Katharina Gather
(Hrsg.)

Interdisziplinarität als fachdidaktische Herausforderung

DIDACTICA NOVA

Band 31

Psychologie im Schulfach Erziehungswissenschaft

DIDACTICA NOVA

Band 31

Katharina Gather
(Hrsg.)

Interdisziplinarität als fachdidaktische Herausforderung

Psychologie im Schulfach
Erziehungswissenschaft

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Didactica Nova

Arbeiten zur Didaktik und Methodik des Pädagogikunterrichts

begründet von Eckehardt Knöpfel

herausgegeben im Auftrag

des Verbandes der Pädagogiklehrer und Pädagogiklehrerinnen (VdP) von

Eckehardt Knöpfel, Carsten Püttmann und Elmar Wortmann

Der Verband der Pädagogiklehrer und Pädagogiklehrerinnen (VdP) vertritt als Fachverband die Interessen der Lehrerinnen und Lehrer der Fächer *Erziehungswissenschaft, Erziehungskunde, Pädagogik, Sozialpädagogik* und *Sozialwesen* an allgemeinbildenden (Gymnasien, Realschulen, Gesamtschulen und Hauptschulen) und beruflichen Schulen (Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Berufskollegs, Höheren Berufsfachschulen, Beruflichen Gymnasien, Fachgymnasien). Interessenten wenden sich bitte an die **Geschäftsstelle des VdP, Hubertusstr. 32, 46485 Wesel**

Mail: geschaeftsstelle@vdp.org
Internet: www.vdp.org
FAX: VdP-Geschäftsstelle 0281 / 82452

Umschlaggestaltung: Verlag

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›http://dnb.dnb.de‹ abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2156-4

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2021
Printed in Germany – Druck: Format Druck GmbH, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

Katharina Gather
Einleitung: Schulfächer und ihre Referenzen – Interdisziplinarität als fachdidaktische Herausforderung 1

Volker Ladenthin
Zum Verhältnis von Psychologie und Pädagogik
Reflektiert am Beispiel des Schulfaches Pädagogik 6

Elmar Wortmann
Die Bedeutung psychologischer Inhalte im Pädagogikunterricht 32

Eckehardt Knöpfel
Zwischen Distanz und Nähe: Wie die Fachdidaktik Pädagogik mit psychologischen Inhalten umgeht. Versuch einer Verhältnisbestimmung 62

Nadja Badr
Interdisziplinarität und Multiperspektivität im gymnasialen Doppelfach ‚Pädagogik und Psychologie' 76

Beat Bertschy
Pädagogik und Psychologie fachspezifisch oder fächerverschmelzend unterrichten? 95

Jan Fendler
Zur Verschiedenartigkeit der Fächer Pädagogik und Psychologie an berufsbildenden Schulen 121

Carsten Püttmann
Die Pädagogik und ihre Schwester, die Psychologie. Interdisziplinarität als Herausforderung für die Fachdidaktik Pädagogik mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik 142

Ingrid Scharlau
Jean Piaget als – was? Zur Bedeutung der genetischen Epistemologie für den Psychologieunterricht 162

Katharina Gather
Sigmund Freud im Unterricht. Wie ein psychoanalytisches Thema zum Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts wird. Eine Untersuchung der didaktischen Transposition in Schulbüchern 182

AutorInnen des Bandes 197

Katharina Gather

Einleitung: Schulfächer und ihre Referenzen – Interdisziplinarität als fachdidaktische Herausforderung

Das Verhältnis von Schulfächern zu Wissenschaften zeichnet sich durch seine Komplexität aus. Folgt man der ebenso umstrittenen wie populären Korrespondenzthese, so sind Schulfächer Entsprechungen akademischer Referenzdisziplinen (vgl. Plöger 2011, S. 440). Der Eindruck dieser Korrespondenz von Schulfach und Fachwissenschaft wird dadurch verstärkt, dass die Fachdidaktiken an den Universitäten zumeist Fachwissenschaften institutionell zugeordnet sind. Zudem wird im Diskurs über Bildungsstandards und Kernlehrpläne die Idee der Korrespondenz gestützt, wenn es heißt „Bildungsstandards sollen die Kernideen der Fächer bzw. Fachgruppe besonders klar herausarbeiten", worin die Korrespondenz mit den Fachwissenschaften leitend sei (vgl. Klieme u. a. 2003, S. 18).

Dieser Eindruck täuscht jedoch darüber hinweg, dass Schulfächer zwar an Fachwissenschaften orientiert sind, ihnen jedoch nicht entsprechen. Aus historischer Sicht wurden sie nicht aufgrund fachwissenschaftlicher Erkenntnisse oder in der Folge eines Engagements der Fachwissenschaften in den schulischen Fächerkanon aufgenommen, sondern aufgrund spezifischer gesellschaftlich-politischer Bedarfe und Entwicklungen (vgl. Tenorth, 2012; Goodson, Hopmann & Riquarts, 1999; für das Schulfach Erziehungswissenschaft Bubenzer, 2010). Reh, Caruso und Fuchs beschreiben diesen historischen Prozess als *Verfächerung*, als Herausbildung einer besonderen Form, in der verschiedene Wissensbestände und Praktiken der Wissensaneignung und -vermittlung angeordnet und Schulfächer in Verhältnisse in spezifischen Bildungsinstitutionen gesetzt werden (vgl. Reh & Pieper 2018, S. 24). Darin ist die Setzung von fachlichen Gegenständen Resultat argumentativer Legitimationsbemühungen verschiedener AkteurInnen, bestimmen doch weder Fachwissenschaften noch Bildungspolitik oder lebensweltliche Zusammenhänge verbindliche und allgemeingültige Kriterien, anhand derer Schulwissen festgelegt werden kann. Dass eine enge Korrespondenz von Schulfach und Wissenschaft im Sinne eines Entsprechungsverhältnisses der Logik von Schulfächern nicht entspricht, zeigt sich vor allem dann, wenn sich in ihnen Strukturen etabliert haben, in denen Gegenstände verschiedener Disziplinen in Bezug gesetzt werden. Für die Fachdidaktiken liegt dann eine besondere Herausforderung darin, dass Wissensbestände, die teils konträren geschichtlichen, paradigmatischen und wissenschaftstheoretischen Kontexten entstammen, begründet angeordnet und in unterrichtlichen Prozessen durch die Lehrpersonen für die Lernenden zugänglich gemacht werden müssen. Dass diese Anordnungen eher schulfachlichen Traditionen als Wissenschaften entsprechen, zeugt von den fachlichen Eigenlogiken, die Gegenstand fachdidaktischer Forschung

sind. Interdisziplinarität bedeutet dann für Schulfächer eine übergreifende Arbeitsweise, in der Inhalte und Methoden verschiedener disziplinärer Kontexte – anders als in den Wissenschaften – zum Lern- und Bildungsgegenstand werden, also im Hinblick auf die SchülerInnen begründet arrangiert und lehrbar gemacht werden und darin disziplinäre Grenzen überschreiten. Darin unterscheidet sich die interdisziplinäre Arbeitsweise einerseits von den Wissenschaften, folgt gleichzeitig in wissenschaftspropädeutischer Hinsicht aber auch dem Anspruch, dem wissenschaftlichen *status quo* nicht zu widersprechen.

Für die pädagogische Fächergruppe liegt eine Spezifik dieser Herausforderung darin, dass Inhalte aus der Psychologie Gegenstand des Unterrichts sind. Dies führte bereits zu kontroversen Diskussionen über fachdidaktische Umsetzungsmöglichkeiten, die bei Bolle und Schützenmeister (2014) dokumentiert vorliegen.

Der vorliegende Sammelband ist mit dem Ziel verbunden, diese Herausforderung aus unterschiedlichen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Perspektiven zu beleuchten. Auf Ebene der Legitimation geht es um die Frage, wie das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie im Schulfach begründet werden kann. In konzeptioneller Hinsicht interessiert die Frage, anhand von welchen fachdidaktischen Instrumenten und praktischen Verfahren psychologische Inhalte in der pädagogischen Fächergruppe umgesetzt und behandelt werden können. Aus fachwissenschaftlicher Perspektive interessiert, wie fachwissenschaftliche Inhalte in einem interdisziplinären Unterricht behandelt werden können, ohne dass sie aus Sicht der Referenzdisziplin verkürzt werden. Aus empirischer Sicht geht es zudem um die Frage, wie sich das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie in historischen und aktuellen Fachkonstruktionen auf verschiedenen Ebenen niederschlägt.

Die Beiträge des Sammelbandes fokussieren diese Fragestellungen und Herausforderungen in verschiedener Hinsicht. Berücksichtigt wird die Situation der pädagogischen Fächergruppe an Gymnasien, Gesamtschulen und berufsbildenden Schulen in Deutschland sowie das Schnittstellenfach Pädagogik und Psychologie in der Schweiz. Damit steht der Band auch für die Vernetzung der Orte fachdidaktischer Forschung und LehrerInnenbildung im deutschsprachigen internationalen Raum. Die AutorInnen setzen sich mit verschiedenen Wegen und Erfahrungen auseinander, Interdisziplinarität als fachdidaktischer Herausforderung zu begegnen. Verbunden sind die Beiträge mit der Intention, weitere Perspektiven für Forschung und Lehre zu eröffnen und auch Impulse für die Schulpraxis zu geben.

Volker Ladenthin diskutiert anhand von historischen und professionstheoretischen Ausführungen das Verhältnis der Disziplinen Pädagogik und Psychologie. Psychologie sei als „inhaltsgleichgültige Verstehens- oder Beobachtungslehre mit Beratung oder Therapie; Pädagogik [als, K. G.] inhaltsbestimmte Führungslehre“ (Ladenthin 2021, S. 20 in diesem Band) zu verstehen, die allerdings mit der Frage ihrer normativen Legitimation verbunden sei. Auf Basis dieser disziplinären und

professionsbezogenen Differenzen plädiert Ladenthin für eine Fokussierung des gymnasialen Schulfaches Pädagogik auf pädagogische Inhalte.[1]

Auf fachdidaktischer Ebene erläutert *Elmar Wortmann* die Bedeutung psychologischer Inhalte im gymnasialen Schulfach Pädagogik. In seiner Argumentation begründet er zunächst das fachliche *Proprium* bildungstheoretisch. Davon ausgehend zeigt er auf unterrichtspraktischer Ebene thematische Umsetzungsmöglichkeiten auf. Pädagogikunterricht, der auf pädagogische Bildung als Einsicht in das pädagogische *Proprium* bezogen sei, sei inhaltlich so zu arrangieren, dass eine kritisch-diskursive Auseinandersetzung vor dem Hintergrund einer bildungstheoretischen Systematik erfolgt.

Eckehardt Knöpfel erörtert ausgehend von einer Bestandsaufnahme der Situation der pädagogischen Fächergruppe an verschiedenen Schulformen die Funktion von Pädagogik als Schulfach im Fächerkanon des allgemein- und berufsbildenden Schulwesens. In seiner fachdidaktischen Argumentation zeigt er auf, inwiefern bildungstheoretisch orientierte fachdidaktische Ansätze in der Frage nach der Legitimation und Positionierung des Schulfaches Pädagogik herangezogen werden können. Zentral sind hier die Ansätze Beyers, Geisslers und Wortmanns, die er auf den Stellenwert des Pädagogikunterrichts hin befragt.

Einen Einblick in die schweizerische Situation der *P-Fächer* (Pädagogik, Psychologie, Philosophie) ermöglichen die Beiträge von *Nadja Badr* und *Beat Bertschy.*

Nadja Badr beleuchtet die Erstellung des kantonalen Musterlehrplans für das neu einzuführende Schwerpunktfach *Philosophie, Pädagogik und Psychologie* in der Schweiz. Dabei fokussiert sie insbesondere das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie im Schwerpunktfach, in dem Fachinhalte der Disziplinen Erziehungswissenschaft und Psychologie spezifisch angeordnet und interdisziplinär unterrichtet werden. Grundlegend sei, so Badr, eine Profilierung beider Teilfächer in Orientierung an den jeweiligen akademischen Referenzdisziplinen und den Herausforderungen des Lernorts Schule. Davon ausgehend entwickelt sie Ziel- und Kompetenzdimensionen beider Teilfächer und zeigt anschließend anhand eines konkreten Unterrichtsbeispiels praktische Konsequenzen für das interdisziplinäre Planen und Unterrichten auf.

Beat Bertschy diskutiert die Frage, ob die *P-Fächer* (Pädagogik, Philosophie, Psychologie) fächerverschmelzend oder fachspezifisch unterrichtet werden sollten. Deutlich wird hier, dass Schulfächer keine Entsprechungen der akademischen Referenzdisziplinen sind, sondern „bildungspolitische Konstrukte, die immer wieder ausgehandelt werden“ (Bertschy 2021, S. 98 in diesem Band). Anhand inhaltlicher und unterrichtsplanerischer Überlegungen diskutiert Bertschy die Frage, worin inhaltliche Schnittmengen der Fächer und Referenzdisziplinen liegen, die Ausgangspunkt eines fächerverschmelzenden Unterrichts sein könnten. Zudem zeigt er

[1] Die offizielle Bezeichnung des Faches lautet Erziehungswissenschaft. Insbesondere VertreterInnen des akademischen Diskurses sprechen vom Fach Pädagogik. Gemeint ist damit jeweils dasselbe.

anhand einschlägiger Befunde und Erfahrungen für die Schweiz, inwiefern *Psychologie/Pädagogik/Philosophie* als Schwerpunkt- oder Ergänzungsfächer etabliert sind und welche Herausforderungen mit dem fächerverbindenden Unterricht praktisch einhergehen.

Für das berufsbildende Schulwesen diskutiert *Jan Fendler* anhand der institutionellen Situation in ausgewählten Bundesländern, fachwissenschaftlichen Konzeptionen und curricularen Überlegungen das Für und Wider der Eigenständigkeit der Fächer Pädagogik und Psychologie. In seinem Beitrag macht Fendler die bundeslandspezifische Fachsituation als spezifische fachdidaktische Herausforderung deutlich, in der Pädagogik und Psychologie im berufsbildenden Schulwesen sowohl getrennt als auch fächerverbindend unterrichtet werden. In seine Argumentation integriert er Eindrücke, die er aus einer Befragung von SchülerInnen gewonnen hat.

Auf Basis der Auseinandersetzung mit den rechtlichen und curricularen Vorgaben reflektiert *Carsten Püttmann* das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik am Berufskolleg. Darin konturiert er zunächst ein orientierendes Grundverständnis der Sozialpädagogik als akademische Referenzdisziplin der beruflichen Fachrichtung anhand fachwissenschaftlicher Konzeptionen. Auf dieser Basis zeigt er in Bezug auf das Konzept der Lebensbewältigung nach Böhnisch (2012) auf, wie im lernfeldorientierten Unterricht interdisziplinäre thematische Bezüge hergestellt werden könnten.

Die Beiträge von *Ingrid Scharlau* und *Katharina Gather* zentrieren spezifische Fachgegenstände. Für das Schulfach Psychologie diskutiert *Ingrid Scharlau* das Werk Jean Piagets hinsichtlich der Frage, inwiefern es sich als Gegenstand eignet. Damit greift sie einen Fachgegenstand auf, der auch zum tradierten Bestand des Schulfaches Erziehungswissenschaft gehört. In der spezifischen Auseinandersetzung mit Piaget als Gegenstand des Schulfaches Psychologie werden für das Schulfach Erziehungswissenschaft alternative Sichtweisen deutlich, die herkömmliche Thematisierungen hinterfragen. Scharlau ordnet zunächst Piagets akademischen Werdegang, die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit seinen Studien sowie sein Werk ein, bevor sie anschließend aus Sicht der Fachdidaktik Psychologie erörtert, inwiefern sich Piaget als Gegenstand des Unterrichts eignet. In kritischer Auseinandersetzung mit dem paradigmenorientierten Ansatz Sämmers versteht sie „Wissenschaftsdidaktik als Analyse von Kommunikation“ (Scharlau 2021, S. 176 in diesem Band) und entwickelt einen Zugang, um sich in Schule mit der Frage auseinanderzusetzen, wie Wissenschaft entsteht und kommuniziert wird. Darin wird auch für das Schulfach Erziehungswissenschaft deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit Piaget zu kurz greift, wenn man nicht die Genese, Kommunikation und Weiterentwicklung seiner wissenschaftlichen Studien in ihrer Komplexität berücksichtigt.

Katharina Gather untersucht in ihrem Beitrag, wie ein psychoanalytisches Thema zum Gegenstand des Schulfaches Erziehungswissenschaft gemacht wird. In Anlehnung an das heuristische Konzept der didaktischen Transposition (Daghé &

Schneuwly, 2012) analysiert sie, wie die Psychoanalyse Freuds in ausgewählten Schulbüchern zum pädagogischen Thema emergiert. Damit folgt sie der Annahme, dass schulfachliche Gegenstände nicht *per se* gegeben sind, sondern Resultat sind von Setzungen.

Den AutorInnen sei an dieser Stelle dafür gedankt, dass sie sich auf das Thema des Sammelbandes eingelassen haben und den Band durch ihre Beiträge zu einer ertragreichen und instruktiven Lektüre machen. Ebenso herzlich sei Mario Engemann und Pia Sieveke von der AG Unterrichtsfach Pädagogik der Universität Paderborn gedankt, die vorliegende Beiträge in ein druckfertiges Manuskript verwandelt haben. Gedankt sei schließlich den Herausgebern der fachdidaktischen Reihe *Didactica Nova* sowie dem Schneider Verlag Hohengehren für die Ermöglichung und Unterstützung der Veröffentlichung.

Literatur

Böhnisch, L. (2012). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung.* 6. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Bolle, R.; Schützenmeister, J. (Hrsg.) (2014). *Die pädagogische Perspektive: Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts.* Baltmannsweiler: Schneider.

Bubenzer, K. (2010). *Schulfach Pädagogik – Formale Gleichheit, diskrete Differenzierung. Entwicklung und aktuelle Situation in der gymnasialen Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider.

Daghé, S.; Schneuwly, B. (2012). „De l'horrible danger de la lecture" (Voltaire). Empirische Untersuchung der didaktischen Transposition eines Textes von Voltaire. In I. Pieper; D. Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (S. 15–34). Berlin: Lang.

Goodson, I.; Hopmann, S. & Riquarts, K. (Hrsg.) (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer.* Köln: Böhlau.

Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards.* Eine Expertise, vorgestellt am 18. Februar 2003 in Berlin.

Plöger, W. (2011). Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. In S. Hellekamps; W. Plöger; W. Wittenbruch (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaft.* Bd. 3 (S. 427–445). Paderborn: Schöningh.

Reh, S.; Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplin und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens et al. (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21–41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tenorth, H.-E. (1999). Unterrichtsfächer: Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In I. F. Goodson; S. Hopmann; K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen* (S. 191–201). Köln: Böhlau.

Volker Ladenthin

Zum Verhältnis von Psychologie und Pädagogik

Reflektiert am Beispiel des Schulfaches Pädagogik

1. Lesebefund Kernlehrplan

Analysiert man den „Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Erziehungswissenschaft“ [1], so fällt auf, dass dort auch Themen und Autoren vertreten sind, die man gemeinhin der Soziologie oder der Psychologie zuordnen würde, beim Thema Identität [2] etwa oder beim Thema Moralerziehung-Entwicklungspsychologie [3], das ausdrücklich auf Lawrence Kohlberg bezogen wird. Zwar scheint die Differenz zwischen den Fächern beachtet zu werden, aber dann wird gleich eine Abhängigkeit in eine Richtung formuliert:

> Über die Ergebnisse der Disziplin Erziehungswissenschaft hinaus ist das Unterrichtsfach auf die Erkenntnisse anderer Wissenschaften wie u. a. Soziologie, Psychologie, Geschichte und Biologie angewiesen, um *Phänomene der Erziehungswirklichkeit aus pädagogischer Perspektive* analysieren und bewerten sowie verantwortbare Handlungsoptionen entwickeln zu *können*.[4]

[1] Im Netz einsehbar: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/pa/KLP_GOSt_Erziehungswissenschaft.pdf. (Wie *alle* folgenden Zitate aus den Netzquellen zuletzt besucht am 18.02.2020)

[2] „Inhaltsfeld *Identität*: Es geht in diesem Inhaltsfeld um die Entstehung und pädagogische Förderung von Identität. Dabei wird die Identitätsentwicklung im Spannungsfeld von eigenen Interessen und Bedürfnissen sowie gesellschaftlichen Einflussgrößen betrachtet. Dies erfordert, pädagogisch relevante Erkenntnisse zur Entwicklungspsychologie und zu Sozialisationstheorien zu berücksichtigen.“ (ebd., S. 17.) Vgl. auch Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW: *Zentralabitur 2020 – Erziehungswissenschaft* (= https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/pa/KLP_GOSt_Erziehungswissenschaft.pdf) „Besonderheiten der Identitätsentwicklung in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter sowie deren pädagogische Förderung – Streben nach Autonomie und sozialer Verantwortlichkeit im Modell der produktiven Realitätsverarbeitung.“ (ebd., S. 3/4) Die Formulierung, dass es „um die Entstehung von Identität“ gehe ist fachmethodisch unzureichend. Wir können nicht angeben, *wie Identität entsteht*: es gibt lediglich unterschiedliche fachmethodische Zugänge zur Fragestellung nach Selbigkeit von Psychologie, Soziologie, Philosophie – und Literatur (z. B. im Werk von Max Frisch). Unklar ist, warum nur die psychologischen und soziologischen, nicht aber die letzten beiden (gesellschaftlich doch bedeutsamen) Diskurse im Pädagogikunterricht Platz finden sollen.

[3] Die Schüler „beschreiben die zentralen Aspekte von Modellen psychosozialer, kognitiver sowie moralischer Entwicklung und erläutern sie aus pädagogischer Perspektive“ (S. 27) Vgl. auch Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW: *Zentralabitur 2020 – Erziehungswissenschaft* (= https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/pa/KLP_GOSt_Erziehungswissenschaft.pdf): „Interdependenz von Entwicklung, Sozialisation und Erziehung – Moralische Entwicklung am Beispiel des Just-Community Konzeptes im Anschluss an L. Kohlberg)

[4] Lernlehrplan https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/pa/KLP_GOSt_Erziehungswissenschaft.pdf) S. 12. Hervorheb. v. mir.

Unklar bleibt, warum man „Phänomene der Erziehungswirklichkeit aus pädagogischer Perspektive“ nur dann bewerten *kann*, wenn man „auf die Erkenntnisse anderer Wissenschaften“ zurückgreift. Kann man etwas physikalisch nur bewerten, wenn man auf chemische Erkenntnisse zurückgreift? Ließe sich also das Zitat (* = hypothetisch) auch sinnvoll folgendermaßen formulieren?

> * „Über die Ergebnisse der Disziplin Soziologie hinaus ist das Unterrichtsfach Sozialwissenschaft auf die Erkenntnisse anderer Wissenschaften wie u. a. Psychologie, Pädagogik, Geschichte und Biologie angewiesen, um *Phänomene aus soziologischer Perspektive* analysieren und bewerten sowie verantwortbare Handlungsoptionen entwickeln zu können.“

Wird im Originalzitat das Fach Pädagogik nicht zur Universalwissenschaft, die alles und jedes behandeln kann (Geschichte, Biologie, Psychologie) – und dabei seine Eigenart, Authentizität und Glaubwürdigkeit verliert?

2. Zum Streit der Fakultäten

Die Psychologie (um die folgenden Überlegungen auf ein Fach zu begrenzen) hat sich als eigenes Forschungsparadigma Mitte des 19. Jahrhunderts, spätestens seit den Arbeiten Wilhelm Wundts (ab 1860), etabliert, fundiert durch eine eigene Methodik und – professionsgeschichtlich wichtig – durch die Einrichtung eigener Lehrstühle an den Universitäten (1875/1879, erster Lehrstuhl für (experimentelle) Psychologie in Leipzig). Zuvor wurde die Psychologie, schon unter diesem Namen allerdings, also forschungsmethodisch gesondert, an Lehrstühlen der Philosophie gelehrt. Die folgende Notiz zeigt dies. Immanuel Kant schrieb in einem Brief: „Empirische Psychologie fasse ich ietzo kürzer nach dem ich *Anthropologie* lese.“ [5]

Die späteren organisatorischen Veränderungen indizieren das Selbstverständnis der Wissenschaften und weisen spezifische Erkenntnisziele aus, die sich Wissenschaften nunmehr setzen können. In der beginnenden Moderne nahmen nämlich die Einzelwissenschaften immer mehr Abstand von dem Ansinnen, *eine einzige* Wissenschaft könne die Handlungstotalität des Menschen erfassen – wie es antike Philosophie [6] oder spätantike und mittelalterliche Theologie [7] unternommen hatten. Nunmehr wurde durch die Ausdifferenzierung der Wissenschaften deutlich, dass *lebensweltliche* Handlungen selten durch ein einziges Forschungsparadigma auch

[5] Kant, I. (1961): Brief an M. Herz v. 20.10.1778. (In: *Kant's Gesammelte Schriften*. Hg. v. d. Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. 2. Abt.: Briefwechsel. Bd. X. Berlin: De Gruyter. S. 243f. (Hervorheb. i. Original)).

[6] „Am gebietendsten unter den Wissenschaften, gebietender als die dienende, ist die, welche den Zweck erkennt, weshalb jedes zu tun ist; dieser ist aber das Gute in jedem einzelnen Falle und überhaupt das Beste in der gesamten Natur.“ Aristoteles (1966): *Metaphysik*. Übersetzt v. H. Bonitz, (ed. Wellmann). o. O. (= Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag) (= rowohlts klassiker Bd. 205-208) S. 13 (= 982b).

[7] Da Gott „alles nach Maß, Zahl und Gewicht geordnet“ habe, müsse sich alle Erkenntnis dem unterordnen. Augustinus (2009): *Bekenntnisse*. Mit einer Einführung von K. Flasch. Übers., mit Anm. vers. u. hg. v. K. Flasch u. B. Mojsisch. Stuttgart: Reclam Verlag. S. 121.

nur annähernd vollständig beschrieben oder gar gesteuert werden können: Die physikalische Betrachtung einer lebensweltlichen Handlung (z. B. Bau von Kernkraftwerken) führt zu anderen Ergebnissen als die geologische oder politische Betrachtung derselben Handlung („Wohin mit dem Atommüll?"/„Akzeptieren die Bürger atomare Endlager?"/„Atomenergie-Kernenergie – was konnotieren die Begriffe?"[8]). Das gilt auch für die Differenz von Psychologie und Pädagogik. Die psychologische Betrachtung einer Handlung führt zu anderen Konsequenzen in der Handlungssteuerung als die pädagogische Betrachtung.

Eine übergeordnete, beide (oder mehrere) Wissenschaften vermittelnde Wissenschaft, die allgemein anerkannt wäre, gibt es in der Moderne nicht mehr.

Der Handelnde kann im Alltagshandeln ebenfalls nicht nur der Maxime einer einzigen Wissenschaft folgen, sondern muss im Regelfall handlungsbezogene Ergebnisse unterschiedlicher Wissenschaften aufeinander beziehen, ohne dass er auf ein Regelsystem zurückgreifen könnte, wie dies zu geschehen habe. So sollte etwa der Arzt, der dem Patienten die (medizinische) Diagnose mitteilt, dabei viele (von der Kommunikationspsychologie oder der Gesetzeslage bereitgestellte) Aspekte beachten. Zum lebensweltlichen Handeln sind (formal) Urteilskraft und (inhaltlich) Bildung vonnöten, die nicht durch schematische Entscheidungsmuster ersetzt werden können. Vielmehr müssen die Ergebnisse unterschiedlicher Wissenschaften gewichtet und wertend zueinander in Bezug gesetzt werden, damit die Handlungsintention gelingt.

- Solange nur *deskriptive* Urteile ausgesprochen werden, ist eine solche Verhältnisbestimmung ein freies Spiel der Wissenschaften im Bereich fachlich interessierter Öffentlichkeit.
- Problemhaltiger wird es schon, wenn eine Wissenschaft beansprucht, ein von einer anderen Wissenschaft maßgeblich beanspruchtes Handlungsfeld mit mehr Anspruch auf Geltung zu *beurteilen*. Beispiel dafür sind die PISA-Studien, deren psychologisches Forschungsdesign den Anspruch erhebt, dass die *psychologischen* Kriterien zur Beurteilung von pädagogisch intendierten Schülerleistungen „objektiver", „richtiger" oder „wichtiger" seien als die Kriterien der – pädagogisch ausgebildeten – Fachleute: Erst die *psychologische* Analyse spiegele den *wahren* Zustand der deutschen Schulen, nicht die *pädagogische* Analyse (wie sie in den Schulnoten zum Ausdruck kämen). Mit Hilfe der publizistischen Öffentlichkeit und besonders der Politik konnte sich faktisch eine Wissenschaft gegen die Vorgehensweise einer anderen Wissenschaft durchsetzen. Hier zeigt sich ein Konflikt um die Deutungshoheit.
- Ganz problematisch ist es, wenn das Urteil einer Wissenschaft ein Handlungsparadigma steuern will, das intentional von einer anderen Wissenschaft dominiert wird. So hat man etwa in der Zeit des Nationalsozialismus versucht, naturwissen-

[8] Vgl. Köhler, M. (2010): Der Kampf um die Wörter. *FAZ.net* (aktualisiert am 23.04.2010) (= https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/wirtschaft/atomkraft-oder-kernkraft-der-kampf-um-die-woerter-1970642.html).

schaftliche Erkenntnisse biologischen Kriterien unterzuordnen: Man sprach von „jüdischer Physik", die Albert Einstein[9] betreibe. Und nun wurde es normativ, und man versuchte unter dem Primat einer als Wissenschaft verstandenen Rassenlehre Vorschriften dafür zu finden, wie *Deutsche Physik* oder *Deutsche Chemie* zu forschen hätten. Hier zeigt sich, wie eine als Wissenschaft verkleidete Weltanschauung die Deutungshoheit für eine andere Wissenschaft beansprucht, in diesem Fall die nationalsozialistische Rassenkunde, die zu entscheiden beansprucht, was physikalisch richtige und falsche Aussagen sind.

Problematisch wird es also immer dann, wenn eine Wissenschaft meint, Vorschriften für Handlungsfelder ausgeben zu können, die maßgeblich als Handlungsform einer anderen Wissenschaft verstanden werden – was auch für das traditionell als *pädagogisch strukturiert* aufgefasste Handlungsfeld der Schule zutrifft. In diesem hochkomplexen Handlungsfeld bereichern und ergänzen sich nicht nur unterschiedliche Forschungsparadigmen, sondern sie können auch konfligieren. So kann etwa pädagogisch sinnvoll sein, was rechtlich nicht möglich ist – oder umgekehrt.

Das Verhältnis von konkurrierenden oder konfligierenden Wissenschaften kann heute nicht mehr systematisch, d. h. *wissenschaftlich* geregelt werden, weil die Wissenschaft einer solchen Reglung ja über allen anderen Wissenschaften stehen müsste. Wie aber sollte diese Wissenschaft methodisch arbeiten? Das Verhältnis der Wissenschaften in Handlungsfeldern kann also nur von Fall zu Fall bestimmt werden.

3. Das Proprium der Schulfächer

Schulfächer sind Abbild dieser Ausdifferenzierung und der Entflechtung der Diskurse. Zuvor gab es Versuche, Wissen als Einheit zu denken: So lernten in den Schulen des Mittelalters Schüler an biblischen Texten nicht nur religiöse Sachverhalte, sondern zugleich auch Geschichte, Ethik, Hebräisch, Griechisch oder Latein. Erst mit der Ausdifferenzierung der Wissenschaften, in der die Biologie und Geographie von der Naturgeschichte abgetrennt wurde, die Ethik von der Theologie, die Musik von der Mathematik, der Spracherwerb von der Literatur unterschieden und in spezifischen Fächern von unterschiedlichen Professuren an Universitäten gelehrt wurden, konnten eigene Schulfächer entstehen. Sie weisen sich durch ein Proprium aus, also eine Fachidentität, die zumeist gegenstands- und zugleich methodenbezogen (und oft geschichtlich bedingt) ist. Nunmehr kann auch der, der sich nicht zum Christentum bekennt, alte Sprachen lernen; nun kann der Musik studieren, der nicht an eine vorausgesetzte Weltharmonie glaubt usw.

[9] Vgl. Lenard, Ph. (1936): *Deutsche Physik.* 4 Bände. München. Das Buch erschien im für naturwissenschaftliche Publikationen angesehenen J.F. Lehmann-Verlag. Vgl. auch: Heisenberg, W. (1992): *Deutsche und Jüdische Physik*. Hrsg. von Helmut Rechenberg. München. Und: Hoffmann, D.; Walker, M. (Hg.) (2007): *Physiker zwischen Autonomie und Anpassung*. Die Deutsche Physikalische Gesellschaft im Dritten Reich. Weinheim: Wiley-VCH. Passim.

Das Bedeutsame ist nun, dass sich die Betrachtungsweisen nicht wechselseitig ersetzen lassen. So ist die Güte eines mathematischen Beweises nicht von soziologischen Befunden abhängig, also etwa davon, ob der Lehrer verbeamtet ist oder nicht, Mann oder Frau, einen Migrationshintergrund hat, nur stundenweise bezahlt wird, Großstadtbewohner ist oder eine bestimmte Partei wählt.

Entscheidend bleibt, dass ein Forschungsparadigma nicht durch ein anderes ersetzt werden kann, wenn man gleiche Ergebnisse erwartet. Wer die Eltern-Kind-Bindung (etwa bei Adoptionen) untersucht, kann nicht juristisch fragen. Wer psychologisch fragt, bekommt keine juristischen Antworten. Was sich so eindeutig und naheliegend anhören mag, ist in Handlungsfeldern, die als spezifisch pädagogisch gelten (Familie, Schule), extrem problembehaftet. Daher sollen im Folgenden die beiden Forschungsparadigmen unterschieden und prinzipiell differenziert werden, um abschließend nach möglichen Verhältnisbestimmungen zu fragen. Dabei muss noch einmal betont werden, dass jede *lebensweltliche* Handlung unter allen Forschungsparadigmen *untersucht* werden kann. In den folgenden Überlegungen geht es aber nicht um lebensweltliche Handlungen, sondern darum, das spezifische Forschungsparadigma zweier lebensweltlich oft vermischter Wissenschaften zu untersuchen. Denn auch hier gilt: Wer psychologisch fragt, bekommt keine pädagogischen Antworten; und wer pädagogisch fragt, bekommt keine psychologischen Antworten. Keine dieser partiellen Antworten aber sagt, wie es *um das Ganze der Wahrheit* bestellt ist.

4. Die Reichweite von Forschungsparadigmen

Eine Aufgabe des schulischen Unterrichts ist es, Erkenntnisziel und Reichweite von Wissenschaften durch methodische Aneignung dieser Wissenschaften zu reflektieren. Um es schlicht zu sagen: Im Englischunterricht lernt man, dass die grammatischen Regeln des Deutschen nicht im Englischen gelten. Und im Deutschunterricht lernt man grammatische Regeln, die nicht für die englische Sprache gelten. Das spricht selbstverständlich nicht gegen die englische oder deutsche Grammatik, schränkt aber ihre Reichweiten ein. Diese doch sehr klare Aufgabenbestimmung gilt für alle Fächer: Die physikalische Analyse von akustischen Wellen kann die hermeneutische Analyse eines Musikstücks nicht ersetzen – und umgekehrt.

Es wäre daraus folgend die Aufgabe eines Pädagogikunterrichts, das Erkenntnisziel und die *Reichweite* pädagogischen Handelns herauszuarbeiten und den *Anteil* des pädagogischen Wissens an komplexen Problemlösungen zu benennen. Der Anteil anderer Wissenschaften an lebensweltlichen Handlungen kann nicht Gegenstand des Pädagogikunterrichts sein, bestenfalls kontrastiv – so wie man etwa die Eigenart der Frageform im Englischen leichter erkennt, wenn man sie mit der Frageform im Deutschen vergleicht. Aber erst durch die Konzentration auf das Fachspezifische wäre Schulunterricht wissenschaftsorientierte Aufklärung. Wenn indessen ein einzelnes Unterrichtsfach versucht, menschliche Handlungstotalität in toto zu

erfassen, wird es zur Ideologie, weil es für sich in Anspruch nimmt, es ließe sich eine einzelne Wissenschaft bestimmen, der es gelingen könnte, die gesamte Praxis menschlichen Handelns oder auch nur alle Aspekt an einer einzigen Handlung zu erfassen („Leben lernen“).

5. Zur Vorgehensweise

Die Entwicklung der Psychologie und die Geschichte ihres Verhältnisses zur Pädagogik kann hier nicht nachgezeichnet werden; zudem sind beide Wissenschaften so ausdifferenziert (und in der *Pädagogischen Psychologie* zugleich wieder amalgamiert), dass es unmöglich erscheinen mag, gültige und verallgemeinerbare Aussagen über die Berechtigung der Differenz, Identität oder Relationen der beiden Wissenschaften zu formulieren.

Um Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, greife ich daher weder auf die gesamte Geschichte der Disziplinen zurück, noch arbeite ich exemplarisch an einer besonderen Richtung der Psychologie Differenz oder Kohärenz ab[10], möchte auch nicht nur den Unterschied zwischen Beratung, Therapie und Lehre ansprechen[11] oder auf die Differenz bestimmter Themen, z. B. von psychologischen und pädagogischen Lerntheorien[12] hinweisen.

Vielmehr gehe ich professionstheoretisch vor, indem ich analysiere, was diejenigen unter Psychologie verstehen, die als Psychologen (und eben nicht als Pädagogen) arbeiten. Ich frage also nach dem professionellen Selbstverständnis und versuche von daher zu allgemeinen Aussagen über das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie zu gelangen.

6. Selbstverständnis der Psychologie

Die Mehrzahl von praktizierenden oder forschenden Psychologen hat sich in einem Berufsverband zusammengeschlossen, der die Interessen der psychologischen Berufe artikuliert:

> Der Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e. V. (BDP) vertritt die beruflichen Interessen der niedergelassenen, selbstständigen und angestellten/beamteten Psychologen und Psychologinnen aus allen Tätigkeitsbereichen.
>
> Als der anerkannte Berufs- und Fachverband der Psychologinnen und Psychologen ist der BDP Ansprechpartner und Informant für Politik, Medien und Öffent-

[10] Vgl. Böhm, W. (1992): Über die Unvereinbarkeit von Erziehung und Therapie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 68. H. 2, S. 129 ff.

[11] Vgl. Ladenthin, V. (2019): Beratung, Therapie und Bildung: Ein Abgrenzungsversuch. In: Ladenthin, V. (2019): *Pädagogik unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 43 – 48.

[12] Koch, L. (1988): Überlegungen zum Begriff und zur Logik des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik* 34, S. 315 – 330.

> lichkeit in allen Fragen der beruflichen Anwendung von Psychologie und Psychotherapie.
>
> Der BDP wurde am 5. Juni 1946 in Hamburg von 21 ‚Berufspsychologen' gegründet. Heute gehören dem Verband rund 11.000 Mitglieder in Landesgruppen und Sektionen an.[13]

Wir dürfen in den offiziellen Texten des Verbandes authentische Aussagen über das Selbstverständnis einer großen Zahl von Psychologen erwarten.

Auf der Homepage des Verbandes heißt es:

> Als Psychologinnen und Psychologen möchten wir verstehen und erkennen, wie Menschen ihr persönliches Leben in ihren sozialen Beziehungen und Gemeinschaften erleben, verstehen und durch ihr Verhalten organisieren können.[14]

Und in Ausführung dieser allgemeinen Aussage lesen wir als Bestimmung der Psychologie:

> Was ist Psychologie?
>
> Die wissenschaftliche Psychologie will mithilfe von geistes-, sozial- und naturwissenschaftlichen Denkmodellen sowie Forschungsstrategien erkennen, wie Menschen ihr persönliches Leben in sozialen Beziehungen und Gemeinschaften erleben, verstehen und durch ihr Verhalten organisieren.
>
> So kann lebens- und praxisorientiertes Wissen zur Verbesserung individueller und sozialer Prozesse in Menschen, Familien, Gemeinschaften, Organisationen und in der Politik entwickelt werden.
>
> Psychologie kann Menschen konkrete Informationen sowie Anleitungen und Lernhilfen dazu vermitteln, wie sie beispielsweise:
>
> - sich gegenseitig gut verstehen, fair miteinander reden und ihre Wünsche und Anliegen in Gegenseitigkeit und miteinander regeln können
> - Lernen effektiv, motivierend und leistungsfreundlich gestalten können
> - Gesundheit und Wohlbefinden fördern und schädlichen Stress vermeiden können
> - persönliche Fähigkeiten für ihr privates Leben und ihre Arbeit optimal nutzen können
> - Ängste überwinden, Verlusterfahrungen und traumatische Erfahrungen bewältigen können
> - Kaufverhalten analysieren und beeinflussen können
> - eine Vielzahl von sozialen Prozessen in verschiedenen Lebensbereichen menschenfreundlich gestalten können.

[13] https://www.bdp-verband.de/verband.
[14] https://www.bdp-verband.de/profession.

Einen Überblick zu einigen Bereichen der Psychologie bieten die fachlichen Sektionen des BDP.[15]

7. Die Forschungsparadigmen der Psychologie und der Pädagogik

Sieht man sich die Gegenstandsbereiche der Psychologie an, so fällt auf, dass sie nicht spezifiziert sind: Gut verstehen, reden, etwas miteinander regeln, lernen, Gesundheit, Wohlbefinden, privates Leben, Arbeit, Ängste, Verlusterfahrungen, traumatische Erfahrungen, Kaufverhalten, soziale Prozessen in verschiedenen Lebensbereichen werden angesprochen.

Hier scheint ein jedes Handlungsfeld menschlichen Lebens angesprochen zu sein, das zum Gegenstand psychologischen Interesses werden kann – oder doch zumindest viele. Einige vom Alltagsverständnis her zu erwartende, traditionelle Bereiche der Psychologie werden hier zwar nicht genannt, etwa die Verhandlungspsychologie, die Massenpsychologie, die Entwicklungspsychologie, die Medienpsychologie, die Aggressions- oder Kriegspsychologie. Aber hieraus lassen sich keine prinzipiellen Schlüsse ableiten, denn ein ausschließendes Kriterium für die Gegenstände der Betrachtung ist nicht zu erkennen. Psychologie will (und kann) sich offensichtlich nach dem Selbstverständnis der Psychologen auf *jede Alltagserfahrung* richten, auf das, was den Einzelnen, was Beziehungen oder Gruppen/Gemeinschaften betrifft. Und damit auch auf das Lernen: Die Psychologie will das Lernen psychologisch betrachten, damit Lehrende „Lernen effektiv, motivierend und leistungsfreundlich gestalten können". Mit dieser Formulierung wird aber nicht nur ein Gegenstand benannt (das Lernen), auf den sich die Psychologie richten kann, sondern auch die Perspektive, mit der der Gegenstand betrachtet wird, nämlich daraufhin, wie Menschen ihr Lernen „erleben, verstehen und durch ihr Verhalten organisieren können" und ob es „effektiv, motivierend und leistungsfreundlich" gestaltet ist.

Damit scheint die Psychologie der Pädagogik nahezustehen, die sich auch auf mannigfaltige Gegenstände hinwenden kann, ja sogar darauf „Alle *alles* allgemeingültig" zu lehren, wie es Amos Comenius im 16. Jahrhundert formuliert hat. Und Immanuel Kant hat diese Auffassung in dem berühmten Einleitungssatz aus seiner Pädagogik-Vorlesung wiederholt: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung."[16]

Freilich liegt die Besonderheit der Psychologie nach eigener Aussage darin, dass sie *jede* Tätigkeit des Menschen „verstehen" und „erkennen" will, während beide genannte Autoren, Comenius und Kant, interessiert, wie man *alle* Tätigkeiten des Menschen (also das Ganze) lernen und lehren kann.

[15] https://www.bdp-verband.de/profession.

[16] Kant, I.(1983): *Über Pädagogik*. In: I. Kant. *Werke in zehn Bänden*. Hg. v. W. Weischedel. Bd. 10. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 693 – 712. Hier S. 697.

Die Pädagogik interessieren die Tätigkeiten des Menschen, und zwar das Ganze der Tätigkeiten, zuerst einmal und schließlich allein unter der Fragestellung, wie man sie insgesamt durch geeignete Maßnahmen anderer Menschen (Comenius spricht von „lehren", Kant von „Erziehung") lernen kann. Das Lernen in der Psychologie ist, wie die oben stehende Auflistung zeigt, nur ein mögliches Thema unter anderen, während es in der Pädagogik als das einzige oder zumindest als das grundlegende Thema benannt wird, als das Proprium des Faches. Die Bildsamkeit des Menschen, insofern sie mit Lehre beantwortet wird – das ist der Untersuchungsgegenstand der Pädagogik.

Dazu gehören, wie Comenius zeigt, die Fragen, wer, was, wie, wozu lehren kann. Als Zweck des Lehrens weist er die Erkenntnis des Ganzen („alles") aus, die dadurch zu erlangen sei, dass man sachliches, sittliches und sinnbezogenes Wissen und Können erwirbt – in der Übersetzung fällt zur Umschreibung dieses Ziels der Begriff „Bildung". Das „Ganze" steht im Gegensatz zu „Jedem"; das relevante Wissen soll nicht additiv zusammengestellt, sondern vom Bildungsgedanken aus reguliert werden. Das Ganze der Bildung ergibt sich, wenn man alle Menschen die *Grundlagen*, die *Ursachen* und die *Zwecke* der Dinge lehrt.[17]

Nicht also jedes Lernen, nicht einmal jedes durch Lehre ausgelöste Lernen will Comenius untersuchen, sondern nur jenes, das der Bestimmung des Menschen zuträglich ist – und diese seine Bestimmung des Menschen ist keine andere als die der Bildung, d. h. sachlich, sittlich und sinnbezogen handeln zu können. Bildung als Antwort auf die Bildsamkeit des Menschen.

Unterrichten, Erziehen und Sinngebung sind bei Comenius keineswegs spezifische Aufgaben der Schule; es sind die spezifischen Aufgaben jedes Pädagogen, zuallererst die der Eltern:

> Nachdem wir gezeigt haben, daß die christliche Jugend, […] nicht wild aufwachsen soll, sondern der Pflege bedarf, müssen wir nun sehen, wem diese obliegt. Am meisten geht sie naturgemäß die Eltern an: sie sollen denjenigen, denen sie das Leben gegeben haben, nun auch ein vernünftiges, ein ehrenhaftes, ein frommes Leben geben.[18]

[17] „Wir müssen nunmehr zeigen, daß in den Schulen alle alles gelehrt werden müsse. Das ist jedoch nicht so zu verstehen, daß wir von allen die Kenntnis aller Wissenschaften und Künste (und gar eine genaue und tiefe Kenntnis) verlangten. Das ist weder an sich nützlich noch bei der Kürze unseres Lebens irgend jemandem überhaupt möglich. Sehen wir doch, daß jede Kunst so weit und fein verzweigt ist – man denke nur an die Physik, die Arithmetik, die Geometrie, die Astronomie oder auch an Ackerbau, Baumzucht usw. – daß sie von jemandem auch mit besten Anlagen das ganze Leben in Anspruch nehmen kann, wenn er sie mit Theorie und Experiment ergründen will. […] Aber über Grundlagen, Ursachen und Zwecke der wichtigsten Tatsachen und Ereignisse müssen alle belehrt werden, die nicht nur als Zuschauer, sondern auch als künftig Handelnde in die Welt eintreten. Daß ihnen in dieser Weltbehausung nichts so Unbekanntes begegne, daß sie es nicht mit Bescheidenheit beurteilen und ohne mißlichen Irrtum zu dem ihm bestimmten Gebrauch klug *verwenden können: dafür muß gesorgt und das muß wirklich erreicht werden."* Comenius, J. A. (1960): *Grosse Didaktik*. Übersetzt und herausgegeben von A. Flitner. Düsseldorf – München: Verlag Helmut Küpper, vorm. Georg Bondi. (2. Aufl.). S. 54 f.

[18] Comenius (1960): Grosse Didaktik. S. 52.

Und nur weil die Eltern ihre pädagogische Aufgabe nicht mehr fachkompetent wahrnehmen können oder wollen, springt die Schule ein, indem sie diese Aufgaben übernimmt:

> Weil jedoch bei der Zunahme der Menschen und der menschlichen Geschäfte die Eltern selten geworden, welche so gescheit und fähig sind und von ihrer Tätigkeit genügend Zeit erübrigen können, sich dem Unterricht ihrer Kinder zu widmen, war man schon vor Zeiten so wohlberaten, es so einzurichten, daß auserwählten Persönlichkeiten, die durch Verständigkeit und sittlichen Ernst hervorragen, die Kinder vieler Eltern gleichzeitig zur wissenschaftlichen Bildung anvertraut werden. Solche Bildner der Jugend nennt man Lehrer, Magister, Schulmeister oder Professoren, und die Stätten, die für solche gemeinsamen Übungen bestimmt sind: Schulen, Lehranstalten, Auditorien, Kollegien, Gymnasien, Universitäten u. ä.[19]

Immer dann und daher *nur* dann, wenn über Unterrichten, Erziehen oder Sinngebung im Hinblick auf Handlungstotalität gesprochen wird, handelt es sich um *pädagogische* Intervention. Alle anderen Umgangsformen der Menschen oder der Gesellschaft mögen hochbedeutsam sein, sind aber nicht *pädagogischer* Art: Handwerk, Rechtsprechung oder Glaubensverkündung (diese Beispiele nennt Comenius) sind angesehene Tätigkeiten der Gesellschaft; aber erst wenn man betrachtet, wie man dasjenige lehrt, was man zu ihrer sinnvollen Ausübung benötigt, entstehen pädagogische Relationen. Nicht der Handwerker handelt pädagogisch, sondern nur derjenige, der jemanden dazu befähigt, dass dieser ein Handwerk verantwortlich und sinnvoll auszuüben vermag, handelt pädagogisch. Nicht der Richter, der Urteile ausspricht, handelt pädagogisch, sondern nur der, der jemanden dazu befähigt, sittlich zu urteilen, um dann auch verantwortlich und sinnvoll professionell Recht sprechen zu können, handelt pädagogisch. Und auch der Geistliche, der seinen Glauben verkündet, handelt nicht pädagogisch (sondern seelsorgerisch), sondern nur der, der jemanden dazu befähigt, nach dem Sinn menschlichen Handelns zu fragen, um dann später professionell den tradierten Glauben verantwortlich und sinnvoll daraufhin überprüfen zu können, handelt pädagogisch. *Pädagogik ist* – wenn wir diesen Ansatz verallgemeinern – *die Führungslehre, die angibt, wie man als Fachmann handeln muss, um jemanden zur sachlichen, sittlichen und sinnstiftenden Auseinandersetzung mit Natur, Geschichte, den Menschen und sich selbst anzuleiten und zu befähigen.* Die Psychologie hingegen ist keine Führungslehre; und sie thematisiert – wie wir gleich sehen werden – auch nicht das Fachliche am Fachmann.

Es zeigt sich bereits jetzt, dass nicht nur der Gegenstand „Jedes/Alles" Nähe oder Distanz der beiden Wissenschaften Pädagogik und Psychologie bestimmt, sondern auch der Zweck der Betrachtung. Dies wird deutlich, wenn wir nun die allgemeine Bestimmung der Psychologie hinzuziehen: Diese wolle nach eigener Aussage[20]

[19] Comenius (1960): Grosse Didaktik. S. 53.

[20] https://www.bdp-verband.de/profession. (Zuletzt abgerufen am 02.02.2020).

„verstehen und erkennen", wie Menschen etwas „erleben, verstehen und durch ihr Verhalten organisieren können". Und dann heißt es: „So kann lebens- und praxisorientiertes Wissen zur Verbesserung individueller und sozialer Prozesse in Menschen, Familien, Gemeinschaften, Organisationen und in der Politik entwickelt werden."[21]

8. Exkurs über das Verstehen und Erkennen

Als Methoden der Psychologie werden „verstehen und erkennen"[22] angegeben. Aus historischen Gründen würde man allerdings „verstehen und erklären" erwarten, was, um den Kontext herzustellen, kurz zu erläutern ist.

- Mit der Methode des *Verstehens* versucht jemand, einen Lebensentwurf (des zu Verstehenden) so zu beschreiben und analysieren, dass er in seinem inneren Geflecht, seiner Textur oder Konstruktion verständlich wird. Das Verstehen ist also nicht auf die Zurkenntnisnahme von Äußerungen beschränkt, sondern es versucht, den Lebenszusammenhang des anderen aufzuspüren. Verstehen ist demnach immer *personal*: Der Verstehende sieht den anderen als Person an und integriert jede noch so partielle Äußerung im personalen Zusammenhang des anderen, aus der sich andererseits jede Einzelheit ergibt. Der Verstehende sucht „einen Lebenszusammenhang im Gegebenen aufzufinden"[23] – z. B. in den Äußerungen und Handlungen des Anderen. Sie sind nicht nur Aussage zur Sache oder sachbezogene Handlung, sondern sie drücken zugleich einen „Lebenszusammenhang" aus – seine ganze Persönlichkeit eben –, und zwar nicht immer explizit, sondern oft auch verborgen, denn die „Ausdrücke des Erlebens […] enthalten [mehr], als im Bewußtsein"[24] des Sprechenden vorhanden ist. Der Verstehende versucht zu vernehmen, *was* der andere ausdrücken will – und was er *damit* über sich, über die Situation oder andere sagen möchte. Der Verstehende versucht also einerseits den sachlichen Gehalt zu begreifen, andererseits unternimmt er es, dasjenige zu erschließen, das der Sprecher mit dem Gesagten über sich selbst mitteilen will, seine Befindlichkeit und Lage, seine Erwartungen und Wünsche – kurz: seinen Lebenszusammenhang. Gleiches gilt für die Handlungen: Der Verstehende muss die Handlungen des anderen in ihrem *Sachsinn*, d. h. in einer Zweck-Mittel-Relation erfassen sowie *zugleich* fragen, *wofür* diese Handlungen stehen – aus welcher Persönlichkeit heraus sie bedeutsam sind – und daher auch, welche Rückschlüsse sie auf die Persönlichkeit mit ihren Wünschen und Erwartungen, ihrer Vorgeschichte und Befindlichkeit ermöglichen. Kurz: Der Verstehende muss im Sprechen und Handeln des anderen die Person hinter dem Sprechen und Handeln sowie deren Lebenszusammenhang erkennen und ver-

[21] https://www.bdp-verband.de/profession. (Zuletzt abgerufen am 02.02.2020).
[22] https://www.bdp-verband.de/profession. (Zuletzt abgerufen am 02.02.2020).
[23] Dilthey, W. (1979): *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Gesammelte Schriften Bd. 7. hrsg. v. B. Groethuysen, Stuttgart – Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht. S. 213.
[24] Dilthey (1979): *Aufbau*. S. 214.

stehen. So wird z. B. das selbstzerstörerische Handeln eines leistungsstarken Schülers anders zu „verstehen“ sein als die gleiche Handlung eines leistungsschwachen Schülers, denn beide haben einen unterschiedlichen Hintergrund und befinden sich zudem in unterschiedlicher Lage.

Die aktive Gegenseite des *Verstehens* besteht im *Beraten*, also in der gemeinsamen Erörterung von Handlungsmöglichkeiten.

- Ganz anders das Erklären: Eine Erklärung ist die Rückführung von etwas Unbekanntem auf einen bekannten Zusammenhang. Der Zusammenhang kann dabei z. B. in einer logischen Ableitung, einer Gesetzmäßigkeit, einer statistischen Korrelation, einer Funktionsweise, einer Ordnung, einer Beschreibung oder Erzählung der Genese, der Annahme eines Telos, eines willkürlichen und rationalen Grundes bestehen. Dabei sind theoretische Annahmen über Wirkungen und Wirkungsgefüge explizit leitend oder implizit vorausgesetzt. Der Versuch, individuelle Vorgänge oder Aussagen zu erklären, setzt die Annahme von Gesetzmäßigkeiten im psychischen Bereich voraus.

Die aktive Gegenseite des Erklärens besteht in der *Therapie*, also in der Kausalität unterstellenden Einflussnahme auf das Verhalten des Anderen.

Während das *Verstehen* ein interpersoneller Prozess ist, der dem Handeln des Anderen zuallererst die Andersartigkeit und jede Freiheit zugesteht und sich um den gedanklichen Nachvollzug des individuellen Gebrauchs der Freiheit bemüht, die allenfalls zur *Beratung* führen kann, impliziert der Begriff *Erklären* ein naturwissenschaftlich-mechanistisches Interesse (*Therapie*): Wenn man das Verhalten eines Menschen *erklären* kann, dann kann man es auch beeinflussen, und zwar beeinflussen, ohne auf willentliche Entscheidungen des anderen Rücksicht nehmen zu müssen. Man ergreift *therapeutische Maßnahmen*. Im *Verstehens*prozess geht es darum, die individuellen Entscheidungs*zusammenhänge* (und auch deren Behinderungen) herauszufinden, die allein durch den Patienten verursacht und von ihm selbst hervorgebracht wurden, zu fördern oder zu begrenzen. Das *Erklären* versteht die Psyche des Menschen als kausal zu steuernden Mechanismus, wie etwa bei der Konditionierung.

Karl Jaspers fasst die Differenz der verstehenden und erklärenden Methoden konturiert zusammen:

> Es wird verwechselt das Sinnverstehen mit dem kausalen Erklären. Sinnverstehen vollzieht sich in Gegenseitigkeit der Kommunikation. Kausalität ist sinnfremd, in Distanz als ein Anderes zu erkennen. Durch Verstehen bewirke ich nicht, sondern appelliere an Freiheit. Durch kausales Erklären werde ich fähig, in gewissem Umfang rational berechenbar einzugreifen in das Geschehen im Sinne erwünschter Ziele. Verwechsle ich aber die Verstehbarkeit von Sinn im Raume der Freiheit und die kausale Erklärbarkeit, so taste ich die Freiheit an. Dann behandle ich sie wie ein Objekt, also ob sie erkennbar da sei, wodurch ich

> sie erniedrige. Und dazu versäume ich kausale Möglichkeiten, die wirklich bestehen.[25]

Ich verdeutliche diese Differenzierung mit einer medizinischen Analogie: Man kann körperliches Übergewicht als Ausdruck von längeren beruflichen Misserfolgen und den Versuch verstehen, die Enttäuschung dadurch zu mildern, dass man Schokolade isst oder Alkohol trinkt. Man würde beratend nach anderen Lösungen für den Umgang mit Enttäuschungen suchen.

Wenn hingegen der Blutzuckerspiegel auf Grund einer Fehlfunktion der Bauchspeicheldrüse steigt, so geschieht dies ohne willentliche Einflussnahme des Patienten. Und nun kann der Arzt diesen lebensgefährlichen Befund durch Verabreichung eines Medikaments kompensieren, das ebenfalls ohne willentliche Entscheidung des Patienten wirkt.

Die verstehende Psychologie wird versuchen, die Entscheidungen des Probanden nachzuvollziehen, die erklärende Psychologie wird nach Erklärungen und dann nach Maßnahmen suchen, die wirken.

Pädagogen wollen aber nicht nur verstehen, sie wollen dann, wenn sie verstanden haben, nicht beraten, sondern sie wollen lehren. Lehren heißt aber, nach Vernunftgründen einsichtig machen. Der Aspekt der Geltung schließt Beratung aus, da man sachliche Geltungsansprüche nur darlegen und annehmen, nicht aber beraten kann. (Man kann nicht beraten, ob 2 mal 2 vier ist.) Pädagogen wollen also verstehen, warum die Vernunft des Schülers einem vernünftigen Argument nicht folgen kann – oder wie der Lehrer ein vernünftiges Argument vortragen muss, damit der Schüler ihm vernünftig folgen kann. Es geht nicht um den Lebenszusammenhang, es sei denn, dieser sei so belastend, dass vernünftiges Argumentieren unmöglich würde. Dann aber verlässt der Schüler den pädagogischen Kontext.

Pädagogen wollen allerdings auch nicht therapieren, weil sie nicht jene psychischen Prozesse interessieren, die kausal bewirkt werden können, sondern nur jene, die vernunftkausal sind, also einer fachlich-methodischen Begründung folgen. So können Lehrer möglicherweise beim Schüler Therapiebedarf feststellen, aber selbst nicht therapieren.

9. Voraussetzungen der Psychologie

Die Psychologie, sowohl die verstehende wie die „erkennende“ (erklärende?) hat nach Aussage der Homepage ein Gestaltungsziel:

> So kann lebens- und praxisorientiertes Wissen *zur Verbesserung individueller und sozialer Prozesse* in Menschen, Familien, Gemeinschaften, Organisationen und in der Politik entwickelt werden.[26]

[25] Jaspers, K (1951): *Rechenschaft und Ausblick*. Reden und Aufsätze. München. Verlag Piper & Co. S. 260 ff. Hier S. 263.

[26] https://www.bdp-verband.de/profession. (Zuletzt abgerufen am 02.02.2020).