach Art, Auftreten, Ursachen und Folgen von Gefühlen des Edukanden (Beispiel: Schulangst).

e) Problemfeld Tun: Frage nach Handlungen, mit denen der Edukandus im Erziehungsprozeß zu recht kommen und seine Vorstellungen zu verwirklichen sucht. Handlungen können sein Aufmerksamkeit, Anstrengung, abweichendes Verhalten (Beispiel: Devianzforschung).

f) Problemfeld Rückmeldung: Frage nach Formen und Effekten von Maßnahmen zum Einholen von Rückmeldung. Untersuchung der Beziehung der Rückmeldung auf eigene Bedürfnisse sowie auf Ziele des Erziehers (Beispiel: Feedback beim Lernen).

Die Handlungskomponenten in der erzieherischen Interaktion. Erziehung ist gegeben, wenn Handlungen von Erzieher und Edukandus über

einen minimalen Zeitraum hinaus kontingent aufeinander einwirken. Fragestellungen und Themen der Forschung können sein:

Bei der Aufnahme von Informationen durch den jeweils anderen müssen Erzieher und Edukandus das Gemeinte verstehen. Sie müssen die Informationen, die kaum je eindeutig sind, interpretieren, um sich ein Bild machen zu können. Prozesse der sprachlichen Verständigung in der Erziehung sind bislang kaum erforscht.

Inwieweit stimmen Erzieher und Edukandus in ihren Zielen und Bedürfnissen derart überein, daß ihre Handlungen passend/stimmig sind? Wenn nicht, wie verläuft der Prozeß der erzieherischen Interaktion?

— In welcher Weise durchschauen Kinder die Absichten ihrer Erzieher und versuchen, ihren eigenen Wünschen Geltung zu verschaffen?

Psychoanalytisch orientierte Erziehungsliteratur sowie dem symbolischen Interaktionismus verpflichtete Ansätze behandeln die sequentiell-interaktive Komponente am konsequentesten, allerdings bislang in wissenschaftlich unbefriedigender Weise.

Die vorgeschlagene Systematik orientiert sich an systemtheoretischen Ansätzen zur Psychologie. *Schneewind* hat in ähnlicher Weise vorgeschlagen, menschliches Verhalten „in seinem je individuell vorfindbaren Bedingungskontext“ abzubilden (1973, S. 231). Für die Pädagogische Psychologie hat kürzlich *Dietrich* (1984) versucht, die Struktur des Erziehers, des Edukanden und der erzieherischen Interaktion unter handlungstheoretischen Gesichtspunkten zu differenzieren. Die Systematik erleichtert es, verstreute Forschungsansätze zu ordnen, sie unter einer genuin pädagogisch-psychologischen Gesamtsicht aufeinander zu beziehen und ihre Bedeutung einzuschätzen. Sie regt auch an, über neue und noch nicht systematisch untersuchte Fragestellungen nachzudenken. So scheint mir etwa der Prozeß der erzieherischen Interaktion in weiten Teilen unerforscht zu sein. Für *Schneewind* (1973) hat ein solches Modell überdies die Funktion, dem anwendungsorientierten Psychologen Entscheidungen über individuelle Sollmodelle menschlichen Handelns und Erlebens zu erleichtern.

4. Über Nachbarschaftsverhältnisse

Viele Verhältnisse Pädagogischer Psychologen zu Nachbardisziplinen außerhalb und innerhalb der Psychologie erschweren ihr ungebrochenes Selbstverständnis. Als Grenzwissenschaftler hängen sie an

verschiedenen Zäunen herum und vernachlässigen die gemeinsame Arbeit im eigenen Garten.

Wie lassen sich die Nachbarschaftsverhältnisse beschreiben? Einige Erziehungswissenschaftler erkannten, daß die Psychologie wertvolle Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung liefern kann. Sie verfügt über das nötige methodische und theoretische Rüstzeug, um die psychische Seite von Erziehung zu erforschen. Von der Erziehungswissenschaft wurde die Pädagogische Psychologie in den unterschiedlichsten Formen eingenommen. Von einigen wird sie als Hilfswissenschaft bezeichnet. Nach Roth (1959) stellt sie eine eigenständige Forschungsrichtung der Psychologie und gleichzeitig einen unabdingbaren integrierenden Bestandteil der Pädagogik dar. Brezinka (1978, S. 70/71) sieht „die Aussagegefüge, die derzeit noch“ mit dem Namen Pädagogische Psychologie bezeichnet werden, gar selbst als Erziehungswissenschaft an. Ob Pädagogische Psychologie als Disziplin neben der Erziehungswissenschaft aufgefaßt wird oder als ein Teilgebiet von ihr, hängt davon ab, wie man Erziehungswissenschaft versteht. Der Tendenz nach läßt sich sicher festhalten, daß die Pädagogische Psychologie vornehmlich mit Hilfe der ihr eigenen Theorien und Methoden die psychische Seite untersucht, während die Erziehungswissenschaft auch die philosophischen, historischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und institutionellen Aspekte von Erziehung betrachtet. Im Gegensatz dazu begreifen Brandstädter u. a. (1974) auch Bildungsplanung und Bildungspolitik sowie die Entwicklung von Sollmodellen als zentrale Aufgabenfelder der Pädagogischen Psychologie.

Pädagogische Psychologen wurden auf Stellen in den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen der Universitäten und pädagogischen Hochschulen geholt. Manche haben dort ihre Heimat gefunden. Nur wenige andere psychologische Fächer haben den Vorteil, in nennenswertem Umfang auch außerhalb psychologischer Lehr- und Forschungsstätten tätig sein zu können. Mit Heckhausen (1983) kann man davon ausgehen, daß heute wie 1979 nicht weniger als 44 Pädagogische Psychologen an den psychologischen Instituten beschäftigt sind. Eine Umfrage, die ich 1985 durchführte, erbrachte bei 23 antwortenden von den 35 befragten Institutionen, daß seit 1978 sogar ein Netto-Zuwachs von insgesamt 12 Stellen stattgefunden hat. Gleichzeitig wurde auf der Basis des Psychologen- und des Pädagogenkalenders 1985 eine Umfrage bei 350 Psychologen durchgeführt, die an wissenschaftlichen Hochschulen außerhalb psychologischer Lehr- und Forschungsstätten tätig sind. Davon antworteten 130, die sich (zumindest auch) als Pädagogische Psychologen bezeichneten. Aus den Antworten auf die Fragen war zu entnehmen, daß

an den Institutionen, an denen die Antwortenden tätig sind, 180 Pädagogische Psychologen arbeiten. Die Mehrzahl dieser Kollegen ist in der Hauptsache an der Ausbildung von Grund-, Real- und Hauptschullehrern, Diplom-Pädagogen, Sonderschul- sowie Gymnasiallehrern beteiligt. Mehr als die Hälfte der Antwortenden haben den Status von Professoren. So erreicht das Fach einen Personalbestand, der — vorsichtig geschätzt — mit über 200 ein Vielfaches der an den Psychologischen Instituten vertretenen Pädagogischen Psychologen beträgt. Dies dürfte von keinem anderen psychologischen Fach auch nur annähernd erreicht werden. Der genannte Personalstand ist — wie die Umfrage zeigt — nicht in voller Höhe für die Forschung nutzbar. Im normalen Lehrdeputat kommt bei den 41 antwortenden PH-Psychologen in der Regel die Pflicht zu einer 2-4 stündigen Praktikumsbetreuung hinzu. Die Ausstattung ist überdies vergleichsweise schlecht. Außerdem ist zu bedenken, daß die Berufungsanforderungen an den PHs jahrzehntelang mit denen an Universitäten nicht zu vergleichen waren. Schließlich wird diese Gruppe von großen Schrumpfraten bedroht. Stellenstreichungen und Umwidmungen überwiegen die Neuschaffung von Stellen bei weitem. Die befragten Kollegen berichten über einen Netto-Stellenabgang von durchschnittlich 11 % seit 1978, an Universitäten wegen Einstellung ganzer Studiengänge gar von 15 % . Als Grenzgänger verunsichert, zum Teil erziehungswissenschaftliche Stellen besetzend, in pädagogischen Gesellschaften (vor allem DGfE, AEPF, AERA) organisiert, dem gleichen Forschungsgegenstand verpflichtet, aber im Gegensatz zu vielen hermeneutisch arbeitenden Kollegen ganz andere methodische und theoretische Denk- und Arbeitsmuster bevorzugend, muß eine Standortbestimmung in der Tat schwerfallen. Die Arbeit des Pädagogischen Psychologen in der Erziehungswissenschaft und als Lehrerausbilder ist von Vorteil — auch für das eigene Fach —, solange sie sich nicht von der Forschungsentwicklung in der Mutterdisziplin entfernt.

Das intradisziplinäre Verhältnis der Pädagogischen Psychologie zu anderen Psychologien ist weniger das einer Hilfsdisziplin, sondern eher als Ergänzungs-Intradisziplinarität (Terminologie in Anlehnung an Heckhausen, 1972; S. 88) zu charakterisieren. Die Fächer zeichnen sich durch ein partielles Überlappen in den Forschungsgegenständen aus und durch eine Korrespondenz in den theoretischen und methodischen Ansätzen. Ein solches Verhältnis besteht vor allem zur Entwicklungspsychologie. Diese befaßt sich mit den Bedingungen und Prozessen der Veränderung. Der Überlappungsbereich ist groß, auch wenn die Pädagogische Psychologie ihren Bereich mehr vom Erzieher als von der Veränderung

beim zu Erziehenden her eingrenzt. Andere wertvolle Beiträge kommen aus Bereichen der Allgemeinen Psychologie, insbesondere der Motivations- und Kognitionsforschung. Die Wissenspsychologie beispielsweise befaßt sich mit komplexen Prozessen auf dem Niveau von schulischen Lerngegenständen. Nach *Resnick (1981, S. 660)* ist die Instruktionspsychologie "no longer basic psychology applied to education. It is fundamental research on the progress of instruction and learning". Sozialpsychologen untersuchen mitunter Fragestellungen im erzieherischen Kontext. Und auch differentielle Psychologen sowie Diagnostiker leisten wichtige Beiträge zum Gegenstand der Pädagogischen Psychologie.

Eine genauere Analyse der Nachbarschaftsverflechtungen kann nicht umhin, die Lehrsituation an den psychologischen Instituten zu untersuchen. Bei positiver Stellenentwicklung hat das Umsetzen der Rahmenprüfungsordnung vom 1.2.1973 zu einem dramatischen Rückgang der Lehnachfrage und des Lehrangebotes geführt. Sowohl nach der von *Irle und Strack (1981)* 1978 als auch nach einer von mir 1985 durchgeführten Umfrage bieten die meisten (70 %) der antwortenden Institute das Fach Pädagogische Psychologie an, auch jene, die nach der neuen Prüfungsordnung vorgehen. Die meisten bestreiten die Lehre in diesem Fach aus eigener Kraft. In unserer Umfrage wurde den jeweiligen Institutsdirektoren die Frage gestellt, welcher Anteil an Studenten in den letzten Jahren eine Prüfung in den Anwendungsfächern Pädagogische, Klinische, ABO Psychologie und andere abgelegt haben. Bei den 10 antwortenden Instituten, die nach der neuen Prüfungsordnung ausbilden und die Pädagogische Psychologie als Anwendungsfach anbieten, ergab sich im Mittel die folgende Verteilung.

Lediglich an Instituten, die keine Klinische Psychologie anbieten, kann die Pädagogische Psychologie ihren Anteil von durchschnittlich 20 % auf einen Anteil von 50 % steigern. An keinem einzigen Institut beträgt der Anteil von Studenten, die Klinische Psychologie wählen, weniger als 33 %, während es Institute gibt, an denen die Wahlen von Pädagogischer Psychologie nicht mehr als kümmerliche 5 %

betragen. Das Lehrangebot entspricht diesem dramatischen Nachfragerückgang. Wie aus den Angaben bei *Irle und Strack (1981)* ersichtlich, bieten Institute mit „alter“ Prüfungsordnung im Durchschnitt 26 SWS Pädagogische Psychologie, solche mit „neuer“ Prüfungsordnung nur 14 SWS pro Jahr an. Bei bleibendem, ja sogar verbessertem Personalbestand kann daraus geschlossen werden, daß viele Wissenschaftler ihre Lehre (und wahrscheinlich auch ihre Forschung) von der pädagogischen abgezogen und sich stärker anderen Fächern (vor allem wohl Entwicklungs-, Allgemeiner-, Sozialpsychologie) zugewandt haben. So hat die „neue“ Prüfungsordnung trotz eines für die Pädagogische Psychologie weiterhin günstigen Personalbestandes einen negativen Effekt auf die Entwicklung des Faches ausgeübt.

Eine letzte Frage: Wie produktiv ist dieses Fach im Vergleich zu anderen Teilfächern? *Heckhausen (1983)* hat für die Jahre 1972 und 1979 alle psychologischen Veröffentlichungen (Originalarbeiten, Monographien, Überblicksartikel, theoretische Arbeiten, Bücher und Lehrbücher) ausgewertet. Er bezog auch englischsprachige Publikationen deutscher Autoren ein. Die Zeitschriftenliteratur wurde auf eine Auswahl von 15 angesehenen psychologischen Fachzeitschriften beschränkt. *Heckhausen* hat für jedes von elf Teilfächern, die in etwa den Fächern der Diplomprüfungsordnung entsprechen, Produktivitätsindizes berechnet, indem er die Zahl der Veröffentlichungen auf die Zahl des im jeweiligen Fach an den psychologischen Instituten tätigen wissenschaftlichen Personals bezog. Ergebnis war, daß die Pädagogische Psychologie im Vergleich zu den anderen zehn Teilfächern durchschnittliche Werte erreichte. Dazu müssen zwei korrigierende Bemerkungen gemacht werden. Pädagogische Psychologen publizieren überproportional viel (ähnlich wie die ABO-Psychologie) in nicht primär psychologischen Fachzeitschriften. Nach unserer Umfrage sind es Organe wie Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Pädagogik, Zeitschrift für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Werstermanns pädagogische Beiträge, Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Heilpädagogik, Bildung und Erziehung, bei denen

Tabelle 1: Die Verteilung der Prüfungen von Diplom-Psychologen in den Anwendungsfächern

Klinische Psychologie	Pädagogische Psychologie	ABO-Psychologie	Sonstige
70%	20%	15%	10%

Manuskripte eingereicht werden. Die von *Heckhausen* (1983) einbezogene Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie sowie Psychologie in Erziehung und Unterricht stellen dennoch die weitaus am häufigsten gewählten Publikationsorgane dar. Wesentlicher erscheint der weitere Umstand, daß *Heckhausen* auch jene Veröffentlichungen erhob, die von Autoren außerhalb der psychologischen Institute stammen. Diese Gruppe ging aber nicht in den Nenner des Produktivitätsindex ein. Bedenkt man, daß die Zahl pädagogisch-psychologisch forschender Wissenschaftler mindestens viermal so hoch ist wie die Zahl der Pädagogischen Psychologen an den psychologischen Instituten, dann sinkt ihre Produktivität ins Bedeutungslose. Zu bedenken ist auch, daß die relativ große Zahl von Pädagogischen Psychologen an reinen Forschungsinstituten (z. B. DIF, DIPF, MPI für Bildungsforschung) hier unbeachtet blieb, daß pädagogisch-psychologische Forschung häufig weniger aufwendig ist als z. B. allgemein- oder entwicklungspsychologische, und daß Mehrfachpublikationen und solche geringerer Qualität keine Ausnahmen darstellen. Angaben über Veröffentlichungszahlen, die *Irle* und *Strack* (1981) über Selbstauskünfte der psychologischen Institute erhoben, zeigen, daß die dort tätigen Pädagogischen Psychologen mit 9,3 % sehr gut im Vergleich mit anderen Fächern liegen. So drängt sich die Vermutung auf, daß jene Wissenschaftler besonders wenig produktiv sind, die außerhalb der psychologischen Institute lehren und forschen.

Alles in allem: die Pädagogische Psychologie hat in der Psychologie wenig Profil und, wohl mit Recht, kein rechtes Image. Ihre Stellung zwischen Pädagogik und mehreren psychologischen Fächern spaltet ihr Selbstverständnis und ebnet es ein. Obwohl die Zahl pädagogisch-psychologischer Wissenschaftler sehr groß ist, verhindert ihre Zersplitterung gemeinsame Forschungsanstrengungen. Die Forschungsproduktivität ist eher niedrig und sehr inhomogen. Durch einen organisatorischen Zusammenschluß pädagogisch-psychologischer Wissenschaftler könnten manche Kräfte freigesetzt werden.

5. Was braucht der praktisch tätige Pädagogische Psychologe?

Viele praktische Psychologen sind im erzieherischen Kontext beschäftigt, sie versuchen, am konkreten Objekt erzieherische Vorgänge zu verbessern. Pädagogisch-psychologisches Handeln als psychologiebezogene, nicht forschende Tätigkeit i. S. von *Herrman* (1979b, S. 133) ist im Vergleich zum pädagogischen Handeln durch einen Rationalitätszuwachs

gekennzeichnet. Es ist durch psychologische Kenntnisse mehr oder weniger gut fundiert. Probleme erzieherischer Praxis werden analysiert, und unter Heranziehung wissenschaftlicher Denkweisen, Theorien, Ansätze und technologischer Ergebnisse werden Lösungsvorschläge generiert. So gesehen, handeln nicht nur Diplompsychologen (als Erziehungsberater, Heimleiter, Schulpsychologen, Bildungsberater), sondern auch entsprechend ausgebildete Lehrer, Elternteile etc. pädagogisch-psychologisch. Der Wert, den praktisch tätige Pädagogische Psychologen heute der ihnen zuteil gewordenen akademischen Ausbildung in diesem Fach beimessen, ist eher bescheiden. Was vermißt wird, sind vor allem Hilfen für normative Entscheidungen und Alternativen für ihr Handlungsrepertoire. Grund für Selbstwertprobleme nicht nur bei jenen Wissenschaftlern, die sich als Optimierer verstehen. Solche Probleme haben sich die sogenannten Grundlagenfächer vom Leibe zu halten verstanden. Überlegen wir, welche Bestandteile an Wissen der Praktiker im Idealfall brauchte.

Brandtstädter u. a. (1976, S. 104) haben ein praxeologisches Modell zur Beschreibung des praktisch tätigen Pädagogischen Psychologen entworfen. Es enthält vier Analyseschritte (A): Zielanalyse, Bedingungsanalyse, Intervention, Evaluation. Der Praktiker braucht nomologisches Wissen, um sich ein zutreffendes Bild von der Wirklichkeit zu machen und die Bedingungen des Problems zu lokalisieren (Bedingungsanalyse). Normative Entscheidungen über den anzustrebenden Zustand müssen fallspezifisch getroffen werden (Zielanalyse). Sie sind über Aktualisierung von gesichertem Wissen alleine nicht zu treffen. Präskriptives Wissen befähigt ihn, Maßnahmen für eine Problemlösung auszuwählen und mit ihrer Hilfe den unbefriedigenden Ist-Zustand dem Soll-Zustand anzunähern (Intervention). *Klume* (1979) unterscheidet Problemtypen nach der Art der notwendigen Maßnahmen: präventive Intervention, optimierende Intervention, dialektisches Problemlösen. Häufig glaubt der Praktiker, seine Probleme eher unter Rückgriff auf klinisch-psychologisches Interventionswissen lösen zu können. Nach Durchführung seiner Maßnahme versucht er, Informationen über den Erfolg, Nebenwirkungen etc. einzuholen (Evaluation). Eine technologische Pädagogische Psychologie kann sich an dieser Systematik orientieren, ihr Wissen daran ordnen und entsprechend vermitteln. Der Praktiker braucht gesichertes Wissen über alle vier Handlungsschritte. Bei wem können Probleme auftreten?

Probleme können auftreten bei jeder der im Kontext handelnden Personen (P): beim Erzieher oder Edukandus. Das Problem kann auch in der erziehe-

rischen Interaktion auftreten oder in der Umwelt. Innerhalb einer Person kann es in jeder einzelnen der unterscheidbaren Handlungskomponenten lokalisiert sein (H): in Motivation, Wissensstrukturen, Gefühlen etc. des Erziehers oder der Edukanden und deren Bedingungen.

Erziehung findet in verschiedenen Feldern statt. Diese erfordern unterschiedliches pädagogisches und im Problemfall pädagogisch-psychologisches Handeln. Es steht außer Zweifel, daß erzieherische Situationen (S) je nach Alter der zu Erziehenden (*Brandtstädter* u. a., 1974, unterscheiden fünf Alterskategorien vom Kleinkind bis zum Alten) unterschiedliche Anforderungen stellen. Erziehung findet außerdem in verschiedenen Sozialfeldern statt, *Brandtstädter* u. a. (1974) unterscheiden außerschulische Felder, Ausbildungsinstitutionen und pädagogische Einrichtungen für Sondergruppen. Erzieherische Situationen unterscheiden sich weiter darin, ob sich die Edukanden ihnen unfreiwillig (z. B. Schule) oder freiwillig (z. B. Erwachsenenbildung) aussetzen, sowie darin, ob viele Personen (z. B. Unterricht) oder wenige Personen (z. B. Familie) beteiligt sind. In all diesen Feldern kann der Praktiker tätig werden und braucht dafür gesichertes Wissen.

Es resultiert: Der Praktiker brauchte für alle erzieherischen Situationen (S) gesichertes Wissen über die vier Analyseschritte (A) im Hinblick auf die dort handelnden Personen (P) und deren Handlungskomponenten (H). Was tatsächlich an kanonisiertem Wissen angeboten wird, ist kein Geheimnis. Unsere Pädagogische Psychologie ist fast ausschließlich schulische Psychologie. Die Klassifikation von Praxisstellen hat sich daran orientiert. Indes ist sicher, daß — bezogen auf das Jahr 1981, für das Angaben vorliegen (*Maly*, 1982) — von den 17000 berufstätigen Psychologen weit mehr pädagogisch-psychologische Tätigkeiten ausübten, als jene 600 oder 3,5 %, die als im schulpsychologischen Dienst beschäftigt ausgewiesen wurden. Wir schrieben 150 Diplom-Psychologen auf Stellen der Bildungsberatung, des schulpsychologischen Dienstes, aber auch der Erziehungsberatung, der Beratung für Eltern, Kinder und Jugendliche, der Beratung für Ehe, Familie und Lebensfragen, des Kinder- und Jugenddorfs, des Arbeitsamtes, sowie der heilpädagogischen Beratung an. Eine Antwort wurde erbeten für den Fall, daß die Angeschriebenen in ihrer beruflichen Tätigkeit „auf Aufgaben treffen, die pädagogischer Art sind und pädagogisch-psychologisches Wissen erfordern“, wie es in dem Anschreiben hieß. Von den schulbezogenen Praktikern antworteten 36 %, von den anderen 29 %. Der Unterschied im Ausmaß des pädagogisch-psychologisch Tätig-Seins ist nicht sehr groß. Insbesondere wurden von der zweiten Berufsgruppe 10

bis 30 % ausdrücklich dem Bereich der Pädagogischen Psychologie zugeordnete Tätigkeiten angegeben. Dies zeigt an, daß wir jahrelang die Chance verpaßt haben, im eigenen Haus einen großen Bedarf nach pädagogisch-psychologischem Wissen zu befriedigen. Es zeigt auch an, wie sich die Pädagogische Psychologie in Lehre und Forschung einen Attraktivitätsgewinn verschaffen kann: durch Entschulung. Sie muß sich auch anderen erzieherischen Situationen als den schulischen zuwenden. Eine Verbreiterung von Ausbildung setzt eine verbreiterte Kompetenz der Lehrenden voraus. Sie kann auf Universitäts-ebene ohnehin, gemessen an den oben aufgezeigten Handlungsfeldern und -komponenten, nur rudimentär sein und sich auf die Schritte Bedingungsanalyse, Evaluation und teilweise auch Intervention beschränken. Könnte eine wissenschaftliche Ausbildung dies leisten, so hätte sie schon viel erreicht. Sollte es für eine effektive Praxisbewältigung nicht ausreichen, vor allem was die normative und instrumentelle Handlungskompetenz betrifft, so müßte eine postgraduale Weiterbildung konzipiert werden. Die Universität ist dazu — solange eine technologische Psychologie nur Programm bleibt (*Nisch & Rössner*, 1978) — nicht ohne Zusammenarbeit mit kompetenten Praktikern imstande. Die Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen bemüht sich etwa zur Zeit um die Formulierung eines Curriculums, das neben der Fortbildung auch der Weiterbildung im Rahmen einer zu entwickelnden Approbationsordnung dienen soll (BDP, 1983).

Was muß dem Studenten der Pädagogischen Psychologie also geboten werden? Ich benutze die Antwort auf diese Frage, um die bezogenen Positionen zu *resümieren*. Er muß damit vertraut gemacht werden,

- 1) daß es primär darum geht, Beschreibungs- und Erklärungsmodelle für pädagogisch-psychologische Erscheinungen kennenzulernen; und daß darauf aufbauend auch operative Technologien zur Anwendung gelangen; die Pädagogische Psychologie wird in einen deskriptiv-explanativen und einen optimierenden Teil aufgeteilt;
- 2) daß sich im deskriptiv-explanativen Teil innerhalb des erzieherischen Kontextes die Elemente „Erzieher“, „Edukandus“, „erzieherische Interaktion“, „erzieherisches Medium“ und „erzieherisches Umfeld“ unterscheiden und analysieren lassen;
- 3) daß sich innerhalb der ersten drei der genannten Elemente das psychische Geschehen nach den sechs Handlungskomponenten (H) beschreiben und erklären läßt;

- 4) daß ein Austausch mit den Theorien- und Methodenentwicklungen in den anderen psychologischen Fächern unerlässlich ist;
- 5) daß die bis dahin gelernten Wissensbestandteile im Zusammenhang mit Optimierungsfragestellungen zur Analyse von Bedingungen und damit für Diagnose und Prognose einsetzbar sind; und daß et daneben noch über normsetzende, Interventions- sowie Evaluationsfähigkeiten verfügen muß, um praktische Probleme rational, effektiv und kontrolliert lösen zu können. Nicht alle diese Fähigkeiten können innerhalb des universitären Studiums ausreichend vermittelt werden.

Das Lehrbuch, dessen Konzeption zu diesem Artikel geführt hat (*Weidenmann* u. a., 1986), versucht, einige der genannten Maximen einzulösen.

Summary

The starting-point for the argument is that the labelling of educational psychology as an applied science is detrimental to descriptive-explanatory research. Educational psychology cannot be reduced to the application of principles found out in basic research. It is proposed that a distinction between area and context research would be more productive than that between basic and applied research. Educational psychology tries to describe and explain the segments of reality which can be described as educational. Education is defined as an interaction between two persons one of whom seems to be authorized to exert influence on the other in a process lasting a certain time. The influencing person intends changes in the presumed interest of the second person who acts as an individual subject in the interaction process. Although not entirely accurate, this definition is helpful. Research questiones in the field of educational psychology can be organized along action theoretical lines. The proposed conception leads to a classification of diverse research elements and gives a coherent structure to the research landscape. Many educational psychologists work in educational departements; they are in the danger of failing to see the connections with the theoretical and methodical issues within psychology. Productivity seems to be very low on various grounds. In the past, educational psychology has defined itself largely as psychology related to schools. As a result, the needs of consulting practitioners for educational knowledge in other areas could often not be fulfilled. It is specified how the knowledge of educational psychology has to be organized and taught during college training in order to inable the future practitioners to cope with the requirements in the various fields of education.

Literatur

- Alisch, L. -M. & Rössner, L.:* Erziehungswissenschaft als technologische Disziplin. München: Reinhardt, 1978.
- BDP Berufsverband Deutscher Psychologen, Sektion Schulpsychologie:* Info 6. Juni 1983.
- Brandstädter, J., Fischer, M., Kluwe, R., Lohmann, J., Schneewind, K. A. & Wiedl K. H.:* Entwurf eines heuristisch-taxonomischen Schemas zur Strukturierung von Zielbereichen pädagogisch-psychologischer Forschung und Lehre. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1974, 6, 1-18.
- Brandstädter, J., Fischer, M., Lohmann, J., Reinert, G., Schneewind, K. A. & Wiedl, K. H.:* Zur Entwicklung eines Curriculums für das Hauptfachstudium der Psychologie mit der Spezialisierungsrichtung „Pädagogische Psychologie“. Psychologische Rundschau, 1976, 27, 95-117.
- Brezinka, W.:* Metatheorie der Erziehung. München: Reinhardt, 1978.
- Brezinka, W.:* Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt, 1981⁴.
- Brezinka, W.:* Allgemeine Erziehungswissenschaft, (noch unveröffentlicht).
- Bunge, M.:* Scientific research II: The search for truth. New York: Springer 1967.
- Dietrich, G.:* Pädagogische Psychologie. Eine Einführung auf handlungstheoretischer Grundlage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1984.
- Dobrick, M.:* Die Einstellung des Lehrers zum Schüler: das sozialpsychologische Attitüdenkonzept. Universität Heidelberg, unveröffentlichte Diplomarbeit, 1976.
- Doyle,* Paradigm's for research on teacher effectiveness. In: *L. S. Shulman* (Hrsg.), Review of Research in Education, 5, 1977. Itasca, III.: Peacock, 1978, S. 163-198.
- Fischer, A.:* Über Begriff und Aufgabe der Pädagogischen Psychologie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 1917, 18, 5 – 13, 109 – 118.
- Gage, N. L.:* Unterrichten — Kunst oder Wissenschaft? München: Urban & Schwarzenberg, 1979.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C.:* Pädagogische Psychologie. München: Urban & Schwarzenberg, 1979.
- Heckhausen, H.:* Discipline and interdisciplinarity. In: OECD (Hrsg.), Interdisciplinarity. Paris: OECD, 1982, S. 83-89.
- Heckhausen, H.:* Zur Lage der Psychologie. Psychologische Rundschau 1983, 34, S. 1-20.
- Herrmann, T.:* Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie. In: *J. Brandstädter* u. a. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979a, S. 209-236.
- Herrmann, T.:* Psychologie als Problem. Stuttgart: Klett 1979 b.

- Irle, M. & Strack, F.*: Psychologie in Deutschland: Ein Bericht zur Lage von Forschung und Lehre. Weinheim: Verlag Chemie, 1983.
- Jones, E. E. & Thibaut, J. W.* Interaction goals as bases of inference in interpersonal perception. In: *R. Tagiuri & L. Petrullo* (Hrsg.), Person perception and interpersonal behavior. Stanford: Stanford University Press, 1958, S. 151-178.
- Klages, H.*: Rationalität und Spontaneität. Gütersloh: Bertelsmann, 1967.
- Klauer, K. J.*: Revision des Erziehungsbegriffs. Düsseldorf: Schwann, 1973.
- Kluwe, R.*: Pädagogisch-psychologisches Handeln als Problemlösen. In: *J. Brandstädter, G. Reinert & K. A. Schneewind* (Hrsg.), Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, S. 131-152.
- Lakatos, I.* Falsification and the methodology of scientific research programmes. In: *I. Lakatos & A. Musgrave* (Hrsg.), Criticism and the growth of knowledge. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- Lukesch, I.-I.*: Elterliche Erziehungsstile. Stuttgart: Kohlhammer, 1976.
- Maly, K.*: Berufslage und Berufsaussichten der Diplom-Psychologen. Frankfurt: Zentralstelle für Arbeitsvermittlung, Dezember 1982.
- Münsterberg, H.*: Grundzüge der Psychotechnik. Leipzig: Barth, 1913.
- Prenzel, M. & Schiefele, H.*: Konzepte der Veränderung und Erziehung. In: *B. Heidenmann, A. Krapp, M. Hofer, G. L. Huber & H. Mandl* (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. München: Urban & Schwarzenberg, 1986, S. 105-142.
- Resnick, L. B.*: Instructional Psychology. Annual Review of Psychology, 1981, 32, S. 659-704.
- Rössner, L.*: Einführung in die analytisch-empirische Erziehungswissenschaft. Freiburg: Herder, 1979.
- Roth, H.*: Psychologie und Pädagogik und das Problem einer Pädagogischen Psychologie. In: Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. Heidelberg, 1959.
- Schneewind, K. A.*: Zum Selbstverständnis der Psychologie als anwendungsorientierter Wissenschaft vom menschlichen Handeln und Erleben. Psychologische Rundschau, 1973, 24, S. 227-247.
- Shulman, L. S.*: Educational psychology returns to school. In: *A. G. Kraut* (Hrsg.), The G. Stanley Hall Lecture Series, Vol. 2. Washington: American Psychological Association, Inc., 1982, S. 77-117.
- Stöjner, A.*: Lehrbuch der Pädagogischen Psychologie. Leipzig: Klinkhardt, 1909.
- Studienreformkommission Psychologie*: Empfehlungen der Studienreformkommission Psychologie 1985.
- Heidenmann, B., Krapp, A., Hofer, M., Huber, G. L. & Mandl, H.* (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München: Urban & Schwarzenberg, 1986.
- Weinert, F. E.*: Geschichte der Pädagogischen Psychologie. In: *H. Schiefele & A. Krapp* (Hrsg.), Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth, 1981, S. 148-153.
- Weinert, F. E., Graumann, C. F., Heckhausen, H. & Hofer, M.* (Hrsg.): Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Frankfurt: Fischer, 1974.