

Die vom Rez. erwähnten Beiträge wie auch andere, die nicht eigens berücksichtigt werden, zeugen von großer Sorgfalt in der Argumentation und enthalten zahlreiche wertvolle Hinweise und Anregungen. Nicht zuletzt die mit Bedacht ausgewählte Literatur am Ende der Beiträge bietet gute Hilfen für das Studium der behandelten Sachfragen. In diesem Sinne handelt es sich um ein Studienbuch, das der aufmerksamen Lektüre empfohlen sei.

J. SCHUSTER S. J.

HERZOG, WALTER, *Pädagogik und Psychologie*. Eine Einführung (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft; Band 20). Stuttgart: Kohlhammer 2005. 244 S., ISBN 3-17-017976-4.

Wie verhalten sich Pädagogik und Psychologie zueinander? Wie steht es um das Miteinander zweier Wissenschaften, deren inhaltliche Nähe vielfach auf der (interdisziplinären) Hand liegt? Oder ist dieses Verhältnis vorrangig von einem Gegeneinander geprägt, von einer Kommunikationsverweigerung, weil (allzu) große Nähe nach Distanzierung ruft? Diesen Fragen stellt sich Walter Herzog (= H.), Direktor der Abteilung Pädagogische Psychologie des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Bern. In den 11 Kap. von „Pädagogik und Psychologie“ stärkt er nicht eine Seite zu Lasten der anderen, sondern das „und“: Er arbeitet die in der Vergangenheit oft verpasssten Chancen heraus und damit auch die Möglichkeiten, die sich in Zukunft – vielleicht – auftun.

Als ungleich erweist sich das Paar der Disziplinen von allem Anfang an (Kap. 1): Pädagogik ist stark auf Psychologie ausgerichtet, aber letztere scheint Pädagogik als Gegenüber nicht zu brauchen. Psychologie ist deutlich biologisch orientiert und versteht sich gern als Naturwissenschaft, schon um keine weitere Umklammerung ihrer philosophischen Mutter zu riskieren, auch wenn sie weiterhin mit Fragen des menschlichen Erkennens ringt – wie ihre Mutter, aber anders als sie. Pädagogik dagegen zeigt ein primär sozialwissenschaftliches Gepräge und ist auf Praxis hin angelegt.

Nach Autonomie strebt aber auch eine Pädagogik (Kap. 2), wie sie Johann Friedrich Herbart (1776–1841) begründet, auf dass sie bei aller bleibenden Anerkennung der Philosophie „nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden“ (Herbart). Zum pädagogischen Grundbegriff avanciert die „Bildsamkeit des Zöglings“ (Herbart), der sich sonst durch Erziehung nirgendwohin würde ‚ziehen‘ lassen. Noch einmütiger als für Pädagogik lässt sich für Psychologie ein Geburtsjahr benennen (Kap. 3): Im Jahr 1879 gründet der Mediziner und Physiologe Wilhelm Wundt (1832–1920) in Leipzig ein experimentalpsychologisches Laboratorium. Mit diesen Anfängen ist die Verpflichtung auf eine bestimmte Methode verknüpft, also die Absicht, philosophische, vorrangig erkenntnistheoretische Fragen nunmehr empirisch anzugehen. Aber auch als experimenteller Psychologe versteht sich Wundt nicht als Natur-, sondern ausdrücklich als Geisteswissenschaftler, und seinen Forschungsgegenstand erblickt er im „unmittelbaren Tathbestand des individuellen Bewusstseins“ (Wundt).

Versuche der Pädagogik, sich ebenfalls zur Experimentalwissenschaft zu entwickeln, gehen auf Ernst Meumann (1862–1915) zurück, der der reformpädagogischen Idee einer Erziehung vom Kinde aus verbunden ist. Im Gegensatz begründet Wilhelm Dilthey (1833–1911) eine geisteswissenschaftliche Pädagogik (Kap. 4). Er geht nicht von einem metaphysischen System aus, sondern von unserem Leben und Erleben, dabei auf die Unmittelbarkeit dessen setzend, was uns phänomenal gegeben ist: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey). Geisteswissenschaften schöpfen einerseits aus dem direkten Zugang des Individuums zu seinem eigenen Erleben und andererseits aus dem verstehenden Erschließen des Erlebens Anderer. Dilthey sieht in der Psychologie die Grundlage der Geisteswissenschaften – und der Pädagogik.

Dagegen wendet sich sein Schüler Herman Nohl (1879–1960), indem er die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik nicht an ihrer Nähe zur Psychologie bemisst, sondern sein Fach an die Philosophie bindet (Kap. 5). Und Eduard Spranger (1882–1963), ebenfalls Schüler Diltheys, plädiert nachhaltig für eine geistesphilosophische Pädagogik und für eine Psychologie, die er als „Wissenschaft vom sinnerfüllten Erleben“ umreißt. Während sein Lehrer die Psychologie als Fundament der Geisteswissenschaften ansieht, hält

Spranger umgekehrt die Geisteswissenschaften für eine Voraussetzung der Psychologie: „Solange sich unsre Psychologie nicht auf das Ganze der Verwebung von Seele und Umwelt richtet, reicht sie an die Fragen des Lebens nicht heran“ (Spranger).

Finden Pädagogik und Psychologie möglicherweise anhand gemeinsamer Themen zu einer Kooperation auf Augenhöhe? Könnte das Lernen den gemeinsamen Nenner bilden? (Kap. 6) Als charakteristisch für jeden Lernprozess erweisen sich Erfahrung und Veränderung, als Väter der Lernpsychologie gelten mit Recht Edward Lee Thorndike (1874–1949), John Broadus Watson (1878–1958), dessen Behaviorismus der wundtschen Bewusstseinspsychologie diametral entgegensteht, Iwan Petrowitsch Pawlow (1849–1936) und Burrhus Frederic Skinner (1904–1990). Über das mit ihnen verbundene Lernziel einer konditionierten Verhaltensmodifikation geht Albert Bandura (geb. 1925) mit seinem Lernen am Modell hinaus, das den Neuerwerb kognitiver Kompetenz ermöglicht. Allerdings stellt sich die Frage, ob der Lernbegriff, der bei den vier erstgenannten Pionieren auf Tiere Anwendung fand und der heute auch Computern, Organisationen und anderen ‚lernenden Systemen‘ gilt, nicht viel zu breit daherkommt, um sich als pädagogischer Grundbegriff zu eignen. Darum kommen gerade von pädagogischer Seite erneut der Bildungsbegriff ins Spiel, der unaufgebbare normative Anspruch einer Erziehung zur Mündigkeit und ein Interesse an auch institutionellen Rahmenbedingungen eines Lernens, das durch Lehre zwar nicht vorweggenommen werden kann, zugleich aber darauf angewiesen bleibt.

Auf der Suche nach einer gemeinsamen Plattform könnte der Entwicklungsbegriff eine Alternative zum Lernen bieten (Kap. 7), und zwar im Sinne einer zusammenhängenden Veränderung entlang des Lebenslaufs. Für den vielleicht berühmtesten Entwicklungspsychologen Jean Piaget (1896–1980) liegt die Erziehungsaufgabe allerdings nicht darin, kognitive Strukturen eigens hervorzubringen oder aufzubauen, sondern „dem Kind zu helfen, seine sich spontan bildenden kognitiven Strukturen zu elaborieren“ (H. auf 141). Die bei Piaget zentrale Äquilibration versteht sich als selbstorganisierender Prozess, als Ausdruck seiner Einsicht, dass Kinder nicht etwa passiv rezipieren, was sie hören und sehen, sondern handeln und in ihrer aktiven Suche auf Förderung, auf Sozialisation angewiesen sind. Allerdings weist Piaget lediglich der Entwicklungspsychologie den Status einer Grundlagenwissenschaft zu, wohingegen Pädagogik – für sie inakzeptabel – zu den Anwendungsbereichen der Psychologie zählt.

Pädagogik hält nach anderen Beziehungen Ausschau, zur Soziologie und insbesondere zur Anthropologie (Kap. 8), so bei Nohls bekanntem Assistenten Otto Friedrich Bollnow (1903–1991) sowie bei dessen Assistenten Werner Loch (geb. 1928) und schließlich bei dem Psychoanalytiker Günther Bittner (geb. 1937), der Nohls Programm einer pädagogischen Menschenkunde zu erneuern sucht. Aus der Einsicht jedoch, dass Pädagogik nicht instande und legitimiert ist, „ihre Psychologie aus eigener Kraft zu generieren“, setzt H. auf „ein Zusammengehen mit der Psychologie, um *gemeinsam* jene Grundlagen zu schaffen, derer es bedarf, um Erziehung und Unterricht angemessen zu begreifen“ (168).

Unterwegs zur Erziehungswissenschaft (Kap. 9) tun sich zwei Richtungen auf: Für eine empirisch-analytische Ausrichtung steht Wolfgang Brezinka (geb. 1928) mit seiner Dreiteilung von wissenschaftlicher Pädagogik, die er Erziehungswissenschaft nennt, von Praktischer Pädagogik im Sinne einer handlungsorientierten Erziehungslehre sowie von Philosophie der Erziehung, insbesondere zur Klärung normativer Fragen. Doch für H. entpuppt sich der „Versuch, die Pädagogik mit den Mitteln der analytischen Philosophie zur wissenschaftlichen Raison zu bringen, ... als Ausverkauf einer Disziplin, die genötigt wird, ihre Eigenständigkeit leichtsinnig preiszugeben“ (179). Zeitgleich entsteht eine kritische Erziehungswissenschaft, die sich durch ihre hermeneutische Ausrichtung, ihre ideologiekritische Haltung und ihre Skepsis gegenüber empirischer Forschung auszeichnet, der es aber H. zufolge ebenfalls „an einer genuin *pädagogischen* Begründung der Disziplin fehlt“ (187).

Finden Pädagogik und Psychologie vielleicht beim menschlichen Individuum zueinander? (Kap. 10) Pädagogische Kunst hat ihr Feld schon seit Spranger dort, wo die Blüte der Individualität zu knospen beginnt, und neben der Allgemeinen Psychologie mit nomothetischer Ausrichtung lebt eine differentielle, doch: Auch ihr Gegenstand

sind nicht Individuen, sondern individuelle Differenzen, etwa zwischen den Geschlechtern. Auch statistische Kennwerte bieten als psychologietypische Wahrscheinlichkeitsaussagen Orientierung; sie lassen jedoch keine direkten Rückschlüsse auf einzelne Individuen zu. Aber zur Psychologie gehört auch eine klinische und kasuistische Tradition, etwa bei Piaget, in der beide Disziplinen einander berühren können.

Mit seinen Optionen Pädagogischer Psychologie (Kap. 11) setzt H. weder auf eine Pädagogik, die sich als psychologische Selbstversorgerin zu etablieren sucht, noch auf eine Psychologie, die eine Pädagogische Psychologie institutionell vereinnahmt, indem sie sie scheinbar selbstverständlich an Psychologischen Instituten ansiedelt, oder unter Umgehung jeder wissenschaftlichen Pädagogik zu einem ihrer Anwendungsfächer degradiert. Vielmehr setzt H. auf „eine alternative Auffassung von Pädagogischer Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft“ (208), nicht nur als Brücke zwischen Pädagogik und Psychologie, sondern als eigenständiges Fach. Diese Möglichkeit entsteht mit der Einsicht, dass weder die Pädagogik noch die Psychologie ihren je eigenen Gegenstand bloß vorfindet, für sich reserviert und dann gegen Übergriffe einer Rivalin verteidigt; vielmehr werden Erziehung und Bildung zu Gegenständen der Forschung erst in und aus der Perspektive einer Disziplin. Disziplinspezifisch ist dann nicht der Gegenstand, auf den ich als ihr Vertreter poche, sondern das Licht, unter dem der Gegenstand so oder anders erscheint. Eine weder da noch dort zu subsumierende Pädagogische Psychologie hätte ein gemeinsames Verständnis von Bildung und Erziehung zu entwickeln, und dieses würde konstitutiv für diese interdisziplinäre Wissenschaft.

H.'s Buch empfinde ich als eine Schatztruhe, so gut gefüllt und strukturiert, dass mir mit meinen Skizzen zu den einzelnen Kap. auch als Rez. daran liegt zu zeigen, was darin gesammelt ist. Und wenn ich diese Truhe für eine nährende Obstkiste halte, so entnehme ich ihr reife Früchte, da H. mit der Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Psychologie nach meinem Überblick schon seit mindestens zwei Jahrzehnten unterwegs ist. Daraus erwächst gewiss auch jene willkommene Mischung aus inhaltsreicher, den roten Faden sichtbar haltender und zugleich detailgenauer, im Urteil ausgewogener Nachzeichnung einer Konkurrenzgeschichte einerseits und pointierter Positionierung und Konturierung einer zukunftsfähigen interdisziplinären Wissenschaft andererseits. H. bewegt sich nicht nur in Binnengewässern, sondern wandert dank der Anlage dieses Buchs und dank seines damit verbundenen Anspruchs nicht nur durch pädagogische und psychologische, sondern auch durch soziologische und philosophische, näherhin anthropologische und erkenntnistheoretische Gefilde. Und unterwegs tun sich auch den mitgehenden Leserinnen und Lesern neue Horizonte auf. Orientierung bieten dabei nicht zuletzt die oftmals vorangestellten einschlägigen Zitate, die in einzelne Kap. einführen – im Stil des Autors, wie er ihn auch in anderen Publikationen pflegt.

Nur selten klingen Urteile in meinen Ohren leicht apodiktisch: „Wie das letzte Kapitel gezeigt hat, ist die Psychologie kaum interessiert an den institutionellen Bedingungen, unter denen Menschen lernen.“ (125) Diese Einschätzung teile ich bezogen auf die in jenem Kap. nachgezeichnete Psychologie, nicht aber für ‚die Psychologie‘ als Ganze und Vielfältige, wie sie sich heute trotz starker Kanonisierung präsentiert. Umso wichtiger aber ist mir H.s Einspruch gegen ein Zusammenstutzen der Arbeiten Piagets auf seine Beiträge zu einer Stufentheorie (140–143). Dadurch lässt sich auch das Missverständnis ausräumen, die Menschwerdung von Menschen bestehe nach Piaget lediglich darin, unweigerlich eine Stufenleiter emporzupurzeln, und ihr Schicksal darin, auf diesem Weg schon vergleichsweise weit unten hängenzubleiben. Auf H.s Umgang mit Piaget weise ich aus zwei Gründen hin: Zum einen gehört für Piaget der Gedanke der Selbstorganisation zum Begriff des Lebens, und darin sehe ich ein noch lange nicht ausgeschöpftes Potenzial, das einer Pädagogischen Psychologie zugutekommen könnte, die H. mit dem zu besprechenden Bd. ausdrücklich (noch) nicht vorgelegt hat (9). Zum anderen denke ich an die religionspädagogischen Bezugnahmen auf Piaget, die doch wiederum das Stufendenken oft so sehr in den Vordergrund rücken, dass alles andere Diskussionswürdige, das sich bei Piaget findet und worauf H. aufmerksam macht, viel zu sehr zurücktritt. Zu meinem Wunsch, dass das Buch viele Leserinnen und Leser findet, gesellt sich ein weiterer: Möge H. die Optionen Pädagogischer Psychologie, mit denen zehn Kap. ins elfte münden, weiter vorantreiben und fortschreiben!

K. KIESSLING