

Einleitung

»Pädagogische Psychologie ist das, was in Lehrbüchern, Handlexika und Wörterbüchern steht, die Pädagogische Psychologie im Titel führen« (Giesen, 2002). Sollte man daraus ableiten, dass es Buchautoren und Herausgeber sind, die den Inhaltsbereich der Pädagogischen Psychologie bestimmen? Das ist natürlich nicht der Fall. Eine wissenschaftliche Disziplin definiert sich über ihren Gegenstandsbereich und die Methoden, derer sie sich bedient. Der Gegenstandsbereich der Pädagogischen Psychologie ist das Verhalten und Erleben von Menschen in pädagogischen Situationen, die Methoden sind die der empirischen Verhaltenswissenschaften. Zwar verweist das Kompositum der Fachbezeichnung explizit auf die Nachbardisziplin Erziehungswissenschaft, indes ist die Einordnung der Pädagogischen Psychologie unter die Teilgebiete der Psychologie eindeutig und unstrittig. Entstehungsgeschichtlich und wissenschaftshistorisch betrachtet ist die Pädagogische Psychologie eines der Kerngebiete der akademischen Psychologie überhaupt (Burden, 2000; Reynolds & Miller, 2003a).

Wer dieses Buch liest, hat bereits eigene pädagogisch-psychologische Erfahrungen gesammelt, als handelnder Akteur in pädagogischen Situationen und als Adressat pädagogischer Maßnahmen. Unzählige Male sind Sie durch einen Lehrer oder durch eine Freundin, von den Eltern, durch ein Buch, einen Film oder durch ein Computerprogramm angeleitet oder unterrichtet worden, um etwas zu verstehen, zu behalten oder um eine Fertigkeit zu erwerben. Das Unterweisen hat entweder in der

Schule oder im Elternhaus stattgefunden oder in anderen, alltäglichen und natürlichen Situationen. Zugleich haben Sie immer wieder die Seiten vom Lernen zum Lehren gewechselt, haben die Rolle des Lernenden mit der des Lehrenden getauscht, um selbst jemandem etwas in pädagogischer Absicht zu erklären, vorzuzeigen oder vorzumachen. Über das Lernen und Lehren – die beiden großen Themenbereiche der Pädagogischen Psychologie – wissen wir mithin alle aus eigener Anschauung bereits Bescheid. Es ist ein Ziel dieses Lehrbuchs, die aus eigener Erfahrung bereits vorhandenen Kenntnisse und Überzeugungen mit den Befunden und Erkenntnissen der wissenschaftlich betriebenen Pädagogischen Psychologie zu konfrontieren. Dies nicht, um die vorwissenschaftlichen Überzeugungen und das »pädagogische Brauchtum« schlicht zu widerlegen, indem durch spitzfindige Experimente kontraintuitive Befunde präsentiert werden, sondern im Bestreben, die vorwissenschaftlichen Kenntnisse und Überzeugungen in geeigneter (und notwendiger) Weise zu präzisieren und zu modifizieren. Solche Präzisierungen scheinen auch notwendig, denn nicht selten ist das sprichwörtliche Common-Sense-Wissen ohnehin in sich widersprüchlich, wie die beiden gegensätzlichen Redewendungen »Früh übt sich, ...« und »Es ist nie zu spät ...« illustrieren mögen. Was stimmt denn nun?

Die Widersprüchlichkeiten im Alltagswissen weisen darauf hin, dass sich Common-Sense-Überzeugungen eher auf die Haupteffekte von

Variablen beziehen als auf ihre Wechselwirkungen. Dies stellt die wissenschaftliche Psychologie vor die wichtige Aufgabe, solche Widersprüche aufzulösen, indem sie zum einen die Bedingungen identifiziert, unter denen ein vorgegeblicher Zusammenhang tatsächlich existiert und zum anderen diejenigen, unter denen der gegenteilige Effekt auftritt. (Kelley, 1992, S. 15)¹

Wissenschaftlich überprüfen heißt, etwas in Frage stellen. Für eine anwendungsorientierte Disziplin wie die Pädagogische Psychologie, die nicht nur – wie die Psychologie insgesamt – mit dem allgemeinen Menschenverstand aller Beteiligten, dem sogenannten Großmutter-Wissen (Kelley, 1992), konkurriert, sondern zugleich mit dem tradierten pädagogischen Erfahrungswissen von Lehrern und Erziehern, Belehrteten und Erziehenden, ist die wissenschaftliche Dignität dieser Überprüfung von ganz entscheidender Bedeutung.

So gehört es zu den Zielen dieses Buches, auf die Notwendigkeit des Hinterfragens auch dann hinzuweisen, wenn einfache Antworten nicht zu erwarten sind. Kann man Lernen lernen? Was bewirkt Schule? Können Kinder auch ohne Lehrer lernen? Kann man gleichzeitig Leistungsunterschiede zwischen den Lernenden verringern und dennoch alle an ihr Leistungsoptimum heranführen? Was spricht eigentlich dafür, Mädchen und Jungen gemeinsam zu unterrichten? Eignen sich Noten als Leistungsrückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler oder sollte man Berichtszeugnisse verwenden? Wie können Erwachsene am besten lernen? Wie und wo sollen hochbegabte Kinder unterrichtet werden?

Solche und andere Fragen können neugierig machen auf Antworten, die die Pädagogische Psychologie anzubieten hat. Die

meisten dieser Fragen beziehen sich auf Probleme der pädagogischen Praxis. Sie betreffen die alltägliche Tätigkeit von Lehrerinnen und Erziehern und das administrative oder politische Handeln von Bildungsplanern und -verantwortlichen. Diesen konkreten Fragen vorgeordnet sind Fragen, die auf die Beschreibung und Erklärung psychologischer Prozesse und auf die Möglichkeiten der Beeinflussung von Lehr-Lern-Prozessen in institutionellen und in außerschulischen Kontexten zielen. Diese Fragen lassen sich auf einen gemeinsamen Kern verdichten: Welches sind die Bedingungen erfolgreichen Lernens und Lehrens und wie kann man sie gezielt herbeiführen? Es geht dabei um das Lernen unter den Bedingungen des Lehrens – damit ist zugleich der wichtigste Inhaltsbereich dieses Lehrbuchs benannt.

In diesem Lehrbuch wird eine thematische Abfolge und inhaltliche Verschränkung von »Lernen und Lehren« gewählt, der die Auffassung von Lernen als »erfolgreicher Informationsverarbeitung« zugrunde liegt. Und es wird eine Auffassung von Lehren vertreten, die unterschiedliche, aber nicht beliebige Vorgehensweisen zur Förderung solcher Lernprozesse zulässt. Den beiden thematischen Schwerpunkten Lernen und Lehren sind die Hauptteile I (Lernen) und II (Lehren) des Buches gewidmet. Vorangestellt werden vier allgemeine Fragen beantwortet:

- Was ist Pädagogische Psychologie?
- Womit beschäftigen sich Pädagogische Psychologen?
- Wie ist Pädagogische Psychologie zu dem geworden, was sie ist?
- Wie ist dieses Lehrbuch aufgebaut?

1 Alle englischen Zitate sind von den Verfassern ins Deutsche übersetzt worden.

Orientierungsfragen

- Was sind die Kerngebiete der Pädagogischen Psychologie?
- Ist die Pädagogische Psychologie eine theoretische oder eine praktische Wissenschaft?
- Ist die Pädagogische Psychologie eine Psychologie für Pädagogen?
- Welches sind die wichtigsten Forschungsfelder der Pädagogischen Psychologie?
- Wie und wo kann man sich umfassend über die Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie informieren?

Was ist Pädagogische Psychologie?

Je nach Überzeugung und Temperament mag man die besondere Lage der Pädagogischen Psychologie zwischen den grundlagenwissenschaftlichen Ansprüchen auf der einen Seite und den Anwendungserfordernissen der erzieherischen und unterrichtlichen Praxis auf der anderen beklagen oder begrüßen. Oft wird diese »Zwischenlage« allerdings als besonders »spannend« oder als besonderes Privileg betrachtet: Als Scharnierstelle zwischen theoretischem Wissen und der praktischen Anwendung dieses Wissens (Burden, 2000; Calfee & Berliner, 1996; Mayer, 1992; Reynolds & Miller, 2003a; Shuell, 1993). »Es ist nicht leicht, ein Pädagogischer Psychologe zu sein«, leitet der US-Amerikaner Richard Mayer, einer der prominentesten Vertreter des Faches, seine Klage ein:

Unsere Kollegen in der Psychologie diskreditieren uns als »zu pädagogisch« und meinen damit unser Interesse an pädagogisch relevanten Problemen, statt an künstlichen Laboruntersuchungen. Unsere Kollegen in der Pädagogik diskreditieren uns als »zu psychologisch« und meinen damit unser Bemühen, pädagogische Praxis auf wissenschaftlichen Forschungsmethoden und Theorien aufzubauen, statt auf populäre Überzeugungen und Lehrmeinungen zu vertrauen. Wir bringen Unruhe in die Psychologie, indem wir uns weigern, künstliche Laboruntersuchungen als Endpunkt psychologischer Forschung zu akzeptieren. Wir bringen Unruhe in die Pädagogik, indem wir uns weigern, gute Absichten,

Expertenmeinungen und doktrinäre Forderungen als Begründungen für pädagogisches Handeln zu akzeptieren. Dennoch ist es gerade das Zusammentreffen dieser beiden Kritikpunkte, was das einzigartige Potenzial der Pädagogischen Psychologie ausmacht, sowohl die psychologische Theorie als auch die pädagogische Praxis gewinnbringend weiter zu entwickeln. (Mayer, 2001, S. 83)

Unabhängig davon, ob diese Zwischenlage notgedrungen hingenommen oder glücklich gefügt ist, bestimmen die Ansprüche und Fragen der pädagogischen Praxis das Feld, auf dem pädagogisch-psychologische Forschung stattfindet. Sie markieren zugleich die besonderen Erwartungen, die stets an die praktische Verwertbarkeit ihrer Forschungsergebnisse geknüpft sind. In der Pädagogischen Psychologie verbindet sich die pädagogische Praxis mit der wissenschaftlichen Psychologie, die eine wird zum Forschungsgegenstand der anderen; die Pädagogische Psychologie lässt sich insoweit als »Theorie einer Praxis« (Ewert, 1979) bezeichnen. Franz Weinert, einer der einflussreichsten deutschsprachigen Fachvertreter, charakterisierte sie treffend als »theoretisch orientierte, empirisch betriebene und praktisch nutzbare Wissenschaft«, die sich mit Fragen »der Beeinflussung menschlicher Entwicklungs-, Lern- und Erkenntnisvorgänge beschäftigt« (Weinert, 1996b, S. 98 bzw. S. 86).

Diese Position war nicht unstrittig. Sie musste sich behaupten gegen Auffassungen, die in der Pädagogischen Psychologie vornehmlich eine Hilfs- oder Grundlagenwissenschaft für die Pädagogik sahen, eine auf die Erfordernisse von Erziehung und Unterricht

angewandte Psychologie der bloßen Erkenntnisübertragung, oder die ihr die vorrangige Aufgabe der Gewinnung und Überprüfung praktisch-technologischer Handlungsregeln zuwiesen (vgl. dazu Ewert, 1979; Weinert, 1967).

Definitionen: Pädagogische Psychologie

Pädagogische Psychologie ist die wissenschaftliche Erforschung der psychischen Seite der Erziehung; sie setzt Erziehungen und Erziehung als gegebene Tatsache voraus und bemüht sich, diese eigenartige Realität, Erziehung genannt, auf ihre psychologischen Einschläge hin zu analysieren. In diesem Sinn handelt sie von den psychologischen Voraussetzungen, Grundlagen und Wirkungen aller Erziehungstechniken, von den psychischen Vorgängen in der erziehenden und in der Erziehung empfangenden Generation, von den psychischen Seiten aller dinglichen und institutionellen Erziehungsmittel ... (Fischer, 1917, S. 116–117)

Pädagogische Psychologie ist in meinen Augen als Wissenschaft notwendigerweise eine reduktive, die Phänomene vereinfachende, nach Gesetzmäßigkeiten suchende, auf Wahrscheinlichkeitsaussagen gerichtete, also im besten Sinne des Wortes theoretische Disziplin – für welche das eigentliche, zwischenmenschliche, persönlich zu verantwortende, lebendige pädagogische Handeln immer eine »andere«, nie als solche erfassbare, in Grenzen aber wissenschaftlich beschreibbare und erklärbare Realität bildet. Pädagogisch-psychologische Forschung leistet damit einen prinzipiell beschränkten, aber unverzichtbaren Beitrag zum besseren Verständnis der psychologischen Prozesse im pädagogischen Geschehen, Handeln und Wirken. (Weinert, 1996b, S. 98–99)

Pädagogische Psychologie untersucht, wie und warum Menschen in und als Ergebnis von pädagogischen Interaktionen so denken, fühlen und handeln, wie sie es tun. Angewandte Pädagogische Psychologie stützt sich auf die Einsichten, die aus dieser Forschung entstehen, um so die Interaktionen zwischen den am pädagogischen Prozess Beteiligten zu fördern und notwendige Veränderungen im Bildungssystem zu ermöglichen. (Burden, 2000, S. 477–478)

Eine Wissenschaft für sich. Wenn sie keine bloße Hilfs-, Anwendungs- oder Anhangsdisziplin sein will, wodurch lässt sich die Eigenständigkeit der Pädagogischen Psychologie begründen? Vor allem durch die Fragestellungen, die sie bearbeitet und durch die speziellen Methoden, derer sie sich bedient. Schon Aloys Fischer (1917) hat die Pädagogische Psychologie über ihren Forschungsgegenstand als selbständiges Forschungsgebiet reklamiert, zur »Erforschung der psychischen Seite der Erziehung«. Fast 80 Jahre später wird dieser Anspruch in einem ame-

rikanischen Handbuch der Pädagogischen Psychologie wiederholt:

Pädagogische Psychologen bearbeiten einen eigenen Bereich wissenschaftlicher Probleme, für den sie eigene Theorien und Methoden entwickelt haben. Deswegen betrachten sie ihr Fachgebiet nicht einfach als einen angewandten Zweig oder eine angewandte Subdisziplin wissenschaftlicher Psychologie. (Calfee & Berliner, 1996, S. 6)

Der Verweis auf die eigenen Methoden ist hier besonders wichtig: Zur Erforschung der komplexen und vielschichtigen Zusammen-

hänge und Wechselwirkungen zwischen den Merkmalen der Lernenden und der Lehrenden (Erziehenden) sowie den inhaltlichen und formalen Aspekten einer pädagogischen Situation bedarf es nämlich einer Anpassung und Erweiterung des üblichen experimental-psychologischen Methodeninventars. Denn eine ausschließlich experimentell-reduktionistische Ausrichtung – das wurde bald deutlich – wird dem besonderen Untersuchungsgegenstand der Pädagogischen Psychologie nicht gerecht und führt leicht in die Sackgassen der Irrelevanz bzw. nicht zu den erhofften Erkenntnissen. Ernest Hilgard (1964) hat deshalb bereits früh für einen Methodenpluralismus plädiert, um der Doppelaufgabe einer Grundlagen- und Anwendungsforschung gerecht zu werden. Zwar sind auch laborexperimentelle Befunde unverzichtbar und von großer Bedeutung, sie reichen aber nicht aus. Notwendig sind Feldexperimente und Feldstudien sowie kontrollierte Interventions- und Trainingsstudien. In diesem Zusammenhang verweisen Levin, O'Donnell und Kratochwill (2003) in einem programmatischen Aufsatz auf die besondere Bedeutung der Interventionsforschung, und zwar sowohl zur (grundlegenden) Erkenntnisgewinnung als auch zur (angewandten) Überprüfung pädagogischer Interventionsmaßnahmen. Sie verwenden das Akronym CAREful, um das zu verdeutlichen und an die Standards evidenzbasierter Interventionsforschung – im Sinne der von Campbell und Stanley (1963) eingeforderten Prinzipien der Versuchsplanung – zu erinnern:

C Comparison
A Again and again
R Relationship
E Eliminate

Eine wissenschaftlich fundierte pädagogische Interventionsmaßnahme muss demnach stets im Rahmen eines angemessenen Vergleichsgruppen-Designs (Comparison), in replizier-

barer Weise (Again and again) substantielle Wirkungen im Hinblick auf ein erwünschtes Erfolgskriterium (Relationship) erbracht haben. Konkurrierende Alternativverklärungen, die für das Zustandekommen von Trainingserfolgen ebenfalls verantwortlich sein könnten, sind durch entsprechende Vorkehrungen auszuschließen (Eliminate). Es ist wichtig zu betonen, dass das Einhalten solcher Standards die wissenschaftliche Dignität der Erkenntnisgewinnung und der Erkenntnisse selbst nachhaltig berührt (Hardy, 2008; Köller, 2015; Souvignier & Dignath van Ewijk, 2010).

Pädagogische Psychologie oder angewandte Pädagogische Psychologie? Einen solchen Gegensatz halten wir für künstlich. Die Pädagogische Psychologie ist eine theoretische Wissenschaft, die sich mit dem Verhalten und Erleben der in pädagogischen Situationen Handelnden oder durch pädagogische Maßnahmen Behandelten befasst. Ihr Kerngebiet ist die Erforschung des menschlichen Lernens unter den Bedingungen des Lehrens (Gold & Borsch, 2015): Wie Menschen lernen und wie man ihnen dabei helfen kann. Angewandt auf Fragen und Probleme aus der pädagogischen Praxis ist die Pädagogische Psychologie deshalb auch stets eine praktisch nutzbare Wissenschaft.

Besonders betont wird immer wieder und zu Recht die empirische Grundlegung der Pädagogischen Psychologie, dies nicht zuletzt mit Blick auf den Niedergang der empirisch orientierten Pädagogik im Verlauf des 20. Jahrhunderts. In der Erziehungswissenschaft ist der Empiriebezug deutlich weniger dominant. Dass aus den besonderen Erfordernissen und Ansprüchen der pädagogischen Praxis fast zwangsläufig Spannungen und Friktionen innerhalb einer theoretisch verankerten und empirisch verpflichteten, zugleich aber anwendungsorientierten und zur unmittelbaren Anwendung leicht nutzbaren Wissenschaft

erwachsen würden, hat Franz Weinert – wie schon andere vor ihm – konzidiert, ohne das Primat der theoriegeleiteten empirischen Forschung deshalb in Frage zu stellen. Im Gegenteil: Vor einem Verzicht auf die Grundlagenforschung hat Weinert dringlich gewarnt, weil das langfristig zur Entwissenschaftlichung der Disziplin führen würde. Die Pädagogische Psychologie werde sich ohne empirische Grundlagenforschung nämlich zu einer Fachdidaktik ohne Fach oder – wie Weinert es formuliert hat – zur »Ingenieurwissenschaft ohne Physik« verwandeln und damit zu einer »mehr oder minder erfolgreichen Handwerkelei« (Weinert, 1998b, S. 209).

Das Primat der Theorie ist also besonders hervorzuheben. Es kommt auch in anderen, mehr oder weniger rabulistischen Wortschöpfungen zum Ausdruck, wenn es um die nähere Charakterisierung der Disziplin geht, so im Begriff der »angewandten Grundlagenforschung« (Weinert, 1974a), der »grundlagenorientierten Forschung« (Krapp, Prenzel & Weidenmann, 2006) oder in der bereits erwähnten »Theorie einer Praxis« (Ewert, 1979). Dabei hat die Anwendungsbezogenheit der Grundlagenforschung über Lehren und Lernen – das kann nicht oft genug betont werden – von jeher den besonderen Reiz der Pädagogischen Psychologie ausgemacht. Die »Doppelrolle einer anwendungsorientierten Disziplin« (Krapp et al., 2006) hat aber eben auch von Beginn an zu anhaltenden Missverständnissen Anlass gegeben.

Enttäuschte Erwartungen. William James, einer der Gründungsväter der amerikanischen Psychologie, hat eine mit »Ansprachen an die Lehrer« überschriebene, einige Jahre zuvor durchgeführte Vortragsreihe am Ende des 19. Jahrhunderts in Buchform veröffentlicht. Dort warnt er schon in der Einleitung vor übertriebenen und unrealistischen Erwartungen, die an seine Ansprachen gerichtet sein könnten:

Mit Sicherheit sollte die Psychologie den Lehrern helfen. Aber dennoch gestehe ich, dass ich, da mir das Ausmaß mancher Ihrer Erwartungen bekannt ist, etwas ängstlich bin, dass am Ende meiner Vorträge nicht wenige von Ihnen eine gewisse Enttäuschung über die schlichten Ergebnisse empfinden könnten. In anderen Worten, ich bin nicht sicher, ob Sie sich nicht Erwartungen hingeben, die eine Spur übertrieben sind. (James, 1899, S. 5)

Prompt kam es wie von James vorhergesehen und befürchtet, und die enttäuschten Erwartungen lassen sich auch mehr als 100 Jahre später noch in den pädagogisch-psychologischen Vorlesungen und Seminaren in der Lehrerbildung und in der bildungsinteressierten Öffentlichkeit nicht selten in gleicher Weise wie damals beobachten: Besonders hohe Erwartungen in Bezug auf die praktische Verwertbarkeit psychologischer Erkenntnisse bleiben oftmals unbefriedigt, weil sich die allgemeinen psychologischen Gesetzmäßigkeiten des Lehrens und Lernens nicht direkt für die Lösung dringlicher Probleme und Erfordernisse der alltäglichen pädagogischen Praxis nutzen lassen. Dieses Diskrepanzerleben wirkt sich häufig negativ aus – nachfolgende Enttäuschungen und eine Abwendung von sowie eine Entwertung der wissenschaftlichen Psychologie sind dann nicht selten die Folge.

Insbesondere dann, wenn sich die Pädagogische Psychologie in die Lehrerbildung einbringt, liegen seit jeher Glanz und Elend der Disziplin dicht beieinander. Hohe Erwartungen und große Enttäuschungen sind dabei zu konstatieren. Für Lehrer wurden die ersten Lehrbücher der Pädagogischen Psychologie geschrieben (z. B. James, 1899; Thorndike, 1903). Auf das Bestreben von Lehrervereinen ging in der Gründerzeit der Psychologie die Einrichtung von Lehrstühlen für Pädagogische Psychologie zurück. Ferdinand Kemsies, selbst ein Oberlehrer, begründete 1899 die *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* und wies dem Fach voller Optimismus die wichtige Aufgabe zu, den »gesetzmäßige(n) Zusammenhang zwischen der

erzieherischen Einwirkung und den [...] Phänomenen der Kinderseele« durch Anwendung naturwissenschaftlicher Methodik klarzulegen (Kemsies, 1899, S. 2). Ernst Neumann und Wilhelm Lay gründeten 1905 die Zeitschrift *Experimentelle Pädagogik*, die später mit der von Kemsies herausgegebenen fusionierte. Psychologie wird später verbindliches Studienfach in der Lehrerbildung und ist es bis heute.

Dennoch scheiterte der hohe Anspruch einer Psychologie für Pädagogen im Sinne einer wissenschaftlichen Grundlegung der unterrichtlichen Praxis früh (Ewert, 1979; Ewert & Thomas, 1996). Dazu hat entscheidend beigetragen, dass sich die Erkenntnisse einer rasch prosperierenden, sich aber in ihren Untersuchungsinhalten und experimentellen Versuchsplänen zunehmend von den pädagogischen Praxisfeldern entfernenden experimentellen Pädagogischen Psychologie nur mit Mühe auf die unterrichtliche Praxis zurückbeziehen ließen. Im Endeffekt resultierten oft eklektische, irrelevante oder triviale Empfehlungen für die Unterrichtsarbeit, die die Disziplin zunehmend in Misskredit brachten (Weinert, 1996a, 1996c, 1998a). Erst am Ende der 1960er Jahre wurde der zunehmenden Belanglosigkeit solcher Erkenntnisse gegengesteuert (► Kap. 5.1).

Es ist aus Anwendersicht nur allzu verständlich und naheliegend, neben wissenschaftlichen Erkenntnissen und Einsichten auch handfeste Hilfen und Anregungen für die pädagogische Praxis zu erwarten. Diese Erwartungen müssen aber enttäuscht werden, wo anstelle von Verstehenshilfen, Handlungsoptionen und allgemeinen Prinzipien konkrete (und rezeptartige) Handlungsanweisungen für pädagogische Situationen erhofft werden. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind stets allgemeiner Natur und können nicht ohne weiteres auf eine konkrete Unterrichtssituation oder auf eine bestimmte Person übertragen werden. Nachhaltig enttäuschen wird das nur den, »der von einer Wissenschaft vom Menschen Rezepte für dessen Behandlung

erwartet und der den stets vorläufigen und approximativen Charakter jedes Forschungsergebnisses verkennt« (Weinert, 1967, S. 14). Stellt man diese prinzipielle Begrenztheit aber in Rechnung, lassen sich die Ergebnisse der empirischen Forschung durchaus gewinnbringend nutzen, um pädagogische Entscheidungen und Handlungen in einer rationalen Weise zu begründen.

Wozu kann die Pädagogische Psychologie beitragen? Sie stellt relevantes theoretisches Wissen bereit, das unser Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen erweitert, und sie entwickelt und überprüft praxistaugliche Programme und Maßnahmen, um pädagogische Lehr-Lern-Prozesse zu unterstützen bzw. zu optimieren. Sie ist damit als theoretische Wissenschaft anwendungsfähig und zugleich anwendungsorientiert. Die in pädagogischen Aufgabenfeldern praktisch Tätigen können ihre Erkenntnisse nutzen.

Von der empirischen Erforschung der pädagogischen Praxis mit Hilfe der Methoden der wissenschaftlichen Psychologie profitieren beide Seiten. Mayer (2001, S. 84) hat die primäre Zielsetzung wissenschaftlicher Erkenntnis in Bezug auf das Kerngebiet der Pädagogischen Psychologie – Lernen und Lehren – kurz und bündig so formuliert: »Verstehen, wie Menschen lernen und verstehen, wie man Menschen beim Lernen helfen kann«. Diese Auffassung schlägt sich auch im inhaltlichen Aufbau dieses Lehrbuchs nieder.

Hinzu kommt ein Weiteres: Erkenntnisse, wie sie z. B. aus nationalen und internationalen Schulleistungsstudien (wie IGLU, TIMSS oder PISA), aus der Forschung zur frühen Sprachförderung und zum kognitiven Training, aus den Studien zur Effektivität von Förderschulen oder zu den Auswirkungen einer auf sechs Jahre verlängerten Grundschulzeit gewonnen werden, können wichtige Argumente und Entscheidungshilfen für bildungsadministrative und -politische Weichenstellungen liefern. Das unerwartet mäßige Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in den Schul-

leistungsstudien zu Beginn dieses Jahrhunderts (nicht selten wird vom PISA-Schock gesprochen) hat darüber hinaus wissenschaftspolitisch einiges in Bewegung gesetzt und die unterrichtsbezogene Lehr-Lern-Forschung in hohem Maße stimuliert. Die Pädagogische

Psychologie ist nun umso mehr gefordert, gemeinsam mit den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft zu einem besseren Verständnis von Lehren und Lernen und zur nachhaltigen Förderung der vorhandenen Lernpotenziale beizutragen.

Fokus: TIMSS, PISA, IGLU und Co.

Nationale und internationale Schulleistungsstudien haben in den vergangenen fünfzehn Jahren einen regelrechten Boom erlebt. Die ersten auf Deutschland bezogenen Ergebnisse von PISA 2000 (Programme for International Student Assessment) wurden im Dezember 2001 veröffentlicht, die Ergebnisse von PISA 2015 im Dezember 2016 (Baumert et al., 2001; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016). Dazwischen lagen vier weitere Erhebungswellen (Prenzel et al., 2004, 2007; Klieme et al., 2010; Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013). An den internationalen Grundschul-Lese-Untersuchungen PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) nahmen deutsche Grundschulen seit 2001 viermal teil, zuletzt im Jahr 2016. National bekannt geworden sind die Ergebnisse unter dem Akronym IGLU (Bos et al., 2003, 2007; Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012). An der Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) hat Deutschland in den Schuljahren 1993 bis 1996 (damals: Third International Mathematics and Science Study) sowie in den Jahren 2007, 2011 und 2015 teilgenommen (Baumert et al., 1997; Bos et al., 2008; Bos, Wendt, Köller & Selzer, 2012; Wendt et al., 2016). Erfasst wurden Schülerleistungen in den zentralen Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften in einem Altersbereich von 9- bis 15-Jährigen. Oftmals wurden die Studien um ergänzende Untersuchungen erweitert.

Inzwischen gibt es auch nationale Vergleichsstudien in Deutschland, die sich an den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) orientieren (z. B. Köller et al., 2010; Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag, 2016). Die nationalen und internationalen Schulleistungsstudien haben wichtige Erkenntnisse zum Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler und zur Variabilität der Kompetenzen sowie zum Ausmaß der sozial- und migrationsbedingten Disparitäten erbracht. Im Sinne eines Bildungsmonitorings soll diesen Erkenntnissen innerhalb des Bildungssystems eine qualitätssichernde Funktion zukommen (Output-Steuerung). Schulleistungsstudien sind allerdings nur in begrenzter Weise zur Beantwortung von Fragen geeignet, die sich auf die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht beziehen (Drechsel, Prenzel & Seidel, 2015).

Womit beschäftigen sich Pädagogische Psychologen?

Jahrgang 1, Heft 1, Seite 1 der *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* beginnt unter der Überschrift »Fragen und Aufgaben der pädä-

gogischen Psychologie« mit dem Abdruck der Schriftfassung eines Vortrags des Berliner Oberlehrers Ferdinand Kemsies (Kemsies,

1899). Die Hauptaufgabe sieht Kemsies in der naturwissenschaftlichen Erforschung der »ursächlichen Beziehungen« der »psychologischen Erscheinungen« im erzieherischen Feld; genauer: der Auswirkungen der »erzieherischen Einwirkung« auf die kindliche Psyche. Wichtige Fragestellungen der Pädagogischen Psychologie seien die mit schul- und unterrichtsorganisatorischen Entscheidungen verbundenen, aber auch bildungsinhaltliche und allgemein-didaktische Themen. Wichtig sei auch, dass die entwicklungs- und differentialpsychologischen Lernvoraussetzungen der Kinder erforscht würden.

Genau an diesen Fragestellungen wird auch 100 Jahre später noch gearbeitet. Reynolds und Miller (2003a) nennen fünf große Inhaltsbereiche pädagogisch-psychologischer Forschung:

- Lernen, Lehren und Entwicklung
- Soziokulturelle und interpersonale Prozesse und Bedingungen des Lernens
- Interindividuelle Unterschiede zwischen den Lernenden
- Lernen und Lehren in spezifischen Inhaltsbereichen
- Lehrerbildung und Bildungsplanung

Die ersten vier betreffen die Pädagogische Psychologie in ihrer erkenntnissuchenden Funktion als theoretische Wissenschaft. Der fünfte Inhaltsbereich signalisiert darüber hinaus den Anspruch, wissenschaftliche Erkenntnisse als rationale Entscheidungshilfen für curriculare und organisatorische Festlegungen und Zielsetzungen verfügbar zu machen. Krapp et al. (2006) sprechen diesbezüglich von einer »praktischen«, Walberg und Haertel (1992) von einer »bildungspolitischen« Aufgabe der Pädagogischen Psychologie.

Alle aktuellen wissenschaftlichen Fragestellungen der Pädagogischen Psychologie lassen sich thematisch den oben genannten großen Inhaltsbereichen zuordnen. Mit Blick auf ihre Hauptaufgaben ist es aber hilfreich, zwischen zwei Arten von wissenschaftlichen

Ansprüchen zu unterscheiden: der Bereitstellung von Grundlagenwissen und der Bereitstellung von Anwendungswissen. Der eine Anspruch – die Herstellung von Grundlagenwissen – ist bereits mehrfach formuliert worden: Pädagogische Psychologie als Theorie der erzieherischen und schulischen Praxis, als Erforschung des Praxisfeldes Erziehung und Unterricht und als Forschung über Lernen und Entwicklung mit den Methoden der empirischen Psychologie. Der zweite Anspruch – die Gewinnung handlungsrelevanten und praxistauglichen Wissens – definiert die Pädagogische Psychologie zusätzlich als Gestaltungs-, Optimierungs- oder Interventionswissenschaft (Krapp et al., 2006; Levin et al., 2003). Nichts ist nützlicher für die Praxis als eine gute Theorie. Die Pädagogische Psychologie erforscht theoriegeleitet und mit empirischer Methodik Phänomene der pädagogischen Praxis. Ihre Erkenntnisse lassen sich durch die pädagogisch Handelnden auf diese Praxis rückbeziehen. Inwieweit und unter welchen Bedingungen dies erfolgreich gelingt, ist seinerseits wiederum eine wissenschaftliche Fragestellung pädagogisch-psychologischer Forschung (Gräsel & Parchmann, 2004; Souvignier & Dignath van Ewijk, 2010). So verstanden ist Praxis – als Unterrichts- und Erziehungspraxis – also ein Forschungsfeld der Pädagogischen Psychologie. In der Bearbeitung dieses Forschungsfeldes drückt sich die besondere Anwendungsorientierung des Faches aus. Stokes (1997) hat ein solches Vorgehen als »Use-Inspired Basic Research« bezeichnet.

Inhaltsbereiche. Die Paradigmen und Begrifflichkeiten, unter denen zentrale Konzepte wie Lernen und Lehren, Entwicklung und Differenz oder Methode und Inhalt von Unterricht behandelt werden, haben sich immer wieder gewandelt. Einige weniger zentrale Konzepte wurden im Laufe der Zeit aufgegeben, andere kamen neu hinzu. Um ein möglichst aktuelles und zugleich repräsentatives Bild der zentralen Inhaltsbereiche der Pädagogischen Psy-

chologie zu zeichnen, bietet sich eine quantitative Inhaltsanalyse von Forschungsthemen in pädagogisch-psychologischen Fachzeitschriften an, wie sie beispielsweise von Hasselhorn (2000), Schiefele (2002), Brunstein und Spörer (2005), Leutner und Wirth (2007) sowie Möller, Retelsdorf und Südkamp (2010) für die Beiträge in der *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (ZPP) durchgeführt worden ist. International wichtige Fach-

zeitschriften sind das *Journal of Educational Psychology* (JEP) oder das *Review of Educational Research* (RER), daneben gibt es national und international eine Reihe von Zeitschriften, die auf besondere Themenbereiche der Pädagogischen Psychologie spezialisiert sind, so etwa auf Schwierigkeiten im Bereich des Lesens oder Rechnens, auf die frühe Bildung oder auf die mediale Seite des Lernens und Lehrens.

Fokus: Themenschwerpunkte Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (ZPP)

In einer Themenübersicht, die sich auf die Jahre 2008 bis 2010 bezieht, haben Möller, Retelsdorf und Südkamp (2010) die folgenden Themenschwerpunkte (in Klammern die Anzahl der Beiträge) identifiziert:

- Lehren und Lernen (22)
- Pädagogisch-psychologische Trainingsforschung (11)
- Selbstkonzept, Motivation und Emotion im Lernprozess (14)
- Entwicklung von Basiskompetenzen (7)
- Varia (6)

Die Kategorien orientieren sich an den bereits von Hasselhorn (2000) und Schiefele (2002) verwendeten und lassen so eine Trendanalyse über die Zeit hinweg zu (vgl. Leutner & Wirth, 2007). Demnach gibt es zwar aufgrund von Themenheften über die Jahre hinweg leichte Schwankungen hinsichtlich der relativen Bedeutsamkeit der einzelnen Themenschwerpunkte, jedoch ist das zentrale Themengebiet »Lernen und Lehren« in aller Regel auf dem ersten Rangplatz zu finden.

Mit einiger Verzögerung finden die Forschungsschwerpunkte auch ihren Niederschlag in Lehr- und Handbüchern sowie in enzyklopädischen Sammelbänden. In englischer Sprache ist der aktuelle Wissenskanon der Pädagogischen Psychologie umfassend in der ersten, zweiten und dritten Auflage des *Handbook of Educational Psychology* (Berliner & Calfee, 1996; Alexander & Winne, 2006; Corno & Anderman, 2016) zusammengestellt, darüber hinaus im siebten Band (Educational Psychology) des *Handbook of Psychology* (Reynolds & Miller, 2003b) sowie in der 4. Auflage des *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2001). Für die sich ändernden Auffassungen

über Lehren und Lernen ist die Entwicklung der Themenauswahl in dem erstmals von Gage (1963), später von Travers (1973) und von Wittrock (1986) und schließlich von Richardson (2001) herausgegebenen Handbuch besonders illustrativ. Eine ausgezeichnete Bestandsaufnahme der Forschungsaktivitäten aus den letzten 20 Jahren findet sich darüber hinaus im *Handbook of Research on Learning and Instruction* (Mayer & Alexander, 2011). Als deutschsprachiges Pendant des amerikanischen Handbuchwissens konnten lange Zeit die vier *Enzyklopädie*-Bände zur Pädagogischen Psychologie gelten, die zwischen 1994 und 1997 im Hogrefe-Verlag herausgegeben wurden – teilweise bedürfen